

HUMANIDADES & TECNOLOGIA EM REVISTA

Revista Acadêmica Multidisciplinar da
Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM

ISSN : 1809 1628

Estrutura Organizacional

Mantenedora

Centro Brasileiro de Educação e Cultura - CENBE

Virgílio Eustáquio da Silva - Presidente

Instituição de Ensino

Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM

Diretorias

Diretor Geral de Planejamento, Gestão Administrativa e Financeira:
Economista Alcides Diniz da Silva

Diretor Geral de Estratégias Institucionais:
Prof. Dsc. William José Ferreira

Diretora Administrativa-Financeira:
Administradora Ananere da Silva Cruz

Diretor Acadêmico dos Cursos Presenciais:
Prof. Msc. José Ivan Lopes

Diretor Acadêmico dos Cursos a Distância:
Prof. Msc. Rilson Raimundo Pereira

HUMANIDADES & TECNOLOGIA

Revista Multidisciplinar da Faculdade FINOM

ISSN 1809-1628

Os artigos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

HUMANIDADES & TECNOLOGIA EM REVISTA –ISSN: 1809 1628

Revista Acadêmica Multidisciplinar da Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM

EDITORA RESPONSÁVEL

Profa. Dra. Maria Célia da Silva Gonçalves FINOM/UCB

REVISORA

Profa. Msc. Christiane Renata Caldeira de Melo

CONSELHO EDITORIAL:

Prof. Alexandre Guida Navarro- Universidade Federal do Maranhão (UFM) - Brasil

Profa. Dra. Alice Fátima Martins- Universidade Federal de Goiás (UFG) - Brasil

Profa. Dra. Alboni Marisa DudequePianovski Vieira- Pontifícia Universidade do Paraná (PUCPR) -Brasil

Profa. Dra. Antónia Fialho Conde- Universidade de Évora (EU) - Portugal

Profa. Dra. Anna Christina de Almeida- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)-Brasil

Profa. Dra. Andréia Mello Lacé- Universidade de Brasília (UnB)- Brasil

Prof. Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa- Universidade Católica de Brasília (UCB) - Brasil

Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib - Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Brasil

Prof.Dr. Carlos Roberto de Oliveira- Universidade Estadual Paulista (Unesp)- Brasil

Profa. Dra. Cláudia Marun Mascarenhas Martins- Universitàdegli Studi di Verona (UNIVR) - Itália

Profa. Dra. Cláudia Matos Pereira- Universidade de Lisboa, (UL) - Portugal

Profa. Dra. Cristina Pissetti- Universidade Federal do Triangulo Mineiro (UFTM) -Brasil

Prof. Dr. Domingos AntonioGiroletti – Fundação Pedro Leopoldo (FPL) - Brasil

- Porf. Dr. Eduardo José Afonso- Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Brasil
- Prof. Dr. Frederico Alexandre Hecker – Universidade Estadual Paulista (UNESP)/ (Mackenzie)-Brasil
- Prof. Dr. Gilmar Gonçalves Ferreira – Universidade Federal de Viçosa (UFV)-Brasil
- Prof. Dr. Giovanni Luigi Fontana- UniversitàDegli Studi di Padova (UNIPD)- Itália
- Profa. HildelizaLacerda Tinoco Boechat Cabral- UniversidadeIguaçu UNIG-Brasil
- Prof. Dr. Isaías Nery Ferreira – Faculdade (TECSOMA) -Brasil
- Profa. Dra. Jeane Medeiros Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)-Brasil
- Profa. Dra. Jaqueline Santos Barradas- Escola Superior de Guerra (ESG) Brasil
- Prof. Dr. João Brigola- Universidade de Évora (EU)- Portugal
- Profa. Dra. Junia Maria Clemante- Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM)- Brasil
- Profa. Dra. Karla Denise Martins- Universidade Federal de Viçosa (UFV)-Brasil
- Profa. Dra. Leticia Costa Rodrigues Vianna - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)-Brasil
- Prof. Dr. Luís Jorge Rodrigues Gonçalves- Universidade de Lisboa- (UL)-Portugal
- Prof. Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília (UCB)-Brasil
- Prof. Dr. Manoel Ramírez Sánchez – Universidade de Las Palmas de Gran Canaria(ULPGC) - Espanha
- Profa. Martorano Francesca- UniversitàedIstituti - ScuolaSuperiore a ReggioCalabria (UNIRC) - Itália
- Prof. Dr. Marcelo Santiago Berriel- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)-Brasil
- Profa. Dra. Maria Jose BocornyFinatto - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
- Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida – Universidade Católica de Goiás (UCG)-Brasil
- Prof. Dr. Mario OronzoSpedicato- UniversitàdelSalento (UNISALENTO) - Itália
- Prof. Dra. Marilena Aparecida de Souza Rosalen- Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP.)-Brasil
- Profa. Dra. Margareth Vetis Zaganelli- Universidade Federal do Espírito Santo

(UFES) - Brasil

Prof. Dra. Maisa Sales Gama Tobias – Universidade da Amazônia (UNAMA) -
Universidade Federal do Pará (UFPA)-Brasil

Prof. Dra. Olga Magalhães- Universidade de Évora (EU) - Portugal

Prof. Dra. Paola Nestola- Universidade de Coimbra (UC) - Portugal

Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro- Universidade Estadual de Goiás (UEG)
- Brasil

Prof. Dr. Reginaldo de Jesus Carvalho Lima – Fundação Pedro Leopoldo (FPL)-
Brasil

Prof. Dra. Rossella Del Prete - Università degli Studi del Sannio (UNISANNIO) -
Itália

Prof. Dr. Samuel de Jesus Duarte- Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)-
Brasil

Prof. Dra. Silvia Salardi- Università degli Studi di Milano-Bicocca (UNIMIB) - Itália

Prof. Dra. Sônia Maria dos Santos- Universidade Federal de Uberlândia (UFU)-
Brasil

Prof. Dra. Telma Miranda dos Santos- Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM)-
Brasil

Prof. Dra. Teresa Colleta- Consiglio Italiano dei Monumenti e dei Siti (ICOMOS) -
Itália

Prof. Dra. Vera Lúcia Caixeta – Universidade Federal do Tocantins (UFT) - Brasil

Prof. Dr. Alexandre Guida Navarro- Universidade Federal do Maranhão (UFM) –
Brasil

Prof. Dr. William José Ferreira – Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM)-Brasil

Correspondências e artigos para a publicação deverão ser encaminhados a
HUMANIDADES & TECNOLOGIA EM REVISTA

Rodovia MG 188- km 167- Bairro Fazendinha- Paracatu/MG- CEP 38600-000

Caixa postal 201- Telefax (38) 33112000

e-mail: humanidadesetecnologia@finom.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Coordenação de Biblioteca. Seção de Catalogação.

H918 Humanidades & Tecnologia: Revista Acadêmica
Multidisciplinar da Faculdade do Noroeste de Minas. – V.11,
n.11 (dez. 2017) Paracatu-MG: Editora FINOM, 2017.

Anual
ISSN 1809-1628

1. Ciências sociais. 2. Tecnologia. 3. Educação. I. Pesquisa.
II. Faculdade do Noroeste de Minas. III. Título.

CDU: (05)3

Bibliotecário Adriano Gonzaga de Souza Silva CRB-6/3240

INDEXAÇÕES



SUMÁRIO

EDITORIAL	13
FUNDAMENTAL RIGHTS AND ‘MORAL’ TECHNOLOGIES: THE LEGAL STATUS OF MORAL CLAIMS TO ‘MORAL ENHANCEMENT’ BY MEANS OF COGNITIVE ENHANCEMENT IN THE EUROPEAN LEGAL SYSTEM	19
Silvia Salardi	
DIREITOS HUMANOS COMO PERGUNTA ONTOLÓGICA: ponto de equilíbrio entre linguagem e pragmaticidade	39
Renata Cristina de Oliveira Santos Aoki Bruna Pinotti Garcia Oliveira	
A OBSOLESCÊNCIA PROGRAMADA E OS DANOS DECORRENTES DO EXCESSO DE LIXO ELETRÔNICO	73
Flávia Sepúlveda Silveira Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral Carlos Henrique Medeiros de Souza	
O POSITIVISMO JURÍDICO EM NORBERTO BOBBIO: LIÇÕES DE FILOSOFIA DO DIREITO	101
Ailton de Souza Gonçalves Ana Thayene Lima do Carmo Carla Souza Barbosa Fernandes Daniele Camilo Barbosa de Brito Kárita Guimarães Silva Luana Ingrith de Oliveira Valadares	
NARRATIVAS JUVENIS E A QUESTÃO DA MORAL NA RELIGIÃO	121
Rosana G. Lôbo Sahium Pedro Fernando Sahium Christiane Renata Caldeira de Melo	
ATIVIDADE INVESTIGATIVA PARA O ENSINO DE PÊNDBULO SIMPLES: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO	133
Agamenon Pereira Xavier Amanda Amantes	

O PROFESSOR-CIDADÃO NO PENSAMENTO DE FLORESTAN FERNANDES	149
Andréia Mello Lacé Raquel de Almeida Moraes	
LITERATURA INDÍGENA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO	165
Christiane Renata Caldeira de Melo Márcia Christina de Souza Oliveira Caixeta Paula Márcia Lázaro da Silva	
A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOCENTE E OS INDICADORES DE QUALIDADE.....	187
Elisabete Alerico Goncalves Luciana Vidigal Lisboa	
O CIBERESPAÇO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA WORLD WIDE WEB: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE PIERRE LÉVY	213
José Ivan Lopes João Henrique Magalhães da Silva Paula Pereira de Oliveira	
AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - CAMINHOS DA LEI 10.639/03	227
Cairo Mohamad Ibrahim Katrib Tamara Claudia Coimbra	
FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NEGRAS NO PARECER Nº 003/2004 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	243
Pedro Ivo Silva Raimundo Márcio Mota de Castro	

PROGRAMA ESCOLAS SUSTENTÁVEIS: APROXIMANDO UNIVERSIDADE E ESCOLA POR MEIO DE AÇÕES EXTENSIONISTAS.....	271
Everton Viesba-Garcia	
Leticia Viesba	
Natália Ribeiro	
Patrícia Bamban	
Marilena Rosalen	
FORMAÇÃO CONTINUADA: uma análise sobre suas contribuições para a docência	289
Rovânia Barbosa Gomes	
Márcia Carvalho dos Santos	
A GRAMÁTICA NORMATIVA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DO ESTUDANTE	303
William José Ferreira	
Yara Dias Fortuna	
HAMLET ENCARCERADO: a experiência do Teatro do Silêncio no sistema penitenciário.....	319
João Timótheo Maciel Porto	
Clerismar Aparecido Longo	
SERRA DOS CRISTAIS NO SERTÃO DO GOYAZES NAS REPRESENTAÇÕES DOS VIAJANTES EUROPEUS DO SÉCULO XIX.....	347
Giselda Shirley da Silva	
Vandeir José da Silva	
Maria Célia da Silva Gonçalves	
Margareth Vetis Zaganelli	
Rossella Del Prete	
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida	
HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR E INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA PARAÍBA NO SÉCULO XIX.....	361
Ariel Neris dos Santos	
Jeane Medeiros Silva	

LEVANTAMENTO INDIRETO DA FAUNA POR ANIMAIS ATROPELADOS NA RODOVIA MG181: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	383
Lorena Xavier Miranda Saulo Gonçalves Pereira Wanderson Alves Pereira Romário Alves Pereira Daniela Cristina Silva Borges Nayara Franciele de Lima	
CADERNO DE TECNOLOGIA	403
DIAMANTE: UMA COMMODITIE MINERAL E A VARIAÇÃO DE SUAS COTAÇÕES AO LONGO DO PERÍODO DO SCPK.....	405
Eduardo Gomes dos Santos	
CADERNO DE RESENHAS	421
PEQUENAS TRABALHADORAS TECELÃS: Orfanatos femininos em Benevento, nos séculos XVII-XIX	423
Maria Célia da Silva Gonçalves Margareth Vetis Zaganelli	
VERDADES E MENTIRAS: Ética e democracia no Brasil	427
Ailton de Souza Gonçalves Letícia Borges Rubinger Costa	
PRODUTIVIDADE DO MILHO: do plantio à adubação.....	431
Michelle Galvina Machado André Rocha Duarte	
A CORAGEM PARA A CONSTRUÇÃO DO SER PLENAMENTO HUMANO PARA UM NOVO MUNDO	435
José Ivan Lopes	
DIÁLOGOS COM A OBRA DE HANNAH ARENDT	441
Rosa Jussara Bonfim Silva	
DISCRIMINAÇÕES, LINGUAGEM E DIREITO. PERFIS TEÓRICO- JURÍDICOS. DA IMIGRAÇÃO AOS PROGRESSOS A TECNOCIÊNCIA: um olhar sobre o direito e o seu papel na sociedade moderna.....	447
Margareth Vetis Zaganelli	
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO.....	451

EDITORIAL

Neste décimo primeiro número, a Diretoria e o Conselho Editorial da Revista Humanidades e Tecnologia (FINOM) registra com pesar o passamento de um membro do seu Conselho Editorial. É com muita tristeza que comunicamos o falecimento do Prof. Dr. João Gabriel Lima Cruz Teixeira (UnB) que por mais de 10 anos consecutivos colaborou com a revista, a ele nossa eterna gratidão.

Este número apresenta ao público leitor uma miríade de artigos que abordam temas relevantes para o debate e a problematização de fenômenos de diversas áreas dos saberes contemporâneos. Para facilitar a organização dos textos, o Caderno de Humanidades foi subdividido em seções temáticas, sendo ele composto por artigos das áreas do Direito, Educação, Meio Ambiente, Geografia e História.

A primeira seção é a de **Direito** e está composta por três artigos:

A pesquisadora e professora da Universidade de Milão - **Biococca Silvia Salardi** afirma que os avanços recentes em diferentes campos tecnológicos e científicos colocam dilemas novos e antigos na maneira mais adequada de interação entre ciência e direito. O seu trabalho sugere que os direitos fundamentais devem marcar a linha entre os usos legais e ilegais da ciência, especialmente, no que se refere ao aprimoramento moral de indivíduos saudáveis, por meio de aprimoramento cognitivo.

Renata Cristina de Oliveira Santos Aoki e Bruna Pinotti Garcia Oliveira trabalham com o duplo estandarte dos direitos humanos: o jusnaturalista e o contratualista, passando para a análise da linguagem dos direitos humanos, em que aborda as relações entre *soft law* e *jus cogens*. Por fim, abordam a reconstrução da subjetividade sob a ótica do idealismo, apresentando os direitos humanos como revelação ontológica.

Flávia Sepúlveda Silveira, Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral e Carlos Henrique Medeiros de Souza objetivaram com esta pesquisa caracterizar o fenômeno do consumismo e a consequente descartalização como práticas mercadológicas que causam lesão ao consumidor, além do acúmulo de lixo eletrônico descartado de forma inadequada, transgredindo norma disciplinadora do tratamento e destinação dessa espécie de resíduo.

Ailton de Souza Gonçalves, Ana Thayene Lima do Carmo, Carla Souza Barbosa Fernandes, Daniele Camilo Barbosa de Brito, Kárita Guimarães Silva e Luana Ingrith de Oliveira Valadares objetivaram apresentar o desenvolvimento e as características de uma das correntes de pensamento formadoras do Direito como ciência, o positivismo jurídico,

fazendo-o sob o ponto de vista do filósofo de Norberto Bobbio, por meio do estudo de sua respectiva obra.

A segunda seção é Ética/Filosofia e contém um artigo de autoria de **Rosana G. Lôbo Sahium, Pedro Fernando Sahium e Christiane Renata Caldeira de Melo**. O artigo se propõe examinar esta questão a partir do ponto de vista do próprio jovem, que em sua identificação com as agências socializadoras atribuem sentidos e significados às suas vivências e experiências, o que irá interferir em suas condutas e comportamentos. A religião, como manifestação de práticas sociais e culturais, incide de forma significativa, embora nem sempre demonstre entre os jovens, como peça relevante desse complexo mosaico sócio cultural.

A terceira seção está composta por artigos da Educação:

Agamenon Pereira Xavier e Amanda Amantes apresentaram o processo de construção e validação de uma atividade investigativa, do tipo laboratório aberta, para o ensino de pêndulo simples, com enfoque no Ensino Médio. Para eles, a construção da pesquisa partiu de uma dissertação de mestrado que, após um primeiro processo de validação amostral, foi reformulado e submetido à outra validação, agora por pares. Para este segundo processo de validação, foi elaborado um questionário para validação que gerou dados para a análise dos comentários e também para uma análise estatística por meio do índice percentual de concordância e coeficiente kappa.

Andréia Mello Lacé e Raquel de Almeida Moraes sintetizaram a concepção de Florestan Fernandes a respeito do trabalho do professor, em suas obras de 1980. A partir da pesquisa bibliográfica, utilizou-se o procedimento de interpretação crítica do materialismo histórico-dialético em torno do trabalho do professor, enquanto categoria de análise no pensamento de Florestan Fernandes.

Christiane Renata Caldeira de Melo, Márcia Christina de Souza Oliveira Caixeta e Paula Márcia Lázaro da Silva ressaltaram as práticas de letramento literário, utilizando como objeto principal de estudo a literatura indígena. Com vistas também com isso, proporcionar momentos de reflexão a estudantes das séries finais do Ensino Fundamental sobre essa literatura, promovendo a formação de leitores multiculturais.

Elisabete Alerico Gonçalves e Luciana Vidigal Lisboa objetivaram apresentar o uso da avaliação docente em cursos superiores e técnicos de nível médio, nos anos de 2015 e 2016, no Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí-GO, verificando sua relação com a qualidade. A análise ressalta as especificações da avaliação; o nível de importância e conhecimento do processo e a finalidade dos resultados.

José Ivan Lopes, João Henrique Magalhães da Silva e Paula Pereira de Oliveira demonstraram que as inovações tecnológicas no campo da computação e da internet são visíveis nas últimas décadas e as suas contribuições nos diversos âmbitos da vida humana, inegáveis. Para eles, as novas tecnologias colaboram sobremaneira para inovações na área educacional. Nesse aspecto, merece destaque um fator elementar para a educação moderna sob a égide da modernidade, a democratização do conhecimento.

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib e Tamara Claudia Coimbra se propuseram a pensar os espaços de formação/educação de maneira plural e de forma a valorizar as diversidades, tendo-as como mediadoras de aprendizagens significativas e propiciam-nos pensar a educação como caminho de luta contra as desigualdades e como exercício da alteridade.

Pedro Ivo Silva e Raimundo Márcio Mota de Castro tiveram por objetivo identificar concepções de educação presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), por meio da análise documental (GIL, 2009) do Parecer nº 003/2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação. Para isso, eles propuseram inicialmente discorrer sobre sentidos ocidentais de formação humana na modernidade e seu caráter eurocêntrico, bem como a problemática do racismo trazida pela visão eurocêntrica do conhecimento.

Everton Viesba-Garcia, Letícia Viesba, Natália Ribeiro, Patrícia Bambane e Marilena Rosalen pesquisaram a importância das ações extensionistas em Educação para a Sustentabilidade, para a aproximação da Universidade-Escola, e para isso, foi apresentado brevemente o contexto da Extensão e Educação para a Sustentabilidade e as ações do Programa de Extensão Escolas Sustentáveis da Universidade Federal de São Paulo.

Rovânia Barbosa Gomes e Márcia Carvalho dos Santos apresentaram aspectos relevantes ao desenvolvimento profissional dos docentes e tiveram a intenção de compreender a importância da formação continuada bem como sua contribuição para sua docência. Segundo elas a formação continuada é uma estratégia importante para que o profissional conquiste uma educação de qualidade. Sabendo-se que a somente a formação inicial não é o suficiente para atender a demanda imposta pela sociedade atual.

William José Ferreira e Yara Dias Fortuna objetivaram com este estudo, identificar a visão que os alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino, da cidade de Paracatu-MG têm sobre o ensino da gramática normativa da Língua Portuguesa. Foi aplicado um questionário a 15 estudantes, selecionados aleatoriamente. Por meio do

estudo realizado, os autores concluíram que todos os 15 alunos (100%) que participaram do estudo consideraram que o ensino da gramática normativa da Língua Portuguesa é importante. Entretanto, apenas 7 deles (46,7%) afirmam gostar do conteúdo de gramática ministrado pelos docentes da disciplina.

João Timótheo Maciel Porto e Clerismar Aparecido Longo analisaram a experiência de um projeto interventivo do Teatro do Silêncio, que vem sendo desenvolvido dentro do sistema penitenciário do Distrito Federal. Este projeto tem como objetivo, através da arte, despertar nas pessoas privadas de liberdade o sentido do existir, como também o exercício da cidadania, por meio da reavaliação de suas vidas pretéritas e, por conseguinte, a futura reconquista da liberdade e reconstrução de suas vidas. A ressocialização dos presos é o objetivo central do Teatro do Silêncio.

Os historiadores **Giselda Shirley da Silva, Vandeir José da Silva, Maria Célia da Silva Gonçalves, Margareth Vetis Zaganelli, Rossella Del Prete e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida** apresentaram uma análise dos relatos dos viajantes europeus que estiveram no Brasil no século XIX e que, em seu percurso passaram pelo interior, especificamente no sertão do Goyazes e na serra dos Cristais. Buscaram conhecer as crônicas desses viajantes e a forma como pesquisaram, descreveram e representaram suas impressões sobre essa região interiorana brasileira. De acordo com os autores, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, o território foi desbravado por diversas pessoas que se aventuravam por terras desconhecidas em busca das riquezas, do conhecimento do interior e, conseqüentemente, por meio de sua exploração e povoamento, o que ocasionou o surgimento de vilas, povoados e cidades.

Ariel Neris dos Santos e Jeane Medeiros Silva abordaram a história da Geografia Escolar e das instituições escolares na Paraíba, visando compreender aspectos da gênese e consolidação do ensino de Geografia na então Província da Parahyba, hoje estado da Paraíba.

O grupo de pesquisadores: **Lorenna Xavier Miranda, Saulo Gonçalves Pereira, Wanderson Alves Pereira, Romário Alves Pereira, Daniela Cristina Silva Borges e Nayara Franciele de Lima** apresentaram dados bibliográficos e estudo de caso acerca do atropelamento da fauna silvestre na rodovia MG 181, nos quilômetros de 187 a 237 no município de João Pinheiro – MG, objetivando identificar e classificar os animais amostrados além de propor medidas de controle e de prevenção, através da educação ambiental. O atropelamento de animais nas estradas brasileiras é um grande problema que se agrava com a fragmentação do habitat natural, a falta de educação ambiental e de consciência dos usuários, além de poucos

sinalizadores com placas e redutores de velocidade nos locais de maior incidência de animais nas rodovias.

O Caderno de Tecnologia está constituído por um artigo de **Geologia** escrito por **Eduardo Gomes dos Santos** que demonstrou que a variação de preços dos diamantes brutos no mercado global tem sido influenciada por diversos fatores. Porém, apresenta certa previsibilidade por mostrar uma série relativamente estável, particularmente após o ano de 2009 quando a produção passou a oscilar em torno dos 130 milhões de quilates/ano, com preços médios de US\$ 100,00/quilate.

O Caderno de Resenhas está assim constituído

Maria Célia da Silva Gonçalves e MargarethVetis Zaganelli resenharam o livro “*Piccoletessitricioperose. Gliorfanotrofifemminili a Beneventoneisecoli XVII-XIX*” de autoria da historiadora italiana e professora da Universidade degli Studi delSannio, Rossella Del Prete. O livro trata de uma pesquisa sobre dois orfanatos femininos localizados na cidade de Benevento, na região da Campânia, no Sul da Itália. A autora buscou investigar o trabalho das internas e a vida cotidiana nos dois orfanatos italianos.

Ailton de Souza Gonçalves e Leticia Borges Rubinger Costa demonstraram que no livro “*Verdades e Mentiras: Ética e democracia no Brasil*”, quatro respeitados pensadores de nosso tempo, Gilberto Dimenstein, Leandro Karnal, Luiz Felipe Pondé e Mario Sergio Cortelladesenvolvem o tema sobre as relações entre a ética e a democracia com vários debates sobre verdades e mentiras presentes na democracia brasileira. Em sua íntegra, a obra é dividida em 9 capítulos em forma de diálogo entre os quatro grandes autores.

Michelle Galvina Machado e André Rocha Duarte objetivaram apresentar possíveis melhorias obtidas por meio de diferentes manejos da cultura do milho. Ele foi organizado de maneira clara e objetiva, contendo gráficos e tabelas que ajudam a elucidar os resultados observados, além de ser concisamente justificado por pensamentos de especialistas da área, capaz de transmitir credibilidade a pesquisadores e estudantes, desejosos de adquirir ou expandir conhecimentos.

José Ivan Lopes afirma que a obra “*O despertar da águia*” é um desdobramento de outro livro, a saber, *A águia e a galinha* (1997), do mesmo autor. À guisa de introdução, Leonardo Boff elucidada o subtítulo, *o dia-bólico e sim-bólico na construção da realidade*, levando em consideração a necessidade de explicar a etimologia dos termos e destacando a origem filosófica e o enraizamento na cultura grega. Nestes termos o autor utiliza de conceitos dos campos bíblico-teológico, filosófico e antropológico, valendo-se de uma abordagem moderna, no que se refere às questões mais atuais da

ecologia e do meio ambiente.

Rosa Jussara Bonfim Silva afirma que para Arendt, no livro “*10 Lições sobre Hannah Arendt*” o antissemitismo moderno, o primeiro pilar, não se confunde com o velho ódio ancestral do judeu, de inspiração religiosa. Tratam-se agora, de uma ideologia laica, ligada as condições da sociedade europeia do século XIX que redefiniram o papel dos judeus no seu interior. Em um capítulo rico em acuidade psicológica, Arendt explorou o papel que teve na perpetuação do exotismo judeu o caso do primeiro ministro da rainha Vitória, Benjamim Disraeli, figura excêntrica que explorou ao máximo a aura de glamour e mistério sobre si mesmo, contribuindo para o estereótipo de que os judeus eram um povo dotado de uma capacidade para a conspiração.

Margareth Vetis Zaganelli resenhou o livro “*Discriminazioni, linguaggio e diritto. Profiliteorico- giuridici. Dall’immigrazione agli sviluppi dellatecno-scienza: unsguardo al Diritto e al suo ruolonellasocietà moderna*” de autoria da professora Silvia Salardi, da Universidade de Milão-Bicocca. De acordo com **Margareth Zaganelli**, a obra, além de ser de agradável leitura e uma relevante fonte bibliográfica para a pesquisa acadêmica, sobretudo nas áreas do Direito e da Filosofia, representa uma importante contribuição no debate sobre discriminação e o papel do direito na sociedade moderna.

Esperamos que esse novo conjunto de contribuições seja apreciado para fins de leituras e de consultas por investigadores, professores e alunos que estão preocupados em contribuir com o avanço das pesquisas no sertão mineiro. Agradecemos aos colaboradores as valiosas contribuições nesse décimo primeiro número e já deixamos o convite para participação no próximo número da revista.

Damos boas-vindas aos novos membros do Conselho Editorial e agradecemos a todos pela valiosa colaboração no processo de avaliação dos artigos. Desejamos a todos uma boa leitura!

FUNDAMENTAL RIGHTS AND ‘MORAL’ TECHNOLOGIES: THE LEGAL STATUS OF MORAL CLAIMS TO ‘MORAL ENHANCEMENT’ BY MEANS OF COGNITIVE ENHANCEMENT IN THE EUROPEAN LEGAL SYSTEM

Silvia Salardi*

Abstract: Recent advances in different technological and scientific fields pose new and old dilemmas on the most adequate way of interaction between science and law. In particular, moral enhancement of healthy individuals by means of cognitive enhancers has been at the center of ethical and legal discussions at the institutional level in Europe. Many advocates of the ‘project of moral bio-enhancement’ very often restrict their arguments to the ethical aspects without trying to really prove if they are consistent with the legal framework in which the debate takes place, that is, according to what is known as biolaw’s approach to bioethical issues. At the European institutional level, however, questions raised by emerging sciences and technologies have been recently approached from the viewpoint of fundamental rights. As implementation of science and technology into society can have unpredictable effects and results, the legal approach (biolaw) to the rapid technological and scientific developments is useful to highlight: first, if providing a fundamental right to moral enhancement by means of cognitive enhancement would be consistent with the current well-established European legal framework of fundamental rights, especially the right to health, to self-determination, to non-discrimination, and to equality, and second, how institutions can best act to protect individuals from unjustified economic speculations and risks for their overall physical and psychological well-being and simultaneously to promote safe use of new cognitive enhancers on the part of healthy individuals who desire to morally enhance themselves.

* Silvia Salardi (PhD), Assistant Professor . Professorship of Philosophy of Law and Bioethics School of Law . University of Milano-Bicocca, Milan, Italy. E-mail:silvia.salardi@unimib.it

Recebido em 22/10/2016

Aprovado em 30/03/2017

The institutional approach to moral bio-enhancement should indeed take into account essential values and features of the modern European constitutional approach, that is, ethical pluralism and ‘equality’ in relation to (fundamental) rights. In a nutshell, the paper deals with ethical-legal questions concerning both equal management of scientific advances at our disposal and selection of goals we want to achieve with the available technological devices. What the paper suggests is that fundamental rights should mark the line between lawful and unlawful uses of science, especially as regards moral enhancement of healthy individuals by means of cognitive enhancement.

Keywords: project of moral bioenhancement, fundamental rights, biolaw, cognitive enhancement, bioethics.

1) Introduction

Recent advances in different technological and scientific fields pose new and old dilemmas on the most adequate way of interaction between science, technology, and law. Many refer to these technologies as ‘moral’. But what, in fact, are ‘moral’ technologies and when did they become central to the public and institutional discussion in Europe?

A short answer to this question is necessary in order to develop bioethical and biolegal arguments aiming at investigating if and how ‘moral technologies’, and specifically ‘moral bioenhancement’, endanger ethical pluralism and may cause further discrimination practices and policies or conversely be useful to the anti-discrimination cause.

Before setting out the analysis, however, let me clarify some basic methodological premises. I will deal with ‘moral’ technologies, in particular with moral bioenhancement, from a biolegal perspective (biolaw). First of all, this approach allows to highlight the consistency between the ethical (moral) arguments with the legal framework in which the debate takes place. Second, to analyze the proposal of moral bioenhancement from this angle allows to clarify the relationship between the social, economic, political, and individual interests in ‘moral enhancement’ and legal fundamental rights and principles such as the principle of equality, the right to health, to self-determination, and to non-discrimination, which are constitutive of the European legal system.

1) ‘Moral’ technologies: an unusual coupling of terms

The qualification of technologies as ‘moral’ emerged from, and remains embedded in, the scientific development of certain nations (at least in the early stages of their development) and certain periods, above all Western countries in the post-war era¹. The general label ‘moral technologies’ refers to a great variety of advances in technology and science ranging from robotics² to biomedical, scientific and technological advances occurred in the past century with the aim of developing, augmenting, and improving the moral status of human beings. This second type of ‘moral’ technology termed moral bioenhancement is strictly connected with cognitive bioenhancement. This is currently the most likely and realistic way of morally enhancing individuals, as I will discuss later. Bioenhancement implies both qualitative and/or quantitative changes in mood (mood enhancers) or in cognitive abilities like memory, learning ability etc. (cognitive enhancers)³ by means of pharmaceuticals. In this paper, I will use the notion of ‘cognitive enhancement/enhancers’ to refer both to cognitive and mood enhancers.⁴

¹ As Bob Carter notes Michel Foucault uses the notion of ‘moral technologies’ to refer simultaneously to «modes of surveillance and the means through which social subjects come to be fabricated and individuated», see B. Carter, *Realism and Racism. Concepts of race in sociological research*, London-New York: Routledge, 2000, at p. 29.

² As Robots grow more and more autonomous, many ethical and legal questions arise concerning their role in society, safety of users, privacy and data protection, and even civil liability for harmful action on the part of a robot and the like. See on this last point the *Draft Report with recommendations to the Commission on Civil Law Rules on Robotics*, 2015/2103 (INL), 31st May 2016, by the Committee on Legal Affairs of the European Parliament, available at <http://www.europarl.europa.eu/committees/en/juri/draft-reports.html>. The new robots are called ‘social robots’ as they interact and communicate with humans by following social behaviors and standards. Since 2010 the family of social robots has recruited new members: iCub (2010), Nao (2010), Kompai (2010), DoRA (2014), CoRA (2014), ORO (2014), Pepper (2014), Giraff (2014), Careobot4 (2015), Jibo (2015), Tiago (2015), and R1 (2016).

³ On the distinction see for instance L. Palazzani (2015), *Il potenziamento umano: tecnoscienza, etica e diritto*, Giappichelli, Torino; Nuffield Council on Bioethics (June 2013), *Novel Neurotechnologies: intervening in the brain*, available at www.nuffieldbioethics.org: at p. 164; N. Bostrom, A. Sandberg, *Cognitive Enhancement: Methods, Ethics, Regulatory Challenges*, in *Science Engineering Ethics*, 2009, 15: 3, pp. 311-341; Comitato Nazionale per la Bioetica, *Neuroscienze e potenziamento cognitivo farmacologico: profili bioetici*, 2013 available at <http://presidenza.governo.it/bioetica/pdf/6Enhancement%20cognitivo.pdf>

⁴ Whereas cognitive enhancers deal primarily with performance and mainly arise questions

Generally speaking, the phrase ‘moral’ technologies does *de facto* refers to peculiar techniques, drugs, devices and so forth, which, according to some authors,⁵ may be used to improve our status as moral beings, for instance, by making us able to better empathize with others or to be less or no aggressive or racist at all. However, to qualify technologies as ‘moral’ may be the source of confusion as it can lead to think that technologies themselves directly influence our moral status, more precisely that they are able to directly show us the values we should share and consequently try to implement. Despite this common conviction, the direct influence of science and technology on the moral realm cannot be taken for granted or so easily proven, and perhaps is not even desirable.⁶ In fact, despite the crucial role science and technology play in our contemporary society, they can affect normative systems only indirectly, basically by modifying perspectives of choice, which very much depend on advances of knowledge. What science can do is to offer, through its technical conversions, new instruments of action. In so doing, attitudes and personalities may be conditioned by means of practicing its methods.⁷ In other words, the term ‘moral technologies’ combines two very different functions: a descriptive and a normative one. In so doing, it risks becoming an ideological concept,⁸ if the difference between these two functions remains unexplained.

regarding side effects and safety, mood enhancers impact greatly on emotions, feelings, instincts and so on, and may cause major moral problems when it comes to decide against what moral, cultural or social criteria are enhancement or decrease of emotions or feelings measured. Indeed, the inquiry into use of mood enhancers in healthy individuals maps this inquiry in relation to the general and ambiguous concept of human nature. And I deal with this aspect in the last part of the current essay.

⁵ Especially, I. Persson, J. Savulescu, *Getting moral enhancement right: The desirability of moral bioenhancement*, in *Bioethics*, 2013, 27: pp. 124-131; *Against Fetishism About Egalitarianism and in Defense of Cautious Moral Bioenhancement*, in *The American Journal of Bioethics*, 2014, 14: 4, pp. 39-42; J. Harris, *Enhancing Evolution: The Ethical Case for Making Better People*, 2010, Princeton: Princeton University Press, especially chapter 2.

⁶ Sam Harris, *The Moral Landscape. How Science can determine Hman Values* (New York: The Free Press, 2010).

⁷ Uberto Scarpelli, “La «grande divisione» e la filosofia della politica”, in *L’etica senza verità* (Bologna: Il Mulino, p. 119).

⁸ ‘Ideological’ is meant here according to Hans Kelsen’s definition: «Ideology [...] veils reality either by glorifying it with the intent to conserve and to defend it or by misrepresenting it with the intent to attack, to destroy, and to replace it by another.», H. Kelsen, *Pure Theory of Law*, (M. Knight, Trans. New Jersey: The Lawbook Exchange, Clark, 2005, at p. 106).

And one, especially the common man, may not be aware of the fallacy of some arguments used by actors interested in just showing the good side of what they propose.

Also a more specific term like ‘moral enhancement’ may be very misleading if not duly clarified. As my focus will be on ‘moral enhancement’, let me propose first of all a definition of human enhancement. The Directorate General for Internal Policies of the European Parliament released a study in 2009, entitled *Human Enhancement*,⁹ in which the concept is defined as follows: «a modification aimed at improving individual human performance and brought about by science-based or technology-based interventions in the human body. This definition includes “strong”, second-stage forms of human enhancement with long-term effective or permanent results as well as “temporary” enhancements.»¹⁰

My definition embraces to some extent the previous definition and is useful for the scopes of the current discussion. It is a very broad definition and highlights the transient border between therapy and enhancement. In my definition, enhancement consists of any attempt to go beyond the limitations of human condition, both physical and psychic, by means of therapeutic and non-therapeutic interventions, in the latter case on healthy individuals, using artificial or natural devices or substances. In a nutshell, enhancement pursues ‘improvements’ or ‘perfections’ of body, mind, performance¹¹, or sense of wellbeing.

This wide definition comprises therapeutic and non-therapeutic interventions, as the boundary between some preventative treatments like for instance vaccines and enhancement is not so definite. The distinction between therapy and enhancement was introduced with a precise aim and follows primarily economic-allocative criteria. On the one hand, it is useful to distinguish between the acceptable and the dubious or unacceptable uses of biomedical technology, and it provides therefore a justification for financing

⁹ https://www.itas.kit.edu/downloads/etag_coua09a.pdf

¹⁰ *Ibidem*, p. 17.

¹¹ Human enhancement comprises also doping in sport, see S. Salardi, *Doping and Sport in the Post-human Era*, in Ph, 2, 2015, pp. 34-47. Allen Buchanan offers the following definition of ‘biomedical’ enhancement: «a biomedical enhancement is a deliberate intervention, applying biomedical science, which aims to improve an existing capacity that most or all normal human beings typically have, or to create a new capacity, by acting directly on the body or brain», see A. Buchanan, *Beyond Humanity?*, (Oxford: Oxford University Press, 2011, at p. 23).

health care costs only of therapeutic interventions. On the other hand, it contributes to clarifying the relevant difference between therapeutic and non-therapeutic practices as regards the ‘subjective’ legally binding premises such as the right to respect for self-determination, and the correlative duties to inform, to obtain consent, to disclose relevant information, and the like. Conversely, with regard to enhancement in healthy individuals, commitment to informed consent, to protect self-determination, and to disclose information is not a proper legal duty, yet. I will discuss this point later.

Despite the weakness of the distinction, it is generally acknowledged also at the institutional level that the term ‘enhancement’ qualifies non-therapeutic interventions on healthy individuals, and I will therefore employ the notion according to this meaning.¹²

2) The project of ‘moral bioenhancement’: some general considerations

As Robert Sparrow notes «a number of philosophers working in applied ethics and bioethics are now earnestly debating about a ‘project of moral bioenhancement’.»¹³ Reasons for this project are of a different kind. Some maintain that humans have the moral duty to morally enhance themselves by any available means.¹⁴ Defenders of this philosophical position think that only morally enhanced human beings will be able to face the threats caused by advances in technological knowledge like nuclear wars, climate change and the like. According to others, reasons for this practice are rooted in the constant craving of humans for overcoming natural limits and achieving a ‘superior performance’, a superior human nature.¹⁵ After the biotechnical revolution,

¹² Many reports published by national bioethical councils/committees do agree indeed with this distinction. Consider, for instance, the definition of enhancement by the Swiss National Commission in its 2011 Report entitled *L’‘amélioration’ de l’humain par des substances pharmacologiques*, where it is stated that enhancement refers to «les modifications del’être humain non justifiées du point de vue thérapeutique, mais qui visent à améliorer les capacités, les performances ou l’humeur des individus [...]» Available at http://www.nek-cne.ch/fileadmin/nek-cne-dateien/Themen/Stellungnahmen/fr/NEK-CNE_Enhancement_f.pdf See also the Report of the Italian Comitato Nazionale per la Bioetica, *op.cit.*

¹³ R. Sparrow, *Egalitarianism and Moral Bioenhancement*, in *ajob*, 2014, 14:4, pp. 20-28.

¹⁴ They are mainly the authors I have listed in footnote 5.

¹⁵ For a criticism of the reasons hiding behind the pursuit of perfection see M. J. Sandel, *The*

this ancient, ardent human desire seems to be no longer a mere fantasy. Today, advances in precise scientific fields (genetics, biotechnology, nanotechnology etc.) and their large-scale diffusion create opportunities where none existed before. Advocates of the first view suggest that moral bioenhancement ought to be compulsory, whereas proponents of the second view hold that the constant craving for moral enhancement is an innate feature of humans. Much has been argued for and against the first position, and it is not my intention to pursue the topic any further here.¹⁶ Instead, I will address the second view in order to point out that those who approach the matter from that angle take ‘innate’ as synonymous with unchanging. However, ‘innate’ characteristics, even genetic ones, are subject to modification and manipulation.¹⁷ In the case under discussion here, to maintain that the constant craving for a Super Human Nature is innate is to show just one side of the coin. The other side is that innate features can be artificially manipulated or even created. This option is far from being unrealistic here as there is a wide category of actors who have interest in a large-scale diffusion of specific forms of bioenhancement in healthy individuals for commercial and economic purposes: for instance, pharmaceutical industries and other social, political, and economic power holders.

This consideration is not of secondary importance. And a testament to this is the historical root of the ethically challenging debates concerning ‘super-humans’ derived by ‘humans’.¹⁸ These debates began exactly when development of many types of modern enhancers started, that is, in the 1950s. And in particular, throughout the 1950s and the 1960s, many new classes of drugs were developed by pharmaceutical industries and were marketed, for instance, corticosteroids, beta blockers, antidepressant medications, and so on. In the 1960s, advances in genetic engineering created expectations far beyond their therapeutic use, and this was the time when ethical questions about selection of the ‘perfect’ child or of a Super human athlete arose.

‘Moral’ bioenhancement may be achieved however not only by means of

Case against Perfection. Ethics in the Age of Genetic Engineering, Belknap Press, 2009.

¹⁶ See the articles collected in *The American Journal of Bioethics*, 2014, 14.

¹⁷ See for all R. Lewontin, *Biology as Ideology. The doctrine of DNA*, (New York: Harper Perennial, 1991).

¹⁸ U. Scarpelli, *La bioetica alla ricerca dei principi*, in *Biblioteca della Libertà*, 1987, XXII-99, pp. 7-32.

pharmaceutical tools, such as amphetamine, methylphenidate, antidepressants, beta-blockers and the like¹⁹, but also by means of non-pharmaceutical enhancers like brain stimulation (deep brain stimulation DBS and transcranial magnetic stimulation TMS²⁰), implantable brain chips (quite visionary option), and gene therapy. Despite this wide range of possibilities, from a legal perspective the debate on moral bioenhancement in healthy individuals should focus on realistic options in relation to large-scale diffusion of enhancement's methods and wide and easy availability on the part of the public (healthy individuals). For this reason, I will limit my considerations to cognitive enhancement by pharmaceutical tools, especially drugs which are employed to improve or restrain morally relevant psychological features like specific emotions (mood enhancers in particular).

3) The project of moral bioenhancement in context

As observed, moral bioenhancement in the sense as referred to earlier is precisely historically dated in the second half of the XX century. Over the same period, the European political-legal framework undergoes a radical change and begins to take on the characteristics that will shape the contemporary European Constitutional Rule of Law. In particular, processes of democratization, humanitarianism, and civilization have operated as powerful forces of reform and have contributed to progressively extending new rights and entitlements to individuals.

This political-legal project rooted in the contemporary European constitutionalism has no predecessors and still possesses an expansive potentiality, which goes far beyond national or regional geographical boundaries. It is inspired by the European culture of fundamental rights, especially by human rights idealism as developed in Europe, the birthplace of the rule of law.²¹ In a nutshell, the main axiological assumptions of this ongoing political-legal project are universality and unavailability (on the part

¹⁹ European Parliament (2009), *Human Enhancement Study*, IP/A/STOA/FWCQ/2005-28/SC35, 41&45

²⁰ See the report by the Nuffield Council on Bioethics, *Novel neurotechnologies: intervening in the brain*, 2013, *op.cit.*

²¹ On the lack of "elicit understanding and agreement" whether Human Rights represent a universal symbol see R. Panikkar, *Is the notion of Human Rights a Western Concept?*, in *Diogenes*, 1982, 30:120, pp. 75-102.

of group of interests or of power) of fundamental rights.²² Needless to say, fundamental rights are anchored at the highest level of legal systems, and their aim is to limit and restrict the exercise of power (political, economic, cultural, ethical, and social) by protecting *all* individuals, in particular minorities and vulnerable categories.

Implications of new scientific and technological developments ought to be measured against the specific features of this given political-legal scenario. In so doing, our discussion will be directed by the existing legal norms. This implies the process of balancing interests involved in the project of moral bioenhancement to be in compliance with norms and principles ruling our social coexistence today and not to float in an open legal space as some ideologically oriented positions try to suggest.

Within the political-legal framework shaped by respect for ethical pluralism²³ and by a secular conception,²⁴ institutions are committed to promoting and protecting the culture of fundamental rights. As is well known, secularism represents a supreme value of the modern European constitutional system. This notion recalls the mutual autonomy between law and morality, between legal institutions and political ideologies or religious believes.²⁵ Today, promotion of the principle of secularism at the institutional level is the best guarantee of respect for differences related to individuals' identities in

²² This is Luigi Ferrajoli's argument, see L. Ferrajoli, *Diritti Fondamentali*, (Roma-Napoli: Laterza, 2001).

²³ In bioethical debates, the phrase 'ethical pluralism' refers to cultural or ethical pluralism developed in Western countries from the XX century onwards. See S. Gbadegesin, *Bioethics and Cultural Diversity*, in H. Kuhse and P. Singer (eds.), *A Companion to Bioethics*, Oxford: Blackwell, 1998, pp. 24-31; H.T. Engelhardt, *Bioethics and Secular Humanism. The Search for a Common Morality*, (Philadelphia: Trinity Press International, 1991); J. Rawls, *Political liberalism*, expanded edition, (New York: Columbia University Press, 2005). On the notion of *reasonable* pluralism and bioenhancement see E. R. Tiktin, *The Possible Effects of Moral Bioenhancement on Political Privileges and Fair Equality of Opportunity*, in *ajob*, 2014, 14:4, pp. 43-44.

²⁴ In Italy, for instance, the Constitutional Court clearly stated in a 1989 decision that secularism is the supreme principle of the Italian legal system. According to this principle, in a secular state law ought not to 'moralize' by means of strict and ideological regulations, that is, ought not to promote a specific moral vision. Rather, it ought to balance 'rights' and 'duties'. See for instance M. D'Amico, *L'approvazione della legge Cirinnà: fra riconoscimento dei diritti e scontro ideologico*, in *Notizie di Politeia*, 2016, 122, pp. 38-49, especially p. 46.

²⁵ L. Ferrajoli, *Principia Juris*, Vol. II, (Roma-Napoli, Laterza Editori, 2007, pp. 310-311).

modern, complex, and multicultural societies. The current list of fundamental rights is not set in stone, of course. It may be expanded as society faces further challenges.²⁶ However, what I discuss here is not the future as it might be, but rather the present situation as it is. This means that my analysis refers to and is restricted to the current fundamental rights as recognized by the European legal system²⁷ and useful to discuss the topic of this paper: right to health, to self-determination, to equality, and non-discrimination.

4) The legal status of moral bioenhancement and fundamental rights

In order to clarify the legal conditions that the project of moral bioenhancement ought to fulfill to be in compliance with the current framework of fundamental rights, what I will do in the following is to compare two categories: the patients vs. the healthy. In fact, a detailed investigation of legally binding documents at the EU level²⁸ shows a very different legal scenario whenever cognitive enhancers are administered for therapeutic purposes or conversely for non-therapeutic uses.

Whereas therapeutic uses of cognitive enhancers in patients is well regulated within a legal framework of consistent principles and norms,²⁹ the same is not true for non-therapeutic uses of cognitive enhancers. In this last case, there are no *ad hoc* rules and principles building a *legal corpus*, which clearly guides individuals through safe, effective, and transparent uses of enhancers. Consequently, in order to have the most likely complete picture of what law could allow or prohibit in the field of moral bioenhancement by

²⁶ On the history of rights, from the English 15th-16th century tradition of *jura et libertate* to human rights in the 20th century see A. Facchi, *Breve storia dei diritti umani*, (Bologna: Il Mulino, 2007).

²⁷ Fundamental rights are listed in the European Charter of Fundamental Rights, in the constitutions of member states, and in different conventions and protocols regulating specific areas like the Convention on Biomedicine and Human Rights.

²⁸ On this point see S. Salardi, *Discriminazioni, linguaggio e diritto. Profili teorico-giuridici*, (Torino: Giappichelli, 2015).

²⁹ General principles are stated in the Convention on Biomedicine and Human Rights, in the European Charters of Fundamentale Rights; more detailed rules are contained for instance in the Directive 2001/83/EC on the Community Code relating to medicinal products for human use, EU Regulation n. 536/2014 on Clinical Trials and so on. A complete overview of the EU pharmaceutical legislation is available at http://ec.europa.eu/health/documents/eudralex/vol-1/index_en.htm

means of cognitive bioenhancement, the lack of a specific regulation compels to referring to legal documents and acts that rule different aspects that could be involved in the practices of enhancement in healthy individuals, for instance data protection regulations, informed consent regulations, general principles of international, European, and national law and so forth. The analysis of these different regulations leads us to the conclusion that no explicit legal fundamental right to moral bioenhancement by means of cognitive enhancement is taken into account in the current legal scenario as is the case, instead, for the right to health that inspires regulation of the physician-patient relationship as well as administration of pharmaceuticals to patients.

If there is not a fundamental right to moral bioenhancement, there is not even a legal obligation to morally enhance.³⁰ This is consistent with the strict relationship between rights and duties.³¹ Legally speaking, rights correlate with duties (they are jural correlatives following Hohfeld's theory): Whenever an individual has a right to something, there is a correlative duty of someone else

³⁰ The question whether some categories of professionals might have a legal duty to enhance has been arisen with regard, for instance, to surgeons. As this category seems to be at risk of making fatigue-related errors during patient care there may be a legal duty to enhance, when other options like napping or replacement by a colleague are not available. This scenario has been analyzed for instance by I. Goold, H. Maslen (2014), *Must the surgeon take the pill? Negligence duty in the context of cognitive enhancement*, in *Mod. Law Rev.*, 77, pp. 60-86; see also

F. Santoni de Sio, N. Faulmueller, N. A. Vincent, *How cognitive enhancement can change our duties*, *Frontiers in Systems Neuroscience*, 17 July 2014, vol. 8, pp. 1-4. I doubt that it would be legally legitimate to impose such a duty to surgeons. In my opinion, indeed, what Santoni de Sio et al. consider options, that is, napping and replacement by another surgeon, are legal duties of the company, hospital or institution for which surgeons work. This means that companies or hospitals ought to guarantee replacement and time for napping in organization of professional activities. And this because surgeons do work for such companies or hospitals and the like, and the risks of fatigue-related errors cannot be taken totally by individuals, and this irrespective of the fact that in future safe cognitive enhancers may be available. See also J. N. LaBuzetta, *Moving Beyond Methylphenidate and Amphetamine: The Ethics of a Better "Smart Drug"*, in *ajob*, 2013, 13:7, pp. 43-45, the author states that «Requiring individuals to take a medication, even a relatively safe one such as modafinil, would seriously undermine the professional's personal autonomy, even to the point of altering his or her personal biochemistry, in order to improve health and safety outcomes», at p. 44.

³¹ See W.N. Hohfeld, *Fundamental Legal Conceptions as Applied in Judicial Reasoning*, in Yale Law School Faculty Scholarship Series, 1917, pp. 710-770. See also H. Kelsen, 2005, *op.cit.*

to respect the exercise of that right.³² As regards fundamental rights however, their quest for universality compels the holders to the duty of recognizing that other human beings are entitled to the same right: equal freedom in relation to rights. Fundamental rights can indeed be viewed as *lists of responsibilities*: The ascription of a fundamental right implies the correlative ascription of a duty to recognize the same right to others, and no fundamental duty can be imposed on an individual without recognizing the correlative right.³³ Attempts to restrict the universality of a fundamental right in order to favor specific groups to the detriment of others very often result in an adverse *boomerang* effect. In fact, the groups or individuals that should take advantage of the limitation suffer from the same restriction to their fundamental right as many decisions of the European Court of Justice document with regard to different legal issues.³⁴

So, given the nonexistence of an explicit fundamental right to moral bioenhancement of healthy individuals, we can ask if it is possible to deduce it from the current framework of rights in force in the legal system.

The answer to this question is negative. It is currently not possible to deduce this right and the correlative duty/obligation from the framework of fundamental rights in force in the EU legal system. This conclusion is consistent with the protection granted by the European legal system to the right to health, to self-determination, to equality, and to non-discrimination.

I will focus here on the rights to health and to self-determination, whereas I will deal with equality and non-discrimination in the following paragraph. Let me start with the right to self-determination.

The legal binding prerequisite for the concrete implementation of the right to self-determination in relation to biomedical interventions on the humans is informed consent. As regards this point, the EU Charter of Fundamental Rights clearly states in Art. 3 that: “Everyone has the right

³² The well known case is the right to ownership: the exercise of this right requires the correlative duty of others not to interfere with the property.

³³ The notion of *lists of responsibilities* is derived from Mario Calderoni’s work: M. Calderoni, *Forme e criteri di responsabilità*, in *Scritti di Mario Calderoni*, vol. 2, Società Anon. Editrice ‘La Voce’, Firenze, 1924. I have redefined the notion of ‘lists of responsibilities’ in the sense as referred to in this paper in S. Salarci, *Discriminazioni*, 2015, *op.cit.*

³⁴ See for instance Decision C-34/2009 *Gerardo Ruiz Zambrano vs. l’Office de l’emploi (ONEm)*, decision C-200/02, *Zu and Chen vs. Secretary of State for the Home Department* and so on.

to respect for his or her physical and mental integrity”. In the current legal framework, therefore, any realistic discussion on moral bioenhancement from a legal viewpoint should consider the relevance attributed to informed consent. How can we guarantee implementation of self-determination by means of informed consent whenever the administration of pharmaceuticals concerns healthy individuals? What about scientific evidence of safety and effectiveness and their correct and transparent communication? How is health of healthy subjects protected in these cases?

Let us answer these questions by comparing again the situation of healthy individuals with the one of patients within a physician-patient relationship. The question of scientific evidence of safety and effectiveness of currently available cognitive enhancers arises concerns with regard to protection of health. Comparatively, whereas administration of cognitive enhancers within the physician-patient relationship guarantees the patients’ right to health thanks to medical supervision of dosage, side effects and of any other aspect relevant to protection of patients’ health, pharmaceuticals’ consumption outside this relationship may be very risky. In particular, whenever the recipient is a healthy individual, there is no mandatory medical or any other competent supervision, otherwise we would be within a physician/patient relationship. In addition to this problem, full implementation of self-determination through informed consent is also difficult in case of healthy individuals. As is well known, the legal implementation of self-determination requires that the individual can make autonomous choices. Again, comparatively, in order to achieve this aim, in the physician-patient relationship respect for autonomy obligates professionals to foster autonomous decision making through specific mandatory duties very precisely regulated. These legal duties are to inform, to disclose information, to probe for and ensure understanding and voluntariness, and to foster adequate decision making. These duties are consistent with ethical values as promoted by contemporary Kantians, who argue that «the demand that we treat others as ends requires that we assist them in achieving their ends and foster their capacities as agents, not merely that we avoid treating them solely as means to our ends».³⁵ In this sense, primary ethical-legal justification of informed consent within the physician-patient relationship is protection of autonomous choice. Consequently, legal rules concerning informed consent ought not to be understood solely as ways of avoiding deception and coercion, they aim at

³⁵ T. L. Beauchamp, J. F. Childress, *Principles of Biomedical Ethics*, (New York: Oxford University Press, Seventh Edition, 2013, at p. 107).

really instilling «relevant understanding, to avoid forms of manipulation, and to respect persons' rights.»³⁶

So, if we now turn to consider the project of moral bioenhancement and analyze it in the light of the previous considerations, the general impression is that the proposal is currently not compliant with the legal available guarantees and rights. In other words, the right to health and to self-determination of healthy individuals do not seem to be legally protected as is the case for patients' rights within the legally well-framed relationship with the physician. There are indeed still many open questions raised by moral bioenhancement of healthy individuals if compared to enhancing interventions for therapeutic purposes. First of all, one aspect which is still unclear is how healthy subjects achieve a relevant understanding of the scopes and effects of enhancers if there is no mandatory medical or any other competent supervision; second, where healthy individuals can get relevant information to make an autonomous choice, and third, how these subjects may be protected against actors who clearly have economic interests in selling products on an extremely large-scale and simultaneously have the power to influence the market as well as decision makers at the institutional level.

Advocates of the project of bioenhancement are not very clear about these points. And very often their reference to self-determination corresponds with freedom of access to what science and technology make available in absence of a clear legal prohibition or permission. However, absence of *ad hoc* regulations that prohibit or allow use of enhancers in healthy individuals is not synonymous with legal *vacuum*. In absence of clear and certain scientific evidences of side effects of cognitive enhancers when administered to healthy individuals, the precaution principle should play a relevant role in inspiring actions in this field. This should also suggest to adopt an anticipatory model of preventative intervention. In this sense, institutional lines for action with regard to the project of moral bioenhancement should be based on a careful assessment of the available scientific evidences in a given historical moment and should provide measures to guarantee transparency in information whenever pharmaceutical tools are publicized and marketed. One of the main problems is that moral bioenhancement in healthy individuals is not framed by clear *ad hoc* legal rules as the physician-patient relationship is. Nonetheless, if the legal framework within which we should reflect over moral bioenhancement by means of cognitive and mood enhancers in healthy individuals is the one

³⁶ *Ibidem*, p. 121.

I have previously outlined, which is very much consistent with the ethical principles and values in which medicine is grounded today, healthy individuals cannot be obliged to morally enhance themselves by any means technology and science make available, and their personal decision of morally enhancing themselves should be respected by guaranteeing the following conditions: 1) a fair communication/information process concerning risks and benefits of pharmaceuticals; 2) availability of a competent or medical supervision in case of possible side effects, questions regarding dosage etc.; 3) truthful information and transparency regarding commercial interests in the large-scale diffusion of pharmaceuticals beyond therapeutic purposes; 4) state of the art of scientific evidence and so forth.

Moral enhancement and the anti-discrimination cause: a new all-embracing Human Nature?

In this paragraph I will analyze the project of moral bioenhancement in regard to the non-discrimination and equality principles. To investigate the project of moral bioenhancement with regard to the legal principles of non-discrimination and equality requires to reflect on the conception of Human Nature (H.N.) hiding behind this project. In so doing, we will be able to understand the role that law may play in regulating this issue, in particular by trying to answer the following question: Would it be useful and desirable to provide a specific fundamental right to moral bioenhancement?

Many of those who welcomes bioenhancement for moral purposes do not explicit refer to the question of H.N. Nonetheless, the project of moral bioenhancement presupposes *de facto* a shared agreement on what constitutes H.N. In fact, in order to choose what is morally relevant³⁷ to become morally better individuals, we should *de facto* select psychological traits that once enhanced would lead not only to a morally enhanced individual, but also to a morally enhanced individual whose moral enhanced qualities are really relevant to a better society.

But what are the features of a morally better society? A society with only empathic individuals for instance? Many feelings, inclinations and impulses do coexist with their opposites, as Hans Kelsen noted while criticizing the ‘traditional’ (giusnaturalistic) attempts in natural law to ground natural

³⁷ Determination of the “moral” in moral bioenhancement is a key problem also for R. Sparrow, *op.cit.* 2014.

law in the ‘nature of human beings’.³⁸ Therefore, it would be necessary to select between good and bad instincts or following modern scientific genetic advances, choice should be made in favor or against some genes³⁹ to the detriment of others. But who makes this choice? Who select the psychological, emotive traits that have to be discarded? Politicians, philosophers, citizens, physicians? According to what values do we make this decision in an ethically pluralistic society? Equality, non-discrimination? Or do we search for a Super Human Nature?

While proceeding with this selective operation, one should at least explicitly admit that one is deriving the ‘ought to be’ from the ‘is’. However, even if one (advocates of moral bioenhancement) was so intellectually honest and disclosed the operation of transition from the descriptive to the normative level, one would not avoid the negative impacts of this action.

A failure to recognize the distinction between what Kelsen terms *Sein* and *Sollen* would have indeed significant impacts on the law in regard to racial, ethnic, cultural, and social discrimination.

In order to answer the above posed questions, we should indeed recall that very often in human history, given ideals of H.N. have served the purpose of founding specific philosophical, political, and consequently legal models of society. Consider, for instance, Thomas Hobbes, who built an image of H.N. based on the smallest axioms of the Nature of Human beings as organisms and used it to structure his political philosophy. Later in human history, another paradigmatic example is the biological approach to H.N. on the part of the XIX century Italian Positivist Criminal School. Cesare Lombroso and Enrico Ferri, leading exponents of the positivist approach, attempted to ground measurement and quantification of criminal behavior in scientific objectivity and proposed to reconsider foundation of penal law on concepts like ‘social defense’ and ‘social dangerousness’. More recently, advocates of genetic essentialism have proposed an all-embracing concept of H.N. to be grounded in our genome or genetic-make up.

So, attempts to ground interpersonal relations and social coexistence

³⁸ H. Kelsen, *What is Justice? Justice, Law, and Politics in the Mirror of Science*, (Berkeley: University of California Press, 1957).

³⁹ For instance, MAO-A gene is known as the ‘warrior gene’ as it has been linked to violence and antisocial behaviors, see C. Ferguson, K.M. Beaver, *Natural born killers: The genetic origins of extreme violence, in Aggression and Violent Behaviour*, 2009, 14, pp. 286-294.

in an all-embracing, holistic concept of H.N. are not new. Today, the search for a Super Human Nature by means of moral bioenhancement may well be framed within these attempts.⁴⁰ What they all have in common is the search for specific and presumptively stable determiners of identity. In all these perspectives, H.N. is assumed to be an all-embracing, robust entity, as though it would be set in stone. However, the semantic history of this concept tells us a different story.⁴¹ H.N. is a semantically unstable concept, and its meaning gains stability only when it is contextualized and precisely redefined by the speaker using it. This means that the paradigm of its stability is constantly contingent. In absence of a specific definition, its use is doomed to create misunderstandings. In fact, historically, it is impossible to find a commonly shared definition, both from a scientific and philosophical point of view. And when one tries to define it in a comprehensive way, particularly by grounding its meaning in biological and genetic aspects of human identity, one falls into the trap of a *naturalistic fallacy*. Over time, the risk of falling into this trap increased as the concept came to be viewed as “scientific”, and, significantly, as Michel Foucault argued, it developed as the point of intersection between “biological knowledge” and “political power”.⁴²

This interrelationship is particularly dangerous when a selected ideal of H.N. grounds the legal approach to the anti-discrimination cause. What are the main risks of a H.N. based law?

The first risk concerns the imposition of one ethical-scientific view of

⁴⁰ Fabrice Jotterand argues that «moral bioenhancement threatens the diversity of human cultural expressions and moral identity. The motivation to develop biotechnologies to enhance human capacities does not occur in a vacuum, and a particular moral stance about human nature and notions of embodiment, enhancement, and morality are at play in shaping the discourse», see F. Jotterand, *Questioning the Moral Enhancement Project*, in *ajob*, 2014, 14:4, pp. 1-3, at p. 2.

⁴¹ Cfr. for instance J. S. Mill, *On Nature*, in *Nature, the Utility of Religion and Theism*, (London: Langmans Green & Co, 1885).

⁴² M. Foucault, *La volonté de savoir*. Paris: Gallimard, 1976; see also on the function of H.N. as an epistemological indicator and not as a scientific concept Chomsky, Noam, and Michel Foucault, *The Chomsky-Foucault Debate. On Human Nature*, (New York: The New Press, 2006). Unlike Chomsky, Foucault denies that the concept of human nature can have a scientific status. In Foucault's view, concepts like human nature and life are not scientific. Rather, they have been used in history as *epistemological indicators*. Writes Foucault: «In the history of knowledge, the notion of human nature seems to me mainly to have played the role of an epistemological indicator to designate certain types of discourse in relation to or in opposition to theology or biology or history.» at p. 6.

human beings by way of legal rules, which is a historically old institutional and political strategy for exclusion of individuals or groups from the distribution of benefits. Indeed, if law incorporates ‘ideological’ interpretations, being either moral or scientific, of a presumptively all-embracing H.N., what would follow is that the judgment of the validity of legal norms, and more in general of the legal order, would have to submit to a moral or scientific assessment. That in turn would transform equality in relation to rights into legal inequalities. Indeed, if an all-embracing H.N. directs decisions on categorization of individuals in law, it would have precise impacts on the nature of legal rules. The legal order would suffer from a reemergence of *constitutive norms*.⁴³

The term *constitutive norms* refers to norms whose effects are immediately constituted or produced by the norms themselves, irrespective of the fact that a given conduct takes place. As Luigi Ferrajoli observes, all norms are constitutive «of provisions which constitute their meaning.»⁴⁴ However, in a strict sense *constitutive norms* immediately constitute status and issues they qualify. In penal law, *constitutive norms*, in such a strict sense, punish the offender (his/her status) directly and immediately, irrespective of his or her conduct. In other words, these legal rules punish the *status* of an individual, and not the illegal act committed.

What is then the link between H.N., moral bioenhancement, and law? If moral enhancement becomes a fundamental right with the correlative duty to enhance, it risks becoming a way of classifying individuals into categories with hierarchical purposes, and this would not be consistent with the current philosophy of fundamental rights. What counts in the current legal framework is indeed not the distinction between humans and super-humans, or morally enhanced individuals and those who are not enhanced. In the European legal system inspired by the values of contemporary constitutionalism and promoting and protecting equality in relation to rights, what counts is the

⁴³ In the early part of the 20th century, legal analytical philosophers elaborated the relevant distinction between ‘regulative’ and ‘constitutive’ norms. Gaetano Carcaterra defines this distinction as follows: «whereas regulative propositions tend to produce an event by exercising pressure on someone’s behavior, [constitutive norms] produce the effect, which is their aim and content, by achieving it: *they constitute* –this is their characteristics- *in the moment in which they enter into force*. Therefore, they are termed *constitutive norms*». See G. Carcaterra, *Le norme costitutive*. Milano: Giuffrè, 1974; L. Ferrajoli, “Modelli del linguaggio legislativo penale.” In *Il linguaggio del diritto*, edited by Uberto ScarPELLI and Paolo Di Lucia. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, 1994.

⁴⁴ L. Ferrajoli, 2007, *op.cit.* at p. 224.

effective protection of these rights. This effective protection remains the primary goal to be achieved by way of balancing risks and benefits and of promoting responsible use of what science and technology make available.

In the European legal system, choices in favor or against specific political-institutional lines for action are framed within specific, unavoidable borders that one can sum up in the following way: careful evaluation of the availability of ‘truthful’ information to the public concerning impacts of products, devices, and interventions on health and of the scientific state of affairs of what is being imposed and/or authorized. As the project of moral bioenhancement presupposes a careful selection of features assumed to be morally relevant in a given historical period, following this project one may try to impose a particular moral vision. And this would not be consistent with the protection granted to ethical pluralism in a secular society as referred to earlier.

This particular moral vision would be based on a holistic image of H.N., for which however there is no agreement both at the scientific and philosophical level. The reason for this lack of agreement is that the contingently selected features do not share any essential characteristics that once established would be useful for a serious, stable, and unchanging categorization of individuals. Rather, these features are intertwined in a bundle of changing social, cultural, political, and legal meanings.

5) Some further concluding remarks

If it is true that advances in science and technology broaden the biomedical horizons of interventions on humans, specifically of enhancing interventions on the healthy, it should not be denied however that these opportunities give rise to fear of potential manipulation and discrimination. This fear, despite being combined with great expectations in the early stages, was and is not entirely unjustified. Concerns about a H.N. based law highlights, on the one hand, that regulation of scientific advances is needed along with a *strong* position on how to interpret these advances socially, politically, and culturally, that is, according to what values and by carefully selecting criteria for their interpretation. In this sense, fundamental rights, and particularly equality in relation to rights should represent the milestones on which any discussion about legal regulation of what science and technology make available ought to focus.

On the other hand, H.N. intended as an all-embracing entity cannot reasonably be the foundation of a legal order as a bundle of rights and norms. Its semantic inconsistency, the variety of contradicting representations historically associated with the concept, and eventually the impossibility of finding any morally, scientifically, or logically relevant connection or common core among the different associations combined with the meaning of the concept result in an overall inadequacy when the concept has to be applied to the anti-discrimination cause.⁴⁵ On the contrary, it could contribute, as already occurred, to discrimination against individuals, and in specific areas of law it can be a backdoor to arbitrate rights.

That is why moral enhancement by means of cognitive and mood enhancers ought to remain within the framework of individual's self-determination and not be imposed as a duty by institutions or granted as a fundamental right. What institutions should do is to guarantee widespread and truthful information about risks and benefits of cognitive enhancers, state of the art of scientific advances, and commercial and economic interests hiding beyond the project of moral bioenhancement.

⁴⁵ T.Duster, "A post-genomic surprise. The molecular reinscription of race in science, law and medicine", in *BJS*, 2015, 66:1, pp. 1-27: «When humans create categories such as 'caste' or 'ethnic group' or 'race' -those taxonomies are political, and they are stratified in the most basic meaning of hierarchy: power-based differential access to resources» at p. 5.

DIREITOS HUMANOS COMO PERGUNTA ONTOLÓGICA: ponto de equilíbrio entre linguagem e pragmaticidade

Renata Cristina de Oliveira Santos Aoki*
Bruna Pinotti Garcia Oliveira**

Resumo: O presente artigo trabalha com o duplo estandarte dos direitos humanos, jusnaturalista e contratualista, passando para a análise da linguagem dos direitos humanos, onde aborda as relações entre *soft law* e *jus cogens*. Por fim, trata da reconstrução da subjetividade sob a ótica do idealismo, apresentando os direitos humanos como revelação ontológica. Mediante pesquisa bibliográfica e documental, de caráter qualitativo e exploratório, o trabalho se desenvolve com o método hipotético-dedutivo para o teste da hipótese, que conclui-se comprovada, de que os direitos humanos podem ser a fonte da revelação do ôntico no atual contexto jurídico-social, mas a observação de um quadro de inefetividade prática evidencia que tal processo somente é possível com a reconstrução do conceito de autonomia a partir da perspectiva da pessoa humana como sujeito de direito internacional.

Palavras-chave: Direitos humanos. Ontologia. Linguagem. Idealismo. Efetividade.

Abstract: This article approaches with the double standard of human rights,

* Tabeliã de Notas e Protestos. Doutoranda em Direito pela Faculdade Autônoma de Direito – FADISP. Mestre em Direito pelo Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM. Graduada em Direito pela Fundação Getúlio Vargas - SP. Endereço eletrônico: <renatasantosaoki@gmail.com>.

** Docente da Universidade Federal de Goiás – UFG e de cursos preparatórios para concursos e OAB. Doutoranda em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Brasília – UNB. Mestre em Direito pelo Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM, bolsista CAPES. Advogada. Endereço eletrônico: <professorabrunapinottigarcia@gmail.com>.

Recebido em 22/02/2017

Aprovado em 23/04/2017

both natural and contractualist, passing through an analysis of the language of human rights, where it deals with relations between soft law and *jus cogens*. Finally, it deals with the reconstruction of subjectivity under the lens of idealism, presenting human rights as an ontological revelation. Through bibliographical and documentary research, in character qualitative and exploratory, the work develops with an hypothetical-deductive method for the hypothesis test, which is proven, that human rights can be a source of revelation of the ontic in the current legal-social context, but an observation of a framework of practical ineffectiveness shows that such a process is only possible with the reconstruction of the concept of autonomy from the perspective of the human person as a subject of international law.

Keywords: Human rights. Ontology. Language. Idealism. Effectiveness.

INTRODUÇÃO

Nem metafísica, nem modernidade. A compreensão da posição teórica e prática dos direitos humanos na atualidade é ainda objeto de inúmeras controvérsias entre historiadores, filósofos e juristas. Em que pese a existência de divergências conceituais, o caráter de essencialidade de tais direitos no contexto atual é inegável, malgrado a dificuldade inexorável de conferir um rumo racional à estruturação prática diante de múltiplos fatores de limitação de ordem social, econômica e cultural. A afirmação de que direitos humanos encontram raízes no direito natural ou no contratualismo em si parece incompleta ou imatura. Ainda assim, em doutrina há os que insistem em afirmar um ou outro posicionamento.

Por seu turno, como decorrência da sua peculiar estrutura basilar, os direitos humanos possuem linguagem própria, com elementos distintivos. Em destaque, se estudará no segundo ponto deste trabalho a questão de que a doutrina majoritária afirma que as normas de direitos humanos apenas os declaram, não os constituem, bem como a temática do caráter pouco denso das normas de direitos humanos, que se abrem a largo processo hermenêutico (o que aqui se denomina teoria da baixíssima densidade normativa dos direitos humanos).

Tomadas estas premissas, questiona-se se nos direitos humanos não há uma revelação tão pretendida do sentido ontológico, em que o ser recebe a

devida importância para além de um discurso metafísico ou de um discurso positivista. Evidentemente, há problemas de ordem prática que não podem ser ignorados, notadamente de crescente inefetividade dos direitos humanos no contexto atual, a ponto de ser plausível o surgimento de dúvidas no sentido de que a linguagem dos direitos humanos pode ser uma falácia. Numa atitude esperançosa, estuda-se se a reconstrução da autonomia da vontade não seria a resposta para que a revelação do ôntico pelos direitos humanos se concretize.

Com efeito, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, de caráter qualitativo e exploratório, trabalha-se com o método hipotético-dedutivo para o teste da hipótese de que *os direitos humanos podem ser a fonte da revelação do ôntico no atual contexto jurídico-social, mas a observação de um quadro de inefetividade prática evidencia que tal processo somente se concretizará com a reconstrução do conceito de autonomia a partir da perspectiva da pessoa humana como sujeito de direito internacional.*

1 O DUPLO ESTANDARTE DOS DIREITOS HUMANOS: FUNDAMENTO JUSNATURALISTA-CONTRATUALISTA

Questão polêmica que se estabelece para conceituar os direitos humanos se refere à adoção de uma tendência jusnaturalista ou contratualista. Há quem argumente que a origem dos direitos humanos internacionais é contratualista, não jusnaturalista. O fato de, a partir do século XVIII, estarem os direitos fundamentais do homem usualmente reconhecidos em documentos expressos levou a crer que estes teriam mais um caráter contratualista do que um caráter jusnaturalista. Não obstante, a estruturação do sistema internacional de proteção dos direitos humanos tem claro caráter convencional. Neste sentido, Estados se associam e abrem mão de parte de suas soberanias em prol deste sistema de manutenção da paz e da ordem internacionais, hoje centralizado na Organização das Nações Unidas.

A verdade é que, embora sob o aspecto formal exista influência do contratualismo, inegável que quanto ao conteúdo os direitos humanos internacionalmente reconhecidos se fundamentam na doutrina do direito natural, com pequenas adaptações (como o reconhecimento em texto expresso). Não se pode negar que a origem teórica do reconhecimento dos direitos humanos está na afirmação de que existem direitos inerentes ao homem e que devem ser a ele garantidos a qualquer tempo, independentemente de reconhecimento expresso: os direitos primeiro surgem e depois são afirmados,

tendo tal afirmação o caráter meramente declaratório, conforme se pretende aprofundar adiante.

Em suma, devido ao aspecto da historicidade e da forte influência pelas premissas do direito natural e do cristianismo, o conteúdo dos direitos humanos possui caráter jusnaturalista. Contudo, os direitos humanos não são pura e simplesmente jusnaturalistas. Afinal, como dito, criou-se um sistema voltado à proteção e ao reconhecimento destes direitos, de caráter contratual entre os Estados-membros das organizações internacionais e regionais, o que denota um caráter contratual ao sistema de proteção dos direitos humanos.

Pode-se afirmar, assim, que um conceito de direitos humanos não pode ser fixado em termos rigorosos do jusnaturalismo ou do contratualismo: direitos humanos se fundamentam em duplo estandarte. A noção contemporânea de direitos humanos nos leva a primar pelo expresse reconhecimento em documentos internacionais, mas a origem teórica de formação exige que se considere a intensa relação entre os direitos humanos e o direito natural.

Como consequência desta dupla influência, um conceito preliminar de direitos humanos pode ser estabelecido: direitos humanos são aqueles inerentes ao homem enquanto condição para sua dignidade, que usualmente são descritos em documentos internacionais para que sejam mais seguramente garantidos.

Em termos de construção filosófica, o jusnaturalismo remete aos gregos. Neste sentido, a primeira menção sobre a lei natural em literatura se encontra na obra *Antígona*, de Sófocles. Destaca-se a manifestação de Antígona que consubstancia as premissas da lei natural, ao ser questionada sobre a ousadia em desobedecer Creonte:

Sim, pois não foi decisão de Zeus; e a Justiça, a deusa que habita com as divindades subterrâneas, jamais estabeleceu tal decreto entre os humanos; tampouco acredito que tua proclamação tenha legitimidade para conferir a um mortal o poder de infringir as leis divinas, nunca escritas, porém irrevogáveis; não existem a partir de ontem, ou de hoje; são eternas, sim! E ninguém pode dizer desde quando vigoram! Decretos como o que proclamaste, eu, que não temo o poder de homem algum, posso violar sem merecer a punição dos deuses! [...] (SÓFOCLES, 2003, p. 96).

No berço da civilização grega se fortificou a discussão a respeito da existência de uma lei natural inerente a todos os homens. As premissas da

concepção de lei natural estão justamente na discussão promovida na Grécia antiga, no espaço da *polis*. Neste sentido, destaca Assis (2002, p. 311-314) que, originalmente, a concepção de lei natural está ligada não só à de natureza, mas também à de *diké*: a noção de justiça simbolizada a partir da deusa *diké* é muito ampla e abstrata, mas com a legislação passou a ter um conteúdo palpável, de modo que a justiça deveria corresponder às leis da cidade; entretanto, é preciso considerar que os costumes primitivos trazem o *justo por natureza*, que pode se contrapor ao *justo por convenção ou legislação*, devendo prevalecer o primeiro, que se refere ao naturalmente justo, sendo esta a origem da ideia de lei natural.

Os sofistas, seguidores de Sócrates (470 a.C. - 399 a.C.), o primeiro grande filósofo grego, questionaram essa concepção de lei natural, pois a lei estabelecida na *polis*, fruto da vontade dos cidadãos, seria variável no tempo e no espaço, não havendo que se falar num direito imutável; ao passo que Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), que o sucedeu, estabeleceu uma divisão entre a justiça positiva e a natural, reconhecendo que a lei posta poderia não ser justa em tese, embora isso não fosse aceitável (ASSIS, 2002, p. 311-314).

Aristóteles (2007, p. 69), em *Retórica*, concorda com a distinção feita por Sófocles:

Lei particular é aquela que cada comunidade determina e aplica a seus próprios membros; ela é em parte escrita e em parte não escrita. A lei universal é a lei da natureza. Pois, de fato, há em cada um alguma medida do divino, uma justiça natural e uma injustiça que está associada a todos os homens, mesmo naqueles que não têm associação ou pacto com outro. É esse o exato significado em *Antígona*, de Sófocles, quando ela diz que o enterro de Polinices foi um ato justo a despeito da proibição, pois entende que foi justo por natureza.

Com os gregos denota-se a construção da concepção de metafísica, diante da busca de se contemplar a realidade como uma contingência, preocupando-se com o que está atrás (meta) do mundo (física). Neste sentido, a teoria é contemplativa da realidade. O aspecto contemplativo é algo bastante positivo e parece ter se perdido na modernidade, que automaticamente toma como seus conceitos não construídos de forma democrática.

Os gregos investigam o mundo, mas dizem algo que [...] vai determinar a nossa cultura. Por um lado eles, por exemplo, colocam as perguntas

sobre a física. Por outro, eles acham que existe algo além das pesquisas sobre a física que determina o próprio fundamento dela. Além da física existe a metafísica. [...] O mundo tem os fundamentos que a física ou, poderíamos dizer, a ciência não conhece. O mundo tem estrutura metafísica (MILOVIC, 2015).

Como seria de se esperar numa metafísica, os gregos perguntam a respeito do “ser”, mas não ingressam numa discussão profunda sobre este ser e a sua relação com o objeto. Ausenta-se uma efetiva análise ontológica, mas já se esboça a sua possibilidade futura. Aristóteles associa a justiça tanto ao homem, enquanto uma virtude, quanto à lei, na condição de um atributo necessário. Por um lado, segundo Aristóteles (2006, p. 103), a justiça é uma disposição de caráter que leva as pessoas a agirem de modo justo, a desejarem o justo, bem como a injustiça é uma disposição que leva as pessoas a agirem da maneira contrária. De outro lado, Aristóteles (2006, p. 104) parte do pressuposto de que o homem justo é o que cumpre a lei porque esta é justa, tendo em vista que o legislador busca por meio dela o bem comum, ou seja, a felicidade da sociedade política. Percebe-se em Aristóteles a ausência de uma construção elaborada da relação entre o “ser”, o Direito e a Política. Não é para menos, já que a própria distinção entre Moral (“ser”) e Direito ainda não toma formas substanciais.

Por seu turno, embora a distinção entre os gregos e cristãos seja inegável em termos filosóficos, notadamente pelo projeto cristão de salvação contraposto ao projeto grego de conhecimento, ambos trabalham o jusnaturalismo sob perspectiva semelhante, sendo assim, metafísica, enxergando o mundo para além das aparências. A concepção metafísica que estrutura o conceito de lei natural esclarece que a lei humana pode aparentar validade sob o aspecto formal, mas que esta validade somente se consubstancia se realmente se fizer presente um olhar para a essência do conteúdo da lei, que deve ser compatível com a lei natural.

Neste sentido, Aquino (2005, p. 529), supondo que o mundo e toda a comunidade do universo são regidos pela razão divina e que a própria razão do governo das coisas em Deus fundamenta-se em lei, entendeu que existe uma lei eterna ou divina, pois a razão divina nada concebe no tempo e é sempre eterna. Com base nisso, Aquino (2005, p. 531) chamou de *lei natural* “a participação da lei eterna na lei racional”. Assim, para o filósofo, existem tipos de lei: a lei eterna ou divina, a lei natural e a lei humana, todas elas com

elementos de conexão.

Quanto à lei eterna, explicou Aquino (2005, p. 547): “a lei eterna nada é senão a razão da divina sabedoria, segundo é diretiva de todos os atos e movimentos”. Nesta linha, prosseguiu Aquino (2005, p. 549): “ninguém pode conhecer a lei eterna segundo é em si mesma, a não ser os bem-aventurados, que veem a essência de Deus. Mas, toda criatura racional conhece-a segundo uma irradiação dela, ou maior ou menor”. Este conhecimento mínimo, segundo Aquino (2005, p. 550), existe porque todo conhecimento da verdade é uma irradiação da lei eterna, que é a verdade imutável, e todos conhecem um pouco da verdade. A lei eterna existe em um plano superior e serve de *diretriz* para as leis que se estabelecem no plano humano, quais sejam a lei natural e a lei humana. Não obstante, o fato de não ser a lei eterna ou divina conhecida de modo absoluto não impede a sua influência nas leis natural e humana, porque estas serão mais adequadas o possível à lei divina, segundo o conhecimento humano existente, que evolui através dos tempos.

Sobre o conteúdo da lei natural, definiu Aquino (2005, p. 562) que “todas aquelas coisas que devem ser feitas ou evitadas pertencem aos preceitos da lei de natureza, que a razão prática naturalmente apreende ser bens humanos”, de modo que a lei natural determina o agir virtuoso, o que se espera do homem em sociedade, independentemente da lei humana. Com efeito, compreende Aquino (2005, p. 576), não é lei aquela que não for justa, reta segundo a regra da razão; e não deve ser considerada como lei, mas como corrupção de lei, a lei humana que discorda da lei natural, eis que a primeira regra da razão é a lei da natureza.

Denota-se pelos gregos e cristãos a construção da concepção metafísica tradicional da realidade, em que o jusnaturalismo toma a forma de afirmação de direitos inatos ao homem que não podem ser derogados em qualquer condição. Neste sentido, é preciso olhar além do aspecto formal de lei (física) e apreciar o seu conteúdo (meta). O milagre grego que permite uma percepção distante do que se aparenta e questionadora da realidade perceptível e de seus fundamentos impostos de forma não democrática demonstra uma percepção contemplativa e reflexiva que se perdeu na modernidade, que coloca a ciência como ponto predominante em detrimento da filosofia. No entanto, as alterações no mundo e na realidade social não podem ser rejeitadas, de forma que é preciso ir além da própria metafísica (MILOVIC, 2015).

Por outro lado, na construção do pensamento contratualista o jusnaturalismo é tomado sob perspectiva diversa, relacionada à formação

do contrato social. A teoria do contratualismo não partiu do pressuposto da metafísica, mas do questionamento da natureza do próprio ser humano, em coerência com a perspectiva antropocêntrica, na qual a ciência é tomada como vetor ao invés da filosofia. O jusnaturalismo adquire novas perspectivas neste contexto. No geral, visualiza-se que o contrato marca a ruptura entre o direito natural e a lei civil, isto é, o direito positivo.

Hobbes em seu *Leviatã* estabelece que os homens são livres pela natureza mas que esta liberdade nem sempre se realiza nas formas da vida social, o que se evidencia pelos conflitos e guerras; sendo assim, o homem precisa *renunciar aos direitos naturais para sobreviver* (HOBBS, 2015). Neste sentido, Hobbes (1979, p. 75) afirma:

De modo que na natureza do homem encontramos três causas principais de discórdia. Primeiro, a competição; segundo, a desconfiança; e terceiro, a glória. A primeira leva os homens a atacar os outros tendo em vista o lucro; a segunda, a segurança; e a terceira, a reputação. [...] Com isto se torna manifesto que, durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens. Pois a guerra não consiste apenas na batalha, ou no ato de lutar, mas naquele lapso de tempo durante o qual a vontade de travar batalha é suficientemente conhecida.

A renúncia a direitos inatos se torna elemento essencial para a manutenção da paz pelo Estado, que assume a posição de um monstro que se agiganta perante seus indivíduos, restringindo seus direitos em prol da coesão social. Prossegue Hobbes (1979, p. 106) afirmando em relação ao *Leviatã* que

[...] graças a esta autoridade que lhe é dada por cada indivíduo no Estado, é-lhe conferido o uso de tamanho poder e força que o terror assim inspirado o torna capaz de confrontar as vontades de todos eles, no sentido da paz em seu próprio país, e da ajuda mútua contra os inimigos estrangeiros. É nele que consiste a essência do Estado, a qual pode assim ser definida: uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por cada um como autora, de modo a ela poder usar a força e os recursos de todos, da maneira a que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum. Àquele que é portador dessa pessoa se chama soberano, e dele se diz que possui poder soberano. Todos os restantes são súditos.

Em Locke o homem abre mão da liberdade do estado de natureza em prol de uma liberdade que de fato realize os princípios deste estado de natureza (sendo a propriedade o direito essencial a ser preservado); além disso, institucionaliza a natureza no Estado de Direito (MILOVIC, 2015). Com vistas à superação do estado de natureza, segundo Locke (1994, p. 18-19), seria necessária a união dos homens, estabelecendo um contrato social e instituindo a sociedade civil. Logo, como explica Locke (1994, p. 18-19), os homens num certo ponto concordaram livremente em formar uma sociedade civil por meio de um pacto de consentimento, a qual teria por finalidade principal a preservação da propriedade e da própria sociedade contra os perigos externos, preservando os direitos originalmente detidos no estado de natureza. A partir do momento que a sociedade civil é formada pela vontade dos homens em prol de certos fins, inadmissível que um homem ocupe uma posição de poder absoluto, acima dos direitos inerentes ao ser humano. Logo, o Estado não serve para a negação de direitos, mas para o asseguramento de algumas destas categorias de direitos.

Rousseau inova ao construir a noção de soberania popular e ao afirmar que o contrato social é a solução dos males que a própria sociedade provoca; no estado civil as pessoas são livres porque obedecem as leis criadas por elas mesmas (MILOVIC, 2015). Rousseau (1997, p. 21), durante *O Contrato Social*, levanta uma nova questão: “o homem nasce livre e por toda a parte se encontra a ferros”. Assim, o estado natural do homem é o de liberdade, mas ele aceita limitar esta liberdade desde que possua seus demais direitos garantidos, não aceitando esta condição para se ver tolhido por um ser humano que se diz superior aos demais (o soberano). No mais, o homem em sociedade depende dos demais, isto é, é um ser social (mesmo o soberano) precisa de toda a sociedade para que o Estado seja mantido. No entendimento de Rousseau (1997, p. 88): “assim como a vontade particular atua continuamente contra a vontade geral, assim se esforça incessantemente o governo contra a soberania”. Significa que a vontade de um só não é nada perto da vontade do todo, bem como a vontade do soberano é meramente executora e nada significa perto da vontade de quem o coloca na posição de poder, a saber, o povo. Assim, a soberania, que é a autoridade máxima, é prerrogativa exclusiva do “povo”, sendo inalienável, mesmo ao soberano.

Nota-se que a essência do contratualismo está na aceitação de que um compromisso para com o Estado é válido, posto que o contrato firmou-se entre

sociedade e Estado, conferindo a este legitimidade para atuar no exercício da soberania. Tal legitimidade não se restringe ao âmbito interno, nas relações para com os cidadãos, mas se estende ao âmbito externo, no estabelecimento de relações diplomáticas internacionais e continentais. Em outras palavras, devido ao contrato social estabelecido entre Estado e sociedade este mesmo Estado adquire legitimidade para celebrar contratos em nome da sociedade, no exercício da soberania popular. Neste sentido, pode convencionar com outros Estados diretrizes de atuação, celebrando com eles tratados que em si possuem também uma natureza contratual¹.

Diante da estruturação do sistema internacional de proteção dos direitos humanos os Estados adquiriram uma relevante legitimidade que simultaneamente relativizou o conceito absoluto de soberania, qual seja a de firmar compromissos internacionais limitando sua atuação política em prol da proteção dos direitos humanos e da preservação da paz. Tais compromissos são firmados no âmbito internacional notadamente perante a Organização das Nações Unidas², já que

até a fundação das Nações Unidas, em 1945, não era seguro afirmar que houvesse, em Direito Internacional Público, preocupação consciente e organizada sobre o tema dos direitos humanos. De longa data alguns tratados avulsos cuidaram, incidentalmente, de proteger certas minorias dentro do contexto de sucessão de Estados (REZEK, 2000, p. 210).

A Carta da ONU entrou em vigor no dia 24 de outubro de 1945 quando efetuado o depósito dos instrumentos de ratificação dos membros permanentes do Conselho de Segurança e da maioria dos outros signatários. Após, todos os

¹ Neste ponto, toma-se a concepção genérica de contrato enquanto instrumento convencional que vincula partes com determinada finalidade. O contrato social é uma espécie de contrato que vincula Estado e sociedade, visando a manutenção da paz e da coesão social. Por seu turno, os tratados internacionais são outra espécie de contrato, que vinculam Estados-membros a uma organização central com finalidade de manutenção da paz ou preservação de outros interesses, como a garantia dos próprios direitos humanos.

² No ano de 1944, em Dumbarton Oaks, realizou-se uma conferência visando constituir a nova organização, preparando-se proposições iniciais a respeito dela. Em fevereiro de 1945, Churchill, Stalin e Roosevelt resolveram os últimos pontos a respeito da nova organização, decidindo-se, ainda, pela convocação de uma conferência na cidade de São Francisco no dia 25 de abril do mesmo ano. A Conferência de São Francisco, oficialmente denominada Conferência das Nações Unidas para a Organização Internacional, estava aberta às Nações Unidas que lutaram contra as potências do Eixo (Japão, Itália e Alemanha).

países ingressaram pouco a pouco na ONU, a ponto de hoje ela poder ser considerada uma organização universal. Por isso, os membros podem ser divididos entre originários e admitidos, não havendo diferenças entre direitos e deveres em relação a eles (REZEK, 2000, p. 624).

Observa-se que a formação da Organização das Nações Unidas tem *natureza contratual*, partindo de uma Carta institutiva em relação a qual os Estados se tornaram signatários, passando à condição de Estados-partes ou Estados-membros. Contudo, a questão do estandarte teórico da organização não pode ser tomada em termos simplistas. Basta voltar ao clássico julgamento de Nuremberg, operado no âmbito da organização, no qual se reconheceu a existência de direitos inatos ao homem, ainda que não declarados em nenhum documento expresse, o que remete ao jusnaturalismo-metafísico³. Sendo assim, os direitos humanos possuem duplo estandarte jusnaturalista-contratualista.

2 A LINGUAGEM DOS DIREITOS HUMANOS

Embora em termos de estruturação sistêmica o sistema internacional de proteção dos direitos humanos denote um caráter contratual/convencional, eis que os Estados se reuniram e celebraram um tratado internacional no exercício da soberania, vinculando-se juridicamente a um organismo internacional central denominado Organização das Nações Unidas, percebe-se na linguagem dos direitos humanos uma constante referência à existência de direitos inatos ao homem independentemente de reconhecimento expresse, noção que inevitavelmente conduz à tradicional concepção de lei natural.

A primeira questão que conduz ao resgate das premissas metafísico-jusnaturalistas é a de que a positivação de direitos em declarações e tratados internacionais de direitos humanos possui um caráter meramente declaratório. Os direitos humanos primeiro surgem e depois são afirmados, tendo tal afirmação o caráter meramente declaratório. Por um lado, a historicidade dos direitos humanos impede que todos estes sejam reconhecidos de imediato como tais. Por outro lado, a atemporalidade destes direitos, pela qual uma vez emergidos os direitos humanos existem desde sempre e para sempre, implica na aceitação de que o processo histórico é meramente revelador de direitos latentes e, sendo assim, o caráter dos documentos que seguem a este estopim histórico é meramente declaratório.

A assunção desta perspectiva meramente declaratória dos direitos

³ A temática será aprofundada no próximo tópico.

humanos demonstra que o sistema internacional de proteção dos direitos humanos tem uma base metafísica-jusnaturalista mais intensa do que os adeptos do contratualismo podem supor. Afinal, tal como Hobbes colocou o jusnaturalismo como inspiração, mas afirmando que a justiça vem das leis positivas e da autoridade política, o contratualismo como um todo exige a forma do Estado de Direito (logo, positivo). Sendo assim, o caráter de um documento que declare direitos seria constitutivo destes, não declaratório.

Quanto à historicidade dos direitos humanos, coloca-se que estes não são fruto de apenas um acontecimento específico. Eles são produto de um processo *temporal e complexo* no qual vão se formando suas nuances. Convém lembrar, neste diapasão, que graças a esta característica, são os direitos humanos *mutáveis, adaptáveis, aperfeiçoáveis*. A evolução dos direitos humanos observa um fluxo evolutivo contínuo, a maior ou menor velocidade a depender do período cronológico. Esta característica da historicidade importa dizer que os direitos humanos não são estacionários, estando, portanto, em constante evolução, de acordo com as novas necessidades que os novos tempos e o desenvolvimento das relações humanas exigem.

“Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p. 25). Conforme os direitos humanos nascem, não podem mais cair no esquecimento, serem revogados. Uma vez nascidos, se tornam tão essenciais à proteção da pessoa humana quanto os anteriormente reconhecidos. Neste sentido a consagração da chamada “*proibição do retrocesso*”, mais difundida no campo dos direitos sociais (QUEIRÓZ, 2002, p. 151), mas certamente vigente para todas as espécies de direitos humanos fundamentais.

Com efeito, além de históricos, os direitos humanos são atemporais. Neste viés, o processo histórico se apresenta como revelador de direitos latentes, desde sempre existentes, mas ainda não manifestados. Por exemplo, o clamor pelo direito de liberdade se estendeu por toda a Europa desde a Magna Carta de 1215 e os prévios questionamentos dos senhores em relação à monarquia, chegando à elaboração da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão que se seguiu aos acontecimentos da Revolução Francesa. Internacionalmente, o reconhecimento veio expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos apenas em 1948. Quer dizer que o direito de liberdade surgiu primeiro para os ingleses e franceses e apenas quando documentos

expressos o mencionaram? Quer dizer que para todo ser humano o direito de liberdade como direito humano fundamental somente surgiu com o reconhecimento expresso na Declaração Universal? Claro que não, pois os eventos históricos que culminaram no reconhecimento documental são meros estopins que impulsionaram os direitos latentes. Sendo assim, o direito de liberdade sempre existiu e se relaciona à simples condição de pessoa humana.

Se o próprio fator histórico se apresenta como um estopim da emergência do direito, com mais razão se reconhece que o reconhecimento expresso em documento – nacional ou internacional – de tal direito é apenas a formalização da inegável essencialidade deste direito, colocando-o formalmente como direito humano fundamental. O caráter da positivação de direitos humanos é, assim, meramente declaratório.

Outra evidência disso se encontra no fundamento do próprio Tribunal de Nuremberg. Logo após a Segunda Guerra Mundial, um tribunal se reuniu em Nuremberg, na Alemanha, com o objetivo de julgar os crimes cometidos pelos nazistas durante a guerra. Conhecido como Tribunal de Nuremberg, se realizou entre 20 de novembro de 1945 e 1º de outubro de 1946. Julgou 199 homens, sendo 21 deles líderes nazistas. As acusações foram desde crimes contra o direito internacional até de terem provocado de forma deliberada a Segunda Guerra Mundial.

Durante o julgamento, a maior parte das defesas fundamentou-se na ofensa ao princípio da legalidade, que era baseada nos postulados do direito penal tradicional. O principal argumento levantado foi o de que todas as ações praticadas foram baseadas em ordens superiores, todas dotadas de validade jurídica perante a Constituição. E, de fato, a Constituição alemã permitia todas aquelas práticas.

No plano do Direito, uma das maneiras de assegurar o primado do movimento foi o amorfismo jurídico da gestão totalitária. Este amorfismo reflete-se tanto em matéria constitucional quanto em todos os desdobramentos normativos. A Constituição de Weimar nunca foi abrogada durante o regime nazista, mas a lei de plenos poderes de 24 de março de 1933 teve não só o efeito de legalizar a posse de Hitler no poder como o de legalizar geral e globalmente as suas ações futuras. Dessa maneira, como apontou Carl Schmitt – escrevendo depois da II Guerra Mundial –, Hitler foi confirmado no poder, tornando-se a fonte de toda legalidade positiva, em virtude de uma lei do Parlamento que modificou a Constituição. Também a Constituição stalinista de 1936, completa-

mente ignorada na prática, nunca foi abolida (LAFER, 2009, p. 95).

O argumento do respeito ao princípio da legalidade caiu por terra diante da teoria de direitos humanos que se formava em definitivo na ordem internacional. A partir dela, tem-se o reconhecimento de normas de conhecimento comum da humanidade, que deveriam ser respeitadas independentemente de reconhecimento expresso, sendo válida a condenação de pessoas que praticam atos atentatórios a estes princípios.

Por exemplo, no julgamento o juiz Biddle afirmou que “os indivíduos têm deveres internacionais a cumprir, que estão acima dos deveres nacionais que lhe possa impor um Estado particular”. Frisou-se o papel do Tribunal para prevenir eventos semelhantes no futuro e para estabelecer princípios de cooperação humana, bem como denotou-se que os atos praticados pelos fascistas não poderiam ser ignorados sob o manto da legalidade estrita.

O juiz Robert Jackson ressaltou:

Estes homens, quando eram poderosos, não se baseavam em nenhum processo jurídico, e o seu programa ignorava e desafiava todas as leis humanas. Direito internacional, direito natural, direito alemão, qualquer que fosse o direito, era, para eles, apenas um meio de propaganda sempre ignorado quando se opunha aos seus desígnios.

Por sua vez, os réus em julgamento afirmavam que se atinham ao princípio da legalidade e estavam no exercício de suas funções. Perante o ordenamento jurídico alemão nenhum delito estava sendo cometido. Em verdade, como não havia um tratado internacional específico que tipificasse as condutas cometidas como crimes, o Tribunal se viu diante de duas posições possíveis: ignorar o legado do nazismo e se ater à legalidade estrita absolvendo os acusados; ou afirmar a reconstrução dos limites da soberania – inclusive para a fixação das normas do Estado de Direito – perante a ordem internacional, bem como reconhecer como criminosos atos que por uma questão de lógica imanente o seriam, independente de qualquer norma positivada específica. Quando optou pela segunda opção, o Tribunal exteriorizou que o fundamento do sistema de proteção de direitos humanos que estava se estruturando não era a legalidade, mas sim a proteção da pessoa humana em toda sua dignidade, independente do reconhecimento expresso de direitos. Sendo assim, tal reconhecimento teria o caráter declaratório.

Outra perspectiva que reforça o argumento de que os direitos humanos possuem um fundamento metafísico-jusnaturalista é a teoria da norma cogente – *jus cogens*. Denomina-se *jus cogens* – direito cogente, lei coercitiva ou lei imperativa – estas normas peremptórias que não podem em hipótese alguma ser derogadas pelos Estados. Neste sentido, é possível identificar como *jus cogens* todas as normas que são consideradas inderrogáveis em termos de suspensão dos direitos humanos, mas não somente elas, podendo a jurisprudência dos órgãos reconhecer outras como tais.

Algumas normas de direito cogente tanto no âmbito internacional quanto no interamericano são o direito ao reconhecimento da personalidade jurídica, o direito à vida, o direito à integridade pessoal, a proibição da escravidão e da servidão, o princípio da legalidade e da retroatividade, a liberdade de consciência e religião, o direito à nacionalidade e os direitos políticos. Outras são normas que se referem à autodeterminação, ao uso da força, ao direito humanitário, etc. Quando uma regra é reconhecida no sistema internacional ou nacional como parte do *jus cogens*, não pode ser ignorada por nenhum Estado.

A figura do *jus cogens* tem um papel importante nos dias atuais, quando se mostra essencial reconhecer a existência de uma regra geral que seja parâmetro aos atos de todos os entes estrangeiros. Evita-se que o campo jurídico internacional seja colocado como “*terra de ninguém*”, onde predominará o mais forte política ou militarmente. Neste sentido, um Estado não pode se eximir de atender a estas normas, o que limita a sua liberdade de contratar, fazendo reservas aos tratados internacionais. Correto, desta forma, afirmar que o *jus cogens* é um fator que limita a autonomia contratual dos Estados no campo internacional. Neste sentido, mesmo que um tratado internacional celebrado entre Estados no âmbito de uma organização internacional seja formalmente válido, seu conteúdo não predominará sobre aquele conteúdo de norma cogente que está acima de qualquer texto expresso. Evidencia-se, neste ponto, a quebra da posição cientificista fundada pela modernidade contratualista.

Se, de um lado, existem normas absolutamente cogentes, do outro lado denotam-se normas cujo conteúdo não é juridicamente vinculante. No meio termo estão aquelas que se tornam vinculantes porque um compromisso internacional específico foi firmado em relação a elas. Hierarquicamente, estão acima das normas de *soft law* (embora, no geral, sejam com elas compatíveis), mas abaixo das normas de *jus cogens* (podendo ser por elas

tidas como nulas). Vale destacar que dentro de um documento de *soft law* pode restar conhecida uma norma do *jus cogens*, caso em que será tida como tal independente da natureza do documento. Por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos concentra diversas normas de *jus cogens* apesar de ser um documento de *soft law*, sendo que tais normas predominam mesmo sob os tratados internacionais que possuam força coativa. Nada é mais coativo ou forte do que a norma cogente, que está subentendida na razão da humanidade e na premissa de preservação da pessoa humana.

Por fim, aponta-se como indício da linguagem metafísica-jusnaturalista dos direitos humanos a própria maneira como seu conteúdo normativo é estruturado: normas de baixíssima densidade normativa e que apenas fixam parâmetros gerais de atuação dos Estados no exercício da soberania, em vez de normas que buscam estabelecer conceitos fechados e legalistas ao extremo. Evidentemente, não haveria óbice na adoção de normativa mais específica, mas surgiria um problema na obtenção de consenso entre os Estados e seria facilitada a ingerência indevida na soberania estatal. Com efeito, as normas mais amplas do sistema internacional de proteção aos direitos humanos se abrem a um amplo processo de interpretação quando da incorporação aos ordenamentos internos, sendo assim pouco pragmáticas e mais voltadas ao aspecto reflexivo – mais metafísicas e menos modernas.

“É traço que se repete nas normas constitucionais modernas serem elas abertas à medição do legislador, apresentando uma regulamentação deliberadamente lacunosa, a fim de ensejar liberdade para a composição de forças políticas no momento da sua concretização” (MENDES, 2002, p. 70). Esta tendência mostra-se aplicável também na normativa internacional de Direitos Humanos.

Interpretar é descobrir o sentido e o alcance da norma jurídica. Toda lei está sujeita a interpretação, não apenas as obscuras e ambíguas. O brocardo romano *in claris cessat interpretatio* não é, hoje, acolhido, pois até para firmar-se que a lei é clara é preciso interpretá-la. Há, na verdade, interpretações mais simples, quando a lei é clara, e complexas, quando o preceito é de difícil entendimento. [...] A hermenêutica é a ciência da interpretação das leis. Como toda ciência, tem os seus métodos (GONÇALVES, 2011).

Neste viés, também é desenvolvida atividade interpretativa em relação às normas internacionais de proteção dos direitos humanos. Os tratados de

direitos humanos possuem normas muito amplas, com baixíssima densidade normativa, que geralmente adotam a forma de princípios, razão pela qual sempre que forem aplicadas exigirão uma atividade de interpretação de seu real sentido. Na verdade, o processo de interpretação das normas de direitos humanos se assemelha ao das normas de direitos fundamentais.

Entretanto, vale observar que o processo de interpretação comparativo entre uma norma de direito internacional e uma norma de direito interno, inquestionavelmente válido tanto no sistema monista quanto no dualista, somente é passível de realização coerente porque as normas de direitos humanos são facilmente adaptáveis aos contextos dos ordenamentos internos, principalmente se possuírem caráter cogente. As próprias regras de *jus cogens* apelam mais à razoabilidade do legislador do que impõem uma fórmula fechada, notadamente porque costumam estar descritas inicialmente em documentos de *soft law*, não assinados e sim recomendados quando do ingresso na organização internacional.

Artigo 28, DUDH. Todo o homem tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

Título VIII, CF – “Da Ordem Social.

Artigo 17, Declaração de Virgínia. Um povo não pode conservar um governo livre e a felicidade da liberdade, a não ser pela adesão firme e constante às regras da justiça, da moderação, da temperança, de economia e da virtude e pelo apelo frequente aos seus princípios fundamentais.

No exemplo acima observa-se uma norma *soft law* com conteúdo de *jus cogens*, eis que a garantia de uma ordem social e internacional justas é inderrogável, facilmente adaptável a um ordenamento constitucional de caráter analítico, o brasileiro, e a um ordenamento constitucional de caráter sintético, o norte-americano. Em sentido semelhante, aponta-se:

Artigo 9, DUDH. Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 5º, LXI. Ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente, salvo nos casos de transgressão militar ou crime propriamente militar, definidos em lei.

Artigo 12º, Declaração de Virgínia. Todas as ordens de prisão são ve-

xatórias e opressivas se forem expedidas sem provas suficientes e se a ordem ou requisição nelas transmitidas a um oficial ou a um mensageiro do Estado, para efetuar buscas em lugares suspeitos, deter uma ou várias pessoas, ou tomar seus bens, não contiver uma indicação e uma descrição especiais dos lugares, das pessoas ou das coisas que dela forem objeto; semelhantes ordens jamais devem ser concedidas.

A norma de direito cogente que veda a detenção arbitrária da Declaração Universal é adaptada ao ordenamento brasileiro que define arbitrariedade como toda prisão não feita em flagrante delito ou não fundamentada por autoridade judiciária em ordem escrita, bem como ao ordenamento norte-americano que define como arbitrárias as ordens de prisão expedidas sem provas ou baseada em buscas em lugares suspeitos e não devidamente indicados. Tanto a norma brasileira quanto a norma norte-americana definem de forma razoável o que seria a arbitrariedade na detenção, embora o façam com redação diversa. Denota-se que a norma de direitos humanos apela mais a um exercício hermenêutico adequado do que impõe a fixação de uma fórmula jurídica fechada, sendo pouco legalista e mais metafísica.

Com efeito, a linguagem dos direitos humanos evidentemente não se baseia apenas em premissas contratualistas-positivistas, logo, pensa além da modernidade. Afinal, assume que cada direito reconhecido no âmbito do sistema é por este apenas formalizado, não constituído. Entretanto, não se nega que para conferir uma proteção mais concreta a estes direitos o próprio sistema cria mecanismos de positivação semelhantes aos do Estado de Direito, notadamente, tratados internacionais (Convenções, Pactos, Cartas e afins) – ainda que seguidos geralmente de documento meramente declaratório sem força coativa (a exemplo das Declarações de Direitos e dos pronunciamentos em relatorias).

3 A RECONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE SOB A ÓTICA DO INDEALISMO E DIREITOS HUMANOS COMO REVELAÇÃO ONTOLÓGICA

A ontologia é a pergunta sobre o ser que se abre para um olhar metafísico. É preciso entender a natureza do mundo para entender a si mesmo, sendo necessário um olhar contemplativo. Trata-se de um olhar teórico-metafísico, que põe a filosofia como primazia em relação à ciência. Contudo, este olhar teórico-metafísico não basta, servindo no máximo como inspiração. É preciso

considerar o prático, a ciência pensada na modernidade construindo uma nova filosofia (MILOVIC, 2015).

O idealismo pareceu fornecer alguns delineamentos para este resgate. Afinal, a metafísica greco-cristã parece não se aprofundar no estudo do “ser” para com o objeto tanto quanto se mostra necessário; e o isolamento do objeto, tal qual idealizado por Kelsen e afirmado como um todo na teoria positivista, se mostrou danoso e lacunoso. Por seu turno, no idealismo se buscou consolidar a relação entre sujeito e objeto.

Kant colocou uma relação entre sujeito e objeto, presumindo esta subjetividade, posto que colocava a lei moral inata à pessoa humana. Hegel contestou esta subjetividade presumida e concluiu pelo “espírito” relacionado à subjetividade. Marx trabalha com um conceito de sujeito correlato ao contexto social. Habermas abre novos rumos à questão e insere no contexto o agir comunicativo e a democracia participativa.

Em Kant, “a intenção em demonstrar a diferença entre filosofia pura e empírica é revelar a subjetividade como a moderna forma de metafísica” (MILOVIC, 2015). Kant percebeu a impossibilidade de que a liberdade fosse objetivada e passou a questionar se ela era mesmo possível ou se os homens estariam fadados a agir segundo a arbitrariedade do livre arbítrio. Neste sentido, ao abordar o uso prático da razão Kant (2005) se ateu aos fundamentos da determinação da vontade.

Nessa linha, Kant (2005, p. 19) defendeu a existência de princípios práticos, ou seja, proposições determinantes da vontade, que podem ser subjetivos (máximas), quando a condição só é considerada verdadeira pelo sujeito, ou objetivos (leis práticas), se a condição é reconhecida como válida para a vontade de todo ser natural.

Como a razão pura é capaz de trazer um fundamento suficiente para a determinação da vontade, Kant (2005, p. 19-20) considerou que existem leis práticas, sendo possível, no entanto, que em caso de *vontades afetadas* ocorram conflitos entre a máxima e a lei prática. Assim, numa vontade correta, a máxima será sempre compatível com a lei prática.

Para Kant (2005, p. 20), a razão se ocupa da faculdade de desejar e, embora para alguns seres a razão não seja o único fato que pode determinar a vontade, não há impedimento para o agir ético, pois em tais casos prevalecerá um imperativo, que é uma regra designada por um *dever ser* capaz de provocar a ação adequada. A máxima, subjetiva, pode determinar a vontade, mas não a ação, que se sujeita aos imperativos determinantes do dever ser. Uma

incompatibilidade entre a máxima e a lei prática não implicaria numa ação contrária à última.

Kant (2005, p. 21-22) entendeu que os princípios práticos que são empíricos e se baseiam em um objeto da faculdade de desejar para determinar uma vontade não podem proporcionar uma lei prática, de modo que a condição de receptor o prazer ou a dor apenas é suficiente para determinar uma máxima. Em Kant (2005, p. 25), a razão como determinante única da vontade, independente das inclinações, é a verdadeira faculdade superior de desejar, razão pela qual defende a existência de uma razão pura prática determinante do agir ético. Assim, a razão pura deve ser adotada como determinante da vontade, papel que não pode ser assumido pela razão empírica.

Kant (2005, p. 30-31) determinou a lei fundamental da razão pura prática com base em dois fundamentos: o primeiro é o de que, sendo possível a determinação da vontade com base em uma vontade livre de inclinações, é preciso encontrar uma lei apta para realizar tal determinação; e o segundo é o de que existe uma lei moral da qual temos consciência imediata, que não pode ser ultrapassada por nenhuma condição sensível. A lei fundamental da razão pura prática em Kant (2005, p. 32) se resume no postulado: “age de tal modo que a máxima de tua vontade possa valer-te sempre como princípio de uma legislação universal”.

O imperativo categórico impõe a necessidade de universalizar nossa conduta objetiva para que ela tenha valor objetivo, ao mesmo tempo em que nossas máximas devem sempre ser válidas intersubjetivamente. Aqui se tem a ideia de intersubjetividade no plano da filosofia prática, ou seja, a ideia da objetividade da conduta moral (MILOVIC, 2015).

Kant avançou muito na construção da subjetividade, resgatando a metafísica na modernidade, mas comete alguns erros, por exemplo, ao partir de presunções em relação a esta subjetividade e ao relacioná-la estritamente com a ética e não com a política. Estas presunções de subjetividade e esta necessária análise política foram feitas por Hegel, que afirmou que no fundo Kant se manteve fiel à relação cartesiana sujeito-objeto.

O sujeito kantiano, assim como o cartesiano, ainda está fora do objeto. Hegel pensa que isso não afirma a verdadeira perspectiva do sujeito, qual seja, a possibilidade do sujeito realizar-se no mundo. Assim Hegel critica a Primeira e a Segunda críticas kantianas. A dignidade do sujeito

e da nossa razão ainda não se encontram no mundo kantiano. [...] Ao pensar na liberdade, Kant vai limitá-la à nossa interioridade e não ao mundo mesmo (MILOVIC, 2015).

A modernidade se entregou a uma leitura científica desencantada, alheia à metafísica e Hegel tenta resgatar este pressuposto. Neste sentido, a relação entre sujeito e objeto que Hegel quer enxergar não coloca o homem como condicionado a objeto, mas condicionante dele – o homem determina o objeto e não se submete a ele. Para Hegel, algo no mundo mostra o espiritual, mas nada no mundo tem força para estabelecer o significado do espiritual. Porém, nada disso pode ser tomado fora do contexto social, em destaque, a Revolução Francesa. Inegável que existe uma relação entre sujeito e objeto, mas para Hegel esta relação seria do tipo em que o sujeito *se realize* no mundo (MILOVIC, 2015). Neste viés, Hegel (1992, p. 124) questiona a autoconsciência e a própria existência humana para tentar compreender esta verdadeira subjetividade:

A consciência de si não pode assim suprassumir o objeto através de sua relação negativa para com ele; pois essa relação antes reproduz o objeto, assim como o desejo. De fato, a essência do desejo é um outro que a consciência de si; e através de tal experiência essa verdade veio a ser para a consciência. Porém, ao mesmo tempo, a consciência de si é também absolutamente para si, e é isso somente através do suprassumir do objeto; suprassumir que, por ser a verdade, deve tornar-se para a consciência de si sua satisfação. Em razão da independência do objeto, a consciência de si só pode alcançar satisfação quando esse objeto leva a cabo a negação de si mesmo, nela; e deve levar a cabo em si tal negação de si mesmo, pois é em si o negativo, e deve ser para o outro o que ele é. Mas quando o objeto é em si mesmo negação, e nisso é ao mesmo tempo independente, ele é consciência.

O trecho extraído da obra de Hegel evidencia uma percepção da subjetividade relacionada com um objeto, mas determinante deste objeto e não o inverso. Por seu turno, as noções de subjetividade e autoconsciência não aparecem presumidas em Hegel, que questiona em que medida o homem possui de fato autonomia. O filósofo conclui pelo “espírito” relacionado à subjetividade, conferindo-lhe novos rumos.

Entretanto, tanto Kant quanto Hegel se atém a uma realidade fática do mundo inquestionável, como se este mundo não pudesse ser objeto de críticas.

De maneira diversa, Marx trabalha com um conceito de sujeito correlato ao contexto social e o questiona o posicionamento idealista no sentido de que é preciso pensar o mundo como fato de forma relacionada aos seus pressupostos de constituição (MILOVIC, 2015). O idealismo em sua concepção clássica merece ser criticado, mas é inegável que sua herança é bastante positiva. É preciso pensar o novo e pensar além daquilo que nos é perceptível a olho nu, questionando o contexto que nos cerca e os modelos pré-estabelecidos.

Habermas (1997, p. 24) abre novos rumos à questão e insere no contexto o agir comunicativo e a democracia participativa, pensando num novo modelo social, político e jurídico que fuja das amarras estatais e permita uma maior interação individual:

A ideia de democracia, apoiada no conceito do discurso, parte da imagem de uma sociedade descentrada, a qual constitui – ao lado da esfera pública política – uma arena para a percepção, a identificação e o tratamento de problemas de toda a sociedade. Se prescindirmos dos conceitos oriundos da filosofia do sujeito, a soberania não precisa concentrar-se no povo, nem ser banida para o anonimato das competências jurídico-constitucionais. A identidade da comunidade jurídica que se organiza a si mesma é absorvida pelas formas de comunicação destituídas de sujeito, as quais regulam de tal modo a corrente da formação discursiva da opinião e da vontade, que seus resultados falíveis têm a seu favor a suposição da racionalidade. Com isso, não se desmente a intuição que se encontra na base da ideia da soberania popular: ela simplesmente passa a ser interpretada de modo intersubjetivista.

Ao que parece, o importante é pensar o novo, imaginar alternativas que conduzam a humanidade a um novo contexto. Basicamente, estamos nos perguntando como o “ser” pode ser percebido na sociedade contemporânea sem que seja a justificativa ou a instrumentalização de um objeto, se ele pode existir e se realizar no mundo de maneira autônoma. Afinal, a sociedade contemporânea capitalista-positiva criou uma perspectiva do objeto condicionante do “ser”, deturpando a ordem de prioridade que deveria colocar o “ser” como central. Evidentemente, precisamos que a ontologia se revele, devolvendo ao “ser” o seu papel central, de não sujeição ao objeto. Coloca-se aqui a pessoa humana de volta ao seu papel de valor central, participando ativamente das escolhas políticas e realizando-se no mundo.

Para Reale (2002, p. 228), a evolução histórica demonstra o domínio de

um valor sobre o outro, ou seja, a existência de uma ordem gradativa entre os valores; mas existem os valores fundamentais e os secundários, sendo que o *valor fonte é o da pessoa humana*. Nesse sentido, são os dizeres de Reale (2002, p. 220):

partimos dessa idéia [sic], a nosso ver básica, de que a pessoa humana é o valor-fonte de todos os valores. O homem, como ser natural biopsíquico, é apenas um indivíduo entre outros indivíduos, um ente animal entre os demais da mesma espécie. O homem, considerado na sua objetividade espiritual, enquanto ser que só realiza no sentido de seu dever ser, é o que chamamos de pessoa. Só o homem possui a dignidade originária de ser enquanto deve ser, pondo-se essencialmente como razão determinante do processo histórico.

A consolidação da perspectiva da pessoa humana como valor fonte se dá no campo do direito internacional dos direitos humanos. A dignidade da pessoa humana é o valor-base de interpretação de qualquer sistema jurídico, internacional ou nacional, que possa se considerar compatível com os valores éticos, notadamente da moral, da justiça e da democracia. Pensar em dignidade da pessoa humana significa, acima de tudo, colocar a pessoa humana como centro e norte para qualquer processo jurídico de interpretação, seja na elaboração da norma, seja na sua aplicação.

Ou ainda, aponta Barroso (2009, p. 382):

o princípio da dignidade da pessoa humana identifica um espaço de integridade moral a ser assegurado a todas as pessoas por sua só existência no mundo. É um respeito à criação, independente da crença que se professe quanto à sua origem. A dignidade relaciona-se tanto com a liberdade e valores do espírito como com as condições materiais de subsistência.

Por sua vez, Bonavides (2001, p. 562) entende que “a vinculação essencial dos direitos fundamentais à liberdade e à dignidade humana, enquanto valores históricos e filosóficos, nos conduzirá sem óbices ao significado da universalidade inerente a esses direitos como ideal da pessoa humana”.

Uma das principais consequências inerentes à amplitude e ao caráter genérico do conceito de dignidade da pessoa humana, tão essencial para corretamente guiar a sociedade em termos éticos e moralmente aceitos (ao

menos sob ótica democrática e pluralista), é a da possibilidade de se ter um ser humano indigno, que num discurso filosófico mais rigoroso, nem ao menos poderia ser considerado um ser humano.

Depreende Lowenthal (2001, p. 331-335):

É através da Constituição Federal que o Estado fala e regula o exercício de suas funções, suas obrigações, a emissão de leis e a sua efetiva aplicação na sociedade. Portanto, ao estabelecer como um de seus fundamentos a “dignidade da pessoa humana”, ele se obriga a respeitar e a fazer valer tal valor. Contudo, em nenhum momento a legislação define o que seria esta “dignidade da pessoa humana”, constituindo um valor em aberto. Ao adotar um significado mínimo apreendido no discurso antropocentrista do humanismo, a expressão valoriza o ser humano, considerando este o centro da criação, o ser mais elevado que habita o planeta, o que justifica a grande consideração pelo Estado e pelos outros seres humanos na sua generalidade em relação a ele. Contudo, cabe destacar que a partir do momento que o valor “dignidade da pessoa humana” é posto a exame, gera o contravalor indignidade. Portanto, é como se o discurso constitucional admitisse a indignidade, mesmo que dialeticamente, ao estabelecer o valor dignidade. Isso leva ao questionamento em relação à dignidade estabelecida como valor máximo de toda pessoa humana: se ela é o valor máximo seria necessário que toda pessoa fosse digna, caso contrário, não seria humana. Assim, a pessoa indigna não é humana; a pessoa não digna não é pessoa e nem é humana. Para ser pessoa é preciso ser digno, sendo a dignidade um requisito para a pessoa ser considerada humana.

O direito internacional dos direitos humanos pretendeu recolocar a pessoa humana como valor central da sociedade, predominando sobre o objeto. Seria a aclamação da subjetividade em detrimento da lógica capitalista-positiva do objeto. Em termos de estrutura teórica, o faz com brilhantismo, como o estudo da linguagem dos direitos humanos permitiu verificar. No entanto, a percepção prática leva ao questionamento dos direcionamentos conferidos a este sistema, em busca de uma implementação prática da posição central da pessoa humana no sistema de proteção de seus direitos.

4 ÓBICES À REVELAÇÃO DO ÔNTICO PELOS DIREITOS HUMANOS: A POUCA IMPORTÂNCIA DA PESSOA HUMANA COMO SUJEITO DE DIREITO INTERNACIONAL E A QUESTÃO DA (IN)EFETIVIDADE DA LINGUAGEM

Hipótese

E se Deus é canhoto

e criou com a mão esquerda?

Isso explica, talvez, as coisas deste mundo.

(Carlos Drummond de Andrade)

A construção do direito internacional dos direitos humanos pretendeu resgatar e reafirmar a importância da pessoa humana na sociedade. A filosofia que deu fundamento a esta construção pareceu tentar responder ao questionamento “deixamos de ser pessoas?” e a partir daí delinear perspectivas para a reconstrução da pessoa humana. Entre os pensadores que merecem destaque em termos de construção teórica da concepção contemporânea dos direitos humanos mencionam-se Jacques Maritain e Hannah Arendt.

O Humanismo Integral constitui a filosofia que Maritain entendeu dever ser aplicada na sociedade para que ela se desenvolva de maneira salutar. Para tanto, o pensador acabou delimitando as principais características do agir moral individualmente considerado, devendo este compor a consciência de todas as pessoas que vivam em sociedade. Também com base nesta filosofia, o pensador defendeu o resgate da lei natural como algo necessário no contexto pós-guerra e preconizou as diretrizes básicas dos direitos humanos.

No entendimento de Maritain (1962, p. 105-130), a nova sociedade humanista deveria ser fundada por alguns caracteres: comunitária, visando o bem comum de um todo de pessoas humanas; personalista, já que o bem comum não deve ser só o da sociedade, mas o do indivíduo considerado como pessoa humana; peregrinal, isto é, com pessoas não instaladas em moradias definidas, mas viajantes; pluralista, unindo diversos grupos e estruturas sociais que encarnem liberdades positivas.

Na sociedade humanista integral, explicou Maritain (1962, p. 145), a lei visa constringer os insensatos a se comportarem de maneira como não o conseguem por sua própria vontade; bem como educar os homens para um dia não precisarem mais dela, ou seja, para se tornarem sábios, funcionando a lei como pedagoga da liberdade. Logo, a finalidade da lei, nesta sociedade,

está relacionada com o fortalecimento da autonomia da pessoa humana, que deverá agir moralmente, ou seja, conforme a lei, sem que esta seja necessária.

Destarte, o pensador não defendeu que o uso da força não deveria ocorrer, mas que deveria ser reservado aos casos de extrema necessidade. A punição criminal é o maior exemplo de uso da força por parte do Estado. O ideal de preservação da pessoa humana atribui ao Estado parte da culpa daquele que comete um crime, se esta não teve o amparo da sociedade que necessitava para o seu desenvolvimento.

Na nova sociedade humanista, segundo Maritain (1962, p. 136), o centro de formação e de organização está na vida da pessoa. A pessoa deve ser considerada o ponto fundamental da sociedade, não se aceitando qualquer restrição aos seus direitos, a não ser que seja indispensável para o bem comum das demais pessoas. Justamente, a característica principal da sociedade humanista integral é a da maximização do valor da pessoa humana.

Com suas ideias, o pensador forneceu fundamentos para a Declaração Universal dos Direitos Humanos, instrumento que surgiu para dar um novo fôlego ao modo como o Direito deveria ser aplicado, fugindo do formalismo e priorizando a dignidade humana.

Em *A Lei Natural e os Direitos do Homem* podem ser destacados os principais direitos que compõem o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O pensador enumerou na obra os direitos da pessoa humana como tal, os direitos da pessoa cívica e os direitos da pessoa social.

Entendeu Maritain (1967, p. 70-72) que os direitos humanos da pessoa como tal se fundamentam no fato de que a pessoa humana é superior ao Estado, que não pode impor a ela determinados deveres e nem retirar dela alguns direitos, por ser contrário à lei natural. São direitos da pessoa humana como tal, segundo Maritain (1967, p. 73-74):

em suma, os direitos fundamentais, tais como: o direito à existência e à vida; o direito à liberdade pessoal ou direito de conduzir sua vida como senhor de si mesmo e de seus atos, responsável por estes perante Deus e as leis da cidade; o direito à procura da perfeição da vida humana, moral e racional; o direito à procura do bem eterno (sem a qual não há verdadeira procura da felicidade); o direito à integridade corporal; o direito à propriedade privada dos bens materiais, que é uma salvaguarda das liberdades da pessoa; o direito de contrair matrimônio segundo sua vontade e escolha, e de fundar uma família, ela mesma garantida das liberdades que lhe são próprias; os direitos de associação, o respei-

to da dignidade humana em cada indivíduo, represente ele ou não um valor econômico para a sociedade – todos esses direitos são radicados na vocação da pessoa, agente espiritual e livre, às ordens dos valores absolutos e com um destino superior ao tempo.

Além disso, Maritain (1967, p. 96-98) apontou os direitos da pessoa cívica, relacionados ao homem como ser político, por exemplo, o direito de participar da vida política; bem como os direitos da pessoa social, atinentes ao homem em seu espaço de trabalho, por exemplo, o direito de escolher seu trabalho e de receber um justo salário.

Todos estes direitos se encontram consubstanciados na Declaração de 1948 e em diversos tratados internacionais e Constituições que a sucederam, o que de fato comprova que uma teoria jurídica baseada em elementos axiológicos tem muito a contribuir para a humanidade, tornando a aplicação do Direito mais justa.

Hannah Arendt (2007, p. 17) estudou a condição humana, aliando subjetividade ao objeto e entendendo que o homem é condicionado pela objetividade do mundo, mesmo quando ele cria este objeto:

A condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a *vita activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos. Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais. O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição de existência humana. É por isto que os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados. Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante. A objetividade do mundo – o seu caráter de coisa ou objeto – e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência

humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não-mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana.

Conforme o raciocínio de Arendt, o homem precisa dos objetos para sobreviver, tanto os da natureza quanto os por ele criados. No entanto, a natureza humana não pode perder importância neste contexto, devendo sempre ocupar uma posição prioritária na tomada de decisões políticas. A pessoa humana, apesar de sua condição, tem o direito de resistir e de participar do mundo, interagindo com ele e não apenas submetendo-se a ele.

Por seu turno, quando Arendt (2007, p. 269) se aprofunda em seus ensinamentos, afirma que o processo de alienação do mundo gerou consequências e, em seu último estágio, esta seria a formação de uma sociedade global na qual o cidadão-mundo, a própria humanidade, assumem uma posição paritária com os Estados:

O declínio do sistema de estados nacionais europeus; o encolhimento econômico e geográfico da Terra, de forma que a prosperidade e a depressão tendem a ser fenômenos globais; a transformação da humanidade que, até nosso tempo, não passava de noção abstrata ou princípio orientador para uso exclusivo dos humanistas, em entidade realmente existente, cujos membros, nos pontos mais distantes do globo, levam menos tempo para encontrar-se que os membros de uma nação há uma geração atrás – são as marcas do começo do último estágio desta evolução. Do mesmo modo como a família e a propriedade da família foram substituídas pela participação numa classe e por um território nacional, as sociedades circunscritas pelos estados nacionais começam a ser substituídas pela humanidade, e o planeta substitui o restrito território do Estado. Mas, o que quer que o futuro nos reserve, o processo de alienação do mundo, desencadeado pela expropriação e caracterizado por um crescimento cada vez maior da riqueza, pode assumir proporções ainda mais radicais somente se lhe for permitido seguir a lei que lhe é inerente. Pois os homens não podem ser cidadãos do mundo como são cidadãos dos seus países, e homens sociais não podem ser donos coletivos como os homens que têm um lar e uma família são donos de sua propriedade privada. A ascensão da sociedade trouxe consigo mesmo o declínio simultâneo das esferas pública e privada; mas o eclipse de um mundo público comum, fator tão crucial para a formação da massa solitária e tão perigoso na formação da mentalidade, alienada do mun-

do, dos modernos movimentos ideológicos de massas, começou com a perda, muito mais tangível, da propriedade privada de um pedaço de terra neste mundo.

A formação do conceito de cidadão-mundo e a abertura do sistema internacional de proteção dos direitos humanos à pessoa humana concretamente concebida ainda é um processo em formação. Essencialmente, o direito internacional dos direitos humanos foi criado para Estados, embora tivesse a pessoa humana como o seu principal centro de proteção. Os primeiros organismos internacionais somente permitiam a participação dos Estados-partes e não se abriam à pessoa humana individualizada.

Com o aperfeiçoamento das organizações internacionais, alguns organismos começaram a se abrir para a participação individual, notadamente o permitir a apresentação de reclamações por violações de direitos humanos, a exemplo do Comitê de Direitos Humanos e do Conselho de Direitos Humanos, ambos das Nações Unidas, e da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, da Organização dos Estados Americanos. Por sua vez, a regulamentação do direito internacional penal também está envolvida na questão, notadamente a partir do Estatuto de Roma, que colocou a pessoa humana como verdadeiro sujeito de direito internacional não apenas na busca de direitos, mas na punição por graves violações conforme a competência do Tribunal Penal Internacional (trata-se do único organismo internacional que julga pessoas físicas e não Estados). Contudo, a participação direta na tomada de decisões políticas e na fixação de parâmetros do direito internacional dos direitos humanos não existe perante a Organização das Nações Unidas.

Se a pessoa humana é sujeito de direito internacional e se a formação do conceito de cidadão-mundo é real, então adequada a abertura à sua participação na esfera pública internacional. Neste sentido, aponta Arendt (2007, p. 58):

A excelência em si, *arete* como a teriam chamado os gregos, *virtus* como teriam dito os romanos, sempre foi reservada à esfera pública, onde uma pessoa podia sobressair-se e distinguir-se das demais. Toda atividade realizada em público pode atingir uma excelência jamais igualada na intimidade; para a excelência, por definição, há sempre a necessidade da presença dos outros, e essa presença requer um público formal, constituído pelos pares do indivíduo; não pode ser a presença fortuita e familiar de seus iguais ou inferiores.

Com efeito, parece um óbice à revelação do ôntico pelos direitos humanos a conferência de um papel mais ativo à pessoa humana no sistema internacional de proteção, que se demonstra arbitrário e pouco acessível. Destaca-se que no âmbito de alguns direitos em espécie o sistema se abre cada vez mais ao acesso, a exemplo do que ocorre no direito eletrônico, cuja regulamentação se dá com participação democrática na discussão em fóruns internacionais e eventos abertos ao debate.

Num segundo aspecto, reconhece-se que a linguagem dos direitos humanos parece em muitos casos incompatível com a realidade social. Os direitos humanos falam que a pessoa humana deve ser central, mas a condicionam a uma objetividade na qual ela não tem espaço para interagir, mas apenas deve se resignar à submissão. Diante de tal grau de inefetividade, questiona-se se a linguagem dos direitos humanos não passa de uma falácia.

Entra-se aqui em linhas gerais sobre a semiótica, palavra que provém da raiz grega “*semeion*”, que denota signo. Basicamente, a semiótica desenvolve um estudo dos sinais, inclusive linguísticos, que revela como o indivíduo dá significado a tudo que o cerca. Trata-se da ciência que estuda os signos e todas as linguagens e acontecimentos culturais como se fossem fenômenos produtores de significado.

Uma das principais teorias semióticas, de Pierce, desenvolve uma tríade cíclica entre interpretante, objeto e signo. Sendo assim, o interpretante confere uma interpretação a um objeto e a partir desta se obtém o signo. O signo deve ser a percepção na realidade da interpretação conferida àquele objeto. Nós, interpretantes, quando observamos os direitos humanos sabemos que o signo obtido é o da valorização da pessoa humana, mas este signo parece divergir da realidade. Questiona-se, então, se o signo que nos é dado pelos direitos humanos é uma falácia, porque evidentemente o objeto resultante do processo interpretativo não é o que ocorre na realidade.

Basta observarmos eventos recentes que são noticiados todos os dias sobre a desigualdade social, as constantes guerras e a postura imperialista dos países mais poderosos economicamente para perceber que talvez a lógica que está predominando no sistema internacional de direitos humanos não seja a da pessoa humana, mas a lógica do capital.

Contudo, não é possível negar que o sistema evoluiu substancialmente e que a proteção que é hoje conferida aos direitos da pessoa humana impede que muitas catástrofes que assolaram a humanidade se repitam. Neste viés, a única solução parece ser questionar o sistema de proteção de direitos humanos, que

tem suas vantagens mas que também conta com mazelas inegáveis, como a pouca efetividade em detrimento da lógica do capital e a falta de abertura ao principal sujeito de direito que pretende proteger, a pessoa humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não são positivistas e nem são jusnaturalistas, os direitos humanos se fundam em duplo estandarte estes direitos reconhecidos no sistema internacional de proteção. A normativa internacional os afirma, mas tem o cuidado de ressaltar que o faz apenas formalizando um reconhecimento que já repousa no seio social e sempre lembrando que determinados conteúdos possuem caráter cogente. No mínimo, os direitos humanos começam a delinear um caminho de meio termo e, sendo assim, um resgate da metafísica no mundo moderno sob novas perspectivas. A linguagem é apresentada tendo em vista estas particularidades e a sociedade tenta ainda compreender os signos resultantes da interpretação dos direitos humanos concebidos na contemporaneidade, notadamente a partir da fundação da Organização das Nações Unidas em 1945 e da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Os direitos humanos não nos enganam em sua linguagem, mas em sua prática. Observamos que a construção teórica destes direitos humanos, embora guardem de alguma falta de coerência em alguns pontos, é razoável para os fins de um sistema de proteção que não pretendia ser positivista nem jusnaturalista: nasce nos direitos humanos o fenômeno que futuramente seria chamado pelos constitucionalistas de neopositivismo ou novo constitucionalismo, o qual ampliou o processo hermenêutico do Direito nos ordenamentos jurídico-constitucionais ao redor do mundo, inclusive no Brasil.

O sistema internacional de proteção dos direitos humanos guarda suas conquistas, como a de ter evitado que eclodissem novos conflitos à semelhança da Segunda Guerra Mundial e de ter criado um sistema eficaz de observância do contexto dos direitos humanos ao redor do mundo. Contudo, este sistema internacional de proteção também tem suas deficiências, como a de não conseguir se imiscuir de maneira suficiente no combate às violações de direitos humanos (notadamente quando perpetradas por certos agentes com maior poderio econômico), bem como de não permitir um acesso suficiente ao seu principal sujeito de proteção, a pessoa humana. Com efeito, mostra-se necessário traçar novos rumos em busca da efetividade, melhorando o que

é apenas linguagem, tornando-se prática. Neste viés, os direitos humanos podem ser a fonte da revelação do ôntico no atual contexto jurídico-social, revelando-se como uma luz nos rumos da humanidade.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Santo Tomás de. **Suma teológica**. Direção Gabriel C. Galache e Fidel García Rodríguez. Coordenação Geral Carlos-Josaphat Pinto de Oliveira. Edição Joaquim Pereira. São Paulo: Loyola, 2005, v. IV, parte II, seção I, questões 49 a 114.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Rideel, 2007.

_____. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ASSIS, Olney Queiroz. **O estoicismo e o Direito: justiça, liberdade e poder**. São Paulo: Lúmen, 2002.

BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e aplicação da Constituição**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 26. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

GARCIA, Bruna Pinotti; LAZARI, Rafael de. **Manual de Direitos Humanos**. 2. ed. Salvador: Juspodivm, 2015.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil brasileiro: parte geral**. São Paulo: Saraiva, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, v. II.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Tradução Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção “Os Pensadores”).

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Tradução Paulo Barrera. São Paulo: Ícone, 2005.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

LOCKE, John. Segundo **Tratado sobre o Governo Civil e Outros Escritos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOWENTHAL, Anamaria Valiengo. Exame da expressão “a dignidade da pessoa humana” sob o ângulo de uma semiótica jurídica. In: POZZOLI, Lafayette; SOUZA, Carlos Aurélio Mota de (Org.). **Ensaio em homenagem a Franco Montoro**: humanismo e política. São Paulo: Loyolla, 2001, p. 331-335.

MARITAIN, Jacques. **Humanismo integral**. Tradução Afrânio Coutinho. 4. ed. São Paulo: Dominus Editora S/A, 1962.

_____. **Os direitos do homem e a lei natural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1967.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

MILOVIC, Miroslav. **Metafísica e política**. Brasília: [s.n.], 2015.

_____. **O jusnaturalismo moderno**. Brasília: [s.n.], 2015.

_____. **Filosofia da comunicação**. Brasília: [s.n.], 2015.

_____. **Dominação e ideologia**. Brasília: [s.n.], 2015.

QUEIRÓZ, Cristina. **Direitos fundamentais (teoria geral)**. Coimbra, Portugal: Coimbra Editora, 2002.

REALE, Miguel. **Filosofia do direito**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

REZEK, J. F. **Direito Internacional Público**: curso elementar. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O Contrato Social e Outros Escritos**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

SÓFOCLES. Édipo rei / Antígona. São Paulo: Martin Claret, 2003.

A OBSOLESCÊNCIA PROGRAMADA E OS DANOS DECORRENTES DO EXCESSO DE LIXO ELETRÔNICO

Flávia Sepúlveda Silveira*

Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral**

Carlos Henrique Medeiros de Souza***

Resumo: objetivou-se com esta pesquisa caracterizar o fenômeno do consumismo e a conseqüente descartalização como práticas mercadológicas que causam lesão ao consumidor, além do acúmulo de lixo eletrônico descartado de forma inadequada, transgredindo norma disciplinadora do tratamento e destinação dessa espécie de resíduo. O presente artigo apresentou o seguinte problema: de que forma a obsolescência programada pode causar lesão ao consumidor e ao meio ambiente? Justifica-se esta abordagem pela necessidade de analisar os prejuízos decorrentes dessas práticas que trazem sérias conseqüências ao consumidor. Empregou-se metodologia qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica de artigos científicos e obras de autores estudiosos dessa temática, além de análise de legislação pertinente. Concluiu-se que a prática da obsolescência programada causa lesão de ordem econômico-financeira ao consumidor e, além disso, o acúmulo de lixo eletrônico dela decorrente provoca danos ambientais e à saúde humana.

Palavras-chave: obsolescência programada. Descarte precoce. Lesão ao consumidor. Lixo eletrônico. Danos ambientais.

* Graduada em Direito

** Mestre e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da UENF; professora dos cursos de Direito e Medicina; Membro efetivo da Associação de Bioética da Universidade Nacional de La Plata. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Bioética e Dignidade Humana. E-mai: hildeboechat@gmail.com

*** Docente e Coordenador do programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da UENF.

Recebido em 22/02/2017

Aprovado em 23/04/2017

Abstract: The objective of this research was to characterize the phenomenon of consumerism and the consequent disregarding as marketing practices that cause harm to the consumer, besides the accumulation of electronic waste discarded in an inadequate way, transgressing the disciplinary norm of the treatment and destination of this kind of waste. This paper presents the following problem: how can programmed obsolescence cause harm to the consumer and the environment? This approach is justified by the need to analyze the losses resulting from these practices which have serious consequences for consumers. A qualitative methodology was used, based on a bibliographical research of scientific papers and works by scholars on this subject, as well as an analysis of pertinent laws. It was concluded that the practice of programmed obsolescence causes an economic-financial injury to the consumer and, in addition, the accumulation of e-waste resulting from it causes environmental damages and human health.

Keywords: programmed obsolescence. Early disposal. Injury to the consumer. Electronic waste. Environmental damage.

“A natureza pode suprir todas as necessidades do homem, menos a
ganância.”
(Mahatma Gandhi)

Considerações iniciais

Sabe-se que a evolução tecnológica do presente século acarreta um impacto sobre a sociedade, que se torna cada dia mais consumista, numa desenfreada apologia ao novo e à busca pela aquisição do último modelo dos eletrônicos de uso diário. Nessa esteira, o mercado de consumo, valendo-se dessa tendência do consumidor, passa a empreender esforços no sentido de fazer circular seus produtos de forma mais rápida a fim de satisfazer, por um lado, os interesses capitalistas e, por outro, os do consumidor cada vez mais consumista.

Nesse contexto, instala-se um campo fértil à prática mercadológica consistente na utilização de matéria-prima de qualidade inferior objetivando tornar o produto substituível em um tempo cada vez mais curto – consuta que caracteriza o fenômeno da obsolescência programada. Então, vários

desdobramentos dessa prática são constatados na sociedade, desde a lesão ao próprio consumidor que adquire no mercado de consumo produtos de qualidade cada vez mais baixa, até enormes danos ambientais decorrentes desse fenômeno. Assim, tem-se o seguinte problema: De que forma a obsolescência programada causa lesão ao consumidor e ao meio ambiente?

O objetivo do presente artigo é analisar a prática mercadológica da obsolescência programada, apresentando as consequências danosas ao consumidor e os impactos decorrentes do descarte precoce de produtos fabricados para durarem por um tempo cada vez menor. A relevância da abordagem desse tema é exatamente a grande movimentação do mercado de consumo no sentido do estímulo ao consumismo e do descarte precoce de mercadorias ainda úteis que se tornam obsoletas simplesmente pelo fato de surgir um modelo mais novo. Espera-se que este artigo desperte reflexões e consequente conscientização a respeito dos efeitos dessas práticas no meio ambiente.

Emprega-se metodologia qualitativa, baseada em obras e artigos científicos de autores estudiosos do tema, tais como: Rizzatto Nunes (2015), Bauman (2011), Cavaliere Filho (2010), Hideliza Cabral; Maria Madalena Rodrigues (2012), Bauman (2008), dentre outros, cuja abordagem se coadunam com a apresentada acerca do tema. E ainda em documentos jurídicos como Leis Federais, Código de Defesa do Consumidor, bem como jurisprudência.

1 A descartalização e o fenômeno da obsolescência programada

Vive-se uma era de crescente consumismo, fato que traz a consequência do descarte precoce de produtos. Nesse contexto, faz-se necessário, inicialmente, apresentar o conceito e caracterizar o fenômeno da obsolescência programada, que consiste na descartalização precoce dos produtos em face de o fabricante se utilizar de insumos com qualidade cada vez pior, objetivando a inutilidade logo após o término do prazo de garantia dos produtos disponibilizados no mercado de consumo, fazendo com que o consumidor adquira um novo produto em um curto espaço de tempo.

Para Cabral e Rodrigues, alguns produtos já saem da fábrica com uma estimativa de vida útil pré-determinada, pois na sociedade voltada altamente para o consumo desenfreado, faz com que o ciclo de vida dos produtos se torne cada vez menor, devido ao excesso de ofertas, facilidade nas linhas de crédito fácil, variedade de bens disponíveis no mercado, além das maciças

campanhas publicitárias, impulsionando-os à aquisição de novos produtos mais modernos, obedecendo a um padrão de consumismo acelerado. Asseveram que “os produtos tornam-se rapidamente ultrapassados, seja pela necessidade do consumidor em comprar as novidades disponíveis no mercado, seja em razão de as empresas programarem a vida útil dessas mercadorias para períodos cada vez mais curtos” (CABRAL; RODRIGUES, 2012, p.49).

Assim, a prática mercadológica de descartalização precoce dos produtos, acarreta conseqüentemente o descarte desnecessário e inadequado, contribuindo para o crescente aumento do lixo eletrônico.

Observe-se no que consiste a obsolescência programada:

É o termo utilizado para a vida curta de um bem ou produto projetado de forma que sua durabilidade ou funcionamento se dê apenas durante um período reduzido, fazendo parte de um fenômeno industrial e mercadológico surgido nos países capitalistas nas décadas de 1930 e 1940, conhecido como descartalização, surgindo com a finalidade estratégica de mercado que visa garantir um consumo constante através da insatisfação, de forma que os produtos que satisfazem as necessidades daqueles que os compram parem de funcionar, tendo que ser obrigatoriamente substituídos de tempos em tempos por outros mais modernos (PAZ, 2011).

Constata-se, portanto, que a obsolescência programada se refere ao ato de estabelecer uma data de morte de um produto, seja através de mau funcionamento ou por ser tornar velho perante as tecnologias mais recentes existentes no mercado. Que reflete o incentivo planejado para o rápido descarte (PADILHA, 2016). Magera assevera que essa prática teve origem na década de 1930 como uma solução para a crise econômica que atingiu, principalmente, os países capitalistas, surgindo com a finalidade de redução do ciclo de vida dos produtos, dando-lhes uma vida útil menor, para que fosse substituído por outro produto em menos tempo (MAGERA, 2012).

Já para Leonard, o conceito da obsolescência programada surgiu por volta de 1920, quando os fabricantes de lâmpada elétrica começaram a reduzir a vida útil de seus produtos para que aumentasse a venda e conseqüentemente um lucro maior, com a criação do primeiro cartel mundial denominado *Phoebus*. Seus membros dirigentes de empresas fabricantes de lâmpadas perceberam que as lâmpadas durarem muito não era vantajoso do ponto de vista econômico, não traziam o lucro esperado, pois as lâmpadas tinham

duração de até 2.500 horas, e o cartel, por volta de 1940 conseguiu reduzir a vida útil das lâmpadas para mil horas, produzindo lâmpadas mais frágeis e conseqüentemente com menor durabilidade, forçando o consumidor a adquirir nova lâmpada em menos tempo (LEONARD, 2011). Para a autora, essa estratégia visava estimular a aquisição de novas lâmpadas em curto período de tempo, alavancando com isso suas vendas e lucratividade.

Segundo Vance Packard, existem três modos diferentes de obsolescência, sendo a primeira a de função, a segunda, de qualidade, e a terceira, a obsolescência de deseabilidade ou obsolescência psicológica (PACKARD, 1960).

Na obsolescência de função, o produto se torna antiquado ao ser introduzido no mercado um similar que executa melhor a função. Nessa lógica, o produto não é criado com defeitos, a substituição precoce ocorre porque um produto genuinamente aperfeiçoado foi lançado no mercado, fazendo com que a variedade e a mudança acelerem a obsolescência (PACKARD, 1960).

Já na obsolescência de qualidade, o produto ou mercadoria se quebra ou se gasta em determinado tempo, geralmente não muito longo, e é vendido com probabilidade de vida bem mais curta sabendo que poderia estar oferecendo ao consumidor um produto com vida útil bem mais longa (PACKARD, 1960).

Por fim, a obsolescência de deseabilidade ou psicológica ocorre quando um produto que ainda está sólido, em termos de qualidade ou performance, torna-se 'gasto' na mente dos consumidores porque um aprimoramento de estilo ou outra modificação torna-o menos desejável. Induz o consumidor a se preocupar mais com as aparentes modificações do que com as benfeitorias efetivas, trata-se de uma maneira de manipular o consumidor para ir repetidamente às compras (PACKARD, 1960).

Constatam-se, portanto, outras definições conceituais de obsolescência, já que não se dispõe de uma definição legal. Trata-se, no entanto, da redução da durabilidade dos produtos, de modo a induzir os consumidores à substituição de um bem por um novo em um lapso de tempo relativamente curto.

Na sociedade de consumo da obsolescência induzida, todo objeto se transforma em lixo, pois quanto mais breve for a vida dos produtos, mais rápido será o descarte. Nessa perspectiva, a publicidade se torna o motor que faz toda essa dinâmica funcionar. Assim, a obsolescência dos produtos gera mais consumo, mas gera concomitantemente mais lixo, o que acaba se tornando um problema econômico, social e ambiental. Na sociedade capitalista, os fabricantes precisam produzir muito e vender rápido para

alimentar um ciclo de produção e consumo chamado de ciclo de acumulação do capital, denominado ciclo de enriquecimento dos empresários, pois se valem da estratégia da publicidade, do crédito e da obsolescência programada para atingir seus objetivos de acumulação de riquezas (PADILHA, 2016).

Segundo Pedro e Alencar, dentre as práticas mais comuns, o consumismo é o principal causador da degradação ambiental. Com a rapidez com que a tecnologia avança, são fabricados com previsão de vida útil cada vez menor, como acontece com os produtos eletrônicos, objetos de desejo da maioria da população mundial, sendo produzidos já com data marcada para se tornarem obsoletos (PEDRO; ALENCAR, 2014). Observa-se, portanto, que a obsolescência programada é derivada da sociedade de consumo, do chamado consumismo. Bauman distingue o consumo do consumismo: para o autor, o consumo é um elemento inseparável da própria sobrevivência biológica, já o consumismo surge bem mais tarde pela intensificação do consumo:

Aparentemente o consumo é algo banal, até mesmo trivial. É uma atividade que fazemos todos os dias. Se reduzido à forma arquetípica do ciclo metabólico de ingestão, digestão e excreção, o consumo é uma condição, e um aspecto, permanente e irremovível, sem limites temporais ou históricos; um elemento inseparável da sobrevivência biológica que nós humanos compartilhamos com todos os outros organismos vivos. [...] Já o consumismo, em aguda oposição às formas de vida precedentes, associa a felicidade não tanto à satisfação de necessidades (como suas “versões oficiais” tendem a deixar implícito), mas a um volume e uma intensidade de desejo sempre crescentes, o que por sua vez implica o uso imediato e a rápida substituição dos objetos destinados a satisfazê-la. (BAUMAN, 2008, p. 37)

Extrai-se das palavras do autor o desejo sempre crescente por novos objetos, o que torna a mola-mestra da obsolescência programada. O termo consumismo representa um comportamento que possui por característica principal o consumo desenfreado. Segundo Giacomini Filho (2008, p.29) Consumismo é o consumo extravagante ou espúrio de bens e serviços, não havendo preocupação ambiental em relação às consequências geradas pelo consumo em sociedade.

Além da obsolescência programada, alguns autores como Paz e Leonardo Bortoletto, constataam a existência da obsolescência planejada. Segundo Paz, a obsolescência planejada é caracterizada pela inutilidade de um produto

ou serviço, mesmo que esteja em perfeito estado, devido ao aparecimento de outro produto tecnologicamente mais avançado, desta forma, tornando-o obsoleto mesmo funcionando. E para que se torne inútil em tão curto prazo, as fábricas articulam seus engenheiros para que produzam vida curta, quando a parte vital do aparelho tem sua durabilidade compatível com o prazo de garantia (PAZ, 2011).

Nessa mesma linha de pensamento, Bortoletto diz que a obsolescência planejada garante aos comerciantes uma margem de lucro garantida, pois, com o descarte precoce do produto, a lógica mercadológica é ter sempre uma gama de consumidores ávidos a buscar aquele tipo de produto. Consequência desta prática é o descarte desnecessário diretamente na natureza, principalmente dos produtos eletrônicos, acumulando lixo, o que se torna uma grande preocupação para a comunidade científica e ambiental (BORTOLETTO, 2015).

Traz-se essa diferenciação por efeitos meramente didáticos, sendo enfoque deste artigo a obsolescência programada como prática abusiva e consequente lesão ao consumidor, pois na sociedade pós-moderna a publicidade deixa de exercer o seu papel precípua, qual seja, informar. Já que, nos moldes atuais, a propaganda ocorrida de forma abusiva corrompe a vontade do consumidor, deixando de ser um instrumento informativo para ser um instrumento de manipulação. Segundo Souza:

[...] vive-se a massificação do consumo na sociedade contemporânea, de produtos e serviços regulados pelo mercado descartável da obsolescência produzida e perceptiva, da constante troca dos objetos de consumo, desejados e atraídos pelo constante apelo do ter, adquirir ou contratar (SOUZA, 2014, p. 6).

Cabe ressaltar que a publicidade é um meio de aproximação entre fornecedor e consumidor, com proteção constitucional. Para Rizzatto Nunes, publicidade é um princípio que orienta a conduta do publicitário no que diz respeito aos limites da utilização desse instrumento. O autor salienta a distinção entre publicidade e propaganda: “a palavra propaganda vem de coisas que devem ser propagadas, donde afirma-se que a palavra comporta o sentido de propagação de princípios, ideias, conhecimentos ou teorias. Já o vocábulo publicidade, por sua vez, aponta para a qualidade daquilo que é público ou do que é feito público” (RIZZATTO NUNES, 2015, p.107). Ambos os termos, portanto, são adequados para expressar o sentido buscado pelo

anunciante do produto.

No mesmo sentido, a publicidade quanto mais “apelativa” mais atraídos ficam os consumidores para aquisição de novo modelo, a versão mais recente de um produto ainda em perfeito estado de funcionamento.

[...] tais propagandas chegam quase a hipnotizar os consumidores, principalmente crianças e outras classes de pessoas consideradas hipervulneráveis, pois são consumidores que apresentam uma circunstância agravante de vulnerabilidade, em razão da idade ou da deficiência ou ausência de informação, ou, simplesmente, por fazerem parte de uma minoria da população (CABRAL; RODRIGUES, 2012, p.54)

Observe-se, portanto, que inegável é a influência da publicidade na sociedade de consumo, que se deixa levar pelo crescente desejo do consumismo. Cavalieri Filho afirma que não se pode negar a importância da publicidade para a sociedade de consumo, pela ação que exerce sobre o consumidor, porém não se pode permitir sua utilização sem qualquer espécie de controle, induzindo o consumidor ao erro (CAVALIERI FILHO, 2010, p.124).

É necessária uma análise do que seja publicidade enganosa. Segundo o Código de Defesa do Consumidor (CDC), o conceito de publicidade enganosa é encontrado no parágrafo primeiro do artigo 37, que diz:

Art. 37. É enganosa qualquer modalidade de informação ou comunicação de caráter publicitário, inteira ou parcialmente falsa, ou, por qualquer outro modo, mesmo por omissão, capaz de induzir em erro o consumidor a respeito da natureza, características, qualidade, quantidade, propriedades, origem, preço e quaisquer outros dados sobre produtos e serviços BRASIL. CDC, 1990)

Nesse sentido, a obsolescência programada se refere a mercadorias ou produtos que se apresentam com vida útil menor do que aquela que se espera, constituindo-se a publicidade enganosa a partir do momento em que as empresas utilizam para convencer o consumidor a adquirir produtos desconhecendo a durabilidade do produto ou falta de peça para reposição em eventual defeito (CABRAL; RODRIGUES, 2012).

O tema foi abordado, brevemente, no Superior Tribunal de Justiça no acórdão relatado pelo Ministro Luis Felipe Salomão por ocasião do julgamento do Recurso Especial nº 984.106, julgado em 04/12/2012. O Tribunal consignou

os seguintes exemplos de ocorrência do fenômeno:

São exemplos desse fenômeno: a reduzida vida útil de componentes eletrônicos (como baterias de telefones celulares), com o posterior e estratégico inflacionamento do preço do mencionado componente, para que seja mais vantajoso a recompra do conjunto; a incompatibilidade entre componentes antigos e novos, de modo a obrigar o consumidor a atualizar por completo o produto (por exemplo, *softwares*); o produtor que lança uma linha nova de produtos, fazendo cessar a fabricação de insumos ou peças necessárias à antiga. [...] Certamente, práticas abusivas como algumas das citadas devem ser combatidas pelo Judiciário, visto que contraria a Política Nacional das Relações de Consumo, de cujos princípios se extrai a “garantia dos produtos e serviços com padrões adequados de qualidade, segurança, durabilidade e desempenho” (art. 4º, inciso II, alínea “d”, do CDC), além de gerar inegável impacto ambiental decorrente do descarte crescente de materiais (como lixo eletrônico) na natureza (BRASIL, STJ, 2012).

Percebe-se que a jurisprudência já pacificou o entendimento pela abusividade da obsolescência programada frente à vulnerabilidade do consumidor, como estratégia para estimular a aquisição de novos produtos em curto período de tempo para alavancar as vendas e conseqüentemente ter o lucro cada vez maior, pois o consumidor compra, descarta e rapidamente adquire outro, repetidamente. Ressalta-se, ainda, que alguns produtos já saem de fábrica programados para durarem por um determinado tempo, que na prática, após o decurso do prazo legal da garantia, o produto apresenta defeito.

Observe-se o julgado do Supremo Tribunal Federal em Recurso Extraordinário com agravo 805.568, relatado pelo Ministro Luís Roberto Barroso, julgado em 30/04/2014:

CONSUMIDOR. VÍCIO DO PRODUTO. TELEVISOR. VÍCIO DE NATUREZA OCULTA. DIREITO À DEVOLUÇÃO DO PREÇO PAGO. SENTENÇA REFORMADA.

1. O consumidor não pode arcar com o vício constante do produto do qual se espera durabilidade maior que um ano, como é o caso dos autos, eis que se trata de um aparelho televisor.
2. A autora juntou aos autos laudo técnico que atesta a existência de vício de larga extensão no produto em curto prazo de tempo após sua aquisição, bem como valor para conserto praticamente equivalente ao

valor pago pelo bem. 3. Assiste razão ao consumidor no que tange ao pedido de restituição dos valores pagos mesmo que fora do prazo de garantia do produto, eis que, em se tratando de vício oculto, o prazo legal para a sua reclamação só corre a partir da ciência dos defeitos. Aplicação do artigo 26, § 3º, do CDC (BRASIL, STF, 2014).

Pode-se constatar no julgado que decorrido o prazo de garantia o aparelho televisor apresentou defeito, o valor para conserto ficou o equivalente ao valor pago na aquisição, tendo em vista que o laudo técnico comprovou a existência de vício no produto, fazendo jus o consumidor ao dano patrimonial pela má-fé configurada na prática abusiva.

2 Considerações acerca do lixo eletrônico

A grande movimentação econômica gerada pelo capitalismo, como propagandas que motivam o consumo exagerado mesmo sem necessidade, faz com que todos os dias milhares de aparelhos e equipamentos eletrônicos sejam substituídos por se tornarem obsoletos, contribuindo para o aumento do lixo eletrônico, sendo oportuno analisar o lixo eletrônico, também denominado resíduos eletrônicos. Segundo Viana, o lixo eletrônico, também chamado de lixo tecnológico ou ainda conhecido como Resíduos de Equipamentos Eletroeletrônicos (REEE), é todo aquele gerado a partir de componentes dos aparelhos eletrodomésticos e eletroeletrônicos, incluindo os acumuladores de energia, como as baterias e pilhas, e produtos magnetizados, de uso industrial, doméstico, comercial e de serviços que encontram-se em desuso. São os resíduos resultantes da rápida obsolescência dos equipamentos eletrônicos descartados precocemente, sendo a mais perigosa, de difícil descarte e de decomposição de seus componentes (VIANA, 2008). No mesmo diapasão, salientam Natume e Sant'anna (2011), o lixo eletrônico é caracterizado como resíduo proveniente da obsolescência dos equipamentos eletrônicos, pois a evolução tecnológica e o alto consumismo têm provocado a aceleração para que os produtos se tornem rapidamente obsoletos, o que provoca o descarte de aparelhos precocemente, seja ainda em funcionamento ou não. Com base nessa definição, os resíduos eletrônicos incluem equipamentos domésticos comuns, tais como, celulares, computadores, televisores, ferramentas elétricas, dentre outros, englobando, portanto, todo material oriundo de aparelhos eletroeletrônicos ou eletrodomésticos e seus componentes, incluindo pilhas

e baterias.

No que tange ao resíduo eletrônico, a Associação Brasileira de Desenvolvimento Industrial (ABDI) afirma que “os equipamentos eletroeletrônicos são produtos cujo funcionamento depende do uso de corrente elétrica ou de campos eletromagnéticos” (ABDI, 2013). E que se dividem em quatro categorias: a) Linha Branca que incluem refrigeradores, fogões, lavadoras de roupa e louça, secadoras e condicionadores de ar; b) a Linha Marrom: monitor e televisor de turbo, plasma, LCD e LED, aparelhos de DVD e filmadoras; c) Linha Azul: batedeiras, liquidificadores, ferros elétricos, furadeiras, secadores de cabelo, espremedores de frutas, aspiradores de pó, cafeteiras; e por fim a Linha Verde: computadores e laptops, acessórios de informática, tablets e telefones celulares. Ainda de acordo com a ABDI (2013), ao fim da vida útil desses equipamentos eles passam a ser considerados resíduos de equipamentos eletroeletrônicos.

A Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE) elaborou um relatório que traça o panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil, que traz dados alarmantes quanto à realidade da produção de lixo. Segundo os dados apresentados no panorama, em 2014 foram gerados 78,6 milhões de toneladas de resíduos sólidos urbanos e em 2015 foram gerados 79,9 milhões de toneladas, o que representa um aumento de 1,7% de um ano para o outro, índice superior a taxa de crescimento da população brasileira que foi de 0,8% entre 2014 e 2015 (ABRELPE, 2015, p.19), o que significa que o consumo e o descarte passaram a ser incorporados de forma tão cultural que seu desenvolvimento passou a ser superior ao próprio crescimento populacional.

Ainda de acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), o mundo produziu cerca de 42 milhões de toneladas de lixo eletrônico no ano de 2014, o Brasil produziu 1,4 milhão de toneladas, números alarmantes e que cresce rapidamente. A previsão é que o mundo terá cerca de 50 milhões de toneladas de lixo eletrônico em 2017 (ONU, 2016).

A grande questão reside na inaplicabilidade da Lei nº 12.305/2010 para melhor solução dos problemas ambientais.

Os problemas ambientais causados pelo descarte inadequado de resíduos eletroeletrônico são extremamente graves e milhões de toneladas por ano são produzidos no Brasil e diante essa problemática foi instituída a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) pela Lei nº 12.305/2010, regulamentada pelo decreto nº 7.404, que reúne o conjunto de princípios, objetivos, instrumentos,

diretrizes, metas e ações adotadas pelo governo federal, que apresenta avanços importantes para a questão do lixo eletrônico gerado e contém instrumentos que permitem o avanço necessário para enfrentar os problemas ambientais, sociais e econômicos decorrentes do descarte incorreto dos resíduos (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE). Define em seu artigo 4º da referida lei:

A Política Nacional de Resíduos Sólidos reúne o conjunto de princípios, objetivos, instrumentos, diretrizes, metas e ações adotados pelo Governo Federal, isoladamente ou em regime de cooperação com Estados, Distrito Federal, Municípios ou particulares, com vistas à gestão integrada e ao gerenciamento ambientalmente adequado dos resíduos sólidos (BRASIL,2010).

Foi atribuída à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a organização e a manutenção conjunta do Sistema Nacional de Informações sobre a Gestão dos Resíduos Sólidos e dentre os objetivos apresentados, a lei supracitada tem como escopo, conforme expresso em seu artigo 7º

- I - proteção da saúde pública e da qualidade ambiental;
- II - não geração, redução, reutilização, reciclagem e tratamento dos resíduos sólidos, bem como disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos;
- III - estímulo à adoção de padrões sustentáveis de produção e consumo de bens e serviços;
- IV - adoção, desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias limpas como forma de minimizar impactos ambientais;
- V - redução do volume e da periculosidade dos resíduos perigosos;
- VI - incentivo à indústria da reciclagem, tendo em vista fomentar o uso de matérias-primas e insumos derivados de materiais recicláveis e reciclados;
- VII - gestão integrada de resíduos sólidos;
- VIII - articulação entre as diferentes esferas do poder público, e destas com o setor empresarial, com vistas à cooperação técnica e financeira para a gestão integrada de resíduos sólidos;
- IX - capacitação técnica continuada na área de resíduos sólidos;
- X - regularidade, continuidade, funcionalidade e universalização da prestação dos serviços públicos de limpeza urbana e de manejo de resíduos sólidos, com adoção de mecanismos gerenciais e econômicos que assegurem a recuperação dos custos dos serviços prestados, como forma de garantir sua sustentabilidade operacional e financeira, observada

- a Lei nº 11.445, de 2007;
- XI - prioridade, nas aquisições e contratações governamentais, para:
 - a) produtos reciclados e recicláveis;
 - b) bens, serviços e obras que considerem critérios compatíveis com padrões de consumo social e ambientalmente sustentáveis;
- XII - integração dos catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis nas ações que envolvam a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos;
- XIII - estímulo à implementação da avaliação do ciclo de vida do produto;
- XIV - incentivo ao desenvolvimento de sistemas de gestão ambiental e empresarial voltados para a melhoria dos processos produtivos e ao reaproveitamento dos resíduos sólidos, incluídos a recuperação e o aproveitamento energético;
- XV - estímulo à rotulagem ambiental e ao consumo sustentável (BRASIL. LEI 12305,2010).

A referida lei, além de estabelecer os princípios e objetivos a serem observados, dispõe a respeito dos instrumentos e diretrizes a serem adotadas pela PNRS e define as responsabilidades dos geradores e o do Poder Público, criando obrigações ao Estado e Municípios, disposto no artigo 8º da Lei nº 12305/2010 que reúne os instrumentos:

- I - os planos de resíduos sólidos;
- II - os inventários e o sistema declaratório anual de resíduos sólidos;
- III - a coleta seletiva, os sistemas de logística reversa e outras ferramentas relacionadas à implementação da responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos;
- IV - o incentivo à criação e ao desenvolvimento de cooperativas ou de outras formas de associação de catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis;
- V - o monitoramento e a fiscalização ambiental, sanitária e agropecuária;
- VI - a cooperação técnica e financeira entre os setores público e privado para o desenvolvimento de pesquisas de novos produtos, métodos, processos e tecnologias de gestão, reciclagem, reutilização, tratamento de resíduos e disposição final ambientalmente adequada de rejeitos;
- VII - a pesquisa científica e tecnológica;
- VIII - a educação ambiental;
- IX - os incentivos fiscais, financeiros e creditícios;

- X - o Fundo Nacional do Meio Ambiente e o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
- XI - o Sistema Nacional de Informações sobre a Gestão dos Resíduos Sólidos (Sinir);
- XII - o Sistema Nacional de Informações em Saneamento Básico (Sinisa);
- XIII - os conselhos de meio ambiente e, no que couber, os de saúde;
- XIV - os órgãos colegiados municipais destinados ao controle social dos serviços de resíduos sólidos urbanos;
- XV - o Cadastro Nacional de Operadores de Resíduos Perigosos;
- XVI - os acordos setoriais;
- XVII - no que couber, os instrumentos da Política Nacional de Meio Ambiente, entre eles: a) os padrões de qualidade ambiental;
- b) o Cadastro Técnico Federal de Atividades Potencialmente Poluidoras ou Utilizadoras de Recursos Ambientais;
- c) o Cadastro Técnico Federal de Atividades e Instrumentos de Defesa Ambiental;
- d) a avaliação de impactos ambientais;
- e) o Sistema Nacional de Informação sobre Meio Ambiente (Sinima);
- f) o licenciamento e a revisão de atividades efetiva ou potencialmente poluidoras;
- XVIII - os termos de compromisso e os termos de ajustamento de conduta;
- XIX - o incentivo à adoção de consórcios ou de outras formas de cooperação entre os entes federados, com vistas à elevação das escalas de aproveitamento e à redução dos custos envolvidos (BRASIL, 2010)

Nesse contexto, as normas de prevenção e precaução dos danos ambientais devem de ser executadas e não só criadas, necessitam de medidas precisas para implementá-las, pois compete ao Estado exercer o controle para alcançar a eficácia de sanção das normas. Para Freitas (2012, p. 265) “é o Estado que controla/fiscaliza, sem estabelecer o império do medo. É o Estado que pode transacionar, com os devidos cuidados, sem colocar em risco o genuíno interesse universalizável”.

Destaca-se a importância da responsabilidade compartilhada entre consumidor e fornecedor e a logística reversa, que podem se tornar posturas efetivas para minimizar os danos ambientais.

De acordo com a referida lei da PNRS, não somente o fabricante é responsável pelo produto após sua vida útil, mas todos que estão envolvidos no

ciclo de vida do produto, que são: fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes, consumidores e poder público. O artigo 3º da Lei nº 12.305/2010 delibera em seu inciso XVII sobre a responsabilidade compartilhada como sendo:

[...] conjunto de atribuições individualizadas e encadeadas dos fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes, dos consumidores e dos titulares dos serviços públicos de limpeza urbana e de manejo dos resíduos sólidos, para minimizar o volume de resíduos sólidos e rejeitos gerados, bem como para reduzir os impactos causados à saúde humana e à qualidade ambiental decorrentes do ciclo de vida dos produtos, nos termos desta Lei (BRASIL, 2010).

Instituindo, desta forma, a responsabilidade de cada um, incluindo os consumidores que, após o uso dos produtos, deverão efetuar a devolução dos resíduos aos comerciantes ou distribuidores nos postos de coletas disponibilizados pelos fabricantes e este e os importadores darão destinação ambientalmente adequada aos produtos. Para Freitas (2012, p.101-102) “a responsabilidade compartilhada visa alcançar a máxima proteção do meio ambiente, incentivando a utilização de insumos de menor agressividade e de maior sustentabilidade, propiciando que as atividades produtivas alcancem mais eficiência”.

Importante se faz destacar a logística reversa no auxílio da implementação da responsabilidade compartilhada, definida pela lei como:

[...] instrumento de desenvolvimento econômico e social caracterizado por um conjunto de ações, procedimentos e meios destinados a viabilizar a coleta e a restituição dos resíduos sólidos ao setor empresarial, para reaproveitamento, em seu ciclo ou em outros ciclos produtivos, ou outra destinação final ambientalmente adequada (BRASIL, 2010).

A fim de operacionalizar essa ação, o artigo 33 da lei tais resíduos são listados explicitamente entre os que deverão ser sujeitos a sistemas de logística reversa e responsabilidade sobre o recolhimento dos resíduos eletroeletrônicos dos fabricantes e comerciantes dos produtos, sendo de extrema necessidade a conscientização da sociedade para a concretização da lei (BRASIL, 2010).

Neste aspecto, constata Saldanha que “a logística reversa oportuniza a economia oriunda do reaproveitamento, reutilização, reprocessamento, e reciclagem (SALDANHA, 2012, p.101), pois é visto como um grande avanço

no setor econômico, devendo prevalecer no sentido de evitar o desperdício e preservar o meio ambiente. Dessa forma, todas as partes envolvidas neste processo deverão contribuir para o encaminhamento adequado dos produtos descartados seja pelo fim da vida útil, seja pelo descarte precoce decorrente da obsolescência programada, que são encaminhados para a reciclagem ou para destinação final ambientalmente adequada (ABDI, 2013). Importante se faz destacar o papel do consumidor nesse processo, tendo em vista que pode efetuar a devolução de seus produtos aos comerciantes ou distribuidores após o uso e aos comerciantes ou distribuidores, por sua vez, compete efetuar a devolução desses produtos aos fabricantes ou aos importadores e por fim, os fabricantes deverão dar a destinação ambientalmente adequada aos produtos devolvidos.

4 A obsolescência programada e os danos decorrentes do excesso de lixo eletrônico

O lixo eletrônico contém alta concentração de metais pesados existentes nos equipamentos eletrônicos que podem causar danos ao meio ambiente e à saúde humana, quando descartados de forma incorreta, sendo importante destacar os danos decorrentes do acúmulo de lixo eletrônico.

O lixo eletrônico é composto por diversas substâncias altamente tóxicas que podem causar danos à saúde e ao meio ambiente, realidade que se apresenta na tabela 1, juntamente com os principais efeitos na saúde humana.

Segundo Favera (2008) Quando jogadas no lixo comum, as substâncias químicas presentes nos eletrônicos podem penetrar no solo. Ao ocorrer o contato com lençóis freáticos, essas substâncias contaminam plantas e animais por meio da água. Ainda de acordo com a análise realizada pela ABDI (2013), a contaminação pode ocorrer em pessoas que manipulam os resíduos, tanto o consumidor que os mantêm em casa quanto as pessoas envolvidas com a coleta, triagem e reciclagem dos equipamentos, pois estão potencialmente expostos ao risco de contaminação pelos metais pesados. Se depositados diretamente na natureza, ainda haverá a contaminação do meio ambiente, pois os metais pesados contaminam a água e, ao penetrar no solo, pode contaminar lençóis subterrâneos ou acumular-se em seres vivos. Esses metais pesados estão demonstrados na tabela 1, assim como as consequências que podem acarretar à saúde humana.

Tabela 1 - Metais pesados presentes nos REEE

Elemento	Principais danos causados à saúde humana
Alumínio	Alguns autores sugerem existir relação da contaminação crônica do alumínio como um dos fatores ambientais da ocorrência de mal de Alzheimer
Bário	Provoca efeitos no coração, constrição dos vasos sanguíneos, elevação da pressão arterial e efeitos no sistema nervoso central.
Cádmio	Acumula-se nos rins, fígado, pulmões, pâncreas, testículos e coração; possui meia-vida de 30 anos nos rins; em intoxicação crônica pode gerar descalcificação óssea, lesão renal, enfisema pulmonar, além de efeitos teratogênicos (deformação fetal) e carcinogênicos (câncer).
Chumbo	É o mais tóxico dos elementos; acumula-se nos ossos, cabelos, unhas, cérebro, fígado e rins; em baixas concentrações causa dores de cabeça e anemia. Exerce ação tóxica na biossíntese do sangue, no sistema nervoso, no sistema renal e no fígado; constitui-se veneno cumulativo de intoxicações crônicas que provocam alterações gastrintestinais, neuromusculares e hematológicas, podendo levar à morte.
Cobre	Intoxicações com lesões no fígado.
Cromo	Armazena-se nos pulmões, pele, músculos e tecido adiposo, pode provocar anemia, alterações hepáticas e renais, além de câncer do pulmão.
Mercúrio	Atravessa facilmente as membranas celulares, sendo prontamente absorvido pelos pulmões. Possui propriedades de precipitação de proteínas (modifica as configurações das proteínas), sendo suficientemente grave para causar um colapso circulatório no paciente, levando à morte. É altamente tóxico ao homem, sendo que doses de 3g a 30g são fatais, apresentando efeito acumulativo e provocando lesões cerebrais, além de efeitos de envenenamento no sistema nervoso central e teratogênicos.
Níquel	Carcinogênico (atua diretamente na mutação genética).
Prata	10g na forma de Nitrato de Prata são letais ao homem.

Fonte: ABDI, 2013, p.18

Segundo Alves (2015) apud Ademe (2011), as substâncias presentes nos resíduos eletrônicos que são extremamente danosas à saúde a ao meio ambiente, por isso a importância para se atentar quanto ao recolhimento destes

materiais que devem ser feitos de forma correta para se ter a destinação devida.

Quanto à nocividade, assevera Ferreira que:

não é somente a sujeira e o acúmulo de lixo que preocupa, mas as consequências que o contato com esse material tóxico pode trazer ao meio ambiente e a nós mesmos: doenças de pele e problemas respiratórios são os mais comuns, mas certos materiais podem causar doenças muito mais sérias, como o câncer (FERREIRA, 2008, p.165)

Desta forma, a Lei 12.305 de 2010 traz a responsabilidade compartilhada como um desafio que visa minimizar os efeitos que os componentes tóxicos trazem à saúde com a exposição dos produtos eletrônicos quando obsoletos e descartados de maneira inadequada (BRASIL, 2010).

Como deve ser realizado o descarte do resíduo eletrônico?

O lixo eletrônico quando descartado de forma incorreta pode trazer sérios riscos à saúde e ao meio ambiente por conter metais tóxicos, podendo também conter materiais que podem contaminar o solo e o lençol freático, chegando até o consumidor pela água, por isso a importância do descarte de forma correta.

No que tange ao resíduo eletrônico, a Lei 12.305/2010 traz grandes avanços, mas não há, no Brasil, legislação específica e vigente sobre o lixo eletrônico, o que os inclui na perspectiva dos resíduos sólidos em geral. No entanto, há iniciativas para a regulamentação do lixo eletrônico, como o PL 2045/2011, PL 3472/2012 e 2940/2015 que estão em tramitação na Câmara dos Deputados. Evidencia-se o desinteresse de determinadas comissões para estabelecer os instrumentos necessários de controle sobre esse problema que se mostra altamente prejudicial à saúde humana e ao meio ambiente quando descartado de modo inadequado (BARBOSA; NETO; SANTOS, 2017).

O PL 2045/2011 é de autoria do Deputado Penna (PV/SP) e tramita desde 17/08/2011, aguardando parecer do Relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) e dispõe sobre a coleta e a destinação ambientalmente adequada de resíduos tecnológicos. No artigo 2º do PL 2045/2011 proíbe o descarte do resíduo eletrônico no lixo domiciliar, comercial ou industrial, obrigando, no artigo 3º, as empresas fabricantes e comerciantes a receberem esses produtos a darem destino correto a eles, disciplinados da seguinte forma:

Art. 3º Constitui responsabilidade das pessoas jurídicas de direito pri-

vado que fabricam, importam e comercializam produtos que gerem resíduos tecnológicos a coleta e a destinação final ambientalmente adequadas, em especial:

I – operacionalizar o sistema de retorno dos produtos após o uso pelo consumidor;

II – viabilizar postos de entrega de produtos usados;

III – conscientizar o consumidor de produtos tecnológicos sobre os riscos à saúde e ao meio ambiente decorrentes do seu descarte inadequado;

IV – promover a reutilização, a reciclagem, a recuperação ou a disposição final ambientalmente adequada, de modo a evitar riscos à saúde pública e à segurança e a minimizar os impactos ambientais adversos (CONGRESSO NACIONAL, PL 2045/2011).

O texto sugere um amplo comprometimento com o meio ambiente e institui a responsabilidade das pessoas jurídicas pela coleta, reciclagem e descarte de maneira correta, além de promover a conscientização ao consumidor sobre os riscos à saúde se descartado de maneira incorreta. O parágrafo primeiro do artigo supracitado conceitua o resíduo tecnológico:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, constituem resíduos tecnológicos os seguintes produtos, após seu uso pelo consumidor:

I - pilhas e baterias portáteis, baterias chumbo-ácido, automotivas e industriais, pilhas e baterias dos sistemas eletroquímicos níquel, cádmio e óxido de mercúrio e de aparelhos de telefones celulares;

II – computadores e seus equipamentos periféricos, incluindo monitores de vídeo, telas, displays, impressoras, teclados, mouses, auto-falantes, drivers, modems, câmeras e outros;

III – televisores e outros equipamentos que contenham tubos de raios catódicos; IV – eletrodomésticos e eletroeletrônicos que contenham metais pesados ou outras substâncias tóxicas;

V – lâmpadas fluorescentes, de vapor de sódio e mercúrio e de luz mista (CONGRESSO NACIONAL, PL 2045/2011).

Destaca-se que os produtos referidos acima se tornam resíduos após o uso pelo consumidor. E no artigo 8º do mesmo PL, prevê sanções às pessoas físicas e jurídicas pela inobservância aos preceitos da lei.

O PL 3472/2012 tramita desde 19/03/2012. De autoria do Deputado Fernando Jordão (PMDB/RJ) que segue aguardando parecer do Relator na Comissão de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (CMADS). O

projeto torna obrigatória a utilização de materiais reciclados em produtos eletroeletrônicos e eletrodoméstico, definindo, no artigo 1º, a obrigatoriedade de utilização por parte da indústria, de materiais recicláveis na fabricação de componentes na proporção que varia de 15% a 35% e tornando obrigatório o uso de selo nos produtos informando que o produto foi fabricado com materiais reciclados em sua composição (CONGRESSO NACIONAL, PL 3472/2012).

O PL 2940/2015 tramita desde 09/09/2015 é de autoria do Deputado Felipe Bornier (PSD/RJ), tendo sido apensado ao PL 2045/2011, já mencionado. Institui normas para o gerenciamento e destinação final do lixo eletrônico e para Barbosa, Neto e Santos (2017, p. 302) “seu texto é rico em detalhes e a justificativa apensa a ele é um texto provocador, bem fundamentado e que apresenta argumentos consolidados sobre os perigos do lixo eletrônico”.

Observa-se que parte do texto do PL 2940/2015 se repete nos projetos de leis anteriores mencionadas neste artigo, mas com algumas diferenças, como no artigo 2º que traz de forma expressa a preocupação com a destinação final do lixo eletroeletrônico e no artigo 5º informa a destinação adequada do lixo eletrônico:

Art. 5º. A destinação final do lixo eletrônico ambientalmente adequada, dar-se-á mediante:

- processos de reciclagem e aproveitamento do produto ou de seus componentes para sua finalidade original ou diversa;
- reutilização total ou parcial de seus componentes tecnológicos;
- disposição final adequada e neutralização de seus componentes tecnológicos equiparados a lixo químico.

§1º A destinação final do lixo eletrônico deve obedecer a legislação ambiental, de saúde e segurança pública, respeitando-se as instruções normativas dos órgãos públicos responsáveis.

§2º A destinação final de equipamentos e componentes eletroeletrônicos que contenham metais pesados ou substâncias tóxicas deve ser precedida de licença ambiental do órgão competente, que poderá exigir a realização de estudos de impacto ambiental para sua autorização (CONGRESSO NACIONAL, PL 2940/2015).

O texto destaca a importância de dar ao lixo eletrônico a destinação final adequada, com a observância às instruções normativas dos órgãos públicos responsáveis e prevê ainda que, em caso de descumprimento da legislação, estarão sujeitos a penalidades previstas no artigo 8º do PL

2940/2015, de advertência, multa ou proibição para fabricar, importar ou comercializar produto ou componente eletroeletrônico sujeito às normas desta lei (CONGRESSO NACIONAL, PL 2940/2015).

A iniciativa da disciplina por legislação própria via proposição dos PL analisados indicam a preocupação do Estado brasileiro com a problemática do lixo eletrônico e a pertinência do assunto, que espera-se a aprovação para o avanço e efetivação da normativa para se manter o equilíbrio ambiental, por outro lado surgem algumas iniciativas espontâneas, por meio das quais foram criadas diversas ONGs no Brasil, segundo a ABDI (2013) alguns projetos bem sucedidos foram criados, como a ABRE (Associação Brasileira de Redistribuição de Excedente) que recebe equipamentos em funcionamento para encaminhar para reutilização.

Diante desses fatos, como se pode promover o desenvolvimento sustentável?

Com o avanço tecnológico e do alto consumo pela sociedade com as inovações advindas da tecnologia, cada vez mais se torna necessário o uso de recursos que minimizem os prejuízos causados ao meio ambiente e, nesse cenário, surge o desenvolvimento sustentável, nesse contexto, Araújo (2013, p.289) assevera que o desafio é “pensar o futuro a partir de uma percepção socioambiental, que aponte para a conciliação da proteção da biodiversidade e desenvolvimento”. E deve-se buscar o consumo sustentável, de forma alternativa, assim definida pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) como:

[...] o fornecimento de serviços e de produtos correlatos, que preencham as necessidades básicas e dêem uma melhor qualidade de vida, ao mesmo tempo em que se diminui o uso de recursos naturais e de substâncias tóxicas, assim como as emissões de resíduos e de poluentes durante o ciclo de vida do serviço ou do produto, com a ideia de não se ameaçar as necessidades das gerações futuras (ONU, 2015, p.27).

Segundo o IDEC (2012), essa mudança de comportamento depende do próprio cidadão, alterando o comportamento em favor de um consumo sustentável adotando práticas quando adquirir um produto que tenha por objetivo diminuir os impactos ambientais, que inclui a preocupação pelo consumidor não apenas pelo preço, mas também ao comportamento das empresas no que tange a sua responsabilidade socioambiental e ética. Já Leonardo Boff define a sustentabilidade como

[...] toda ação destinada a manter as condições energéticas, informacionais, físico-químicas que sustentam todos os seres, especialmente a Terra viva, a comunidade de vida e a vida humana, visando a sua continuidade e ainda a atender as necessidades da geração presente e das futuras de tal forma que o capital natural seja mantido e enriquecido em sua capacidade de regeneração, reprodução, e coevolução (BOFF, 2012).

Para o autor a sustentabilidade se mede pela capacidade natural para que, através da sociedade possa haver mudanças que fiquem para as futuras gerações, servindo de inspiração para realizar a sustentabilidade nos vários campos da atividade humana. Nesse sentido Tozoni-Reis (2004, p. 50), afirma que tal modelo “diz respeito a uma forma de crescimento econômico que considera o comprometimento dos recursos naturais para as futuras gerações.” Para o autor, o desenvolvimento sustentável tem o objetivo de promover a harmonia entre o homem e a natureza. Colaciona-se ainda outra noção de desenvolvimento sustentável:

[...] aquele que procura satisfazer as necessidades da sociedade atual, de forma que seja garantido às futuras gerações a capacidade de promover as suas. Esse tipo de desenvolvimento prima pela ‘continuidade’ e ‘permanência’ da qualidade de vida, existindo nele uma preocupação em garantir tal benefício às gerações futuras (SANTOS; SANTOS, 2017, P. 83).

Segundo Efung; Paiva (2016, p.126) “uma das possibilidades de consolidar práticas sustentáveis no mercado de consumo está relacionada com a ideia da logística reversa que, normalmente, está associada com a otimização de recursos e com as funções de pós-venda.” A logística reversa é um dos instrumentos de implementação da responsabilidade compartilhada trazida pela Lei 12.305/2010, mencionada, pois viabiliza um conjunto de ações em prol do reaproveitamento dos materiais.

É importante que o consumidor se conscientize de que a sustentabilidade deve ser sua preocupação também, não se limitando apenas à empresa (PEREIRA, 2013).

Considerações finais

O consumismo é caracterizado pelo excesso de aquisição de produtos

dos quais o consumidor não possui uma necessidade real – ele apenas imagina que necessita de um produto novo para substituir o seu que ainda não apresenta defeito. Esse fenômeno é denominado descartalização precoce e tem influenciado o brasileiro ao consumo desenfreado, à substituição desnecessária dos produtos que apresentam um tempo regular de vida útil.

A descartalização precoce é fruto do consumismo desenfreado e das práticas mercadológicas iníquas que põe diuturnamente em circulação um modelo novo, um produto com pequenas diferenças em relação àquele substituídos por outro com apenas algumas poucas funções a mais e totalmente dispensáveis.

No âmbito dessas práticas, fomenta-se por parte do fabricante uma conduta de utilização de matéria-prima com qualidade cada vez inferior a fim de provocar a inutilidade do produto em tempo menor – a obsolescência programada, que consiste em diminuir a vida útil do produto para que o consumidor necessite trocá-lo mais brevemente possível.

A obsolescência programada configura prática abusiva de mercado, pois submete o consumidor a prejuízo, uma vez que ele é obrigado a substituir um produto que deveria ter vida útil muito maior, simplesmente porque ele se tornou obsoleto ou o mercado não dispõe de peças para reposição depois de determinado tempo. E a lesão não é somente de cunho econômico, pois afeta uma esfera muito mais abrangente de interesses transindividuais, que extrapolam sua esfera privada, afetando a natureza, trazendo malefícios ao meio ambiente e, por conseguinte à saúde da população, causando doenças e danos ambientais devido ao lixo eletrônico descartado de forma inadequada.

Constatou-se que o consumismo tem contribuído para o excesso de descarte de produtos eletroeletrônicos, fomentando a prática mercadológica da obsolescência programada, o que já se mostra uma conduta corriqueira no mercado de consumo e que deve ser coibida não somente com o objetivo de minimizar o prejuízo material, mas ainda para buscar promover o bem-estar do cidadão em outras esferas, tais como a saúde e, em última análise, visando atendimento a um dos mais nobres ideais da constituição cidadã, qual seja, a mais ampla tutela da dignidade da pessoa humana.

Referências

AGÊNCIA BRASILEIRA DE DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL (ABDI). **Logística Reversa de Equipamentos Eletroeletrônicos: Análise de Viabilidade Técnica e Econômica.** Disponível em: http://www.abdi.com.br/Estudo/Logistica%20reversa%20de%20residuos_.pdf. Acesso em 24 abr. 2017.

ALVES, Davis Souza. O descarte dos equipamentos de informática da universidade de São Paulo: um estudo sobre o CEDIR-USP e as empresas receptoras dos resíduos eletrônicos. 2015. 148 f. **Dissertação (Pós-graduação em Administração)** - Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, 2015. Disponível em: <http://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/608>. Acesso em 26 abr. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE LIMPEZA PÚBLICA E RESÍDUOS ESPECIAIS (ABRELPE). **Panorama Dos Resíduos Sólidos No Brasil.** 2015. Disponível em: <http://www.abrelpe.org.br/Panorama/panorama2015.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BARBOSA, Xênia de Castro; NETO, João Baraldi; SANTOS, José Italo Oliveira. O ordenamento jurídico frente à questão do lixo eletrônico: uma análise da problemática na cidade de Porto Velho/RO. **In Revista de Direito da Cidade.** vol. 09. ano 2017. p. 306-307. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/24856/19542>. Acesso em 20 abr. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o Consumo – a transformação de pessoas em mercadoria.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERGSTEIN, Laís. **Obsolescência programada: prática abusiva no mercado de consumo.** Disponível em <http://www.academia.edu>. Acesso em 21 mar. 2017.

BORTOLLETO, Leonardo. **Obsolescência programada e suas conseqüências.** Disponível em: <http://www.businessreviewbrasil.com.br>.

Acesso em 19 mar 2017.

BRASIL. Código de Defesa do Consumidor. Lei Federal nº 8.078/1990. Código de Defesa do Consumidor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18078.htm. Acesso em 29 mar. 2017.

_____. **Câmara dos Deputados.** Projeto de Lei nº 2045 de 2011 Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=515927>. Acesso em: 23 maio 2017.

_____. **Câmara dos Deputados.** Projeto de Lei nº 3472 de 2012. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=537785>. Acesso em: 23 maio 2017.

_____. **Câmara dos Deputados.** Projeto de Lei nº 2940 de 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1713504>. Acesso em: 23 maio 2017.

_____. **Superior Tribunal de Justiça.** Disponível em: <http://s.conjur.com.br/dl/cdc-protoger-consumidor-obsolescencia.pdf>. Acesso em 29 mar. 2017.

_____. **Superior Tribunal de Federal.** Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/processo>. Acesso em 29 mar. 2017.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Política Nacional dos Resíduos Sólidos.** Disponível em: <http://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/residuos-solidos/politica-nacional-de-residuos-solidos>. Acesso em: 20 abr. 2017.

CABRAL, Hideliza Lacerda Tinoco Boechat; RODRIGUES, Maria Madalena de Oliveira. A Obsolescência Programada na Perspectiva da Prática Abusiva e a Tutela do Consumidor. **In Revista Magister de Direito Empresarial, Concorrencial do Consumidor.** Porto Alegre. n.42, dez/jan.2012

CAVALIERI FILHO, Sérgio. **Programa de Direito do Consumidor.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

DOS SANTOS, José Ozildo; DE SOUSA SANTOS, Rosélia Maria. **MEIO AMBIENTE & SUSTENTABILIDADE**. GEADES E-BOOKS, [S.l.], p. 83., fev. 2017. Disponível em: <<http://geades.com.br/index.php/geades-ebooks/article/view/79>>. Acesso em: 02 maio. 2017.

EFING, Antônio Carlos; PAIVA, Leonardo Lindrot de. Consumo e Obsolescência Programada: Sustentabilidade e Responsabilidade do Fornecedor. **In Revista de Direito, Globalização e Responsabilidade nas Relações de Consumo**. Curitiba. n.2 v.2, jul/Dez. 2016

FAVERA, Eduardo Ceretta Dalla Favera. **Lixo Eletrônico e a Sociedade**, 2008. Trabalho acadêmico do Curso de Ciência da Computação - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, 2008.

FERREIRA, Juliana Martins de Bessa.; FERREIRA, Antônio Claudio. A sociedade da informação e o desafio dasucata eletrônica. **In Revista de Ciências Exatas e Tecnologia**, São Paulo, v. 3, n. 3, 8 dez. 2008. Disponível em: <http://sare.ananguera.com/index.php/rcext/article/view/417/413>. Acesso em 26 abril 2017.

FREITAS, Juarez. **Sustentabilidade: direito ao futuro**. 2. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2012

GIACOMINI FILHO, Gino. **Meio Ambiente e Consumismo**. São Paulo: Editora Senac, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DEFESA DO CONSUMIDOR (IDEC). **Consumo sustentável: o que fazer por nós e pelo planeta**. Disponível em: <<http://www.idec.org.br/uploads/publicacoes/publicacoes/folheto-consumo-sustentavel.pdf>>. Acesso em 30 abr. 2017.

LEONARD, Annie. **A história das coisas. Da natureza ao lixo, o que acontece com tudo que consumimos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MAGERA, Márcio. **Os caminhos do lixo**. Campinas. São Paulo: Átomo, 2012.

NATUME, R. Y.; SANT'ANNA, F. S. P. Resíduos eletroeletrônicos: um desafio para o desenvolvimento sustentável e a nova Lei da Política Nacional de Resíduos Sólidos. In: **'56 CLEANER PRODUCTION INITIATIVES AND CHALLENGES FOR A SUSTAINABLE WORLD**, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.advancesincleanerproduction.net/third/files/sesoes/5B/6/Natume_RY%20-%20Paper%20-%205B6.pdf Acesso em 19 abr. 2017.

NUNES, Rizzatto. **Curso de Direito do Consumidor**. 10. Ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONUBR). Disponível em: <https://nacoesunidas.org/no-brasil-80-mil-toneladas-de-residuos-solidos-sao-descartados-de-forma-inadequada-afirma-onu/>. Acesso em 12 maio 2017.

PACKARD, Vance. **A estratégia do desperdício**. São Paulo: Ibrasa, 1965.

PADILHA, V. Obsolescência programada: uma das fases perversas da sociedade de consumo. In **Revista Pré-Univesp**. São Paulo, n 61, dez/jan.2016. Disponível em: <http://pre.univesp.br/obsolescencia-programada#.WRw24ZlrK1s>. Acesso em 17 maio 2017.

PAZ, Antonio Carlos. **Obsolescência programada na ótica consumerista**. Disponível em: <https://www.jurisway.org.br>. Acesso em 18 mar. 2017.

PEDRO, Antonio Fernando Pinheiro; ALENCAR, Ana Alves. **Consumo, obsolescência programada e descarte dos eletrônicos**. Disponível em: <http://www.ambientelegal.com.br/consumo-obsolescencia-programada-e-descarte-dos-eletronicos/>. Acesso em 19 mar. 2017.

SALDANHA, Pedro Mallmann. Logística reversa: instrumento de solução para a problemática dos resíduos sólidos em face da gestão ambiental. In **Revista de direito ambiental**, São Paulo, vol. 65, p. 101, jan. 2012. Disponível em: http://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/79596/logistica_reversa_instrumento_saldanha.pdf. Acesso em 25 abril 2017.

SOUZA, Maristela Denise Marques. **Publicidade e o apelo ao consumo-desequilíbrio social. In Revista Caderno Jurídico.** Paraná. n. 55. p.8.out 2014.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental:** natureza, razão e história. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

VIANA, José. **LIXO TECNOLÓGICO.** Publicado dia 20 de Outubro de 2008. Disponível em: <http://ecoamigos.wordpress.com/2008/10/20/lixo-tecnologico/>. Acesso em: 11 mar. 2017.

O POSITIVISMO JURÍDICO EM NORBERTO BOBBIO: LIÇÕES DE FILOSOFIA DO DIREITO

Ailton de Souza Gonçalves*
Ana Thayene Lima do Carmo**
Carla Souza Barbosa Fernandes***
Daniele Camilo Barbosa de Brito****
Kárita Guimarães Silva*****
Luana Ingrith de Oliveira Valadares*****

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar o desenvolvimento e as características de uma das correntes de pensamento formadoras do Direito como ciência, o positivismo jurídico, fazendo-o sob o ponto de vista do filósofo de Norberto Bobbio, por meio do estudo de sua respectiva obra. Para isso, será abordado o viés histórico do positivismo jurídico, evidenciando a transição do jusnaturalismo para o juspositivismo, bem como as características e óbices da implantação e utilização da corrente em alguns países europeus entre os séculos XVIII e XIX, como por exemplo, a França e a Alemanha. Serão,

* Mestre e Doutorando em Ciências da Religião - PUC Goiás, Professor de Filosofia do direito e Antropologia Jurídica, no Curso de Direito na Faculdade do Noroeste Mineiro (FINOM), Paracatu-MG. Professor de Filosofia na Escola Estadual Antônio Carlos em Paracatu - MG. E-mail: ailtonsg2014@gmail.com .

** Acadêmica do 6^a Período do curso de Direito da Faculdade Noroeste de Minas - FINOM. Paracatu/ MG. E-mail aninha_lima97@live.com

*** Acadêmica do 6^a Período do curso de Direito da Faculdade Noroeste de Minas - FINOM. Paracatu/ MG. E-mail karla.direito@hotmail.com

**** Acadêmica do 6^a Período do curso de Direito da Faculdade Noroeste de Minas - FINOM. Paracatu/ MG. E-mail danibrito06@hotmail.com

***** Acadêmica do 6^a Período do curso de Direito da Faculdade Noroeste de Minas - FINOM. Paracatu/ MG. E-mail karitasilva@bol.com.br

***** Acadêmica do 6^a Período do curso de Direito da Faculdade Noroeste de Minas - FINOM. Paracatu/ MG. E-mail lunaingrith@hotmail.com

Recebido em 22/02/2017

Aprovado em 23/04/2017

também, discutidos, os sete atributos do positivismo jurídico segundo Bobbio e o questionamento referente ao caráter ideológico do referido pensamento filósofo-jurídico.

Palavras-chave: Positivismo Jurídico. Noberto Bobbio. Filosofia do Direito.

Abstract: The present work aims to present the development and characteristics of one of the currents of thought that form the Law as a science, legal positivism, doing so under the view of the philosopher Norberto Bobbio, through the study of his respective work . For this, the historical bias of legal positivism will be approached, evidencing the transition from jusnaturalism to juspositivism, as well as the characteristics and obstacles of the implantation and use of the current in some European countries between the eighteenth and nineteenth centuries, such as France And Germany. The seven attributes of legal positivism according to Bobbio and the questioning of the ideological character of this philosophical-juridical thought will also be discussed.

Keywords: Legal Positivism. Noberto Bobbio. Philosophy of law.

Introdução

A formação do Direito, como ciência, apresenta, no seu desenvolvimento histórico, duas grandes correntes que apontavam características peculiares: o jusnaturalismo e o juspositivismo, considerando, também, que cada uma delas dividia-se em suas respectivas doutrinas.

As duas correntes se sobrepunham alternadamente desde os estudos filosóficos clássicos até o século XIX, momento em o positivismo jurídico se consolida através do movimento iluminista na Europa, que centralizava o homem no universo (antropocentrismo) e enaltecia o uso da razão. Bobbio traz em sua obra a análise feita sobre o estabelecimento do positivismo jurídico, abordando o aspecto histórico, as correntes contrárias e as oposições comumente formuladas e inerentes a qualquer teoria. Dessa forma, então, traz à luz a concepção dos filósofos clássicos e a forma de encararem o direito natural e o positivo reciprocamente complementares. Conforme cita Braga (2016, p.3):

Na época clássica o direito natural não era considerado superior ao positivo, de fato, o direito natural era concebido como sendo um direito comum e o positivo como especial, assim se baseando no princípio de que o particular prevalece sobre o geral, o direito positivo prevalecia sobre o natural sempre que ocorresse um conflito.

Posteriormente, o autor explica a sobreposição do Direito Natural sobre o Direito Positivo que ocorreu durante a Idade Média, tendo como fundamento o direito cristão de Santo Tomás de Aquino e Santo Agostinho.

Pressupostos Históricos

Para que se possa entender de maneira clara o positivismo jurídico, é necessário que seja feita a distinção entre direito positivo e direito natural, e também a relação entre esses dois direitos, uma vez que há a ideia de que um direito prevalece sobre o outro, que estão em planos diferentes. Na Idade Clássica, o direito positivo se sobrepunha em relação ao direito natural quando entravam em conflito, na época medieval o direito natural era considerado superior ao direito positivo; neste momento o direito natural deixa de ser um direito simples e passa a ser porta voz de Deus (nas leis mosaicas e pelo velho testamento).

Até então, os dois direitos estavam em planos diferentes, não importando qual era superior; eram considerados, portanto, Direito. A ideia de positivismo jurídico nasce com a desconsideração do direito natural como Direito. Conforme Bobbio, “o direito positivo é direito e o direito natural não é direito” (1995,p.26). A partir dessa concepção, somente o direito positivo é considerado como direito em sentido próprio.

A criação do positivismo jurídico está intimamente ligada à criação do estado moderno, pois após o período medieval, o Estado pega para si a função da justiça. Enquanto que na Idade Média cada comunidade tinha seu próprio ordenamento jurídico, no Estado moderno, este fica responsável por todos os poderes (legislativo executivo e judiciário). Assim, tendo o Estado o monopólio da atividade legiferante, a corrente do positivismo jurídico ganha força afirmando que só o direito positivado seria válido como Direito.

O Direito Romano foi um exemplo de monopolização do estado na produção da legislação, porém, após a queda de Roma na Idade Média, o direito romano foi substituído pelos costumes e tradições das comunidades

regionais. Entretanto, no Estado Moderno, com a introdução do positivismo jurídico, o Direito Romano “ressurgiu no primeiro milênio com o aparecimento da Escola Jurídica de Bolonha e difundiu-se não apenas nos territórios sobre os quais já se havia estendido o império romano, mas também por outros jamais dominados por este” (BOBBIO,1995,p.30).

Na Inglaterra, o Estado moderno surgiu por meio de duas formas de direito positivo: o Common Law e o States Law. O primeiro era direito comum, advindo dos costumes anglo-saxônicos; o segundo, imposto pelo Estado tentando monopolizar o Direito em todas as formas. Diferentemente do que aconteceu em outros países, conforme Bobbio (1995), o direito criado pelo estado (stateslaw) só prevaleceria se não contrariasse o direito comum (Common Law).

As origens do positivismo jurídico na Alemanha

Para que o direito positivo fosse aceito como único, foi necessário que o direito natural não tivesse mais espaço, para isso ele deveria ser duramente criticado, e foi exatamente o que aconteceu a partir da criação da escola histórica do direito. Vários pensadores da época criticaram o direito natural, já que ele era considerado incompleto. Os homens tinham naturezas diversas que não podiam ser desconsideradas, e , também eram mutáveis, portanto, precisávamos de um direito mutável que suprisse as necessidades da sociedade em que é posto.

Neste momento, o direito natural passa a ser considerado como uma filosofia do direito. Na escola histórica do direito, foi desenvolvido o historicismo, para esta ciência, o direito não é uma ciência exata regida pela razão.

Após a invasão de Napoleão, foram trazidas as ideias de codificação e de uma igualdade formal que não eram utilizadas na Alemanha ainda apegada às raízes feudais. O Jurista Antonio Frederico Justo Thibaut foi quem defendeu a importância da codificação indo de encontro às ideias historicistas vigentes na época. Para ele, era necessário relacionar as normas e enquadrá-las sistematicamente (Thibaut,1799). As normas deveriam ser claras e precisas e que deveriam regulamentar todas as relações sociais, diferentemente do direito de outros países. Nessa concepção, os assuntos sociais mais importantes teriam pouquíssimas mudanças, portanto não haveria problemas em codificar o direito.

A Contribuição do Modelo Francês

A codificação do Direito tem como contribuição duas influências fundamentais, a primeira coma codificação justiniana, e a segunda com a codificação napoleônica. O código de Napoleão entrou em vigor em 1804 e teve uma ampla repercussão, produzindo uma forte influência no desenvolvimento do pensamento jurídico moderno e contemporâneo. Outra influência que o código de Napoleão teve foi a codificação modelo belga e do modelo italiano.

Conforme compreende Bobbio (1995), a codificação na França surge através de uma concepção iluminista, fruto de uma cultura racionalista. Entre 1790 e 1800 a ideia de codificar o direito adquire consistência. Assim, a sociedade francesa não possuía um ordenamento jurídico, mas se encontrava dividida em duas partes: a setentrional (vigentes os costumes locais), e em uma parte meridional (direito comum dos romanos).

A elaboração codificada passa pelo trabalho de juristas como Cambacères, Tronchet, Meleville, Bigot-Préameneau, Portalis, o papel mais importante nesta comissão foi desempenhado por Portalis.

Como afirma Bobbio, a escola Exegese parte do fundamento do modelo Francês do Positivismo Jurídico, que se limitava a uma interpretação passiva e mecânica do Código. As causas que determinaram o advento da escola da exegese são refletidas em cinco pontos:

A primeira causa é o próprio fato da codificação, visto que os operadores (como é próprio) procuraram sempre a via mais simples e mais curta para solucionar uma controvérsia jurídica; Uma segunda causa é a mentalidade dos juristas dominada pelo princípio da autoridade; Uma terceira causa é o fundamento com base na doutrina da separação dos poderes, que vai fundamentar a estrutura do Estado Moderno; Uma quarta causa é o princípio da certeza do Direito, com um conhecimento antecipado acerca das consequências jurídicas de um determinado ato ou de um determinado comportamento; Uma quinta causa é motivo de natureza política. (BOBBIO, 1995, p.78-81).

Bobbio (1995) enumera como características fundamentais da Escola de Exegese, as seguintes: a inversão das relações tradicionais entre Direito Natural e Direito Positivo, em que se procura negar certos princípios absolutos e imutáveis e onde o Direito Natural passa a existir em conformidade com o

Direito Positivo, sendo que a interpretação será com base e fundamento na lei; uma concepção rigidamente estatal do Direito, por força do princípio da onipotência do legislador; a interpretação baseada na vontade do legislador, podendo se tratar de vontade real e vontade presumida; culto ao texto da lei com subordinação aos artigos do Código.

A contribuição do Modelo Inglês

Na Inglaterra chegou a existir um dos maiores estudiosos teóricos, não houve codificação, mas foi onde houve a mais ampla teoria da codificação. Dois estudiosos elaboraram estudos da teoria da codificação, a de Jeremy Bentham e John, conhecida como o “Newton da legislação”. Bentham sempre teve oposição ao jusnaturalismo, empirista, embora tivesse um pensamento de corrente iluminista, era a verdade, contrário ao jusnaturalismo, ele localiza o princípio fundamental e o objetivo não na natureza do homem, mais no fato verificável de que cada homem busca a própria utilidade.

Segundo Bobbio (1995), o pensamento de Bentham teve influência em todo o mundo civilizado, na Europa e na América do Norte, sendo que a sua diferença fundamental com os jusnaturalistas consistia no fato empírico e verificável de que “cada homem busca a própria utilidade”.

Bentham sempre criticou radicalmente o sistema Common Law, cujo sistema não é codificado, sendo que ainda é de desenvolvimento confiados a juízes, não fundado em leis mais em caso-a-caso, segundo o sistema precedente e obrigatório. Segundo Bobbio, para eles os defeitos individualizados à Common Law:

A incerteza gerada pelo poder judiciário que não satisfaz a exigência da sociedade que permite ao cidadão prever as consequências de suas ações; ao juiz criar um precedente, na verdade estaria criando uma nova lei; o direito não estar sendo fundado na utilidade, pois se baseia apenas em precedentes; o povo não poder controlar a produção do direito pelos juízes, para ele o direito deveria ser através leis aprovadas pelo parlamento, o direito oriundo da expressão da vontade do povo. (BOBBIO, 1995, p.97-99).

Nessa abordagem, conforme o jusfilósofo italiano, Bentham propõe uma reforma do Direito inglês comum (não codificado) para um Direito codificado, apontando cinco problemas fundamentais justificadores como a incerteza do

Common Law.

Esses defeitos levariam Bentham a propor a codificação, que deveria obedecer a quatro requisitos fundamentais, ou seja, que um código deve obedecer ao princípio do utilitarismo, deveria ser completo, afastando as lacunas, deveria ser redigido em termos claros e precisos, e que deveria ser dotado de uma motivação que indique as finalidades a serem atingidas.

Segundo Bobbio (1995), com Austin se estabelece conceitos específicos e diferenciados como lei (comando geral e abstrato, e sentido geral da norma), direito (sentido específico da norma), comando (expressão de um desejo que pode resultar um mal, caso o desejo não se realize) e também sanção (o mal constitutivo da ameaça). Estes conceitos, que são próprios para uma província jurídica, vão estar relacionados à concepção de Direito Positivo, este que é constituído pelos comandos emanados do soberano, numa sociedade política e independente.

Sobre o Direito Positivo sobressaem três princípios próprios do Positivismo Jurídico, as normas da modalidade positiva que são leis, ou seja,

o primeiro pelo objeto da jurisprudência no qual o direito é tal como ele é e não como deveria ser, o segundo pela convicção de que a norma jurídica tem a estrutura de um comando, e o terceiro pela convicção de que o direito é posto pelo soberano de uma comunidade política independente, (BOBBIO,1995, p.108).

Austin não deixou de considerar a presença tanto do direito legislado como do direito judiciário, sendo que o primeiro trata de normas gerais e abstratas que vão regulamentar casos indeterminados e para o futuro, enquanto que o segundo vai se constituir, por normas particulares com a finalidade de regulamentar um caso específico. Isso ainda com um reconhecimento de superioridade do primeiro em relação ao segundo.

Os pontos fundamentais da doutrina juspositivista

Bobbio apresenta sete características fundamentais que resumem os problemas do positivismo jurídico, as quais referem-se a: (1) modo de abordar, de encarar o direito; (2) definição do direito; (3) fontes do direito;(4) teoria da norma jurídica; (5) teoria do ordenamento jurídica (6) método da ciência jurídica; e (7) teoria da obediência.

No primeiro ponto, Bobbio trata de como o positivismo jurídico enxerga

o direito como uma ciência e que deve ser estudada empiricamente como qualquer outra ciência natural, sendo imune a qualquer tipo de valoração, sendo visto, portanto como um fato, e não como um valor; no segundo ponto, ele afirma que o direito visto como um fato é, necessariamente, exercido de forma coercitiva, fazendo-se valer através da força.

No que diz respeito ao terceiro ponto, Bobbio mostra como o positivismo jurídico encara as fontes do direito, ignorando os costumes *contra legem* e *praeter legem*, e admitindo, apenas o costume *secundum legem*, já apenas a lei é, para o positivismo jurídico, fonte legítima para o direito. No quarto ponto, Bobbio explana ainda o caráter imperativo da norma considerado pelo positivismo jurídico e em que abrangência essa imperatividade se dá nas “normas permissivas”.

No que tange à quinta característica, o filósofo italiano aborda o fato de a norma fazer parte de um ordenamento jurídico e, portanto, para o positivismo jurídico, essa norma pertence a um arcabouço legal que a faz dialogar com as demais normas; a sexta característica traz a problemática da interpretação da norma e de como o positivismo jurídico atribui a essa interpretação um caráter mecanicista. Por fim, o sétimo ponto traz à luz a teoria da obediência, ligando-a ao positivismo ético.

Dessa forma, passa-se a abordar cada característica apontada por Bobbio, aprofundando-se nos aspectos atinentes a elas, respectivamente; trazendo, assim, os apontamentos do filósofo sobre a problemática que envolve cada uma dessas características relacionadas ao positivismo jurídico.

O positivismo jurídico como abordagem avaliativa do Direito

Bobbio afirma que o positivismo jurídico nasce do esforço de transformar o estudo de direito em verdadeira e adequada ciência. Entretanto, para que se possa entender a forma como o positivismo jurídico enxerga o direito científico, é necessário que se faça a distinção entre juízo de valor e juízo de fato. Enquanto o primeiro se “encarrega” de imputar a outrem uma formação de ideia e/ou uma intenção de convencimento, o segundo tem a finalidade apenas de informar, comunicar e, em alguns casos, impor um fato ou ideia.

Assim, tendo em vista que a ciência é revestida de avalatividade, o positivismo jurídico intentar afastar do direito qualquer tipo de exercício do juízo de valor, uma vez que este macula a “pureza científica” do direito, o qual

deve ser analisado como todas as outras ciências naturais: de forma totalmente objetiva.

Percebe-se que através dessa linha de raciocínio o positivismo jurídico estuda o direito como ele é e não de forma idealizada (como deve ser), já que a idealização do direito remete, automaticamente, a um juízo de valor (repudiado pelo cientificismo do positivismo jurídico). Portanto, o direito, como objeto de uma ciência, é um fato, e não um valor.

Cabe, aqui, então, a distinção que Bobbio faz entre a visão jusnaturalista e a juspositivista sobre o direito, fazendo-se valer, para isso, dos conceitos de validade do direito e de valor do direito. A primeira afirma que a norma é considerada válida desde que integrante de um ordenamento jurídico legitimado em uma sociedade; o segundo, afirma que a validade da norma se dá com a aproximação desta com o direito ideal.

Com tais conceituações, o filósofo italiano infere que, para o jusnaturalismo, a validade encontra-se abrangida pelo valor; ou seja, para que a norma seja válida, deve estar carregada de valor (justiça), fazendo com que nem toda norma é válida, pois nem sempre será justa. Para o juspositivismo, tal contingência se inverte: a norma é justa por ser válida. Desse modo, uma vez validade a norma pela sociedade na qual se aplica o ordenamento jurídico em que ela está inserida, haverá, conseqüentemente, sua legitimidade (seu caráter justo).

O positivismo jurídico, na verdade, não afasta completamente a possibilidade de aplicação de um juízo de valor sobre o direito. Contudo, afirma que tal prática desnatura a existência científica do mesmo, impossibilitando que o direito seja visto como ciência. Dessa forma, afirma que as expressões juízo de fato e juízo de valor são úteis a título informacional e comportamental, respectivamente, sobre a sociedade.

Não obstante às diferenças, tanto o positivismo como o realismo tomam o direito em estudo sem levar em conta o seu conteúdo, já que este apresenta uma gama variada nos mais diversos ordenamentos jurídicos. Essa análise do direito tomando por base apenas a sua forma (como é produzido) e não seu conteúdo refere-se ao formalismo jurídico.

Por fim, o formalismo jurídico pode ser dividido em formalismo científico e formalismo ético. O primeiro trata da face científica que versa sobre a interpretação da norma legislativa em si, sem considerar a finalidade da mesma; o segundo, por sua vez, analisa o cumprimento da norma independentemente de seu conteúdo.

A definição do direito em função da coação

O positivismo jurídico considera o direito essencialmente sob a sua função coercitiva, a qual se fundamenta no poder estatal. Contudo, a corrente positivista não foi a primeira a abordar o tema da coerção dentro do direito. Os juspositivistas, por exemplo, ao falar de regras coercitivas e não coercitivas, referem-se, respectivamente ao *jus perfectum* e *jus imperfectum*: quando o favorecido possui a prerrogativa de recorrer ao uso da força para fazer valer o seu direito em detrimento a outrem, trata-se do *jus perfectum*; quando o uso de tal força não for lícito, trata-se do *jus imperfectum*.

O uso dessa força remete-se a referida coerção (e não à violência), a qual pode ser empregada tanto por particulares como pelo Estado, em que Bobbio exemplifica sendo o *jus perfectum* aplicado quando da exigência do pagamento de um imposto por parte do Estado e, do *jus imperfectum* a não obrigatoriedade do casamento.

Para Thomasius (1655 – 1728), jurista e filósofo alemão, o direito funda-se somente no *jus perfectum*, já que ele consiste apenas em normas carregadas de coercitividade; para ele, as normas não coercitivas pertencem a uma abrangência ética. Nesse viés, o Thomasius triparte o direito em *justum*, *honestum* e *decorum*, sendo que o primeiro volta-se para o direito e pode se utilizar da força, enquanto que os dois últimos, para as ações referentes ao próprio sujeito e ao próximo (por exemplo, a caridade), não se utilizando da força. Dessa forma, Thomasius transforma o *jus perfectum* e *jus imperfectum* em direito e moral.

Para Kant, por outro lado, a coerção é o elemento que diferencia o direito da moral, e enquanto aquele procura conformar os atos exteriores do sujeito à norma, este incute a obediência a norma por respeito, e não pela força. Contudo, ele traz duas exceções: a primeira é o direito sem coação, que é aquele fundado na equidade; o segundo é a coação sem direito, como por exemplo, um delito baseado no instituto do estado de necessidade.

Dentro do estudo clássico da coação do direito, pode-se ainda citar Jhering, o qual conceitua o direito como “a forma que reveste a garantia das condições vitais da sociedade, fundada no poder coercitivo do Estado” (Bobbio, 1909, p. 154 *apud* Jhering, 1887 p. 441).

Entretanto, o estudo moderno da coerção afirma que esta é objeto das normas jurídicas (e não meio para se fazer valer as normas, como afirmavam as teorias tradicionais). Assim sendo, autores modernos como Kelsen e Ross

defendem que, embora uma norma possa garantir a eficácia de outra norma, esta não depende daquela, mas, na verdade, a regra jurídica assim o é por dispor uma sanção e regularizar o uso da força (presente desde o estado de natureza).

Portanto, o Direito nasce, conforme os estudos acima referenciados, a partir do momento em que passa a regular o exercício da força, estabelecendo, quem a exercerá (o Estado e seus órgãos), quando será exercida (mediante acontecimentos previstos em lei), como será exercida (referindo-se às normas processuais, e a quantidade dessa força (redução da arbitrariedade no exercício dessa força).

Por fim, diante de tais apontamentos, levanta-se a questão se os estudos da regulamentação da força s, são baseados apenas no formalismo jurídico, já passa a analisar o conteúdo, o objeto do direito.

A teoria das fontes do Direito: a lei como única fonte de qualificação

O tema relacionado ao das fontes do direito está diretamente ligado ao da validade das normas jurídicas. Isso se dá porque esta será válida apenas se provier de uma fonte legitimamente reconhecida dentro de um ordenamento jurídico. Em sociedades modernas, o reconhecimento das fontes do seu respectivo direito é estabelecido também em normas; ou seja, trata-se de regras estabelecendo regras, distinguindo as *regras de comportamento* das *regras de estrutura ou de organização*.

Segundo os juspositivistas, haverá nos ordenamentos jurídicos uma fonte do direito que prevalecerá sobre as demais. Contudo, para que isso aconteça, são necessários dois requisitos: a existência de várias fontes dentro do ordenamento jurídico e o fato de que essas fontes não estejam no mesmo plano.

Quando um ordenamento jurídico possui apenas uma fonte do direito, ele é classificado como ordenamento simples; por outro lado, se possuir mais de uma fonte, tratar-se-á de um ordenamento complexo. Este – o ordenamento complexo – pode ainda ser paritário ou hierárquico. No primeiro caso, as fontes do direito se encontram com um mesmo valor e, no segundo, cada fonte apresenta o seu respectivo valor.

Geralmente, em ordenamentos paritários, prevalece, mediante conflito entre normas, aquela mais recente, aplicando o critério cronológico (princípio *lex posterior derogat priori*); já em ordenamentos hierárquicos, subsiste o

critério hierárquico, prevalecendo, então, a norma de maior grau (princípio *lex superior derogat inferiori*).

Dessa forma, os juspositivistas, ao reconhecerem que os ordenamentos jurídicos são, em regra, complexos e hierarquizados, defendem que é a lei a fonte predominante do direito em uma sociedade, já que é ela a legítima manifestação da soberania estatal. Assim, as outras fontes são consideradas subordinadas, e são aceitas nessa sociedade com base em um dos dois processos seguintes: ou o do reconhecimento, ou o de delegação.

O processo de reconhecimento é aquele em que o Estado reconhece como fonte do direito um acontecimento social anterior ao nascimento estatal e que lhe é atribuída tal legitimidade, tendo como principal exemplo o costume; já o processo de delegação, consiste exatamente no contrário: um órgão ou instituição posterior ao Estado recebe deste a legitimação de ser considerada fonte do direito. É exemplo de fonte delegada os regulamentos do Poder Executivo, cuja existência é autorizada pelo Poder Legislativo. Por extensão, cabe exemplificar, também, a atuação do Poder Judiciário ao aplicar a lei mediante o caso concreto.

Ao serem identificadas as fontes superiores e subordinadas, dita-se que as primeiras possuem a prerrogativa de estabelecerem regras e possibilitar com que as outras fontes (quais sejam, as subordinadas) também estabeleçam. Fala-se, portanto, em *fontes de qualificação jurídica* e *fontes de conhecimento jurídico*, respectivamente.

Para o juspositivismo, um ordenamento complexo passa a ser considerado como simples, já que, ao considerar apenas a lei escrita fonte do direito (e, por isso, fontes de qualificação), não há de se falar em outras fontes legítimas. A partir do processo de codificação da lei nos diversos Estados soberanos, o costume perde, então, *status* de fonte do direito, assim consagrado entre os séculos X ao XII, perdendo espaço para a lei positivada.

No que diz respeito ao Poder Judiciário como fonte do direito sob o prisma juspositivista, a atividade judiciária, assim como o costume, perde a posição de fonte principal do direito e passa a ser mera submissão ao poder legiferante. Contudo, pode ainda ser considerada como fonte subordinada delegada no momento em que o juiz exerce um juízo de equidade.

O exercício de tal juízo de equidade consiste nas decisões tomadas pelo juiz mediante situações não regularizadas em lei. Todavia, não pode o juiz decidir *contra legem*, mas, somente *secudum legem* ou *praeter legem*. Essa limitação leva a doutrina a distinguir três tipos de equidade: a substitutiva, a

integrativa e interpretativa.

A equidade substitutiva é aquela em que o juiz aplica os costumes mediante completa falta de previsão legal que regulamente o caso concreto; a equidade integrativa ocorrerá quando a lei existente não se mostrar suficiente para regular uma situação, necessitando, então, que o magistrado aplique sua interpretação; e, por fim, a equidade interpretativa, aplicada embora a lei exista e seja suficiente e completa para a resolução do conflito em questão.

Atenta-se para o fato de que os juspositivistas não admitem a equidade interpretativa, pois através dela, o juiz derrubaria a lei a aplicaria apenas o que segundo a sua noção de justiça ditasse como regra legítima, tornando-se, assim, fonte primária do direito (e ocupando, conseqüentemente, o lugar exclusivo da lei). O que conclui, portanto, é que o juízo de equidade emitido pelo juiz trata-se de fonte formal do direito, já que as sentenças prolatadas não declaram, mas sim afirmam um direito não preestabelecido em norma (uma vez que esta se encontrava ausente ou incompleta).

Inferre-se, por fim, que a lei é, para os juspositivistas, a única fonte qualificada do direito, excluindo desse patamar outras fontes como o costume e o juízo de equidade, os quais somente serão considerados como fontes de conhecimento, estas inspiradas na primeira.

A teoria imperativista da norma jurídica

De acordo com Bobbio, o imperativismo jurídico baseia-se na concepção do reconhecimento do Estado como legítimo regulamentador das condutas sociais, utilizando-se, como já dito, da lei para se impor como tal.

Essa imposição estatal materializa-se pelo comando, revestido autoridade, o qual se opõe ao conceito de conselho, já que este concede ao seu destinatário uma liberdade de escolha para sua submissão. Tais diferenças conceituais permitiram ao estudo doutrinário tradicional estabelecer seus pontos cruciais de diferenciação entre comando e conselho, sendo eles:

- a. quanto ao sujeito ativo: para que se imponha um comando, o indivíduo que o impõe deve estar revestido de autoridade; para se dar um conselho, basta a respeitabilidade;
- b. quanto ao sujeito passivo: haverá obrigatória submissão (externa) do destinatário ao comando, não ocorrendo tal obrigação mediante o conselho (ou, ainda, mera obrigação interna);
- c. quanto à relação de obedecer: a obediência ao comando possui um va-

lor formal; já ao do conselho, substancial;

- d. quanto ao fim: enquanto o comando é dado sob o interesse daquele em que o mesmo emana, o conselho observa o interesse de seu destinatário;
- e. quanto às consequências do acatamento: respondem pelas consequências negativas do comando aquele que o impôs; em relação ao conselho, sofrerá as possíveis consequências negativas quem o acatou;
- f. quanto às consequências do inadimplemento: no que tange ao comando, resultará numa sanção prevista e desejada por quem o impôs; quanto ao conselho, uma consequência natural e não desejada pelo conselheiro.

O positivismo jurídico reconhece, então, o caráter imperativista do direito; contudo, precisou “explicar” em que abrangência essa imperatividade existia (e se existia) nas normas permissivas, uma vez que afirmou ser o direito um “[...] conjunto de imperativos” (Bobbio, 1909, p. 186 *apud* Thon, 1878, p. 12,).

Bobbio traz a explicação do que seriam as normas permissivas, sendo que estas podem ser permissivas em sentido próprio quando atribuem uma faculdade; ou podem ser atributivas, quando conferem poder ao seu destinatário. Através de tais conceituais, explica como se dá a imperatividade do direito em tais normas.

No que diz respeito às normas permissivas em sentido próprio, estas limitam a imperatividade de outras normas, permitindo, por exemplo, a eleição de foro da demanda processual quando a lei não o determinar. Ou seja, haverá a permissão em decorrência da não obrigação de se realizar a obrigação imposta por norma anteriormente estabelecida.

Em relação às normas atributivas, confere-se poder a alguém desde que haja, em contrapartida, o dever de cumprir uma obrigação por parte da outra. Assim, uma norma permissiva atributiva permite com que o credor exija uma dívida somente porque o devedor deve pagá-la; não extinguindo, portanto, a imperatividade em tais normas

A teoria do ordenamento jurídico

A teoria do ordenamento jurídico foi colocada pelo positivismo jurídico de Norberto Bobbio que possibilitou o surgimento da expressão do ordenamento jurídico, essa teoria é baseada na unidade, formalidade, coerência e a completitude, ligadas entre si. Mas que não se sobressaem por existirem dois vícios. O primeiro vício é quando existem mais normas

que são necessárias, “o que consiste na purgação do ordenamento jurídico” (BOBBIO, 1995, p. 195). O segundo é quando não existem normas suficientes no ordenamento. Conforme Bobbio “a incoerência do sistema é quando - há uma norma e há outra norma incompatível - (há uma norma a mais); a incompletude é quando - não há nenhuma norma - (há norma de menos)” (1995, p. 195). A coerência se formaliza na não existência de antinomias, por isso a doutrina criou três critérios para resolver a incompatibilidade. A Cronologia a hierarquia e a especialidade.

Cronologia, a norma publicada mais recente, prevalece sobre a mais antiga. Hierarquia, a lei publicada por órgãos superiores prevalece sobre a publicada por órgãos inferiores. Especialidade, norma específica prevalece sobre a geral.

Contudo, somente esses três critérios não resolvem todas as antinomias “quando há conflito entre critérios, quando não é possível aplicar nenhum dos três critérios, prevalece válida a norma que nem comande, nem proíba, mas permita o comportamento em questão.” (BOBBIO, 1995, p. 197). Portanto se a uma desses três critérios base não resolverem a antinomia, utiliza-se a norma que não proíba.

O Positivismo Jurídico como ideologia do Direito

Em sua obra, Bobbio traz o questionamento quanto a considerar o positivismo jurídico uma teoria ou uma ideologia. A teoria consiste em um caráter meramente informativo e se abstém de assumir uma posição valorativa; é, portanto, neutra e imparcial; a ideologia, por sua vez, imputa um valor sobre a realidade que esteja em estudo/observação pelo homem através da descrição da mesma.

O fato de a obediência à lei ser absoluta e incondicional, faz com que o idealismo positivista torne a lei uma obrigação moral, visto que tal obediência deve se dar, não apenas por ser uma imposição, mas também por consciência. Assim, ao cumprir a norma, faz-se não somente, para Bobbio apresenta quatro concepções que justificam a obediência absoluta dentro do positivismo ético:

Concepção cética: a justiça é a expressão da vontade do mais forte; dessa forma, o reconhecimento da lei como tal e a sua obediência se torna obrigatória, e não uma consciência moral, já que não caberá escolha quanto à submissão à lei.

Concepção convencionalista da justiça: a justiça é o que os homens

concordam em considerar justiça. Assim, no momento em que surgem divergências e conflitos, elege-se um árbitro que deverá estabelecer a justiça ao caso concreto. Nesse caso, pode-se falar em obediência baseada na ideia interna de moralidade, e não de obrigação, como ocorre na concepção cética. Faz-se, portanto referência ao pacto social de Hobbes, segundo o qual “uma sociedade sem o pacto, a vida do homem seria solitária, pobre, sórdida, brutal e breve” (VASCONCELOS, 2012, p.01).

Concepção sagrada da autoridade: aqui, o poder baseia-se no carisma do seu detentor. Max Weber elege três modos para se fundamentar o poder:

a) fundamento racional do poder: os homens reconhecem e escolhem, racionalmente, alguém para comandar; tal fundamento embasa as teorias contratualistas as quais são colocadas em prática nas sociedades democráticas.

b) fundamento tradicional do poder: o poder é exercido pela força do costume, da tradição, tendo em vista que o soberano pertence a uma dinastia que se mantém no governo no decorrer do tempo.

c) fundamento carismático do poder: o poder pertence a um homem dotado de qualidades e eleito pelo povo de forma emotiva e baseada em uma confiança absoluta e cega. É nesse fundamento que se encaixa a concepção sagrada da autoridade, sendo o soberano investido em um poder sobrenatural. Nesse caso, obediência se dará inquestionavelmente, uma vez que será encarada como o certo a se fazer, independentemente da sanção a ser aplicada no caso do descumprimento.

Concepção do Estado ético: é caracterizado pela laicização da concepção sagrada da autoridade e, baseando-se nas ideias de Hegel, filósofo alemão do século XIX, “a plenitude da eticidade se realiza plenamente no Estado, que não deve ser concebido como aparato, mas sim como universal concreto, plena realização intersubjetiva, na plenitude do mútuo reconhecimento” (DRI, 2006, p.235).

O positivismo ético pode ser considerado através de duas vertentes: a extremista e a moderada. A primeira, conforme afirma Cerqueira (2008), “caracteriza-se por afirmar o dever absoluto de obediência à lei”, é a submissão à norma elaborada pelo Estado. Já a moderada afirma que o direito apresenta um valor, independentemente de seu conteúdo; trata-se, todavia, de um valor instrumental, ou seja, um meio para se alcançar a ordem dentro da sociedade.

Bobbio conclui sua obra retomando os pontos históricos abordados e lembrando as críticas feitas tanto ao realismo jurídico como aspecto ideológico do positivismo jurídico, fazendo menção à contribuição de tal

corrente para a instauração dos regimes totalitários. O autor afirma, ao resgatar os sete pontos do pensamento juspositivista, que este se distingue em três aspectos: a) como método para o estudo do direito; b) como teoria do direito; c) como ideologia do direito.

Observa-se que um ponto não interfere na ascensão do outro, ou seja, existe apenas um método, o positivista, e, a partir dele, podem surgir mais de uma teoria (por exemplo, o direito produzido exclusivamente pelo Estado e o direito, conforme a teoria dos países anglo-saxônicos, que é produzido pelo juiz). Há mais de uma teoria, porém, um mesmo método levando a realidades jurídicas diferentes (BOBBIO, 1995, p.234).

O mesmo vale para a ideologia. Tal independência entre as três acepções do positivismo é evidenciada, principalmente, em relação às críticas. O método é criticado através de um juízo de conveniência, se ele é realmente idôneo para atingir seu fim; a teoria, de um juízo de verdade, ou seja, se ela tem coerência com a realidade; por fim, a ideologia, baseando-se em um juízo de valor, portanto, se é boa ou ruim/justa ou injusta.

Por fim, Bobbio conclui se posicionando ao afirmar ser adepto ao método positivista; já em relação à teoria, afasta o sentido restrito e acolhe o sentido amplo do positivismo (que permite, por exemplo, a atividade interpretativa da lei por parte do jurista). Considerando a ideologia, favorece a versão fraca ou moderada da corrente de pensamento.

Conclusão

As conclusões da investigação histórica, precedentemente desenvolvidas no positivismo jurídico, ressalvam o significado histórico do positivismo jurídico. Bobbio reafirma sobre o surgimento da ideia da legislação o processo de formação do Estado moderno. Para Bobbio (1995) o positivismo jurídico nasce do impulso histórico para a legislação, que no qual se tornaria a fonte exclusiva do direito, sendo este representado pela codificação.

O impulso para a legislação não é um fato limitado e contingente, mas sim um movimento histórico universal. “Na Alemanha do século XIX, a função histórica da legislação, foi assumida pelo direito científico; tendo uma exaltação do direito popular quanto uma reforma do direito científico” (BOBBIO, 1995, p.119 -127).

Depreende-se, portanto, que o positivismo jurídico, ao desconsiderar outras fontes do Direito, como os costumes, bem como ultrapassar o

jusnaturalismo que imputava às normas um caráter moral, mostrou um Direito fiel à normatização de um soberano legítimo, o Estado. Dessa forma, a lei deveria ser considerada como tal a partir do momento em que era reconhecida válida; para isso, exigia-se a elaboração da mesma apenas pela pessoa estatal.

Contudo, ao considerar a existência de lacunas na lei, Bobbio defende a atividade do jurista no que tange à interpretação da lei, principalmente, quando esta exige a sua complementação, admitindo, portanto, outras fontes da lei como os costumes e a criatividade do juiz ao decidir com equidade.

Cabe, aqui, um diálogo com a teoria Tridimensional do Direito de Miguel Reale, a qual significa um progresso em relação ao caráter da norma, fazendo com que a mesma seja encarada considerando não só a letra da lei, mas sim, o fato, o valor e a norma, ou seja, o contexto humano e social em que ela está inserida.

Nesse ínterim, o autor reformula o pensamento juspositivista no que diz respeito à sua interpretação bem como ao seu estudo, permitindo sua análise não apenas sob o prisma do método, mas, também, sob o do da teoria e o da ideologia.

Referências

BOBBIO, Noberto, 1909. O Positivismo Jurídico: Lições de Filosofia do Direito / Noberto Bobbio; compiladas por Nello Morra; tradução e notas Marcio Pugliesi, Edson Bini. Carlos E. Rodrigues – São Paulo: Ícone, 1995.

BRAGA, Wladimir Flávio Luiz. Direito Positivo, Positivismo e Jusnaturalismo. Disponível em <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/26066-26068-1-PB.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2016.

CERQUEIRA, Gaspar. O Positivismo de Norberto Bobbio. 2008. Disponível em <http://gasparcerqueira.blogspot.com.br/2008/04/o-positivismo-de-norberto-bobbio.html> Acesso em 02 de maio de 2016.

DRI, Ruben R. A filosofia do Estado ético. A concepção hegeliana do Estado. *Enpublicacion: Filosofia politica moderna. De Hobbes a Marx* Boron, Atilio A. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; DCP-FFLC, Departamento de Ciencias Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências

Humanas, USP, Universidade de São Paulo. 2006. ISBN: 978-987-1183-47-0

VASCONCELOS, Edjar Dias de. Pacto Social em Thomas Hobbes. 2012. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/pacto-social-em-thomas-hobbes/94709/> Acesso em 02 de maio de 2016.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. **Reflexões sobre o jusnaturalismo: o direito natural como direito justo.**

NARRATIVAS JUVENIS E A QUESTÃO DA MORAL NA RELIGIÃO

Rosana G. Lôbo Sahium*

Pedro Fernando Sahium**

Christiane Renata Caldeira de Melo***

Resumo: A formação dos mais jovens se estabelece numa sociedade política, cultural e econômica sendo inevitavelmente afetada pelas mudanças e contradições que caracterizam a dinâmica social. Não são poucos os que costumam atribuir o sucesso ou fracasso educacional de forma direta ou indireta à questão moral. Entretanto, este tema, em razão da complexidade social que o envolve, não se encontra historicamente superado, exigindo investigações que ampliem sua compreensão. Neste sentido este artigo se propõe examinar esta questão a partir do ponto de vista do próprio jovem, que em sua identificação com as agências socializadoras atribuem sentidos e significados às suas vivências e experiências, o que irá interferir em suas condutas e comportamentos. A religião, como manifestação de práticas

* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC); professora horista da Faculdade de Biologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC); professora no curso de Pedagogia da Faculdade Anhanguera, Anápolis – Goiás.rosanasahium@hotmail.com.br

** Professor de História Moderna e Contemporânea da Universidade Estadual de Goiás UEG-GO, Campus CSEH - Anápolis; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC-GO; Doutorando em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC-GO; Pesquisador do tema “Cultura midiática, economia religiosa e juventude” pela Universidade Estadual de Goiás – UEG GO – Campus CSEH Anápolis, GO; psahium@hotmail.com.br.

*** Mestre em Letras Pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), professora da Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM), Paracatu-MG, ministrando as disciplinas de Comunicação e Expressão e Português Instrumental I e II, colaboradora do Núcleo de Apoio Pedagógico(NAP) da FINOM. Docente da rede pública municipal e estadual, atuando no ensino fundamental II e ensino médio com as disciplinas Língua Portuguesa, Literatura e Redação. É membro do Grupo de Pesquisas de Análise do Discurso Crítica (UFU) sob a orientação da Professora Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni,; chrisrenatademelo@yahoo.com.br.

Recebido em 22/02/2017

Aprovado em 23/04/2017

sociais e culturais, incide de forma significativa, embora nem sempre manifesta, entre os jovens como peça relevante desse complexo mosaico sócio cultural. Segundo alguns relatos dos próprios jovens a religião é a agência preponderantemente responsável pela formação moral dos indivíduos que por sua vez, interfere e influencia nas demais agências formadoras. Nesse sentido é considerada a possibilidade de investigação, conexão e interpretação das narrativas juvenis, da questão da moral e da religião como tripé de análise das representações que emergem dos discursos dos jovens, sobre a preponderância da igreja como agência formadora dos valores desencadeadores de posturas e comportamentos característicos da atualidade.

Palavras-chave: Religião. Formação. Moral. Juventude.

Abstract: The formation of the younger ones is established in a political, cultural and economic society being unavoidably affected by the changes and contradictions that characterize the social dynamics. There are not many who usually attribute educational success or failure directly or indirectly to the moral issue. However, this theme, because of the social complexity that surrounds it, is not historically overcome, requiring investigations that broaden its understanding. In this sense, this article proposes to examine this question from the point of view of the youth himself, who in his identification with the socializing agencies attribute meanings and meanings to his experiences and experiences, which will interfere in his behaviors and behaviors. Religion, as a manifestation of social and cultural practices, has a significant, if not always manifest, influence on young people as a relevant part of this complex socio-cultural mosaic. According to some accounts of the youngsters themselves, religion is the agency that is predominantly responsible for the moral formation of individuals, which in turn interferes with and influences other formation agencies. In this sense, it is considered the possibility of investigation, connection and interpretation of juvenile narratives, the question of morality and religion as a tripod for the analysis of the representations that emerge from the discourses of the youth, about the preponderance of the church as an agency that forms the values that trigger postures and Behaviors of the present time.

Keywords: Religion. Formation. Moral. Youth.

INTRODUÇÃO

Muito se tem esperado da educação, atribuindo a ela o êxito ou as mazelas sociais. E um dos temas que volta à tona e que está presente nos discursos de pais, educadores e educandos, diz respeito ao resgate dos valores, ou a questão da moral e da ética apontados como desencadeadores de posturas e comportamentos característicos da atualidade.

A educação é reflexo das novas formas de relações humanas, novos comportamentos que emergem das mudanças sociais, mas também incide sobre estes transformando-os ou legitimando-os. Ao levantar algumas concepções de moral em sua relação com a educação, buscamos identificar algumas raízes históricas e possíveis relações com os comportamentos e discursos que tem reconhecido a religião como preponderante na formação moral.

Assim, este artigo propõe contribuir para uma reflexão mais apropriada do tema, sua relevância e interferência no processo de formação e no comportamento social.

AS NARRATIVAS

A partir de entrevistas com jovens em um trabalho acadêmico, sobre as agências formadoras, chama à atenção dos docentes a convergência em seus discursos, no que se referem às posturas, comportamentos e aos valores presentes hodiernamente e sua relação direta com a religião¹.

Segundo essas narrativas, a religião aparece como base referência da moral, muito embora pareça, para muitos estar superada face à relativização dos valores na sociedade “pós-moderna”² ainda se faz presente nos discursos, como princípios norteadores de condutas éticas a serem resgatadas, ou seja, o que emerge em suas falas, quando analisam questões como “respeito”, “solidariedade”, “tolerância”, “honestidade” presentes ou ausentes na sociedade atual. E mais precisamente entre seus pares, pois apontam para o que

¹ Pesquisa realizada em 2010 para dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PROJETO MINTER PUC GOIÁS \ UniEvangélica para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa.Dra. Elianda Figueiredo ArantesTiballi.

² Neste texto, o termo pós-moderno será empregado como expressão utilizada por Lyotard,(1979) ao traçar o panorama das transformações que afetam a cultura ocidental neste nosso fim de século.

eles identificam como valores cristãos que consideram a base determinante, que não apenas interfere e regula as condutas deles, mas que norteiam as demais agências formadoras dos cidadãos, como por exemplo, a família e a escola.

Ao serem questionados sobre o que eles consideram o mais importante na vida, aparecem em primeiro lugar para grande parte deles “Deus” e a “fé”, porém, com poucas exceções, está fé não está diretamente associada à necessidade de se ter uma religião. Alguns deles, mesmo considerando importante frequentar uma igreja, dizem não fazê-lo, como sugere algumas falas:

Entrevistador 1: “Religião ajuda na formação do caráter e da vivência..”

Entrevistador 2: “É preciso acreditar em Deus e não seguir uma religião.”

Entrevistador 3: “Crer faz você mudar de vida, não garante que você vai agir corretamente... quando se crê você tenta fazer o que é certo.

Entrevistador 4: “Deus nos deu a vida, ...Crer traz esperança.”

Entrevistador 5: “Deus ajuda nas escolhas, o ser humano pode errar e pedir perdão.”

Pode-se dizer, pelos resultados elencados acima, que a maior parte dos entrevistados não frequenta assiduamente igrejas, critica o fanatismo, os exageros e as muitas regras. Segundo eles para “chegar-se a Deus” não precisa ter uma religião, depende de cada um. Alguns mencionam que o ir ou não à igreja pode estar ligado à pressão da família, como se percebe nas falas.

Entrevistador 9: “... ir à igreja é bom, independente de qual seja a igreja, pois as pessoas estão com pensamentos positivos, é bom se relacionar ali...”

Entrevistador 8: “Eu não vou, mas acho que é importante ir...”

Entrevistador 7: “Hoje as pessoas confundem igreja com clube, vão mais para fazer um social. A pessoa tem que ir não só pela socialização, mas também para preencher algo mais íntimo.”

Entrevistador 10: “Muitas religiões pregam irmandade, igualdade, mas na verdade se contradizem, não agem assim.”

É interessante observar que, conquanto o Brasil seja considerado um país católico ,como apontam os dados pelo IBGE 2010³e de grandes manifestações

³ No quadro referencial n. 1 a queda da filiação à religião Católica Romana obedece a uma verticalidade descendente entre 1991 e 2010. De 83% em 1991, para 73,6% em 2000, e, 64,6% em 2010.)

religiosas, alguns jovens atribuem sua religião à influência e legado da família enquanto agência socializadora, entretanto, isso não se revela enquanto prática religiosa.

Dizem acreditar em Deus, reconhecendo esta fé como imprescindível valor, mas admitem não frequentarem ou participarem regularmente de nenhuma igreja, e quando fazem, suas escolhas parecem ter um caráter mais pessoal.⁴

Segundo os jovens, não é comum frequentar uma igreja ou professar uma fé se isto não fizer sentido para eles. E fidelizar a uma instituição religiosa significa reconhecer-se pertencente a um grupo indenítiário.

Para Novaes (2005) na emergência de um mundo religioso plural cresce a possibilidade de rearranjos provisórios entre crenças e ritos sem fidelidades institucionais, por outro lado as instituições religiosas continuam produzindo espaços para jovens como lugares de agregação social, identidades e formação de grupos. É possível notar que mesmo a linguagem religiosa está também presente em determinadas expressões culturais juvenis como se observa, por exemplo, a categoria “hip-hop gospel” falando de Cristo e citando versículos bíblicos. Assim a religião presente apenas nos discursos, ou como manifestação de práticas sociais e culturais, incide de forma significativa nas representações juvenis.

Vários foram os teóricos que se ocuparam da questão da moral. Selecionamos os autores: Herbart, Vygotsky e Lipovetsky, para representar o pensamento moral em diferentes momentos históricos e que aqui nos ajuda a pensar as questões emergentes.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) foi filósofo da educação, considerado o pai da psicologia moderna, precursor de uma psicologia experimental aplicada à pedagogia. Pertence a teoria da pedagogia tradicional, nascido na Alemanha em 1776. Tinha uma concepção de educação intimamente vinculada ao ensino da moral

Segundo Herbart(1962) a virtude e os bons sentimentos são resultados das ideias e do conhecimento adquirido, neste sentido instruir significa cultivar a clareza a precisão e a continuidade de pensamento. Portanto a finalidade ou

⁴ O tema da religião para a juventude, aqui mencionado, merece explicações mais aprofundadas, pois escondem algumas contradições, como foi possível evidenciar nesta pesquisa. Em entrevista com jovens italianos o tema religiãofoi o único em que as opiniões destes jovens divergiram em relação aos jovens brasileiros. Mesmo a Itália reconhecida como berço do catolicismo, os jovens entrevistados se dizem ateus e são avessos à qualquer forma de religiosidade.

objetivo da educação pode se resumir no conceito de Moralidade que para ele significa; liberdade, perfeição, boa vontade, direito e retribuição, associados a uma personalidade positiva e a percepção clara do ideal.

A ideia de humanidade estética influenciou seu pensamento, o gosto estético se opõe aos apetites mais baixos e dá ao indivíduo controle moral sobre si mesmo.

Para Herbart, portanto o homem de cultura pelo seu senso estético é levado constantemente a lutar pela obtenção dos mais altos ideais éticos, e a produção deste homem é o objetivo e o fim da educação e da instrução.

Nessa perspectiva, o caráter então passa a ser o objetivo da educação. Se a vontade é a sede do caráter e as decisões da vontade determinam o caráter, supõe-se que “o homem bom comanda a si próprio” (HERBART,1962, p.411)

Educar a juventude para querer o bem livre e constantemente até que isso faça parte de sua natureza é então o empenho fundamental da educação. Quanto mais experiências, mais interesses e maior número de aspectos se tenham estudado a vida, melhores serão as escolhas.

Essa unidade bom caráter e multiplicidade de interesses formam os objetivos completos da educação, pois garantem escolhas sólidas e inteligentes. Quanto mais frequentemente um conceito ou ideia for trazido à consciência, mais fácil se torna a sua volta e maior o seu poder sobre a mente, “lei do hábito” (HERBART,1962)

A arte do educador é então trazer constantemente para a atenção àquelas ideias que ele quer que prevaleçam e dominem a vida de seu aluno, construindo assim massas de ideias que se desenvolvem pela assimilação.

É então tarefa da educação introduzir interesses e desejos adequados para a construção do controle interior tendo assim, profundos efeitos sobre a vida e a felicidade humana. Ideias claras e verdadeiras resultarão inevitavelmente em boa conduta; “pensamento correto produz ação correta” (HERBART, 1962, p.413).

No processo educativo, todas as funções mentais cooperam numa tarefa comum, vontade e intelecto desenvolvem-se sincronicamente. Implantar na alma interesses e desejos por meio de instrução promove auto controle interno. A instrução deve então fornecer conhecimento e disciplina interior por meio do discernimento.

Herbart estava formulando uma pedagogia social e ética. Para a educação atingir seu fim que é o cultivo do caráter, o mundo moral deve ser apresentado à criança através de condutas ideais de antepassados que lhes são apresentadas

através da história e da literatura, acredita o autor que por este meio a criança visualiza o bem e o mal para o aprimoramento de seu discernimento e refinando seu gosto moral.

Há duas espécies de representações; as que nascem das experiências de coisas (conhecimento empírico) e aquelas que vêm do intercambio social ou relações pessoais (solidariedade) sendo esta a mais importante, pois é a base de todo o desenvolvimento intelectual, a moral superior.

Segundo Herbart (1962) o conhecimento só é assimilado e se torna ação eficaz quando tem relação com a experiência do indivíduo. A personalidade ética é, portanto, produto da evolução social elaborada na interação com outros seres humanos.

Lev Vygotsky(1896-1934)foi professor e pesquisador, nasceu na Rússia em 1896. Dedicou-se nos campos da pedagogia e psicologia. Sua teoria se baseava no desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, “teoria considerada histórico-social”.

O comportamento moral para Vygotskyestá diretamente ligado as condições históricas e sociais. A moral é considerada como forma de comportamento social determinado pelo sistema vigente ou dominante. Na escola, portanto a educação moral coincide com a moral da classe que a orienta. Ao se criar uma nova sociedade se cria também uma nova moral ou novos códigos e valores morais.

A pedagogia moral terá que considerar alguns pontos como; a negação da origem absoluta da moral ou sentimento moral que se pretende inato, pois o comportamento moral apesar de depender das reações instintivas e congênitas é elaborado sob ações e influências do ambiente o que leva a concluir que o comportamento moral como qualquer outro pode ser educado através do ambiente social (VYGOTSKI, 2000).

Toda época revolucionária de rupturas são acompanhadas também de crises morais causando deformidades morais, mas também permitindo ricas possibilidades. Na relação conduta moral e consciência moral sem dúvida há uma influência da consciência no comportamento moral, mas sem que haja uma dependência direta entre ambos. Os fatos mostram inclusive relação inversa entre a consciência e o comportamento moral. No entanto o autor afirma que o desenvolvimento intelectual é um requisitopropício para a educação moral.

Num meio social desfavorável de contradições e desarmonia sempre surge formas antissociais de comportamento e a reeducação social passa a

ser o meio pedagógico para combater esse mal. Educação moral então é, sobretudo educação social no intuito de adaptação e readaptação.

Segundo Vygotsky (2000) o desequilíbrio moral da criança pode ser causado pelo abandono ou ausência de um lar, o que equivale a falta de toda a educação social. A educação moral tradicional estava estruturada no princípio autoritário e na valorização moral pela obediência motivada pelo medo, mecanismo enraizado ainda na conduta de professores e pais.

Porém a base para a educação moral deve estar pautada na verdadeira regeneração que pressupõe não a obediência, mas o assumir livremente as formas de comportamento que garantam correção no comportamento geral. Assim como acontece na situação do jogo onde a criança se submete às regras não por imposição ou medo, mas porque sabe que a observância das regras é a garantia de que o jogo dará certo o que lhe confere satisfação interna.

Um ambiente social deve ser, de tal forma, organizado que permita a criança sentir os reflexos de seus próprios atos servindo como medidas educativas poderosas à disposição dos professores, lembrando porém que educar também significa limitar e restringir a liberdade.

Gilles Lipovetsky, filósofo francês nascido em 1944 e também professor de filosofia, teórico, autor de vários livros que abordam temas de nossa cultura, apresenta reflexões sobre a revitalização dos valores.

Lipovetsky(2005) talvez seja quem melhor descreva a sociedade atual apontando mudanças significativas identificando-as ao conceito de moral, que ele bem define como a Sociedade Pós-Moralista.

Segundo o autor o processo de secularização da ética que ocorreu a partir do século XVII foi um marco significativo na cultura democrática moderna. Os modernos organizaram a sociedade com base nos princípios éticos laicos universalistas. Cria-se um novo pacto social proclamando os direitos humanos e a soberania individual. O indivíduo é o símbolo do novo valor absoluto dos tempos modernos. As obrigações às leis divinas não mais fundamentam o organismo social e político e sim os direitos inalienáveis do indivíduo.

A preeminência das prerrogativas do indivíduo soberano conduz o pensamento econômico liberal. Assim as paixões egoístas, vícios particulares, o direito de só pensar em si mesmo, cuidar de seus próprios interesses faz parte do princípio básico da nova sociedade.

Durante cerca de dois séculos ressaltam-se ideais de renúncia, de prática de deveres para consigo e com o próximo, procurando promover as virtudes e elevar o espírito. A moral é definida como a “ciência do imprescindível dever”

e a virtude como a “inteira abnegação de si”.

Convive-se de um lado a exaltação da moral do outro a radical negação de sua legitimidade, mas ambos, moralistas e inimigos da moral proclamam a autonomia da vontade humana (LIPOVETSKY, 2005, p, 8)

É possível atingir uma vida moral, eficaz, ideal, autônoma e independente dos dogmas religiosos. A virtude se desvincula da fé e não há mais diferenciação hierárquica entre o que crê e o que não crê no céu.

Mas o que se percebe portanto é que isto não significou o fim das religiões, mas a sua nova estruturação e prática de um caráter mais individualista, uma portabilidade religiosa, onde o indivíduo pode agora escolher aspectos de diferentes crenças estruturando sua própria ordem de fé.

A cultura moral se fundamenta então no individualismo democrático universalista onde o interesse de cada um passou a ser um valor de ordem moral.

Na época atual as iniciativas humanitárias, a caridade e a prática do bem ressurgem. Segundo o autor “o retorno da moral” não é um termo apropriado para traduzir o que se apresenta, pois o que se estabelece é uma moral sem obrigações e sem sanções inclinadas a um individualismo hedonista. Uma sociedade que exalta a ética é também caracterizada pelo sentimento de declínio da moral que se reflete através da violência, do egoísmo das disputas de interesses, enfim, a queixa de hoje é a mesma de ontem, atribui-se as mazelas sociais à decadência moral.

O homem não se tornou menos ou mais egoísta, mas o caráter individualista agora está definitivamente exposto, e pensar só em si não é mais tido como algo imoral, mas legitimado; direito de cidadania.

Indiscutivelmente honestidade, respeito, polidez devem ser incorporados, mas sem o espírito do sacrifício, da abnegação, de dar precedência aos outros ou se dedicar ao próximo, valores estes desacreditados. Há um desejo de ajudar os outros, mas sem se comprometer, solidariedade sim, mas sem envolvimento.

Os meios de comunicação não desempenham o mesmo papel que as instancias tradicionais da moral; descompromete o indivíduo, exonera o de culpa, desvia os indivíduos dos hábitos de socorro e benevolência ao próximo, enfim comove, mas não cria vínculos.

São também estas as raízes da filosofia contemporânea do bem estar individualista que ao invés de levar ao egoísmo e ao cinismo conduz a uma identificação superficial com o outro bem como a repugnância ao sofrimento.

A renovação ética que se identifica no atual contexto corresponde tanto ao individualismo liberto do dever categórico quanto a manifestação descontente com um individualismo exacerbado. Deprecia os sistemas morais dogmáticos, mas atesta o retorno do “elemento humano” visto como fator de mudança coletiva.

O ressurgimento ético é fruto do enfraquecimento da fé nas promessas do racionalismo tecnicista e positivista. Porém ao reafirmar os direitos humanos, saudar os ímpetos humanitários e caritativos não se deve desprezar ou menosprezar o ideal de justiça social e econômica. (LIPOVETSKY, 2005, p.187).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da questão da moral no processo de formação do indivíduo nos remete asua vinculação com a religião. Nas épocas pré-modernas não se concebia a moral separada ou independente da religião, e a prática da virtude se justificava não pelo respeito moral ao homem, mas a Deus.

Os modernos ao rejeitarem essa subordinação da moral à religião buscam sua emancipação dissociando-a da igreja e da crença religiosa, reafirmando sua sustentação humano-racional.

O que é possível observar, é que a moral que sempre teve relação direta com a religião depende cada vez menos desta e cada vez mais das condições históricas e sociais.

Porém o que se pode identificar, segundo Lipovetsky (2008), é que mesmo em face de uma libertação e depreciação dos sistemas morais dogmáticos, acentua-se o retorno do elemento humano e ressurgimento ético em resposta a um individualismo exacerbado.

Ou seja, as sociedades ao se afastarem dos modelos de visões conservadoras, faltam lhes um novo modelo ético. Sem norte diante das exigências sociais instáveis, as agências formadoras buscam um modelo ético que possa conciliar as necessidades sociais e individuais.

Mas na escola as considerações morais acabaram sendo substituídas por valores ditos funcionais que buscam muito mais responder à eficácia técnica e operacionais simplesmente para garantir a preservação da vida organizacional. Estabelecem-se sanções, disciplina e respeito aos regulamentos, mas os princípios que os regem, estão distantes de uma proposta emancipadora da formação, que prevê um indivíduo livre e consciente de suas ações ou escolhas.

A consciência vinculada ao comportamento é decisiva para a moralidade, afirma Vygotsky (2000).

Como ele ressalta tanto os conceitos e noções morais quanto os comportamentos sociais são determinados pelo sistema vigente, isto é, sofrem influências do meio. Cabe à educação limitar e adaptar às novas condições de vida identificando esse traço fundamental da moral que está sendo criada.

O autor também atribui as falhas morais à deficiência educacional, requerendo maior influência educativa do meio. Em consonância com o autor é possível observar que a escola, uma das agências socializadoras em seu papel de formação ainda não se configura como esse espaço de interação, de práticas solidárias, de discussões e reflexões tão imprescindíveis ao desenvolvimento da autonomia, da liberdade que estão vinculados a comportamentos e escolhas mais conscientes.

Segundo os relatos dos jovens entrevistados, o que eles identificam como valores, são fruto de uma formação moral e de princípios oriundos da família, mas com influência direta da religião.

Percebe-se assim que a religião é ainda hoje uma instituição de legitimação da sociedade com grande peso na formação da consciência. E mais, a religião é, de acordo com eles, central para a formação da moral e do respeito entre os humanos. Mesmo não frequentando uma igreja eles reforçam sua influência na formação da consciência e de condutas

REFERÊNCIAS

IBGE <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000009352506122012255229285110.pdf>

EBY, Frederick. Herbart e a ciência da educação. In: EBY, Frederick. História da educação moderna. Rio de Janeiro: Globo, 1962. (PP. 408-429)

LIPOVETSKY, Gilles. **A Felicidade Paradoxal**, Ensaio sobre a Sociedade do hiperconsumo, São Paulo: Schwarcz, 2008.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Sociedade Pós Moralista**. Barueri- SP: Manole, 2005.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In:

ALMEIDA, MENDES, Maria Isabel de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.)
Culturas Jovens, novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

VIGOTSKY, LievSemionovich. O comportamento moral, In: VIGOTSKY,
LievSemionovich, **Psicologia Pedagógica**, 2000

ATIVIDADE INVESTIGATIVA PARA O ENSINO DE PÊNDULO SIMPLES: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO

Agamenon Pereira Xavier*
Amanda Amantes**

Resumo: Apresentamos o processo de construção e validação de uma atividade investigativa, do tipo laboratório aberto, para o ensino de pêndulo simples no nível de Ensino Médio. A construção da atividade investigativa partiu de uma pesquisa de mestrado que, após um primeiro processo de validação amostral, foi reformulado e submetido a outra validação, agora por pares. Para este segundo processo de validação, foi elaborado um questionário para validação que gerou dados para a análise dos comentários e também para uma análise estatística por meio do índice percentual de concordância e coeficiente kappa. Consideramos que, no final do processo, obtivemos uma atividade válida com potencial de gerar resultados confiáveis. Julgamos que este trabalho contribuiu para a comunidade de ensino de ciências apresentando um desenho coerente para a construção e validação de atividades.

Palavras chave: metodologia, validação, atividades investigativas.

Abstract: We report a design of an inquiry instruction about simple pendulum and its validation. Tasks were designed based on inquiry activities supported

* Licenciado em Física e Especialista em Docência Superior em Física pela Faculdade do Noroeste de Minas, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e doutorando em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. E-mail: agapxavier@yahoo.com.br

** Licenciada em Física, Especialista em Ciências, Mestre e Doutora em Educação, todos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: amandaamantes@gmail.com

Recebido em 22/10/2016
Aprovado em 30/03/2017

by a previous research, and data regards answers of high school students to tests and tasks designed to access their knowledge and strategies to solve problems. In this paper, we present how the instruction was conceived, designed and validated by peers. We elaborated a grading system to be answer by teachers in order to evaluate instruction goals. Analysis embraced the agreement percentage index, kappa coefficient and comments analysis. Ours findings point out for a potential approach to teach simple pendulum content with inquiry activities. We consider the methodological aspects of this paper as the main contribution for science teaching research.

Key words: methodology, validation, inquiry activities.

Introdução

Problemas e dificuldades que afetam o ensino em geral, e mais especificamente o ensino de física tem sido diagnosticados há bastante tempo (BRUNER, 1976; ARAUJO, ABID, 2003). Isto tem levado a diversos pesquisadores ao longo dos anos a reflexão das suas causas, consequências e a apontar caminhos para amenizar estes percalços no ensino. Numa tentativa de melhorar o ensino de ciências, Araújo e Abid (2003) apontam que muitos autores defendem a utilização de atividades de investigação e/ou resolução de problemas. Mais recentemente, outros autores (GILLIES, NICHOLS, BURGH, HAYNES, 2012) defendem o ensino por investigação como um exercício pedagógico que instiga aos estudantes a questionarem o mundo natural, encontrar soluções e desenvolver uma melhor compreensão. Muitos autores argumentam que tais tipos de atividades tem o potencial para que a aprendizagem de conteúdos abarque não somente conceitos e definições, mas sobretudo instigue o pensamento científico, uma vez que compreende um método de raciocínio lógico com o intuito de resolver um desafio (MILLAR, 2010; ROBERTS, 2009; TYTLER, 2007).

Para Borges (2002), nas atividades investigativas de laboratório compete ao estudante: toda a solução e o planejamento do curso de suas ações; a escolha dos procedimentos, a seleção dos equipamentos e materiais, a preparação da montagem experimental, a realização de medidas e observações necessárias; o registro dos dados em tabelas e gráficos; a interpretação dos resultados e enumeração das conclusões. No entanto, este mesmo autor

defende que existem diferentes níveis de investigação no laboratório de ciências, de acordo com o que é dado ou deixado em aberto pelo professor em relação ao enunciado do problema, procedimentos e conclusões.

Carvalho (2014) propõe vários tipos de atividades investigativas que podemos utilizar numa sequência de ensino por investigação, por exemplo: textos históricos, experiências de demonstração investigativas, laboratório aberto, aulas de sistematização ou textos de apoio, questões e problemas abertos e recursos tecnológicos. Para Carvalho (2014) em atividades investigativas o aluno sai da posição passiva, deixa de ser um mero observador das aulas, e passa a ter grande influência sobre ela, não é mais um conhecedor de conteúdos, passando a aprender atitudes e desenvolver habilidades como interferir, argumentar, pensar, agir, interpretar e analisar, tal como de elaborar hipóteses, defender sua explicação frente aos colegas de classe e professores, utilizar a teoria aprendida como justificativa de suas ideias.

Outro tema central neste trabalho é a validação de instrumentos pedagógicos. Para Pasquali (2009) esta validação é de fundamental importância, pois nos dá mais garantia se estes realmente tem potencial de atingir os nossos objetivos, se acessam o conhecimento que pretendemos, se instruem da forma como planejamentos e/ou se avaliam o que planejamos. No caso de pesquisas acadêmicas com fins educacionais, o processo de validação de instrumentos em geral nos garante maior confiabilidade no acesso ao traço que queremos investigar e nos fornece maior coerência interna aos procedimentos investigativos (AMANTES, COELHO, MARINHO, 2015). Raymundo (2009) aponta que a falta de validação dos testes de uma pesquisa pode acarretar na sua inadequação por falta de critérios de qualidade, levando a más interpretações quando da análise dos dados gerados por estes.

Proposta

Nesta perspectiva de atividade investigativa, mas preservando a orientação docente em relação à materiais e experimentos, e a importância da validação de instrumentos pedagógicos, propomos a construção e validação de uma atividade investigativa, do tipo laboratório aberto, para o ensino de Pêndulo Simples no nível de ensino médio.

Dentro do conteúdo de Pêndulo Simples trabalhamos conceitos básicos que envolvem diversos tópicos de física, por exemplo: força, período, frequência, aceleração, velocidade, entre outros. Assim, o ensino de pêndulo

simples permeia várias etapas do ensino médio, podendo ser ensinado dentro de Mecânica (habitualmente trabalhado no primeiro ano do ensino médio) ou como introdução ao estudo das ondas (geralmente ensinado no segundo ano do ensino médio) ou a qualquer momento no último ano do ensino médio, uma vez que os estudantes já viram os conteúdos que são essenciais para a aprendizagem de pêndulo simples.

A construção da atividade investigativa partiu de uma pesquisa de mestrado (PORTO, 2015), onde passou por um primeiro ciclo de validação, a validação amostral. Esta etapa envolveu 124 estudantes do 2º ano do ensino integrado¹ numa escola pública federal, em diferentes cursos: Eletrônica, Refrigeração e Climatização, Química, Eletrotécnica, Geologia e Mecânica. Como resultado desta validação, dois desafios da atividade foram excluídos e os outros quatro foram repensados e melhorados antes do processo de validação por pares.

Ao reformular cada desafio da atividade investigativa, houve uma tentativa detalhada em excluir qualquer conteúdo ou tópico que envolva conhecimentos ou habilidades que não estejam relacionadas aos atributos que iremos mensurar. No desafio 01 os estudantes devem averiguar apoiados na experimentação, a relação entre a amplitude de oscilação e o período do pêndulo. O desafio 02 propõe aos estudantes projetarem uma situação para encontrar a aceleração da gravidade local por meio do experimento e descrever todos os passos seguidos. O desafio 03 propõe aos estudantes investigar a relação entre o período de oscilação do Pêndulo Simples e as grandezas comprimento do Pêndulo e sua massa. O quarto e último desafio requer dos estudantes uma investigação que envolva os conceitos de Pêndulo Simples e conservação da energia mecânica.

A atividade investigativa foi elaborada de maneira que a mesma possa ser aplicada no laboratório material e virtual, tendo-se atenção especial para que, ao ser aplicada nos dois ambientes, um não tenha vantagem sobre o outro². Estamos chamando de laboratório material aquele que o aluno manipula materiais concretos, e de laboratório virtual a simulação destes materiais no computador, sendo que neste, podemos ter virtualmente os mesmos elementos

¹ Ensino Médio e Técnico imbricados.

² Fez-se necessário a não utilização de algumas ferramentas do simulador, de forma que não houvesse vantagem na sua utilização. Ex. no simulador é possível utilizar o “cronômetro gráfico” que marca o tempo e interrompe automaticamente o cronômetro indicando exatamente o período de oscilação.

do laboratório material (PORTO, 2015). A atividade investigativa foi planejada para ser utilizada com o kit experimental “pêndulo simples” fabricado pela AZEHEB laboratórios de física e a simulação é disponibilizada gratuitamente no banco de simulações do Physics Educational Technology (PhET) da Universidade do Colorado. No entanto, as atividades podem ser utilizadas tendo suportes outros kits matérias do pêndulo simples e outras simulações disponíveis em diversos bancos de objetos de aprendizagem, como: Banco Internacional de objetos educacionais, Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching, Rede Interativa Virtual de Educação, Laboratório Didático Virtual, ComPADRE e Portal do professor.

Metodologia de pesquisa

Participantes e coleta de dados

Para iniciar o processo de validação por pares, criamos um questionário de validação. Este questionário corresponde a um quadro com determinados critérios para que os pares possam avaliar e julgar a nossa atividade investigativa. A figura 01 apresenta parte do questionário de validação, correspondente ao desafio 03.

Desafios	Das alternativas abaixo, qual você julga que mais se aproxima do objetivo dessa atividade? (marque apenas uma)	Em sua opinião, assinale a alternativa quanto a adequação da atividade ao caráter investigativo.	Comentários/sugestões
Desafio 03: Utilizando o experimento do pêndulo simples, investigue a relação entre o período de oscilação e as variáveis comprimento do fio (L) e a massa do pêndulo. Como você resolveu o desafio?	1-() – Fazer com que o aluno chegue a relação matemática entre o período de oscilação e o comprimento do fio, e entre o período e a massa do pêndulo. 2-() – Fazer com que o aluno perceba a dependência ou não entre o período de oscilação com a massa do pêndulo e o comprimento do fio. 3-() – Fazer como que o aluno conclua a não dependência entre o período e a massa do pêndulo, e a dependência entre o período e o comprimento do fio (enquanto maior o comprimento, maior o período).	0-() Inadequado 1-() Razoavelmente adequado 2-() Adequado	

Figura 01: Parte do questionário de validação. Fonte: Dados de pesquisa

Na primeira coluna expomos o desafio, conforme será apresentado aos estudantes³. Na segunda coluna elaboramos três objetivos que podem se

³ No entanto, este desafio está contido numa sequência de ensino por investigação (SEI) que orientará o professor na condução da aula. Para cada desafio da SEI apresentamos objetivo,

adequar ao desafio, sendo que um deles nós consideramos como aquele que mais se aproxima do objetivo das atividades. Na terceira coluna solicitamos que o juiz julgue numa escala tipo Likert se o desafio proposto está adequado ao caráter investigativo. A quarta e última coluna disponibilizamos para o juiz realizar qualquer comentário e/ou sugestão. Cada juiz deveria avaliar da segunda a quarta coluna do questionário de validação, para cada um dos quatro desafios propostos.

Após finalizada a construção do questionário de validação, iniciamos os contatos com os possíveis juízes. Fizeram parte da nossa amostra sete alunos de graduação em licenciatura em física em fase final do curso, doze pós-graduandos (especialistas, mestrands, mestres e doutorandos) e cinco doutores, todos com formação em física. Totalizando vinte e quatro juízes, conforme gráfico 01.

Nível de formação dos juízes

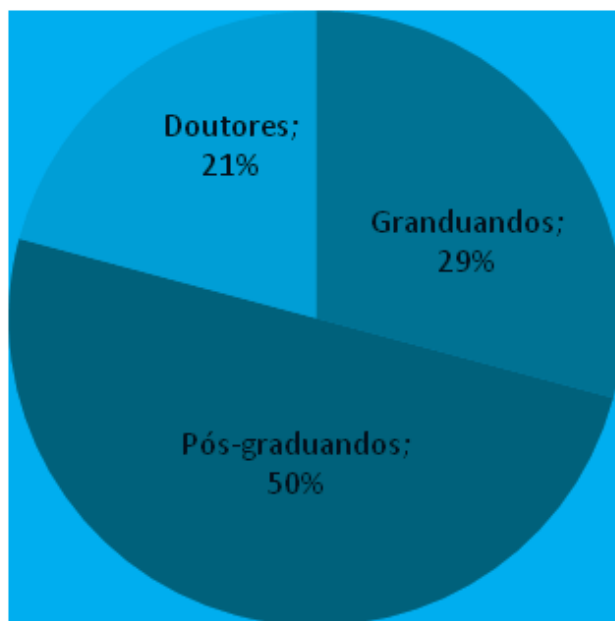


Gráfico 01: Nível de formação dos juízes. Fonte: Dados de pesquisa

problema, o que os alunos devem saber e/ou ser instruído pelo professor, o encaminhamento das atividades e a sistematização.

Em relação ao tempo de “contato” dos juízes com a física e seu ensino, temos que 29% dos juízes estão na fase final da graduação, 33% tem até dez anos que concluíram a graduação e 38% dos juízes tem mais de 10 anos desta conclusão. Apenas dois juízes (8%) que são graduandos não lecionam⁴, 21% dos juízes lecionam exclusivamente no ensino superior (atuando diretamente na formação de professores), e os demais são docentes que atuam em mais de um nível de ensino (fundamental médio e superior).

Tratamento de dados e discussão de resultados

De posse dos questionários de validação avaliados, criamos uma planilha para a tabulação dos dados e análises estatísticas. Realizamos uma análise exploratória por meio do índice percentual de concordância (IPC), que é uma estatística descritiva de frequência (BRASIL, 2001). Esta análise foi realizada com os dados da segunda e terceira coluna do questionário de validação, e com esses mesmos dados calculamos o coeficiente kappa. O coeficiente kappa, proposto por Cohen (1960) é o coeficiente mais utilizado quando é necessário classificar dados em categorias nominais (FONSECA, SILVA, SILVA, 2007). O coeficiente kappa é uma medida da concordância entre dois observadores ou instrumentos que classificam uma série de unidades observacionais. Pode-se quantificar a concordância entre dois observadores a partir do percentual de respostas iguais, no entanto, parte desse percentual pode ser causal, ou seja, um acaso e não propriamente uma concordância. O cálculo do coeficiente Kappa implica em subtrair deste percentual observado de concordância, uma quantidade que poderia ser atribuída ao acaso. Ademais analisamos os comentários e sugestões dispostos na quarta coluna do questionário de validação.

O gráfico 02 apresenta o percentual de concordância entre os juízes dos quatro desafios em relação ao caráter investigativo, ou seja, se cada um dos desafios atende ou não às características de uma atividade investigativa do tipo laboratório aberto.

Percentual de concordância entre juízes em relação à adequação ao caráter investigativo

⁴ Os outros graduandos já são professores de escolas de ensino médio e fundamental.

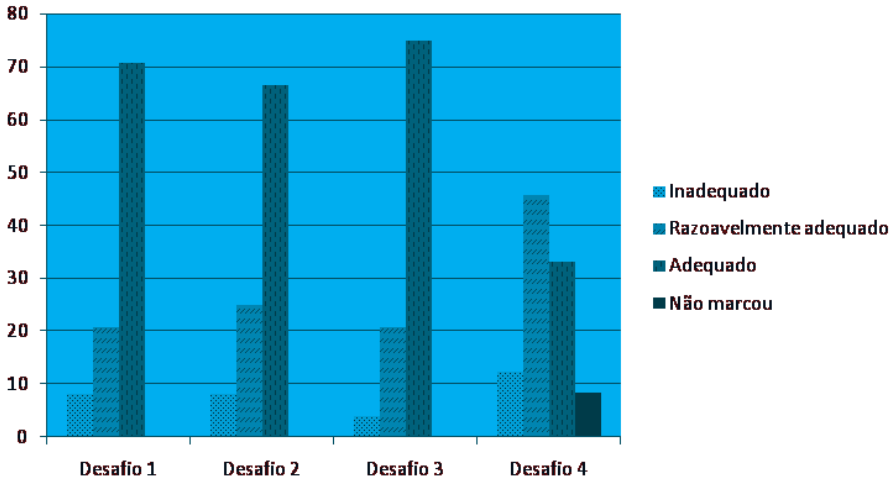


Gráfico 02: Adequação ao caráter investigativo. Fonte: Dados de pesquisa

Nota-se que os desafios 01, 02, e 03 foram considerados adequados em relação ao caráter investigativo num percentual entre aproximadamente 67% a 75%, e razoavelmente adequado entre 21% e 25% pela avaliação dos juízes. Já no desafio 04, percebe-se que há algum problema, uma vez que em torno de 45% dos juízes consideraram que este é razoavelmente adequado e apenas 33% julgaram como adequado ao caráter investigativo. Outro indício de problema neste desafio é a abstenção de resposta de aproximadamente 10% dos juízes. Isso pode significar que eles não conseguem julgar apropriadamente se esse desafio atende ao caráter investigativo, ou denota uma má formulação do mesmo.

O gráfico 03 mostra o percentual de concordância entre os juízes em relação ao objetivo de cada desafio.

Percentual de concordância entre juízes em relação ao objetivo

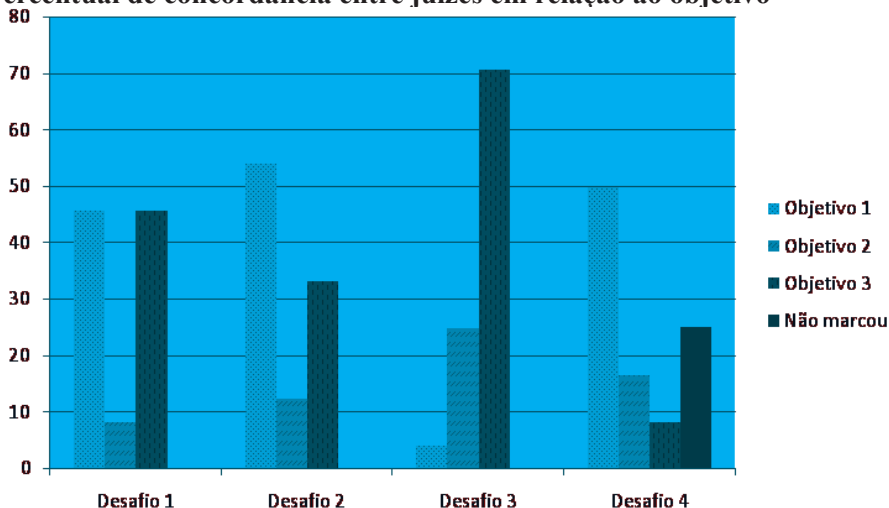


Gráfico 03: Concordância em relação ao objetivo. Fonte: Dados de pesquisa

No desafio 01 nota-se que houve grande dispersão das respostas dos juízes, sendo que o primeiro e terceiro objetivo obtiveram concordância em cerca de 46% dos juízes. O terceiro objetivo corresponde ao que consideramos estar de acordo com o desafio, e o primeiro objetivo entendemos que esteja aquém do potencial da atividade. No desafio 02 constatamos que diminuí a dispersão de respostas, e que aproximadamente 54% dos juízes apontam o primeiro objetivo como correspondente ao desafio, o que está de acordo com nossa indicação. Cerca de 33% dos juízes apontam o terceiro objetivo como o que condiz ao desafio, sendo que na nossa percepção esse objetivo está além do escopo da atividade. Neste caso, isto se torna um bom indicativo, pois para essa parcela dos juízes o nosso desafio tem potencial maior do que prevíamos. Já no desafio 03, nota-se uma concordância entre os juízes acima de 70% no terceiro objetivo, sendo também este o objetivo que declaramos estar adequado ao desafio, e aproximadamente 25% optaram pelo segundo objetivo, que consideramos inferior ao potencial do desafio. Portanto, interpretamos que esse é um forte indicio de que o desafio 03 esteja melhor desenhado dentro do escopo da atividade. O gráfico 03 também fornece indícios de que o desafio 04 é problemático, pois houve uma grande dispersão das respostas; cerca de 25% dos juízes se abstiveram em marcar um dos objetivos, 50% optaram pelo

primeiro objetivo que não está de acordo com a nossa concepção, sendo que este corresponde ao segundo objetivo elegido por apenas pouco mais de 15% dos juízes.

A tabela 01 apresenta os índices do coeficiente kappa para cada um dos vinte e quatro juízes, em relação ao caráter investigativo e em relação o objetivo do desafio. Landis e Koch (1977) classifica os índices kappa em seis intervalos, variando de nenhuma concordância à concordância quase perfeita. Os coeficientes kappa apresentados na tabela 01 foram calculados utilizando o software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Quanto ao caráter investigativo				Quanto ao objetivo			
Juízes	C. kappa	Juízes	C. kappa	Juízes	C. kappa	Juízes	C. kappa
J.01	0,6	J.13	1	J.01	-0,455	J.13	0,273
J.02	1	J.14	-0,143	J.02	0	J.14	-0,2
J.03	0,33	J.15	-0,2	J.03	0,143	J.15	-0,091
J.04	0,6	J.16	1	J.04	0,643	J.16	-0,5
J.05	0,143	J.17	0,333	J.05	0	J.17	0,6
J.06	0	J.18	0,2	J.06	0,556	J.18	0
J.07	1	J.19	1	J.07	0,111	J.19	0,6
J.08	0,333	J.20	0,333	J.08	-0,455	J.20	1
J.09	0	J.21	1	J.09	0,2	J.21	0,2
J.10	0,333	J.22	0,2	J.10	0,273	J.22	0
J.11	0,333	J.23	1	J.11	0,273	J.23	0,636
J.12	0,6	J.24	0,6	J.12	1	J.24	0,2

Tabela 01: Coeficiente kappa. Fonte: Dados de pesquisa

Conforme a tabela 01 e observando a parte relacionada ao caráter investigativo do desafio, constata-se que aproximadamente 29% da concordância dos juízes é considerada pobre ou desprezível, sendo este o mesmo percentual de concordância considerada grande ou quase perfeita. A maior parte dos julgamentos é considerada suave ou moderada, correspondendo a 42% dos juízes. Dessa forma consideramos um bom resultado a concordância em relação à adequação da atividade ao caráter investigativo, o que reforça esse caráter à atividade proposta. Por outro lado, analisando os índices kappa para a

concordância quanto ao objetivo de cada desafio, não conseguimos resultados satisfatórios. Foram consideradas concordâncias pobres ou desprezíveis em 58% dos casos, suaves ou moderadas em um percentual de 25%, e apenas 17% das concordâncias foram classificadas como grande ou quase perfeita. É importante salientar que o desafio 4 foi o principal responsável pelas baixas concordâncias nas avaliações dos juízes, contribuindo diretamente para que os índices kappa fossem menores na média geral. Este resultado nos fez repensar em profundidade a manutenção ou não deste desafio nas nossas atividades.

A partir da quarta coluna do questionário de validação, obtivemos uma quantidade considerável de comentários e sugestões a cerca dos quatro desafios. Para sua análise buscamos encontrar padrões que fossem recorrentes a cada desafio. Os padrões de sugestões/comentários são apresentados no quadro 01.

Desafio 01	Desafio 02	Desafio 03	Desafio 04
-Indicam que o desafio está de acordo com a perspectiva investigativa. -Apontam que os objetivos do questionário de validação estão aquém do potencial do problema proposto. -Assinalam que o desafio é eficiente.	-Confirmam o caráter investigativo. -Elogiam a atividade. -Consideram o desafio com alto grau de dificuldade. -Criticism a dependência matemática do desafio.	-Consideram interessante o desafio, as discursões e conclusões que podem gerar. -Confirmam o caráter investigativo do desafio, e dizem que este é facilmente resolvido e interpretado pelos alunos.	-Indicam problema na elaboração do desafio. -Sugerem que para a resolução do desafio não é necessário realizar procedimento experimental. -“O desafio está confuso”. -Discorrem sobre a dificuldade de execução da atividade.

Quadro 01: Padrões dos comentários. Fonte: Dados de pesquisa

A partir do quadro 01, confirmamos algumas inferências feitas na análise do IPC e coeficiente kappa. No geral, os padrões encontrados nos comentários reafirmam o caráter investigativo para os desafios 01, 02 e 03 e apresentam peculiaridades de cada desafio que não seriam possíveis numa análise quantitativa. Por exemplo: Comentário direcionado ao desafio 01, “*Deixar que ele (o estudante) perceba dá uma liberdade típica da investigação...*”, em relação ao desafio 02 “*Considero esta atividade adequada no sentido investigativo porém de difícil utilização por se tratar de uma atividade de nível difícil e não instigante para alunos que não querem*

ser cientistas ou físicos...” e comentário recorrente nos desafios 01, 02 e 03 “O desafio proposto aproxima-se da perspectiva que Azevedo (2004) e Borges (2002) do laboratório aberto, em que a situação problema proposta deve ser resolvida por meio da experimentação...”. Em relação ao desafio 04, nos comentários fica claro a sua inadequação ao que propomos, como exemplo: “Está confuso o desafio”; “penso que seu enunciado não auxilia suficientemente a resolução do desafio” e “Não acho que essa seria bem uma atividade investigativa...”.

Considerações finais

Apresentamos a importância e o procedimento metodológico para se obter uma atividade válida e confiável para o ensino de Pêndulo Simples por meio de uma atividade investigativa do tipo laboratório aberto. É importante salientar que devemos decidir o momento de finalizar o processo de validação de uma atividade/teste, pois este é infundável, sempre pode ser melhorado. A partir das análises dos dados do questionário de validação por meio do IPC, coeficiente kappa e análise dos comentários, consideramos que os desafios 01, 02 e 03 foram validados, sendo necessários algumas reformulações simples. Já o desafio 04 mostrou-se inadequado, não atendendo as características e expectativas para a qual foi elaborado. Ainda em relação a este desafio, conclui-se que não atende as peculiaridades de uma atividade investigativa e não se faz necessário a utilização da atividade experimental, além do que seus dados poderiam gerar muitos ruídos numa futura pesquisa. Tais análises apontaram também pontos fortes, fragilidades e sugestões, que resultaram em alterações na versão final da atividade investigativa.

Consideramos que este trabalho contribui para a comunidade de ensino de ciências apresentando um desenho coerente para a construção e validação de atividades, não apenas investigativas, mas também atividades tradicionais e outros tipos de roteiros experimentais. No final do processo de validação obtivemos um instrumento de pesquisa mais robusto e confiável.

Agradecimentos e apoios

Agradecemos aos pares que colaboraram com os dados principais deste trabalho. Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais e ao programa de bolsa para qualificação de servidores – PBQS.

Referências

AMANTES, A. COELHO, G. R. MARINHO, R. *A medida nas pesquisas em educação: empregando o modelo Rasch para acessar e avaliar traços latentes*. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 657-684. set.-dez. 2015.

ARAÚJO, M. S. T., ABID, M.L.V.S. *Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades*. Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 25, no. 2, Junho, 2003

Banco Internacional de Objetos Educacionais. Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 Mai. 2017.

BORGES, A. Tarciso. *Novos rumos para o laboratório escolar de ciências*. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 19, n.3: p.291-313, dez. 2002.

BRASIL. *Portal do professor*. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 03 Mai. 2017.

BRASIL. Projeto SB2000 Condições de Saúde Bucal da População Brasileira no ano 2000. *Manual de Calibração de Examinadores*. Brasília, 2001. 31p. Disponível em:<http://189.28.128.100/dab/docs/manuais_sbbrasil/man_cal/man_cal.pdf>. Acesso em: 20 Dez. 2016.

BRUNER, J. S. *O processo da Educação*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1976

CARVALHO, A. M. P.(Org.) *Calor e temperatura: Um ensino por investigação*. 1. Ed. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

COHEN, J. (1960). *A coefficient of agreement for nominal scales*. Educational and Psychological Measurement, 20, 37-46.

COMPADRE. *Resources and Services for Physics Education*. Disponível em: <<http://www.compadre.org/>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

FONSECA, R. SILVA, P. SILVA, R. *Acordo inter-juízes: o caso do coeficiente kappa*. Laboratório de Psicologia, 5(1), p. 81-90. 2007

GILLIES, R., NICHOLS, K., BURGH, G., HAYNES, M. *The effects of two strategic and meta-cognitive questioning approaches on children's explanatory behaviour; problem-solving, and learning during cooperative, inquiry-based science*. International Journal of Educational Research 53, 93-106, 2012.

LABVIRT. *Laboratório Didático Virtual*. Disponível em: <<http://www.labvirt.fe.usp.br/indice.asp>>. Acesso em: 18 de Abr. 2017.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. *The measurement of observer agreement for categorical data*. Biometrics, Washington, v. 33, n. 1, p. 159-174, 1977.

MERLOT II. *Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching*. Disponível em: <<http://www.compadre.org/>>. Acesso em: 18 Mar. 2017

MILLAR, R. *Practical work*. In J. Osborne & J. Dillon (Eds.), *Good practice in science teaching: What research has to say* (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press, 2010.

PASQUALI, L. *Psicometria*. Revista da Escola de Enfermagem da USP. São Paulo, n. 43 (esp.), p. 992-999, 2009.

PhET. *Physics Educational Technology*. Disponível em: <http://phet.colorado.edu/pt_BR/>. Acesso em: 03 Mai. 2016.

PORTO, S. C. C. *Laboratório Virtual X Laboratório Material: Investigando a Natureza do Entendimento Construído em Dois Ambientes de Aprendizagem*. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RAYMUNDO, V. P. *Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 86-93, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/%EE%80%80fale%EE%80%81/article/viewFile/5768/4188>>. Acesso

em: 16 jan. 2017.

RIVED. *Rede Interativa Virtual de Educação*. Disponível em: <<http://rived.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 de jun. 2015.

ROBERTS, R. *Can teaching about evidence encourage a creative approach in open-ended investigations?* *School Science Review*,90(332), 31–38, 2009.

SPSS. *Statistical Package for the Social Sciences*. Disponível em: <http://spss.com>.

TYTLER, R. *Re-imagining science education: Engaging students in science for Australia's future*. Australian Education Review. Victoria, Australia: ACER Press, 2007.

O PROFESSOR-CIDADÃO NO PENSAMENTO DE FLORESTAN FERNANDES

Andréia Mello Lacé*
Raquel de Almeida Moraes**

Resumo: O artigo visa sintetizar a concepção de Florestan Fernandes a respeito do trabalho do professor, em suas obras de 1980. A partir da pesquisa bibliográfica, utilizou-se o procedimento de interpretação crítica do materialismo histórico-dialético em torno do trabalho do professor, enquanto categoria de análise no pensamento de Florestan Fernandes. Dentre as considerações finais destaca-se que o professor-cidadão, da década de 1980, quer mudar porque identifica no seu trabalho o encadeamento de ações práticas que contribuirão para um novo padrão de humanidade. Portanto, consideramos que a concepção de professor-cidadão, de Florestan Fernandes, constitui uma ideia pedagógica no sentido dado por Saviani, pois representa a própria substância da prática educativa no rumo da práxis transformadoras.

Palavras-chave: Trabalho de professor; professor-cidadão; Florestan Fernandes.

Abstract : The article to summarize the Florestan Fernandes conception about teacher's work, in his writings of 1980. Based on the bibliographic research, it was used the critical interpretation proceeding under historical and dialectical materialism around the teacher's work, while category analysis at the thought of Florestan Fernandes. Among the final considerations highlight the teacher-citizen wants to change because he identifies in his work the chain of practical actions that will contribute to a new standard of humanity. Therefore, we consider that his conception of teacher-citizen, of Florestan Fernandes,

* Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: andreia.mello.lace@gmail.com

** Professora Associada 4 da Universidade de Brasília (UnB)

Recebido em 22/02/2017

Aprovado em 23/04/2017

is a pedagogical idea in the sense given by Saviani because represents the substance itself of educational practice in the course of transforming praxis.

Keywords: teacher work; teacher-citizen; Florestan Fernandes.

Introdução

A principal virtude do intelectual é a rebeldia crítica
(Florestan Fernandes)

Florestan Fernandes nasceu em São Paulo, no dia 22 de julho de 1920 e faleceu nesta mesma cidade em 10 de agosto de 1995. Intitulado patrono da sociologia brasileiro, é considerado por muitos como um dos maiores pensadores das Ciências sociais do Brasil. ou “o maior cientista social brasileiro, autor de uma obra intensa, diferenciada e monumental”, como afirma João Paulo Neto (2012, p. 9) no prefácio à edição de *Marx, Engels e Lenin* organizada por Florestan Fernandes (FERNANDES, 2012, p. 9).

Como professor, escritor, jornalista, intelectual, sociólogo e político, Florestan Fernandes destaca-se em cada uma dessas funções por seu rigor e envolvimento. Sua profícua produção intelectual, desde a monografia de conclusão do curso em Ciências Sociais na USP, até seus últimos artigos de jornais publicados no Estado de São Paulo nos anos 1990, provoca inquietações em várias matrizes do conhecimento.

Trataremos neste artigo, da concepção de Florestan Fernandes a respeito do trabalho do professor, em suas obras de 1980. A matriz que nos move é a Educação, “entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto” (SAVIANI, 2012, p. 4).

O trabalho do professor na sociedade brasileira alça patamares elevados de desvalorização social. O século XXI, laureado como o século do “conhecimento”, expressa suas tensões na tecnologização das relações sociais e dos processos educativos.

A partir da pesquisa bibliográfica, utilizou-se o procedimento de interpretação crítica do materialismo histórico-dialético em torno do trabalho

do professor, enquanto categoria de análise no pensamento de Florestan Fernandes, por vislumbrarmos uma crise nas ações que definem as práticas políticas/coletivas dos docentes. O texto está dividido em três partes: na primeira discorre-se sobre a metodologia, na segunda analisamos a concepção de Florestan Fernandes acerca do trabalho do professor e, por fim, são tecidas considerações finais em torno do argumento de que sua concepção se apresenta como uma ideia pedagógica.

Considerações teóricas e metodológicas

Do ponto de vista epistemológico, Habermas teoriza que há três tipos de interesses de conhecimento: os interesses 1) empírico-analíticos; 2) histórico-hermenêuticos e 3) críticos, significando, respectivamente, o interesse pelo controle técnico, a busca do consenso e a emancipação (BAUER, GASKELL E ALLUM, 2002).

Para esse filósofo, as ciências empírico-analíticas têm como base seu interesse no controle técnico sobre a natureza e a sociedade. As ciências histórico-hermenêuticas têm seu interesse prático no estabelecimento do consenso. Para que a ciência aconteça, é fundamental que uma compreensão intersubjetiva aconteça. Já os interesses emancipatórios são atribuídos às ciências “críticas”, as quais não excluem um modo de investigação empírico analítica, mas seu interesse vai além do entendimento hermenêutico.

Partindo da tipologia epistemológica crítica, este artigo se fundamentará no materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx e Engels na metade do século XIX. Para Lukács (2007, p. 73), o marxismo representou uma “virada material” na filosofia alemã, pois pela primeira vez, idealismo e materialismo se opuseram frontalmente.

Esse método utiliza a Lógica Dialética que, ao contrário do positivismo, supera, segundo Triviños (1987) e Sanfelice (2005, p. 69-95), a polêmica quantidade versus qualidade. A dialética é uma Lógica que opera por leis, sendo uma delas a Lei da Passagem da Quantidade à Qualidade, que estabelece, em primeiro lugar, a maneira como se realiza, de que maneira, que mecanismos atuam no processo de desenvolvimento das formações materiais (TRIVIÑOS, 1987, p. 65). Lefebvre vindica que só existe dialética “se existir movimento, e que só há movimento se existir processo histórico: história” (LOMBARDI; SAVIANI, 2005, p.79).

Para Marx, o “método de vida material condiciona o processo de vida

social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (2008, p. 47). E ainda, “É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção” (2008, p. 48).

Marx argumenta que a classe dominante produz ideias e representações — produtos da consciência — que não correspondem à vida material e que, ao não corresponderem à vida real, tornam-se ideologia, pois “os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura” (1986, p. 72).

Para Moraes (2014), à luz do método materialista dialético, é necessário tomar como ponto de partida o ser social que está presente nas relações educativas. Iniciando com a investigação dos elementos mais simples, como o trabalho pedagógico dos sujeitos envolvidos até alcançar as relações determinantes desse trabalho, como o Estado e as relações econômicas, sociais e culturais, se chegará ao abstrato, ao conhecimento dessa relação. Fiorin explica que a “análise, em síntese, não se interessa pela ‘verdadeira’ posição ideológica do enunciador real, mas pelas visões de mundo dos enunciadores (um ou vários) inscritos no discurso” (2007, p. 51) de modo a fazer uma avaliação crítica.

Nesse sentido, buscar-se-ão as ideias educacionais sobre o professor-cidadão em Florestan Fernandes em sua materialidade histórica de modo a desvelar sua visão de mundo.

Por último, tem-se a definição de “ideias educacionais”. Este termo, no bojo desta metodologia, é compreendido no sentido dado por Saviani, como: “as ideias referidas à educação, quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo” (2007, p. 6).

E por ideias pedagógicas como “as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (Saviani, 2007, p. 6).

Isto posto, é nosso intuito último argumentar que a concepção do trabalho do professor, em Florestan Fernandes, expressa uma ideia pedagógica no sentido da praxis transformadora.

O trabalho do professor na concepção de Florestan Fernandes

O professor de todos os níveis, da educação infantil à educação superior, se encontra atarrado nas múltiplas funções que tem de desempenhar e nos diferentes turnos que tem de atender para suprir suas necessidades. O que em certa medida, o impede de dar respostas criativas e reeducar-se dentro do redemoinho de atribuições e informações advindas de todas as direções.

Fernandes (1989) diz que a educação para uma nova era ou para o século XXI, deve atender as necessidades da classe trabalhadora e que as raízes para esse cenário foram lançadas na década de 1980, com todo vigor.

Em suas palavras:

[...] combater, hoje, a descolonização prolongada, o desenvolvimento desigual, a dependência e o imperialismo significa ver claramente que o sistema educacional deve ser pensado e ativado, quantitativa e qualitativamente, em função das necessidades da classe trabalhadora (...). De uma sociedade civil aberta e com o padrão de homem, de humanidade e de democracia que decorra de uma pedagogia fundada no trabalho como valor central (FERNANDES, 1989, p. 18).

Por que a década de 1980 ganhou importância nesse cenário? A década de 1980 rompe no plano político, com 21 anos de ditadura militar. As mobilizações sociais ganhavam as ruas: as greves operárias, os movimentos pelas “Diretas Já”, as greves dos professores que lutavam por melhores salários e condições de trabalho, as passeatas dos alunos que enchiam as ruas das capitais, em apoio aos professores e reivindicando, entre outras bandeiras, o passe livre. Tratava-se naquele momento da construção de uma consciência de classe que refletia a efervescência política. Afinal, acreditava-se na superação dos anos duros da ditadura militar.

É bem verdade, e isso não pode deixar de ser dito, que as pessoas que encheram as ruas na campanha pelas “Diretas Já” sofreram o desencanto da manipulação do Congresso Nacional pela rejeição da Emenda Dante de Oliveira. Recordamos que o deputado federal do PMDB, Dante de Oliveira, propôs que as eleições para presidente fossem diretas. A emenda foi uma das principais causas que mobilizou o país em torno do movimento das “Diretas Já”. Como luta substituída pela derrota da Emenda, ocorreu o engajamento na campanha de eleição indireta do político mineiro, Tancredo Neves. Observa-se neste movimento de rearranjos políticos uma das

faces da *transição pactuada*.

Guilherme O'Donnell distinguiu duas formas clássicas de transição entre a ditadura e o regime democrático-representativo: uma, rápida, com forte ruptura com o autoritarismo vigente, denominada de *transição por colapso*; outra, lenta e gradual fruto de acordos entre os conservadores no poder e as forças progressistas de oposição. Estas seriam denominadas de *transição pactuadas*. O primeiro tipo ocorreu na Argentina e na Bolívia. O segundo tipo ocorreu na Chile, na Espanha e no Brasil (apud SILVA, 1990).

Voltemos ao contexto. Com a doença e posterior morte de Tancredo Neves – a população acompanhava perplexa e atônita o desfecho desta história -. “Parecia irônico, e mesmo um jogo amargo do destino que após o movimento das ‘Diretas Já’ e da campanha nacional pró-Tancredo, coubesse ao ex-presidente da ARENA e do PD, José Sarney, e não um político de oposição, conduzir a democracia no país” (SILVA, 1990. p. 389).

Por outro lado, no plano da educação, na década de 1980, se materializa, novamente, a luta pela escola pública gratuita, laica e de qualidade. Guardando as devidas especificidades contextuais, recorda-se que essas bandeiras uniram intelectuais, professores e estudantes na década de 1930 e na década de 1960. Florestan Fernandes foi um dos líderes do movimento em Defesa da Escola Pública, nos anos de 1960. Ao lado de intelectuais e educadores como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Laerte Ramos entre outros, Florestan emergiu no movimento participando ativamente das mobilizações com o objetivo de chamar a atenção da sociedade para os problemas educacionais.

O projeto da Lei de Diretrizes e Bases, desse período, defendido pelo grupo de Florestan:

[...] tinha como pontos mais importantes, dentre outros, a liberdade de ensino e verbas públicas para o ensino público. Já o projeto de Carlos Lacerda foi elaborado com um grupo de educadores leigos e católicos, ligados ao ensino privado, confessional. Era fundamental rejeitar o substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, considerado conservador. João Goulart (então presidente da República) se negou a comprometer-se, com o grupo ao qual pertencia Florestan, de vetar o projeto de Carlos Lacerda (CRUVINEL, 2004, p 104).

A tensão na luta pela educação pública e de qualidade no Brasil se dilatou na década de 1980, pois o cenário conforme já assinalamos, tinha suas características específicas. A esfera da educação também sofreu o impacto da

ditadura militar. Algumas medidas implementadas alteraram a face do sistema público de ensino. Entre elas: “a ampliação do número de vagas nas escolas públicas de ensino fundamental, criando o mito da democratização do ensino via expansão de vagas e a intensificação da transferência de recursos públicos para o ensino privado” (HECKERT, 2005, p. 111).

Além das questões acima mencionadas, a década de 1980, também, desvela o Florestan militante e marxista de peito aberto. Não que antes não fosse, entretanto, como ele mesmo afirma havia um ecletismo teórico que caracterizava sua produções antes do AI 5. De outra forma, Fernandes (1989) afirma que o ecletismo teórico fazia parte da orientação acadêmica fortemente influenciada pelo positivismo e o sustentáculo da neutralidade científica do pesquisador e professor.

(...) Imaginariamente, mantive-me como um intelectual orgânico dos oprimidos e dos trabalhadores, onde se lançam as raízes psicológicas mais profundas de minhas origens. Intelectualmente, fiquei preso ao “mundo da universidade” e às limitações que ele opõe ao radicalismo intelectual e a uma pedagogia socialista (FERNANDES, 1989: p. 8).

Foi, também na década de 1980, que Florestan Fernandes volta à cena em dos papéis que nunca tinha experimentado, como deputado federal eleito pelo Partido Trabalhista (PT) em 1986, com mais de 50 milhões de votos. Importa considerar que, no início da década de 1980 até o ano de 1986, Florestan dava aulas na PUC/SP, todavia, ao aceitar o convite feito pelos editores da Folha de São Paulo, em especial de Otávio Farias Filho, para colaborar no jornal, Florestan entra em nova fase. A partir de 1983 inicia a sua colaboração semanal na seção “tendências e debates” e, com a prática do jornalismo político, se torna conhecido do grande público.

O Partido dos Trabalhos, no pleito de 1986, buscava pessoas notáveis para concorrer às eleições. Foi dentro desse espírito que o nome de Florestan Fernandes surgiu como indicação das bases do PT. Considerando a capacidade intelectual e a definição política ideológica de Florestan, Lula o convidou formalmente a ser candidato a deputado federal nas eleições para o congresso constituinte. “Ao aceitar o convite, Florestan Fernandes deixou claro que não era político profissional e, por isso mesmo, não sabia fazer campanha” (HECKERT, 2005, p. 94).

Antes do lançamento de sua candidatura a deputado federal, foi realizada

no campus da UNESP, em Marília, a jornada de Estudos Florestan Fernandes que teve setecentos inscritos e contou com a presença de mil pessoas durante o debate. “naquele momento reuniram-se os grandes nomes das Ciências Sociais de São Paulo e do Brasil para reverenciar o mestre, o intelectual e, também, o político Florestan Fernandes. Foi como um processo de reabilitação de suas ideias e produções”. (idem, p. 95.)

A questão central defendida por Florestan era a luta pelas causas sociais que havia defendido durante toda a sua vida, notadamente, a educação pública, gratuita, laica e de qualidade; a autonomia universitária e a existência de uma estrutura de ensino e pesquisa capaz de gerar avanço tecnológico, como requisito necessário ao processo de independência produtiva do país.

Estudiosos do legado de nosso autor, como Barbara Freitag (2005), consolida a biografia intelectual de Florestan em três etapas. A primeira, que ela designa fase científico-acadêmica (1941-1968). A segunda, a fase político-revolucionária corresponde aos anos de (1970-1986). Por fim, a terceira etapa, a fase que ela chama de solitário-militante (1986-1995).

Freitag (2005) defendeu na Jornada Florestan Fernandes realizada em Marília, uma ruptura epistemológica nas reflexões de Florestan Fernandes. Afirmar a favor do seu argumento que, as obras do intelectual sofrem na virada da década de 1960 para a década de 1970, uma re-orientação teórica que se expressa no fato de Fernandes recorrer, em sua primeira fase, denominada pela autora de “acadêmico-reformista”, a um conceitual teórico baseado no funcionalismo eclético com base entre outros em: Durkheim, Weber, Mannheim. A Segunda fase denominada de “político-revolucionária” pode ser observada, já na década de 70, com a mudança do conceitual teórico, ancorando suas análises em Marx, Engels e Lênin (FREITAG, 2005: p. 5).

Soares (1997), por outro, afirma que definir se houve ou não ruptura epistemológica na reflexão de Florestan Fernandes passa a ser uma questão secundária, tendo em vista a amplitude e pujança intelectual do autor.

Demerval Saviani (1996) destaca a importância de Florestan Fernandes para o desenvolvimento da educação em torno de quatro eixos profundamente imbricados: o educador, o cientista, o militante e o publicista.

No primeiro eixo, o autor enfoca a figura do professor evidenciando o produto significativo que marcou a sua atividade docente. O segundo eixo põe em evidência o lugar ocupado pela educação nas investigações científicas por ele realizadas. O terceiro eixo de análise se ocupa do seu

engajamento na luta pela defesa da escola pública. Finalmente, o quarto aspecto traz à tona o publicista incansável empenhado em divulgar sob todas as formas a seu alcance, a causa da defesa de uma escola pública de qualidade e acessível a todos os brasileiros (SAVIANI, 1996, p. 1).

Acreditamos, entretanto, que houve uma ruptura epistemológica nas reflexões de Florestan Fernandes evidenciada pela produção de 1964 finalizada em 1974, a “Revolução burguesa no Brasil” em que expõe, claramente, o viés marxista em sua análise.

Fernandes reconhece o ecletismo teórico que caracterizou sua produções antes do AI 5, conforme exposto acima. De outra forma, afirma que o ecletismo teórico fazia parte da orientação acadêmica fortemente influenciada pelo positivismo e o sustentáculo da neutralidade científica do pesquisador e professor.

Ao defendermos o corte epistemológico, não queremos dizer, entretanto, que isso desmereça a produção anterior de Florestan ou exaltar um momento em detrimento do outro. O que pretendemos é identificar que, os argumentos do autor que solidificam o trabalho do professor na década de 1980, assentam-se no ideário do educador-marxista.

Os discursos proferidos na Câmara dos Deputados, entre 86 e 89, as palestras realizadas e os artigos escritos no período foram organizados nas seguintes obras: “o processo constituinte – (1988)”, “a Constituição inacabada: vias históricas e significado político” (1989), “o desafio Educacional” (1989), “pensamento e ação: o PT e os rumos do socialismo” (1989), “a Transição Prolongada” e “o período pós-constitucional” (1990).

Percebe-se nessas obras produzidas na década de 1980, uma preocupação que transpassa o pensamento de Florestan desde a década de 1960, e que aparece no livro “Educação e Sociedade”, que é a de responder a pergunta que Marx lança nas teses escritas contra Feurbach, quem Educa o educador? E nas mesmas teses, Marx responde: é preciso superar a tradição filosófica de explicar o mundo para transformar.

Na densa obra de Florestan mencionada acima, precisamente, no capítulo I: “Os Educadores e as Exigências da Atualidade”, da Parte IV, intitulada: “Problemas Educacionais da Atualidade”, Florestan responde que a tarefa de educar o educador é bastante complexa, difícil e incerta devido às transformações sofridas nos papéis sociais dos docentes culminando em sua desvalorização social.

Diz nosso autor (FERNANDES, 1966) que a maioria dos educadores brasileiros, mantém uma fidelidade ideológica às matrizes pedagógicas que dilatam de maneira utópica o poder da educação formal. Sob o apanágio liberal constrói-se o mito da educação formal como panaceia para a resolução das questões sociais. Fernandes chama a atenção para a relação intrínseca entre o rendimento escolar e os fatores que transcendem os muros escolares. Entretanto, na década de 1960 os educadores precisavam dar maior projeção ao elemento político em seu horizonte intelectual. Dessa forma, os professores precisavam despir a escola de seus elementos utópicos e entendê-la fora de um pedestal que não existe e compreenderem que eram cidadãos centrais do eixo da reflexão pedagógica transformadora. Nesse período, segundo a análise de nosso autor, havia uma disjunção entre o professor e o cidadão.

Na década de 1980, a pergunta feita por Marx, persiste fazendo parte das inquietações de Florestan. As respostas, todavia, revelam as contradições temporais que assolavam o país e o encadeamento de conceitos marxistas que sustentavam suas análises, nesse período.

Como deputado constituinte Florestan assume a subcomissão da Educação e da Cultura e participa ativamente da Assembleia Nacional Constituinte. A Assembléia Nacional Constituinte tinha como principal dilema, segundo as palavras do Professor Florestan, o Dilema Educacional. Em outras palavras isso significava: “abrir a educação para as grandes massas dos pobres e excluídos; modificar as formas e os conteúdos do horizonte intelectual das elites e membros das classes dominantes” (SOARES, 1997 p. 269).

O trabalho dos professores, na década de 1980, já tinha sofrido um terrível e chocante processo de desnivelamento social. Este fato contribui, segundo nosso autor, para redimensionar a inserção dos professores na sociedade, os quais passaram a se definir como assalariados. A aceitação desta condição, segundo Fernandes (1989), se deve, em média, a ação militante e reivindicativa materializada no conflito com o Estado e com os proprietários de escolas particulares. Apesar de serem os professores, muitas vezes, egressos da pequena burguesia.

Na década em questão, o professor passa por um processo de marginalidade cultural em que se vê obrigado a redefinir sua relação com a escola, com o conteúdo da educação, sua relação com o estudante e com os pais dos estudantes.

O horizonte político ganha projeção em várias dimensões da atuação docente.

[...] sem contar que, os estudantes, funcionários de escola, pais de alunos engrossam as greves dos professores e aparecem como sujeitos ativos das lutas que sacudiam a sociedade e colocavam a educação como meio da autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores (FERNANDES, 1989, p. 10).

Decorre desta postura participativa, a junção do cidadão e do professor em uma mesma esfera. Esta preocupação com a formação política acoplada ao trabalho do docente é recorrente nas ideias de Florestan, nesse período. Até porque, quando se formou pela USP e lecionou na mesma instituição à concepção da neutralidade ética inspirada nas premissas weberianas – em que na esfera pedagógica o professor não devia emitir julgamentos – era predominante. A essa concepção corresponde, de acordo com Florestan, a disjunção entre o cidadão e o professor. Entretanto, o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão. “Se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária”. (FERNANDES, 1989, p. 163)

Existem relações precisas entre o trabalho do professor em sala de aula e a necessidade de ser neste espaço: professor-cidadão. Ao destacar este aspecto, não deseja nosso autor, que o professor seja um Quixote ou Redentor da humanidade, pelo contrário. Tal premissa evidencia que, o professor, no exercício de seu trabalho, precisa ter instrumentais intelectuais para ser crítico da realidade em que vive e desenvolver nova prática que vá além do espaço circunscrito da escola.

Fernandes constatou que na década de 1980, essa junção entre o professor-cidadão estava acontecendo. O argumento que sustenta essa percepção é o de que os professores além de se perceberem como assalariados estavam lutando como assalariados. Todavia, importa dizer que nem todos tinham essa consciência. Fernandes (1989) afirma que poderia ser, inclusive, uma minoria, mas justamente, esta minoria estava levando à frente um processo histórico novo: a consciência de uma classe dotada de tensão política e em conflito permanente com a realidade. Essa assertiva pode ser ilustrada pela seguinte passagem: “assiste-se a um processo novo, um processo em que o desnivelamento econômico, social e político criou a possibilidade de que o professor defina a sua humanidade em confronto com a tradição cultural e

com a opressão política” (FERNANDES, 1989. p. 172-173).

Considerações finais

Neste texto buscamos elucidar a concepção do trabalho do professor, presente nas ideias de Florestan a partir, sobretudo, de sua produção intelectual da década de 1980. Utilizamos com ponto de comparação a obra “Educação e Sociedade” publicada em 1960. A pergunta central que transpassa o pensamento de Fernandes é aquela presente na obra de Marx – quem educa o educador? A partir desta pergunta, Fernandes nos dá respostas precisas em épocas diferentes acerca da importância do trabalho do educador para a transformação social além dos muros da escola.

O que dimensiona o trabalho do professor, nas premissas de Fernandes, é o entendimento da natureza do conceito de mudança e sua aplicabilidade no campo da pedagogia. Se na década de 1960, conforme dito anteriormente, a consciência utópica dos professores mistificava a idéia de mudança, na década de 1980 percebe-se que mudança requer luta social, pois a especificidade teórica de nosso autor, é que a natureza da mudança faz parte das ações das diferentes classes sociais.

Os conversadores e reformistas, também, anseiam e propagam mudanças, entretanto a natureza da mudança é para preservar posições próprias. Propagam o desejo de mudança para vitalizar a conservação e a manutenção de seus poderes.

Por sua vez, o professor-cidadão quer mudar porque identifica no seu trabalho o encadeamento de ações práticas que contribuirão para um novo padrão de humanidade. A junção do professor e do cidadão na mesma pessoa implica reconhecimento do educador como agente histórico. E tal fato ocorreu, segundo Fernandes (1989), em um momento em que o trabalho do professor alçou elevadores patamares de desnivelamento social.

Problematizar o conceito de professor-cidadão, consciente dos seus direitos e de sua condição de sujeito ativo no horizonte político social é necessário, mais do que nunca, porque tramita em 2016 na Câmara dos Deputados, projeto de lei intitulado “escola sem partido”, em que, entre outras ideias, pretende promover, novamente, a disjunção professor-cidadão.

Florestan Fernandes foi um exemplo notável, pois aliou sua vida intelectual e professor à de político e militante incansável que lutou por uma sociedade mais justa até seus últimos dias de vida, sendo, portanto, a expressão

da práxis transformadora. Exemplificaremos esse respeito e reconhecimento através do registro de uma cena memorável, ocorrida numa manifestação com mais de 40 mil de professores, estudantes e funcionários da rede pública em São Paulo na década de 90, a qual descrevemos:

Os manifestantes estavam aglomerados no meio de um vale descampado porque foi proibida a concentração em frente ao palácio Bandeirantes. De repente, do alto do carro de som, um sindicalista anunciou a presença de Florestan Fernandes na manifestação. Ele foi ovacionado com uma longa salva de palmas. O Sindicalista então o convidou a falar aos professores. Mas, ele estava muito distante dali, do outro lado, na ponta da rua, separado pela multidão que lotava o vale e parte das ruas adjacentes. Já bastante debilitado pela doença, firmando-se numa bengala ele começou a andar pela pista, a passos lentos, em direção ao carro de som. Desligaram o som. Fez-se um silêncio supulcral no vale. No final do percurso o silêncio foi quebrado por uma estrondosa salva de palmas. Só encerrada quando ele, já em cima do caminhão, pronunciou as primeiras palavras ao microfone. Com a voz branda, meio trêmula, ele fez um discurso emocionante. A multidão foi as lágrimas” (CRUVINEL, 2004, p. 202-203).

Portanto, consideramos que sua concepção sobre o professor-cidadão constitui uma ideia pedagógica no sentido dado por Saviani (2007) pois representa a própria substância da prática educativa no rumo da práxis transformadora.

Referências

ALGEBILE, Eveline Bertino. “As Pistas do Silêncio: Os Estudos da Década de 1970 e a Educação na Obra de Florestan Fernandes”. *In*: FAVERO, Osmar. **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Eduff: Autores Associados, 2005.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira & SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. “Transformação Social: Uma Possibilidade da Educação Escolar”? *In*: PARO, Henrique Vitor (org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAUER, M. W.; GASKELL, G; ALLUM, N. C. Qualidade, Quantidade e Interesses do Conhecimento. Evitando Confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.) **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som.** Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 17-360.

CRUVINEL. Teresa (org.). Florestan Fernandes. **Perfil Parlamentar.** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A Contestação Necessária.** Retratos Intelectuais de Inconformistas e Revolucionários. São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____. **A Transição Prolongada.** O período pós-constitucional. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Memória Viva da Educação Brasileira,** Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação(MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): 1991.

_____. **O Desafio Educacional.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **O Processo Constituinte.** Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1988.

_____. **A Educação e Sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus Editora, 1966.

_____. Neto, José Paulo. Prefácio. In: FLORESTAN, Fernandes. **Marx, Engels, Lenin.** A história como processo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FIORIN, José Luís. **Linguagem e Ideologia.** Ed. Ática: São Paulo, 2007.

FREITAG, Bárbara. Florestan Fernandes Revisitado. **Estudos Avançados.** Vol. 19, n. 55. São Paulo: sept/dec. 2005.

GONZALEZ, Wânia R.C. A Educação à Luz da Teoria Sociológica Weberiana. In: 25 Reunião Anual da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa

em Educação. Caxambu. **Anais do CD-Room Educação: Manifestos, Lutas e Utopias**. Rio de Janeiro: Anped, 2002. v.1. Especialmente as pp. 10-12.

HECKERT, Ana Lúcia C. Florestan Fernandes e a Década de 1980: “Tudo na Vida é Sério, Mas Nada é Definitivo”. In: FAVERO, Osmar. **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Eduff: Autores Associados, 2005.

LUKÁCS, G. **Marx, ontología del ser social**. Madrid: Akal, 2007.

MARX, Karl. “Teses Contra Feuerbach”. In: **Manuscritos Econômicos e Filosóficos e Outros Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores)

_____. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MAZZA, Débora. “Florestan Fernandes”. In: FÁVERO, Maria de Lourde de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros. (orgs.) **Dicionário de Educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-INEP-COMPED, 2002. p.369-381.

MORAES, Raquel de A. O método materialista dialético e a consciência. In: Célio da Cunha; José Vieira de Souza; Maria Abádia da Silva. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação** (Col.Políticas Públicas de Educação). Campinas: Autores Associados, 2014, v. 1, p. 79-96.

OLIVEIRA, Marcos Moreira. “O Articulista Florestan Fernandes – Democracia e Educação em Tempos de Neoliberalismo”. In: FAVERO, Osmar. **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Eduff: Autores Associado, 2005.

SANFELICE, José Luis. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. (orgs.) **Marxismo e Educação debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.69-94.

SAVIANI, Demerval. Florestan Fernandes e a Educação. **Estudos Avançados**. Vol.10.n.26. São Paulo: jan./Apr.1996.

_____. **A pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SOARES, Eliane Veras. **Florestan Fernandes**: o militante solitário. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. "Brasil, em Direção ao Século XXI". In: LINHARES, Maria Yedda (Org.) **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1990. Especialmente as pp. 385-386.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a Pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

LITERATURA INDÍGENA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Christiane Renata Caldeira de Melo*
Márcia Christina de Souza Oliveira Caixeta**
Paula Márcia Lázaro da Silva***

Resumo: O presente trabalho pretende ressaltar práticas de letramento literário, utilizando como objeto principal de estudo a literatura indígena. Objetivase, com isso, proporcionar momentos de reflexão a estudantes das séries finais do Ensino Fundamental sobre esta literatura, promovendo a formação de leitores multiculturais. Propomos, dessa forma, uma contribuição para o trabalho de educadores que visam o ensino da linguagem literária, vinculada às tradições. Ressaltamos, ainda, a importância do ensino de literatura, como ferramenta capaz de despertar nos jovens o gosto pela cultura, conhecendo, compreendendo e valorizando as diferentes manifestações literárias. Pautamos, especificamente para este trabalho, no modelo de “Sequência Básica” apresentada por Cosson (2009) para se trabalhar o ensino-aprendizagem da literatura, a qual é composta de etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. Pretendemos com essa proposta que os estudantes experimentem a leitura literária e a relacionem à sua leitura de mundo, abordando aspectos sociais, históricos e culturais; ampliando, assim, suas competências textuais e sociodiscursivas.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Literatura indígena. Sequência básica.

* Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: crisrenatademelo@yahoo.com.br

** Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: marcinha.chris@yahoo.com.br

*** Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: paulamarcials@yahoo.com.br

Recebido em 22/10/2016

Aprovado em 30/03/2017

Abstract: The present work intends to emphasize practices of literary literacy, using as main object of study the indigenous literature. The purpose is to provide moments of reflection to students in the final grades of Elementary School about this literature, promoting the formation of multicultural readers. We propose, therefore, a contribution to the work of educators who aim to teach literary language, linked to traditions. We also emphasize the importance of literature teaching as a tool capable of arousing in young people the taste for culture, knowing, understanding and valuing the different literary manifestations. In this work, we focus on the “Basic Sequence” model presented by Cosson (2009) to work on teaching-learning literature, which is composed of stages of motivation, introduction, reading and interpretation. We want students to experience literary reading and relate to their reading of the world, addressing social, historical and cultural aspects, thus broadening their textual and sociodiscursive skills.

Key-words: Teaching. Linguee. Indigenous literature. Basic sequence.

1 Considerações iniciais

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma sugestão de intervenção didática voltada para a leitura literária e baseia-se na proposta metodológica criada por Rildo Cosson (2009). Sendo assim, utilizamos os fundamentos teóricos nos quais o autor se pautou, bem como a estrutura da sequência básica apresentada por ele em seu livro *Letramento literário: teoria e prática* como suporte para elaborarmos nossa proposta de atividade.

Considerando que Cosson (2009) apresenta dois tipos de sequência, a básica e a expandida¹, optamos por elaborar nossa proposta voltada para os anos finais do ensino fundamental, mais especificamente para o sexto ano, por esse motivo selecionamos a sequência básica, pois se destina a discentes desse nível de ensino. Assim sendo, levamos em consideração o fato de que tanto o livro selecionado para o trabalho, quanto a abordagem que daremos a ele, atendem melhor ao perfil dos alunos desse ano escolar.

¹ A sequência expandida consiste em um trabalho com abordagem mais aprofundada da leitura do livro literário em relação à sequência básica, por isso é mais apropriada ao ensino médio, enquanto a sequência básica é mais indicada para se trabalhar no ensino fundamental.

Cosson (2009), antes de apresentar sua proposta metodológica para se trabalhar com o livro literário em sala de aula, detém-se em uma discussão muito importante: a escolha do livro a ser trabalhado na escola. Segundo o autor, existem três vertentes distintas relacionadas à escolha dos textos (ou livros) a serem indicados para leitura literária. Há aqueles que defendem obstinadamente o cânone literário, desprezando toda e qualquer outra forma de manifestação literária. Existem também os defensores da ideia de que deve ser oferecida aos alunos a leitura de textos contemporâneos. Finalmente, há aqueles que julgam ser necessário possibilitar aos estudantes a diversidade de leituras, ou seja, cabe ao professor, ao selecionar os textos que serão lidos, optar por diversos autores, livros e obras. Diante dessas considerações, verificamos que Cosson (2009) nos apresenta perspectivas distintas quanto à escolha das leituras literárias para os alunos. O autor, frente a essas discussões, opta por mitigar os limites entre tais posturas, buscando um equilíbrio entre as três vertentes. Esse é um dos pontos relevantes de suas discussões acerca do letramento literário.

Podemos depreender, ante o que foi exposto, que Cosson (2009) vê nas três posturas possibilidades de leitura importantes para a formação de alunos/leitores – ou melhor – de leitores literários. ~~Θ~~ que Uma situação que se deve evitar é uma atitude de extremismo, por parte do docente, no momento da escolha das leituras literárias a serem indicadas para os seus leitores, os quais podemos denominar também como público-alvo, tendo em vista que as escolhas perpassam pelo cânone, pelo contemporaneidade e pela diversidade de leituras literárias .

As colocações ora feitas justificam a escolha que fizemos para a leitura literária apresentada nesse trabalho. Assim, selecionamos para essa atividade o livro *Ajuda do saci*, do indígena Olívio Jecupé, como obra norteadora de nossa proposta. Não é assunto novo o fato de que o índio, dentro da história do Brasil, vem sendo massacrado e marginalizado por séculos. Tal fato se reflete na cultura indígena – que muitas vezes nos é apresentada de forma deturpada – e na ausência de voz que o índio tem dentro da cultura brasileira, apesar de sua forte influência na formação do que seria essa cultura.

Nessa perspectiva, acreditamos que a escolha de uma obra indígena e a elaboração de um trabalho voltado para essa temática é uma forma de valorizar a cultura dos índios, não deixando, é claro, de trabalhar o livro literário em sala de aula.

Entendemos, ainda, que a abordagem dada à leitura do referido livro

nesta sequência básica é uma forma de trazer à tona discussões importantes, para a sala de aula, no que tange à temática indígena. Dessa forma, acreditamos que essa sequência possibilitará, além da leitura de *Ajuda do Saci*, a reflexão sobre a condição do índio, assunto cheio de controvérsias e tão atual dentro da sociedade da qual fazemos parte.

Em síntese, apresentamos uma proposta que leve à leitura e à reflexão, mas que, ao mesmo tempo, desperte nos alunos o interesse pelos livros e pela busca de outras obras. Buscamos, enfim, auxiliar na efetiva promoção do letramento literário de nossos alunos da educação básica.

2 Sequência Básica : Uma proposta de leitura literária do livro *Ajuda do saci*, do indígena Olívio Jecupé

Apesar de todas as discussões acerca do ensino da literatura nas escolas, ainda existe uma lacuna no letramento literário. Os professores da educação básica enfrentam problemas no que se refere à abordagem do livro literário, seja na sua escolha, no tempo destinado à leitura, na seleção de obras as quais podem ser baseadas nos cânones ou nos contemporâneos, como se dá o processo de leitura e quais estratégias podem efetivar o espaço do texto literário nas aulas de língua portuguesa na escola. Dúvidas que perturbam educadores, fazendo com que eles, deixem de lado o ensino da literatura nesse nível de ensino.

Assim, de forma a preencher essas questões elencadas, encontramos no Cosson (2009), uma literatura com linguagem simples e acessível, uma proposta a essa lacuna de letramento, para enfrentar situações de “arrogância”, “indiferença” e “desconhecimento” encontradas no âmbito da escola.

A proposta de leitura da obra indígena é organizada, segundo as etapas, ou seja, as partes que compõe a estrutura dela, formuladas pelo Cosson (2009), a sequência básica contém quatro passos, a saber, a motivação que consiste em preparar o aluno para a leitura; a introdução, ou seja, apresentação do autor e da obra, não pode ser momento extenso. A leitura- o acompanhamento da leitura pelo professor, Cosson (2009) sugere, nessa parte, intervalos, como possibilidades de elaboração da Sequência Básica. Por fim, a interpretação, última etapa, que é momento interior e exterior do leitor/a com a obra.

Tal sugestão não apresenta situações novas, apenas dá nova roupagem a práticas realizadas com a leitura de textos literários, de modo a ampliá-las e fortalecê-las estabelecendo um paralelo com as práticas sociais, pois para

Cosson (2009), só assim se assegura o efetivo domínio da linguagem pelo aluno. Em consonância com o que já expusemos, salientamos ainda o porquê de uma leitura de obra indígena:

Em se tratando de literatura indígena, as definições, os conceitos esbarram na questão do reconhecimento, no preconceito literário estampado no mascaramento das polêmicas doutrinárias. No cânone, essa literatura não aparece mencionada: seu lugar tem sido, até agora, à margem. Poucos se dão conta de sua pulsação” (GRAÚNA,2013, p. 55).

Como professores, não podemos deixar que essa literatura feita por índios seja minimizada frente aos cânones literários, propusemos a valorizá-la nessa proposta didática de leitura literária que trazemos como sugestão de ensino, com **as seguintes perspectivas metodológicas utilizadas**: Oficinas² e Diário de Bordo (*Portfolio*), cujo **tempo de desenvolvimento** será de um bimestre do ano letivo³. **O objetivo Geral é**

Conhecer a história da cultura indígena brasileira, através da leitura de obra literária indígena, de imagens e de músicas, que representam essa cultura. Enquanto os objetivos específicos são: a) Ler uma obra indígena, que desenvolva as habilidades leitoras, as quais propiciem ao educando uma formação humanizadora e crítica; b) Reconhecer os elementos perigráficos do livro, associando-os à temática do livro; c) Fazer inferências em relação à capa do livro; d) Desenvolver a linguagem oral através das discussões com relação às músicas, às imagens, aos textos e à obra indígena apresentados durante o desenvolvimento da sequência básica; e) Utilizar o *Diário de bordo* como forma de registro da interação entre o leitor e a obra lida.

Os Recursos didáticos a serem utilizados são a) Livro literário – *Ajuda do Saci*, de Olívio Jekupé; b) *Data show*; c) Aparelho de som; d) Folhas de papel A4; e) Cartolinas; f) Pincéis; g) Réguas; h) Lápis de cor; i) Revistas de cosméticos.

² Optamos por organizar a sequência em oficinas, entretanto, as oficinas não correspondem necessariamente ao módulo de aula. Há oficinas que poderão extrapolar o tempo de uma aula.

³ É importante destacarmos que esta sequência foi elaborada pensando na leitura literária do bimestre. Portanto, as atividades elaboradas serão desenvolvidas durante as aulas do bimestre, mas não abarcarão todo este período.

Preparação

O objetivo deste momento, anterior à sequência básica, é aguçar a curiosidade dos alunos. Desse modo, Sugerimos que antes da primeira aula que visa efetivamente ao início da sequência básica, o professor lance mão de artifícios para despertar a curiosidade dos alunos quanto ao livro que será lido. Nossa proposta é que, sem que os alunos saibam a origem dos cartazes, a cada dia, durante uma semana, o professor afixe na sala de aula pequenos cartazes com as assertivas: **1-Quem é Vera?2- Qual será o grande desejo de Vera?3- Algo inesperado acontecerá com Vera. O que será?4-Saci? O que ele estará fazendo na história de Vera?-Em breve, vocês vão conhecer uma história fascinante! Preparem-se!**

Motivação

Etapa importante da sequência básica na qual o professor tem a oportunidade de fazer com que o aluno construa hipóteses acerca do texto, conheça o autor do livro e faça suas primeiras reflexões em relação ao que a história trará. O êxito da leitura depende, em grande parte, da maneira como esta primeira etapa é conduzida pelo professor.

Oficina 1

1-Passar em *data show* o clipe da música *Todo dia era dia de índio*, composta por Jorge Ben Jor e gravada, nesta oportunidade, por Baby Consuelo (ou Baby do Brasil);

2-Os alunos poderão acompanhar a letra da música no telão, mas receberão também uma folha com a letra impressa.

Todo dia era dia de índio
(Jorge Ben Jor)

Curumim chama cunhatã que eu vou contar
Cunhatã chama curumim que eu vou contar
Curumimm, Cunhatãããã
Cunhatãããã, Curumimm

Antes que os homens aqui pisassem nas ricas e férteis
terras brasilis

Que eram povoadas e amadas por milhões de índios
Reais donos felizes da terra do pau Brasil

Pois todo dia e toda hora era dia de índio
Mas agora eles tem só um dia
Um dia dezenove de abril

Amantes da pureza e da natureza
Eles são de verdade incapazes
De maltratarem as fêmeas
Ou de poluir o rio, o céu e o mar
Protegendo o equilíbrio ecológico
Da terra, fauna e flora, pois na sua história
O índio é exemplo mais puro
Mais perfeito, mais belo
Junto da harmonia, da fraternidade
E da alegria, da alegria de viver
Da alegria de amar

Mas no entanto agora
O seu canto de guerra
É um choro de uma raça inocente
Que já foi muito contente
Pois antigamente
Todo dia era dia de índio

Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/baby-do-brasil/todo-dia-era-dia-de-indio.html>> Acesso em: 08 jul. 2014.

Após ouvirem a música e assistirem ao clipe, iniciar alguns questionamentos: 1- Vocês concordam que os índios eram os reais donos do Brasil? 2-E por que deixaram de ser? 3- A música nos fala que os índios são um exemplo “mais puro, mais perfeito, mais belo...” O que eles fazem para serem caracterizados dessa forma? 4- O homem branco soube respeitar e dar valor ao índio, à sua cultura, ao seu modo de ser e de viver? 5- O que vocês conhecem da cultura indígena? 6- Como nós conhecemos aspectos relacionados à cultura indígena? 7- Quem conta ou contou a história dos índios que conhecemos: os índios ou os brancos? 8- Será que a história que conhecemos dos índios é verdadeira? 9- Como poderíamos conhecer realmente a história e a cultura dos índios?

A partir dessas discussões iniciais, apresentar aos alunos a letra da canção abaixo transcrita, possibilitando um momento de reflexão e discussão:

Oreru Nhamandú Tupã

Oreru Nhamandú Tupã Oreru

Oreru Nhamandú Tupã Oreru

Nhamandú Tupã Oreru

Disponível em: <<https://br.groups.yahoo.com/neo/groups/brincantes08/conversations/topics/207>> Acesso em: 07 jul. 2014.

Após a leitura da letra da canção indígena, dar espaço para o referido momento de reflexão baseado nas seguintes perguntas: 1- Pensando no tema inicial proposto para nossa aula, a quem vocês acham que pertence a autoria dessa canção? 2- Há alguma palavra na canção que vocês conhecem o significado ou já viram em algum texto? 3- Mesmo sem conhecer a língua utilizada na música, sobre o que vocês acham que elas está dizendo?

Após essa breve reflexão sobre o possível sentido da música, passar o clipe para que os alunos possam conhecer a melodia da canção. O vídeo pode ser encontrado no seguinte *link*:

<<http://www.youtube.com/watch?v=wN3IIkXMQrw&list=RDwN3IIkXMQrw>>

Em seguida, distribuir para os alunos a tradução da letra da música e

comentar com eles o significado dessa canção dentro da cultura indígena.

Nossos Pais, Sol e Trovão, nossos pais

Nossos Pais, Sol e Trovão,
Nossos Pais
Nossos Pais, Sol e Trovão,
Nossos Pais
Sol e Trovão, nossos pais

Disponível em: <<https://br.groups.yahoo.com/neo/groups/brincantes08/conversations/topics/207>> Acesso em: 07 jul. 2014..

Revendo

O que aprendi sobre os índios nessa aula?	
Para mostrar o que aprendi, vou escrever uma frase sobre os índios.	

Sugestão para apresentar aos alunos: (Entregar a eles uma cópia impressa).

Curiosidades

VIDA GUARANI - Na tradição Guarani os cantos associados às brincadeiras das crianças menores e os de ninar surgem de Nhanderu, que é considerado o Deus criador de tudo o que existe. A palavra e o canto são a ponte entre o homem e o divino. Durante a vida Guarani os índios buscam desenvolver a palavra e o canto como forma de atingir um estágio de elevação espiritual. Nesse contexto de cantos sagrados há o canto infantil que tem o poder de fortalecer a comunidade dos males desse mundo. Quando a criança canta traz luz e eleva a capacidade de comunicação dessa comunidade com Nhanderu.

A partir desse momento inicial de discussão sobre os índios e sobre sua cultura, apresentar o livro *Ajuda do Saci*, informando aos alunos que é um livro escrito por um autor indígena – Olívio Jekupé.

Imaginando

Deixar que os alunos falem a respeito do que esperam do livro: Sobre o

que será a história? Quem serão as personagens? Onde a história se passará? O que eles sabem sobre a figura do Saci? Deixar que eles mencionem também a respeito dos cartazes afixados na sala e que, até então, não sabiam quem era responsável por essas perguntas.

Introdução

Oficina 2

Nesta etapa, segundo Cosson (2009), apresentamos o autor e a obra que será lida aos alunos (tarefa já iniciada na motivação), por isso antes da proposta de leitura do livro, é importante fazer uma análise dos elementos perigráficos de *Ajuda do Saci*. Considerando-se que esta proposta está voltada para alunos de sexto ano do ensino fundamental, acreditamos que a perigrafia do livro é importante para propiciar aos alunos também a possibilidade de analisar e reconhecer outros elementos constituintes de uma obra literária os quais não estão limitados à narrativa em si e aos aspectos a ela relacionados. Embasamo-nos, portanto, na sugestão dada por Cosson (2009) de, nessa parte da sequência, o docente se ater à perigrafia da obra.

Exploração oral

Nessa etapa da Sequência Básica, os alunos respondem perguntas elaboradas previamente pelo docente com relação à obra em estudo, são elas: 1- Para você, a capa de um livro é importante? Por quê? 2- Quando você vai à biblioteca ou tem contato com um livro o que lhe chama atenção nele? 3- Qual o título deste livro? Por que será que tem este nome? 4- Quais são as cores utilizadas? O que elas fazem você lembrar? 5- Elas se relacionam ao título? Como? 6- Quem aparece na ilustração? O que ele segura em suas mãos? 7- O cachimbo é importante para o índio? 8- Em qual editora o livro foi publicado? 9- Quem escreveu este livro? Vamos saber mais sobre ele?

Apresentar Olívio Jekupé aos alunos, por meio do texto abaixo de autoria do próprio escritor. Se possível, o professor faz a distribuição impressa do texto e/ou da forma que for conveniente no momento.

O mestiço é o mais discriminado nesse país, pois tanto eu quanto muitos no Brasil sofrem. Sei que sou mestiço e não tenho culpa de ser; e a miscigenação existe desde a chegada dos portugueses, não sou o primeiro índio não puro e não serei o último. Mesmo não sendo índio puro, quero dizer que tenho orgulho de ser o que sou e não podemos ter vergonha, mesmo que a sociedade nos discrimine. Comecei a escrever poesia aos 15 anos. Com muito esforço, consegui cursar Filosofia (de 1988 a 1990) na PUC Paraná, mas após muito sofrimento por causa do frio e da falta financeira, fui obrigado a abandonar o curso. Novamente em 1992, já em São Paulo, retornei ao curso na Universidade de São Paulo (USP) que, após quatro anos de estudo, fui obrigado a deixá-lo mais uma vez devido aos recursos financeiros. Tendo realizado palestras em diversos estados do país, além da Itália, através de convites, participo de divulgação de meus livros, publicações através também de cursos, onde gosto de abordar a importância da literatura escrita pelo índio, entre outros. Tenho quatro filhos, Kerexu Mirim, Tupã Mirim, Jeguaká Mirim, Jekupé Mirim, e minha esposa se chama Maria Kerexu.

Disponível <<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164> <http://literaturaindigena.zip.net/>> Acesso em: 01 jul. 2014.

Continuando nossa conversa sobre o autor e seu livro (exploração oral)

As discussões sobre a obra e o autor são relevantes no desenvolvimento Sequência Básica proposta pelo Cosson (2009), nesse sentido, pautamos nos dizeres de Queirós, quando este afirma que “Na escola, o livro é para ensinar e não para permitir o conhecimento das nuances do mundo” (QUEIRÓS, 2012). Ademais, nós docentes,

somos instrumentos de interação entre o discente e o livro, selecionando de acordo com a faixa etária, motivando-o também. Aproveitando os espaços da escola para leitura, preparando aulas que privilegiem este suporte.

Dessa maneira, continuamos a conversa com os alunos sobre ele e referentes à perigrafia do livro em estudo, com as seguintes perguntas: 1-O que você entendeu sobre o autor? Por que ele fala em discriminação? 2-Quem fez as ilustrações? Você gostou delas? 3-Na lombada, há alguma informação? 3-Na quarta capa ou dicapa aparece um texto. 4-Vamos lê-lo. Como você imagina que será essa história? 5-Para que serve a quarta capa de um livro? 6-Quais são as outras informações contidas na quarta capa?

7-Vamos abrir o livro agora. 8-O que veem na primeira página? 9- Esta folha é

chamada de falsa folha de rosto. O que encontramos nela?10- Compare-a com a capa.11- O que elas têm de diferente?12-Depois dela, aparecem informações técnicas sobre o livro. Chamamos essa parte de ficha catalográfica. Para que serve a ficha catalográfica?13-- A página seguinte tem a folha de rosto. 14-Ela é parecida com a capa? 15-Por que nela a ilustração central é um cachimbo?16- Ainda temos mais sobre as partes as quais compõem um livro, viremos a página.17- O que encontramos?18- Para que serve a dedicatória?19-A quem o autor dedica à sua obra? 20-Será por quê?21- Qual a importância de lermos um livro feito por um índio?22-Já iniciamos a história? Não? O que temos ainda? 23- O sumário traz títulos diferentes, será por quê?

Agora, pedir aos alunos que façam uma ilustração do livro em folha de papel sulfite para colar no *Diário de bordo* que será confeccionado na parte da sequência de leitura do livro em sala. Distribuir aos alunos a verificação da aprendizagem denominada *Revendo*. Pedir que coletem no caderno antes da ilustração. (Estas duas atividades serão entregues ao professor, para que, quando estiverem com o *Diário de bordo* em mãos, façam as colagens.

Revendo

Nome do livro	
Nome do autor	
Ilustração	
Editora	
Imagino que a história	
Eu acho que vou gostar de ler este livro?	

Leitura Oficina 3

Este é o grande momento, pois nesta etapa da sequência, os alunos terão a oportunidade de ler a história e deixar a imaginação fluir. Seguindo os preceitos de Cosson (2009) dentro da proposta de sequência básica, pensamos em uma metodologia que permita ao professor acompanhar o processo de leitura do aluno. Sugerimos a seguir uma proposta para a realização da leitura e questões para serem refletidas e discutidas em grupo e depois registradas no *Diário de bordo*, já que a leitura é uma viagem, chamamos o diário de leitura

de nossos alunos de *Diário de bordo*⁴.

A leitura da obra será dividida em três etapas, quais sejam:

1ª etapa: capítulos – O sonho de Vera; Visita à aldeia; De volta à cidade.

2ª etapa: capítulos – Férias na aldeia; A avenida; No hospital.

3ª etapa: capítulos – Más notícias; A triste ida à cidade; Kamba'i.

Como o livro é pequeno⁵, cada etapa da leitura deverá ser realizada no período de cinco dias. A cada cinco dias, deverá ser disponibilizada uma aula para que seja realizado o *intervalo de leitura*, cuja orientação vem a seguir.

Elaboramos algumas questões que podem ser utilizadas para que o professor verifique o processo de leitura do aluno. Essas questões podem ser discutidas em *Rodas de conversa* com alunos e professor e posteriormente respondidas por escrito para serem coladas no *Diário de bordo*.

1ª etapa:

I-No início da história, ficamos conhecendo muitas de suas personagens. Cite os nomes das personagens que apareceram na parte que você leu e fale um pouco sobre o papel delas na história.

II -Em poucas palavras, conte o que você entendeu da parte que foi lida.

III-Qual é a grande diferença no modo de aprender dos indiozinhos em relação ao modo de aprender dos não-índios?

IV- Leia com atenção os trechos:

“Para pegar o ônibus, andaram 10 quilômetros na estrada de terra.”

“A escola não ficava longe, mas, como todo bom cidadão que tem um carro, o seu José não costumava andar a pé.”

Nos trechos transcritos, podemos observar uma grande diferença cultural entre os índios e os *jurua* (não-índios). Que diferença é essa? Explique-a.

⁴ Nossa sugestão para a confecção do *Diário de bordo* é que os alunos tragam de casa revistas de cosméticos (como Avon, Natura, O Boticário etc) que não estejam mais sendo utilizadas. Cada aluno terá sua revista e nela serão colados a primeira página do *Diário de bordo* (uma ilustração com desenhos para colorir, com o nome do trabalho *Diário de bordo*, do livro e do aluno) e as atividades desenvolvidas durante o processo de leitura.

⁵ Esta sugestão de sequência básica leva em consideração a possibilidade de todos os alunos possuírem o livro. Como sabemos que a realidade das escolas públicas brasileiras é difícil no que tange à disponibilização de vários exemplares de um mesmo título, acreditamos que podem ser utilizadas outras estratégias para que os alunos leiam o livro. Solicitar a compra do livro é uma dessas estratégias.

2ª etapa:

I -Nessa segunda parte da história, podemos perceber algumas características de Vera? Liste-as.

II-Como Vera é tratado pelos colegas? Explique.

III-Vamos pensar um pouco: você acha que o tratamento recebido por Vera na escola é comum de acontecer? Como as pessoas costumam tratar outras pessoas que são diferentes?

IV-Pesquise em revistas e na internet notícias que falem sobre índios e tragam para a sala para discutirmos como realmente eles são tratados por outras pessoas.

V-Mais uma vez você vai contar o que entendeu da parte que foi lida da história. Só que desta vez, você vai contar o que entendeu através de ilustrações. Se você não é craque no desenho, pode utilizar recortes de revistas, jornais ou gravuras retiradas na internet. Deixe a imaginação fluir e não se esqueça de mostrar no seu desenho um resumo do que acontece nesta segunda parte da história.

3ª etapa:

I-A terceira e última parte lida da história conta o que aconteceu com Vera. Como ele voltou a andar?

II-Por que Vera e seu pai não quiseram contar a seu José e dona Lúcia como o garoto tinha voltado a andar?

III- Quem era Kamba'i? Como ele foi descrito na história?

IV-Você conhece outras histórias do folclore brasileiro que contam sobre Kamba'i? Se sim, conte o que você sabe dessas histórias?

Interpretação

Oficina 4

Esta é a fase da sequência básica em que, segundo Cosson (2009), será oportunizado ao aluno um momento para a construção do sentido global do texto bem como para a construção de um sentido mais amplo para a obra baseada na socialização das interpretações dadas pelos alunos ao texto. Nos intervalos de leitura, sugerimos atividades que foram feitas no decorrer da

leitura do livro e que, além de objetivarem o acompanhamento da leitura, visavam também auxiliar a construção de sentido do texto, por isso elaboramos ,apenas, uma atividade voltada para o sentido global do texto e outras três para a ampliação da leitura:

Atividade 1

Aos alunos é apresentada a proposta de construção de um poema que conte a história de Vera. Após a construção do poema, os alunos deverão ilustrá-lo. Essa atividade visa à compreensão global do texto, pois os alunos deverão ter compreendido o sentido global do texto para elaborarem seu poema..

Atividade 2

Roda de conversa: é o momento dedicado à exposição de opiniões sobre a obra lida, de discussão sobre os sentidos construídos pelos alunos e de leitura dos poemas elaborados na atividade 1.

Tarefa escrita para compor o *Diário de bordo*:

Vivenciando a história

I-Como você se sentiu ao ler essa história? Por quê?

II-Você já viveu alguma situação em que era novo em algum lugar ou em que você era diferente dos outros? Como você se sentiu? Você foi bem tratado como Vera?

III-Ao ler a história de Vera você se lembrou de alguma outra história que já tenha lido? Se sim, compartilhe essa história e destaque o que te fez lembrar dela.

Atividade 3

Oficina 5

Momento dedicado à leitura de dois textos que falam sobre a lenda do Saci, momento de fazer relações entre textos. Tendo em vista que “pela leitura, educamos a sensibilidade, refinamos os conceitos, aumentamos nossos conhecimentos e assumimos nossa finitude, enquanto homens e mulheres”. (QUEIRÓS, 2012)

Vamos fazer novas leituras. Preparem-se! Vamos ver outras histórias que envolvem o Saci.

Comparando.

Os dois textos que você irá ler agora nos mostram versões diferentes da história do Saci. Compare. Agora, o professor distribui a folha impressa com os textos e as apresentações na sequência:

Texto 1:



Quem é o saci?

O Saci-Pererê é um dos personagens mais conhecidos do folclore brasileiro. Possui até um dia em sua homenagem: 31 de outubro. Provavelmente, surgiu entre povos indígenas da região Sul do Brasil, ainda durante o período colonial (possivelmente no final do século XVIII). Nesta época, era representado por um menino indígena de cor morena e com um rabo, que vivia aprontando travessuras na floresta.

Porém, ao migrar para o norte do país, o mito e o personagem sofreram modificações ao receberem influências da cultura africana. O Saci transformou-se num jovem negro com apenas uma perna, pois, de acordo com o mito, havia perdido a outra numa luta de capoeira. Passou a ser representado usando um gorro vermelho e um cachimbo, típico da cultura africana. Até os dias

atuais ele é representado desta forma.

O comportamento é a marca registrada deste personagem folclórico. Muito divertido e brincalhão, o saci passa todo tempo aprontando travessuras na matas e nas casas. Assusta viajantes, esconde objetos domésticos, emite ruídos, assusta cavalos e bois no pasto etc. Apesar das brincadeiras, não pratica atitudes com o objetivo de prejudicar alguém ou fazer o mal.

Diz o mito que ele se desloca dentro de redemoinhos de vento, e para capturá-lo é necessário jogar uma peneira sobre ele. Após o feito, deve-se tirar o gorro e prender o saci dentro de uma garrafa. Somente desta forma ele irá obedecer seu “proprietário”.

Mas, de acordo com o mito, o saci não é voltado apenas para brincadeiras. Ele é um importante conhecedor das ervas da floresta, da fabricação de chás e medicamentos feitos com plantas. Ele controla e guarda os segredos e todos estes conhecimentos. Aqueles que penetram nas florestas em busca destas ervas, devem, de acordo com a mitologia, pedir sua autorização. Caso contrário, se transformará em mais uma vítima de suas travessuras.

A crença neste personagem ainda é muito forte na região interior do Brasil. Em volta das fogueiras, os mais velhos contam suas experiências com o saci aos mais novos. Através da cultura oral, o mito vai se perpetuando. Porém, o personagem chegou aos grandes centros urbanos através da literatura, da televisão e das histórias em quadrinhos.

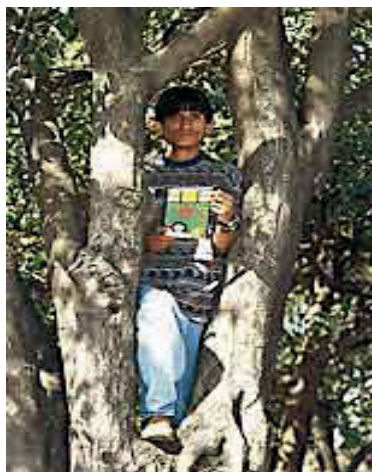
Quem primeiro retratou o personagem, de forma brilhante na literatura infantil, foi o escritor Monteiro Lobato. Nas histórias do Sítio do Pica-Pau Amarelo, o saci aparece constantemente. Ele vive aprontando com os personagens do sítio. A lenda se espalhou por todo o Brasil quando as histórias de Monteiro Lobato ganharam as telas da televisão, transformando-se em seriado, transmitido no começo da década de 1950.

Disponível em <<http://www.suapesquisa.com/musicacultura/saci-perere.htm>> Acesso em 11 jul. 2014.

Texto 2:

Índio conta a história real do Saci

Lilian Amarante



O Saci Pererê – personagem do folclore brasileiro imortalizado por Monteiro Lobato – não tem uma perna só, não é negro nem usa carapuça. Quem contradiz um dos maiores nomes da nossa literatura é Olívio Jekupê, índio guarani e autor do livro *O Saci Verdadeiro* (UEL, tel: 43 371 4674, 33 págs., R\$ 10). Ex-aluno de Filosofia da Universidade de Londrina e da Universidade de São Paulo, Jekupê registrou a versão indígena da lenda. Casado e pai de dois filhos, ele mora numa aldeia, em São Paulo. Sem computador ou máquina de escrever, ele já escreveu três livros.

Como é o Saci verdadeiro?

É um personagem indígena que tem nomes diferentes. Em guarani ele se chama Kambaí; em tupi, Iaci Pererê e no Amazonas, Matinta Pereira.

Como ele é?

Tem duas pernas e não usa carapuça. O que lhe dá poderes é um colar chamado Baêta. É uma entidade da floresta que ajuda os homens e, ao contrário do que diz Monteiro Lobato – que ele morre de sete em sete anos para que um novo

saci nasce do taquaral –, ele não morre nunca.

De onde vem o Saci de uma perna?

Na África existe um personagem negrinho de uma perna só que se chama Ossaim. Para se defender dos castigos dos brancos, os escravos misturaram a história de Ossaim com a do Iaci Pererê.

E Monteiro Lobato?

Ele criou uma ficção exagerada da história.

Por que você escreveu um livro?

É importante para a literatura brasileira ter a visão certa do personagem.

Seu livro é uma ficção?

O índio não tem costume de usar essa palavra. O Saci não é um mito, é uma história. E ele existe de fato.

Disponível em <http://www.terra.com.br/istoegente/53/divearte/livro_pingpong_indio.htm>
Acesso em 11 jul. 2014.

Agora reflita

I. Baseado nas histórias que você conhece sobre o Saci e nos textos que você leu, como você imagina que seja realmente o Saci?

II. Você acha que o Saci existe de verdade, como afirmou Olívio Jekupé?

III. Por que há versões diferentes da história? (Queremos que o aluno entenda que há diferentes versões das lendas folclóricas, principalmente as contadas pelo povo indígena).

Oficina 6

Comemoração da aprendizagem!

Para concluir nossa sugestão, propomos um trabalho em que os alunos deverão se imaginar publicitários e criar anúncios para a divulgação do livro *Ajuda do Saci*. Esse é o momento de deixarem a imaginação fluir e produzirem anúncios que serão espalhados pela escola com o intuito de despertar o interesse de outros alunos pelo livro.

Observações

Todas as atividades escritas desenvolvidas nesta sequência básica deverão ser coladas no *Diário de bordo*, inclusive o poema e fotografias dos anúncios feitos pelos alunos. Ao final da sequência, sugerimos que o *Diário de bordo* dos alunos seja exposto na biblioteca da escola para que seja feito o momento de apreciação do trabalho, momento em que alunos de outras salas podem visitar a exposição e perguntar aos alunos sobre a obra lida.

Ressaltamos que o professor poderá adaptar as atividades propostas de acordo com a turma na qual desenvolverá a sequência básica, assim como fundir etapas ou trocá-las de ordem. Desse modo, apresentamos uma sugestão a qual não apresenta uma ordenação fixa. Em sala de aula, o docente é quem determina, por meio da relação leitor-obra, como deverá organizar seu trabalho.

Avaliação

A avaliação é a última etapa da Sequência Básica, nessa parte, os alunos são avaliados durante o desenvolvimento das oficinas, por intermédio da elaboração do *Diário de Bordo*, bem como por meio de sua participação e envolvimento no decorrer das aulas. Serão avaliados, ainda, por meio da criação das propagandas da obra lida.

Considerações Finais

As teorias com relação ao letramento literário devem ser aliadas às práticas, nessa abordagem, insere-se o mestrado profissional, pois inter-relaciona teoria e prática. Especificamente nesta pesquisa, propusemo-nos a elaboração de uma atividade que fosse pertinente aos docentes do ensino fundamental II, com a possibilidade de aplicação de uma proposta de leitura literária, embasada em autores que defendem o ensino da literatura, sem o pretexto da metalinguagem, com o enfoque na leitura e os conhecimentos que por meio dela os alunos são capazes de assimilar.

Assim sendo, é perceptível que existe uma tendência na educação básica de deixarmos a literatura em segundo plano, ou quando a utilizamos, sobrepomos os fins utilitários, a exploração gramatical por meio de livros e ou trechos trazidos no suporte livro didático. Como apontamos, neste trabalho, olhamos o ensino da literatura nas escolas sob outro viés: a formação de leitores sem objetivos práticos, aliás, de uso da língua para análises morfológicas ou sintáticas da língua portuguesa.

Ademais, o processo de formação docente não encerra com os conhecimentos adquiridos na faculdade, somos professores e pesquisadores,

e, quando assumimos essa postura, estaremos sempre refletindo sobre nossas práticas em sala de aula, dentre elas, a inserção da literatura indígena nas obras lidas pelos alunos. Ao nos referirmos a literatura indígena, não nos referimos à literatura feita por brancos com temática indígena, sobretudo aquela em que o índio é quem cria a literatura de seu povo, uma literatura que dá voz aos anseios e imaginação deles. Nesse sentido, deixamos claro a relevância do multiculturalismo e valorização dessas produções artísticas na escola.

Diante dessa Sequência Didática, esperamos que os professores, não só da educação básica, mas de todos os níveis de ensino possam utilizar estratégias diferentes em sala para promover a leitura literária.

3 Referências

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

SILVA, O. Z. de. **Ajuda do Saci**. São Paulo: DCL, 2006.

Sites:

JEKUPÉ, O. Índio conta a história real do Saci: depoimento. Isto é Gente Online. Entrevista concedida a Lilian Amarante. Disponível em <http://www.terra.com.br/istoegente/53/divearte/livro_pingpong_indio.htm> Acesso em 11 jul. 2014.

LENDA do Saci-Pererê. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/musicacultura/saci-perere.htm>> Acesso em 11 jul. 2014.

JEKUPÉ, O. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164> <http://literaturaindigena.zip.net>> Acesso em: 01 jul. 2014.

JOR, J. B. **Todo dia era dia de índio.** Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/baby-do-brasil/todo-dia-era-dia-de-indio.html>> Acesso em: 08 jul. 2014.

ORERU Nhamandú Tupã. Disponível em: <<https://br.groups.yahoo.com/neo/groups/brincantes08/conversations/topics/207>> Acesso em: 07 jul. 2014.

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOCENTE E OS INDICADORES DE QUALIDADE

Elisabete Alerico Goncalves*

Luciana Vidigal Lisboa**

Resumo: A Avaliação Institucional Docente e os Indicadores de Qualidade, objetiva apresentar o uso da avaliação docente em cursos superiores e técnicos de nível médio, nos anos de 2015 e 2016, no Instituto Federal Goiano, *Campus* Urutaí-GO, verificando sua relação com a qualidade. A análise aborda as especificações da avaliação; o nível de importância e conhecimento do processo e a finalidade dos resultados. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa qualitativa, descritiva e documental, possibilitando o levantamento de dados que apontaram para lacunas, que vão desde a institucionalização do instrumento, organização e utilização dos resultados. Dessa maneira, a forma como é tratada a avaliação docente, diverge com a realidade institucionalizada e interfere nos indicadores de qualidade dos cursos. Sem pretensão de esgotar essa discussão, é preciso refletir sobre a finalidade deste procedimento, pois, ao que se apresenta, está servindo apenas como instrumento burocrático e administrativo.

Palavras-chave: Avaliação docente. Instituição. Qualidade. Ensino.

Abstract: The purpose of the Institutional Teacher Evaluation and Quality

* Professora EBTT. Instituto Federal Goiano, *Campus* Urutaí – GO. Urutaí, Goiás, Brasil. Doutoranda em Epistemologia da História da Ciência. Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5. CEP: 75790-000. Fone/Fax: (64) 3465-1900 ou (61) 98199.3669. E-mail: elisabete.alerico@ifgoiano.edu.br

** Graduanda. Instituto Federal Goiano, *Campus* Urutaí – GO. Urutaí, Goiás, Brasil. PIBIC IF Goiano. Curso de Licenciatura em Química. Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5. CEP: 75790-000. Fone/Fax: (64) 3465-1900 ou (64) 99283.2750. E-mail: lucianavidigal@hotmail.com

Recebido em 20/03/2017

Aprovado em 04/05/2017

Indicators is to present the use of teachers evaluation in upper courses and technical education, in the years 2015 and 2016, at the Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, state of Goiás, Brazil, verifying its relation with teaching quality. The analysis addresses evaluations specifications; level of importance and knowledge of the process and results purpose. Qualitative, descriptive and documentary research was used as methodology, enabling data survey that pointed to gaps ranging from institutionalization of the instrument, organization and results use. Thus, the way in which teacher evaluation is handled diverges with institutionalized reality and interferes with the quality indicators of the courses. Without pretending to exhaust this discussion, it is necessary to reflect on the purpose of this procedure, because, to what is presented, it is serving only as a bureaucratic and administrative instrument.

Keywords: Teacher evaluation. Institution. Quality. Teaching.

INTRODUÇÃO

A avaliação, mesmo que institucional, implica na coleta, na análise e na síntese de dados que configuram o objeto avaliado. A esse objeto, que é o docente, vai ser atribuído um valor ou um índice de qualidade a partir da comparação com um determinado padrão de qualidade pré-estabelecido pela Instituição para aquele tipo (*práxis*) de objeto (docente). Nesse contexto, esse valor atribuído sobre a qualidade didático-pedagógica determina um conjunto de procedimentos e posições adotadas a favor ou contra ao que foi avaliado (*práxis* docente). Assim, a tomada de decisão a partir desses resultados faz parte do posicionamento e das atitudes que vão gerar uma nova decisão, ou seja, manter o objeto (docente) como está ou modificá-lo atuando sobre ele. Segundo Luckesi (2002), a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica da ação. Partindo desse pressuposto é primordial ter claro para quem serve esse instrumento, caso contrário, estaremos “congelando” todo o processo, inclusive o da busca pela contínua qualidade. Assim, “avaliação institucional docente e os indicadores de qualidade”, apresenta um pouco da ideia de Nacarato *et al.* (2001), ou seja, serve para mostrar o que o docente faz e é capaz de fazer a partir de um

instrumento importantíssimo: a Avaliação Docente - AD. Trata ainda, das perspectivas necessárias para a obtenção do sucesso nesse campo de atuação. Sob essa visão a avaliação não possui apenas uma relação com o processo de ensino e aprendizagem, mas envolve as questões relacionadas à relação professor-aluno, que vão além da formalização dos conteúdos. A partir dos processos de avaliação é possível discutir as políticas educacionais adotadas pela Instituição e a qualidade da educação dos Cursos Superiores e Ensino Médio Técnico. A pesquisa questiona os fatores que envolvem a avaliação docente, sua finalidade, regulamentação e procedimentos para a realização da AD. Apresenta-se o perfil de formação de professores, a visão dos alunos sobre a atuação docente, a regulamentação e operacionalização utilizada no processo de desenvolvimento da AD, percepção dos alunos em relação aos docentes e níveis de conhecimento do instrumento e *feedback* dos resultados.

Desta maneira o objetivo principal desta pesquisa é apresentar o uso da avaliação docente nos cursos superiores e técnicos de nível médio, nos anos de 2015 e 2016, no Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, Goiás e sua relação com a qualidade. Para tal, foi delineado o perfil e o desempenho dos profissionais que nela atuam a partir desse instrumento, refletindo sobre a utilização desses resultados como busca da qualidade didático-pedagógica.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi embasada na descrição de Gil (1991), referindo-se à pesquisa qualitativa, descritiva e documental, considerando a relação entre o sujeito e sua realidade fazendo a interpretação dos fatores que envolvem a formação e avaliação docente dando-lhes a significação necessária para compreensão dos dados. Dentre os procedimentos utilizados e, para melhor estruturação da pesquisa, dividiu-se em três fases: revisão bibliográfica; pesquisa documental e entrevistas com os docentes. Na primeira e segunda fase, foi feita a revisão bibliográfica e a pesquisa documental, com “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico.” (GIL, 2002), por se tratar da análise dos instrumentos de avaliação docente (AD), respondidos pelos alunos das duas modalidades. Esses instrumentos são aplicados pelos Núcleos de Apoio Pedagógico dos Cursos Superiores e Ensino Médio Técnico (NAPES/NAPEM). Para o acesso aos instrumentos da AD, foi elaborado e entregue ao NAPES e NAPEM, os “*Termos de Autorização*”, previamente assinados pela Gerência de Graduação e pela Gerência do Ensino Médio e Técnico. Além

disso, oficializou-se o “*Termo de compromisso de sigilo e confiabilidade*” e entregue uma “*carta de esclarecimento da pesquisa*” para ser divulgada junto aos docentes.

Após a regulamentação das autorizações foi desenvolvida a análise individual das AD seguindo a ordem dos cursos e do quadro de docentes correspondentes ao semestre letivo e ano a ser pesquisado. As avaliações utilizadas foram as do Ensino Superior referente ao primeiro semestre, pois, não foram aplicadas no segundo semestre. No Ensino Médio a análise corresponde ao segundo semestre de 2015, por ser um procedimento anual. A Avaliação Docente (AD) do Ensino Médio Técnico utilizou pela primeira vez o mesmo instrumento que o Ensino Superior. Em 2016, os instrumentos de avaliação docente (AD) do Ensino Superior, passaram pelo mesmo critério de análise, apesar de ter sofrido modificações.

Na terceira fase, como procedimento para verificação sobre a compreensão e finalidade da AD, os professores responderam um questionário, aplicado por amostragem. Utilizou-se a Escala de *Likert* (1932), que “consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância” (COSTA & SILVA JÚNIOR, 2014, p. 5).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

1 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DOCENTE (AD), DO ENSINO SUPERIOR

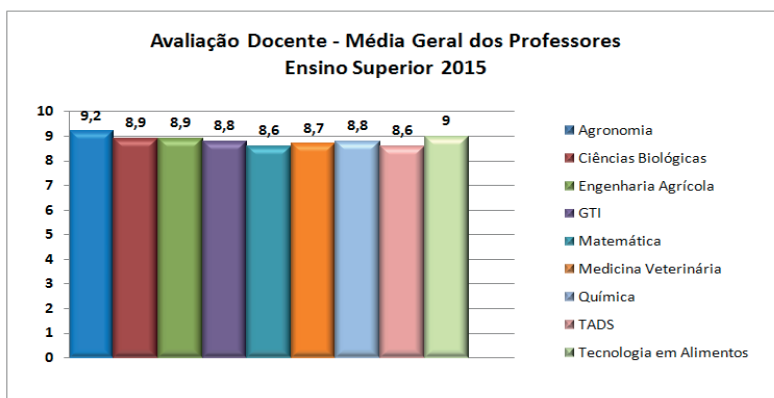
Na primeira fase de análise, foram verificados junto ao NAPES – Núcleo de Apoio Pedagógico do Ensino Superior, quais eram os documentos que norteavam a Avaliação Docente - AD. O instrumento principal fornecido foi o “Relatório da Avaliação Docente do Ensino Superior do ano de 2015”. O mesmo foi elaborado pelo núcleo com os dados do 1º (primeiro) semestre de 2015. Neste relatório, consta a consolidação dos dados a partir dos questionários (instrumento de avaliação), aplicados aos alunos de todos os cursos superiores – diurnos e noturnos.

No primeiro semestre de 2015, o IF Goiano¹, contava com 1504 (mil, quinhentos e quatro) estudantes matriculados. Destes alunos, 577 (quinhentos

¹ Instituto Federal Goiano, *Campus Urutaí*, Goiás.

e setenta e sete) vinculados ao Ensino Médio Técnico e 927 (novecentos e vinte e sete) matriculados no Ensino Superior. Dos alunos matriculados no Ensino Superior, 575 (quinhentos e setenta e cinco) responderam os questionários da Avaliação Docente, o que equivale a 62% de participação. Partindo desses dados e do relatório fornecido pelo NAPES, podemos observar que a média dos professores ficou entre 8,6 e 9,2 pontos.

Gráfico 1: Avaliação Docente – Média Geral dos Cursos



FONTE: Relatório do NAPES – 2015/1.

Observa-se no Gráfico 1, que as avaliações tiveram uma média alta o que, a princípio, está relacionada com a qualidade do ensino. Quanto a análise individual dos questionários, respondidos pelos alunos, nota-se que há uma organização em relação aos instrumentos: estão separados por curso, por período e por professor. Assim, para a consolidação e tabulação dos dados, foi utilizado um formulário igual ao questionário. Neste formulário, foi colocada a quantidade de alunos e o cálculo da média aritmética (M.A.) de cada item avaliado, além da média final (M.F.). Apesar dessa organização, os formulários apresentam alguns fatores que podem comprometer os resultados, tais como: - preenchimento a lápis, - avaliações sem a média final calculada, - nome no cabeçalho diferente do professor avaliado pelo aluno (descrição feita pela própria aluna avaliadora), - duplicidade de professores no cabeçalho do mesmo instrumento (nome de dois professores como regentes da mesma disciplina), e ainda, instrumentos de AD sem nome no cabeçalho, apenas

com especificação da disciplina. É importante observar que esses incidentes podem influenciar no resultado final do relatório. Como afirmam Santos & Laros (2007), “a avaliação do professor pelo aluno, quando bem planejada, construída e administrada [...]”, torna-se um documento imprescindível para a qualidade, desde que os procedimentos propiciem resultados reais.

Ao que se refere à quantidade de professores de cada curso, apresenta-se a seguir, o número de professores avaliados, bem como os que tiveram comentários de alunos em sua AD, conforme é apresentado a seguir.

Tabela 1: Relação entre professores avaliados e comentados

Curso	Professores	Professores Comentados
Agronomia	33	08
Ciências Biológicas	17	05
Engenharia Agrícola	18	08
GTI	13	04
Matemática	14	01
Medicina Veterinária	14	04
Química	14	03
TADS	10	04
Tecnologia em Alimentos	13	04

FONTE: Fichas de Avaliação do Ensino Superior - 2015.

Enquadram-se nesses comentários, opiniões diversas sobre a prática dos docentes, como: elogios e críticas sobre as metodologias de ensino. Abaixo estão relacionados alguns desses comentários²:

O professor (...) poderia tentar melhorar sua didática de ensino, pois muitas vezes suas aulas são longas e cansativas e grande parte dos alunos não absorvem o conteúdo.

A (...) por ser uma professora de humanas em um curso mais voltado para exatas, ela tenta trazer elementos do nosso curso em português para nos ajudar a ser um futuro profissional melhor.

Ele sabe o que tá falando, só que só pra ele.,

O professor precisa ter mais educação com os alunos porque não somos animais.

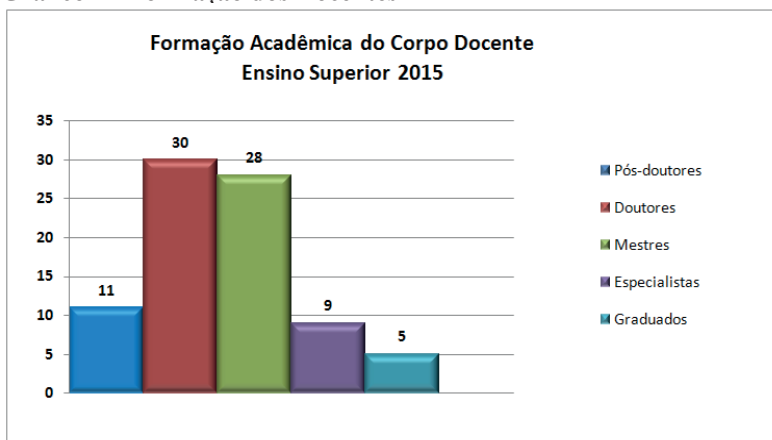
² Os comentários foram transcritos *ipsis litteris* às respostas dos alunos nas ADs, incluindo erros de concordância e ortografia.

Não tem clareza na comunicação, não sabe dar aula, não tem dinâmica, fala baixo, não sabe explicar. (QUESTIONÁRIOS DA AD, 2015)

Percebe-se que há diversas manifestações por parte dos alunos e por isso a importância da AD e da análise e comunicação do seu resultado. Dentre esses comentários há alguns relacionados a assuntos administrativos, tais como: cortinas nas salas de aula para as turmas que estudam no período diurno; ar condicionado; conserto de equipamentos que são necessários para algumas disciplinas, dentre outros.

Dando sequência à análise da AD de 2015, apresenta-se no Gráfico 2, a formação dos professores avaliados. A partir desse levantamento é possível visualizar o perfil profissional de todos os professores que atuam no Ensino Superior.

Gráfico 2 - Formação dos Docentes



FONTE: Plataforma Lattes.

Uma vez encerrada a fase de análise do ano de 2015, passamos para o ano subsequente. No mês abril de 2016, o site do IF Goiano, divulgou os dias de realização da Avaliação Docente – AD, do 1º (primeiro) semestre. Na mesma página havia uma breve descrição da importância do instrumento de avaliação anunciando modificações no questionário e deixando à disposição o *link* para que os alunos tivessem acesso. Como ocorreu no ano anterior, o departamento responsável em aplicar a AD foi o NAPES. Após o período de avaliação utilizou-se os mesmos critérios para o levantamento de dados,

observando as mudanças ocorridas nos questionários. Não houve alteração nos itens de avaliação dos professores. Ocorreu uma mudança na forma de atribuir a nota. Ao invés dos alunos pontuarem cada um dos 10 (dez) itens separadamente, como era feito no instrumento anterior, atribuíram uma única nota para cada professor, levando em consideração todos os critérios. Além disso, ao lado do nome dos docentes foi reservado um espaço para o aluno apontar quais aspectos poderia melhorar.

De acordo com a quantidade de docentes de cada turma, as avaliações foram organizadas com seus nomes, porém sem a descrição da disciplina ministrada. Na parte inferior do questionário foi acrescentada uma observação. Caso os alunos tivessem críticas construtivas ou reclamações, voltadas ao docente ou às suas práticas, poderiam utilizar o espaço no verso do instrumento.

Segue abaixo a relação de professores avaliados e comentados dos anos de 2015 e 2016.

Tabela 2: Comparativo entre professores avaliados e comentados

Curso	Nº de Professores 2016	Professores Comentados/2015	Professores Comentados/2016
Agronomia	33	08	20
Ciências Biológicas	17	05	13
Engenharia Agrícola	21	08	11
GTI	14	04	11
Matemática	15	01	07
Medicina Veterinária	14	04	13
Química	15	03	11
TADS	08	04	02
Tecnologia em Alimentos	10	04	03
Sistemas de Informação	06	-	01

FONTE: Fichas de Avaliação – Ensino Superior 2015/2016.

Analisando o que foi descrito pelos alunos, verifica-se que há comentários sobre os mais diversos contextos: forma de tratamento/relacionamento entre professor e aluno; didática; metodologias de ensino; pontualidade e interesse/atenção em relação às dificuldades dos alunos. Abaixo, citamos alguns desses comentários³:

³ Os comentários foram transcritos *ipsis litteris* ao que os alunos colocaram nas ADs, incluindo erros de concordância e ortografia.

- *Excelente professor; calmo, atencioso, tem domínio.*
- *Além de bom professor, atende com qualidade suas responsabilidades.*
- *Distribuir melhor o conteúdo pelo semestre, e se atentar mais ao conteúdo da matéria ofertada, tentar não fugir muito de assunto.*
- *Acharia necessário que o professor (...) não desanimasse os alunos, pois no primeiro dia de aula ele já chega dizendo que 90% dos seus alunos serão reprovados e isso desanima totalmente os alunos. Gostaria que ele incentivasse e não desanimasse todos.*
- *Impaciente, falta de educação, não consegue explicar.*
- *A professora chega na sala de aula pega o livro e começa a copiar e colocar no quadro, não interage com os alunos, não corrige os exercícios e na hora da prova põe exercícios jamais dados.*
- *Mal ministra a aula e passa trabalho e ainda reclama que não está do seu agrado, sendo que nem pontualidade, não tem domínio de conteúdo não apresenta clareza no que passa.*
- *Prof. se exalta com facilidade e sem necessidade, seria bom um pouco mais de respeito com o aluno. Não é necessário agitar para ser escutado.*
- *É confuso em suas explicações transparecendo não domínio de conteúdo e não integra conhecimento. Não consegue passar o conteúdo.*
- *Arrogante, prepotente, não tem como chegar para poder discutir sobre avaliação ou algo que não ficou claro. (QUESTIONÁRIOS DA AD, 2016)*

A partir dos comentários supracitados, nota-se que esses dados são subjetivos e podem dificultar a sistematização das informações quando a AD serve apenas como instrumento quantitativo. Por isso, os modelos dos instrumentos utilizados servem para direcionar todo o processo mostrando a finalidade de sua utilização. Nesse sentido, Martins (2005), diz que:

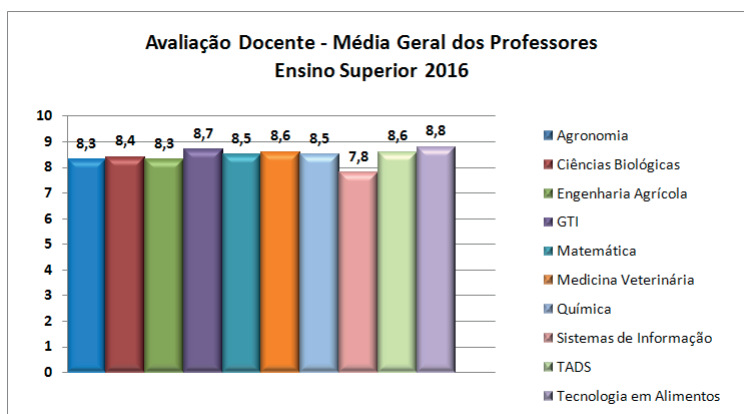
A avaliação é um processo permanente de autoconsciência, tomada de posição, revisão, retomada ou redirecionamento de rumos institucionais e de programas e atividades. Tal processo, com certeza, é fundamento indispensável para a garantia e a melhoria da qualidade. E seus resultados, obviamente, enriquecem e, até mesmo, dão sentido aos procedimentos de regulação. (MARTINS, 2005. p. 2)

Em relação a tabulação dos resultados da média geral dos professores do

1º (primeiro) semestre de 2016, apresentados no Gráfico 3, foram utilizadas as tabelas em *excel*, fornecidas pelo NAPES. As mesmas contém a transcrição dos dados coletados nos instrumentos de AD impressos e respondidos pelos alunos. De acordo com o NAPES, essas tabelas foram enviadas aos Coordenadores de Curso para encaminhamento aos professores.

Após a consolidação dos dados e, uma vez que foi calculada a média aritmética (M.A.) do desempenho dos professores, verifica-se que houve uma diminuição nas médias gerais por curso, como apresentado a seguir:

Gráfico 3: Avaliação Docente – Média Geral dos Cursos



FONTE: Fichas de avaliação do Ensino Superior - 2016.

A partir desses dados, aos serem confrontados com as médias de 2016 e 2015, verifica-se uma diferença significativa, como especificada na tabela a seguir:

Tabela 3: Comparativo de Rendimentos dos Cursos

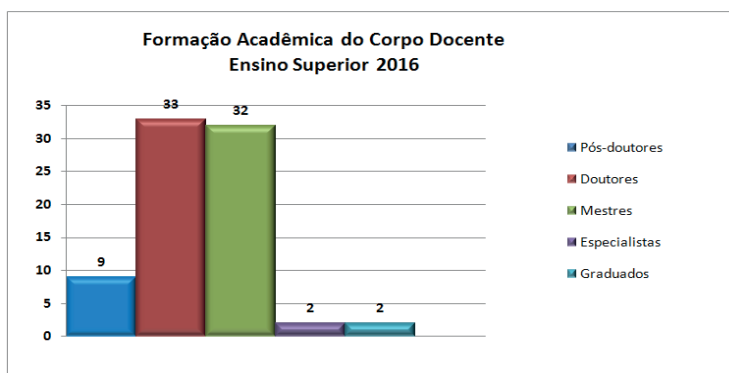
Curso	2015	2016	Porcentagem (%)
Agronomia	9,2	8,3	11
Ciências Biológicas	8,9	8,4	6
Engenharia Agrícola	8,9	8,3	8
GTI	8,8	8,7	2
Matemática	8,6	8,5	2
Medicina Veterinária	8,7	8,6	2

Química	8,8	8,5	4
TADS	8,6	8,6	0
Tecnologia em Alimentos	9,0	8,8	3
Sistemas de Informação	-	7,8	-

FONTE: Gráficos da AD 2015/1 e 2016/1.

A partir dos dados contidos na Tabela 3, os cursos que apresentam uma diferença maior foram Agronomia (11%) e Engenharia Agrícola (8%), porém, em relação à formação acadêmica dos professores observa-se uma leve modificação: cresce o número de doutores e mestres.

Gráfico 4 - Formação dos Docentes



FONTE: Plataforma Lattes.

Nota-se, no que foi exposto, que as médias dos Cursos Superiores não estão ligadas diretamente ao fator de formação. Como afirma Castanheira e Ceroni (2007), “evidencia-se a necessidade dos educadores, considerarem a avaliação importante meio diagnóstico de seu trabalho, bem como a elaboração de instrumentos mais diretos de aferição da qualidade de ensino e da aprendizagem do aluno que se quer formar.” Nesse sentido, os dados direcionam os resultados da AD para o desenvolvimento de ações que promovam alternativas dentro de um processo de formação continuada no trabalho, voltadas ao desenvolvimento de competência interativa entre si e com os discentes; de capacidades e habilidades de liderança – entendida

como a capacidade de influenciar, incentivar, integrar e organizar pessoas e grupos, com o firme propósito de trabalharem para a consecução de objetivos (LIBÂNEO, 2003).

A grande preocupação como diz Luckesi (2002) é que a avaliação normalmente é usada apenas como verificação, por isso se torna um processo problemático. Quando utilizado desta maneira, não apresenta efeitos na dinâmica da ação pedagógica desenvolvida pelo docente.

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso contribui em todo o percurso da ação planejada. [...] A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção dos meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. (LUCKESI, 2002).

Por esse motivo, é necessário que a avaliação seja vista como pertencente ao processo educativo, onde o foco da qualidade do ensino está direcionado ao professor e sua atividade pedagógica. Mas, por outro lado é necessário que a Instituição também faça sua parte, pois “[...] o processo de avaliação em si, sem consequências, gera falta de estímulo, os professores sempre devem ter a oportunidade de se capacitar e acompanhar o desenvolvimento das fronteiras tecnológicas.” (CASTANHEIRA & CERONI, 2007).

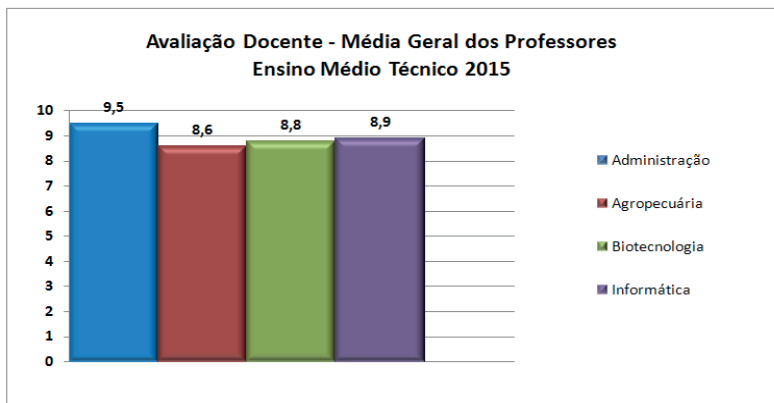
Nesse contexto, a avaliação não deve ser vista apenas como um instrumento de verificação, mas como algo inerente à vida humana. Então, a AD deve ser vista e tratada como um instrumento que servirá para melhorar as relações dinâmicas de sala de aula, servindo para orientar as tomadas de decisões relacionadas aos conteúdos e as formas de levar o conhecimento ao aluno. (HOFFMANN, 2003). A AD deve servir para que os professores conheçam as necessidades dos alunos que até então não conheciam. Para que isso aconteça, é preciso que a Instituição continue fazendo suas avaliações, mas como afirma Castanheira (2005), *apud* Castanheira e Ceroni (2007, p. 724), “há de se considerar a habilidade do avaliador que deve respeitar as características e o perfil de cada área. Quando as avaliações não são feitas por especialistas competentes e éticos, os danos causados podem ser de longa duração.”

2 ANÁLISE DA AD NO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO

Os questionários da AD do Ensino Médio Técnico seguiram o mesmo modelo adotado pelo Ensino Superior no ano de 2015. A metodologia de levantamento de dados foi um pouco diferente das metodologias utilizadas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico do Ensino Superior - NAPES. Estavam separados por turma e por alunos. Essa ordem, por professor, promoveu uma maior agilidade na coleta dos dados. As notas para as médias dos docentes, foram repassadas pelo NAPEM em planilhas de *excel*.

Mesmo que, ao responder a AD, alguns alunos tenham utilizado várias unidades decimais numa mesma ficha na avaliação (ex.: 0,1; 10; 100), ao invés de utilizar somente notas de 0 a 10 (zero à dez), nota-se uma organização maior nas planilhas, quando comparadas com as do Ensino Superior. Os nomes dos professores estavam completos, juntamente com as respectivas disciplinas ministradas, propiciando uma análise mais ágil. Porém, para consolidação dos dados, assim como aconteceu nas AD de 2016/2, do Ensino Superior, foi necessário que se fizesse as médias aritméticas (M.A.) de cada um dos Cursos, pois também não haviam sido feitas pelo NAPEM. Para tal, foram utilizados os dados apresentados nas planilhas do *excel*, chegando as seguintes médias:

Gráfico 5: Avaliação Docente - Média Geral dos Cursos



FONTE: Planilhas do *excel* – NAPEM – 2015.

No Ensino Médio Técnico os questionários são aplicados anualmente, por esse motivo os dados apresentados são somente de 2015. AAD referente ao

ano de 2016, de acordo com o NAPEM, seria realizada no mês de novembro, data posterior a conclusão da pesquisa.

A seguir, apresenta-se uma tabela contendo a relação dos Cursos Técnicos de Nível Médio, demonstrando a quantidade de professores que receberam comentários dos alunos na AD:

Tabela 4: Relação entre professores avaliados e comentados

Curso	Professores	Professores Comentados
Administração	23	07
Agropecuária	42	11
Biotecnologia	15	01
Informática	34	14

FONTE: Fichas de Avaliação – Ensino Médio Técnico - 2015.

Conforme o número de comentários apresentados na Tabela 4, uma vez de posse das fichas avaliativas, pôde-se realizar a transcrição de alguns dos comentários⁴ feitos pelos alunos que demonstram muito os seus sentimentos, como segue:

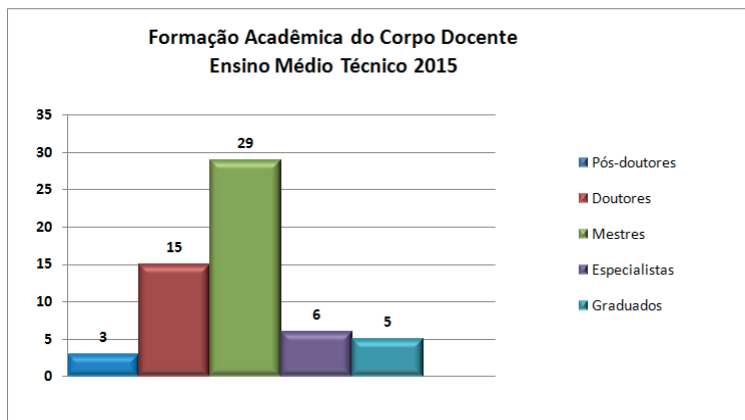
- *Professor muito bom, explica bem, espero aprender mais com ele no ano que vem.*
- *Não entendo nada do que ele explica. Só fala bobearas na sala que às vezes me deixa constrangida e na maioria das vezes fala sobre a vida dele ou só pede resumo.*
- *Professora notável, com alto entendimento da matéria.*
- *O professor (...) deveria mudar o método de nota e ter mais educação ao falar com os alunos.*
- *Parar com uma rigidez desnecessária, estamos em uma escola, não em quartel militar. O senhor é professor, não general. Bjus.*
- *Quando fomos procurar ela para atendimento, ela não presto atenção e falo pra gente procurar monitoria e nem sabia quem era o monitor. Ela recusou um trabalho, que entreguei antes, eu faltei no dia ela tirou 1 ponto (que era pra entregar no sábado) falando que era avaliativo trabalho.*
- *Procura atividades externas. Isso é seu diferencial positivo.*
- *Professor é ótimo queria ele ano que vem. (QUESTIONÁRIOS DA AD, 2015)*

⁴ Os comentários foram transcritos *ipsis litteris* ao que os alunos colocaram nas AD, incluindo erros de concordância e ortografia.

Além das críticas, percebe-se uma forte ligação de afetividade, o que é um aspecto positivo para a aprendizagem, pois “são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo” (VYGOTSKY, 2001, p. 144).

Quanto a formação dos professores pouco se difere do quadro de professores do Ensino Superior, como se observa no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Formação dos Docentes



FONTE: Plataforma Lattes.

A partir do Gráfico 6, é possível afirmar que a formação é um indicador de qualidade, uma vez que na AD os professores obtiveram, em sua maioria, um *feedback* positivo dos alunos dos cursos Técnicos do Ensino Médio. Porém, o mesmo não ocorreu nos cursos de Ensino Superior, apesar da maioria ministrarem aulas nas duas modalidades. Neste aspecto, o principal indicador já não está diretamente relacionado à formação dos professores.

Neste contexto, a avaliação deve ser um instrumento de análise que perpassa por todas as dimensões e não deve servir apenas um produto educativo. Morosini (1997, p. 151), diz que, “a avaliação não pode ser única e exclusivamente de produto – de desempenho. Ela deve considerar o processo, ou seja, as condições que fizeram com que tal produto fosse obtido.” Partindo desse pressuposto, é preciso evitar avaliações reducionistas, baseadas em poucos critérios e centralizadoras (KIPNIS & BURLAMAQUI, 2004), pois a exemplo da formação, quando comparadas entre uma modalidade e outra há fatores implícitos que podem afetar a qualidade do ensino e que precisam

ser analisados de uma forma diferenciada por não serem quantificáveis. Schwartzman (1997) considera que as avaliações que se referem ao sistema de ensino superior brasileiro ainda são bastante precárias. De acordo com o autor,

[...] os problemas metodológicos são inúmeros e devem-se à natureza peculiar da instituição universitária: fins múltiplos e insumos heterogêneos combinam-se para produzir informações parciais e de qualidade pouco uniforme, altamente controversas e com pouco poder de comparabilidade. (p. 174).

Esses aspectos acabam em evidência quando verificado o nível de conhecimento do instrumento, compreensão e utilização dos resultados da AD após a aplicação. Por esse motivo, uma das etapas mais importantes da pesquisa foi a aplicação de um questionário aos professores dos cursos do Ensino Médio Técnico e dos Cursos Superiores, que foi autorizado e formalizado através do “Termo de Esclarecimento e Livre Consentimento – TELC”.

Os questionários foram aplicados, por amostragem, nos meses de junho e julho de 2016, utilizando a Escala de *Likert* (1932). Ao total foram 61 (sessenta e um) professores entrevistados, sendo 38 (trinta e oito) do sexo masculino e 23 (vinte e três) do sexo feminino. Dentre os entrevistados, 09 (nove) professores atuam somente no Ensino Médio Técnico, 10 (dez) somente no Ensino Superior e 42 (quarenta e dois) atuam no Ensino Médio Técnico e também no Ensino Superior.

Os parâmetros de avaliação foram divididos em quatro categorias, sendo: - importância e conhecimento; - conhecimento e operacionalização; - percepção sobre a influência na prática e contribuições para a prática e formação. Os questionários também contavam com um espaço reservado na parte inferior para que fossem feitas observações relevantes de acordo com a necessidade do docente. Abaixo seguem alguns comentários⁵:

- *A avaliação docente é muito importante, mas depois do diagnóstico nada é feito.*
- *O modelo atual de avaliação docente deve ser complementado com capacitações estratégicas e uma avaliação mais detalhada da atuação de cada docente, apesar das dificuldades operacionais para tal.*
- *A impressão que se tem é de que a avaliação constitui um mecanismo*

⁵ Foram transcritos *ipsis litteris* aos comentários dos professores contidos nos questionários.

meramente formal. Os alunos não são preparados a contento para a mesma. Os professores não participam da elaboração dos critérios. Os feedbacks dependem dos coordenadores, não é uma política institucional.

- *Não há um projeto (pensado) que discuta essa questão. Feita aleatoriamente, como cumprir uma rotina.*
- *Observo que na grande maioria dos alunos, estes não tem maturidade / consciência do que respondem ou as frases não são bem entendidas. Por outro lado muitos quesitos se confundem ao serem elaborados pelos avaliadores / criadores do modelo, ou se repetem (parecem se repetir).*
- *Acho que a parte pedagógica da instituição deveria fazer o feedback para os docentes criticados na avaliação. A pedagoga junto com o coordenador de curso. Isso de forma individualizada. Vejo de forma negativa por que como não é punitivo o professor nunca muda suas atitudes. (QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES, 2016)*

Através dos comentários dos docentes, nota-se que existe um grande interesse na melhoria do instrumento utilizado e também nas ações que devem ser desenvolvidas após a aplicação da AD. Na sequência da aplicação dos questionários, as respostas foram consolidadas de acordo com cada parâmetro e apresentadas nos quadros que seguem abaixo.

O primeiro parâmetro verifica a importância e o conhecimento dos professores sobre os indicadores e resultados utilizados no instrumento de Avaliação Docente - AD, como segue:

Tabela 5: Conhecer os itens contidos no instrumento

1º parâmetro (importância/conhecimento)						
	Extremamente importante	Muito importante	Um pouco importante	Não muito importante	Sem importância	Branco
Para o docente a AD é um procedimento	33	23	05			
Conhecimento dos itens contidos no instrumento	39	19	03			
Repasse dos resultados aos professores	36	22	01	02		

FONTE: Questionários aplicados aos docentes – 2015.

Como se apresenta, a maioria dos professores considera a AD como um instrumento “muito e extremamente importante”, assim como o conhecimento dos itens especificados para a avaliação. Ao que se refere aos resultados, a maioria acredita ser extremamente ou muito importante saber a visão dos alunos sobre sua atuação, reiterando a importância de conhecerem os resultados da AD.

No segundo parâmetro avaliando o nível de conhecimento dos professores em relação ao instrumento utilizado na AD, sua metodologia, abordagem, relevância e *feedbacks* feitos pela coordenação de cada curso.

Tabela 6: Conhecimento do instrumento, operacionalização e *feedback*

2º parâmetro (conhecimento/operacionalização)						
	Excelente	Muito bom	Bom	Médio	Ruim	Branco
Nível de conhecimento sobre o instrumento utilizado para a AD	06	13	18	15	09	
Conhecimento do 1º modelo adotado para a AD (2015)	06	12	17	13	11	02
Avaliação do 1º modelo adotado para a AD (2015)	05	10	20	15	08	03
Conhecimento do 2º modelo adotado para a AD (2016)	04	17	14	13	10	03
Avaliação do 2º modelo adotado para a AD (2016)	04	20	16	19	12	01
Metodologia utilizada para a aplicação da AD	06	09	24	17	07	01
Abordagem sobre a relevância do instrumento de AD feita junto aos alunos	04	09	16	19	12	01
Abordagem sobre a relevância do instrumento de AD feita junto aos professores	02	14	12	20	13	
<i>Feedbacks</i> realizados pela Coordenação sobre os resultados da AD	07	09	13	17	15	
Procedimentos adotados após o <i>feedback</i> da Coordenação sobre os resultados da AD	06	06	12	15	22	

FONTE: Questionários aplicados aos docentes – 2016.

Os resultados descritos acima, mostra o nível de conhecimento dos professores em relação ao instrumento utilizado para a AD, sendo que o maior número está nas escalas de “excelente, muito bom e bom” totalizando 37 (trinta e sete) professores, enquanto que 24 (vinte e quatro) ficaram entre os níveis “médio e ruim”. Quando questionados sobre o primeiro instrumento, utilizado em 2015, 35 (trinta e cinco) professores responderam que conheciam o instrumento ficando entre “excelente, muito bom e bom”, enquanto 24 (vinte e quatro) ficaram na escala de conhecimento entre “médio e ruim”. De acordo com a avaliação dos professores referente ao instrumento da AD, utilizado em

2015, 35 (trinta e cinco) avaliaram entre “excelente, muito bom e bom” e 23 (vinte e três) avaliaram o instrumento como sendo “médio e ruim”.

Em relação ao conhecimento do novo instrumento, adotado no ano de 2016, 35 (trinta e cinco) professores responderam nas escalas de “excelente, muito bom e bom” e 23 (vinte e três) responderam entre “médio e ruim”. Quanto ao nível de avaliação desse novo modelo 34 (trinta e quatro) disseram que o novo instrumento da AD é “excelente, muito bom ou bom” e 20 (vinte) acharam ser “médio ou ruim”.

Observa-se que nestes itens a escala de resposta com mais destaque é para o “bom” e “muito bom”. Verifica-se que o instrumento utilizado no ano de 2015 era conhecido pela maioria dos professores entrevistados e também foi bem avaliado, já que foi considerado “bom”. Porém, o modelo de AD implantado em 2016 foi considerado melhor e mais acessível, pois tanto no nível de conhecimento quanto na avaliação dos entrevistados, ficou na escala de “muito bom”. Ao que se refere às metodologias utilizadas para a aplicação da AD, 39 (trinta e nove) professores responderam ser “excelente, muito bom ou bom” e 21 (vinte e um) disseram que estaria entre “médio e ruim”, o que leva a entender que ainda precisa ser melhorado.

Quanto às formas de abordagens sobre a relevância da AD junto aos alunos, 31 (trinta e um) professores entrevistados, consideraram-nas como sendo “médio e ruim”. Já 29 (vinte e nove) responderam entre “excelente, muito bom e bom”. Da mesma maneira, foram questionados em relação às abordagens sobre a AD junto aos professores; os resultados que se obteve não diferem muito do anterior, pois 33 (trinta e três) responderam na escala de “médio e ruim” e 28 (vinte e oito) na escala de “excelente, muito bom e bom”. Destaca-se que mesmo analisando os critérios de forma individual, a maioria das respostas foi para a escala de “médio” mostrando que as formas de abordagens não são totalmente eficazes, tanto para alunos quanto para professores. Neste aspecto,

Para que se possa implantar um processo de avaliação docente com sucesso é preciso realizar uma sensibilização de todos os envolvidos. Deve estar claro para o corpo docente que o objetivo da avaliação é a melhoria e não a punição, e, para os alunos a importância de sua opinião (que deve ser a mais justa possível e não um ajuste de contas), para que possam contribuir para a melhoria de sua formação. (CASTANHEIRA & CERONI, 2007, p. 725).

Desta maneira, para atingir o objetivo da avaliação enquanto instrumento de busca pela qualidade é preciso que o professor seja parte integrante do processo, “sem a conscientização, adesão e participação dos professores, qualquer tentativa de diferentes abordagens fracassará.” (CASTANHEIRA & CERONI, 2007, p. 723).

A visão que se obteve dos professores entrevistados quanto ao *feedback* realizado pela Coordenação de Curso, bem como a forma com que é feito. A maioria das respostas apresenta-se em uma escala de “médio e ruim”, totalizando 32 (trinta e dois) e 29 (vinte e nove), acham que o *feedback* realizado pela Coordenação de Curso é “excelente, muito bom e bom”. Quanto aos procedimentos adotados após o *feedback* da Coordenação sobre os resultados da AD, 24 (vinte e quatro) classificaram na escala de “excelente, muito bom e bom” e 37 (trinta e sete) como “médio e ruim”. É preciso ressaltar que, “a busca da melhoria é uma tarefa permanente e contínua. Para que a qualidade seja priorizada continuamente, é necessário manter os processos e buscar soluções” (CASTANHEIRA & CERONI, 2007, p. 725) e, para que isso aconteça, faz-se necessário a integração de todos dentro de um processo de compartilhamento, tanto na análise das prováveis “falhas” como na busca das “soluções”, como afirma as autoras. Através do diálogo entre os atores envolvidos é possível “não pode restringir-se ao simples julgamento superficial e unilateral dos estudantes; é preciso aprofundar o diálogo, localizar causas e estabelecer perspectivas em comum acordo com o avaliado” (MARTINS, 2008, p. 55).

No terceiro parâmetro sobre a percepção e influência que a Avaliação Docente – AD, é analisada a percepção dos professores sobre o uso do instrumento para a prática pedagógica.

Tabela 7: Percepção sobre a AD na prática docente

3º parâmetro (percepção sobre a influência da AD na prática)						
	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Branco
A AD tem impacto direto nas práticas docentes	14	36	04	05	02	
A AD contribui para a melhoria das práticas docentes	20	30	06	03	02	
A AD contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes	26	25	05	03	02	

FONTE: Questionários aplicados aos docentes – 2016.

Nos dados apresentados na Tabela 7, percebe-se que 36 (trinta e seis) dos professores entrevistados “concordo parcialmente” que a AD tenha impacto direto na sua prática. Quanto a AD contribuir para a melhoria da prática, 30 (trinta) professores também responderam “concordo parcialmente”, enquanto que 26 (vinte e seis) responderam “concordo plenamente” que a avaliação contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Observa-se então, que em todos os itens a maioria dos professores entrevistados concorda que, mesmo total ou parcialmente, a avaliação interfere na maneira com que é desenvolvido o trabalho docente, proporcionando melhorias e desenvolvimento à sua carreira profissional.

No quarto e último parâmetro do questionário, aponta-se quais são as contribuições que o instrumento de AD proporciona para a prática docente enfatizando-se os aspectos relacionados à formação.

Tabela 8: Finalidade e contribuição da avaliação para a prática docente

4º parâmetro (contribuições para a prática/formação)	Sim	Não	Às vezes	Raramente	Não sei	Branco
A AD constitui uma boa ferramenta de diagnóstico das necessidades formativas dos docentes	19	13	17	07	05	
A AD identifica algumas das suas necessidades de formação	30	05	16	05	05	
A partir dos resultados da AD recebeu alguma orientação sobre novos procedimentos pedagógicos	10	41	02	04	04	
A partir dos resultados da AD recebeu alguma complementação na sua formação	07	39	08	04	03	

FONTE: Questionários aplicados aos docentes – 2016.

Diante dos dados apresentados na Tabela 8, constata-se que 19 (dezenove) professores identificam a AD como sendo “sim” uma ferramenta que possibilita diagnosticar as necessidades relacionadas à formação docente, enquanto 13 (treze) afirmam que “não”. Destaca-se ainda que 17 (dezessete) professores responderam que “às vezes” a AD se constitui como ferramenta para identificar as necessidades de formação. Verifica-se que a diferença entre o número de professores que responderam “sim” e “às vezes”, além de ser mínima, destaca-se pela quantidade. Quanto a AD identificar algumas necessidades pertinentes à formação docente, 30 (trinta) professores responderam que “sim”, que ela

consegue fazer essa identificação. Em segundo, ficou a resposta “às vezes” com 16 (dezesseis) respostas e que “não” identificam ou que “raramente” identificam obtiveram a mesma quantidade (05).

Ao que se refere a receber alguma orientação e complementação pedagógica a partir dos resultados da AD, os dois itens obtiveram respostas negativas. Foram 41 (quarenta e um) “não” e 10 (dez) “sim” quando questionados sobre ter recebido novas orientações após a AD. Sobre ter recebido alguma complementação pedagógica, 39 (trinta e nove) responderam que “não” e apenas 07 (sete) responderam que “sim”. Partindo deste resultado, é possível verificar que os procedimentos desenvolvidos pela Instituição com o intuito de utilizar os resultados das AD para melhorar a qualidade de ensino do Ensino Médio Técnico e do Ensino Superior ainda são desconhecidos ou inexistem.

Para Vasconcelos,

A Universidade precisa conscientizar-se das necessidades de investir tempo, esforço e recursos em programas voltados para a capacitação e desenvolvimento de seus recursos humanos. [...] A universidade deve criar um espaço que possibilite as seus docentes a reflexão sobre sua própria prática, visando com isso, à melhoria da qualidade pedagógica de todos os seus cursos e de seus professores em exercício. (VASCONCELOS, 1994 *apud* CASTANHEIRA & CERONI, 2007, p. 729).

Porém, o professor também deve refletir sobre suas atividades, com a finalidade de redirecionar sua *práxis*. Nesse sentido, qualidade não diz respeito a fazer o suficiente para alcançar um determinado padrão [...], mas, sim, fazer melhor do que antes (NEWBY, 1999 *apud* BURLAMAQUI, 2008, p. 265).

CONCLUSÃO

A avaliação institucional (AD) deve adotar um caráter educativo que serve para promover maior eficácia nos processos pedagógicos. Deve ultrapassar os âmbitos considerados mais restritos para que consiga avaliar e atingir os efeitos desejados da educação, ou seja, buscar resultados a partir da participação dos envolvidos para que sirvam para melhorar a qualidade do ensino oferecido (DIAS SOBRINHO, 2003). Partindo desse pressuposto, foi analisada a finalidade da avaliação docente; como são os procedimentos durante o processo; qual é percepção dos alunos em relação aos professores e

como são utilizados os resultados obtidos. Como o levantamento de dados é inerente ao processo de avaliação, verificou-se ainda, os avanços e retrocessos na qualidade dos Cursos Superiores e Ensino Médio Técnico nos anos de 2015 e 2016. Além disso, as entrevistas com os professores ofereceram subsídios para a elaboração de uma síntese com conclusões necessárias à reflexão e discussão sobre o que se espera dos professores e da própria instituição frente às concepções da avaliação e da qualidade no ensino como segue:

- Ausência de regulamentação e padronização da Avaliação Docente (AD), contendo procedimentos, critérios de avaliação e período de aplicação.

- Campanhas de conscientização sobre a importância da participação na Avaliação Docente superficiais. É feito postagem na página da instituição no período de aplicação e intervenção junto aos alunos nas salas de aula, realizada pelos NAPES e NAPEM, no momento da aplicação da Avaliação Docente.

- Nível de formação do corpo docente dos Cursos de Ensino Superior e Ensino Médio Técnico, referentes aos anos de 2015 e 2016, com aumento no número de doutores e mestres o que, conseqüentemente, diminuiu o número de especialistas e graduados. Portanto, as políticas de incentivo à formação continuada dos docentes são eficazes.

- As titulações dos docentes aumentaram, mas a qualidade dos Cursos do Ensino Superior, com exceção do TADS (Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas) que manteve o mesmo índice e o Curso de Sistemas de Informação - que é novo, sofreram diminuição no rendimento dos professores no ano de 2016. Quanto aos Cursos de Ensino Médio Técnico não apresentam dados do ano de 2016, pelo fato das AD não terem sido aplicadas no período da pesquisa.

- Quanto às observações referentes aos professores, aumentaram de 2015 para 2016. Ao serem comparados com os gráficos que apresentam a diminuição dos níveis de qualidade dos Cursos Superiores, constata-se que os 03 (três) cursos que tiveram uma diminuição mais significativa em relação a média geral dos demais (Agronomia, Medicina Veterinária e Ciências Biológicas), apresentaram maior número de comentários de alunos na AD.. Percebe-se que, os comentários feitos pelos alunos, remetem a problemas relacionados às questões pedagógicas como: didática, metodologias de ensino, planejamento, postura, linguagem e comprometimento dos professores influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem, pois “o professor é considerado pelos alunos como o modelo a ser seguido e o elo do aluno com o conhecimento [...]” (RONCAGLIO, 2004. p.103).

- A visão dos professores sobre o instrumento e a AD, analisada por amostragem, apresentam um reconhecimento sobre a importância da avaliação, porém, nem todos veem o procedimento como forma de buscar melhorias para sua prática docente. Em relação ao conhecimento do instrumento e dos parâmetros avaliados, ainda há um número significativo de professores que não conhece totalmente a AD. Apontam a necessidade de maior abordagem junto aos alunos e professores para que conheçam os procedimentos e importância do instrumento.

Por fim, constata-se que os resultados das ADs nem sempre são repassadas aos professores pelas Coordenações de Curso. Segundo a maioria dos entrevistados, não é feito o *feedback* dos índices e comentários dos alunos o que significa que há falhas no processo que comprometem a qualidade dos cursos. Desta maneira, a pesquisa corrobora com a hipótese de que mesmo desenvolvendo a AD e tendo consciência da sua importância, ela continua sendo realizada enquanto produto – de desempenho, como descreve Morosoni (1997). Não se apresenta como um instrumento de melhoria das relações e dinâmicas de sala de aula, muito menos como orientadora das práticas pedagógicas de aprimoramento das maneiras de formar e levar o conhecimento aos alunos, como descreve Hoffmann (2003). Revendo e refletindo sobre o processo de avaliação docente e mediante seus resultados, é possível que a instituição crie “[...] um espaço que possibilite aos seus docentes a reflexão sobre sua própria prática, visando com isso, à melhoria da qualidade pedagógica de todos os seus cursos e de seus professores em exercício”(VASCONCELOS, 1994 *apud* CASTANHEIRA & CERONI, 2007, p. 729), desde que todos estejam dispostos à isso.

REFERÊNCIAS

BURLAMAQUI, Marco Guilherme Bravo. Avaliação e Qualidade na Educação Superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

CASTANHEIRA, A. M. P. *et al.* Avaliação e formação de docentes sob a ótica do SINAES. In: **Congresso Brasileiro do Ensino de Engenharia**, 33, 2005, Campina Grande, PB. Anais eletrônicos. Campina Grande, PB: [s.n.], 2005.

CASTANHEIRA, Ana Maria. CERONI, Mary Rosane. **Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação.** Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 719-737, dez. 2007.

DIAS SOBRINHO, Jose. **Políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio.** Uma perspectiva construtivista. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KIPNIS, B.; BURLAMAQUI, M. G. B. Heterogeneidade das universidades públicas federais: implicações para o processo decisório. In: **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste** – EPECO, 7. Anais do evento. Goiânia: EFG/ECG, 2004.

LIBÂNEO, J.C. *et al.* **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, R. C. R. Novos encontros, novas sínteses. In: XIMENES, Daniel de Aquino (org.) **Avaliação e regulação da educação superior: experiências e desafios.** Brasília: Funadesp, 2005, p. 41-66.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Avaliação de Desempenho do Docente. (In): DOMINGUES, Maria José; SILVEIRA, Amélia. **Gestão de Ensino Superior: Temas Contemporâneos.** Blumenau: Editora da Furb, 2008.

MIRAGLIA NETO, Francisco. (1994). Universidade, saber e interesse. **Universidade e Sociedade.** 4 (7): 72 – 78

MOROSINI, M. Avaliação institucional e qualidade universitária. In: COSTA, M. J. J. (org.) **Avaliação institucional: desafio da universidade diante de um novo século.** Belém: EFPA, 1997. p. 141-153.

NACARATO. A.M, VARANI. A, CARVALHO V. O cotidiano do trabalho

docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: Geraldi MG, Fiorentini D, Pereira EMA. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas (SP): Mercado de letras; 2001.

NEWBY, 1999 *apud* BURLAMAQUI, Marco Guilherme Bravo. **Avaliação e Qualidade na Educação Superior**: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

RONCAGLIO, Sônia Maria. **A Relação Professor-Aluno na Educação Superior**: A Influência da Gestão Educacional. Psicologia Ciência e Profissão, 2004, 24 (2), 100-111. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a11.pdf>>. Acesso em: 12/08/2016.

SANTOS. Luis Francisco Bastos Peres dos. LAROS, Jacob Arie. Avaliação da prática pedagógica do Professor de Ensino Superior. **Estudos em avaliação educacional**. V. 18, n. 36, jan./abril. 2007. p. 75-96.

SCHWARTZMAN, J. Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras. In: SGUISSARDI, V. (org.) **Avaliação universitária em questão**: reformas do Estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997, p. 123-148.

SILVA JÚNIOR, Severino Domingues da. COSTA, Francisco José. **Mensuração e Escalas de Verificação**: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e *Phrase Completion*. São Paulo: PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia. V. 15, p. 1-16, outubro, 2014. Disponível em: <www.revistapmkt.com.br> Aceso em: 10/08/2014.

VASCONCELOS, M.L. M. **O profissional liberal na docência de terceiro grau**: uma proposta de Atualização Pedagógica. 1994. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 1994.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

O CIBERESPAÇO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA WORLD WIDE WEB: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE PIERRE LÉVY

José Ivan Lopes*

João Henrique Magalhães da Silva**

Paula Pereira de Oliveira***

Resumo: As inovações tecnológicas no campo da computação e da internet são visíveis nas últimas décadas e as suas contribuições nos diversos âmbitos da vida humana, inegáveis. As novas tecnologias colaboram sobremaneira para inovações na área educacional. Nesse aspecto, merece destaque um fator elementar para a educação moderna sob a égide da modernidade, a democratização do conhecimento. Hodiernamente, torna-se impossível pensar a construção do conhecimento sem a utilização da internet e principalmente da informática, pois tanto a educação formal quanto a educação informal lançam mão das informações disponíveis na rede para a edificação do saber. A teoria de Pierre Lévy serviu de inspiração para o presente artigo, que objetiva a analisar os principais elementos que marca a utilização das novas tecnologias no processo de democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Ciberespaço. Democratização. Conhecimento.

* Mestre em Ciência da Religião pela PUC Minas. Especialista em Pedagogia Empresarial pela FINOM. Licenciado em Filosofia pela PUC Minas. Atualmente é Diretor Acadêmico da FINOM. E-mail: peiva3@hotmail.com

** Graduado em Filosofia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas (ICSH) do Centro de Ensino Superior do Brasil (CESB), graduando em História pelo Centro Universitário Claretiano. Especialista em Docência do Ensino Superior, Inspeção, Orientação e Supervisão Escolar, pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Atualmente é professor de Filosofia na rede estadual de Minas Gerais. E-mail: jhmspo@hotmail.com

*** Acadêmica do nono período do curso de Direito da Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). E-mail: paula_deoliveira@outlook.pt

Recebido em 22/10/2016

Aprovado em 30/03/2017

Pierre Lévy.

Abstract: Technological innovations in the field of computing and the Internet have been visible in the last decades and their contributions in the various spheres of human life, undeniable. New technologies collaborate greatly for innovations in education. In this respect, an elementary factor for modern education under the aegis of modernity, the democratization of knowledge, deserves to be highlighted. Nowadays, it is impossible to think of the construction of knowledge without the use of the internet and especially of information technology, since both formal education and informal education use the information available on the network to build knowledge. Pierre Lévy's theory served as an inspiration for this article, which aims to analyze the main elements that mark the use of new technologies in the process of democratization of knowledge.

Keywords: Education. Cyberspace. Democratization. Knowledge. Pierre Lévy

Introdução

As últimas décadas foram marcadas pelo expressivo e rápido avanço da tecnologia referente ao mundo da informática e da internet. Dentre as várias contribuições de tal evolução foi a oferta de instrumentos para potencializar a educação ofertada na modalidade de Educação a Distância (EaD).

O presente estudo, baseado na pesquisa bibliográfica, tem como objetivo analisar os elementos que possibilitam a utilização das novas tecnologias como instrumentos que auxiliam a democratização do conhecimento para as categorias sociais mais baixas. Para tanto, utilizou-se do pensamento do filósofo Pierre Lévy no que se refere à chamada 'cibercultura' que potencializa a comunicação humana e colabora para a democratização da educação, pois rompe com todo e qualquer limite geográfico que separava o ser humano das informações mais inovadoras. Como as informações passaram a ser veiculadas de forma muito mais rápida e eficiente, criou-se, para Lévy, uma nova concepção dos conceitos de real e virtual, que aponta para novas possibilidades de releitura e reinterpretação de tais conceitos e para a utilização das informações na perspectiva da inovação.

O estudo em pauta trata de questões referentes à colaboração da tecnologia da informação para o rompimento de fronteiras e promoção do processo de aproximação das pessoas que historicamente estiveram separadas por grandes barreiras geográficas, uma vez que atualmente essas barreiras geográficas não mais representam empecilho para a circulação de informações.

Nesse sentido, para mostrar a possibilidade da relação da tecnologia da informação com a educação, trataremos da chamada desterritorialização das informações como forma de expansão descentralizadora do conhecimento, fator que possibilita a redemocratização do saber, pois ele já não é mais propriedade somente da elite intelectual.

Será abordado ainda o conceito de inteligência coletiva, sua possível relação com as novas tecnologias de informação e comunicação e, por fim das suas contribuições no campo da EaD, que, por sua vez se caracteriza por ser pautada no processo de transmissão do saber por meio das novas tecnologias de informação e comunicação. Desse modo, essa modalidade de ensino utiliza as novas tecnologias de informação e comunicação como meio de ensino-aprendizagem.

O ciberespaço e a implosão dos limites fronteiriços

O advento dos microprocessadores proporcionou a partir de 1981 a fabricação do primeiro *Computador Pessoal* (PC), que a partir da década de 1990 foram fabricados em maior escala, juntamente com o desenvolvimento da tecnologia que deu origem a Internet no fim da década de 1980 e, posteriormente, o surgimento da *World Wide Web* (Rede mundial de computadores), possibilitou o nascimento de um novo ambiente antropológico, o ciberespaço¹, que rompeu os limites do tempo e do espaço, fazendo com que as fronteiras geográficas fossem implodidas.

Assim, as limitações geográficas já não representam empecilho para circulação de informações e conhecimento, a globalização atingiu também esse campo da vida humana, e uma das ferramentas que possibilitou o rompimento dessas barreiras foram as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's).

¹ Ciberespaço é um termo utilizado nas tratativas acerca das novas tecnologias da informação. A abrangência dessa expressão e do seu significado vai muito além das novas mídias, pois diz respeito a uma infraestrutura das redes de telecomunicações, além de cabos, fios, computadores.

NTIC são tecnologias e métodos resultados de um processo evolutivo que aconteceu por volta da segunda metade da década de 1970, mas teve um enorme avanço principalmente a partir de 1990, frutos da Revolução Informacional ou Terceira Revolução Industrial. Essas tecnologias tiveram uma evolução gradativa, em sua maioria tem função de agilizar, horizontalizar e torna menos tangível o conteúdo produto da comunicação, seja por meio da digitalização como também por comunicação em redes de computadores, para a captação, transmissão e distribuição da informação em questão (ZACARIAS, 2015, p. 3).

De acordo com Bretherick (2010), as NTIC's encurtam distâncias geográficas, contribuindo para um processo de desterritorialização do conhecimento e descentralização do saber, essas são as características marcantes do ciberespaço, que concorrem para a universalização de informações e propagação do conhecimento.

Desse modo, o conhecimento já não é estritamente restrito a classe social dominante, que antes era detentora da instrução, ou a grupos fechados. Não é necessário, por exemplo, ser um especialista em informática para resolver problemas relacionados a computadores, pois na rede existem grupos de compartilhamento de informações, materiais em *sites* e fóruns com vídeos e tutoriais, em que é possível aprender de maneira autodidata.

Sem contar do aumento do acesso ao conhecimento acadêmico, pois há uma infinidade de cursos *online* gratuitos e também os cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de Ensino a Distância (EaD), que tornou possível a redução dos custos nas mensalidades e a flexibilização do tempo dedicado aos estudos, pois através dos Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA's), as pessoas podem adequar seu tempo, conciliando estudo e demais atividades do dia a dia, como trabalho e família.

Essa mudança de paradigma na construção e difusão do conhecimento se tornou possível pelo surgimento e aperfeiçoamento da tecnologia e pelo conseguinte, o acesso cada vez maior das pessoas, principalmente, de classes mais baixas, a essas tecnologias, como PCs, *smartphones*, *tablets* e internet. Pierre Lévy, autor que norteia esse estudo, define esse novo ambiente antropológico, o ciberespaço, que ele também chama de rede, como:

Meio de comunicação que surge na interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação

que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17).

Esse novo ambiente antropológico é composto pela relação homem-máquina-programa-comunidade, em que ocorre a interconexão possibilitada pela tecnologia, por meio de um ambiente de rede, que realiza a interação entre o ser humano e o computador, através de um programa (software) que permite a troca de dados e informações, formando comunidades (grupos de pessoas) que interagem e constroem conhecimento.

O ciberespaço não se refere a um ambiente físico, mas se trata de uma ambiência virtual, um espaço global, aberto e abstrato, que conecta coisas e pessoas por meio de ferramentas tecnológicas, como computadores e smartphones, por exemplo. “É o espaço de comunicação aberto pela interconexão global de computadores – [que] ocasiona uma nova configuração de larga escala de comunicação muitos para muitos” (LÉVY, p. 64, 2000).

Essa possibilidade de interação universal proporcionada pela cibercultura dissemina a co-presença e interação a partir de qualquer ponto do planeta, seja ela físico, social ou informacional, a produção, compartilhamento e co-construção do saber se torna possível e acessível a todos os seres humanos.

O ciberespaço não somente permite que qualquer um se exprima, como também autoriza um grau de acesso à informação superior a tudo aquilo que se podia experimentar antes. Os internautas poderão se revelar cidadãos mais bem informados, politicamente mais ativos e socialmente mais conscientes do que os cidadãos off line (LÉVY, 2003, p. 376).

No ciberespaço, a circulação das informações é possível pela virtualização. No ambiente virtual os dados deixam de ser físicos, ocupam menos espaço e seu compartilhamento é dinâmico. Um exemplo disso são os livros digitais (e-books), já não são mais necessários possuir grandes espaços para se montar uma biblioteca cheia de prateleiras.

Mídias removíveis como *pen drivers*, HDs são capazes de armazenar uma grande quantidade de informações em livros digitalizados, que podem ser transportados com maior facilidade. Isso não quer dizer que os livros impressos serão extintos, porém a virtualização trouxe uma maior mobilidade de informações e compartilhamento delas.

Segundo Lévy (1999), ainda que não possamos fixar o virtual em nenhuma coordenada espaço-temporal, ele é real e existe sem estar presente, ou seja, o ciberespaço existe por causa da virtualização, em que há a digitalização dos

dados, os quais deixam de ser físicos para serem hospedados em servidores e disponibilizados por meio da rede mundial de computadores a usuários desta rede em qualquer ponto do planeta, de forma instantânea.

A virtualização e a consequente aceleração da transmissão de informações

Comumente se utiliza o termo virtual como oposição ao real, como se o primeiro designasse algo imaginário, ou como algo que não é, que pode ou não um dia vir a ser. Pierre Lévy parte de um ponto de vista diferente do senso comum. Para ele, “em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes” (LÉVY, 1997, p. 15).

O autor cita para ilustrar seu ponto de vista o exemplo da semente e da árvore, em que a segunda está presente virtualmente na primeira. A semente é uma árvore em potência, a árvore está presente virtualmente na semente, mas não se trata de algo irreal, inexistente. O virtual seria a potência, algo que pode vir a ser, porém isso não quer dizer que seja inexistente e a atualização seria o ato, concretização de uma realidade possível, realização, é o ser, o tornar-se.

Lopes (2005), diz que Pierre Lévy refere-se ao virtual como algo que existe como realidade reconhecível e re-apresentável, mas há um movimento de desterritorialização, existindo como dimensão que não ocupa um local definido dentro de um espaço. O virtual seria, aquilo que é dotado de existência definidas em estar materialmente presente.

Assim sendo, a realidade do virtual ultrapassa os limites do espaço-tempo, apesar de que segundo (Galvão, 2016) essa a desterritorialização não é total, pois o virtual, para se atualizar, o faz em algum ponto do espaço-tempo, porém sua realidade é dinâmica. As informações que circulam no ambiente do ciberespaço podem ser dissipadas a qualquer ponto do planeta, sem ocupar um espaço físico maior para que seu alcance seja maior, isso é possível por meio da tecnologia, através do ambiente de redes de computadores, portanto:

O ciberespaço é uma virtualização, a atualização em um lugar, de dados registrados em outro lugar, interconectados por redes e que, por suas características técnicas de programação, permite a mediação da comunicação entre seres humanos, e com a própria cultura por eles produzida, principalmente, se considerarmos que os dados que aparecem na tela do meu computador em um site podem estar hospedados em um

lugar físico do outro lado do mundo (SOUZA; COSTA, 2005, p. 108).

Cada vez mais o desenvolvimento da tecnologia possibilita que as informações digitais ocupem menos espaço físico. Na *Nuvem*, por exemplo, as pessoas podem armazenar dados em um servidor, tendo acesso a esses dados por meio do acesso a da internet, sem ocupar espaço nos discos rígidos de seus computadores, uma vez que podem ser acessados de qualquer lugar onde seja possível uma conexão, não estando limitados a um ambiente, ou a um equipamento de instalação fixa.

Nesse sentido, há baixo custo para se ter acesso aos hiperdocumentos, já que no ambiente virtual o acesso às informações não necessita da impressão de tais documentos e textos, pois estão contidos no virtual. Os hiperdocumentos são acessados, lidos, modificados, já que cada um pode ressignificar, imprimindo uma identidade própria ao que foi assimilado. Sem contar na possibilidade de se redirecionar para outras fontes, por meio de *hiperlinks*, com isso forma-se uma teia, uma rede de conteúdos infinita.

Antes da sua leitura, a informação que corre no ciberespaço não é potencial, mas sim virtual, na medida em que pode assumir significações diferentes e imprevisíveis conforme se insira um determinado hiperdocumento ou em outro. Virtual porque aquilo que está em jogo não é a realização (cópia, impressão etc.), mas a atualização, a leitura, isto é, a significação que ela pode assumir em contexto, significação indissociável da participação deliberada de pelo menos um ser humano consciente. Virtual porque sua reprodução, sua cópia, não custam praticamente nada, salvo o custo geral de manutenção do ciberespaço. Virtual porque posso dar um documento sem perdê-lo e reempregar partes dele sem destruir o original. No ciberespaço, o documento torna-se tão impalpável e virtual quanto às informações e as próprias ideias. (LÉVY, 2011, p. 67).

O fato desses hipertextos estarem disponibilizados na rede faz com que eles estejam acessíveis a um número incalculável de pessoas, aspecto esse que é de fundamental importância para a difusão e democratização do conhecimento, que pode ser feita de forma seletiva, por exemplo, com relação a assuntos, isso facilita na busca por informações na criação de fóruns, chats, canais de vídeos, revistas, dentre outros suportes.

Além disso, na maior parte dos casos há a possibilidade de interação entre os leitores e autores, o que é positivo, pois permite aos leitores esclarecer

possíveis dúvidas referentes ao conteúdo acessado e também opinar sobre o assunto abordado e permite ainda aos autores um *feedback* de suas ideias contidas, em seus escritos, essa interação também permite a construção de novas ideias e novas informações.

É importante ressaltar que é preciso respeitar a autoria dessas informações, dando os créditos devidos, para não se incorrer em plágio, o que não impede de se utilizar as informações para a construção do conhecimento próprio. Tais trocas são relevantes, pois o importante é que nessa troca de saberes são compartilhadas, segundo um novo conceito de difusão e construção do saber, a *Inteligência Coletiva*.

A rede mundial de computadores e a democratização do conhecimento: a inteligência coletiva

Antes de chegarmos ao conceito de *Inteligência coletiva* propriamente dita, vamos esclarecer um pouco sobre os quatro espaços antropológicos, que são os passos dados pelo homem em sua relação com o mundo e com a humanidade, até chegar ao modelo relacional atual. O primeiro refere-se à Terra, primeiro lugar ocupado pelo homem, “nela, estão as principais características que diferenciam o homem de outras espécies: a linguagem, a técnica e as chamadas formas complexas de organização social” (BEMBEM, 2013, p. 35). Nesse espaço o que marca a identidade é o nome.

O segundo espaço antropológico é o Território, no período Paleolítico (2 milhões de anos atrás), o homem extraía da natureza sua subsistência, a partir do período Neolítico (12 mil anos atrás), ele então a domina, por meio da agricultura, domesticação de animais, nesse segundo espaço o homem começa a transformar a natureza para atender às suas demandas. No primeiro período, o homem era nômade, agora começa a fixar-se e formar comunidades. Ao dominar a natureza, o homem pode usufruir da condição de sedentário. A identidade nesse espaço é a territorial.

O terceiro espaço antropológico é o das Mercadorias, sendo efetivado principalmente a partir da Revolução Industrial, no século XVIII. A característica predominante nesse espaço é o fluxo constante, seja de mercadorias, pessoas e também de informações, a característica marcante aqui é o aumento da velocidade com que as coisas fluem. É nesse contexto que surgem as tecnologias, como a informática. Nesse mundo das Mercadorias o que empreendia uma identidade ao sujeito era a profissão que exercia.

E, por último, surgiu o espaço antropológico do saber, o “diferencial desse espaço se dá por três fatores: a velocidade, a massa e as ferramentas. A velocidade se refere à rápida evolução científica e técnica, e a consequência dessas evoluções no cotidiano, no trabalho e nas formas de comunicação das pessoas”. (BEMBEM, 2013, p. 49).

Agora, já não basta apenas ter uma formação profissional, é necessário estar sempre se reinventando, valorizando-se, não há lugar para a estagnação, pois as informações e técnicas e a tecnologia estão em constante evolução. Sendo assim, os indivíduos necessitam estar sempre em movimento e atualizando-se. Esse espaço pode ser considerado um não lugar, ele não se realiza em nenhum lugar. Mas já por sua virtualidade, já possui sua existência: o espaço do saber existiu desde sempre e sua função não é anular outros espaços, mas até mesmo potencializá-los.

Nesse sentido, o espaço do saber não está materializado, preso ao espaço-tempo, mas tem a capacidade de mesmo tendo a necessidade de uma materialidade por necessitar de um ponto para se atualizar e ser compartilhado, ao mesmo tempo não é limitado por fronteiras geográficas, é um espaço de subjetivação individuais e coletivo. Isso é ainda mais perceptível na era digital em que vivencia-se hodiernamente.

É nesse contexto, então, que surge um conceito elaborado de *Inteligência coletiva*, que consegue abranger um número cada vez maior de sujeitos, em sentido de cooperação para co-criação de conhecimento, graças às NTICs.

Para Campos e Romero (2015), temos uma inteligência distribuída entre os indivíduos, e a valorização destes conhecimentos, sua distribuição e compartilhamento através das NTICs, como resultado desse processo temos um fluxo de informações e conhecimentos amplamente difundidos que permite o enriquecimento mútuo dos sujeitos, em que todos podem ser ao mesmo tempo ensinantes e aprendizes. Todos são portadores de algum saber e podem transmiti-lo.

A *inteligência coletiva* não é privilégio de uma minoria, como outrora o conhecimento era reservado às classes sociais mais elevadas. E é através de ambientes virtuais que os intelectuais coletivos se reúnem para divulgar suas ideias. Dessa maneira, as conexões ocorrem segundo as necessidades e interesses dos que compõem esses ambientes, pois as tecnologias representam a nova ágora, o que antes era a praça agora é a rede. O mundo virtual pode ser considerado a atualização da praça pública grega da Antiguidade.

De acordo com Lévy (2007), a *inteligência coletiva* é uma inteligência

que está distribuída por toda parte, ou seja, não é privilégio de uma determinada parcela da humanidade. É preciso ressaltar que ninguém sabe tudo, e todos nós temos conhecimento de algo, já que o saber é algo próprio da humanidade, além dela não há qualquer outro tipo de fonte ou depósito de conhecimento.

Por isso, a espécie humana seja bem denominada como *Homo sapiens sapiens*, porque o homem além de saber, é a única criatura que sabe que sabe, ou seja, é o único ser que tem consciência de que sabe e ainda consegue transmitir o que sabem aos outros membros de sua espécie. O objetivo de se cultivar uma inteligência coletiva é o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas, que não deve servir para o culto de pessoas ou comunidades fetichizadas ou hipostasiadas.

Na era do conhecimento, deixar de reconhecer o outro em sua inteligência é recusar-lhe sua verdadeira identidade social, é alimentar seu ressentimento e sua hostilidade, sua humilhação, a frustração de onde surge a violência. Em contrapartida, quando valorizamos o outro de acordo com o leque variado de seus saberes, permitimos que se identifique de um modo novo e positivo, contribuimos para mobilizá-lo, para desenvolver nele sentimentos de reconhecimento que facilitarão, conseqüentemente, a implicação subjetiva de outras pessoas em projetos coletivos (LÉVY, 2007, p.).

Além de vivermos em um tempo no qual todos devem ser valorizados pelas informações que possuem e divulgam, apesar de ser necessário filtrar bem essas informações, pois no ambiente virtual há espaço para todas as ideias e opiniões, esse meio antes informal agora é cada vez mais utilizado também pelas instituições de ensino.

Em tempos, em que a internet e as NTICs possibilitam que sejam formadas comunidades em redes para a propagação do conhecimento e a construção de uma inteligência coletiva, que proporciona a difusão do conhecimento em grandes proporções de forma desterritorializada, inicialmente utilizada para uma educação informal, devido ao seu grande potencial, passou a ser uma ferramenta útil também para a educação formal, pois graças à internet e às NTICs, viabilizaram-se o surgimento e o crescimento do ensino na modalidade EaD.

**A inteligência coletiva e as novas tecnologias de informação e comunicação:
uma contribuição fundamental à Educação à Distância – EaD**

A cibercultura é algo que já vivenciamos em nosso meio e que ao ser aprimorada gera ao indivíduo a necessidade de co-criar, utilizando-se das novidades tecnológicas as quais lhes são disponíveis.

Nesse contexto, ressalta Lévy (1999) que o virtual passa a assumir grande relevância também para a área da educação, tendo o papel de preparação das gerações digitais e virtuais a qual tem emergido no campo do saber, por meio da inteligência coletiva.

No atual contexto da civilização mundial, nota-se que no campo do saber, apesar de altos índices de desigualdade social e miserabilidade, que a população tem buscado cada vez mais por formação profissional, lançando-se ao ensino secundário/superior, o que gera uma demanda qualitativa educacional maior, enchendo as instituições de ensino. Nesse sentido, Lévy pontua que:

As universidades transbordam. Os dispositivos de formação profissional e contínua estão saturados. Quase metade da sociedade está, ou gostaria de estar, na escola. Não será possível aumentar o número de professores proporcionalmente à demanda de formação que é, em todos os países do mundo, cada vez maior e mais diversa. [...] Será necessário, portanto, buscar encontrar soluções que utilizem técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico dos professores e dos formadores. [Como:] Audiovisual, “multimídia” interativa, ensino assistido por computador, televisão educativa, cabo, técnicas clássicas de ensino a distância [...]. (LÉVY 1999, p. 169).

Assim, o ser humano tende a buscar e desenvolver formas diversas de auto-organização levando em consideração aquilo que se mostra disponível em seu meio, que na área do saber traduz-se na Educação a Distância – EaD, que por sua vez se caracteriza por ser pautada no processo de transmissão do saber utilizando como meio de ensino-aprendizagem NTICs.

Sobre os recursos utilizados na EaD desde sua implantação no Brasil vale registrar que acompanhou a mudança tecnológica e social, de modo que utilizou-se de meios como rádio, televisão, fitas, vídeos cassete, CD, DVD, cartas, telefone e de forma mais atual, a internet como meio de difusão e interação entre instituição e aluno.

O ciberespaço como tecnologia de informação e comunicação agrega ao espaço antropológico do saber novas possibilidades para a constituição e concepção das relações na área do conhecimento, que se firma principalmente

na figura da educação a distância.

Nessa ordem, Segundo Baier e Bicudo (2013), Lévy observa que o ser humano, de certo modo, volta a ser nômade no sentido de ir em busca de novas modalidades de conhecimento, não se restringindo somente ao conhecimento científico, mas também almejando por vivências e atividades organizadas de aprendizado.

Desse modo, a EaD é um dos campos recentes da tecnologia educacional que tem em seu favor recursos tecnológicos de comunicação que permitem a interação de pessoas, em tempo e lugares distintos, no intento de construir o conhecimento de maneira colaborativa, extraindo conhecimento do grupo e de forma simultânea agregando sua parcela de saber aos demais participantes.

A educação a distância reflete não só a democratização do ensino, rompendo a praxe espaço-tempo, estimulando o aluno a buscar e trocar experiências, construindo a autonomia da aprendizagem, ao mesmo tempo também permite ao discente que participe da construção de uma inteligência coletiva. Isso leva ao entendimento de que o ciberespaço tem a função de colocar em prática a construção de saberes, ou seja, a inteligência coletiva.

Da análise do processo de desenvolvimento da EaD, e sobretudo do ciberespaço, extrai-se que a cada mudança que surge no meio tecnológico e social articula-se no campo do saber novas perspectivas para a educação.

Assim, sobre a flexibilidade e a adaptação da frente a mutação tecnológica que acompanha a civilização global, à luz do pensamento de Pierre Lévy é classificada como um setor da educação, no qual há experimentação constante em decorrência da renovação contínua da tecnologia, de modo que se torna necessário inventar o tempo todo ao trabalhar, pois é favorável a evolução em direção a nova relação trazida com o saber.

Considerações finais

O presente estudo revelou que o surgimento das novas tecnologias vinculadas à informática e à internet é um divisor de águas no processo de evolução tecnológica, assim como a utilização destas mesmas tecnologias no campo educacional possibilita o início de uma nova era no campo educacional.

A pesquisa identificou que a reflexão do filósofo Pierre Lévy é uma contribuição imprescindível para a reflexão e a percepção das possibilidades de utilização das ferramentas deste campo tecnológico como elemento essencial na construção do saber. Além de perceber que o conhecimento só se

constrói em rede, ele ainda traz à tona conceitos novos e muito identificados com esta nova concepção tecnológica. Quando chama a atenção para a chamada cibercultura e inteligência coletiva, por exemplo, ele está, através destes conceitos, apontando para as novidades que se estabelecem e que, portanto, não podem ser ignoradas pelos profissionais da educação, mas que, ao contrário, essas novidades são instrumentos que oferecem grandes contribuições para a expansão do conhecimento.

Por fim, foi possível averiguar que na EaD, que passa por um importante processo de democratização e modernização, a tecnologia da informação e da comunicação é essencial e colabora de forma a inovar e promover avanços pioneiros. Por esta razão, o caminho percorrido com a colaboração da referida tecnologia não tem mais retorno e continuará abrindo novas possibilidades para que a educação cumpra, com maior eficácia, a sua missão transformadora da sociedade atual.

Referências

BAIER, Tânia; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A criação da inteligência coletiva, de acordo com Pierre Lévy, em cursos de educação a distância, **Revista Acta Scientiae**, Canoas, v.15, n.3, p.420-431, set./dez. 2013.

BEMBEM, Ângela Halen Claro. **A ciência da informação e os espaços antropológicos**: uma aproximação possível? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

BREITHERICK, Giselda Geronimo Sanches. Desterritorialização do conhecimento e descentralização do saber na obra de Pierre Lévy. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 184-196, jan. jun. 2010.

CAMPOS, Laís Tolentino Muniz; ROMERO, Fernanda Gabriela Gadelha. **Inteligência coletiva na construção do saber: aprendizagem em ambientes virtuais**. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, 2015, Natal -RN.

GALVÃO, Cleyton Leandro. Os sentidos do termo virtual em Pierre Lévy, **Revista Logeion: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 1, p. 108-

120, set. 2016/ mar. 2017.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **O que é o virtual?** 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. O ciberespaço como um passo metaevolutivo, **Revista Famecos**, Porto Alegre, nº 13, dez. 2000.

_____. **Pela ciberdemocracia**. In: MORAES, Dênis (Org.). Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder. São Paulo: Record, 2003.

LOPES, Eduardo Simonini. A realidade do virtual, **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 96-112, jun. 2005.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; COSTA, Marco Aurélio Borges. Fronteiras do ciberespaço, **Revista Vértices**, v. 7, n. 1/3, p. 105-114, jan./dez. 2005.

ZACARIAS, José Wellithon Batista. **A educação aliada as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC)**. In: IV Colóquio Internacional Educação, cidadania e exclusão (CEDUCE): didática e avaliação, 2015, Rio de Janeiro - RJ.

AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - CAMINHOS DA LEI 10.639/03

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib*
Tamara Claudia Coimbra**

Resumo: A Lei n. 10.639/03 atribui a necessidade de uma atenção maior aos currículos da educação brasileira no tocante a obrigatoriedade do estudo da história da África, dos africanos e dos negros no Brasil, enfatizando suas contribuições para a constituição da sociedade brasileira em seus segmentos políticos, econômicos, culturais e sociais, na tentativa de promover uma visibilidade positiva ao papel exercido por esses atores sociais na formação da sociedade brasileira. Pensar os espaços de formação/educação de maneira plural e de forma a valorizar as diversidades tendo-as como mediadoras de aprendizagens significativas propiciam-nos pensar a educação como caminho de luta contra as desigualdades e como exercício da alteridade. A Universidade Federal de Uberlândia é um centro de excelência no Triângulo Mineiro, dessa forma, pensar nas ações voltadas para a concretização da lei em seu interior é de fundamental importância para pensarmos como que essa se dá nessa região.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Universidade. Sociedade

Abstract: Law no. 10.639 / 03 attributes the need for greater attention to the curricula of Brazilian education regarding the obligatory study of the history of Africa, Africans and Blacks in Brazil, emphasizing their contributions to the

* Esse artigo é fruto de um trabalho de Iniciação Científica realizado na Universidade Federal de Uberlândia, e aqui apresentamos uma versão resumida dos resultados alcançados em 2014.

* Doutor em História UNB. Professor da FACED-UFU – cairomohamad@gmail.com

**Mestranda do PPGHIS – UFU – tahcoimbra@gmail.com

Recebido em 15/05/2017

Aprovado em 30/07/2017

constitution of Brazilian society in its political, economic, Cultural and social, in an attempt to promote a positive visibility to the role played by these social actors in the formation of Brazilian society. Thinking the spaces of formation / education in a plural way and in order to value the diversities and having them as mediators of meaningful learning allow us to think of education as a way to fight against inequalities and as an exercise of otherness. The Federal University of Uberlândia is a center of excellence in the Triângulo Mineiro, so thinking about the actions aimed at implementing the law in its interior is of fundamental importance to think how this happens in this region.

Keywords: Law 10.639 / 03, university, society.

INTRODUÇÃO

O início dos anos 2000 no Brasil, foram marcados pela eleição a presidência da república do candidato Luiz Inácio Lula da Silva, com base em sua campanha eleitoral e vindo de encontro com várias reivindicações de diferentes setores da sociedade, o ano de sua posse é marcado por várias leis que buscam justamente modificar o modo como o país lidava com algumas questões. Uma das primeiras e também, principais, ações feitas pelo então presidente, foi outorgar a lei 10.639/03 no dia 09 de janeiro de 2003, ou seja, nem dez dias depois da sua posse.

Essa lei visa a alteração da Lei de Diretrizes Básicas (LDB) - 9.394/96, acrescentando nos artigos 26-A, 79-A e 79-B a institucionalização e obrigatoriedade da inclusão da cultura afro-brasileira no currículo educacional nacional de todos os níveis de ensino, para entender o que melhor a lei promove, podemos ver através do seu texto completo, como foi organizada para a inclusão desse tópico:

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade

de nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3o (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.¹

A história e a cultura afro-brasileira passam, a partir dessa data, a entrar em voga em todos os níveis de ensino, ainda que na lei só conste o ensino fundamental e médio, posteriormente foi lançado um documento oficial também da presidência da república, que regularizava a situação para todos os níveis, inclusive no ensino superior.

A homologação dessa lei foi fruto de um amplo processo de luta do Movimento Negro Brasileiro, que buscava o reconhecimento da importância de se salientar essa temática para o combate do racismo, do preconceito de forma geral, e a discriminação na agenda brasileira. Sua concepção ocorreu a partir das discussões da III Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas Correlatadas de Intolerância, ocorrida em Durban na África do Sul, no ano de 2001, no qual 170 países chamaram a atenção mundial para o compromisso político no combate ao racismo e a discriminação nos mais diversos países, em especial os em processo de desenvolvimento.

O Movimento Negro Brasileiro² já vinha denunciando há várias décadas o quadro discriminatório do país, bem como, a falta de comprometimento dos governantes sobre a referida questão. Tais pressões fizeram com que o

¹ Disponível para acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm - Acesso em 11/05/2015

² É importante situar que esse movimento começou a se organizar nas origens da república brasileira, ou seja, a partir de 1889. O historiador Petrônio Domingues, em seu artigo intitulado “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos” aborda como esse movimento se constituiu e de que forma, vários grupos foram homogeneamente classificados como pertencentes a esse movimento, além, das reivindicações ao longo de mais de cem anos. O recorte historiográfico do autor é de 1889 até 2000, ou seja, antes da Conferência de Duban. O artigo na íntegra está disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007 - acesso 12/11/2015

governo brasileiro atentasse para o contexto secular da desigualdade racial em nosso país e sancionasse a lei, como possibilidade de fazer valer as alterações trazidas pela LDB - 9.394/96, que estabelece a necessidade de abordagem da diversidade e pluralidade cultural, também referendada pelas diretrizes contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997,1998)³.

A referida lei atribui a necessidade de uma atenção maior aos currículos no tocante a obrigatoriedade do estudo da história da África, dos africanos e dos negros no Brasil, enfatizando suas contribuições para a constituição da sociedade brasileira em seus segmentos políticos, econômicos, culturais e sociais, na tentativa de promover uma visibilidade positiva ao papel exercido por esses atores sociais na formação da sociedade brasileira. Por mais que a lei, a 10.639/03 seja eficaz, temos consciência de que, ela, por si só, não reverterá o olhar discriminatório que é lançado ainda sobre a população negra até mesmo pelo fato das diversas interpretações e aplicabilidades dessa lei pelo país.

Também, é preciso ponderar que a lei é uma solução a longo prazo, pois a ideia é que a mentalidade das pessoas seja alterada ao longo dos anos, começando desde a infância com a educação do ensino fundamental, até a idade adulta com o ensino superior. No entanto, várias dificuldades foram apresentadas para a implementação da lei, e que mesmo mais de uma década depois ainda não foram completamente sanadas.

A Universidade Federal de Uberlândia é um dos centros de ensino superior mais importantes do interior do país, não só pela sua localização, na cidade de Uberlândia e mais três campus localizados fora de sede, nas cidades de Ituiutaba, no pontal do Triângulo Mineiro, Patos de Minas e Monte Carmelo, pertencentes a região do Alto Paranaíba. Mas, também, pela sua história que está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento da região, fora as inúmeras ações da universidade para com a sociedade. Dessa forma, perceber como esse centro universitário dialoga com a lei 10.639/03 é importante, para assim, entender de que formas que é possível implementá-la também no ensino superior, e também como que a universidade como promotora de conhecimento e divulgadora dos mesmos atua para lutar contra

³ Além da lei 10.639/03 que aborda as questões da afro-brasilidade, cinco anos depois, em 2008, foi sancionada a lei 11.645/08, que também tornava obrigatório o ensino das questões indígenas no Brasil, a fim, de também reforçar a abordagem da pluralidade e diversidade cultural. É interessante perceber que as duas leis dialogam, apesar da temática distinta de cada uma.

os preconceitos existentes.

REFLETINDO SOBRE O TRIPÉ UNIVERSITÁRIO

Para compreender se as ações de ensino, extensão e pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia evidenciam o campo das discussões das temáticas raciais e qual o reflexo disso na democratização do acesso as discussões no âmbito dos cursos ofertados, é preciso pensar de que forma as ações afirmativas estão organizadas na instituição. E além disso, quais são as possibilidades de inserção em cada ramo de atividades. Por exemplo, dentro de quais categorias de trabalho podemos encontrar projetos com a temática afro-brasileira.

Além disso, também é necessário pensarmos, quais são os impactos disso para a imagem da universidade, e quem são os professores, técnicos administrativos e discentes interessados nesse assunto.

Para podermos pensar nessa questão, foi escolhido o período de 2006 a 2013 para mapeamento das ações, de extensão e pesquisa, e também as outras formas como a UFU manifesta seu apoio as questões da diversidade e pluralidade.

Foi consultado junto a Pró-Reitoria de Extensão e a Pró-Reitoria de Graduação sobre os trabalhos feitos por professores, foram pesquisados apenas os campi de Uberlândia, que são três, sendo: campus Santa Mônica, campus Umuarama e campus Educação Física. E o campus do Pontal, na cidade de Ituiutaba. Os campi de Monte Carmelo e Patos de Minas, devido a recente inauguração, datada de 2012, não entraram na pesquisa.

Esse tempo corresponde ao tempo de consolidação da lei e emissão de novos documentos que complementassem a lei, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, e também o tempo da instituição se adequar as exigências propostas.

Por isso, foi pesquisado dentro de vários âmbitos da universidade as diferentes ações que atendessem a lei, e também, que mostravam um esforço efetivo do corpo estrutural da universidade, para a compreensão e aplicação da lei em sua generalidade.

Para a análise foram elaborados gráficos para a melhor visualização dos panoramas apresentados, considerando ano, relevância do projeto, quantidade de projetos por eixo temático, e afins. No entanto, é preciso ressaltar, que

durante o ano de 2014 ocorreu a mudança do sistema de informações que a UFU utilizava, o que gerou dificuldade em se ter acesso a vários anos de projetos.

Por fim, as análises visam promover um diálogo com a literatura sobre o tema desde os documentos oficiais, como a própria lei, os parâmetros curriculares e os documentos que foram formulados a fim de facilitar a implementação da lei, além disso, utilizar também o que outros pesquisadores já analisaram sobre a lei, principalmente focada no ensino superior e assim, promovendo uma discussão entre a teoria e a prática real.

Como dito, por motivos de força maior, vários dados foram impossibilitados de serem encontrados e disponibilizados para pesquisa da comunidade acadêmica devido a mudança de sistema, além disso, nos últimos dez anos a forma como os projetos e pesquisas eram catalogados foram sendo alteradas a fim de aprimorar o sistema.

Uma das principais formas de pesquisa na universidade e que integra o conhecimento do docente com o do discente, são as bolsas de Iniciação Científica, que são vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Essas são coordenadas pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP), existem dois tipos de bolsas/programas desse tipo, uma que é concedida pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e outra que é vinculada ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq). São lançados editais anuais que visam atender a demanda universitária de pesquisa.

Para concorrer a qualquer uma dessas, é necessário que o aluno esteja regularmente matriculado na instituição a partir do terceiro período, para cursos semestrais, ou no segundo ano, para cursos anuais. O discente não pode ter vínculo empregatício, no caso dos alunos que o possuem, é oferecida a opção de PIBIV - que segue a mesma lógica da PIBIC, no entanto, sendo voluntária. Para ser orientador de uma dessas bolsas, ou mais especificamente, de um projeto, é necessário que seja um docente (efetivo ou voluntário) ou técnico administrativo da UFU, no regime de trabalho de 40 horas ou 40 horas em regime de Dedicção Exclusiva, além de que a titulação mínima deve ser a de doutorado.

Além disso, cada edital que é aberto contempla oito grandes áreas: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais e Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Dentro dessas áreas os projetos podem ser os mais

distintos. Foi disponibilizado, na figura do professor Doutor Noélio Oliveira Dantas, diretor de pesquisa, os dados a partir do ano de 2006 até o ano de 2010. Considerando todos os campus da UFU, já que para essa seleção não há distinção ou cotas.

O objetivo inicial era a partir dos dados obtidos ser possível identificar os professores responsáveis pelas pesquisas, no entanto, só foi possível trabalhar com os títulos dos projetos. Para o edital 2006-2007 do CNPq foram disponibilizadas 259 bolsas.

Sendo a distribuição exata de 25 projetos de Ciências Exatas e da Terra; 38 projetos de Ciências Biológicas; 44 projetos de Engenharias; 23 projetos de Ciências da Saúde; 38 projetos de Ciências Agrárias; 19 projetos de Ciências Sociais e Aplicadas; 60 projetos de Ciências Humanas; e, por fim, 12 projetos de Linguística, Letras e Artes. Desses projetos, nenhum apresenta qualquer temática envolvendo a afro-brasilidade, ou qualquer tema decorrente de algum desdobramento da lei.

Já para os projetos submetidos a FAPEMIG foram disponibilizadas 203 bolsas, desses projetos 28 eram de Ciências Exatas e da Terra, o mesmo número foi disponibilizado para os projetos de Ciências Biológicas, para as Engenharias houveram 32 projetos; 17 para Ciências da Saúde; 32 para Ciências Agrárias; 20 para Ciências Sociais Aplicadas; 35 para Ciências Humanas e 11 para Linguística, Letras e Artes.

Nos projetos da FAPEMIG foi possível encontrar dois projetos que se dedicassem a pesquisa da cultura afro-brasileira, o projeto “Ações Afirmativas e princípio constitucional da igualdade (abordagem teórico-documental)” na área de Ciências Sociais e Aplicadas, e o projeto “Candomblé e a Umbanda: manifestações religiosas e a formação de territórios em Uberlândia - MG”. O primeiro apresenta uma abordagem mais ampla, trabalhando com as ações afirmativas⁴ como um todo, já o segundo é específico sobre religiões de matrizes afro na cidade de Uberlândia.

⁴ Segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), ações afirmativas “são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.” - Disponível em: http://gemma.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217 - acesso em 14 de maio de 2015.

No edital do ano seguinte, o edital de PIBIC/FAPEMIG disponibilizou 242 bolsas também divididas entre as oito áreas, desses projetos podemos encontrar: 23 projetos em Ciências Exatas e da Terra; 34 projetos de Ciências Biológicas; 39 projetos de Engenharias; 22 projetos de Ciências Agrárias; 23 projetos de Ciências Sociais e Aplicadas; 49 projetos de Ciências Humanas; e, 23 projetos de Linguística, Letras e Artes. Nesse ano, houve a renovação do projeto intitulado “Candomblé e Umbanda: manifestações religiosas e a formação de territórios em Uberlândia - MG”, além disso, foi aprovado o projeto: “Negros (en) cena: práticas políticas e culturais na cidade de Uberlândia (1983-2005)”. Além disso, foram pedidos dois projetos que focavam na cultura e música popular. Desse ano, apenas foi disponibilizado para consulta os projetos da FAPEMIG.

A partir do ano de 2008, começaram também haver solicitações de projetos do campus do Pontal (Ituiutaba), apesar de não haver discriminação de quais campus são cada projeto, podemos ver um aumento do número de projetos solicitados nas áreas que são contempladas na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, entre o ano de 2007 e 2010, a faculdade localizada na cidade de Ituiutaba possuía nove cursos de graduação: Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia e Química. É importante ressaltar, que só a partir desse ano que começaram os pedidos de Iniciação Científica nesse campus, pois como prevê as normas dos editais, somente alunos a partir do terceiro semestre ou segundo ano estão elegíveis para a pedir a bolsa. Como as atividades do campus com ingresso de discentes se iniciou no ano de 2007, somente em 2008 os graduandos estavam aptos a disputar nesses editais.

Ao pegarmos os contemplados pelo edital PIBIC/CNPq 2008-2009, 300 bolsas foram disponibilizadas para os alunos da UFU, o que é um aumento de quase 50 bolsas no total, a divisão desse edital ficou em: 42 projetos de Ciências Exatas e da Terra; 37 projetos de Ciências Biológicas; 38 projetos de Engenharias; 35 projetos de Ciências da Saúde; 36 projetos de Ciências Agrárias; 27 projetos de Ciências Sociais Aplicadas; 64 projetos de Ciências Humanas e 21 projetos de Linguística, Letras e Artes. Apesar do aumento do número de bolsas, nenhum projeto desses visava os assuntos decorrentes da cultura e história afro-brasileira.

O edital da FAPEMIG 2008-2009 contemplou 240 bolsas mantendo o mesmo padrão que dos demais anos, sendo 26 projetos de Ciências Exatas e da Terra; 38 projetos de Ciências Biológicas; 32 projetos de Engenharias; 16

projetos de Ciências da Saúde; 29 projetos de Ciências Agrárias; 25 projetos de Ciências Sociais Aplicadas; 54 projetos de Ciências Humanas e 20 projetos de Linguística, Letras e Artes. Desses projetos, apenas um de Ciências Humanas contemplava a temática com o título de: “Cultura e identidade religiosa: mapeamento e reconstrução histórica do congado da cidade de Ituiutaba - MG”.

O último edital avaliado nesse trabalho é o do ano 2009-2010, tanto do CNPq quanto da FAPEMIG. Seguindo o ano anterior, o CNPq manteve o aumento do número de bolsas, disponibilizando um total de 358 bolsas de estudo nesse ano. Sendo 52 projetos de Ciências Exatas e da Terra; 44 projetos de Ciências Biológicas; 37 projetos de Engenharias; 43 projetos de Ciências da Saúde; 37 projetos de Ciências Agrárias; 27 projetos de Ciências Sociais Aplicadas; 88 projetos de Ciências Humanas e 30 projetos de Linguística, Letras e Artes. Apesar desse número, nenhum projeto, inclusive da área de humanas teve foco nas relações afro-brasileiras. É interessante notar que alguns projetos talvez toquem no assunto, como projetos cuja temática está nos trabalhadores ou na música popular brasileira, no entanto, nenhum dos trabalhos apresenta interesse específico nessa temática que é o nosso interesse.

Os 289 projetos contemplados pelo edital 2009-2010 da FAPEMIG mantiveram seus números coerentes com o de anos anteriores, havendo, no entanto, um aumento de quase 50 bolsas de iniciação entre um ano e o outro, conforme o gráfico a seguir, podemos ver que a área de Ciências Humanas prosseguiu tendo o maior número de bolsas, sendo 41 projetos de Ciências Exatas e da Terra; 42 projetos de Ciências Biológicas; 36 projetos de Engenharias; 31 projetos de Ciências da Saúde; 31 projetos de Ciências Agrárias; 26 projetos de Ciências Sociais Aplicadas; 62 projetos de Ciências Humanas e 20 projetos de Linguística, Letras e Artes. Desses projetos, apenas um de Ciências Humanas contemplava a temática com o título de: “Vozes em festa: memória, história e ancestralidade nos festejos de São Benedito”.

Além das bolsas de iniciação científica, a UFU promoveu outras ações a fim de colaborar com a implementação da lei, tanto na área de extensão, quanto de ensino. Um exemplo, do que foi feito na área de ensino, propriamente dito, foi, por exemplo, a mudança do modo de ingresso. Desde o ano de 2010, a UFU dedica, 12,5% das vagas do seu ingresso para a modalidade 3, que em sua súmula podemos encontrar a seguinte descrição:

Modalidade 3 – Escola Pública/Pretos/Pardos/Indígenas/independente

de renda: Reserva de vagas para candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino e que se declararem pretos, pardos ou indígenas, independente de renda.⁵

Ou seja, as vagas são destinadas a pessoas que comprovem tanto a questão social quanto racial, todos os cursos da universidade dispõe para seu ingresso das cinco modalidades.

As atividades de extensão apresentadas nesse momento, são especificamente do campus do Pontal, no qual, como já dito as atividades iniciaram no ano de 2007 com ingresso de discentes, apesar das atividades dos professores terem se iniciado um ano antes com o planejamento pedagógico do curso, entre outros. Por exemplo, no ano de 2010, os projetos de extensão na subárea de cultura, teve cinco projetos voltados a temática da afro-brasilidade, são eles: “Um cidadão consciente faz uma cidade sem preconceito”, “IV Seminário Étnico-Racial”, “Congado: a perpetuação das nossas raízes africanas”, “Palmeira Clube - uma história” e “Cultura Afro e Cidadania”.

Por fim, uma das ações mais importante realizadas na Universidade Federal de Uberlândia foi a criação do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros (NEAB-UFU) no ano de 2006. O foco desse grupo é amplo e lida com questões do ensino, pesquisa e extensão nas áreas de estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afro-descendentes, bem como na área dos estudos da História Africana e Cultura Afro Brasileira.⁶

As principais atividades do grupo estão estabelecidas justamente nos três pilares da universidade, e desde 2006 suas atividades são evidentes e muito importantes para as políticas públicas da universidade, além de cursos de formação inicial em História e Cultura Afro Brasileira e Africana, o núcleo

⁵ Manual do aluno do Vestibular 2015/2 - disponível em: http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/procel/20152/PS20151_Manual_Candidato.pdf - acesso 11/05/2015.

⁶ Parte da apresentação do Núcleo em sua página oficial. Disponível em: <http://www.neab.ufu.br/> - acesso 14/05/2015.

administra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa do governo federal, na subárea “História e Cultura Afro Brasileira”. Não bastando, há desde 2008, um programa de pós-graduação *latu sensu* em História e Cultura Afro Brasileira e Africana, e outro em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar, esse aprovado no ano de 2014. Também há a promoção de formação continuada para os docentes do ensino básico, com questões de gênero, raça e etnia, capacitação de professores, entre outras as atividades que demonstram a importância da iniciativa.

Após a apresentação desses dados, podemos perceber algumas peculiaridades sobre a implementação da lei, principalmente no ensino superior do país. Inicialmente, temos que refletir sobre os muitos sentidos interpretativos dessa que é de suma importância para garantir que as propostas enfatizadas por ela não se percam mais no esquecimento de tantos séculos de negação. Esse novo cenário, ou seja, a última década nos remete a pensar um movimento contrário de ressignificação e valorização do negro em nossa sociedade, e principalmente, nos contextos escolares, espaços que deveriam ser concebidos como lugar de troca, movimento, vida e transformações, e que muitas vezes é condicionado a reduto de continuidade de preconceitos e ações homogeneizantes de complexos processos sociais e étnicos.

A universidade, principalmente no caso brasileiro, é vista como um espaço por excelência do exercício da democracia e expressão de diferentes formas de pensamentos, atuações e práticas inovadoras. No entanto, por muito tempo, o que podíamos encontrar era um currículo acadêmico seguindo um modelo educacional rígido, eurocêntrico e cientificista que não só desmerecia todas as demais formas de expressão de conhecimentos como as desqualificava, consolidando assim o preconceito e a negação, que por sua vez se espelhava na sociedade, que ao invés de problematizar a questão acabava a naturalizando.

Considerando essas questões, é preciso pensar em qual propósito se coloca a referida lei, que tem como fundamental papel a reparação humanitária do silenciamento cultural do povo negro brasileiro, nos diversos espaços sociais, culturais e acadêmicos, possibilitando assim a promoção e visibilidade positiva da cultura africana e afro-brasileira na sociedade, sem no entanto cair em falsas utopias de perfeccionismo e numa distinção hierárquica de uma cultura melhor que a outra, mas a ideia é que as diferentes culturas tenham visibilidade e que suas características sejam valorizadas diante de todo um quadro social.

No entanto, o que podemos perceber com a análise dos dados obtidos é

que esse conhecimento e reconhecimento da cultura afro ainda não se faz de forma plena, não só pela quantidade de projetos voltados para o seu estudo e entendimento, mas também pelo modo como várias ações são tratadas dentro da comunidade universitária. O que podemos perceber é que ainda a universidade não está plenamente capacitada para fazer valer a lei, pois ainda não a sua efetivação nesse espaço. As ações feitas pela UFU merecem, claro, seu mérito, muitas pelo pioneirismo no tratamento da temática, e outras pela forma diferenciada com que lidam com a temática, principalmente nas ações de extensão que visam o diálogo direto com a comunidade isso é muito importante para propiciar o debate. Mas, ainda não é o suficiente.

Segundo o texto de Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, podemos pensar nos espaços de formação e de educação de uma maneira plural, e isso é uma constante nos documentos oficiais, tentar trabalhar com a ideia da multicultural, e principalmente pensando na escola como o lugar em que o respeito mútuo e os valores de reconhecimento deve combater a atitudes discriminatórias.⁷

Considerando a realidade cultural do Brasil, podemos entender que conviver com a pluralidade está intrínseco a condição de sociabilidade no país além de que o respeito é de grande importância, a ação de buscar um convívio de respeito às diferenças, de compreensão das culturas que se mesclam entre os grupos humanos, implica no compromisso de respeitar os direitos humanos e de liberdade e não de querer impor um modelo padrão. Sendo assim, cabe aqui indagar: qual o papel da implementação da lei n. 10.639/03 na efetivação de uma formação humana que valorize as diferenças culturais e propiciem a formação cidadã, nos diversos níveis de ensino e qual sua contribuição para amenizar o racismo e o preconceito nesses espaços, além de valorizar a diversidade cultural?

Como bem elucidado nas palavras de Munanga (2001), não precisamos ser profetas para que tenhamos à compreensão de que o preconceito incutido na cabeça de nossos educadores, bem como, conteúdos preconceituosos presentes nos materiais didáticos e nas relações desiguais entre educandos de diferentes ascendências etnicorraciais e sociais dentre outras, desestimularam e desestimulam o aluno negro, contribuindo para expansão desse quadro de evasão e repetência em relação ao alunado negro e ao branco. No ensino superior esse quadro é mais agudo e, as vezes velado se escondendo em meio dos discursos da falta de preparo dos discentes ou de sua condição social e

⁷ BRASIL, **Introdução**. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997. pp 23.

cultural.

Talvez esse fato seja melhor compreendido se levarmos em consideração que as abordagens históricas, muitas vezes, empreendidas em relação aos negros em nosso país retrataram uma história do Brasil lacunar, que não aborda a complexidade das relações empreendidas entre brancos e negros. E, longe de negar a faceta bárbara do período escravocrata, torna-se essencial recuperarmos outro olhar a cerca da História do Brasil, construindo uma imagem do negro, enquanto sujeito consciente de sua realidade e atuante dentro do contexto histórico, visto que educar é antes de tudo um ato político. Além disso, é preciso compreender o negro como agente escravizado e não, naturalizar a escravidão como tem sido feita em várias instâncias da sociedade brasileira. A condição de inferioridade é dada ao negro, desde comentários que os reduzem quanto seres humanos como as que enaltecem seus atributos físicos, condicionando-lhes assim, ainda a figura de objeto de consumo,

A proposta de implementação da lei n. 10.639/03 seja na educação básica, média ou superior figura-se como caminho de ruptura de modelos, de posturas profissionais, de processos de formação diversos, pois implica a procura por um docente e por um profissional que seja consciente do seu papel social e de sujeito reflexivo.

Sendo assim, a ideia mapear como, por meio de ações e projetos, a universidade tem proporcionado, por meio de seus docentes reflexões e a própria efetivação das discussões acerca da temática racial nesse espaço por intermédio de projetos de extensão e/ou formação continuada fazendo com que a temática diversidade seja desencadeadora das transformações sociais dentro e fora do universo acadêmico, e fazer essa atividade de mapeamento permite também perceber o que está sendo feito de forma falha e o que ainda pode ser feito para melhor a discussão da implementação da lei.

CONSIDERAÇÕES

Após um ano de pesquisa sobre as ações iniciadas e em execução na Universidade Federal de Uberlândia para a implementação da lei 10.639/03 e o atendimento das propostas da lei é que muito ainda precisa ser feito, apesar de nos últimos cinco anos as ações terem aumentado de forma expressiva, como o lançamento em 2010 do Programa de Educação Tutorial (Re) Conectando Saberes, Fazeres e Práticas: rumo à cidadania consciente que tem como eixo principal o desenvolvimento de ações de extensão, ensino e pesquisa

que favoreçam os espaços de aprendizagens e diálogos de grupos populares numa perspectiva interdisciplinar, as próprias ações do NEAB, o PIBID de Educação e cultura afro-brasileira, e também os projetos de extensão, como PIBEX (Programa Institucional de Bolsas de Extensão) e também o PEIC (Programa de Extensão e Integração UFU/Comunidade).

Mas, ainda falta uma reflexão crítica dessas ações, por exemplo, muitos cursos, atualmente, ainda veem dificuldade em dialogar com a lei, principalmente, cursos de exatas e biológicas, e o que encontramos é que de forma geral, o estudo e principais ações para a implementação da lei acabam ocorrendo por parte dos cursos de ciências humanas.

Por fim, as ações na universidade estão ganhando cada vez mais espaço, mas é preciso ter atenção com o tipo de ação de modo que sejam movimentos realmente plurais e multiculturais, sem preterir uma expressão cultural em detrimento da outra. De modo que seja possível, haver um diálogo pautado no respeito mútuo e justamente na diversidade que compõem o país. Pois, é necessário haver uma real, inter e multidisciplinariedade dos conhecimentos para assim ser possível pensar em uma sociedade igualitária e livre de preconceitos históricos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 10639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Moreira, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 de maio de 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.

GOMES, L, Nilma. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: SMET, 2003

Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. (2011) “Ações afirmativas”. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>

IPEA. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008. Disponível em: <www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08_05_13_120_anos_Abolição_V_coletiva.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2015.

Manual do Candidato de Ingresso da Universidade Federal de Uberlândia 2015/2: http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/procel/20152/PS20151_Manual_Candidato.pdf

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

Núcleo de Estudos Afro Brasileiros: <http://www.neab.ufu.br/>

OLIVA, R, Anderson. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006), acessado em 25/08/2011. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFBA. Educação, racismo e anti-racismo. Salvador: Novos toques, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Balanço da ação do MEC para a implementação da Lei 10639/03, Brasília, 2008. Brasília: MEC/ SECAD, 2008.

FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NEGRAS NO PARECER Nº 003/2004 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Pedro Ivo Silva*

Raimundo Márcio Mota de Castro**

Resumo: O objetivo deste artigo está em identificar concepções de educação presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), por meio da análise documental (GIL, 2009) do Parecer nº 003/2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação. Para isso, propusemos inicialmente discorrer sobre sentidos ocidentais de formação humana na modernidade e seu caráter eurocêntrico, bem como a problemática do racismo trazida pela visão eurocêntrica do conhecimento. Na sequência, apresentamos vertentes do multiculturalismo contrárias a essa visão, também defendidas e experienciadas no campo educacional pelo Movimento Negro. Por fim, identificamos como as concepções de educação presentes no documento analisado podem ser relacionadas ao multiculturalismo e às ações antirracistas preconizadas pelo Movimento Negro, dentro de um panorama de luta social que busca suprir as demandas educativas da população negra brasileira. Consideramos que tais concepções alinham-se à perspectiva crítica do multiculturalismo, mas encontra dificuldades para superá-la em uma vertente pós-crítica ou “revolucionária” que sobreponha as barreiras impostas

* Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG) e professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). *E-mail:* pi.silva@gmail.com.

** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGO) e professor efetivo do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). *E-mail:* prof.marcas.posgrad@gmail.com.

Recebido em 07/03/2017

Aprovado em 23/04/2017

pelas estruturas sociais capitalistas e sua manutenção da segregação racial.

Palavras-chave: Educação. Relações étnico-raciais. Eurocentrismo. Movimento Negro. Multiculturalismo.

Abstract: The objective of this article is to identify conceptions of Education present in the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (BRASIL, 2004), through documentary analysis (GIL, 2009) of the Opinion 003/2004 issued by the National Education Council of Brazil. For this, we initially proposed to discuss Western senses of human formation in modernity and its eurocentric character, as well as the problematic of racism brought by the eurocentric vision of knowledge. In the sequence, we present aspects of multiculturalism which is in opposite to this vision, also defended and experienced in the field of education by the Black Movement. Finally, we identify how the conceptions of education present in the analyzed document can be related to the multiculturalism and the anti-racist actions advocated by the Black Movement, within a panorama of social struggle that seeks to contemplate the educational demands of the Brazilian black population. We believe that such conceptions are aligned with the critical perspective of multiculturalism but find some difficult to overcome it in a post-critical or “revolutionary” conception that overcomes the barriers imposed by capitalist social structures and their maintenance of racial segregation.

Keywords: Education. Ethnic-racial relationships. Eurocentrism. Black Movement. Multiculturalism.

Introdução

O presente trabalho contempla parte da pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 2005; FLICK, 2009) de mestrado acadêmico que desenvolvemos no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG) – linha de pesquisa Educação, Escola e

Tecnologias –, cujo tema é ‘narrativas, vivências e perspectivas formativas de negros homossexuais na sociedade’. As discussões contempladas neste artigo referem-se à temática das relações étnico-raciais negras¹ presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Com base na análise documental (GIL, 2009) dessas diretrizes, construídas por meio do Parecer nº 003/2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), procuramos identificar concepções de educação presentes nesse documento. Para isso, **estabelecemos a questão central de pesquisa:** ‘que concepções de educação e sentidos da formação humana estão presentes nos princípios teóricos das DCNERER?’.

Para tratarmos do assunto ligado a esse questionamento, procuramos inicialmente abordar as duas concepções mais comuns de educação, conforme pondera Abbagnano (2007): 1) como transmissão de conhecimentos sobre técnicas de trabalho e comportamentos do grupo social para garantir sua imutabilidade; e 2) como preparação dos indivíduos para manipularem essas técnicas e comportamentos transmitidos – também os corrigirem e aperfeiçoarem com seu conhecimento. Segundo o autor, na tradição pedagógica do Ocidente a educação tem sido entendida do ponto de vista da formação humana do indivíduo, em seu amadurecimento pessoal e cultural como fim, sendo tida como a própria cultura, na acepção de “o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização” (ABBAGNANO, 2007, p. 228) e que contemplam a formação coletiva do indivíduo por meio das instituições definidas por seu grupo social.

Ante essa intrínseca relação, é possível argumentar que os sentidos da formação humana no Ocidente foram utilizados de diferentes formas ao longo da história mundial, atendendo a propósitos formativos étnico-culturais, econômicos e sociais de cada momento de seu desenvolvimento, o que corrobora a análise de Gomes (2005) sobre como esses sentidos estiveram amplamente ligados aos valores de cada sociedade particular. Esses valores,

¹ O termo ‘negras’ que adoto nas expressões ‘relações étnico-raciais negras’ ou ‘educação das relações étnico-raciais negras’ parte do pressuposto maior de que as relações étnico-raciais contemplam variadas raças/etnias que constituem uma sociedade como a brasileira. Portanto, tornou-se mais pertinente nesta pesquisa o uso dessas expressões ligado ao que enfatiza o Parecer nº 003/04 do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o contexto das relações entre brancos/as e negros/as ser muitas vezes conflituoso, culminando em preconceitos e discriminações contra estes/as últimos/as (BRASIL, 2004).

sempre que postulados como universais, conduzem a um sentimento de superioridade de determinada cultura que “parte de um particular que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro” (GOMES, 2005, p. 53). Essa concepção, diz a autora, caracteriza o que se entende como etnocentrismo.

O etnocentrismo permanece enraizado na humanidade em um sentimento que pode se exacerbar como uma percepção do outro inferiorizado não só pelas suas diferenças objetivas, mas também biológicas (GOMES, 2005). Em uma similar observação, porém especificando termos, Nascimento (2003) considera inadequado o uso do termo etnocentrismo aplicado à dominação mundial do pensamento europeu, pois foge ao seu conceito antropológico, já que não se trata da universalização do ponto de vista de uma cultura específica dentre as diversas culturas dos países que compõem a Europa, mas sim de um conceito mais aproximado da hegemonia ocidental eurocêntrica – ou eurocentrismo –, o que considera ter maior precisão conceitual na expressão ‘supremacismo branco’². Segundo a autora, esse ‘supremacismo branco’ garantiu à Europa a dominação política, econômica, territorial, cultural e psicológica mundial “por meio de suas instituições como os sistemas de ensino e evangelização” (NASCIMENTO, 2003, p. 59) e se estendeu, em formas de dominação pós-colonial, ao mundo globalizado contemporâneo.

Ao longo do século XX, contudo, firmaram-se concepções de educação que se relacionaram à perspectiva crítica do multiculturalismo e às ações preconizadas pelo Movimento Negro (MN)³ – como também às lutas próprias de outros movimentos sociais – contra esse projeto eurocêntrico de formação humana que adentrou a contemporaneidade, de maneira mais contundente nos países colonizados, dentro de um panorama em que teorias e práticas educativas alternativas às vigentes puderam – e ainda podem – transformar-se em agentes de resistência antirracista e de integração social do negro no País para além do ‘perigo de uma história única’, como alerta a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche, em palestra⁴ ministrada na fundação *Technology*,

² A universalização eurocêntrica (ou hegemonia ocidental) é tratada como ‘supremacismo branco’ por Nascimento (2003) de maneira similar às acepções de ‘condição branca’ (MCLAREN, 2000b), ‘branquitude social’ (QUIJANO, 2005) ou ‘supremacia branca’ (MOORE, 2010) usadas nas argumentações de seus criadores e apresentadas neste artigo.

³ A expressão “Movimento Negro” ou sua sigla “MN” serão utilizadas indiscriminadamente ao longo do texto com o mesmo significado.

⁴ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>>. Acesso em: 25/01/2017.

Entertainment and Design (TED), na Inglaterra (2009).

Cumprе ressaltar que o Movimento Negro surge em um contexto de constatação das desigualdades sociais motivadas por questões raciais e em busca de combater organizadamente tais desigualdades, de tal forma que é entendido como “[...] movimentos sociais organizados formalmente, patenteados ao longo do século XX, sob essa denominação” (LOPES, 2004 *apud* AYODELE, 2012, p. 118).

Segundo Ayodele (2012), apesar de não haver uma concepção linear histórica ou conceitual acerca de sua organicidade, a atuação do Movimento Negro articula-se em cada momento histórico de maneira heterogênea, o que permite também suas conexões com a história do país e as políticas afirmativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Em vários aspectos, as demandas do MN organizado politicamente aproximam-se das reflexões produzidas pelos novos estudos sobre as relações raciais no campo da educação no Brasil, em razão desse movimento

entender que devido ao trato cultural-político-social dispensado ao povo africano e afrodescendente negro ao longo da história brasileira, a luta por educação de qualidade para a população negra tem o sentido de a) restituir o capital cultural extirpado pela colonização e fragmentado pelo racismo; e b) constituir-se em mecanismo de reparação sócio-histórico-cultural, assegurando a esta população igualdade de condições e de bem-estar (AYODELE, 2012, p. 120).

Discorridas essas questões iniciais para situarmos o contexto de investigação proposto, prosseguimos a discussão problematizando o caráter eurocêntrico de concepções educativas que permeiam contemporaneamente práticas pedagógicas hegemônicas no Ocidente. Na sequência, introduzimos a temática do racismo como desdobramento desse caráter eurocêntrico, apresentando igualmente vertentes de formação humana contrárias à hegemonia ocidental, que se firmam na proposição educativa multicultural crítica e de resistência e/ou revolucionária. Por fim, identificamos concepções de educação e sentidos de formação humana presentes nas DCNERER, observando quais correlações são estabelecidas com o multiculturalismo e com as ações antirracistas preconizadas pelo Movimento Negro, dentro de um panorama de luta social que busca suprir as demandas educativas da população negra brasileira.

1 Concepções de educação eurocêntricas que permeiam nossas práticas pedagógicas

O início do que historicamente convencionou-se chamar de Idade Moderna caracterizou o século XVII, marcado por transformações sociais que paulatinamente foram consolidando a sociedade europeia para os séculos posteriores de maneira mais racionalista e menos voltado ao pensamento religioso como

moderna, racionalista, urbana, burguesa, individualista, antropocêntrica e capitalista, que se sobrepõe cada vez mais a uma sociedade medieval, fideísta, rural, nobiliárquica, corporativista, teocêntrica e feudal, que vai deixando de existir e diminuindo, desse modo, a hegemonia da Igreja Católica Apostólica Romana que, no mundo feudal, era a grande detentora do poder, tanto espiritual quanto temporal (BATISTA, 2004, p. 13).

Cambi (1999, p. 278) argumenta que, nesse período, a sociedade europeia passava de um modo de pensar coletivo baseado na salvação por Deus para processos de racionalização, de secularização e de domínio, que caracterizaram “sua mentalidade em curso de laicização”. Segundo esse autor, os princípios-guia dessa mentalidade também perpassaram o indivíduo e seus processos de formação. Sendo assim, diversas teorias pedagógicas surgiram para se contrapor ao modelo de formação educacional herdado da Idade Média, a escolástica. O primeiro e mais notório representante desse novo modo de pensar a educação foi Comenius (1592-1670), o qual pressupunha em sua obra ‘Didática Magna’ como ensinar tudo a todos, em menor tempo, com vantajosa rapidez e com o menor custo (COMENIUS, 2001). Para Cambi (1999, p. 281) seu modelo representou uma “ideia de educação universal nutrida por fortes ideais filosóficos e político-religiosos” e “afirma a universalidade da educação contra as restrições devidas a tradições e a interesses de grupos e de classes”. Esse pensamento foi seguido em diversas partes da Europa e modificado em outras teorias, ao mesmo tempo em que também gerou oposição. Dentre essas teorias podemos citar a dos oratorianos e das ‘Pequenas Escolas’ de Port-Royal, na França; também o modelo de preceptores dos nobres de Fénelon (1651-1715); o popular de La Salle (1651-1719); ou ainda a proposta de Francke (1663-1727), influenciada por Comenius e Jacob Spencer (CAMBI, 1999).

Na Inglaterra, por outro lado, John Locke (1632-1704), cujas ideias tornaram-se base para as concepções do pensamento liberal, manteve oposição a esse movimento que ocorria na educação. Para ele, os homens deveriam ser vistos como indivíduos livres, possuidores da propriedade privada como fruto de seu trabalho, em igualdade de direitos, apesar de suas diferentes capacidades, e vivendo em uma democracia (LOCKE, 1983). A educação não poderia ser uma iniciativa coletiva, mas sim um processo de formação individual, pois ele acreditava que o ser humano era como uma tábula rasa, preenchida pela experiência e pela sua ação no mundo – o trabalho –, sendo a educação primordial para a formação do homem útil à sociedade e não mais o virtuoso da Idade Média (LOCKE, 1986).

Essa teoria pedagógica de Locke opunha-se também ao inatismo e ao currículo escolástico “extremamente humanístico e teórico e escassamente científico e prático” (BATISTA, 2004, p. 21), de tal forma que voltou sua preocupação ao bem-estar do corpo – desprezado por aquele currículo medieval –, o que proporcionaria melhor acesso à razão. Para Locke, um conjunto de disciplinas que cultivassem tanto o exercício da mente como o exercício do corpo definiriam a educação capaz de formar o homem, já que “a saúde é necessária ao homem para o manejo de seus negócios e para sua felicidade própria”⁵ (LOCKE, 1986, p. 35, tradução nossa).

O que aqui nos perguntamos é: ‘a quem se destinavam teorias pedagógicas como a de Comenius e a de Locke?’. Observamos que não se tratava de um conceito abrangente a toda humanidade, se é que esses teóricos consideravam o restante do mundo “recém-descoberto” pertencente a essa categoria, devido à própria natureza do pensamento da época.

A teoria de Comenius como uma prática universalista da educação foi representada “especialmente na área norte-europeia, onde mais se observavam os ideais culturais e políticos da Idade Média” (CAMBI, 1999, p. 281). Já as teorias pedagógicas de Locke, reunidas em ‘Pensamentos sobre a educação’, configuram-se como “escritos para as crianças da nobreza e da burguesia, a quem boa educação deve assegurar o espírito bem disciplinado e o corpo em boa forma, condições necessárias e suficientes da felicidade” (HUBERT, 1976, p. 237). A preocupação desse teórico esteve em formar os filhos da burguesia e dos nobres, os quais aderiam cada vez mais aos valores burgueses, uma vez que o liberalismo triunfara sobre o absolutismo e difundiam-se e

⁵ “[...] la salud es necesaria al hombre para el manejo de sus negocios y para su felicidad propia”.

firmavam-se os modelos e as necessidades sociais dessa nova classe que ascendia (BATISTA, 2004).

Por outro lado, embora Locke não tenha considerado a educação do povo em seus estudos pedagógicos, é possível que o valor teórico de sua proposta não seja prejudicado, pois se trata de

uma proposta na qual a conexão entre educação e participação na vida concreta social, o privilégio dado aos conteúdos programaticamente úteis à instrução, a ligação desta última com a experiência real dos educandos, a atenção para a formação ético-intelectual de um caráter livre e autônomo falam agora da época propriamente moderna (CAMBI, 1999, p. 391).

Se consideramos o trecho acima como representante das concepções de formação humana próprias da modernidade, assim como afirma o autor, podemos pensar também que seja válido o argumento de Moore (2010, p. 59) a respeito da postura eurocêntrica das teorias europeias que se difundiram pelo mundo, uma vez que “toda filosofia ‘universalista’ elaborada no Ocidente tem como base a história da Europa, a evolução socioeconômica de seus povos e as instituições culturais e políticas que eles criaram”. Com base nessa premissa, entendemos que as teorias em educação mencionadas – também outras surgidas no período moderno – estiveram voltadas para o único mundo que seus teóricos conheciam ou experienciavam – o mundo europeu – e estavam comprometidas com a sociedade em que seus criadores estavam inseridos, com suas ideologias e filosofias vigentes, dentro de uma dimensão em que “a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus” (QUIJANO, 2005, p.122).

Diante do impacto mundial da elaboração e execução do projeto colonizador europeu e sua associação aos sentidos de formação humana da modernidade, Quijano (2005, p. 122, grifo nosso) argumenta que esse projeto lançou seus fundamentos direcionados a subjugar os “primitivos” (negros e índios) e a se opor ao mundo oriental, pois “essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo”. No que concerne a tal hegemonia, Ataíde e Morais (2003) complementam essa observação ao considerarem que esses princípios eurocêntricos e racistas encontram-se ainda hoje presentes nos processos educativos que adotamos.

2 Raça, racismo e perspectivas do multiculturalismo

O projeto colonizador mencionado anteriormente refere-se, segundo Quijano (2005), à expansão europeia por meio da invasão e colonização de nações tidas pelos países dominadores como inferiores e anteriores a estes. Para sua manutenção, a raça foi “assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional das relações de dominação que a conquista exigia”, tornando-se critério para a naturalização das relações coloniais de dominação, que determinaram “a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO, 2005, p. 117-118).

O uso conceitual de **raça** como diferenciação de traços fenotípicos já foi utilizado diferentemente nos séculos XVII e XVIII. O francês François Bernier Gassendist (1625-1688), por exemplo, ensaiou uma primeira diferenciação da humanidade em raças ou espécies, na tentativa de discutir a diversidade humana⁶. No século XVIII, porém, raça esteve ligada a questões biológicas, sob a análise de pesquisadores europeus como Carolus Linnaeus (1707-1778) e Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840), os quais determinaram a classificação dos povos humanos biologicamente, diferenciando-os em moral e em inteligência, sendo que as próprias características raciais desses estudiosos eram vistas por eles mesmos como superiores (SANTOS et al, 2010), assim como também o fizeram os naturalistas dos séculos XVIII-XIX, utilizando-se da classificação racial para hierarquizar e imputar uma escala de valores entre as raças (MUNANGA, 2004).

Esse pensamento pseudocientífico enquadra-se no que Moore (2010) chama de ‘supremacia branca’ como fenômeno psicocultural surgido a partir do século XIX que afirmava a superioridade da raça ariana supostamente embasada na Ciência. Com isso, o autor alerta para a pouca diferenciação que as justificativas religiosa ou científica para posturas racistas mantinham entre si:

Ciência ou Escritura o resultado era o mesmo. Tratava-se do mesmo raciocínio que levava o “filósofo” francês Montesquiel a exclamar: “É quase inconcebível que Deus, que é ele mesmo toda bondade, pudesse ter colocado uma alma boa em um corpo negro”. Essa mesma lógica

⁶ Tivemos acesso apenas ao *abstract* do artigo *François Bernier and the Invention of Racial Classification*, em que Sturmmann (2000, p. 1-21) comenta a este respeito. Disponível em: <<http://hwj.oxfordjournals.org/content/2000/50/1.abstract>>. Acesso em: 18/01/2016.

levou o traficante de escravos Voltaire a escrever: “A raça negra é uma espécie de homens tão diferente da nossa, como a raça dos cães *spaniels* é dos galgos... Se sua compreensão não é de uma natureza diferente da nossa, é pelo menos consideravelmente inferior. Eles não são capazes de nenhuma grande aplicação ou associação de ideias e não parecem concebidos nem para as vantagens nem para os abusos da filosofia” (MOORE, 2010, p. 63).

Essa ideia de superioridade ariana, reforçada pela “cientificidade” de seus postuladores, permeou o tecido social no século XIX e adentrou o século XX de tal forma que ainda hoje ressoamos seus princípios, por exemplo, nas discussões a respeito de **raça** carregadas de “opiniões e posturas racistas [que] têm como base a aparência física” (GOMES, 2005, p. 46). É justamente essa utilização do termo nas rodas de conversa, carregada da ideologia da ‘supremacia branca’ apontada por Moore (2010), que mostra como sua dimensão social e política pode ser ressignificada, como fazem sociólogos e o Movimento Negro atualmente, no sentido de entender que a raça ou a cor da pele “[...] tornam-se atribuições que podem variar de acordo com quem fala, como fala e de que posição fala. Há formas de manipular esse sistema de classificação que deixam entrever um complexo jogo de relações de poder” (REZENDE e MAGGIE, 2002, p. 15).

Compreendemos que o conceito de raça abarca essa interpretação que o abrange, assim como também colocam as DCNERER sobre tal conceito tratar-se de uma construção social referente a tensões surgidas nas relações entre brancos e negros e a como “determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p. 13). De acordo com Munanga (2004), é esse discurso racial opressor que caracteriza o racismo e que está ainda presente em nossa sociedade.

O conceito de racismo pode ser caracterizado como uma “doutrina segundo a qual todas as manifestações histórico-sociais do homem e os seus valores (ou desvalores) dependem da raça” (ABBAGNANO, 2007, p. 822). Ainda segundo o autor, o francês Gobineau (1816-1882) foi o fundador dessa doutrina e em seu ‘Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas’⁷ (1853-

⁷ Tradução livre do título original: *Essai sur l'inégalité des races humaines*. Disponível [em francês] em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8626715t/f1.image.r=Essai%20sur%20l'in%C3%A9galit%C3%A9%20des%20races%20humaines>. Acesso em: 28/1/2016.

55) já pregava que a raça ariana, descendente dos nórdicos, destinava-se a dirigir todo o gênero humano. Foi essa suposta verdade que gerou conflitos motivados pela diferenciação das raças, como o Nazismo e o *Apartheid*, os quais consideravam justamente a raça branca como superior⁸. O racismo, uma vez espalhado pelo tecido social em diversos países colonizados ao longo dos últimos séculos, apresenta hoje seu caráter não só comportamental, em ações de ódio e aversão discriminatórias, como também ideológico, na formulação e adoção de ‘verdades’ acerca da suposta superioridade de uma raça sobre outras (GOMES, 2005).

Como meio de manutenção dessas ideias racistas, Gomes (2005, p. 52-53) advoga que a forma individual – em atos discriminatórios ou violentos – e a forma institucional, em ações “fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto”, estão presentes em diversos contextos de nossa sociedade. Em se tratando da forma institucional de racismo, a autora nos diz que suas práticas sistemáticas estão

sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. [...] Manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propaganda, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnicos/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada (GOMES, 2005, p. 53).

As manifestações sociais dos movimentos negros organizados estiveram voltadas contra essa forma institucional de racismo – sem deixar a constante atuação pela conscientização individual – especialmente no que tange à educação da população negra (SANTOS, 2005, 2014). No final da década de 70 e início dos anos 80 as instituições antirracistas ganharam, no Brasil, expressividade política nacional, juntamente com o ressurgimento de diversas organizações sociais reprimidas no período militar (SANTOS, 2014). Com esse ressurgimento, repercutia mais fortemente no Brasil da década de 80 em diante os ideais propostos pelo multiculturalismo, já conhecidos e promovido pelo movimento negro em décadas anteriores, cuja perspectiva está “orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 51).

⁸ Sobre o Nazismo e o Apartheid: <<http://arautocontemporaneo.blogspot.com.br/2010/08/diferencas-e-semelhanças.html>>. Acesso em 28/1/2016.

Albuquerque e Brandim (2008) afirmam que tal concepção surge nos Estados Unidos, no século XX, e se difunde pelo mundo no combate a discriminações e preconceitos (individuais ou institucionais) em conflitos de diversas naturezas, sobretudo étnico-culturais. Ainda segundo esses autores, em referência ao desenvolvimento do multiculturalismo no Brasil:

Assim como nos Estados Unidos, o multiculturalismo no país nasce nas primeiras décadas do século XX sob a iniciativa dos movimentos negros. Mas, diferentemente do que ocorreu em território norte-americano, os debates não contaram inicialmente com a adesão das universidades, o que vem a ocorrer somente a partir dos anos 80 e, sobretudo, dos anos 90 em diante (ALBUQUERQUE; BRANDIM, 2008, p. 58).

Essa constatação dos autores dialoga com o que aponta Candau (2008, p. 19) sobre não ser o multiculturalismo um movimento de origem acadêmica, mas sim surgido nas lutas sociais, particularmente quando se refere às identidades negras, apesar de as questões multiculturais, diz a autora, “estarem atravessadas pelo acadêmico e pelo social, a produção do conhecimento, a militância e as políticas públicas”. No sentido exposto, o multiculturalismo reconhece que coexistem diferentes grupos culturais em uma mesma sociedade e que a consciência desta realidade é motivada por diferentes interesses, discriminações e preconceitos surgidos de fatos concretos que configuram essa realidade (CANDAU, 2000).

Ante a polissemia do que seja multiculturalismo, cujos adjetivos compreendem “*conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário*” (CANDAU, 2011, p. 21, grifo da autora), Gonçalves e Silva (2001, p. 19) já alertavam que “defini-lo com precisão é tarefa bastante arriscada, fadada ao insucesso”, razão pela qual nos limitamos ao seu entendimento ‘crítico’ e também ao ‘revolucionário’. Segundo McLaren (2000a, p. 123), o multiculturalismo crítico e de resistência “compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, neste sentido, [...] enfatiza a tarefa de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados”. Essa aceção dialoga com teorias de resistência⁹ que fundamentam

⁹ Segundo Lopes e Macedo (2011), no Brasil tais teorias ocupam lugar no debate crítico sobre o currículo a partir dos anos 80, já tendo sido desenvolvidas desde a década de 70 nos Estados Unidos e Inglaterra. LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

o caráter de luta social e antirracista assumido pelo MN em suas várias ações no campo educativo.

Como uma das bases desse viés do multiculturalismo, partimos do pressuposto de que a linguagem não tem um fim em si, mas produz sentido para influir o outro (FIORIN, 1998), uma vez que questiona os discursos dominantes das estruturas sociais vigentes, pois se o enunciador “se vale de outras formas discursivas, ajuda a colocar em xeque as estruturas sociais. [...] Sem pretender que o discurso possa transformar o mundo, pode-se dizer que a linguagem pode ser instrumento de libertação ou de opressão, de mudança ou de conservação” (FIORIN, 1998, p. 74).

Bakhtin (2014, p. 14) também propõe ser a língua um fato social, já que “a fala está indissolivelmente ligada às condições da comunicação, que por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais”. Este autor entende haver intrínseca relação entre linguagem e ideologia em forma de signos que remetem a uma realidade exterior, o que torna a linguagem um signo ideológico, assumido pela consciência de um grupo, sendo sua maneira de comunicação. Nesse sentido, o confronto entre as consciências sobre a realidade de grupos distintos, por meio de seus signos ideológicos, mostra que os conflitos da língua refletem os conflitos de valores sociais contraditórios no interior de um mesmo sistema (BAKHTIN, 2014).

Esses conflitos discursivos e sua ligação às estruturas sociais são discutidos também por McLaren (2000b, p. 284) em uma perspectiva pós-crítica¹⁰, a que chamou multiculturalismo revolucionário e que pretende combater não apenas a mudança discursiva nas relações sociais, mas também reconstruir toda a estrutura que as cerca. Assim, o autor reconhece que

as experiências de vida constituem mais do que valores, crenças e compreensões subjetivas; elas são sempre mediadas através de configurações ideológicas do discurso, economias políticas de poder e privilégio, e divisão social do trabalho. [...] Consequentemente, o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos.

¹⁰ Como forma de superação da perspectiva crítica anterior.

Para sua perspectiva revolucionária, McLaren não abandona as concepções educativas da pedagogia crítica, surgida em meados da década de 70, em relação aos seus pressupostos baseados na apropriação cultural do sujeito oprimido e deserdado socialmente, em um processo dialógico entre o pessoal e o social, da história e experiência particular que busque o sentido contra-hegemônico da sociedade (SILVA, 2004). Por outro lado, a intenção da teoria revolucionária desse autor, como observado no trecho transcrito acima, é ir além da apropriação cultural pelos oprimidos ou de sua experiência de vida. Ele propõe o multiculturalismo revolucionário como “uma política de Estado para a inclusão e empoderamento dos que se encontram à margem do poder” (SANTOS, 2011) e procura suprir a falha dos teóricos críticos em buscar o cruzamento de linguagem e subjetividade com a história, o poder e autoridade na pesquisa educacional contemporânea (MCLAREN; GIROUX, 2000).

Santos (2011), ao tecer considerações sobre o multiculturalismo e sua adoção pelos movimentos sociais, alerta para as armadilhas em que tais movimentos, em particular o Movimento Negro, podem cair ao se guiarem por uma concepção multiculturalista que, na tentativa de fazer ouvir suas vozes, conduz à apreensão limitada do sujeito como consequência da fragmentação da totalidade advinda dessa perspectiva. Essa crítica, contudo, generaliza o multiculturalismo e seu perigo de afastar-se da compreensão da sociedade como um todo. Discordamos dessa perspectiva generalizante, uma vez que é preciso identificar a que corrente específica de multiculturalismo estamos nos referindo.

Certamente são inúmeras e diversificadas as concepções e vertentes multiculturais. Muitos autores, tanto de perspectiva liberal quanto de inspiração marxista, que levantam fortes questionamentos teóricos e em relação ao seu papel na sociedade, não levam devidamente esse fato em consideração ou, quando o fazem, referem-se a aspectos mais superficiais, sem distinguir com maior profundidade as diferentes posições, ou fazem grandes generalizações (CANDAUI, 2008, p. 49-50).

No que tange às reivindicações por educação feitas pelo Movimento Negro, entendemos que estão fortemente ligadas às teorias do multiculturalismo – especialmente àquelas aqui detalhadas –, como reconhecem Gonçalves e Silva (2001), quando apontam ser esse movimento a origem daquela

teoria desenvolvida no Brasil. Também Adão (2003, p. 61) mostra que o multiculturalismo é assumido pelo MN na educação em um fazer pedagógico que enfrente desafios étnico-culturais, em razão de esse enfrentamento estar na possibilidade de superar o ‘contexto específico’ dos afrodescendentes no Brasil:

O multiculturalismo é defendido, atualmente, pelos movimentos sociais negros, que entendem que os africanos e seus descendentes em terras brasileiras, com sua força vital, viveram e continuam vivendo num contexto específico, marcado pelo etnocentrismo europeu, pelo racismo, pela discriminação, pela marginalização, pela exclusão e pela ideologia do branqueamento, mito da democracia racial.

Essa superação torna-se uma conquista se as bases do multiculturalismo adotado priorizarem, concordando com o que diz Gonçalves e Silva (2001, p. 71), o redimensionamento de sua importância na construção da democracia e da identidade nacional, pois “buscar compreender o multiculturalismo e suas repercussões na educação implica destrinchar referências ideológicas, elucidar encaminhamentos teóricos, descobrir práticas culturais, ressignificar práticas pedagógicas, posicionar-se politicamente e situar-se socialmente”.

Diante disso, os sentidos encontrados nas reivindicações do Movimento Negro no campo educativo e o diálogo que estabelecem com o multiculturalismo e as concepções educativas propostas pelas DCNERER serão analisados a seguir.

3 Educação das relações étnico-raciais e DCNERER: princípios e concepções educativas

Tomando por base a compreensão do multiculturalismo e suas implicações mencionadas por Gonçalves e Silva (2001) anteriormente, a emergência de discussões sobre uma educação das relações étnico-raciais proporcionadas pela luta do Movimento Negro desencadeou a desconstrução dos discursos racistas que, segundo Garcia (2012, p.143), baseiam-se no código moral e estético advindo da cor da pele, “nascido dentro dos processos de colonização e expansão do capital [e que] prevaleceu nas sociedades pós-coloniais”. Esse código tomado pelo grupo hegemônico, branco, inferioriza e desconsidera as manifestações políticas, culturais, éticas ou estéticas negras nas relações sociais diárias, muitas vezes de maneira velada (GARCIA, 2012).

Embora pesquisadores como Ribeiro (1995) tenham buscado desmistificar, por meio de seus estudos, a ideia da suposta ‘democracia racial’ existente no Brasil, “ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (BRASIL, 2004, p. 14).

A importância das reivindicações educacionais e antirracistas do Movimento Negro brasileiro esteve – e ainda está – voltada ao combate contra esse imaginário étnico-racial, de tal forma que as pressões das diversas organizações negras espalhadas pelo país e suas articulações políticas resultaram, na última década do século XX, na “inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre História dos Negros no Brasil e a História do continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino” (SANTOS, 2005, p. 26). Já no século XXI, esse processo foi aprofundado e as discussões iniciadas pelo MN culminaram, em 2003, com a intervenção do Governo Federal na alteração da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que passou a vigorar acrescida dos artigos 26-A e 79-B, conforme a Lei nº 10.639/96, a qual incluiu “no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003, p. 1). No ano seguinte, a publicação do Parecer CNE/CP nº 003/2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação, trouxe as DCNERER com a discussão social da situação do negro no Brasil e as orientações para uma (re)educação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

Identificamos nessas diretrizes a concepção de uma educação que define aprendizagens entre brancos e negros pressupondo condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para as aprendizagens nas relações de negros e não negros (BRASIL, 2004). Essa concepção visa, ainda, a articulação de processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais, uma vez que, tal educação está para além do ambiente escolar e “impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

Para além da constatação das DCNERER sobre as relações entre brancos e negros, percebemos que essas diretrizes também buscam questionar a centralidade da produção do conhecimento baseado em valores eurocêntricos na (e sobre a) nação brasileira, ao propor que o estudo da história e cultura afro-

brasileira e africana seja de responsabilidade de todos os brasileiros, “uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica” (BRASIL, 2004, p. 17). O questionamento das DCNERER indica a situação histórica de silenciamento de conhecimentos e valores das minorias pela elite dominante e seus padrões, conforme analisa Póvoas (2010, p. 70):

A história oficial do país é contada do ponto de vista da elite dominante, isto é, do lugar ocupado pelas ideias preponderantes de um viés europeu. Por aí se fixaram determinantes para a educação, economia, política, língua, religião. O esquecimento das demais tonalidades que compõem o povo brasileiro se constitui uma marca profunda dos padrões ainda em voga, nas oficialidades.

Com vistas à superação desse quadro histórico, as DCNERER dialogam com o Movimento Negro e incorpora suas concepções de multiculturalismo ao proporem bases filosóficas e pedagógicas orientadas a conduzir as ações dos sistemas de ensino, dos estabelecimentos e dos professores por meio de alguns princípios resultantes desse diálogo, quais sejam: **consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações** (BRASIL, 2004, p. 18-20, grifo nosso).

O princípio da ‘consciência política e histórica da diversidade’ das DCNERER procura conduzir “à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos” (BRASIL, 2004, p. 18). Esse princípio pressupõe a valorização do pertencimento étnico-racial – cujo carro-chefe é a demanda da população afrodescendente – e sua dimensão de formação humana considera a educação como direito de desenvolvimento pessoal, cidadão ou profissional de todos, resultado da ação interventiva do Estado contra o sistema meritocrático que agrava desigualdades (BRASIL, 2004). Em razão disso, as DCNERER apoiam as políticas de reconhecimento e de ações afirmativas, as quais “no âmbito das políticas públicas são medidas temporárias, que têm a preocupação de promover acesso das minorias a direitos sociais básicos, como educação e trabalho na sua dimensão prática, devido a processos de discriminação histórica” (ADÃO; FREITAS, 2014, p. 320).

Consideramos que tais políticas públicas devam ser olhadas com cautela pela ‘consciência política e histórica’ que as DCNERER propõem como princípio de formação. De acordo com Santos (2011, p. 9), muitas políticas

educacionais, publicações oficiais, programas de formação docente que chegam ao sistema de ensino brasileiro estão determinados pelo financiamento de organismos internacionais; são multiculturalmente referenciados e têm por meta a “busca de um novo sujeito que se reconheça portador de cidadania e que, por sua voz, faça valer seus direitos”. Para a autora, isso pode acabar fragmentando a percepção do todo determinante da sociedade de produção e usar o discurso multicultural para a manutenção da sociabilidade burguesa.

Nessa perspectiva, também McLaren (2000b, p. 294), ao analisar os meios de realização do multiculturalismo revolucionário, percebe que tudo se transforma em valor de capital nas formas atuais de configuração da sociedade, inclusive sistemas escolares, currículos e materiais pedagógicos, motivo pelo qual busca em sua teoria que seja criado “um espaço narrativo que escape à linearidade e ao ocularismo dos conceitos culturais e figurações ocidentais”, por meio de uma pedagogia do dissenso, que modifique práticas de dentro pra fora para organizar a resistência às opressões da classe dominante, em que as instituições educacionais sejam o *locus* privilegiado.

Por outro lado, concordamos com Santos (2011) sobre a falha da tentativa de uma revolução na sociedade capitalista, como aquela proposta pelo multiculturalismo revolucionário, quando uma ‘cidadania ativa’ e uma ‘democracia barulhenta’ (MCLAREN, 2000b) esbarram nos limites estruturais da sociedade, corroborando com “a totalidade das relações e seus determinantes econômico-sociais” (SANTOS, 2011, p. 11) ou, em outras palavras, esbarram nos limites impostos pelo capital. De fato, como confirma Mezáros (2002, p. 273), “os limites estruturais de qualquer sistema de reprodução geralmente também determinam seus princípios e seu modo de distribuição”.

O segundo princípio trazido pelas DCNERER é o ‘fortalecimento de identidades e de direitos’, que está orientado a um processo de afirmação de identidades e historicidade e de não violação ou privação desses direitos (BRASIL, 2004). Isso implica o “reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática” (BRASIL, 2004, p. 10).

Nesse processo a favor do fortalecimento de identidades dos afrodescendentes negros no país proposto por essas diretrizes, Maggie (2005) aponta que tal visão alinha-se aos vários ‘movimentos’ do Movimento Negro, citado por diversas vezes no texto. Não nos parece estranho, todavia, que para

reforçar a valorização identitária a que se propõem, as concepções educativas dessas diretrizes dialoguem com o MN em sua postura racialista¹¹ para o desenvolvimento da ‘consciência’ ou ‘identidade’ negra (PEREIRA, 2014). É nesse sentido que Guimarães (1995, p. 43), por exemplo, já dizia que “para os afro-brasileiros, para aqueles que chamam a si mesmos de ‘negros’, o antirracismo tem que significar, antes de tudo, a admissão de sua ‘raça’, isto é, a visão racializada de si mesmo e dos outros”.

Maggie (2005, p. 119), sob outro ponto de vista, entende que, ao proporem uma pedagogia de cunho racial e que não descreve a mistura brasileira, as DCNERER “frisam muito mais as diferenças e divergências entre etnicidades, culturas e ‘raças’”. Antes, porém, de tomarmos sob um aspecto negativo ou fragmentário a postura “racialista” conduzida do Movimento Negro às DCNERER, como parece sugerir a autora, identificamos que o Parecer CNE/CP n° 003/2004 trata sobre a necessidade de o princípio do ‘fortalecimento de identidades e de direitos’ orientar para “esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal” (BRASIL, 2004, p. 19), o que dialoga com o que dizem Guimarães (1995) e Pereira (2014) sobre a percepção racializada da identidade negra e ratifica a construção do referido documento, escrito com base nas considerações de diferentes grupos do Movimento Negro, cujos membros denunciaram a “experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo” (BRASIL, 2004, p. 14).

Também Nascimento (2003) entende que a luta do Movimento Negro é justamente a fazer frente a essa universalização hegemônica ocidental, mas diferentemente de Guimarães (1995) e Pereira (2014), não acredita que o termo “racialismo” adotado pelo movimento ou sua postura “racialista” sejam coerentes com a luta contra o supremacismo branco. Ela aponta que a ideia do fortalecimento da identidade negra, da Negritude, seja mais adequada para humanizar o que foi desumanizado nessas relações étnico-raciais ao longo dos processos coloniais e pós-coloniais de dominação europeia, pois “a mobilização das identidades como afirmação da resistência deve ser entendida como desdobramento do processo anticolonialista e avaliada como parte de um *continuum* histórico” (NASCIMENTO, 2003, p. 59).

¹¹ No sentido de opor-se ao racismo ou ao racialismo taxinômicos biológicos usados historicamente para a opressão dos negros. Portanto um discurso de valorização da identidade negra, dentro do conceito social de raça. (GUMARÃES, 1999).

O terceiro princípio das DCNERER é identificado como ‘ações educativas de combate ao racismo e a discriminações’ e sugere a concepção de uma educação crítica, cujo embasamento está na valorização de conhecimentos multiculturais, pluriétnicos e não eurocêntricos, conceitos que aproximam essa concepção educativa dos pressupostos do multiculturalismo crítico e de resistência (MCLAREN, 2000a). Para a aplicação desses conceitos, as DCNERER querem fazer surgir dentro das escolas estratégias pedagógicas que fortaleçam a consciência negra entre negros e não negros, proporcionando “acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista da racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários” (BRASIL, 2004, p. 15).

Identificamos também que os sentidos de formação humana desse princípio direcionam-se para: o estabelecimento de elos culturais e históricos, em alianças sociais entre alunos, professores e comunidade escolar capazes de superar discordâncias e conflitos; a superação da mentalidade racista e discriminatória; a crítica da linguagem em representações em materiais didáticos, textos, discursos ofensivos; e para ações educativas que sejam capazes de transpassar os muros da escola e conduzir à mudança das estruturas sociais em que estamos inseridos (BRASIL, 2004). São, a nosso ver, sentidos de formação crítica, os quais questionam a educação vigente e interesses hegemônicos internacionais que têm reproduzido nas escolas “teorias pedagógicas dissociadas dos valores referenciais sócio-ético-estéticos dos alunos que, por sua vez, são obrigados a reprimi-los ou sublimá-los, submetendo-se a um tipo de ‘cartilha pedagógica’ ideologicamente individualista, consumista e etnocentrista” (ATAÍDE; MORAIS, 2003, p. 84).

Esses interesses continuam promovendo desigualdades historicamente vinculadas às questões raciais, como argumenta Quijano (2005, p. 119), por exemplo, sobre a divisão do trabalho no capitalismo colonial ter-se fundado na divisão racial e se perpetuado até a atualidade:

Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial. Assim, cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Conseqüentemente,

o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido.

No que concerne à associação da “branquitude social” aos “postos de mando” mencionados no trecho acima, McLaren (2000b) também identifica essa situação e a denuncia, a fim de alcançar a superação do que chama de “condição branca”, cuja articulação na sociedade capitalista estaria embasada nos mitos difundidos sobre a superioridade europeia e que permeiam os sistemas escolares de todo o mundo ocidental. O autor defende que somente uma pedagogia revolucionária “contra o fluxo naturalizado do dia a dia a favor da poesia diária do encontro e do conflito” condicionaria a superação dessa “condição branca”, identificando-a e desafiando-a (MCLAREN, 2000b, p. 44). Em uma análise dessa proposta de “dissenso”, Caputo (2012, p. 259) compreende que “uma pedagogia revolucionária da classe trabalhadora procura reconstruir ideias revolucionárias formando alianças entre grupos e comunidades, entre outros grupos da classe trabalhadora, das feministas, dos gays, das lésbicas, das minorias e dos indígenas”.

Tomando por base essa reflexão, as concepções de educação que emergem das DCNERER não parecem buscar uma emancipação da população negra articulada com as lutas da classe trabalhadora e dos movimentos sociais. Percebe-se, ainda, que não é da alçada do documento a proposição de uma organização de toda a sociedade contra o sistema segregacionista, por meio de ações contrárias às estruturas produtivas capitalistas e sua reprodução para este fim, mesmo sendo estas facilmente associadas a questões raciais em sua hierarquização, como mostra Quijano (2005).

Para uma lógica de emancipação humana, as DCNERER estariam em concordância com a dimensão revolucionária do multiculturalismo se compactuassem com uma luta anticapitalista conjunta de classe e contra a opressão das minorias. Isso seria um avanço na concepção de educação crítica que essas diretrizes apresentam, desde que a revolução proposta não encontrasse dificuldades de ser implementada sob as estruturas sociais vigentes. Tais estruturas, entretanto, reproduzem a lógica do sistema capitalista na relação educação/trabalho e sua transformação em mercadoria, uma vez que ideologicamente considera a igualdade entre todos para a manutenção

desse sistema, quando na realidade encontramos-nos em situação desigual (MEZÁROS, 2005).

Considerações Finais

O reconhecimento da realidade histórica de formação da sociedade brasileira, em seus diversos aspectos constitutivos, e as articulações educacionais no sentido contrário aos discursos e estruturas hegemônicos são proposições das DCNERER para que todos os brasileiros tenham garantidos o direito de acessar e ampliar seus conhecimentos sem a necessidade de adotarem posturas ideológicas e comportamentais que lhes levem a renegar seu pertencimento étnico/racial (BRASIL, 2004). Essas proposições têm base na luta do Movimento Negro, em diversos estados brasileiros, por educação para a população negra e contra o racismo, contando com as várias organizações negras que, desde o início do século XX, buscaram denunciar o mito da democracia racial brasileira e a situação das profundas desigualdades sociais imbricadas à questão racial no país, recorrendo ao debate político e às pesquisas acadêmicas e governamentais que as constataram (GOMES, 2005).

Nossa análise das DCNERER, em seus princípios e concepções, revelou que apesar de aparentemente estarem alinhadas à percepção racializada trazida pelo MN, conforme observou Maggie (2005), muito mais se aproximam do que diz Nascimento (2003) sobre a assunção, valorização e reconhecimento da identidade negra, que subverte a assimilação compulsória da hegemonia ocidental, colocando-se contra a universalização do supremacismo branco. Esse entendimento dialoga com o multiculturalismo em sua vertente crítica (MCLAREN, 2000a), em referência à valorização de grupos minoritários e suas identidades étnico-culturais, conforme discutido na seção 3.

Dito isso, não nos parece que as concepções de formação humana e de educação das DCNERER se filiem aos princípios pós-críticos da proposta do multiculturalismo revolucionário (MCLAREN, 2000b), mas tão-somente à sua perspectiva crítica, que sendo discursiva, procura valorizar aqueles aspectos étnico-raciais e culturais das minorias dentro das sociedades ocidentais, a fim de questionar os parâmetros eurocêntricos hegemônicos adotados por essas sociedades. Essa visão dialoga com Fiorin (1998), no que tange aos discursos contra-hegêmicos como instrumento de libertação social, ou ainda com a análise de Bakthin (2014) acerca das consciências interindividuais de grupos que se opõem com seus signos ideológicos.

Ante a constatação de que o controle racial ainda é promovido pela hegemonia ocidental, e apesar dos aspectos teóricos que apresentamos da pedagogia dissidente – e que se supõe revolucionária – de McLaren (2000b), observamos que o caminho de análise até aqui percorrido sobre a educação das relações étnico-raciais e suas concepções nas DCNERER tem nos apontado apenas a crítica dessa hegemonia para sua superação. A existência de limites sociais contrários a esse objetivo, entretanto, leva-nos a um questionamento mais abrangente que o proposto nesta pesquisa e talvez passível de futuras análises: haveria uma concepção de educação que efetivamente nos conduzisse a uma formação humana para além da subjugação racial e igualmente para além das estruturas vigentes da sociedade capitalista contemporânea?

Consideramos que as DCNERER poderiam avançar em concepções de educação voltadas para um multiculturalismo pós-crítico, para a lógica e ações antirracistas vinculadas às anticapitalistas na promoção da emancipação da população negra brasileira. Diante desta breve pesquisa, contudo, compreendemos que pela lógica do Estado capitalista e de suas políticas públicas multiculturais superficiais e internacionalmente controladas, tais mudanças podem apenas ser meras reformas dentro do mesmo sistema.

Nesse sentido, concordamos com Mezáros (2005) sobre uma ‘educação para além do capital’ pressupor a mudança da mentalidade coletiva sobre todo o sistema que foi internalizado e não apenas mudanças pontuais, a fim de que se proceda à universalização do conhecimento e do trabalho como formas indissociáveis de autorrealização e emancipação do ser humano. Consequentemente, isso promoveria o rompimento da lógica de desumanização racista imposta pela hegemonia ocidental.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADÃO, J. M. Práxis educativa do movimento negro do Rio Grande do Sul. In: OLIVEIRA, I. de; SILVA, P. B. G. e. *Negro e educação: identidade negra*. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2003.

ADÃO, J. M. e FREITAS, L. G. de. Políticas de ação afirmativa e a formação de professores para as relações étnico-raciais negras: uma cartografia da

legislação brasileira a partir da lei 10.639/03. In: ABREU, S. E. A.; PEREIRA, A. L.; PINHEIRO, V. (Orgs.). *Diálogos interdisciplinares em educação, linguagem e tecnologias*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2014, p. 317-339.

ALBUQUERQUE, M. J. S. da; BRANDIM, M. R. L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Revista Diversa*. Belo Horizonte: UFMG, ano I – n. 1, p. 51-66, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF>. Acesso em: 13/01/2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2005.

ATAÍDE, Y. D. B. de; MORAIS, E. de S. A (re)construção da identidade étnica afrodescendente a partir de uma proposta alternativa de educação pluricultural. *Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador: UNEB, v. 12, n. 19, p. 81-98, jan./jun. 2003.

AYODELE, C. Trajetória da educação do negro no Brasil: movimento negro e políticas públicas. In: MORAES, C. C. P.; LISBOA, A.S; OLIVEIRA, L. F. (Orgs.). *Educação para as Relações Étnico-raciais*. Goiânia: FUNAPE, UFG/Ciar, 2012, p. 113-141.

BAKTHIN, M. *Estudo das ideologias e filosofia da linguagem*. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo: Hucitec, 2014, p. 31-39.

BATISTA, G. A. John Locke: sua biografia, sua personalidade, sua época, sua filosofia e pedagogia e sua proposta curricular. *Cadernos da FUCAMP*. Monte Carmelo: FUCAMP, v. 3, n. 3, p. 1-25, 2004. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/53>>. Acesso em: 30/01/2016.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 10 de janeiro de 2003.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 13/12/2015.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. de Álvaro Lorencine. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V. M. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 13/01/2016.

_____. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. *Didática em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011.

CAPUTO, S. G. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

COMENIUS, I. A. *Didática Magna*. Trad. de Joaquim F. Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>>. Acesso em: 30/01/2016.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1998.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

GARCIA, A. F. Introdução conceitual para a ERER. In: MORAES, C. C. P.; LISBOA, A.S; OLIVEIRA, L. F. (Orgs.). *Educação para as Relações Étnico-raciais*. Goiânia: FUNAPE, UFG/Ciar, 2012, p. 143-167.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. *O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e antirracismo no Brasil. *Novos Estudos*. São Paulo: CEBRAP, n.43, p. 26-44, nov. 1995. Disponível em: <http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/77/20080626_racismo_e_anti_racismo.pdf>. Acesso em: 18/09/2016.

HUBERT, R. *História da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo*. Trad. de Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *Pensamientos sobre la educación*. Trad. De Rafael Laselata. Madrid: Akal, 1986.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000a.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Trad. de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

MCLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Trad. de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

MAGGIE, Y. (Orgs.). Uma nova pedagogia racial? *Revista USP*. São Paulo: n. 68. p. 112-129, dez/fev, 2005. Disponível em: <<http://www.usp.br/>

revistausp/68/10-yvonne-maggie.pdf>. Acesso em: 05/02/2016.

MEZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transposição*. Trad. de Paulo César Castanheiras e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MEZÁROS, I. *Educação para além do capital: rumo a uma teoria da transposição*. Trad. de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOORE, C. *O marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão*. Trad. de Bruno Gini Madeira. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004, p. 15-34.

NASCIMENTO, E. L. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2003.

PEREIRA, A. A. Relações étnico-raciais na história e no Brasil. In: PEREIRA, A. A. (Org.). *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula*. Brasília: Fundação Vale, 2014, p. 61-74.

PÓVOAS, R. C. *A memória do feminino no Candomblé: tecelagem e padronização do tecido social do povo de terreiro*. Ilhéus: Editus, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 02/02/2016.

REZENDE, C. B.; MAGGIE, Y. (Orgs.). *Raça como retórica: a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. Companhia das Letras: São Paulo, 1995.

SANTOS, S. A. dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SANTOS, S. A. dos. *Educação: um pensamento negro contemporâneo*. Paco Editorial: Jundiá, 2014.

SANTOS, M. R. N. dos. Multiculturalismo revolucionário!?: uma análise ontológica do sujeito híbrido pós-colonial. In: XXV CONGRESSO INTERNACIONAL ALAS. 2011, Recife. Anais. Recife: ALAS, 2011.

SANTOS, D. J. da S. et al. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. *Dental Press J. Orthod.* [online]. Maringá: vol.15, n. 3, p. 121-124, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>>. Acesso em: 28/12/2015.

SILVA, A. O. da. Pedagogia libertária e pedagogia crítica. *Revista Espaço Acadêmico* [online]. Ano IV, n. 42, nov./ 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/042/42pc_critica.htm>. Acesso em: 19/01/2016.

PROGRAMA ESCOLAS SUSTENTÁVEIS: APROXIMANDO UNIVERSIDADE E ESCOLA POR MEIO DE AÇÕES EXTENSIONISTAS

Everton Viesba-Garcia*

Letícia Viesba**

Natália Ribeiro***

Patrícia Bamban****

Marilena Rosalen*****

Resumo: É fundamental que as ações extensionistas assegurem uma relação recíproca entre a universidade e a sociedade, de forma que os problemas socioambientais recebam a devida atenção por parte da universidade. Assim, este trabalho tem como objetivo ressaltar a importância das ações extensionistas em Educação para a Sustentabilidade para a aproximação da Universidade-Escola, e para isso, será apresentado brevemente o contexto da Extensão e Educação para a Sustentabilidade e as ações do Programa de Extensão Escolas Sustentáveis da Universidade Federal de São Paulo. As ações extensionistas desenvolvidas pelo Programa favorecem a relação Universidade-Escola, propiciando a estudantes, universitários, professores e pesquisadores uma

* Professor e Consultor. Bacharel em Gestão Ambiental pela Universidade Estácio de Sá. E-mail: evertonviesba@uol.com.br

** Bacharel em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de São Paulo. Mestranda do curso de Pós-graduação em Análise Ambiental Integrada (PPGAAI). E-mail: leticia.viesba@gmail.com

*** Licenciada em Ciências – Biologia pela Universidade Federal de São Paulo. Mestranda do curso de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PECMA). E-mail: nathye@gmail.com

**** Professora do Colégio Brasília. Estudante do curso de Licenciatura em Ciências - Biologia da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: bamban_84@hotmail.com

***** Professora do Mestrado Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Paulo. Doutorado e pós-doutorado em Educação. Realiza pesquisas e projetos de extensão em formação e prática de professores. E-mail: marilena.rosalen@gmail.com.

Recebido em 15/05/2017

Aprovado em 30/07/2017

importante troca de conhecimentos e experiências, campos para pesquisas e a integração necessária para a construção de sociedades sustentáveis.

Palavras-Chave: Escolas Sustentáveis; Educação para a Sustentabilidade; Extensão.

Abstract: It is fundamental that the extensionist actions ensure a reciprocal relationship between the university and society, so that socioenvironmental issues receive the attention needed only this by the university. This paper aims to highlight the importance of the extensionist actions in Education for Sustainability for the approach of the University-School, for this, the context of Extension and Education for Sustainability and the actions of the Sustainable Schools Extension Program of Federal University of São Paulo will be briefly presented. The extensionists actions developed by the Program promote the involvement University-School, providing to students, university students, teachers and researchers an important exchange of knowledge and experiences, fields for research and the necessary integration for building sustainable societies.

Keywords: Sustainable Schools; Education for Sustainability; Extension.

O Ser Humano e o Meio Ambiente

O princípio básico para a organização de uma sociedade natural é a existência de situações que levem o ser à associação com outros seres, seja por alimento, abrigo, segurança, ou ainda para a manutenção da espécie. Tendo o Ser Humano (SH) e suas relações e interações como foco dos estudos deste trabalho, nos voltamos ao nomadismo como uma das organizações iniciais da sociedade. Baseado em juízo de valores e no respeito ao meio em que se vive, o nomadismo comandou durante séculos uma forma justa a si e para a própria natureza, respeitando seu limite e sua resiliência. Tal prática é tão importante para o campo da sustentabilidade justamente pela noção de equilíbrio e respeito para com o meio ambiente os quais os nômades têm, hoje embora não tão comum, ainda é uma prática viva em determinadas regiões.

Aos poucos, técnicas sobre o cultivo de plantas foram surgindo, novos

conhecimentos e experiências, que somando-se o conjunto deram origem a agricultura, embora benéfica ao SH por permitir seu estabelecimento em uma determinada área, a agricultura também pode ser caracterizada como um dos momentos que marcou a sobreposição do SH perante a natureza. Em um grande salto, no século XX com o crescimento populacional em escala exponencial e a industrialização, o trabalho braçal do SH é substituído por maquinários, buscando uma forma de otimizar o trabalho e aumentar a produção de alimentos para suprir a crescente demanda. Inicia-se o êxodo rural, seguido de um processo de urbanização desorganizada sem precedentes (MAZOYER & ROUDART, 2010).

O dito “desenvolvimento urbano” trouxe consigo inúmeros problemas socioambientais, o crescimento das desigualdades sociais e econômicas, a ocupação desordenada em áreas de grande relevância ambiental, poluição e contaminação dos corpos hídricos, erosão e contaminação do solo, entre outros problemas. No entanto, o desenvolvimento urbano não trouxe apenas problemas, importantes benefícios à sociedade também merecem ser destacados, como a ampliação do acesso à educação básica e ensino superior, fomento e incentivo a pesquisas científicas, possibilidades de melhoria na qualidade de vida, geração de emprego e renda.

O desenvolvimento tem carregado uma forte inversão de valores quando traz para a existência do SH o “ter” e não o “ser”. Tido como um dos maiores, se não o maior, problema socioambiental existente, o consumismo teve sua origem ao longo do processo de desenvolvimento urbano. Na compreensão de Retondar (2008, p. 138), o consumismo:

caracteriza-se, antes de tudo, pelo desejo socialmente expandido da aquisição “do supérfluo”, do excedente, do luxo. Do mesmo modo, se estrutura pela marca da insaciabilidade, da constante insatisfação, onde uma necessidade preliminarmente satisfeita gera quase automaticamente outra necessidade, num ciclo que não se esgota, num *continuum* onde o final do ato consumista é o próprio desejo de consumo.

O crescimento populacional associado ao elevado padrão de consumo se tornou um percalço para o desenvolvimento. O mundo vive uma corrida contra o tempo para que se possa reduzir ao máximo a pegada ecológica das nações na busca de garantir as condições de vida necessárias para as gerações atuais e garantir que as gerações futuras tenham acesso aos mesmos recursos.

A Extensão, sua importância e reflexos

Quando nos referimos a ações extensionistas, queremos dizer sobre a realização de atividades planejadas e desenvolvidas de forma conjunta entre Instituições de Ensino Superior (IES) e a comunidade a qual ela faz parte e/ou está inserida. Ao longo da história do ensino superior, foram muitas definições para as ações extensionistas, a que consideramos mais adequada é a definição trazida pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), a partir do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras em 1987, que conceitua:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico (FORPROEX, 1987, p. 11).

O FORPROEX considerou ainda que ações extensionistas são importantes instrumentos no processo dialético teoria/prática, sendo a Extensão “*um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social*” (FORPROEX, 1987, p. 11). Por indissociável, é importante compreender que a tríade da qual se constitui a educação superior (ensino, pesquisa e extensão), não deve ter suas ações compartimentadas e que seus resultados serão ganhos em todas as três áreas, além de que este tripé deve ter seus eixos tratados com igualdade quando se trata de investimentos.

Dentro deste tripé, a extensão universitária foi à última a desenvolver-se, seja por conta de sua complexidade de compreensão ou de execução. De Paula (2013) considera que as dificuldades decorrem, em grande parte, do fato de a Extensão se colocar questões complexas, seja por suas implicações político-sociais, seja por exigir postura intelectual aberta à inter e à transdisciplinaridade, que valorize o diálogo e a alteridade. A partir da abertura da universidade para o diálogo entre professores, estudantes e comunidade, foram se firmando novos conceitos sobre a extensão, “*sendo possível definir, [...] a identidade dessas ações, as políticas, as metodologias, e principalmente, as reflexões necessárias à tomada de consciência sobre as ações que se realizava com e na comunidade*” (BEMVENUTI, 2006, p. 1).

Quando encaramos a Extensão como uma via de mão dupla, onde todas as ações refletem em reflexões em torno da prática, há benefícios para todas as partes envolvidas, afinal, depois de dada a experiência de troca de saberes, a comunidade acadêmica envolvida poderá refletir acerca da práxis, conforme FORPROEX (1987, p. 11):

No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Freire expõe em “Extensão ou Comunicação?” que o conhecimento necessita da ação transformadora do sujeito sobre a realidade, onde “*Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer*” (1983, p. 17). Permitindo-nos afirmar, que a Extensão se faz em pares, e não de forma individualizada.

É fundamental que as ações extensionistas assegurem uma relação recíproca entre a universidade e a sociedade, de forma que os problemas socioambientais recebam a devida atenção, por parte da universidade.

Educação para a Sustentabilidade

Embora seja considerado que as discussões a cerca da Educação Ambiental (EA) tenham se iniciado em 1972, com a Conferência de Estocolmo e se aprofundado em 1977, durante a Conferência de Tbilisi, foi somente em 1987 durante a Assembleia Geral das Nações Unidas que foi lançado o documento “Nosso Futuro Comum”, mais conhecido como “Relatório Brundtland”, onde associado ao termo Desenvolvimento Sustentável, foram expandidas as discussões sobre a Educação para a Sustentabilidade (BRUNDTLAND, 1991).

Um dos documentos que servem como subsídios às discussões sobre Educação para a Sustentabilidade é a Agenda 21, estabelecida durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, realizada em 1992 no Rio de Janeiro, Brasil, a Agenda 21 identifica no capítulo 36, quatro importantes premissas: I. Promoção e Melhoria da

Educação Básica; II. Reorientar a Educação existente em todos os níveis em direção ao Desenvolvimento Sustentável; III. Desenvolver o Entendimento Público e Consciência da Sustentabilidade e IV. Realizar Treinamentos e Formações (CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1995, p. 14). Somando-se a Declaração de Dakar (UNESCO, 2001, p. 1) que diz em seu objetivo 6:

A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI.

E a Declaração de Bonn (UNESCO, 2014, p. 2) que estabelece a Educação para a Sustentabilidade como “*um novo direcionamento no ensino e na aprendizagem*” que se baseia em “*valores de justiça, retidão, tolerância, autonomia e responsabilidade*” com importantes princípios que nos levem “*a modos de vida sustentáveis*”. O conjunto desses documentos fornece importantes diretrizes que, ao serem atingidas em sua totalidade, nos remeterão a uma sociedade de direitos, economicamente viável, socialmente justa e ecologicamente equilibrada. É fundamental a existência de programas e projetos que contribuam com essa noção de transição, considerando a necessidade de adaptação frente às realidades socioambientais que estamos inseridos.

A educação para o desenvolvimento sustentável é tratado também como um dos principais instrumentos para o alcance dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esses por sua vez, foram estipulados na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável que tem como propósito: “*garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na Terra para todos, agora e no futuro*” (UNESCO, 2017, p. 6).

Os ODS nasceram das discussões e mobilização da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), em 2012, e visa descrever os principais desafios de desenvolvimento para a humanidade. O documento permeia temas como a pobreza, fome, saúde, educação, igualdade de gênero, saneamento, energia, trabalho, indústria, desenvolvimento das cidades, consumo, cuidados com a vida terrestre (biota), a provenção de paz entre as nações e o foco em parcerias para proporcionar o alcance das metas

(UNITED NATIONS, 2015).

A educação para a sustentabilidade é tratada enfaticamente na meta 4.7 dos ODS que é definida como:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (UNITED NATIONS, 2015, p. 1)

Considera-se ainda que a educação para a sustentabilidade não é só parte integrante de uma das metas, mas é fundamental para a obtenção das outras 16, de forma a oferecer um apoio fundamental para o entendimento e participação dos cidadãos, e assim, capazes de promover a transformação necessária (UNESCO, 2017).

Programa Escolas Sustentáveis “construindo espaços educadores sustentáveis”

Considerando as diversas importâncias já citadas das ações extensionistas, o clamor dos documentos citados sobre Educação para a Sustentabilidade e a emergência de ações de EA diretas com a sociedade, foi pensado o Programa de Extensão “Escolas Sustentáveis – construindo espaços educadores sustentáveis”, que tem como principal objetivo a implementação e construção coletiva de práticas sustentáveis em comunidades escolares, além de promover, contribuir e somar-se às ações de EA existentes, buscando fomentar a reflexão-participação-ação dos membros da comunidade na construção de um espaço educador ecologicamente equilibrado, economicamente viável e social e culturalmente justo.

Embora o Programa de Extensão Escolas Sustentáveis seja um projeto “novo”, ele é embasado no Programa Escolas Sustentáveis do Governo Federal, construído em cooperação do Ministério da Educação com o Ministério do Meio Ambiente. O presente Programa teve início em 2015, se trata de uma expansão resultante de outros projetos de EA desenvolvidos por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID Capes) – Ciências, realizados entre 2012 e 2015 no município de Diadema, com apoio

da Universidade Federal de São Paulo, *campus* Diadema. Os Projetos “EA em sala de aula” e “EA na minha escola” foram desenvolvidos em uma escola pública da Rede Estadual de São Paulo, ambos objetivaram a sensibilização e formação crítica socioambiental de uma comunidade escolar do município, buscando o desenvolvimento da potencialidade e reflexão-ação, como sugere Freire (1996, p. 35), “*nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela*”.

O Programa Escolas Sustentáveis se baseia em quatro eixos de atuação, três deles na linha da Resolução CD/FNDE nº 18/13, Currículo, Gestão e Espaço, e o quarto, inserido a partir de nossas experiências com o desenvolvimento de atividades anteriores, estudos e pesquisas realizadas – Formação.

Ainda segundo a Resolução CD/FNDE nº 18/13, entende-se por campo de trabalho “Currículo” a inclusão de conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis no projeto político-pedagógico, relações entre contexto local e sociedade global. Construção de saberes e fazeres que fomentem e estimulem culturas pró- sustentabilidade.

Por “Gestão” a responsabilidade socioambiental, redução de consumo, gestão de resíduos e recursos. Planejamento compartilhado, relação escola/universidade-comunidade, respeito aos direitos humanos e à diversidade, saúde ambiental, alimentação e consumo sustentável. E por “Espaço” as adequações de acordo com premissas da sustentabilidade socioambiental (coleta de água da chuva, melhor aproveitamento do espaço físico, etc.). Materiais e desenhos arquitetônicos adaptados às condições locais (bioma e cultura), conforto térmico e acústico, acessibilidade, eficiência de água e energia, saneamento e destinação adequada de resíduos, áreas verdes e mobilidade sustentável, respeito ao patrimônio cultural e aos ecossistemas locais.

No eixo “Formação”, inserido por nós e considerado de igual importância perante os demais, considera-se o desenvolvimento de cursos para formação inicial de professores (estudantes de licenciatura), cursos de formação continuada e aperfeiçoamento para professores, organização e realização de eventos, encontros e debates que estimulem a interação comunidade-universidade.

Trajber e Sato (2010) afirmam que o princípio fundamental para “Escolas Sustentáveis” é que as escolas se transformem em “incubadoras de mudanças”, para isso é necessário que possibilitem aos estudantes e a comunidade escolar

a investigação e construção coletiva de possíveis soluções para os problemas socioambientais detectados. Sacristan e Gomez (1998) se anteciparam, colocando em sua obra que toda escola deve propiciar aos estudantes o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e comportamentos que permitam a sua incorporação ao ambiente que os cerca, ou seja, as suas casas, comunidades, cidades.

A principal dificuldade nos trabalhos escolares com foco ambiental é a construção crítica dos estudantes e transformação de suas ações, as mudanças de hábitos são desafios importantes de serem trabalhados durante os projetos. Dois fatores foram essenciais na construção do Escolas Sustentáveis, a percepção acadêmica sobre a necessidade em trocar/compartilhar conhecimento com a comunidade escolar, implementar práticas educativas, desenvolver o senso crítico e a autonomia do sujeito como cidadão, onde segundo Freire (1996, p. 26), “*nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo*”. E a demanda da comunidade escolar de ampliar as ações dos projetos acima citados, de forma que contemplasse não algumas salas, mas todo o coletivo de estudantes, funcionários, professores e pais.

Viesba *et al.* (2014) considera que ações de EA desenvolvidas em uma comunidade escolar, contribuem para a integração do indivíduo e coletividade, favorecendo a construção coletiva de novos valores sociais, conhecimentos e habilidades voltadas ao equilíbrio da vida na terra. A Educação para a Sustentabilidade como parte dos processos educativos possibilita a sociedade um caminhar entre a situação atual e a realidade que objetivamos, sendo um importante momento de transição. Educação para a Sustentabilidade trata-se de uma peça-chave na construção de sociedades sustentáveis.

Desenvolvimento das ações extensionistas

A EA se faz necessária desde que houve transformações no hábito de vida, na ética e valores da Sociedade Contemporânea, principalmente como forma de reverter o quadro socioambiental e a questão de como a sociedade têm se portado diante das problemáticas de origem antrópica.

Almeida (2005, p. 29) considera que:

as questões relativas ao meio ambiente são alvo de preocupação do

homem contemporâneo. Nas últimas décadas, principalmente, tem havido um “consenso aparente” quanto ao reconhecimento de diversos problemas de degradação ambiental.

As ações extensionistas em EA possuem um caráter multi e interdisciplinar e se consolidam como uma importante alternativa pedagógica que promovem o avanço na educação básica, pois permitem a criação de atividades que desenvolvem o senso crítico no educando, leva-o a reflexão dos problemas locais e globais, e desencadeando a autonomia no “agir”, tornando-os protagonistas no contexto histórico atual.

Díaz (2002, p. 82) afirma que:

Se pretendemos que a escola forme indivíduos com capacidade de intervenção na realidade global e complexa, teremos de adequar a educação, em seu conjunto, aos princípios do paradigma da complexidade e, por conseguinte, às características de uma aproximação sistêmica. Temos que promover uma educação que responda precisamente a essa realidade global e complexa, e que dê uma resposta adequada a seus problemas, entre eles, o da crise ambiental.

As ações desenvolvidas no Programa Escolas Sustentáveis se caracterizam entre ações contínuas ou pontuais, sendo as ações contínuas: diagnóstico socioambiental, elaboração de programas de EA, cursos de formação, elaboração de cartilhas; e as ações pontuais: oficinas pedagógicas, planos de aulas, dinâmicas, práticas, palestras e apresentações de trabalhos em eventos acadêmicos. Cada ação é planejada levando em conta a realidade do local a ser desenvolvida e o público-alvo.

Levam-se em consideração também, diferentes metodologias e fundamentação teórica que validem as ações do ponto de vista científico. As múltiplas formas de atividades são desenvolvidas para atingir todos os campos cognitivos possíveis, levando em consideração que cada pessoa é um ser único e desenvolve suas potencialidades de maneira distinta, sendo assim, busca-se que todas as ações sejam desenvolvidas em sua plenitude, buscando a sensibilização do máximo de participantes, mas considerando todos os resultados alcançados.

As ações contínuas são desenvolvidas em escolas e comunidades dos municípios que tem parceria com o Programa Escolas Sustentáveis e que possuam ao menos dois professores que tenham interesse na área, desta forma

nos momentos em que a equipe do Programa não estiver presente na escola, os professores podem fazer o acompanhamento das ações, bem como orientar ações que se originem de algum membro da comunidade escolar.

Entre as ações contínuas, vale descrever:

Diagnóstico Socioambiental e Programa de EA: atividade desenvolvida em escolas que são parceiras do Escolas Sustentáveis. É realizado o levantamento do consumo de água e energia, gravimetria dos resíduos gerados, análise da estrutura física da escola, estudo sobre a área da comunidade escolar, características comuns dos professores, funcionários e estudantes, análise sobre o hábito de consumo. Todas as ações são desenvolvidas em atividades com a participação dos estudantes, com a comunidade escolar compondo o processo de análise, discussão e construção do Programa de EA.

Cursos de Formação: os cursos de formação são organizados para dois públicos, profissionais e universitários e estudantes do ensino básico. Os cursos para profissionais e universitários levam em conta em seu conteúdo programático os conceitos de EA, referenciais teóricos e práticos, tratados e documentos internacionais, consumo, educação para a sustentabilidade, sociedades sustentáveis e projetos de trabalho. Os cursos ainda contam com atividades práticas que exercitam os participantes a desenvolverem suas próprias atividades e práticas para o público com o qual trabalha. Quanto aos cursos para estudantes, são mais temáticos e voltados a questões socioambientais com foco em sensibilização como a política dos 5 R's,

Quanto às ações pontuais, estas ocorrem com maior frequência devido as suas flexibilidades e a não necessidade de um monitoramento, embora seja realizado em algumas situações. Como ações pontuais, cabe descrever:

Oficinas Pedagógicas: as oficinas são construídas de modo que quando postas em prática incentivem a (re)construção da linha do pensamento, buscando capacitar e sensibilizar o participante, instigar seu desenvolvimento de habilidades e aptidões socioambientais. Tal processo metodológico é realizado em grupo, justamente para gerar “conflitos” de opiniões que os levem a reflexão-ação, além de ser um momento propício para trocas de experiências e conhecimento. As oficinas contam com diversas atividades que se complementam, como Mar de Problemas (adaptação do Muro das Lamentações), Árvore dos Sonhos, Trilha das Realizações, Reconstruindo um Ciclo de Vida, Mapas Conceituais.

Planos de Aula e Práticas: são construídos para ações contínuas em turmas específicas, onde é possível ministrar duas ou mais aulas e planejar

parte das ações propostas para cada aula. O plano de aula leva em conta a necessidade de atividades práticas onde o participante é protagonista do seu aprendizado e também uma roda de conversa ou aula para sintetizar o conteúdo discutido.

Trabalhos Acadêmicos: importante ação que compõe o Escolas Sustentáveis possibilita aos membros da equipe desenvolver resumos e artigos para apresentações em eventos acadêmicos. Desenvolvendo suas habilidades para a pesquisa e argumentação e contribuindo para a Academia com divulgação das ações do Projeto, metodologias e resultados.

Resultados Parciais e Observações

Um dos maiores ganhos em realizar atividades de cunho extensionista é a aproximação da universidade com a sociedade por meio da comunidade onde ela está inserida. O reconhecimento dos participantes em ter a universidade como parte da comunidade gera uma importante sensação de pertencimento, além de contribuir – no caso de estudantes, para a aproximação com o ensino superior e possivelmente o ingresso nesta jornada, num momento oportuno.

Para a universidade os ganhos vão além de uma parceria para pesquisa, os ganhos giram em torno da universidade assumir seu papel face à sociedade, como instituição que deve contribuir não apenas no viés educacional, mas também em pesquisa e extensão, que deve reconhecer que seus limites vão além dos muros da academia, que estão inseridas em comunidades que merecem um retorno sobre as ações desenvolvidas em seu âmbito.

A equipe do Programa Escolas Sustentáveis é constituída por professores doutores, estudantes de mestrado, profissionais formados, estudantes de graduação, professores do ensino básico, e esporadicamente estudantes do ensino básico, consideramos este formato não só uma metodologia, mas também um resultado, justamente por contribuir para as formações individuais e por ser um meio de garantir que as ações sejam interdisciplinares.

Utilizar diversas metodologias para as ações extensionistas desenvolvidas na comunidade escolar, permitiu alcançar benefícios além dos previstos nos projetos iniciais. As ações diretas com estudantes objetivaram provocar o interesse pelas problemáticas socioambientais e um estímulo para a ação sobre elas, como consequência, os estudantes atingidos diretamente pelas ações extensionistas são considerados agentes multiplicadores, pois extrapolaram o conhecimento para além dos muros da escola, tratando dos temas abordados

dentro de suas próprias casas e também dentro da comunidade como todo.

Os participantes se reconheceram como protagonistas no processo de transformação da sociedade, agindo como potenciais agentes de transformação, pois perceberam que os atos desenvolvidos por eles poderiam causar impactos locais significativos, e em larga escala, as ações locais podem causar impactos globais.

As atividades com PA, práticas e dinâmicas, mostraram a importância de trabalhos em equipe. Os participantes reconheceram os benefícios e a força do trabalho colaborativo, inclusive, desenvolvendo textos coletivos para elaboração de campanhas socioambientais, abaixo-assinados e a realização de documentos com demandas para melhorias para comunidade. Ações que fortaleceram a relação entre estudantes-estudantes e estudantes-professores e contribuíram para a efetivação do grêmio estudantil na escola.

Ainda no que se refere às dinâmicas e práticas, as ações extensionistas permitiram que os participantes fizessem correlações e contextualizações com a realidade em que vivem, percebendo que a ciência e os problemas socioambientais fazem parte de suas vidas, bem como relacionaram os temas abordados com os assuntos vistos em disciplinas regulares. Os debates mediados e discussões contribuíram para o amadurecimento argumentativo dos participantes, desenvolvimento de consciência crítica, reflexão sobre a temática e a importância do seu papel como cidadão, tal qual afirma Inagaki, Hatano (1983) quando diz que a integração do conhecimento é mais eficaz quando os estudantes são instigados a defender seus pontos de vista, e isto ocorre naturalmente quando tentam convencer seus colegas sobre determinado assunto. Instintivamente tendem a ser mais críticos, discutindo com seus pares e com o professor.

As ações extensionistas desenvolvidas pelo Programa Escolas Sustentáveis favoreceram a relação Universidade-Escola, propiciando a estudantes, universitários, professores e pesquisadores uma importante troca de conhecimentos e experiências, campos para pesquisas e a integração necessária para a construção de sociedades sustentáveis. A troca constante de vivências e informações estimulou nos estudantes o interesse pelo ingresso ao ensino superior, o conhecimento sobre pesquisas científicas, o interesse sobre as profissões envolvidas com a temática ambiental e com a área científica como um todo. A participação dos professores, da gestão escolar e da comunidade, se tornaram uma contribuição fundamental em todo o processo.

Considerações Finais

As ações extensionistas promovidas pela equipe do Programa Escolas Sustentáveis têm contribuído para a aproximação da Universidade Federal de São Paulo com a comunidade de Diadema, as intervenções têm levado os participantes a compreender os problemas socioambientais e a se reconhecer como contribuintes de parte dos problemas. O desenvolvimento de ações extensionistas é complexo, é preciso levar em consideração que os participantes são os atores e também os sujeitos, cada ação é uma nova oportunidade de transformação.

As ações contínuas têm levado as escolas participantes a reafirmarem seus papéis enquanto espaço de formação, capazes de fornecer grandes contribuições para a construção de sociedades sustentáveis. Herschmann e Pereira (1994) consideram que o desenvolvimento se dá devido às crises que vivemos. O que nos permite afirmar que o problema não está no passado, à análise histórica é fundamental, mas é importante (re)pensar o agora e o amanhã, a Extensão é um canal fundamental para promover essa (re)construção. As ações extensionistas desenvolvidas em Diadema tem favorecido a comunidade e reduzido os efeitos da vulnerabilidade social, que é considerada latente na região (STOCO & ALMEIDA, 2011).

Inserir a Educação para a Sustentabilidade em ações extensionistas é um meio de fortalecer e reafirmar o papel da Universidade para com a Escola, sobre isso, Matheus *et al.* (2014, p. 44) considera que a Educação para a Sustentabilidade:

Trata de educar para o futuro, observa-se que os desafios da Conferência de Tbilisi e os da Agenda 21 têm sido progressivamente absorvidos e trabalhados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras como contribuição para a temática no país. A abordagem adotada pelas Instituições de Ensino Superior é propiciar meios para a capacitação e instrumentalização, tanto do seu público interno (docentes, técnicos e estudantes) quanto do público externo (comunidade em geral), para atuar na problemática ambiental.

Partindo da premissa que o entendimento sobre a ordem de ocorrência dos fatos leva à sensibilização, é isso que a universidade tem feito ampliar - o senso crítico da comunidade escolar, instigar a sensibilidade e provocar reflexões que os levem à autonomia, assumindo para si a responsabilidade

de participar ativamente nas mudanças socioambientais, gerando uma contribuição fundamental para a geração do conhecimento a partir da cumplicidade e interação entre professores, estudantes da educação básica e universitários.

Referências

ALMEIDA, F. P. **Projetos de educação ambiental e seu desenvolvimento na escola pública**: concepções e práticas de professores de ciências. 2005. 189 p. Dissertação (Mestre em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

BEMVENUTI, V. L. S. Extensão Universitária: Momentos Históricos de sua Institucionalização. **Revista Eletrônica de Extensão da URIVivências**. Erechim v.1, Ano 1 n° 2, p.8-17.. 2006.

BRUNDTLAND, G. H. **Nosso futuro comum**: comissão mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (1992: RIO DE JANEIRO). **Agenda 21**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995. 472p.

DE PAULA, J.A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **InterFaces Revista de Extensão da UFMG**. v. 1, n. 1 p. 5-23, 2013

DÍAZ, A. P. **Educação Ambiental como Projeto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. FORPROEX. I Encontro De Pró-Reitores De Extensão Das Universidades Públicas Brasileiras. 1987, Brasília. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>> Acesso em: setembro de 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 93 p.

HERSCHMANN, M. M.; PEREIRA, C. A. M. (Org). **A Invenção do Brasil Moderno**: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994

INAGAKI, K.; HATANO, G. **Collective Scientific Discovery by Young Children**. The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, January, v. 5, 1983.

MATHEUS, C. E., AMERICA, J. M.; J. B. O ensino da sustentabilidade: uma proposta pedagógica de sucesso em prática na USP. **Revista de Cultura e Extensão USP. Supl. (2014)**. 42-58., São Paulo, v. 11, supl., p. 42-58, set. 2014, Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/rce/article/view/84576>>, acesso em: 16.set.2016

MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das agriculturas no mundo**: do neolítico à crise contemporânea. São Paulo: Editora Unifesp; 2010.

RESOLUÇÃO CD/FNDE. Resolução nº 18, de 21 de maio de 2013. **Manual Escolas Sustentáveis**. Brasília, 21 maio 2013.

RETONDAR, A. M. A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como “contexto social” de produção de subjetividades. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 137-160, jan./abr 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/se/v23n1/a06v23n1.pdf>> . Acesso em Acesso em 17. set. 2016.

STOCO, S.; ALMEIDA, L. C. Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 16, n. 48, p.663-694, set-dez. 2011.

SACRISTAN, J. G., GOMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino.

Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** ISSN 1517-1256, v. especial, setembro de 2010.. p 70-78

UNESCO. **Educação para Todos: o Compromisso de Dakar.** Brasília. UNESCO, 2001.

UNESCO. Declaração De Bonn. *In: Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.* UNESCO, 2014.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem.** Brasília: UNESCO. 2017

UNITED NATIONS. **Sustainable Development Goals.** 2015 Disponível em: < <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> >. Acessado em 19.jul.2017

VIESBA, E. et al., 2014. Environmental education: a tool for critical and social environmental formation of a certain public school of Diadema-SP. **In: Proceedings of the 6th International Conference on Environmental Education and Sustainability “The Best of Both Worlds”**, Bertiooga-SP. Sesc 2014

Agradecimentos

Equipe do PIBID Didática/Ciências – Curso de Ciências – Licenciatura
Setor de Educação Ambiental da SEMA/Diadema
Câmara de Extensão e Cultura da Unifesp Diadema
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unifesp
E.E. Padre Anchieta
PNT/CAPES

FORMAÇÃO CONTINUADA: uma análise sobre suas contribuições para a docência

Rovânia Barbosa Gomes *

Márcia Carvalho dos Santos **

Resumo: O trabalho em questão apresenta aspectos relevantes ao desenvolvimento profissional dos docentes e tem como objetivo compreender a importância da formação continuada bem como sua contribuição para sua docência. A formação continuada é uma estratégia importante para que o profissional conquiste uma educação de qualidade. Sabendo-se que a somente a formação inicial não é o suficiente para atender a demanda imposta pela sociedade atual. A formação continuada é tida como uma necessidade para a qualificação da profissão. Buscou-se com o presente artigo estudos bibliográficos com o intuito de refletir sobre a importância da formação continuada na vida dos profissionais da educação. O referente estudo foi de grande importância, pois contribui levando o docente a repensar sua prática pedagógica frente a atualização de todo um sistema totalmente avançado.

Palavras-chave: Formação continuada. Aprendizagem. Escola.

* Mestre em Administração Profissionalizante pela Faculdade de Estudos Administrativos (FEAD), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); Bacharel em Teologia pela Faculdade de Ensino Teológico de Uberlândia (FAETEO). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM); Especialista em Educação à Distância pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM); Especialista em Inspeção Escolar pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Professora da EaD na Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM. E-mail: vaniagomes74@hotmail.com.

** Graduada em Pedagogia pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM); Especialista em Didática Escolar pela Faculdade de São Luis. São Paulo. E-mail: marciajoias2011@hotmail.com.

Recebido em 14/04/2017

Aprovado em 15/05/2017

Abstract: The work in question presents aspects relevant to the professional development of teachers and aims to understand the importance of continuing education as well as their contribution to teaching. Continuing education is an important strategy for the professional to achieve quality education. Knowing that the initial training alone is not enough to meet the demand imposed by the current society. Continuing education is regarded as a necessity for the qualification of the profession. We searched the present article bibliographical studies with the intention of reflecting on the importance of continuing education in the life of education professionals. The relevant study was of great importance, as it contributes by leading the teacher to rethink his pedagogical practice in front of the updating of a totally advanced system.

Keyword: Continuing education. Learning. School.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente a educação é um recurso importante e promissor para o desenvolvimento do nosso país, diante disso vem a formação dos professores como sendo um fator de grande relevância para a preparação do cidadão levando-os a serem pessoas conscientes e participativas. Muito se tem analisado em relação ao conhecimento científico do educador, levando os profissionais a fazerem uma reflexão acerca de sua atuação pedagógica. Nota-se que a formação continuada oferece um conhecimento específico e qualificado da profissão, tornando os educadores sujeitos mais conscientes, atendendo assim as exigências impostas por uma sociedade presente e atuante.

Pullias (1968) diz que o professor é um guia na jornada do aprendizado. Como guia, baseado na sua experiência, no seu conhecimento da estrada, dos viajantes, e em seu entusiástico interesse pelo seu aprendizado, ele assume importante responsabilidade pela viagem. Ele fixa as metas, estabelece os limites da viagem em termos de necessidades e capacidades dos estudantes, determina o caminho a ser tomado, alegre e enriquece todos os aspectos da jornada e valia o progresso.

A preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação não é algo novo. Pode-se afirmar que está presente em todo o processo que se refere a inovação pedagógica levantadas pelos sistemas de ensino no decorrer

dos anos. Basta fazer um pouco de memória das experiências realizadas nos últimos anos no nosso país que se apresentaram como inovadoras, seja a nível dos diferentes sistemas de ensino, como de centros educativos, para constatar que o componente orientado à preparação dos professores para sua realização tem sido uma constante (CANDAUI, 1997, p. 52).

Nesse contexto, a formação contínua oferece ao corpo docente uma aquisição de reflexões sobre sua atuação no contexto de sala de aula, ajudando a se tornarem sujeitos capazes de entender as diversas exigências que são impostas por uma sociedade cruel, essas exigências se referem as mudanças constantes que acontecem diariamente, e por isso, o educador precisa estar sempre se atualizando.

Os futuros professores e professores devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar-se suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto. Para isso é necessário aplicar uma nova metodologia e, ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa constante (o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática) que faça mais do que lhes proporcionar um amontoado de conhecimentos formais e maneiras culturais preestabelecidas e estabelecidas, estáticas e fixas, implantando uma atitude de investigação que seja considerado tanto a perspectiva teórica como prática, a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vista, a análise da realidade social, a aprendizagem alternativa por estudo de casos, simulações e dramatizações (IMBERNÓN, 2011, p. 64).

Ao buscar este estudo, foi preciso antes fazer uma retrospectiva da minha vida profissional e pessoal, começando desde o meu tempo de colégio até os dias atuais. Tenho plena convicção que nós seres humanos somos aquilo que fazemos mediante a nossa construção como sujeito.

De acordo com Kullok (2000) a escolha de um tema de pesquisa passa, necessariamente, pelo grau de envolvimento que o pesquisador tem com o tema que se propõe estudar.

Para tal, o interesse por esse tema não poderia ter outro motivo a não ser a minha preocupação em relação a minha carreira profissional, atualmente trabalho em uma instituição particular e percebo o quanto as pessoas estão empenhadas a continuar os seus estudos.

Percebe-se que quando os educadores conseguem sua qualificação, se tornam mais ativos, preparados e variáveis as adaptações enfrentadas no contexto escolar.

Portanto, a delimitação do referente tema desse projeto de pesquisa, se deu em consideração a grande importância que o mesmo exerce na vida profissional do ser humano e em especial aos profissionais da área da educação que é o meu foco principal.

2. DESENVOLVIMENTO

Atualmente a educação é um recurso promissor rumo ao desenvolvimento do país, e com isso vem à formação dos professores como sendo um fator essencial e de grande relevância para a preparação de cidadãos preparados, conscientes e em especial participativos frente a uma sociedade competitiva. Muito se tem analisado em relação à mentalidade do educador, levando-os a uma reflexão acerca de sua prática pedagógica. Nota-se que a formação continuada oferece um conhecimento específico e qualificado da profissão, tornando os educadores sujeitos mais conscientes e preparados, atendendo assim as exigências impostas por uma sociedade presente e atuante.

Não significa que o educador nos dias atuais deve ensinar somente os conteúdos propostos, é preciso ir além, o educador precisa ser comprometido com as mudanças ocorrentes da sociedade, propiciando aos seus alunos o exercício considerado básico rumo à cidadania.

É nesse contexto que o professor precisa se atualizar constantemente no processo de formação é necessário que busque qualificação, pois só assim poderá obter uma formação continuada melhorando assim sua prática docente, em especial sua carreira profissional.

Carvalho (2003) afirma que os cursos de formação de educadores, quer seja inicial ou permanente, não é necessário só redefinir palavras, é preciso fazer uma contextualização no próprio conteúdo e dentro das atividades que os professores irão ministrar, para que assim cada palavra ganhe significado preciso dentro do contexto de aprendizagem e ensino passando ao status de um conceito. Sabe-se que conceito é a ação de formular uma ideia, a necessidade de explicar um fato, um acontecimento. Os cursos devem proporcionar ao educador, do planejamento à execução de suas atividades de ensino, a explicar o que já está proposto ou relatar o se aconteceu algo ao usar e utilizar os novos conceitos.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO MAGISTÉRIO

Kullok (2000) relata que as Escolas Normais surgiram nas províncias, antes mesmo da existência do município da Corte em 1880, para professores e professoras, iniciando-se, de fato, o movimento das Escolas Normais no Brasil.

O surgimento da escola normal está ligado à inclusão da escola primária, pois o seu objetivo é preparar os educadores para as escolas iniciais. Com isso a escola normal foi sendo estabilizada, a mesma ganhou força desde o momento em que a educação popular passou a ser obrigatória.

Oliveira (1994, p. 19) relata que foi somente em 2 de janeiro de 1946 – com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530) pelo governo federal que no momento objetivava garantir o seu compromisso com as classes empresariais, mas, ao mesmo tempo, precisava conceder algumas reivindicações às classes trabalhadoras, garantindo dessa maneira sua legitimidade como governo eleito pelo povo – que o professorado, sendo considerado personagem importante nessa articulação, conseguiu habilitar a sua categoria profissional baseada em diretrizes nacionais, por meio das exigências e finalidades da Lei Orgânica do Ensino Normal.

Ainda conforme o autor acima, não podemos esquecer do caráter eminentemente profissional do curso que era conhecido pelo nome de Normal Regional, este prevaleceu por longo tempo e adotado em vários locais, pois era o único que habilitava as pessoas para atuar como docente no ensino primário.

Conforme Pimenta (2010) os cursos de formação de educadores para as séries do 1º grau, como sabemos, denominavam-se “Escolas Normais” até a Lei 5691/71, quando passaram a chamar-se “Habilitação ao Magistério”. Em meados de 1833, criou-se no Brasil, as Escolas Normais foram objeto de legislação nacional única com as Leis Orgânicas do Ensino (especificamente, com o Decreto-Lei 8530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal). Antes disso cada Estado adotava sua própria legislação.

A crise do sistema público de ensino e o fracasso escolar expresso em altos índices de repetência nas primeiras séries do 1º grau estimularam os pesquisadores da área de Educação a se debruçarem, nas últimas décadas, sobre o tema do magistério. E muitos foram, então, os trabalhos produzidos em torno dos processos de formação do (a) professor (a) das razões para a escolha profissional, do estatuto da profissão docente (CADAU, 1997, p. 126).

Pullias (1968) diz que professor tem muitos papéis. Um dos mais básicos

é o de ser um modelo para os seus estudantes e para todos os que nele pensam como professor. Existe uma forte tendência para sentir-se inquieto a respeito desse papel, para resistir a ele e até mesmo recusá-lo.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: COMPREENSÕES E CONCEITOS

Conforme Carvalho (2003) a expressão “formação contínua”, sendo bem mais ampla do que a palavra “curso”, traz à nossa reflexão, ainda que inadvertidamente, uma ideia mais complexa de linha de tempo e de sucessão de eventos. Se quisermos com essa expressão reforçar a ideia de continuidade, necessariamente, teremos em nossa pauta outros elementos que também evocam noções cronológicas, pontos de partida, rupturas, simultaneidades, histórias, programas, cronologias etc.

A formação continuada é um estímulo frente aos desafios relacionados ao conhecimento, as ações e as capacidades práticas e formas de comportamento, estes itens são fundamentais para que um bom profissional da educação construa uma base sólida para que atue em sua área de forma especializada.

A justificativa para algumas soluções relacionadas à crise educacional tem se limitado a formação continuada, impostas nas variadas formatações, na maior parte responsabilizam-se o corpo docente pelos problemas educacionais. Fato que evidencia a desconsideração do contexto de atuação na construção das políticas educacionais na área (IMBERNÓN, 2011).

Embora conste a importância da formação inicial bem como a continuada na LDB/1996, estas não foram efetivadas como um direito dos profissionais e como obrigação do Estado, pelo contrário ela foi exigida, porém o sujeito é o grande responsável pela mesma.

A formação continuada ainda é subjetiva, sendo assim, encontra-se sobre esta mesma denominação desde cursos realizados após a graduação até atividades genéricas encaradas como alternativas para tentar contribuir para uma preparação e um desenvolvimento profissional bem como: reuniões pedagógicas, envolvimento participativo na gestão da escola, trabalhos extracurriculares na escola, cursos de diferentes formatos oferecidos pela secretaria da educação, dentre tantos outros.

Os educadores em um modo geral devem se adequar às demandas necessárias, ou seja, devem se aprimorar a sua didática através de sua preparação, dando sentido às necessidades específicas de manutenção, preparação, reabilitação e recuperação frente ao processo político pedagógico.

Imbernón (2011, p. 15) afirma que:

A formação continuada assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora.

Nota-se que a formação continuada pode ser entendida como um conjunto de processos e práticas educacionais que tem o intuito de promover oportunidades para o desenvolvimento intelectual do educador, cujo objetivo é de ajudar na sua atuação mais efetivamente e de forma eficaz na sua carreira profissional. A formação continuada ajuda o profissional a se atualizar-se em decorrência das necessidades pessoais bem como atender as necessidades institucionais na sua atualidade.

A educação continuada oferece um benefício distinto para o indivíduo, indivíduo este que participa do processo educativo, e tal benefício é destinado à instituição no qual trabalha. O educador frente à educação continuada consegue melhorar sua prática e sua didática, adquirir novos aprendizados, consegue vencer seus medos, suas frustrações e suas limitações.

Quatro são as fases do “aprender a ensinar”. Mas a que tem maior relevância é a última fase “a permanente”, essa inclui as atividades a serem trabalhadas em uma instituição de ensino, pois permite o desenvolvimento profissional através do aperfeiçoamento do seu ensino. Para tal, a formação continuada em seu entendimento clássico é a que ocorre de modo formal (GARCIA, 1999, P. 26).

2.3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA O CORPO DOCENTE

O problema da formação contínua de educadores é destacado atualmente por sua importância entre nós. A busca constante de se adquirir qualidade no ensino e de uma escola de ensino Fundamental e Médio comprometido com a formação para a cidadania acaba exigindo um repensar da formação docente, tanto no que se refere à formação inicial, com à formação continuada

(CANDAU, 1997, p. 51).

É impossível se falar em qualidade na educação sem falar sobre uma formação contínua de educadores, essa é uma questão bastante considerada desde a sua primeira formação. Essa importância já está estabelecida nas questões das políticas públicas da educação.

Os profissionais pós-formais vêm seu ensino de uma maneira que vai além tanto da particularidade da experiência privada como da generalização de padrão socioeconômico, ainda que a pós-formalidade inclua ambos. Os seres humanos são enredados em incontáveis caminhos num sinergismo sincrônico-diacrônico. Conscientes deste sinergismo, os professores pós-formais dirigem sua atenção para as formas como as forças ideológicas e socioeconômicas constroem consciência, enquanto ao mesmo tempo, como as crianças individualmente e os alunos em sua vida real respondem a esta construção. É devido a isto que as pesquisa-ação é tão importante para os praticantes pós-formais, para os semióticos em particular, porque esta pesquisa ajuda-os a desvelar as forças tácitas que constroem a consciência no nível de vida cotidiana (KINCHELOE, 1997, p. 219)

A formação contínua está interligada ao processo de avaliar e também profissional, formação e as competências que cabem a profissional. A evolução da competência profissional só tende a ampliar na educação se a mesma estiver em busca de uma formação contínua.

Marin (2000) afirma que a mudança educacional está relacionada à formação do professor e à inovação de suas práticas pedagógicas. Ela está, também, associada aos projetos educativos da escola: “hoje, não basta mudar o profissional: é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”.

Todo o descompasso da demanda de informações que aparecem constantemente, as novas propostas de ensino e a atualização na área da educação, faz com que os professores busquem uma formação. A sociedade tecnologicamente globalizada exige uma mudança em relação ao aperfeiçoamento profissional.

A formação profissional também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional - por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional -, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica

etc. (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

É notável que na atualidade muito se tem exigido do professor, exige-se uma qualificação técnica, científica e também política, para que o mesmo seja um facilitador sensato e consciente diante das diversidades da sociedade.

Pullias (1968) afirma que o professor é uma autoridade: aquele que sabe e sabe que sabe. Ele deve saber, não tudo, naturalmente, nem nada, completamente, pois isso é impossível mas deve saber muito.

É necessário que os profissionais da educação tenham um aperfeiçoamento profissional efetivo e qualificado sobre sua atuação pedagógica, a sua melhoria profissional só poderá ser efetiva através de suas ações. É preciso que o professor seja passivo na suas reflexões em relação a sua atuação profissional, repensar sua prática pedagógica frente a uma sociedade heterogênea. (FOGAÇA, 2017 apud SCHNETZLER e ROSA, 2003).

O bom profissional quando é consciente sabe que sua formação não se restringe somente na Universidade. Este profissional após sua formação deve fazer uma retrospectiva e apontar caminhos e ideias para uma nova especialização. Ninguém nasce com um diploma de educador ou nascido para ser educador.

Nós nos fazemos educadores, nós nos formamos como educador isso somente acontece se for na prática e na reflexão da mesma. Muitos educadores se aperfeiçoaram estudando, pesquisando, buscando e errando.

Carvalho (2003) relata que talvez possamos entender essa atual emergência da necessidade de formação contínua como uma boa oportunidade de busca de caminhos mais significativos na relação entre produção acadêmica e ensino básico.

De acordo com Silva (2017), a formação contínua é um fator muito importante para a atuação plena e significativa do professor, possibilita ao mesmo um certo discernimento em relação ao seu conhecimento profissional, levando-o a adequar sua formação frente as diversas cobranças e exigências no quesito ensinar. O educador que é participativo frente à formação contínua tem a capacidade de refletir sobre suas ações e práticas pedagógicas diariamente no seu dia a dia.

Nesse contexto, a formação contínua acaba possibilitando ao professor um processo elevado de conhecimentos em relação a sua profissão, tornando-se assim um ser mais qualificado a colocar em prática as cobranças impostas pela sociedade, pois, o educador precisa estar

atualizado para que se sinta sujeito social de suas ações.

Entendendo a linguagem (SOUZA, 2008, p. 42) a atuação do educador na atualidade não se respalda somente no ensinar alguns conteúdos, mas sim, ser um educador consciente e comprometido com as modificações da sociedade, dando oportunidade aos seus alunos para o pleno exercício do conhecimento básico à cidadania.

2.4 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS EDUCADORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Inúmeros são os desafios dos profissionais da educação, é muito difícil investir na formação continuada. É preciso compreender sobre a transformação do corpo docente para se chegar até as dificuldades da formação continuada.

Muitos são os fatores que impede o docente de investir na sua formação profissional. Alguns deles são:

- O professor era visto como o único que detinha conhecimentos, um aluno jamais teria a audácia de enfrentá-lo, nessa época os alunos não tinham voz e nem vez.
- A baixa remuneração do educador, por causa desse fator muitos profissionais acabou desistindo do magistério.
- O professor se sente desvalorizado perante a sociedade, muitos profissionais trabalham sem estímulo e isso faz com que os mesmos percam a esperança em relação o crescimento efetivo na profissão.
- Muitas escolas particulares desvalorizam os profissionais e não incentivam-os a estudarem, já as públicas não oferece recursos financeiros para essa continuidade.

Para Imbernón (2011) muitos dos obstáculos encontrados pela formação dos professores podem converter-se facilmente em alibis para a resistência por parte de algum setor do professorado. Ou também que esses obstáculos sejam motivo de uma cultura profissional que culpe os professores sem oferecer resistência e sem lutar por uma melhor formação e um maior desenvolvimento profissional. Entre esses obstáculos destaca-se:

- A falta de um debate sobre a formação inicial dos professores de diversos níveis educativos.
- A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das

instituições e serviços implicados nos programas de formação permanente.

- A falta de descentralização das atividades programadas.
- O predomínio da improvisação nas modalidades da formação.
- A ambígua definição de objetivos ou princípios de procedimento formativos (a orientação da formação). Ou alguns princípios de discurso teórico de pesquisa e discurso prático de caráter técnico.
- A falta de pressuposto para atividades de formação e, mais ainda, para a formação autônoma nas instituições educacionais.
- Os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente.
- A formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção.

Como podemos ver existem várias predisposições sócio histórica que influenciou o professor a não querer investir na sua carreira. O professor na sua prática em sala de aula necessita dar uma preparação para o seu aluno em relação a uma formação para exercer a cidadania e em especial orientá-los na utilização dos recursos tecnológicos em prol de suprir as dificuldades e necessidades e também em prol do seu bem estar social pessoal e profissional.

Portanto, os mesmos necessitam investir na atualização permanente, pois dele depende a responsabilidade de orientar o uso consciente dos materiais e recursos tecnológicos que estão a disposição do aluno no âmbito escolar, bem como, envolver a educação para uma sustentabilidade que consciente a todos.

Morales (2001) relata que são muitos os estudos e pesquisas realizadas sobre as características do professor ideal segundo os alunos. Desse tipo de estudo emergem duas grandes categorias de traços ou condutas: alguns dizem a respeito à competência do professor para ensinar, controlar a classe; outros ao seu relacionamento com os alunos.

Candau (1997) afirma que a importância das novas tecnologias por todos é que permitirá a atuação profissional na atual cultura tecnológica, hoje acessível apenas a poucos. É evidente que esse acesso à sociedade da informação dependerá da disponibilidade de formas de comunicação, de alta qualidade, rápidas e de baixo custo, o que parece ainda um pouco distante de nossa realidade.

Como percebemos, é complicado e até mesmo difícil para os profissionais investirem na sua formação devido aos fatores citados acima. Mas necessita-se de uma atitude e ação consciente do profissional, pois as gerações mais novas precisam ter contato com a tecnologia para se ter uma formação renovada voltada para a cidadania.

O docente precisa entender que o seu papel é importantíssimo para a construção de uma sociedade justa, humana e mais solidária.

Imbernón (2011) afirma que:

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização. Um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão (IMBERNÓN, 2001, p. 43).

Sabe-se que a formação continuada proporciona uma melhoria de qualidade para a educação, mas para que isso se torne realidade é necessário que os docentes vejam isso como uma oportunidade e não como uma dificuldade, pois isso os tornará profissionais mais capacitados e qualificados, sujeitos ativos para o exercício de sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que o trabalho docente é algo desafiador permanente, por isso o educador deve ter uma qualificação sólida e continuada. A formação continuada não é significativa somente por meio de acúmulos de cursos, diplomas e certificados, ela deve comportar uma relação interpessoal no cotidiano de sua prática pedagógica.

A formação continuada é um componente fundamental para uma constante ressignificação de sua prática pedagógica, pois este torna competente o seu exercício da docência.

A atuação do educador não é uma tarefa fácil, portanto, deve haver sempre a necessidade de ir em busca de novas formações, que estejam de acordo com as necessidades e exigências de uma sociedade totalmente exigente.

Diante dos resultados da pesquisa observa-se que a formação continuada atribui valores significativos a formação docente, possibilitando um desenvolvimento cercado de habilidades necessárias à sua profissionalização docente.

Em questão a formação continuada verifica-se que as exigências se renovam constantemente, sendo a formação um investimento responsável

pela qualificação de ensino, pois é através dela que podemos ter um olhar crítico em relação as práticas docentes do dia a dia no âmbito escolar, fazendo com que os profissionais percebam suas falhas e com isso melhore suas ações.

A formação continuada proporciona aos educadores uma troca de experiência, provocando ainda mais as reflexões sobre sua prática desenvolvida em sala de aula. Para tal, a formação continuada é de grande relevância para a sua atuação profissional, pois é através dela que emergem variados conhecimentos.

Por fim, não basta ser apenas um professor, é necessário que esse profissional faça a diferença na sua atuação. Muitos educadores têm consciência de que se deve ir em busca de novos horizontes, em especial no início de sua carreira e sabe da necessidade da formação continuada para aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. São Paulo: Pioneira Learning, 2003.

FOGAÇA, Jennifer. **Formação continuada de professores**. Disponível em: <http://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/formacao-continuada-professores.htm>. Acesso dia: 23/03/17.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma educação continuada**. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KINCHELOE, Joel L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de professores para o**

próximo milênio: novo lócus? São Paulo: Annablume, 2000.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada.** Editora Papirus, Campinas: São Paulo, 2000.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2001.

OLIVEIRA, Ana Cristina Baptistella de. **Qual é a sua formação, professor?** Campinas, SP: Papirus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores.** Dany editora Ltda, Perdizes: São Paulo, 2010.

PULLIAS, Earl V. A arte do magistério. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

SILVA, Vanessa de Fátima. A **importância da formação continuada para uma atuação docente reflexiva.** Disponível em: [http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1453#myGallery1-picture\(14\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1453#myGallery1-picture(14)). Acesso dia: 23/03/17.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina- Pi: revelações a partir de histórias de vida.** 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação -UFPI).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

A GRAMÁTICA NORMATIVA NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DO ESTUDANTE¹

William José Ferreira*
Yara Dias Fortuna**

Resumo: o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa tem sido uma questão bastante discutida entre os educadores, que tratam dos seus objetivos e das diversas possibilidades de conduta que o professor pode seguir em sala de aula. Existem trabalhos publicados e também tem ocorrido uma intensa discussão sobre o ensino da Língua Portuguesa. Entretanto, os resultados dos estudos desenvolvidos pela academia parecem não chegar com efetividade ao contexto escolar. Dessa forma, são necessários estudos e pesquisas objetivando conhecer a ótica dos alunos sobre a temática em questão. Objetivou-se, com este estudo, identificar a visão que os alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino, da cidade de Paracatu-MG, têm sobre o ensino da gramática normativa da Língua Portuguesa. Foi aplicado um questionário a 15 estudantes, selecionados aleatoriamente. Por meio do estudo realizado, concluiu-se que todos os 15 alunos (100%) que participaram do estudo consideram que o ensino da gramática normativa da Língua Portuguesa é importante. Entretanto, apenas 7 deles (46,7%) afirmam gostar do conteúdo de gramática ministrado. Diante dos resultados obtidos por meio dessa pesquisa, conclui-se que é necessária uma revisão em relação à maneira como o conteúdo da gramática normativa é

¹ Artigo apresentado ao curso de graduação em Letras-Português da Universidade Católica de Brasília (UCB), como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras-Português.

* Tecnólogo em Processamento de Dados. Licenciado em Matemática, Informática e Letras-Português. Especialista em Matemática e Estatística e Gestão Educacional. Mestre e Doutor em Zootecnia. Avaliador de Instituições de Ensino Superior e de Cursos de Graduação do INEP/MEC. Diretor Geral da Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). E-mail: finom@finom.edu.br

** Professora da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Recebido em 15/07/2017

Aprovado em 01/08/2017

transmitida aos alunos em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Gramática normativa. Língua Portuguesa. Metodologia de ensino. Processo de ensino.

Abstract: the process of teaching the Portuguese language has been highly discussed among educators who have to deal with the objectives and many possibilities of the learning process in the classroom. There are published works and an intense argument about the teaching and learning process of the normative grammar. However, the results of the studies developed by the academy do not seem to achieve the desired effectiveness in the school context. That is why researches which intend to detect the student's perspective on the issue are relevant. This study aims to identify the student's point of view about the teaching of Portuguese normative grammar. In order to accomplish this purpose, 15 High School students of a public school from Paracatu-MG were interviewed. The results show that all the students (100%) who answered the questionnaire think that the teaching of normative grammar is important. However, only 7 students (46,7%) seem to enjoy the subject. Therefore, the research shows that a revision about the teaching methods that involve normative grammar is needed.

Keywords: Teaching and learning process. Normative Grammar. Portuguese Language. Methods.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa tem sido uma questão bastante discutida entre os educadores, que tratam dos seus objetivos e das diversas possibilidades de conduta que o professor pode seguir em sala de aula. É importante destacar que existem diversos trabalhos publicados e também tem ocorrido uma intensa discussão sobre o ensino da Língua Portuguesa.

A partir de observações assistemáticas feitas durante as práticas investigativas do curso de Letras da Universidade Federal do Acre em escolas locais, Dorneles (2012) verificou que o professor não está de fato trabalhando

a leitura e a escrita de forma a sanar as reais dificuldades dos alunos, ou seja, existe ainda na escola e especificamente no ensino de Língua Portuguesa grande ênfase no ensino da Gramática Normativa, na qual o professor limita-se unicamente a ensinar regras, prejudicando desta maneira o aluno, que não saberá posteriormente escrever um texto ou mesmo interpretá-lo de forma adequada.

Amaral et. al (2012), em um estudo objetivando apontar os desafios e a relevância social da Língua Portuguesa, concluíram que é necessário mudar a concepção mecânica do ensino, em que a língua portuguesa é vista apenas como uma forma de conhecer letras e palavras.

Oliveira et. al (2013), ao estudar o ensino da Língua Portuguesa na rede pública de ensino, concluíram que o ensino da disciplina tem apresentado diversas deficiências no decorrer do processo de aprendizagem, devido a inúmeros fatores, mas principalmente por falta de educadores que participem ativamente da vida de seus alunos e busquem compreendê-los nas suas fraquezas e pontos fortes.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) preconizam que, entre as competência e habilidades a serem adquiridas pelos alunos em relação à Língua Portuguesa está analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contextos mediante a natureza, função, organização e estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas).

Entretanto, os resultados dos estudos desenvolvidos pela academia e as premissas legislativas acerca do tema parecem não chegar ao contexto escolar de modo efetivo. Dessa forma, os professores acabam recorrendo às práticas de ensino de língua a que sempre estiveram habituados: memorização de nomenclaturas para a posterior classificação de termos e frases segundo a norma gramatical, o que faz com que a realidade nas escolas em quase nada seja afetada pelos pressupostos de uma pedagogia transformadora, mais adequada aos novos tempos (KERSCH E FRANK, 2009). Assim, são necessários estudos e pesquisas objetivando conhecer a perspectiva dos alunos sobre a temática em questão, a fim de identificar as demandas dos mais afetados pelas estratégias de ensino da Língua Portuguesa, com o objetivo de redirecioná-las em favor do ganho na aprendizagem dos estudantes.

Segundo Silva, Gomes e Alves (s/d), não é de hoje a discussão sobre o ensino e a importância da Língua Portuguesa, sobretudo acerca de questões

relativas a como e para que ensiná-la. Segundo as autoras, ainda, a tarefa de ensinar torna-se cada vez mais difícil se forem observadas as aulas de Ensino Médio e o desinteresse dos alunos, motivado pelo desconhecimento sobre como aplicar o conteúdo visto em sala de aula, quer seja pela metodologia apresentada pelo professor ou pelo simples fato de não gostarem da disciplina. O problema é suficientemente relevante a ponto de justificar que o trabalho em questão seja realizado, pois é do interesse de toda a comunidade acadêmica conhecer a visão dos alunos em relação ao ensino da gramática normativa da Língua Portuguesa. O conhecimento da perspectiva dos alunos sobre o assunto em tela poderá constituir um excelente indicativo para que os professores e gestores escolares repensem a prática pedagógica inerente ao ensino da gramática normativa da Língua Portuguesa. Este trabalho está direcionado, sobretudo, aos professores de Língua Portuguesa e gestores escolares, uma vez que pretende identificar as diversas visões que os alunos apresentam a respeito do ensino da gramática normativa, visando contribuir para o ajuste da práxis pedagógica.

Por meio deste estudo, foi analisado o ensino da gramática normativa sob a ótica dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública, localizada na cidade de Paracatu-MG, com o intuito de conhecer a percepção dos alunos em relação ao ensino da gramática normativa. A partir das respostas obtidas por meio da aplicação do questionário anexo ao fim do trabalho, realizou-se a análise dos dados, objetivando:

- identificar a importância do ensino da gramática normativa da Língua Portuguesa para o aluno;
- analisar se o aluno tem interesse pelo conteúdo referente à gramática normativa ensinada em sala de aula;
- propor uma reflexão sobre o ensino da gramática normativa a partir da percepção dos alunos em relação ao que é ministrado a eles durante as aulas desse conteúdo.

Os resultados deste trabalho pretendem contribuir no sentido de apontar possíveis redirecionamentos para a atuação de professores e gestores escolares no que se refere ao ensino da gramática normativa da Língua Portuguesa. Assim, poderá ser utilizado para rever e adequar as práticas pedagógicas a partir da perspectiva dos alunos, que são os destinatários do conhecimento.

DESENVOLVIMENTO REVISÃO DE LITERATURA

De acordo com Bonatto (2015), faz-se necessária uma reflexão sobre uma política de ensino de língua que pressuponha uma clara concepção sobre o modo de ser do objeto em estudo, ou seja, é preciso reconhecer a língua em toda sua multiplicidade. Essa natureza heterogênea e multifacetada da língua relaciona-se à concepção de homem enquanto ser social, que se articula em uma estrutura igualmente complexa da sociedade, associada a fatores ideológicos, políticos, econômicos e culturais.

Para Martins, Vieira e Tavares (2014), um dos maiores desafios enfrentados pelo professor de português nos níveis fundamental e médio é qual saberes gramaticais devem ser efetivamente acionados nas escolas. Segundo os autores, ainda é comum confundir o ensino de português com o ensino de uma norma padrão homogeneizadora e abstrata, que em nada se aproxima dos diferentes usos efetivos da língua nas mais variadas situações de expressão sociocultural no país.

Segundo Dorneles (2012), o professor de português tem um papel importante na vida dos alunos. Sua função é conscientizar e formar um aluno para a vida em sociedade, construindo de forma mediada o conhecimento, visando unicamente ao crescimento intelectual do sujeito, trazendo e respeitando as diferenças sociais e linguísticas para construção de uma sociedade melhor.

De acordo com Mendes et al. (2011), a prática de ensino de Língua Portuguesa trata-se de um campo onde o que deve ser abordado na sala de aula se torna crucial para o processo de ensino e de aprendizagem, pois quando é abordado o ensino da gramática na troca de conhecimentos entre aluno e professor, observa-se que os docentes deixam a desejar no que se refere ao alcance dos objetivos educacionais desse componente curricular. Tais docentes, muitas vezes, não dispõem dos recursos necessários para o estímulo de ensino da disciplina dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente, não conseguem atrair a atenção dos seus alunos. Segundo esses autores ainda, outro problema que pode ser apontado, para o qual muitos professores não atentam, é a falta de significação do trabalho desenvolvido em sala de aula que desvaloriza a prática docente, pois a ruptura entre significado e sentido torna seu trabalho alienado, comprometendo ou descaracterizando a atividade docente.

Amaral e Duarte (2007), em um trabalho cuja proposta foi discutir a relação entre academia e escola, apresentando o ponto de vista dos autores e propondo alternativas de minimização dos problemas levantados em sala de aula, concluíram que é desejável que o professor de Letras: utilize-se de pedagogia sensível às diferenças culturais e individuais; trabalhe oralidade e escrita através da imersão linguística; priorize o texto como forma de desenvolvimento da competência escrita e a fala pública como forma de desenvolvimento da variedade cultuada; prepare ou utilize materiais didáticos a partir de diagnóstico do nível de desenvolvimento dos alunos no assunto da aula; ensine gramática principalmente com o objetivo de demonstrar a lógica de funcionamento da língua (em suas diversas variedades). Segundo os autores, somente assim será possível mudar o discurso escolar e, mais importante ainda, as práticas pedagógicas.

Segundo Kersch e Frank (2009), muito se tem publicado e discutido sobre o ensino de gramática na aula de língua portuguesa, mas os resultados dos estudos desenvolvidos na academia parecem não chegar às escolas. Segundo as autoras é preciso verificar se o conhecimento produzido pela pesquisa linguística chega às salas de aula e como é percebido pelos alunos. Para tanto, Kersch e Frank (2009) ouviram os estudantes de quatro turmas de escolas estaduais de Porto Alegre-RS. Também falaram com os professores de Língua Portuguesa dessas turmas e observaram aulas de cada um desses professores nas turmas envolvidas na pesquisa. A análise dos dados revelou que os avanços teóricos no campo da linguística, particularmente no que se refere a práticas alternativas de sala de aula, não são sequer percebidos pelos alunos. Os professores, por sua vez, não incorporam esse conhecimento à sua prática em sala de aula, restringindo-se a repetir o mesmo ensino a que sempre estiveram habituados; ou, quando buscam se afastar do ensino centrado na gramática, promovem atividades de discussão de temas sem uma preparação adequada e sem objetivos definidos. Os resultados do estudo desenvolvidos pelas autoras, ainda que circunscritos a uma dada realidade social, apontam para a necessidade de se buscarem meios para que o conhecimento acadêmico que propõe alternativas para o ensino de português possa servir para a construção conjunta de novas práticas em sala de aula.

Wall (2009) desenvolveu um estudo com o objetivo geral de analisar como o ensino da Língua Portuguesa está sendo ministrado nas escolas. A linha metodológica utilizada por esta autora foi o Materialismo Histórico Dialético, que possibilita a visão da totalidade bem como as contradições presentes no

processo de ensino. Em seu trabalho, a autora concluiu que a ênfase dada ao ensino exclusivamente da gramática em sala de aula ignora o objeto principal de ensino da Língua Portuguesa, qual seja a aquisição da linguagem em suas várias modalidades, atendo-se ao estudo das estruturas da língua e privando o aluno de um aprendizado significativo e participativo da linguagem.

Silva, Gomes e Alves (s/d) desenvolveram um estudo com o objetivo de identificar as opiniões e as várias visões que os alunos de primeira e de segunda séries do Ensino Médio apresentam a respeito da Língua Portuguesa e, ainda, verificar como a leitura se insere na vida deles. Para o desenvolvimento desse trabalho, fundamentaram-no em uma concepção sócio-histórica da linguagem e na concepção de vozes sociais e de leitura como exercício da contra palavra. Como instrumento de pesquisa, foi utilizado um questionário aplicado em uma escola da rede pública estadual da cidade de Natal-RN. As autoras concluíram que, de acordo com os dados levantados e a análise das vozes dos alunos, foi possível reconhecer a importância do ensino de Língua Portuguesa. Os alunos não conseguem, no geral, apresentar uma justificativa para essa importância, mesmo sendo essa a disciplina com maior carga horária do currículo escolar básico. Tais resultados apontam para a necessidade de se repensar a prática docente de Língua Portuguesa e a eficácia dos métodos de ensino que vigoram atualmente nas salas de aula de língua materna.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo qualitativa.

Segundo Gil (2010) a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, essa modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, de acordo ainda com Gil (2010), em virtude da disseminação de novos formatos de informação, essas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes como, por exemplo, materiais disponibilizados pela internet.

A pesquisa de campo de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, bem como na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises. De acordo com Ruiz (2011), antes da realização da pesquisa de campo deve ser realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto. A pesquisa bibliográfica preliminar

servirá de informação sobre a situação atual do problema, sobre os trabalhos já realizados a esse respeito e sobre as opiniões reinantes. Ademais, permitirá o estabelecimento de um modelo teórico inicial de referência, auxiliando o estabelecimento das variáveis e a própria elaboração do plano geral da pesquisa.

Para Minayo (2002 apud GIL, 2010), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. De acordo com Richardson (1999 apud GIL, 2010), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentados pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Para desenvolver a pesquisa de campo foi aplicado o questionário⁴ a 15 alunos, selecionados aleatoriamente, do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino, localizada na cidade de Paracatu-MG. O questionário apresenta questões de cunho qualitativo, visando a uma análise do conteúdo das respostas, a fim retratar a percepção dos alunos sobre o tema colocado.

Finalmente, procedeu-se à análise e interpretação dos dados obtidos com base em uma fundamentação teórica, com o objetivo de compreender e explicar o problema pesquisado. Os dados obtidos por meio das respostas aos questionários foram tabulados e analisados por meio do software Excel, para uma melhor visualização dos resultados. Os dados qualitativos foram analisados objetivando compreender o conteúdo das respostas, tendo sido de fundamental importância para conhecer a ótica dos alunos sobre determinado viés da temática em pauta.

ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO

Os alunos que responderam ao questionário utilizado neste estudo têm entre 16 e 18 anos e cursam a terceira série do Ensino Médio em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Paracatu-MG. Todos os 15 alunos pertencentes à amostra do estudo cursaram o Ensino Fundamental em escolas

⁴ Anexo ao fim deste artigo.

da rede pública de ensino. A amostra foi composta por 7 (46,7%) estudantes do sexo masculino e 8 (53,3%) estudantes do sexo feminino.

Nos quadros 1 a 4 abaixo estão descritos os resultados referentes aos questionários respondidos pelos estudantes.

Quadro 1 - O que o aluno estuda em sala de aula corresponde ao que ele esperava em relação à gramática normativa da Língua Portuguesa.

Resposta	Número de Observações	Percentual
Nunca	0	0,0%
Às vezes	13	86,7%
Sempre	2	13,3%
Total	15	100,0%

Quadro 2 - O aluno consegue aplicar no seu dia a dia o conteúdo da gramática normativa da Língua Portuguesa que estuda em sala de aula.

Resposta	Número de Observações	Percentual
Nunca	0	0,0%
Às vezes	15	100,0%
Sempre	0	0,0%
Total	15	100,0%

Quadro 3 – O aluno considera importante o ensino da gramática normativa da Língua Portuguesa.

Resposta	Número de Observações	Percentual
Não	0	0,0%
Sim	15	100,0%
Total	15	100,0%

Quadro 4 – O aluno gosta do conteúdo de gramática normativa de Língua Portuguesa.

Resposta	Número de Observações	Percentual
Não	0	0,0%
Mais ou menos	8	53,3%
Sim	7	46,7%
Total	15	100,0%

Quando questionados sobre o que imaginavam estudar em relação à gramática normativa da Língua Portuguesa, quando iniciaram seus estudos, observou-se que a maioria dos alunos esperava aprender a ler e escrever corretamente.

Por meio do Quadro 3, observa-se que todos os 15 alunos (100,0%) que participaram deste estudo consideram que o ensino da gramática normativa da Língua Portuguesa é importante. Quando questionados por que consideram o ensino da gramática normativa da Língua Portuguesa importante, constatou-se que a maioria relacionou a importância do conteúdo com a habilidade de ler, escrever e falar corretamente a Língua Portuguesa.

Ao analisar o Quadro 4, constata-se que 8 alunos (53,3%) gostam “mais ou menos” do conteúdo de gramática normativa da Língua Portuguesa e, quando questionado o porquê, a maioria respondeu que considera o conteúdo “complicado”. Destaca-se que alguns alunos relataram que o conteúdo é repetitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo realizado, conclui-se que todos os 15 alunos (100%) que participaram do estudo consideraram que o ensino da gramática normativa da Língua Portuguesa é importante. Entretanto, apenas 7 alunos (46,7%) gostam do conteúdo de gramática normativa de Língua Portuguesa.

Ao analisar o motivo pelo qual os alunos consideram importante o ensino da gramática normativa de Língua Portuguesa, concluiu-se que tal conteúdo é objeto de estudo específico de uma disciplina curricular e não é utilizado como instrumento básico para a aprendizagem de outros conteúdos.

Treze alunos (86,7%) consideraram que, às vezes, o que é estudado em sala de aula corresponde ao que esperavam em relação à gramática normativa, e todos os alunos (100,0%) responderam que apenas às vezes conseguem aplicar no dia a dia o conteúdo da gramática normativa da Língua Portuguesa estudado em sala de aula.

Diante dos resultados obtidos por meio deste estudo, concluiu-se que é necessária uma revisão em relação à maneira como o conteúdo da gramática normativa é ministrado aos alunos em aula. Como se viu, a gramática deve ser ensinada a partir de textos, como preconiza, inclusive, a legislação brasileira pertinente ao tema. Os conceitos e regras devem ser descobertos pelos alunos por meio da mobilização de saberes que trazem em sua bagagem, como

falantes nativos do idioma. A leitura deve ser componente essencial das aulas, concordando assim com os estudos realizados por Dorneles (2012) e Amaral et al (2012). Nesse mesmo sentido Duarte (2008), em um estudo sobre as perspectivas e contradições do ensino de Língua Portuguesa, enfatiza que a aprendizagem da gramática não deve ter como meta servir de meio para que se escreva melhor. Ela deve sim instrumentalizar o aluno a conhecer o mundo da linguagem e a sua fascinante abrangência. Tal como um cientista trabalha com a correção de hipóteses, o professor, ao ensinar a gramática, deve trabalhar com a flexibilidade da língua e não somente a partir de regras rígidas. Assim, o estudo da Língua Portuguesa com foco no texto e o ensino de uma gramática contextualizada e funcional são caminhos a trilhar por uma escola que se proponha mais dinâmica e transformadora (DUARTE, 2008).

Nesse contexto, precisa-se de um professor que procure atualizar sua prática docente, objetivando tornar as aulas de gramática diferentes e inovadoras. É importante a utilização, por parte do professor, de recursos mais dinâmicos, que despertem mais interesse e participação dos alunos na construção dos conhecimentos. Nessa direção, Indezeichak (s/d), em um estudo sobre o professor de Língua Portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia, analisou as dificuldades em relação ao uso de computadores que os professores de Língua Portuguesa apresentam. A pesquisadora constatou que, na maioria dos casos, apesar de estarem equipados, não há intimidade e nem conhecimentos necessários, por parte dos docentes, para usarem com adequação essa importante tecnologia nas aulas. A partir dessa constatação, ela desenvolveu um projeto que visou proporcionar aos professores uma capacitação significativa para que passassem a utilizar o computador como um aliado no processo de ensino e aprendizagem.

Como resultado, a autora relata que os professores participantes do projeto adquiriram novos saberes, refletidos positivamente em suas aulas, o que contribuiu para a implementação de tecnologias na prática pedagógica e a apropriação do uso de recursos tecnológicos em sala de aula como suporte à prática docente. Aguiar (s/d) afirma que são necessárias modificações em sala de aula para que se consolide a utilização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta pedagógica. Para ela, a necessidade de implementação do uso de novas tecnologias na educação requer um repensar da prática docente que permite estimular um processo de mudança de postura tanto do professor quanto do aprendiz. Entretanto, Aguiar (s/d) adverte que os ambientes virtuais de aprendizagem exigem mais

interatividade, cooperação e colaboração entre os envolvidos no processo, o que os leva a adotar uma postura de compartilhamento do desejo de construir e de aprender e, ao mesmo tempo, doar-se na busca de uma construção coletiva, rumo à superação das limitações.

É importante que o estudo da gramática seja uma estratégia para a compreensão, interpretação e produção de textos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, BRASIL, 2000), a gramática extrapola em muito o conjunto de frases justapostas deslocadas do texto. Ainda segundo os PCNEM, o texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto único de análise/síntese. O ensino dos conteúdos tradicionais precisa ser incorporado a uma perspectiva maior que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Por isso, o professor precisa ensinar a gramática normativa proporcionando condições ao aluno de adquirir competências para usá-la em consonância com as situações vivenciadas por ele. Não é apenas com teoria gramatical que o professor irá concretizar o seu objetivo, uma vez que tal estratégia levará os estudantes ao desinteresse pelo estudo da língua, pois não terão condições de entender o conteúdo ministrado em sala de aula, tendo como resultado frustrações, reprovações e recriminações pela própria escola por meio do estabelecimento do preconceito linguístico. Na realidade a gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa (BAGNO, 2000).

Campos (s/d) destaca que é essencial que o professor de língua materna tenha consciência de que atividades baseadas na análise de palavras e frases isoladas não contribuem em nada para que o aluno assimile os processos de leitura e produção textual, mas se configuram apenas em práticas mecânicas em torno da língua que, por consequência, se tornam práticas insípidas e nem um pouco significativas para a construção do saber. Para Antunes (2003 apud CAMPOS, s/d), mesmo quando se está fazendo a análise linguística de categorias gramaticais, o objeto de estudo é o texto. Dessa forma, é fundamental que a gramática normativa seja trabalhada pelo professor numa perspectiva interacionista, em que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa aconteça de forma dinâmica e produtiva, viabilizando a leitura e a produção textuais proficientes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto. **As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/outros/Aguiar_Rosane.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

AMARAL, Luís Centeno do; DUARTE, Nóris Eunice W. P. O professor de Língua Portuguesa moderno e o discurso escolar anacrônico. **Calidoscópico**. vol. 5, n. 1, p. 15-18, jan/abr 2007.

AMARAL, Náyra Cristina do; BELINTANI, Renato Nogueira; MORAES, Rosana de; VALENTE, Rita de Cássia; ANTONIO, Fernanda Peres. **Desafios da língua portuguesa no ensino fundamental**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas de Garça. ano X, n. 19, jan/2012.

BAGNO, Marcos. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo, Ed. Loyola, 2000.

BONATO, Simone Cristina. **A importância da disciplina de Língua Portuguesa no ensino superior**. Rev. EDUCA, Porto Velho (RO), v.2, n.3, pp. 105-126, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: MEC, 2000.

CAMPOS, Elenice de. **Reflexões sobre o ensino de gramática**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1155-4.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

DUARTE, Denise Aparecida Schirlo. **O ensino de Língua Portuguesa: perspectivas e contradições**. Programa de Desenvolvimento Educacional – 2007. Universidade Federal do Paraná. Abril/2008.

DORNELES, Darlan Machado. **A leitura e escrita no ensino de língua portuguesa**. Anais do SIELP, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INDEZEICHAK, Silmara Terezinha. **O professor de língua portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/19-4.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.

KERSCH, Dorotea Frank; FRANK, Ingrid. Aula de Português: percepções de alunos e professores. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 49-61, jan./abr. 2009.

MARTINS, Marco Antônio, VIEIRA, Silvia Rodrigues, TAVARES, Maria Alice (org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MENDES, Anna Carolina Machado; BATISTA, Danielle Evangelista; ALMEIDA, Fernanda dos Santos; ANUNCIACÃO, Jamile de Jesus; CERQUEIRA, Pollyana Souza; SANTOS, Taijatra Santos dos. **Práticas de ensino na sala de aula e ensino da língua portuguesa**. Graduando, Feira de Santana, v. 2, n. 3, p. 27-42, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, Celia Araújo; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; VASONCELOS, Ana Sandrilá Mandes. **O ensino da língua portuguesa nas escolas públicas**. Comunicación y Derechos Humanos. n. 81. noviembre/2012 a enero/2013.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SILVA, Aline Patrícia da Silva; GOMES, Camila Maria; ALVES, Maria da Penha Casado. **O que os alunos dizem sobre o ensino da língua portuguesa: vozes e visões**. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT22/O%20QUE%20OS%20ALUNOS%20DIZEM%20Sobre%20O%20ENSINO%20DE%20LNGUA%20PORTUGUESA%20VOZES%20E%20VISES.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

WAAL, Daiane Van Der. Gramática e o ensino da língua portuguesa. Anais

do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR, p. 983 a 994.

ANEXO

Dados Pessoais

Sexo: () masculino () feminino

Idade: _____

Nível de ensino: 3ª série do médio

Em que tipo de instituição você estudou o Ensino Fundamental?

() pública () particular () pública e particular

1) Quando você iniciou os seus estudos o que você imaginava estudar em relação à gramática normativa da Língua Portuguesa?

2) O que você estuda em sala de aula corresponde ao que você esperava em relação à gramática normativa da Língua Portuguesa?

() Nunca () Às vezes () Sempre

3) Você consegue aplicar no seu dia a dia o conteúdo da gramática normativa da Língua Portuguesa ao que você estuda em sala de aula?

() Nunca () Às vezes () Sempre

4) Você considera importante o ensino da gramática normativa da Língua Portuguesa?

() Não () Sim

Por quê?

5) Você gosta do conteúdo de gramática normativa de Língua Portuguesa?

() Não () Mais ou menos () Sim

Por quê?

Questionário adaptado de:

Silva, Aline Patrícia da; Gomes, Camila Maria; Alves, Maria da Penha Casado. **O que os alunos dizem sobre o ensino de língua portuguesa: vozes e visões.** Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT22/O%20QUE%20OS%20ALUNOS%20DIZEM%20SOBRE%20O%20ENSINO%20DE%20LNGUA%20PORTUGUESA%20VOZES%20E%20VISES.pdf>. Acessado em: 05/07/2016.

HAMLET ENCARCERADO: a experiência do Teatro do Silêncio no sistema penitenciário

João Timótheo Maciel Porto*
Clerismar Aparecido Longo**

Resumo: este artigo analisa a experiência de um projeto interventivo do Teatro do Silêncio, que vem sendo desenvolvido dentro do sistema penitenciário do Distrito Federal. Este projeto tem como objetivo, através da arte, despertar nas pessoas privadas de liberdade o sentido do existir, como também o exercício da cidadania, por meio da reavaliação de suas vidas pretéritas e, por conseguinte, a futura reconquista da liberdade e reconstrução de suas vidas. A ressocialização dos presos é o objetivo central do Teatro do Silêncio.

Palavras-chave: Teatro do Silêncio. Ressocialização. Arte. Pessoas privadas de liberdade.

Abstract: this article analyzes the experience of an intervention project of the Theater of Silence which has been developed within the penitentiary system of the Federal District of Brazil. The aim of this project, through art is to attract the interest of people deprived of liberty the sense of existence, as well as the exercise of citizenship, through the reassessment of their past lives

* Possui Graduação em Licenciatura em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (FADM), com Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (IP/UnB).

** Possui Graduação em História (Bacharelado e Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) e mestrado em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: direitos humanos e educação em direitos humanos; justiça de transição; ditadura civil-militar; redemocratização do Brasil e; história das mulheres e das relações de gênero. E-mail: kalungascleris@gmail.com

Recebido em 22/06/2017

Aprovado em 30/07/2017

and, consequently, the future reconquest of liberty and reconstruction of their lives. The re-socialization of prisoners is the central objective of the Theater of Silence.

Keywords: Theater of Silence. Resocialization. Art. People deprived of liberty.

A Arte, além de ser uma forma de conhecimento do mundo, é também uma das formas de se desenvolver no ser humano a sensibilidade e a consciência crítica da realidade. Cremos que toda forma de conhecimento deve ir ao encontro do desenvolvimento humano, do exercício da cidadania, da busca da felicidade, da satisfação do ser humano. Nesse sentido, temos que levar em consideração a dimensão social da criação e desenvolvimento do conhecimento, entendendo o seu significado e seu desdobramento, quando apropriado pelos sujeitos. O que faz um ser humano quando lê uma obra literária – *Hamlet*, de William Shakespeare (2010); *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto (2007), dentre tantas outras – ou quando, sentando numa poltrona, assiste/lê, junto com a plateia, uma peça teatral a partir dessas obras? Produz significados, produz sentidos sobre o eu e o mundo à sua volta. Além de se sensibilizar para a beleza e a estética, se sensibiliza para a descoberta. Nesse sentido, acreditamos na Literatura e no Teatro que tenha como desdobramento: a transformação da realidade, a partir da transformação do eu; desenvolvimento de um pensamento sensível, crítico e autônomo da realidade; desenvolvimento da afetividade, da autoestima e da consciência coletiva a contrapelo do pensamento individualista.

É com esse entendimento, que este artigo traz uma discussão sobre um projeto interventivo que vem sendo desenvolvido dentro do sistema penitenciário do Distrito Federal, com pessoas privadas de liberdade. O objetivo do projeto – conduzido por um grupo de professores do qual João Timótheo Maciel Porto faz parte – é o de realização de oficinas de formação de atores e de criação de textos com os carcerários, observando a realidade prisional como motivadora da criação. O trabalho desse grupo foi dividido em três partes: na primeira, descreveu-se a realidade dos corpos aprisionados no sistema penitenciário de Brasília/DF, relatando como a estrutura prisional contribui para que esses corpos sejam silenciados e ordenados para obedecer regras, sem levar em consideração os aspectos subjetivos e existenciais dessas

pessoas; na segunda parte, construiu-se a fundamentação teórica do Teatro do Silêncio, método usado para formação de grupos teatrais nas prisões do Distrito Federal. As teorias que sustentam o Teatro do Silêncio se apoiam primeiramente no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1983) e no Teatro Épico, de cunho político, de Bertold Brecht (2003), que tem como finalidade o entendimento do que é o ser social. Em segundo lugar, o Teatro Pobre de Jerzy Grotowski (1992), que foca na preparação corporal, e, por último, o Teatro Físico, de Anton Tchekhov, que trabalha a construção da/do personagem pelo centro de energia; na terceira parte, analisamos a peça *Hamlet*, de William Shakespeare (2010), e comparamos com a realidade do presídio; por fim, foram criados, pelas pessoas privadas de liberdade, textos que ressaltam o entendimento do que é ser *Hamlet* num realidade carcerária.

O Sistema Penitenciário do Distrito Federal

O sistema penitenciário do Distrito Federal fica a uma distância de setenta quilômetros do centro de Brasília, idealizado para afastar do convívio da sociedade as pessoas que cumprem sentenças de privação de liberdade. Essa forma de afastamento sinaliza o silenciamento de corpos, tornando-os invisíveis aos olhos da sociedade não carcerária, que atribui a esses sujeitos múltiplas identidades negativas. São vistos como delinquentes, vagabundos, desprezíveis etc. Nesse contexto, a sociedade acaba desumanizando esses sujeitos, pois não considera os motivos que levaram os infratores a praticar um crime. No senso comum, grande parte da sociedade é incisiva: “se uma pessoa praticou um crime ela deve ser punida”, independente das condições de punição.

Em nossa contemporaneidade, conforme atua a justiça no Brasil, o criminoso é “retirado” do convívio social e silenciado em um presídio, onde cumpre sua pena. Ao ser invisibilizado, a maior parte da sociedade não sabe que tipo de crime ele cometeu e nem em que condições o criminoso cumprirá a sua pena. A Pessoa 1, interno do Centro de Internamento e Reeducação (CIR), confirma esse afastamento ao dizer: “aqui é um túmulo de pessoas vivas, esquecidas pela sociedade”.

Atualmente, de acordo com o Ministério da Justiça, em Brasília há em torno de quinze mil pessoas privadas de liberdade, que cumprem penas nos presídios. Conforme observação feita nos presídios, pelos professores que desenvolvem o projeto interventivo, os presos vivenciam rotinas que não

contribuem muito para o seu desenvolvimento humano e sua ressocialização. Sob ordem do agente penitenciário, andam de cabeça baixa, mãos para trás, não encaram o agente, andam em filas. O objetivo é silenciar essas pessoas para que se sujeitem à ordem da prisão. Nesse contexto, a individualidade, pessoalidade, diversidade e subjetividade dos detentos são invisibilizadas, silenciadas.

O próprio arranjo físico e normativo institucional da prisão acaba transformando o preso numa máquina de repetir ações. A rotina dentro das prisões do DF, conforme exposto pelos presidiários, funciona da seguinte forma: seis horas o “confere”; sete horas “Chernobyl”, que é o café da manhã; nove horas pátio; onze horas “xepa” (almoço); dezesseis horas cela e jantar. Depois desse horário, até o dia seguinte pode “telar” (ver TV, ou ficar olhando para o teto, quando, por castigo da “casa”, na cela não tem TV). Com a rotina e o tempo muito grande em cela, essas pessoas dormem muito, ficam “telando na jega” (cama). Então, “dormir faz a gente esquecer”. No outro dia é a mesma rotina. Essa rotina induz a pessoa a se tornar parte desse funcionamento, perdendo a sua individualidade e pessoalidade.

Nas unidades prisionais há Núcleos de Ensino (NUEN). Todos obedecem a uma mesma estrutura: um corredor que abriga salas fechadas por grades e são vigiadas por agentes, porém só os professores têm contato direto com o estudante. Em algumas unidades, as salas abrigam 40 estudantes; em outras menores, abrigam em torno de 20 estudantes. As salas não possuem ventilação, são insalubres, além da poluição sonora, ruídos e calor intenso, o que torna o trabalho do professor e do estudante difícil de serem realizados, havendo, em alguns momentos, competição de quem fala mais alto. Com isso, o professor tem a saúde afetada nas cordas vocais, tensões psicológicas e doenças transmissíveis, como o caso de um professor que contraiu tuberculoso e outras doenças pelo convívio em ambiente sem ventilação.

A perspectiva pedagógica aplicada é a da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Distrital de Educação nas Prisões, em processo de aprovação pelo DF.

O atendimento alcança as seguintes séries:

1º Segmento: Ensino Fundamental, primeiro seguimento – que abrange as séries iniciais;

2º Segmento: Ensino Fundamental, segundo seguimento – séries finais;

3º Segmento: Ensino Médio, terceiro seguimento – primeiro, segundo,

terceiro e, em algumas unidades, pré-vestibular;

O ensino é presencial em todos os segmentos e as disciplinas são distribuídas em blocos. A avaliação da aprendizagem é bimestral e de forma processual, conforme as diretrizes do EJA.

O sistema penitenciário do DF conta com sessenta professores cedidos pela Secretaria de Educação, por meio de um convênio com a Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP), que tem a função de oferecer educação e trabalho para as pessoas privadas de liberdade.

A escolha dos professores obedece às seguintes diretrizes: entrevista, currículo e avaliação da vida pregressa. A avaliação do currículo e a entrevista são feitas por uma comissão composta pela direção da FUNAP: professores, psicólogo e pedagogo; já a avaliação da vida pregressa do professor é feita pela Subsecretaria do Sistema Penitenciário (SESIP).

Uma das medidas prioritárias da educação é diminuir o distanciamento existente entre a prisão e a sociedade, atentando para a “humanização” do processo de encarceramento. Dessa forma, a presença da sociedade civil organizada, representada por profissionais especializados (educadores, profissionais da área de segurança, saúde e assistentes sociais), demonstra esse esforço de aproximação.

Para tanto, há uma legislação específica que norteia a ação educacional no sistema prisional, a saber: Lei n. 7.210/84, de 11 de julho de 1984, que institui a Lei de Execução Penal; Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Resolução n. 01/2005 (CEDF), de 11 de janeiro de 2005, que estabelece as normas para o sistema de ensino do Distrito Federal; Parecer CNE/CEB 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000, que institui os parâmetros da Educação de Jovens e Adultos; Proposta de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal (2006); Declaração de Hamburgo, Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (1997); Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional; Fórum de Dakar (2000); Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Diretrizes Nacionais para a Educação nas Prisões (2010); Diretrizes Distritais para a Educação nas Prisões (2010); Constituição Federal (1988); Código Penal Brasileiro e Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.

A organização dos Núcleos de Ensino (NUEN) no Sistema Penitenciário do DF se dá seguinte forma:

Centro de Internamento e Reeducação (CIR)	Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFDF)
Número de turmas: 16	Número de turmas: 10
Número de alunos: 330	Número de alunos: 214
Número de agentes: 06	Número de agentes: 10
Número de funcionários de apoio (internos classificados): 05	Número de funcionários de apoio (internos classificados): 05
Número de salas de aula: 08	Número de salas de aula: 05
Turno de funcionamento: diurno	Turno de funcionamento: diurno
Ambiente pedagógico: - sala de professores	Ambiente pedagógico: - sala de professores
Secretaria	Secretaria
Laboratório de informática	Laboratório de informática
Biblioteca e Auditório	Biblioteca
Penitenciária do Distrito Federal (PDF-I)	Penitenciária Feminina do Distrito Federal / Ala de Tratamento Psiquiátrico (PFDF/ATP)
Número de turmas: 14	Número de turmas: 02
Número de alunos: 284	Número de alunos: 18
Número de agentes: 08	Número de salas de aula: 01
Número de funcionários de apoio (internos classificados): 06	Número de funcionários de apoio (internos classificados): 03
Número de salas de aula: 12	Penitenciária do Distrito Federal II (PDF-II)
Turno de funcionamento: diurno	Número de turmas: 16
Ambiente pedagógico: - sala de professores	Número de alunos: 321
Secretaria	Número de agentes: 09
02 Biblioteca	Número de funcionários de apoio (internos classificados): 03
Centro de Detenção Provisória (CDP)	Número de salas de aula: 12
Número de turmas: 07	Turno de funcionamento: diurno
Número de alunos: 126	Ambiente pedagógico: - sala de professores
Número de agentes: 04	03 Biblioteca

Número de funcionários de apoio (internos classificados): 03	Secretaria
Número de salas de aula: 04	Laboratório de informática
Turno de funcionamento: diurno	Centro de Progressão Penitenciária (CPP)
Ambiente pedagógico: - sala de professores	Número de turmas: 06
Laboratório de informática	Número de alunos: 269
Biblioteca	Número de agentes: 05
Secretaria	Número de funcionários de apoio (internos classificados): 02
	Número de salas de aula: 06
	Turno de funcionamento: noturno
	Ambiente pedagógico: - sala de professores
	Laboratório de informática
	Biblioteca
	Secretaria

Conforme o exposto sobre a realidade carcerária, constatou-se, por meio da observação participante, que os agentes penitenciários, em sua grande maioria, focam sua atenção na contenção da população carcerária, em seu silenciamento, sem se preocupar com os aspectos subjetivos do penitenciário e seu processo de ressocialização.

O processo de contenção, da maneira como é desenvolvido nos presídios, acaba desqualificando o preso e o desumanizando. É comum observarmos os agentes penitenciários se dirigem à pessoa privada de liberdade da seguinte forma: “olha o procedimento”, “ô interno”, “cala a boca aí, quer ir para o castigo? ”, “tá olhando o quê?”. Isso torna a função do agente penitenciário desvirtuada, pois trabalha somente por um viés, o da segurança física. É preciso, dentro dos presídios, desenvolver uma cultura do papel do agente que é o de ressocialização e educação da população carcerária.

Diante desse contexto, e com o intuito de dar voz aos corpos silenciados, foi desenvolvida uma pedagogia que busca atender à realidade carcerária, por meio do Teatro do Silêncio. Esse trabalho vem sendo realizado desde 1992, com os professores Rita e Sergio Lima Sampaio, da Universidade de Brasília;

Paul Heritage, da Universidade de Londres; e os professores José Augusto Pacheco, Zeza, Iza, Janilse, Nil e João Porto, da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

O Teatro do Silêncio

O Teatro do Silêncio foi pensado pela necessidade de construir uma pedagogia teatral no ambiente da educação prisional. A contrapelo do teatro convencional burguês, que tem uma metodologia específica de formação do ator com foco nos resultados comerciais, com tempo de formação de, no mínimo, três anos, e com ênfase na estética individual e não na ética coletiva (BOAL, 1983, p. 81), o Teatro do Silêncio tem como fito levar os atores e diretores a uma produção teatral voltada à redução de danos sociais, com o tempo de formação de um ano, e que possibilita uma trilha artística para a autonomia da pessoa privada de liberdade.

Ao contrário do teatro burguês, que majoritariamente preza pela estética pessoal e pela fama, a perspectiva do Teatro do Silêncio possibilita ao estudante/ator desenvolver o gosto pela arte teatral, pela transformação pessoal e pelo atendimento das populações em risco social.

As motivações que levam as pessoas privadas de liberdade a se interessar pelo Teatro do Silêncio, na condição de estudante/ator, são bem diversas, quais sejam: ocupar o tempo; remir a pena; influência de amigos; possibilidade de um ambiente vulnerável à contravenção e regalias que a cadeia não oferece no cotidiano, como acesso a materiais. O grupo de formação de estudantes/atores é heterogêneo, composto por pessoas que já fizeram/participaram de teatro na escola ou em sua comunidade, como também por pessoas que nunca viram/assistiram ou participaram de uma peça teatral. Outros estudantes/atores não são alfabetizados ou possuem grande dificuldade de leitura. Nesse caso, são incentivados à escolarização.

Como o Teatro do Silêncio não tem o propósito de formar atores para o mercado de trabalho, a metodologia é focada na formação de um ator crítico para um espetáculo que debata questões relevantes para as pessoas e a sociedade, como a humanização da pessoa privada de liberdade. Nesse sentido, a finalidade dessa perspectiva de teatro é preparar a pessoa para o mundo do trabalho, onde a colaboração, a responsabilidade social e a cultura da economia solidária sejam integrantes desse fazer artístico.

Na formação do ator do Teatro do Silêncio, as perguntas que se faz

para se chegar ao silêncio dos corpos são pertinentes às experiências das suas existências. Como a pessoa é?; Como ela se vê?; Como os outros a veem?; Como ela vê os outros?; O que ela espera de si?; Como ela vê o mundo?; O que não gostaria de revelar para ninguém?; O que significa ser um presidiário?; O que projetar para o futuro?

Tendo como sustentação teórica o Teatro Pobre, de Jerzy Grotowski, o Teatro Corporal, de Michel Tchaikovsky, O Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, e o Teatro Épico, de Bertold Brecht, o foco da pedagogia do Teatro do Silêncio é o de dar voz aos corpos das pessoas privadas de liberdade. Em Augusto Boal, buscou-se o entendimento da situação social e política da pessoa, atentando-se para a análise da experiência dos sujeitos e reconstrução de suas vidas representadas em uma síntese cênica. Nesse sentido, em 1998, O grupo teatral “Unidos pela Liberdade” criou o primeiro trabalho que foi um peça teatral chamada “Os Comédias, uma historia de vida”. “Comédia”, no sistema prisional, quer dizer pessoas que só querem “puxar” a sua cadeia, sem envolvimento com o crime e com grupos. Conforme afirma a Pessoa 1, preso do CIR, “O comédia é aquele que não quer se envolver com as tretas da cadeia”.

A formação do grupo de teatro se deu com oficinas e montagem que durou um ano. Entre a formação, a criação e a montagem, foi observada, no primeiro momento, a técnica do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1998), com jogos retirados do livro *Jogos para atores e não-atores*, observando as questões sociais e tendo como elemento motivador a análise de quem oprime e de quem é o oprimido. A oficina foi dividida em três partes: o aquecimento ideológico, lendo e comentando matérias tiradas de jornais; rodas de improvisação com temas diversos – agente penitenciário, filho, crime, violência, uso de tabaco etc; encenações de histórias contadas pelos participantes.

“Os Comédias” conta a história da própria realidade do crime, da infância à idade adulta dos criminosos, analisando o que levaram essas pessoas a tomarem decisões que os tornaram o que eles são. Tendo como inspiração a proposta teatral de Bertold Brecht, entende-se que o sujeito – nesse caso específico, o criminoso – é constituído e se constitui dentro de determinados contextos sociais, que não foi criado somente por ele, mas por este na relação que estabelece com outros sujeitos e com as estruturas sociais. Odete Aslan, em *O Ator no Século XX* (1984, p. 59), chama a atenção para a frase de Brecht: “Para quem tem uma boa posição social, / falar de comida é coisa baixa. / É compreensível: eles já comeram.” Não podemos negar que as desigualdades

sociais em nossa sociedade, em que o capital se concentra nas mãos de uma minoria, enquanto grande parte da população vive em condições precárias, é um dos motivadores da violência e da criminalidade. Isso não quer dizer que é um fator determinante. Porém, levamos em consideração que o capitalismo, tal como vem sendo desenvolvido, gera sentimentos de ganância, de poder, e como as oportunidades não são iguais para todos, muitos dos criminosos se inserem no mundo do crime como uma forma de enriquecimento rápido. Desenvolvida com humor, “Os Comédias” é uma peça teatral que leva o ator e a plateia à uma consciência crítica do abismo social em que vivemos, preparando o sujeito para ter autonomia diante do mundo.

A compreensão da dimensão social que envolve a pessoal privada de liberdade traz outras leituras da realidade carcerária, da estrutura que é construída socialmente para a separação e o silenciamento dos corpos e da consciência ontológica do que é a sociedade e do que são as estruturas oprimindo as pessoas, tais como os meios de comunicação de massa e o capital. O estudante passa a ter um entendimento de seu papel social e das possibilidades de transformação que ele pode trazer para ele e para a sociedade, buscando os seus direitos.

Nesse sentido, o Teatro do Silêncio se ancora na perspectiva do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, em que em suas oficinas não encontramos ator e plateia, todos têm liberdade de interferir no momento que quiser. Essa concepção de teatro de Boal é inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire.

Nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão:

[...] o professor Paulo Freire teve uma ideia diferente. Em vez de colocar as pessoas em fila, ele preferiu colocar em uma roda. Colocar as pessoas sentadas uma do lado do outro, todo mundo. E como as mulheres e os homens que iam aprender a ler começavam o “segundo passo” conversando sobre a vida delas, sobre o trabalho de todos os dias, sobre a maneira de ser e de se viver naquele lugar, o professor chamava aquilo de CÍRCULO DE CULTURA (BRANDÃO, 2005, p. 32).

Nas Rodas de Cultura de Paulo Freire introduzia-se a figura do Mediador, figura que inspirou Augusto Boal a criar o personagem Coringa. O Coringa está entrelaçado com o seu teatro de escrita popular e participativa.

Rosenfeld (1996, p. 38) descreve assim o Sistema Coringa:

O Coringa é uma personagem onisciente que altera, inverte, recoloca, pede para ser refeita sob outra perspectiva uma cena, sempre que sinta necessidade de alertar a plateia para algo significativo, concentrando a função crítica e distanciada. Função oposta ocupa o protagonista, o herói. Ele deve ser naturalista, fechado em sua lógica causal e psicológica, sempre representado pelo mesmo ator, destinado a criar e dar corpo à dimensão do particular típico, insuflando a ilusão cênica e materializando a dimensão mítica, uma vez que se destina à identificação e ao fomento da empatia junto ao público. O conjunto de tais procedimentos é especialmente épico, oriundo de Bertolt Brecht, mas não deixa de abrigar, igualmente, uma tentativa de conciliar o historicismo proposto pelo distanciamento brechtiano com o particular típico, como concebido por Lúkacs, outro teórico marxista que defende um herói mítico e fechado sobre si mesmo.

No Teatro do Silêncio, as cenas são construídas a partir da própria realidade da pessoa privada de liberdade que, quando assume o seu papel de estudante/ator, é partícipe da criação das cenas teatrais. Portanto, os temas trabalhados nas cenas teatrais são inspiradas na sua própria vivência, seja dentro do presídio ou fora dele. Da experiência prisional destacam-se os seguintes problemas/temas:

Refeições: são servidas muito cedo. O almoço é servido antes das onze horas, jantar às dezesseis horas e a próxima refeição às sete horas do dia seguinte. Além de ser mal preparada, a reclamação vem da forma de preparar o alimento, não da quantidade ou da variedade;

Funcionamento intestinal: muitos sofrem de prisão de ventre, ficando até cinco dias sem defecar; ou infecção intestinal, por comida estragada;

O Banho de sol reduzido: em alguns pátios muito curto e poucas vezes por semana;

Saúde: doenças como as DSTs, a tuberculose, doenças dermatológicas, gripes, uso do tabaco e abstinência química sem atendimento adequado;

A convivência diária: vinte e quatro horas por dia, durante muito tempo;

A saudade e o abandono: há reclamação constante de término de relacionamentos, as mulheres se separam dos maridos, além do desprezo dos amigos;

O Sistema Prisional de Brasília: muito fechado, enquanto em outros presídios da federação o preso em regime semiaberto não fica na prisão, aqui fica.

São temas levantados como nos Círculos de Cultura de Paulo Freire que alimentam as futuras criações de cenas e peças teatrais montadas no processo do Teatro do Silêncio. Os temas alimentam uma compreensão mais profunda das pessoas, buscando sempre o contraditório. Na nossa roda de aquecimento ideológico, dialogamos, lembrando que diálogo é contradição, é dialética.

Ao pensar sobre os desdobramentos do diálogo, Augusto Boal, no livro *O teatro como arte marcial*, escreve:

Diálogo é sempre perigoso, porque cria a descontinuidade entre um pensamento e outro, entre duas opiniões, sentimentos, possibilidade – entre elas instala-se o infinito; nele todas as opiniões são possíveis, todos os pensamentos permitidos. Quando existem dois e não apenas o Pensamento Único – a criação é possível. Diálogo é democracia. Só de pensar nisso, Platão, apavoradíssimo, vociferou: olha aqui, aí, você aí: na minha República, teatro não entra! Fora daqui! Nem pensar! Era só o que faltava, ora veja! Teatro que coisa! Sai para lá! (BOAL, 2003, p. 33).

As oficinas de descilenciamento corporal passam pelo entendimento do papel social do estudante. Os jogos e laboratórios teatrais desinibem os corpos e traz entendimento de quem é o estudante. Assim, a responsabilidade de ser o coringa não é só do professor, todos os estudantes passam por essa experiência, até porque eles serão multiplicadores no passo seguinte do Teatro do Silêncio.

Os laboratórios de formação passam pelas seguintes etapas: jogos significativos de autoconhecimento; criação de textos e construção do/da personagem; confecção de materiais e ensaios. Nos laboratórios de jogos significativos e autoconhecimento, o estudante/ator pensa sobre as seguintes indagações: quem ele é para ele mesmo? Quem ele é para o outro? Quem o outro é para ele? Qual imagem o outro faz dele?

Com exercícios que tem como referência a perspectiva teatral de Jerzy Grotowski, que busca a consciência corporal, o estudante/ator é interpelado sobre quais limites ele pode desafiar. Nesse sentido, uma série de exercícios são criados e elaborados para que o ator se livre de suas máscaras e comece a criar, indo além do cotidiano do cansaço e quebrando as amarras que o aprisiona. Sendo assim, o estudante/ator começa a refletir sobre sua própria condição de silenciamento dentro das prisões, analisando a própria postura corporal que o aprisiona e destrói sua autoestima, tais como: cabeça baixa, mãos para

trás, andar em fila e em silêncio. A reflexão crítica de sua situação o ajuda a pensar sobre suas condições existenciais e a libertação do seu pensamento, o que pode ter como desdobramento uma reeducação do seu corpo e de sua maneira de ser e agir socialmente, a partir do momento em que percebe que a ressocialização e a conquista da autoestima é possível.

Os laboratórios desenvolvidos para a preparação do ator têm a finalidade de trabalhar a consciência corporal inspiradas nas experiências de Jerzy Grotowski (1992, p. 57).

O ator deve decifrar todos os problemas de seu próprio organismo que lhe sejam acessíveis. Deve saber qual o meio de dirigir o ar, conduzindo o som para determinada parte de seu corpo, produzindo sonoridades que parecerão ter sido ampliadas por diferentes tipos de ressoadores.

Somente no final de todo trabalho expressivo, onde o estudante conhece “a casa que habita”, o lugar do seu corpo, é que iniciamos a criação do texto. Assim, os figurinos, o cenário e os adereços são construídos com base nas ideias e não na realidade como ela é. Ao retirar do palco toda a parafernália realista, Grotowski trouxe para o ator que a responsabilidade da representação é o corpo, o instrumento do ator. Um exemplo que ele nos deu foi a caracterização de um Rei, ao dizer que somente o cetro poderia dar toda a dimensão do personagem. Os figurinos, cenários e adereços sugerem o personagem sem, no entanto, vesti-lo realmente. Faz-se um teatro de signos, trabalhando de forma integral o interior e o exterior, de forma ritualística, e não uma reprodução realista.

A ritualização que buscamos no Teatro do Silêncio passa pela ritualização do cotidiano descrito anteriormente. É uma encenação da mecanização para, assim, construir gestos significativos do ritual que a cadeia impõe ao preso. Ver o seu corpo ritualizado traz entendimentos não somente exteriores como interiores. Assim, o aprofundamento ontológico faz a pessoa extrapolar os muros e grades e chegar à sua liberdade.

Após essa fase do entendimento dialético e do entendimento corporal, passamos para a formação e construção do/da personagem, tendo como referência teórica o Teatro Físico, de Anton Tchekhov, o qual nos ajuda a encontrar o centro de energia de cada persona e entender como esse centro de energia vai influenciar na vida da persona; como podemos encontrar o ponto, o centro de ação e, em seguida, criar o gesto psicológico que vai fortalecer o

ator em sua interpretação. Tal técnica complementa o trabalho proposto por Grotowski e Boal. Tchekhov manipula as ferramentas ao usar as imagens do texto evocando-as para retirá-las de sua realidade e reescrevê-las e reinterpretá-las, mediante sua sensibilidade imaginária e a linguagem teatral. Tal técnica tem como desdobramento a construção de um texto corporal onde se inscreve a mimese, considerando que somente o ator estabelece uma relação com o real do texto.

Para Azevedo (2004), o ator deve buscar a sua formação corporal com base em elementos psicológicos e voltados especificamente para o trabalho interpretativo, não usando recursos de treinamento que não sejam teatrais. Enfatiza que:

Para Tchekhov, os exercícios físicos são necessários quando se trata de eliminar resistências corporais do ator, porém, mesmo estes devem se buscar em práticas diferentes das usadas na maioria das escolas. Ginástica, esgrima e acrobacias são úteis, mas não essencial na formação do ator, este deve desenvolver, sobretudo, sensibilidade corporal, seu corpo deve ser moldado e recriado a partir de dentro. (AZEVEDO, 2004 p. 45).

Com isso, o Teatro do Silêncio leva o entendimento de que a criação teatral deve ter o corpo como elemento central da formação do ator e que a criação da/do personagem deve obedecer ao contexto da encenação. Assim, a criação do texto e sua produção deve ter como ponto de partida o contexto da montagem teatral, para a aplicação em circunstâncias que os estudantes enfrentaram nas suas vidas.

Temos como exemplo dessa perspectiva de teatro dois grupos que atuam no Distrito Federal, Unidos Pela Liberdade e RECUPER ART, que tem como fito a redução de danos com a população em risco social. Para tanto, desenvolvem oficinas e cursos, patrocinados pelo poder público, nas cidades satélites e nas cidades do entorno, com foco em questões relativas ao crime e à prisão e os caminhos para a saída dessa situação, tendo como método o Teatro do Silêncio.

Com o Teatro do Silêncio, procura-se explorar a dimensão social da Arte, trazendo para o estudante/ator o entendimento de que ele é um ser social que desenvolve papéis na sociedade. Portanto, um dos objetivos dessa perspectiva teatral é o desenvolvimento da consciência crítica da real condição do ser humano, o exercício da cidadania e a libertação do ser de suas máscaras.

Em *A náusea*, Sartre descreve como se dá o processo de libertação do ser que deve passar pelo entendimento da completude e recolhimento do vazio. Para libertarmos do vazio, primeiro devemos penetrá-lo, e essa penetração é feita pela “Náusea”, que é expressa da seguinte forma pela personagem Roquetin:

Não posso dizer que me sinto aliviado nem contente; ao contrário, me sinto esmagado. Só que meu objetivo foi atingido: sei o que desejava saber; compreendi tudo o que me aconteceu a partir do mês de janeiro. A Náusea não me abandonou e não creio que me abandone tão cedo; mas já não estou submetido a ela, já não se trata de uma doença. Nem de um acesso passageiro: a Náusea sou eu. (SARTRE, 2011, p. 169).

Viver o processo de conscientização é dolorido e demorado, conforme representado pela personagem Roquetin, em *A náusea*. Essa experiência de mudança pode também ser experimentada pelos estudantes de teatro. Pela *náusea* chegam ao entendimento filosófico de suas existências.

O trabalho com o teatro no sistema penitenciário preocupa-se com a formação do ator como também a sua formação cultural, por isso se trabalha não só com as histórias das pessoas privadas de liberdade, mas também com a dramaturgia universal. Nesse sentido, foi montadas peças como: *O voo sobre o oceano*, de Brecht (1992), que conta a história do aviador Lindbergh, que atravessou o oceano atlântico, com um pequeno avião, vivendo e vencendo as dificuldades. A vontade de chegar ao objetivo era tão grande que os obstáculos não importavam; *Uma comédia a propósito de uma tragédia*, de Vitor Hugo (2010), que analisa as críticas feitas pela sociedade burguesa ao livro *O último dia de um condenado*; *As mau criadas*, uma adaptação da obra de Jean Genet (1972), *As criadas*, cujo foco foi a criação de uma peça por um grupo de pessoas que discutia as condições do cárcere.

Com a formação do ator encarcerado, o grupo de formação de atores e os próprios atores/estudantes chegaram ao entendimento do que é a pessoa e o direito dela como humano. Essa dimensão de entendimento leva os estudantes à defesa dos direitos humanos da pessoa privada de liberdade. O estudante de teatro passa a ter atitudes de defesa da pessoa não somente do direito objetivo, mas da subjetividade e da individualidade da pessoa. Como desdobramento desse processo, há uma aproximação dos estudantes com os seus familiares e com os parceiros de cela, com os quais passam a criar relações humanizadoras,

de solidariedade e aprendizado. A aproximação também acontece entre os presos e agentes penitenciários, pois passam a entender o papel social do carcereiro.

Hamlet Encarcerado

Das peças de Shakespeare, *Hamlet* é a que mais representa as contradições da existência do ser, trabalhando temas como: traição, raiva, opressão, sofrimento, vingança, incesto e moralidade. O texto foi estudado e comparado com as escolhas e as criações dos estudantes em privação de liberdade.

Por meio do texto *Hamlet*, de William Shakespeare, e utilizando-se da abordagem do Teatro do Silêncio, tentou-se trabalhar com os estudantes/atores uma reflexão da realidade carcerária, do sentido da existência e da dimensão social, política e ética das relações humanas e humanizadoras, partindo da própria experiência de vida do preso em diálogo com a obra de Shakespeare, ou seja, partindo das próprias histórias de vidas dos “Hamlets” existentes no cárcere. Posterior a esse trabalho, será criada uma peça teatral que representa criticamente a realidade vivenciada pelas pessoas privadas de liberdade, por meio da adaptação da obra de Shakespeare, que passará a ser chamada *Hamlet encarcerado*.

Toda essa discussão levantará as questões de direito não observadas no cumprimento da pena. Aqui, iremos discutir a subjetividade da pessoa e seu direito à subjetividade, conforme observa as normas voltadas para os Direitos Humanos e nas políticas de não violência usadas pelos órgãos que buscam a efetividade dos Direitos Humanos.

Será levantadas na encenação as violações de direitos praticadas pelo sistema prisional do Distrito Federal, comparando com as violações analisadas na peça *Hamlet* e os caminhos para uma reflexão sobre os Direitos Humanos e o cumprimento da pena. A peça em questão servirá de pano de fundo para um debate e para ações que se pode tomar com estudantes e professores, junto ao sistema de formação e ressocialização das pessoas privadas de liberdade, tendo como foco o cumprimento da pena, segundo a Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984, que institui a Lei de execução penal. A peça também levantará reflexões importantes e humanizadoras sobre a postura dos servidores que atuam no sistema prisional.

As pessoas privadas de liberdade devem observar, no cumprimento

de suas penas, dois aspectos, o direito objetivo e o direito subjetivo. No objetivo, encontramos todo o arcabouço legal da Lei de Execução Penal, da Constituição e de leis relacionadas ao cumprimento da pena. Um exemplo disso é a contagem de tempo que a pessoa cumpriu, comparado com a sua sentença, se ela já tem ou não direito de progredir o regime, quanto tempo cumprido de pena e quanto ainda falta a cumprir. No direito subjetivo, analisa-se o comportamento da pessoa, seu desenvolvimento enquanto cidadão, sua afetividade, seu crescimento humano, ou seja, sua ressocialização. Porém, conforme vemos no sistema penitenciário, falta uma maior intervenção nesse sentido.

Observaremos em nossa análise, principalmente os aspectos subjetivos, observados em *Hamlet*, e, depois, como eles podem ser encontrados nas pessoas privadas de liberdade. Um dos temas que serão trabalhados é o sentimento de angústia presente na peça e como ele é relatado pelas pessoas privadas de liberdade, e como essa análise pode interferir na pena dessas pessoas.

Depois da leitura de *Hamlet*, foi pedido para os atores criarem um roteiro da história, com o intuito de saber qual o entendimento que eles tiveram. Os relatos focaram nas nuances da história, como na síntese a seguir: um príncipe que teve o pai morto e encontra o fantasma que o manda investigar sua morte. Na investigação, descobre-se que foi o próprio tio do príncipe, combinado com a mãe, que matou o pai. O tio casou-se com a mãe do príncipe. Enquanto a investigação do príncipe está em andamento, há também intrigas amorosas com sua noiva, com uma morte acidental do irmão da noiva provocada pelo príncipe. Com a chegada de uma companhia de teatro, *Hamlet* resolve encenar a morte do pai do príncipe para o tio, que se desespera e revela ser o assassino. Por fim, com a espada envenenada, *Hamlet* é ferido de morte.

Foi debatido, junto com os estudantes/atores, sobre o sentimento de *Hamlet*, conforme os quatro primeiros atos e, depois, no quinto ato. Chegou-se à conclusão que o sentimento que ele passa é de um mergulho profundo na realidade, gerando angústia e melancolia. Foi solicitado aos estudantes/atores que escrevessem o sentimento que cada um passou, relativo à sua prisão, revisitados com a leitura de *Hamlet*.

Os relatos escritos foram analisados, observando os direitos subjetivos da pessoa privada de liberdade e o mergulho existencial encontrado em *Hamlet*, conforme a seguir:

Aquele dois de julho pareceu o último... ‘Doda, Doda’, um homem co-

locou uma arma na minha cabeça... Era minha irmã, sem saber que era a polícia! Mais dois ou três segundos estava preso... Naquele momento, eu já era um preso!... Falei que parecia o último? Era só o começo de um caminho que, pra mim, não existia horizonte... A cela que me colocaram era escura e fria... Tinha um buraco no chão que fedia como carniça!... eles chamam aquilo de “boi”... E, foi lá, onde tive que dormir por várias noites... Meu Deus, o que aconteceu comigo? Por que estás me deixando passar por isso?... Não vês o quanto já sofri a vida toda?... Por que não me deixou morrer aquele dia em que fiz uma “roleta-russa”? É claro que nem tinha tanto motivo; era por causa de uma garota besta e traíra pra caramba... mas, e agora, o que será de mim?... Fui fraco, não nego! Naqueles três primeiros dias, tentei morrer de tudo quanto foi jeito... de fome, de sede... Se eu tivesse, ao menos uma corda... e, ao invés disso, tive amigos... “esquenta não ‘latrô’, passa rápido”!... No dia da minha condenação, parecia anestesiado... 22 anos... Mal tinha vivido todo aquele tempo!... E, agora que cheguei aos sete... E outras tantas e tantas vezes fraquejei... Como é difícil essa vida, meu Deus!... Ter alguém que te visite é bom; o apoio da família, namorar... Mas, não vivemos a vida que eles vivem... Contamos sempre com algo que está do outro lado do muro... E, às vezes, falta coragem para esperar tanto... falta ânimo.” (Pessoa 1).

Buscando em *Hamlet* o sentimento da Pessoa 1, onde a memória é quase um fantasma, em que o corpo é quase inexistente. Um corpo que busca sentido para a dor, para a tortura de estar isolado do mundo em um ambiente de frio e medo. Em *Hamlet*, encontramos uma profunda solidão que se equivale a da Pessoa 1:

HAMLET: Oh, que esta carne tão, tão maculada, derretesse,
Explodisse e se evaporasse em neblina!
Oh, se o Todo-Poderoso não tivesse gravado
Um mandamento contra os que se suicidam.
Ó Deus, ó Deus! Como são enfadonhas, azedas ou rançosas,
Todas as práticas do mundo!
O tédio, ó nojo! Isto é um jardim abandonado,
Cheio de ervas daninhas,
Invadido só pelo veneno e o espinho
Um quintal de aberrações da natureza.
Que tenhamos chegado a isto... (SHAKESPEARE, 2010, p. 12).

Nos dois textos, encontramos um desejo de morte, uma falta de sentido para a existência, uma geografia que não cabe no existente, um mundo que parece estar afetando de uma forma agressiva o existir. Sabendo desse mundo, Hamlet e a Pessoa 1 reconhecem que o conhecimento sobrepõe à consciência, pois a consciência é anterior ao conhecimento. Saber é estar consciente do saber, então o conhecimento não se coloca como apresentado nas pedagogias usadas em nossa educação, que coloca o conhecimento, o saber, como, a priori, à consciência. A consciência é reflexiva, a consciência é saber que se sabe, sendo assim devemos pensar no conhecimento da consciência.

“Doda, Doda” é a consciência antes do conhecer, é o som da irmã que grita: “Doda, Doda” que leva a consciência de ser, é o acesso ao ser, para depois conhecer. O conhecimento é consciência de alguma coisa. Nesse sentido, devemos, antes da consciência, conhecer que somos conscientes. Esse entendimento, leva a pessoa a rever suas ações, sua história de vida que o levou a cometer delitos. Nessa análise, ele toma conhecimento do seu existir e da existência do outro. Os gritos interiores dos dois personagens trazem consciência reflexiva sobre suas ações. Mergulhar e criar uma análise ontológica fez parte desse relato, que traz como resultado o entendimento das suas emoções.

Os debates sobre esse tema, ter consciência de que somos conscientes, levou a muitas reflexões sobre as ações do homem no mundo. Foi levantado vários acontecimentos históricos em que o que movia a pessoa era a irracionalidade e as consequências desse agir. Assim, chegamos, mais uma vez, às próprias histórias das pessoas que comentem crimes. Será que houve análise para a ação criminosa da pessoa ou será que foi o impulso que a levou a cometer essa ação? Muitas respostas foram dadas:

Pessoa 3 – “professor eu entrei no crime por vaidade, para ter o mesmo que os meus amigos que roubavam postos de gasolina.”

Pessoa 2 – “eu via as coisas nas lojas e pegava, nunca pensei nisso.”

Pessoa 6 – “pra mim foi uma coisa que levou a outra, a droga e depois o furto e por fim o latrô.”

Pessoa 4 – “a gente não pensa nas consequências, só pensamos em mais e mais.”

Hamlet, com as sua reflexões existenciais, levou as pessoas privadas de liberdade a pensar sobre suas escolhas e a uma análise sobre o mundo em que vivem.

Brasil, por que me desamparaste?

Por que, quando criança, não me dessem sequer a oportunidade de estudar?

Ah!, se eu tivesse estudado...

Será que, por eu morar na periferia, ser pobre ou ser filho de uma empregada doméstica, não poderia eu estudar ou trabalhar no mesmo colégio e emprego que você?

Saiba que, naquele momento em que você virou as costas para mim, fosses egoísta e preconceituoso com o teu filho...

E, me negando o direito de estudar e trabalhar, que são indispensáveis na vida de qualquer ser humano que queira se tornar um cidadão de bem, tu permitisses que eu viesse a traficlar, mendigar, roubar... Como fiz várias vezes... Isso, enquanto você jogava fora quilos e quilos de comida.

Agora, por causa do teu preconceito e das más opções que tive, olha só onde estou!

Estou jogado num lugar onde a tristeza, o desespero, a opressão, a angústia e o medo apavoram o coração das pessoas...

Agora, qual será o sentimento que está no teu coração neste momento?

Por ventura, vai virar as costas para mim mais uma vez, como sempre fez e fingir que nada viu?

Ou terá compaixão de mim, ao ponto de me estender as tuas mãos para me ajudar a sair desse lugar?

Brasil, tudo que eu queria, nesse momento, era o teu perdão.

Mas, será que você pode me perdoar?

Preciso de uma oportunidade para ser livre como um de teus filhos. Oportunidade, não apenas de estar fora das grades, mas, de poder estudar, trabalhar, fazer amigos, criar meus filhos que, há mais de sete anos, têm sido obrigados a viver sem mim, dependendo das migalhas dos outros...

Isso é, se você acreditar que uma pessoa que um dia veio parar neste lugar, possa se recuperar e reintegrar à sociedade novamente.

Se você acredita, me ajude! Tire-me desse lugar, desse buraco... Pois, estou me sentindo só e desamparado... Ajude-me! Ajude-me, me ajude...

Brasil... (Pessoa 2).

Aqui, debatemos o sentimento de ser estrangeiro no próprio país. Encontramos ressonâncias desse sentimento em *Hamlet*:

HAMLET: Oh, sim, como não. Mas, pro meu sentimento – e sou nasci-

do aqui, criado nesses hábitos – é uma tradição que seria mais honroso romper, não respeitar. Esse deboche brutal nos transforma em alvos de insultos e achincalhes de todas as nações, do Oriente ao Ocidente, nos dá fama de bêbados, mancha nossa reputação; dinamarqueses suínos. Todos os nossos feitos, por mais belos que sejam, ficam ofuscados por esse costume inglório. Isso acontece também com indivíduos que, por nascerem com algum defeito natural, do qual não são culpados (a Natureza não permite que escolham sua origem) têm um temperamento exaltado e rompem as fronteiras e defesas da razão; ou que, por adquirirem hábitos nocivos, se chocam com os comportamentos bem aceitos. Essas pessoas, digo, pela nódoa de um estigma – Marca da natureza ou azar do destino – Terão todas as suas virtudes desprezadas, sejam elas tão altas ou infinitas quanto o homem é capaz. Uma gota do mal, uma simples suspeita, transforma o leite da bondade no lodo da infâmia. (SHAKESPEARE, 2010, p. 21).

Com o encontro dos dois textos, o debate passa a ser sobre o papel do Estado e suas implicações com os cidadãos. Quanto mais o Estado está ausente, maiores são as ofensas aos seus direitos. E o sentimento é de não pertencimento da pessoa à sua pátria. Assim, a destruição pode ser um caminho para esse ser não pertencente. Os Direitos Humanos chamam a atenção para as políticas de afirmação da pessoa como pertencente e atuante em seu país, conforme os artigos III, VII e XV dos Direitos Humanos, onde o Estado deve reconhecer a individualidade da pessoa e protegê-la. Observa-se que, em *Hamlet* e na Pessoa 2, há uma insatisfação que vai além dos acontecimentos, extrapola os fatos históricos vividos pelos dois e projeta um sentido mais amplo, existencial, que transforma a análise do mundo transcendente e universal. Aqui, os personagens analisados vão além da materialidade do mundo, é um sentimento metafísico, um lamento do resultado das histórias contadas das pessoas e do seu território. Nota-se que há uma busca, nos dois casos, de um encontro a um ser universalmente bom, transcendente ao mundo, encontrado por eles.

Estar preso pra mim foi conhecer o outro lado da vida que eu não conhecia.

Estou no lugar aonde não tenho o direito de ver a lua nem as estrelas.

É um lugar muito escuro, onde a solidão mora comigo, ninguém vê a minha dor, só a solidão. São 9 anos assim.

Vendo um cenário de grades em minha frente, é triste, sinto angústia,

dor... Vejo as mesmas coisas todas os dias, nada muda.
Tudo isso me fez ver parte da minha vida ficar para trás, nesta data fui preso.
Eu sou testemunha, cadeia não é lugar para quem gosta da paz.
A prisão quase tirou minha família de mim.
Eu estou marcado pelo resto da minha vida, porque passei pela prisão.
(Pessoa 3).

Ao mesmo tempo em que lamenta, existe uma compreensão de que há outro lado, que podia fazer com que ele se tornasse outra pessoa. Mesmo com toda a realidade descrita por uma visão de angústia e sofrimento, encontra-se um entendimento de que possibilidades podem ser criadas para a concepção de outro ser. *Hamlet* também lamenta a sua condição:

... HAMLET: Deus vos acompanhe.
(Saem Rosencrantz e Guildenstern.)
Agora estou só.
Oh, que ignóbil eu sou, que escravo abjeto!
Não é monstruoso que esse ator aí,
Por uma fábula, uma paixão fingida,
Possa forçar a alma a sentir o que ele quer,
De tal forma que seu rosto empalidece,
Tem lágrimas nos olhos, angústia no semblante,
A voz trêmula, e toda sua aparência
Se ajusta ao que ele pretende? E tudo isso por nada!
...
Pois devo ter fígado de pomba, sem o fel
Que torna o insulto amargo,
Ou já teria alimentado todos os abutres destes céus
Com as vísceras desse cão.
Ah, vilão obscuro e sanguinário!
Perverso, depravado, traiçoeiro, cínico, canalha!
Ó, vingança!
Mas que asno eu sou! Bela proeza a minha.
Eu, filho querido de um pai assassinado,
Intimado à vingança pelo céu e o inferno,
Fico aqui, como uma marafona,
... (SHAKESPEARE, 2010, p. 48).

Foi tirado da Pessoa 3 e de *Hamlet* a capacidade de encaixar os

fundamentos do seus mundos na nova realidade. Tudo o que os dois sabem se esfacelam ao olhar e analisar as suas próximas ações. As visões, aparentemente retorcidas do mundo, fazem com que os personagens busquem um entendimento do que é a realidade: “Fico aqui, como uma marafona” (Hamlet) e “Tudo isso me fez ver parte da minha vida ficar para trás” (Pessoa 3). O lamento não retira o desejo de enfrentamento da realidade, eles buscam uma saída: “a prisão quase me tirou a família” (Pessoa 3). Isso significa que ele ainda tem família e que isso o faz capaz de agir no futuro.

Aqui a minha vida cheira a morte, ou melhor... Fede a morte. E a morte cheira? Realmente, o fedor fúnebre só existe nos vivos! Esse fedor vem da corrupção do homem, da riqueza e do poder. Esses ficam incomodados com os subalternos, o subproduto humano, pois aí a pobreza prolifera e o cheiro é outro, a morte com outro cheiro. Os famintos se proliferam, a dor a miséria geram frustrações, contra o amor cultuam o ódio. Vemos com isso publicarem crimes, assassinatos, sequestros, roubos, guerras... a violência gerando mais violência

Essa apologia de impor a dor por muitos anos deixa de funcionar.

É humilhante ler a história do Brasil e ver que meus ancestrais só lhes fizeram o bem, em sociedade... Criou os vossos filhos, fez o trabalho pesado e sem reclamar. Como pagas o bem com o mau? Aqui no chilindró ainda escutamos o estalar do chicote.

Aqui eu na tumba de pessoas vivas venci a morte.

Lancei-a no calabouço do esquecimento. Por mais que a mim humilhas Nunca me aprisionará

A mente pertence ao infinito, escuridão total. Alguém ai? Alguém me escuta? Socorro! (Pessoa 4).

O que é ser um prisioneiro? É estar trancado em uma cela ou ter mil formas de libertar o espírito? Essas perguntas foram feitas entre as pessoas privadas de liberdade, e quando encontram um sentido para a sua existência – no trabalho, na educação, no teatro ou mesmo na religião –, percebe-se um entendimento diferente de prisão dessas pessoas, a prisão torna-se uma metáfora.

HAMLET: Deixa eu ver. (Pega o crânio.) Olá, pobre Yorick! Eu o conheci, Horácio. Um rapaz de infinita graça, de espantosa fantasia. Mil vezes, me carregou nas costas; e agora, me causa horror só de lembrar! Me revolta o estômago! Daqui pendiam os lábios que eu beijei não sei

quantas vezes. Yorick, onde andam agora as tuas piadas? Tuas cambalhotas? Tuas cantigas? Teus lampejos de alegria que faziam a mesa explodir em gargalhadas? Nem uma gracinha mais, zombando da tua própria dentadura? Que falta de espírito! Olha, vai até o quarto da minha grande Dama e diz a ela que, mesmo que se pinte com dois dedos de espessura, este é o resultado final; vê se ela ri disso! Por favor, Horácio, me diz uma coisa. (SHAKESPEARE, 2010, p. 100).

Hamlet toma consciência de que a liberdade pode ser desaprisionada pelo sarcasmo, pelo riso, e sugere a Yorick que leve a solução encontrada em seu interior. A consciência da dor e da angústia leva ao entendimento de que a liberdade está além das grades, das traições e dos desrespeitos.

Engraçado, aqui no presídio não conheço um ladrão rico e dizem que roubam a grana de hospitais e escolas. A senhora justiça social não sabe onde eles estão, não deveriam dividir uma sela comigo, ou estar no meu lugar? Aqui não tem ninguém. Espera aí, esse Ninguém sou eu.

Estou na prisão, lembra.

E aqui como a comida do cão.

Cão não, é sacanagem com bichinho.

Quem me dera ser um cão.

As cadeias do Brasil não cabem mais gente.

Alguém acha que estou mentindo?

Vem passar um final de semana conosco.

Aviso. As vagas são só para o ano de 2069.

E por favor, não traga nada,

nem roupas,

aqui não é permitido. (Pessoa 5).

Em *Hamlet*, encontramos a seguinte semelhança:

HAMLET: Então se aproxima o fim do mundo. Mas essa notícia não é verdade. Deixem que os interroge com cuidado: o que é que vocês fizeram com a Fortuna pra ela jogá-los nesta prisão?

GUILDENSTERN: Prisão, meu senhor?!

HAMLET: A Dinamarca é uma prisão!

ROSENCRANTZ: Então o mundo também.

HAMLET: Uma enorme prisão, cheia de células, solitárias e masmorras – a Dinamarca é das piores. (SHAKESPEARE, 2010, p. 40).

Observamos tanto em *Hamlet* quanto no depoimento da Pessoa 5 que

há uma engrenagem para desmerecer a pessoa. Enquanto na Dinamarca essa engrenagem é constituída de um sentido existencial, no Brasil as condições das prisões são desumanas. Aqui, devemos lembrar que a realidade dos Direitos Humanos não é observada, pois, nas grandes, onde deveriam conter quatro presos, encontramos quinze. A realidade da alimentação é uma lástima. Muitas vezes, é encontrada dezenas de quentinhas jogadas no lixo. Quando se pergunta a razão, se tem as seguintes respostas: “estava azeda”, “é carne de monstro, professor”, “a carne mal cozida”, “o café com leite é ‘Chernobyl’, dá diarreia”.

Silêncio vazio.

Chegou a hora de dormir, a cela é de 6 metros quadrados, como está escrita na Lei de Execução Penal. Só que essa lei foi alterada, sem passar pelo congresso, onde deveria ter um, tem três. Onde era para ter oito, tem vinte e sete, por enquanto. E a violência só aumenta... e vai continuar?

Nada me arruína mais o corpo, nada me destrói mais a alma, nada me corrói de modo mais funesto do que o sofrimento psicológico.

Muito sofrimento traz resultados negativos: quando somos excluídos, humilhados, desligados da realidade, e tachados de irrecuperáveis, tais imagens trará repercussões futuras? Ou será que somente vivo em uma ilusão? Ou será que um ciclo vicioso pode alcançar proporções alarmantes? (Pessoa 6).

Aqui encontramos a síntese existencial de *Hamlet*:

HAMLET: Ser ou não ser – eis a questão.
Será mais nobre sofrer na alma
Pedradas e flechadas do destino feroz
Ou pegar em armas contra o mar de angústias –
E, combatendo-o, dar-lhe fim? Morrer; dormir;
Só isso. E com o sono – dizem – extinguir
Dores do coração e as mil mazelas naturais
A que a carne é sujeita; eis uma consumação
Ardentemente desejável. Morrer – dormir –
Dormir! Talvez sonhar. Aí está o obstáculo!
Os sonhos que hão de vir no sono da morte
Quando tivermos escapado ao tumulto vital
Nos obrigam a hesitar: e é essa reflexão

Que dá à desventura uma vida tão longa.
 Pois quem suportaria o açoite e os insultos do mundo,
 A afronta do opressor, o desdém do orgulhoso,
 As pontadas do amor humilhado, as delongas da lei,
 A prepotência do mando, e o achincalhe
 Que o mérito paciente recebe dos inúteis,
 Podendo, ele próprio, encontrar seu repouso
 Com um simples punhal? Quem aguenta
 Gemendo e suando numa vida servil,
 Senão porque o terror de alguma coisa após a morte – O país não descoberto, de cujos confins
 Jamais voltou nenhum viajante – nos confunde a vontade,
 Nos faz preferir e suportar os males que já temos,
 A fugirmos pra outros que desconhecemos?
 E assim a reflexão faz todos nós covardes.
 E assim o matiz natural da decisão
 Se transforma no doentio pálido do pensamento.
 E empreitadas de vigor e coragem,
 Refletidas demais, saem de seu caminho,
 Perdem o nome de ação. (Vê Ofélia rezando.)
 Mas, devagar, agora!
 A bela Ofélia!
 (Para Ofélia.) Ninfa, em tuas orações
 Sejam lembrados todos os meus pecados. (SHAKESPEARE, 2010, p. 33).

O principal monólogo de *Hamlet*, pode ser visto em todas as falas que foram colocadas e também nas pessoas que se encontram em restrição de liberdade. Toda a profundidade existencial, carregada de um profundo drama teatral, fez com que esse texto fosse referência de muitas montagens. Chamar a atenção para a realidade carcerária e revelar quantas existências são refeitas no cárcere tornam as pessoas privadas de liberdade em *Hamlets encarcerados*.

Considerações finais

A experiência da oficina do Teatro do Silêncio com estudantes/atores privados de liberdade teve resultados muito positivos, pois trouxe, para dentro do cárcere, a consciência da real condição dos presos, de como suas vidas foram e são constituídas dentro das estruturas sociais que, muitas vezes, os

oprimem.

O teatro, dentro de uma estrutura dialógica, foi também uma forma de fazer com que os presos reavaliem suas atitudes perante à vida, ressignificando suas experiências pretéritas e buscando formas de se libertar de tudo aquilo que os oprimem e os adoecem enquanto um ser social. Essa reavaliação, por meio da arte, nutre, nessas pessoas, formas de projeção de futuro, de ressocialização, reconstrução de suas vidas e de exercício da cidadania.

Referências

ANGELIM, Maria Luiza Pereira. *Educar é descobrir* – um estudo observacional exploratório. 1988. 47 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Brasília/DF, 1988.

AZEVEDO, Sônia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ASLON, Odete. *O Ator no Século XX – A evolução da técnica / problema da ética*. São Paulo, Perspectiva, 1994.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 1998.

BOAL, Augusto. *O teatro como arte marcial*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

BOAL, Augusto. *O teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma historia de pessoas letras e palavras*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

BRASIL. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial da república Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm

BRECHT, B. O voo sobre o oceano. In: *Teatro completo*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BRECHT, Berthold. *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Editora 34, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GENET, Jean. *As criadas*. Lisboa: Presença, 1972.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um Teatro Pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

HUGO, Vitor. *O último dia de um condenado*. São Paulo: Estação Liberdade, 2010.

MASSON, Cleber. *Direito penal: esquematizado*. São Paulo: Método, 2013.

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida Severina*. Rio de Janeiro: Alfaguara Brasil, 2007.

ROSENFELD, Anatol. *O mito e o herói no moderno teatro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

SARTRE, Jean-Paul. *A náusea*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. (Saraiva de Bolso).

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Tradução de Millôr Fernandes. 2010. Disponível em: http://www2.uol.com.br/millor/teatro/03_hamlet.htm

SERRA DOS CRISTAIS NO SERTÃO DO GOYAZES NAS REPRESENTAÇÕES DOS VIAJANTES EUROPEUS DO SÉCULO XIX

Giselda Shirley da Silva*

Vandeir José da Silva**

Maria Célia da Silva Gonçalves***

Margareth Vetus Zaganelli****

Rossella Del Prete*****

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida*****

* Doutoranda em História pela Universidade de Évora- Portugal. Pesquisadora Integrante do CIDEHUS. Mestre em História pela UnB, E-mail: giseldashyrtle@hotmail.com

** Doutorando em História pela Universidade de Évora- Portugal. Bolsheiro do Programa HERITAS, CIDEHUS—Mestre em História Cultural pela Universidade de Brasília- UnBPesquisador integrante do CIDEHUS. E-mail: vandeirj@hotmail.com

*** Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pós-doutoranda História pela Universidade de Évora- Portugal. Doutora em Sociologia e Mestre em História pela Universidade de Brasília - UnB.. E-mail: mceliasg@yahoo.com.br

**** Doutora em Direito (UFMG). Mestre em Educação (UFES). Estágios de Pós-doutorado na Università degli Studi di Milano-Bicocca (UNIMIB) e na Alma Mater Studiorum Università di Bologna (UNIBO). Professora Titular de Direito Penal e Processual Penal e de Teoria do Direito da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa *Bioethik* (UFES). E-mail: mvetus@terra.com.br

***** Pesquisadora de História Econômica e docente de História Econômica do Turismo e de História Financeira no Departamento de Direito, Economia, Management e Métodos Quantitativos e de História da Indústria no Departamento de Engenharia da Universidade de Sannio É Graduada em Letras Modernas com Doutorado em História Econômica pela Universidade Frederico II de Nápoles É fundadora da Kinetès-Arte.Cultura.Pesquisa.Empresa. Atualmente é Assessora de Ensino e de Cultura da Prefeitura de Benevento, Itália. E-mail: delprete@unisannio.it

***** Doutora em História pela Universidade de Brasília (2009). Atualmente é professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: zeneide.cma@gmail.com

Recebido em 15/05/2017

Aprovado em 30/07/2017

Resumo: Este estudo apresenta uma análise dos relatos dos viajantes europeus que estiveram no Brasil no século XIX e que, em seu percurso passaram pelo interior, especificamente no sertão do Goyazes e na serra dos Cristais. Buscamos conhecer as crônicas desses viajantes e a forma como pesquisaram, descreveram e representaram suas impressões sobre essa região interiorana brasileira. Desde a chegada dos portugueses ao Brasil o território foi desbravado por diversas pessoas que se aventuravam por terras desconhecidas em busca das riquezas, do conhecimento do interior e conseqüentemente, sua exploração e povoamento, possibilitando o surgimento de vilas, povoados e cidades. Os sertões dos Goyases, no planalto central brasileiro, foram incluídos nos relatos dos viajantes que passaram por lá e descreveram com riqueza de detalhes o espaço geográfico, a fauna, a flora, as riquezas naturais e o cotidiano das pessoas que povoam os lugares por onde percorriam. Nesse sentido, esta pesquisa visa evidenciar a riqueza histórica presente nas descrições desses viajantes e como possibilitam visualizar o Brasil do século XIX. Especificamente, objetiva apresentar e analisar as representações dos viajantes Johann Emanuel Pohl e August Saint-Hilaire sobre essa região, e “São Sebastião da Serra dos Cristais”, localizada no estado de Goiás, Planalto Central do Brasil. A Serra dos Cristais, produzia em abundância o cristal de quartzo, que possuía grande valor comercial e para ali atraía diversas pessoas, entre eles, garimpeiros egressos das regiões de mineração. As crônicas destes viajantes permitiram perceber como a região foi vista e a representada, sendo de grande relevância para a historiografia brasileira.

Palavras-chave: Sertão. Representações. Viajantes. Goyases.

Abstract: This study presents an analysis of the reports of European travelers who were in Brazil in the 19th century and who, in their journey passed through the interior, specifically in the backlands of the Goyazes and the Serra dos Cristais. We sought to know the chronicles of these travelers and how they researched, described and represented their impressions about this Brazilian interior region. From the arrival of the Portuguese to Brazil the territory was broken up by several people who ventured into unknown lands in search of riches, knowledge of the interior and consequently their exploration and settlement, enabling the emergence of villages, towns and cities. The backlands of the Goyases, in the Brazilian central plateau, were included in

the reports of the travelers who passed by and described with great detail the geographic space, the fauna, the flora, the natural riches and the daily life of the people who populate the places where traveled. In this sense, this research aims to evidence the historical richness present in the descriptions of these travelers and how they make it possible to visualize nineteenth-century Brazil. Specifically, it aims to present and analyze the representations of travelers Johann Emanuel Pohl and August Saint-Hilaire about this region, and “São Sebastião da Serra dos Cristais”, located in the state of Goiás, Central Plateau of Brazil. The Serra dos Cristais, produced in abundance the quartz crystal, which had great commercial value and attracted several people, among them, prospective gold diggers from the mining regions. The chronicles of these travelers allowed to understand how the region was seen and represented, being of great relevance for Brazilian historiography.

Keywords: Sertão. Representations. Travelers. Goyases.

1. Introdução

Este estudo contempla os relatos dos viajantes europeus que estiveram no Brasil no século XIX, mais especificamente, o naturalista francês August Saint-Hilaire e o austríaco Johann Emanuel Pohl que percorreram algumas regiões interioranas do Brasil entre os anos de 1817 e 1822, entre elas, o sertão do Goyazes e na serra dos Cristais, plano de observação da pesquisa. Buscamos conhecer as crônicas desses viajantes e a forma como pesquisaram, descreveram e representaram suas impressões nos seus diários e consequentemente, nas obras produzidas sobre o vivido e o experienciado em terras além-mar.

Este estudo foi construído a partir de reflexões pautadas no solo da História Cultural e no diálogo com outras áreas do saber buscando perceber como Goiás foi representado pelos viajantes Johann Emanuel Pohl e August Saint-Hilaire nas primeiras décadas do século XIX quando percorreram o interior do Brasil. Pensamos nas representações na perspectiva apresentada por Chartier (1990, p.170) que afirmou que, “embora almejem a universalização de um diagnóstico pautado na razão, são influenciadas pelos interesses dos grupos que as criam, não sendo as percepções da realidade social discursos neutras”.

A medida que os naturalistas foram percorrendo o espaço foram deixando relatando em seus diários, além da natureza, aspectos socioculturais, econômicos, religiosos e o modo de vida das pessoas. Destacamos que nos dedicamos neste estudo às descrições sobre Goiás e mais especificamente sobre São Sebastião dos Cristais, hoje, Cristalina que fez parte dos relatos de ambos e por meio das descrições por eles apresentadas é possível perceber a forma como este lugar e a realidade foi por eles interpretadas e dadas a ler, conforme nos inspira Chartier, ao dizer que o “objetivo da história é identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” (Chartier, 1990, p.16-17),

Esses viajantes possuíam apoio do governo para realizarem as viagens e geralmente eram bem recebidos por onde andava, tal como relata Saint-Hilaire ao chegar a Vila Boa e apresentar as credenciais e cartas de recomendação ao governador, foi convidado para jantar, momento em que estavam presentes as principais lideranças do lugar. (Saint Hilaire, 1975).

2. Goyas na representação dos viajantes

Os viajantes cujos relatos são analisados no texto eram naturalistas, sendo o austríaco Johann Emanuel Pohl, médico, geólogo e botânico. Foi professor de Botânica na Universidade de Praga e integrou a Missão Austríaca que percorreu o Brasil entre os anos de 1817 a 1821. Ele veio para o Brasil quando Maria Leopoldina, arquiduquesa austríaca veio para casar com o príncipe D. Pedro de Alcântara, que se tornou o I Imperador do Brasil, momento em que foi organizada uma expedição científica para fazer parte da comitiva nupcial, sendo esta composta por doutor em medicina, pintor de paisagem e desenhista de plantas. A princípio era responsável pela parte de mineralogia e posteriormente, assumiu também a botânica. Permaneceu no Brasil por mais de quatro anos e viajou pelo interior deixando registrado em seu diário as impressões e descrição dos fatos que presenciou durante a viagem, bem como uma descrição detalhada das paisagens por onde passaram na região de Goiás, Minas Gerais, e Rio de Janeiro. Neste período, colheu material mineralógico, milhares de espécies de plantas nativas os quais foram levadas para Viena em 1821, sendo o material levado ficou sob a tutela do Museu Brasileiro em Viena na Áustria e duplicadas entregues a diversos museus europeus. Apresentou e descreveu as espécies aqui encontradas na obra “*Plantarum Brasiliae ícones et descriptiones*”. Partilhou também esta experiência ao escrever a obra “Viagem

no Interior do Brasil” a qual foi publicada por ordem do Imperador da Áustria, Francisco Primeiro e seu relato constitui uma importante fonte de pesquisa acerca do Brasil nas primeiras décadas do século XIX. Pohl publicou também outra obra voltada para a botânica e descrição sobre as plantas do Brasil.

O botânico naturalista francês Auguste François César Prouvençal de Saint Hilaire percorreu entre 1816 e 1822 a região centro-sul do Brasil, na qual está inserido o território goiano. Mesmo depois de ter retornado à Europa, manteve laços com o Brasil, sendo membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro criado em 1938.

Ambos percorreram o Brasil no fim do período colonial, sendo que, nas primeiras décadas do século XIX significativas mudanças ocorreram no Brasil. Boris Fausto (2001) ao escrever sobre o período, destaca a transferência da família real para o Brasil em 1808 e sua permanência até 1821 quando retorna a Portugal e deixa em seu lugar no Brasil o príncipe regente D. Pedro de Alcântara, futuro D. Pedro I. Este formalizou a Independência em 1822 e foi coroado Imperador, sendo casado com a arquiduquesa, Maria Leopoldina filha de Francisco I, monarca Austríaco, a qual chegou ao Brasil com sua comitiva em 1817.

Nesse período, conforme mencionou Fausto (2001) o território brasileiro estava geograficamente muito diferente do desenho do tratado de Tordesilhas. Havia sido ampliado o território e ocupado grande parte do interior, em decorrência da expansão das bandeiras, descoberta das minas, de ouro, criação de gado, ampliando as fronteiras. Como fruto dessa penetração para o interior e ocupação do território, temos o surgimento das vilas e cidades.

A província de Goiás surgiu com a mineração, sendo o ouro um dos elementos fundamentais para o povoamento da região, sendo, responsável por 20% da produção do Brasil no período, passando algumas décadas após pela decadência da mineração. A criação de gado foi também importante na história local

Pohl (1976, p. 121) escreveu que “depois de Mato Grosso, a Capitania¹ de Goiás é a maior do Reino do Brasil”. Contextualizando-a, descreveu seus limites territoriais e divisão em duas comarcas, sendo a do Sul ou Vila Boa e a do Norte. Geograficamente apresentou o relevo como “parcialmente montanhoso, sendo a maior parte plana e pouco agricultável”. Quanto à

¹ A nomenclatura capitania é utilizada até a independência do Brasil em 1822. Entre os anos de 1822 a 1889 usa-se o termo Província e desde a Proclamação da República em 1889 utiliza-se o termo Estado nomear Goiás.

hidrografia, mencionou três rios principais e a existência dos diversos afluentes.

Saint Hilaire em sua descrição do território apresentou a localização da Província de Goiás. Segundo ele,

A Província de Goiás é uma das mais extensas do Império Brasileiro e constitui o seu centro, variando de 2 a 300 léguas a distância que a separa dos portos de mar. Pohl afirmou que ela se estende de um ponto situado a 5°22' de latitude sul até 22°, e de 40°3' de longitude até 51°, medindo 1.260 milhas alemãs de circunferência. Como, porém, a proximidade de indígenas hostis não permitiu fixar com precisão esses limites, em alguns pontos, tenho algumas dúvidas em indicar como perfeitamente exatas essas cifras. (Cunha Matos, provavelmente muito mais bem informado, calcula a superfície entre 22 a 25.000 léguas quadradas). Ao Norte, a Província de Goiás é separada do Pará por uma linha imaginária que se estenderia desde a confluência do Tocantins e do Araguaia até a Serra do S. Francisco e do Tocantins. É limitada a leste por essa serra e pela do S. Francisco e do Paranaíba, que a separa de Minas Gerais. A primeira separa-a também desta província e das de Pernambuco, Piauí e Maranhão. Ao Sul é limitada pelo Paranaíba e o Rio Grande, na outra margem dos quais se estende uma pequena parte das Províncias de Minas e de S. Paulo. Finalmente, a oeste é separada da Província de Mato Grosso pelo Araguaia, o qual, no ponto onde é cortado pela estrada que vai de Vila Boa a Cuiabá, tem também o nome de Rio Grande. (SAINT HILAIRE, 2004, p. 163)

Saint-Hilaire contextualiza o território no período em que percorreu a região e menciona sua localização centralizada, sendo geograficamente estratégico para a Coroa Portuguesa, tanto no âmbito da comunicação quanto na ampliação da área de povoamento e ocupação do espaço. Descreveu em seus relatos a flora e fauna, bem como, o modo de vida da população por onde passava. Suas narrativas em muito contribuem para conhecer a história e cultura brasileira e permitem perceber o modo como fomos vistos e retratados na tessitura narrativa do viajante europeu. Em sua obra, “Viagem à província de Goiás”, descreveu em capítulos o roteiro percorrido, trajetória pelo território, natureza, festividades, aspectos sociais, culturais e econômicos.

A População da Capitania de Goiás em 1819 era de 36.368 livres, 26.800 escravos, totalizando 63.168 habitantes. (Fausto, 2001, p.137). As pessoas residentes na região são descritas como sertanejos, sendo que, “os descendentes dos portugueses não ocupam (...) mais que uma estreita faixa de

terreno, além da qual estão situados imensos desertos” (Saint Hilaire, 1975, p. 112). Pohl (1976)

Saint Hilaire apresentou a região como um sertão e mencionou que. “Entediado pela triste monotonia da região, é com prazer que o viajante vê o encantador efeito produzido na paisagem pela série de construções regulares, que contrastam com o aspecto selvagem e desértico das terras circunvizinhas.” Entre os diversos itens por ele apresentados, optamos trazer alguns fragmentos nos quais o viajante menciona aspectos da religiosidade, as festividades que presenciou e as impressões que teve sobre esta temática no território goiano.

Acabava de ser realizada em Santa Luzia a festa de Pentecostes. Todos os fazendeiros das redondezas estavam reunidos no arraial, e no momento em que cheguei à praça pública ia ser realizada uma cavalhada. O vigário, João Teixeira de Alvarez, recebeu-me calorosamente. Sua casa, situada na praça, estava cheia de gente à espera que o espetáculo começasse. Serviram-se café e bolos, e todo mundo se debruçou nas janelas (...). A cavalhada não tardou a começar. Havia sido traçada na praça, com pó branco, um grande quadrado, à volta do qual se enfileiravam os espectadores, de pé ou sentados em bancos. Os cavaleiros vestiam o uniforme da milícia. Tinha na cabeça um capacete de papelão e seus cavalos estavam enfeitados de fitas. Imitaram só a galopar pela praça em várias direções enquanto outros cavaleiros, mascarados e fantasiados de mil maneiras diferentes, faziam momices e trejeitos semelhantes aos dos palhaços de circo. (SAINT HILAIRE, 1975, p. 24).

Sobre a festa de pentecostes em Santa Luzia, o viajante descreveu que o padre recebeu confissão de muitos fazendeiros da paróquia que residiam distante do arraial e que vinham ao povoado anualmente para confessar e participar dos festejos da Páscoa e de Pentecostes. (Saint Hilaire, 1975, p. 24).

Saint Hilaire descreve também a festa dedicada a São João Batista, realizada na noite do dia 23 de junho, descrevendo a forma de seleção dos festeiros, o hasteamento do mastro, a fogueira e momentos da festividade.

Nessa noite (23 de junho) celebrava-se uma grande festa, a de São João. Todos os anos os agricultores das redondezas tiram a sorte para saberem quem faz a festa (...). Como primeira providência fincou-se no chão um mastro, em cujo topo tremulava uma pequena bandeira com a imagem do santo. O pátio da fazenda foi todo iluminado, armou-se uma grande fogueira e as pessoas davam tiros para o ar gritando: “Viva São

João!” Nesse meio tempo, um violeiro cantava fanhosamente algumas modinhas bem tolas num tom plangente, acompanhando-se ao violão. (SAINT HILAIRE, 1975, p. 47).

Ele apresenta a participação da população e estilo musical. Mencionou a presença do batuque e uma dança que, segundo ele, é obscena e que foi aprendida com os africanos, sendo que, as cantorias e batuques se prolongaram por toda a noite.

O viajante descreve a folia e tece considerações sobre o giro realizado, a presença dos instrumentos musicais.

Nesse dia encontrei na mata um bando de gente a cavalo, conduzindo burros carregados de provisões. Um dos homens levava um estandarte, outro um violão e um terceiro um tambor. (...) e quando chegam a alguma fazenda o pedido é sempre feito por meio de cantigas, em que se misturam louvações ao Espírito Santo. (...) sendo o bando encarregado de executá-la que é dado o nome de folia Cada paróquia, cada capela tem possibilidade de reunir muita gente, pois a festa não é celebrada no mesmo dia em todos os lugares. (SAINT HILAIRE, 1975, p. 97)

Na descrição apresentada, essas coletas perduravam vários meses, e possibilita imaginar o giro e os integrantes do mesmo. As narrativas apresentadas permitem imaginar a forma como algumas tradições festivas religiosa foram por ele percebidas e descritas em seu diário, além de tantas outras experiências relacionadas ao cotidiano e o modo de agir dos sertanejos que residiam no sertão o goiano.

Entre 1817 e 1921, Pohl visitou diversas regiões² do Brasil permanecendo por dois anos na Capitania de Goiás. Os percursos realizados foram descritos em seu diário sendo que, nos debruçamos mais especificamente à viagem de Paracatu do Príncipe, via Serra dos Cristais, Santa Luzia, Meia Ponte, até a capital da Capitania de Goiás.

Como era mineralogista, abordou muito a questão dos minérios encontrados nos locais por onde passava. Menciona os cristais amarelos, cor de vinho e os ainda mais raros amarelo-calofônico.

² Angra dos REIS. Rio de Janeiro a São João Del Rei, passando por Barbacena. A seguir foi a Paracatu do Príncipe de onde seguiu para a capital da Capitania de Goiás, via serra dos Cristais, Santa Luzia e Meia Ponte. Da capital partiu para o Arraial de Anicuns e para as aldeias de São José de Mossâmedes e de Maria, e após, o Arraial dos Pilões. (Pohl,1976, p.11)

Nos seus relatos, descreveu as dificuldades que encontrava ao se deslocar no vasto território, com uma espessa vegetação, muitos rios e serras, dependendo de guias e em alguns lugares dependia de quem fizesse a travessia das cargas de uma margem para outra dos rios, como por exemplo, a travessia do rio são marcos na capitania de Goiás. Segundo ele, na travessia do mesmo, ficaram envolvidos por um dia, pois, o” bote possuía apenas três metros de comprimento e meio de largura, não comportando mais de dois baús de cada vez e, além do mais, a margem oposta era muito escarpada e desfavorável ao desembarque” (Pohl, 1976, p.106) Descreve a vegetação e paisagem natural, mencionando muitas vezes as dificuldades encontradas no percurso em decorrência das fortes tempestades.

Com riqueza de detalhes, o naturalista descreve a vegetação, as espécies de animais que encontrou. Na obra Viagem pelo Interior do Brasil, Pohl destaca a riqueza mineral de Goiás e menciona a serra dos cristais.

Por diversas vezes ouvi comentar em Paracatu acerca da riqueza da Serra dos Cristais com cristais amarelos e brancos de grandeza incomum. Com isso a minha curiosidade ficou extremamente excitada. Eu estava aflito para ver essas pedras que, diziam-me, eram de tão perfeita beleza que os ignorantes frequentemente as tomavam por topázio e por tal as compravam. Aqui são conhecidas de pedras-de-goíás ou ametistas amarelas. Uma légua adiante surgiu numa planície blocos isolados e, num morro de 110 metros de altura [...] encontramos minas de cristal, cujos antigos trabalhadores, na maior parte, soterrados sob os detritos desabados, deixaram aqui oito cabanas dispersas, já bastante arruinadas (POHL, 1976, p.107).

Assim que deixou a serra dos cristais, passou por um engenho que, segundo Pohl, era um dos maiores da província de Goiás, apesar de ser menor que os que já haviam visto no Rio de Janeiro e Bahia. Em sua tentativa de descrever como era o engenho de propriedade do capitão, descreveu que ele era de madeira, mas sólido e bem construído, sendo que, as moendas eram movidas por roda d’água, sendo que, quando não estava sendo utilizado para moer a cana, fazia-se a moagem do milho. Os engenhos e rodas d’água eram comuns no cenário brasileiro, sendo importante para moer o milho que era um produto multiuso, moía-se também a cana, para a produção de garapa, rapadura, entre outros produtos. Mencionou a relevância desses produtos na alimentação e a forma como se beneficiava o milho e a mandioca, que segundo

ele, eram utilizados em todo o Brasil, tanto para a alimentação humana quanto para os animais. Descreve a forma de plantio e cultivo dos mesmos, destacando que a mandioca era o segundo secedâneo do pão no Brasil. No aspecto da alimentação, mencionou a produção de aguardentes, carne seca (carne salgada e exposta ao ar e sol), o cultivo de hortaliças, árvores frutíferas. Ele descreveu a relevância da criação de gado que, “sem grande trabalho ou esforço, dá avultados lucros.” (Pohl, 1976, p. 123).

Em relação às cidades, vilas e povoados por onde passou e descreveu minuciosamente o cenário, a localização geográfica e detalhes do arruamento, como desenhou Santa Luzia em sua narrativa: “A cidadezinha é de origem recente (1746) esta situada pitorescamente na encosta de uma colina e tem ruas razoavelmente retilíneas, mas mal, e só parcialmente calçadas.” (Pohl, 1976, p.112) Ao descrever as casas, mencionou como materiais construtivos a madeira e o barro, sendo edificada uma ao lado da outra.

No percurso até a Capital, passou por Meia Ponte, a segunda maior e mais povoada cidade da Capitania. Mencionou a Igreja de Nossa Senhora do Rosário, Nossa Senhora do Bonfim, diversas igrejas, um hospício dos franciscanos do Santo Sepulcro de Jerusalém. Ao apresentar o arruamento, afirmou serem traçados retos, sendo que, apenas uma rua era calçada. Em relação às moradias, apresenta a singeleza das edificações térreas e os materiais usados eram madeira, menciona a utilização do barro e as coberturas de telha, desprovidas de vidraças nas janelas.

Ao deixar Meia Ponte, Pohl passou pelo Córrego de Jaraguá que havia sido edificada por negros faiscadores e posteriormente seguiu em direção a Vila Boa. Pohl dedicou-se a apresentar com riqueza de detalhes a cidade de Vila Boa, que foi elevada a capital da Capitania no ano de 1819 por Dom João VI com o nome de Goiás, que segundo ele, de longe parecia um belo quadro, impressão que não perdurou ao penetrar a cidade, sendo localizada em um vale cercado de montanhas e cortada por um rio.

As ruas são mal calçadas, mas muito bem alinhadas. Das praças, a maior é a que ocupa uma encosta de colina, sem calçamento e coberta de ervas [...] no meio da praça há um grande chafariz de pedra que era antes orlado por uma alameda [...] mais plana é a praça em frente ao palácio do governador- o terreno do paço. Enfeitada esta praça a Igreja Metropolitana, a Fazenda real, a Intendência do ouro, as outras casas são insignificantes. A Cidade tem em média 700 casas, A maioria construída de madeira, de barro, de um só andar. São raras as janelas

envidraçadas. Habitualmente a “mica extraída da Capitania substitui os vidros.” (POHL, 1976, p. 123).

Ao desenhar a cidade e as suas edificações em seu diário, Pohl menciona a dificuldade dos moradores em construir o forro no teto e da utilização do pano de algodão sobre o aposento. Descreve o interior das edificações e o pouco imobiliário nele contido.

Em relação às edificações religiosas mencionou a existência de oito igrejas, sendo, na sua visão, quantidade desnecessária, uma vez que a população era pequena. Destaca como as melhores igrejas a “Boa Morte” edificada em 1799 e pertencente aos mulatos e a de “Nossa Senhora do Rosário” construída pelos negros livres.

No contexto social, escreveu que grande parte dos moradores eram funcionários públicos, havendo também comerciantes, sendo a população branca em sua maioria de origem portuguesa. “Em parte fugitivos e aventureiros, no entanto, formava a primeira classe, o que se deve apenas a cor. Na maior parte são intolerantes, altivos e soberbos, crentes da sua superioridade em relação às outras raças.” (Pohl, 1976, p. 141). Na sua leitura, entendeu ser o ócio uma grande alegria, mantendo-se a inatividade e preguiça, sendo o trabalho a ser realizado, por mais simples que fosse realizado por escravos, que ele define como “um mal necessário” levando em consideração a escassez da população.

No que tange as festas públicas e tradições religiosas de Goiás descreveu os rituais da Semana Santa, A procissão de Nosso Senhor dos Passos. Em Santa Luzia presenciou e descreveu a festa de natal

De forma geral, este viajante, apresentou os aspectos históricos de Goiás, geográficos, relevo, clima, vegetação, a organização social, aspectos culturais, modo de vestir, valores morais, a questão da criminalidade,

3.Considerações finais

Essa pesquisa apresentou algumas reflexões sobre os relatos dos viajantes Pohl e Saint-Hilaire acerca da Capitania de Goiás. Destacamos a relevância Do relato destes viajantes para conhecer, mesmo que sob o olhar do “outro”, buscar interpretar os discursos que foram produzidos sobre diversos aspectos da vida cotidiana, natureza, geografia, fauna e flora brasileira. Percorreram vastas áreas do território brasileiro, entre as quais se insere o da província

de Goiás, em um período em que as matas e o cerrado ainda estavam muito preservados, possibilitando conhecer um pouco do bioma conforme visto e descrito por eles em seus diários. Cabe ao historiador refletir sobre estes relatos, problematiza-los, interpretá-los e tecer suas considerações.

Entendemos que as representações dos viajantes sobre Goiás, estão repletas de sentidos atribuídos ao lugar, as pessoas e a realidade que presenciaram, sendo possível entender que apresentaram seu modo de ver e conceber o mundo, e estas impressões foram registrados de modo que, frequentemente deixavam expressos sua opinião e modo de ver no texto descrito, deixando uma visão de atraso, ócio, pobreza e muitas vezes, com ausência de regras e fragilidade de valores, o que, de certa forma, acaba influenciando no modo de ver e na constituição da identidade do povo goiano, pois, “em torno da imagem de decadência, vai girar todo o universo interpretativo acerca da sociedade goiana que transitou da mineração para a agropecuária” (Chaui, 1997, 16).

Os relatos aqui apresentados pelos viajantes que percorreram parte do território goiano no século XIX representam uma atribuição de sentidos dada a realidade por eles vivenciada e outra leitura feita pelos pesquisadores a partir desses relatos, frutos das escolhas e do recorte delimitado na pesquisa, sendo que, em diversos trajetos foram selecionados alguns poucos e entre tantas narrativas, escolhemos por dedicar mais as festividades nas descrições de Saint-Hilaire e de Pohl dedicamos mais ao olhar a sobre a cidade, seus traçados e edificações. Diante da imensidão de possibilidades e recortes de estudo, temos ciência da incapacidade do historiador abarcar toda a realidade e escrever a história tal como foi.

4. Referências Bibliográficas

SAINT-HILAIRE, August. **Viagem às nascentes do rio São Francisco e pela Província de Goyaz**. 2 ed. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, 2004. p.15-200

_____. **Viagem à Província de Goiás**. São Paulo, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1975.p. 20-180

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa, Difel, 1990. p.14-170

Corrêa, Margarida Maria da Silva. Naturalistas e viajantes estrangeiros em Goiás (1800-1850) In CHAUL, Nasr Fayad; RIBEIRO, Paulo Rodrigues (Orgs.). **Goiás: Identidade, Paisagem e Tradição**. Goiânia, Ed. da UCG, 2001, p. 113.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da Educação, 2001. P. 10-200

N. N. F. Chauí. **Caminhos de Goiás**: da construção da decadência aos limites da modernidade. Goiânia: Ed. da UFG, 1997. p.20-40

POHL, J. E. **Viagem no interior do Brasil**. Tradução Milton Amado e Eugênio Amado. São Paulo: 1976. p.22-190

HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR E INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA PARAÍBA NO SÉCULO XIX

Ariel Neris dos Santos*

Jeanne Medeiros Silva**

Resumo: Esta pesquisa aborda a história da Geografia Escolar e das instituições escolares na Paraíba no século XIX e décadas iniciais do século XX por meio de levantamento bibliográfico objetivando compreender aspectos da gênese e consolidação do ensino de Geografia na então Província da Parahyba, hoje estado da Paraíba. Destaca-se o despontar da Geografia Escolar na província da Parahyba em 1831 com a criação do curso de humanidades e seus passos seguintes no ensino secundário em instituições importantes, como o Lyceu paraibano e, posteriormente, na instrução primária; participando de sistema educacional que evolui desempenhando importantes papéis, entre eles o de contribuir para consolidação da nacionalidade brasileira e instruir o povo paraibano, inicialmente principalmente a elite que seria responsável pela gestão pública.

Palavras Chaves: Geografia Escolar. Instituições escolares;.Paraíba.

Abstract: This research aims to study the School Geography history and school institutions in Paraíba in the nineteenth century and early decades of

* Bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica, membro do Projeto *História da Geografia Escolar no Rio Grande do Norte (1810-1930)* – (PVF13422-2016), graduando do departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. arielufn@gmail.com.

** Coordenadora do Projeto *História da Geografia Escolar no Rio Grande do Norte (1810-1930)* – (PVF13422-2016), professora adjunto do departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. jeannegeo@yahoo.com.br.

Recebido em 15/05/2017

Aprovado em 30/07/2017

the twentieth century through a bibliographical survey aiming to understand aspects of the genesis and consolidation of Geography teaching in the then Parahyba Province, now Paraíba State (Brazil). It is noteworthy the emergence of the School Geography in the province of Parahyba in 1831 with the creation of the humanities course and its subsequent steps in secondary education in important institutions such as Lyceu Paraibano and later in primary education: participating in an educational system that evolves playing important roles, among them, contributing to the Brazilian nationality consolidation and educating the people of Paraíba, initially mainly the elite that would be responsible for public management.

Keywords: School Geography. School institutions. Paraíba.

1 Introdução

O número de trabalhos que abordam a gênese e formação da Geografia Escolar no Brasil já é significativo atualmente, embora ainda muito incipiente. No entanto, dada a abrangência do tema e importância do seu estudo para compreensão da História da Geografia, observou-se a possibilidade de contribuir com o estudo desta temática por meio de pesquisa sobre a História da Geografia Escolar e instituições escolares na Paraíba do século XIX e décadas iniciais do século XX, no que se refere à sua formação e consolidação como disciplina escolar.

Os relatórios dos presidentes da província da Parahyba representam importante fonte para compreensão da gênese da Geografia escolar. Desta forma, por meio destes documentos, e outras bibliografias levantadas pela pesquisa, busca-se revisar elementos teóricos e metodológicos que auxiliem a compreensão da disciplina e de sua bibliografia didática, assim como compreender historicamente a formação e a consolidação desta nos movimentos históricos que a definiram no caso específico da Paraíba.

Neste contexto, objetiva-se analisar os Relatórios dos presidentes da província da Parahyba do Norte durante o século XIX e dos governadores da Paraíba durante o século XX até 1930, para compreender aspectos da gênese e consolidação do ensino de Geografia na então *Província da Parahyba do Norte*, hoje estado da Paraíba.

A pesquisa vê no estudo da Geografia Escolar e instituições escolares na

Paraíba uma importante fonte para compreensão da gênese e desenvolvimento da disciplina. Muitas das pesquisas realizadas sobre a origem da Geografia Escolar centram atenção para Rio de Janeiro, e acima de tudo para o Colégio Pedro II, instituição considerada marco da origem da Geografia escolar no Brasil. Porém, sem desconsiderar a importância do Rio de Janeiro, local de onde, no período em análise, partiam as decisões e reconhecendo a importância do estudo do ensino do saber geográfico no Colégio Pedro II para entendimento da gênese da Geografia, acreditamos que descentralizar o olhar e abordar a história da Geografia a partir de outro centro para consolidação deste saber pode trazer contribuições no que diz respeito ao estudo da gênese da Geografia como disciplina escolar.

Desta forma, este trabalho percebe a Paraíba durante o século XIX como participante ativo do processo que levaria à consolidação da Geografia Escolar no Brasil. Destacamos, por exemplo, fatos como a criação do Curso de Humanidades na província em 1831, estando presente neste curso a cadeira de Geografia, como também a de Filosofia Racional e Moral, Retórica, elementos de História, Francês e Geometria. Segundo Albuquerque (2014), a criação da cadeira de Geografia em 1831 na Parahyba foi uma decorrência da exigência desse saber nos exames para ingresso no ensino superior. Essa exigência e, conseqüentemente, a criação da cadeira, é um fato importante, pois revela que a Parahyba durante o século XIX acompanhava as mudanças e exigências que ocorriam a nível nacional em termos educacionais, daí o ensino de Geografia ter ganhado espaço na província.

Outro fato que comprova que a Parahyba estava atendida com o desenvolvimento da educação em nível nacional, principalmente em relação ao projeto de formação de nacionais, é mencionado no relatório de presidente de província, Silva Neves, do ano de 1844, em que se constata a preocupação de que o Lyceu da província seja um “deposito de princípios nacionais”.

Em relação à gênese da Geografia o Curso de Humanidades na Parahyba tem importância não só pela presença de uma cadeira de Geografia, mas porque sua criação representou um movimento que levaria ao surgimento do Lyceu Provincial da Parahyba do Norte em 1836 (FERRONATO, 2012). Nesta instituição de ensino secundário, inicialmente os conhecimentos geográficos se encontravam incorporados na cadeira de Retórica, só se constituindo uma cadeira em separado em 1852; fato que consta no relatório do presidente da Parahyba do Norte, Antonio Coelho de Sá e Albuquerque. Neste sentido, o relatório afirma que: “Pela Lei Provincial n. 12 de 27 de Setembro do

anno passado a cadeira de Geographia, Chronologia e Historia foi separada da de Rhetorica e Poetica, que erão então exercidas por um só professor” (ALBURQUERQUE, 1852, p. 11).

O Lyceu paraibano foi uma instituição muito importante, constituindo-se no principal modelo a ser seguido pela escola pública da Parahyba durante décadas (SCOCUGLIA, 2001). Se o Colégio Pedro II foi criado no Rio de Janeiro para ser modelo para o ensino secundário nacional, na Parahyba era o Lyceu desta província que servia de modelo para as demais instituições de ensino.

Entre as instituições que o Lyceu serviu de modelo para a organização do ensino secundário pode-se citar o colégio do padre Inácio de Sousa Rolim, uma instituição particular em funcionamento desde 1829 na cidade de Cajazeiras. Transformada em instituição secundária em 1943, nesta funcionavam em 1862 três aulas: latim, francês e Geografia. O ensino nesta instituição repercutia em outras províncias do Nordeste, entre elas a do Piauí, Rio Grande do Norte e Pernambuco. Relacionado à figura do Padre Rolim, percebe-se que este foi um marco importante para a educação da Paraíba e do Nordeste. Este fato fica claro quando constatamos que Rolim foi condecorado por duas vezes por Dom Pedro II pelos relevantes serviços prestados a causa da educação (GOMES; CAMPOS, 2012).

A importância da escola do padre Inácio para o contexto educacional paraibano e até de outras províncias é atestada pelos relatórios de presidentes da província da Parahyba, que por diversas vezes fazem menções e enaltecem a figura do padre educador, assim como da instituição de ensino por ele fundada. Pode ser comprovado, por exemplo, por meio da leitura do relatório de província de 1862, que o colégio de Cajazeiras, com suas três cadeiras – latim, francês e Geografia – teve uma frequência de 85 alunos, bem perto da frequência do Lyceu, que contou neste mesmo ano com 104 alunos. Desse modo, no período em análise a escola da cidade de Cajazeiras representa um significativo centro de instrução na Paraíba, se destacando a presença do ensino de Geografia neste estabelecimento.

Percebe-se que na Parahyba a criação do Lyceu provincial foi um marco na educação, um modelo a ser seguido; esta instituição e, conseqüentemente, os conhecimentos por ela transmitidos aos jovens da província foram responsáveis pelo suporte à formação de parte significativa das elites locais; assumindo um papel significativo local, como o Pedro II em âmbito nacional, no projeto de formação e de recrutamento da elite provincial e brasileira,

respectivamente, de reprodução dos ideais dos dirigentes conservadores (FERRONATO, 2012).

O Lyceu para a Parahyba do Norte, em um primeiro momento, foi a única instituição de ensino público secundário; fato que, de acordo com Silva (2012) está relacionado às limitações econômicas das províncias no período em questão, o que impossibilitava a criação de número maior de escolas.

Dessa forma, a Geografia Escolar em sua gênese na Parahyba esta inserida em instituições importantes e tem uma história que os trabalhos que vem sendo elaborados já nos permitem entrever, embora com algumas lacunas, que esperamos ajudar a preencher com este trabalho.

2 História da Geografia escolar e suas fontes

Para realização da pesquisa foi consultado a priori o trabalho de Silva (2012), que trata da gênese da Geografia Escolar no Brasil, sendo esta a primeira base para o desenvolvimento da pesquisa. Após esta etapa que proporcionou uma familiarização com o tema em um contexto mais amplo, facilitando nos trabalhos posteriores uma compreensão de fatos ocorridos no recorte espacial em estudo, a pesquisa partiu para o seu objetivo, que é a história da Geografia escolar por meio dos Relatórios de província. Assim, a partir dos trabalhos de Albuquerque (2014), Ferronato (2012), Pinheiro (2002), Scocuglia (2001), Gomes; Campos (2012), e principalmente consulta ao conjunto de *fac-símile* dos relatórios de províncias de todos os anos do século XIX e décadas iniciais do século XX (até 1930), referente à Parahyba do Norte, foram realizadas leitura, sistematização e procura de documentos complementares como uma forma de investigação da historia institucional e bibliográfica da Geografia Escolar na Paraíba. Portanto, para a investigação do tema trabalhado, a pesquisa utiliza-se tanto de bibliografias como também de documentos, neste caso os relatórios de presidente de províncias, uma fonte significativa para o desenvolvimento do trabalho.

3 Trilhando os caminhos da Geografia Escolar na Paraíba

Entre as atividades mais significativas para o desenvolvimento desta pesquisa destaca-se o levantamento bibliográfico realizado, que possibilitou a constatação que embora exista uma produção de trabalhos importante tratando sobre o tema da gênese da Geografia Escolar no Brasil e especificamente na

Paraíba, em relação ao aspecto numérico as pesquisas sobre este tema ainda apresenta-se bastante insipiente.

Após o levantamento da bibliografia ocorreu leitura e a análise do material, o que revelou a província da Parayba do Norte, atualmente Estado da Paraíba, como centro importante e atinado com o processo de desenvolvimento e consolidação da Geografia Escolar.

Seguindo esse roteiro de atividades, destaca-se pela contribuição para a pesquisa as informações presentes nos relatórios de presidentes de províncias, especificamente no caso da Paraíba, foco da pesquisa. Neste contexto, o trabalho com os relatórios consistiu em selecionar nos documentos anuais, partes que abordam o tema educação (instrução pública) das províncias. Este levantamento possibilitou a formação de um banco de informações muito importante, pois tanto confirma informações já presentes em trabalhos utilizados como fonte pela pesquisa, como também fornece novos fatos sobre a gênese da Geografia Escolar.

Com a leitura das informações levantas do conjunto de *fac-símile*, tem-se a possibilidade, por exemplo, de investigação do desenvolvimento da educação na Paraíba, situação do quadro de professores e principalmente a identificação das escolas onde os saberes geográficos neste período de constituição da Geografia Escolar eram ensinados, dentre vários outros aspectos relevantes que serão detalhados com mais profundidade logo a seguir.

4 Geografia e seu ensino na Paraíba

Sobre a gênese da Geografia Escolar na Paraíba é importante colocar que no recorte temporal feito pela pesquisa, século XIX e décadas iniciais do século XX, ressalta-se o fato do Estado passar a ser o responsável pela oferta e organização da educação em que os conhecimentos geográficos serão inseridos. A instrução disseminada a partir da independência do Brasil em 1822 cumpre importante papel na construção do Estado nacional e da nação brasileira. Como coloca Ananias e Barros (2015, p. 8) “Entre outras instâncias que colaboraram para a criação do Brasil, a instrução ganhava importância central [...]”. Neste sentido, a educação que começava a se desenvolver fazia parte de um projeto que tinha como objetivo a garantia da soberania e da unidade do território brasileiro. Em relação à Parahyba Pinheiro (2002) afirma que esta província possuía um elevado caráter nacional. Esse sentimento de nacionalidade é expresso também no relatório do presidente da província,

João Antonio de Vasconcellos, quando ele afirma:

[...] sujeitei as escolas particulares à inspeção do Diretor Geral, e uniformizei por este modo o ensino. Era para desejar que essa uniformidade fosse em todo o Imperio, para que se estabelecesse melhor a nacionalidade pela identidade de idéias, e sentimentos entre todos os Cidadãos, como se fossem de uma mesma família (VASCONCELHOS, 1849, p. 13).

Embora o sistema de instrução brasileiro tenha passado por certo desenvolvimento ao longo do século XIX e cumprido um importante papel durante o império, de acordo com Silva (2012, p. 193), “[...] apenas ao findar do século XIX a educação, em conjunto sistêmico, passou por melhorias [...]”. Desta forma, a organização do ensino no Brasil caminhará a passos lentos; o mesmo ocorrendo em relação à Paraíba. O primeiro quartel do século XIX, momento da transição do período pombalino para o reinado, na província paraibana os gestores públicos não dedicavam grande preocupação ou investimentos para a educação; neste período existiam outras preocupações. Sobre este início de século Pinheiro (2002, p. 18 - 19) coloca que,

De acordo com a historiografia relativa à história da Paraíba, o primeiro quartel do século XIX foi marcado por estagnação econômica e por diversos movimentos sociais – que se irradiaram, principalmente de Recife -, dentre os quais se destacam a Revolta de 1817 e a Confederação do Equador, em 1825. Toda essa conturbação social levou os poderes municipais e provincial a voltarem-se, prioritariamente, para a repressão a esses movimentos sociais, e é provável que os gestores públicos não tenham investido ou mesmo se preocupado com a instrução pública.

A escolarização pública e não dirigida por religiosos na Paraíba, inicia em 1766, quando o Marquês de Pombal cria, mediante a carta régia de 17 de abril, uma cadeira de latim, só provida em 1783. A partir da criação desta cadeira inicia um modelo de organização escolar baseado nas aulas avulsas ou cadeiras isoladas, que terá predomínio nos períodos colonial, imperial e primeiras décadas da República; já que levando em consideração o ensino primário, a inauguração do primeiro grupo escolar — Grupo escolar Thomaz Mindello — ocorre em 1916, dando início a um lento processo de substituição das cadeiras isoladas por modelo marcado pela presença dos grupos escolares

(PINHEIRO, 2002).

No que se refere às aulas avulsas de ensino secundário, na Paraíba a predominância era da cadeira de latim, se localizavam nas cidades e vilas mais populosas. No intervalo de tempo analisado por esta pesquisa a primeira tentativa de organização de um ensino que se diferenciava das aulas avulsas surge em 1831 com a implantação do curso de Humanidades. Este curso, como já citado neste trabalho, reunia as cadeiras de Filosofia Racional e Moral, Retórica, Geografia e Elementos de História, Francês e Geometria.

Destaca-se, portanto, no curso de humanidades a presença da cadeira de Geografia, que segundo Albuquerque (2014, p. 6) foi criada devido à “[...] necessidade de se aprender conteúdos necessários ao ingresso no ensino superior”. Vale salientar também que de acordo com Morais (2016, p. 24) “[...] este curso teria sido o embrião do Lyceu na Parahyba”, importante instituição, que quando criada, representou o lançamento das bases da organização do ensino público secundário na província da Parahyba do Norte (FERRONATO et al, 2013); como também a continuidade do estudo dos conteúdos geográficos, iniciado pelos paraibanos no ano de 1831.

Também sobre a organização do Lyceu paraibano é importante ressaltar que este evento foi uma decorrência do Ato Adicional de 1834. A partir deste dispositivo legal a organização do ensino primário e secundário ficou a cargo das províncias, representando um impulso para que o ensino secundário se desenvolvesse na Parahyba. Nesta província, segundo Ferronato, a primeira metade do século XIX foi um período de origem de políticas mais substanciais destinadas ao ensino secundário, no entanto, devido a questões econômicas, políticas, climáticas e sociais, a instrução secundária durante longo período teve dificuldade para se consolidar e atingir os moldes do Colégio de Pedro II (FERRONATO, 2012).

Em 1839, já com o Lyceu funcionando, existiam na Parahyba 6 cadeiras de Latim, localizadas nas vilas de Nova de Souza, Pombal, Brejo d’Arêa, Campina Grande, Mamanguape e Pilar (MARGALHÃES, 1839). No entanto, os responsáveis pela instrução pública esperavam que esta modalidade de ensino fosse extinta. Essa intenção de extinguir as aulas avulsas na Parahyba pode ser constatada através da leitura do relatório do presidente da província da Parahyba do Norte em 1860, Luiz Antonio da Silva Nunes. Neste documento encontra-se a seguinte afirmação: “Determinei fielmente no predito regular que se concentrasse no Gymnasio provincial todo o ensino secundário, extinguindo-se as 3 cadeiras de latim, que ainda restão na província [...]”

(CUNHA, 1860, p. 14).

Sobre esta determinação de 1860 para encerrar as aulas avulsas na Parayba, os relatórios dos presidentes da província dos anos seguintes mostram que não foi cumprida, já que a discussão sobre o assunto continua, sendo possível identificar trechos como o apresentado a seguir:

Em minha opinião todas essas cadeiras avulsas devem ser suprimidas logo que vagem afim de que a instrução secundaria se concentre no Lyceu, como é de summa conveniência.

Além de que é manifesto o nenhum proveito que da existência dessas cadeiras pode resultar para a população, cuja vida e profissão nada tem de comum com estudos clássicos.

Em lugar dessas inúteis cadeiras de Latim, muito converia que se creassem n'essas localidades, ou nas que se jugasse mais apropriadas algumas escolas onde se ensinassem os rudimentos indispensáveis as opiniões industriaes (LIMA, 1861, p. AJ 6).¹

Embora existisse o intuito de acabar com as aulas avulsas a criação do Lyceu na capital da província, atual cidade João Pessoa, não representou uma força suficiente para por fim ao modelo preexistente de ensino secundário. Duas formas diferentes de organização do ensino secundário coexistiram durante o século XIX e de acordo com os relatórios de presidentes da província, também nas décadas iniciais do século XX.

Em 1877, de acordo com o Relatório apresentado a Assembleia Provincial Legislativa da Parahyba do Norte (1877, p. 18) “[...] foram suprimidas as cadeiras de latim do interior da província [...]”, ou seja, as cadeiras avulsas secundárias que ainda existiam. Trabalhos, entre eles o de Ferronato (2012), que tomaram como base esse documento também afirma o fim das aulas avulsas em 1877. Apesar dessa informação, consultando detalhadamente o conjunto de relatórios dos presidentes da Parahyba, percebe-se que mesmo após a extinção em 1877 algumas cadeiras são restabelecidas; fato que pode ser constatado no ofício do presidente José Ayres do Nascimento de 1884. Este documento ressalta que: “O art. 4º da Lei n. 745 de 21 de Março de 1883 restabeleceu a cadeira de latim de Souza [...]” (NASCIMENTO, 1884, p. 29).

Indícios da continuidade das aulas avulsas após 1877 é encontrado

¹ O trabalho utilizou-se de bibliografias produzidas no início do século XIX. Portanto, citações diretas presentes não necessariamente observam a ortografia corrente atualmente, pois optou-se por transcreve-las assim como estão nas fontes consultadas.

também na mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado da Parahyba do Norte pelo presidente do Estado, José Peregrino d'Araújo, em 1901. Neste documento é possível encontrar a seguinte afirmação:

A instrução secundária que é ministrada n'esta Capital no Lyceu Parahybano, e Escola Normal, e em **algumas aulas avulsas de latim e francez no interior**, ainda menos resultados produz, especialmente no Lyceu e nas aulas avulsas, onde é quase nulla a frequência [...] (ARAUJO, 1901, p.12, grifo nosso).

As citações anteriores demonstram o quanto o ensino secundário avulso na Parahyba resistiu às tentativas de encerramento, pois mesmo após seu termino ser anunciando em 1877 este ainda relutou.

Portanto, na Parahyba houve uma coexistência de duas formas de ensino secundário, o avulso e o oferecido no Lyceu da província. A respeito deste nível de ensino, uma preocupação constante entre as autoridades da Parahyba era com a baixa frequência de alunos. Em 1876, por exemplo, três aulas de Latim que funcionavam nas cidades de Mamanguape, Arêa e Pombal, eram “[...] frequentadas todas por 25 alunos” (MAMANGUAPE, 1876, p. 15). Com base neste dado e outros levantados pela pesquisa é possível afirmar que as aulas avulsas tinham um pequeno público.

O Lyceu, único representante da nova forma de organização escolar em que a Geografia era ensinada também passou por problemas quanto à frequência, tanto durante o século XIX como também no século XX. Nos relatórios de presidentes da Província constantemente o tema da frequência no Lyceu era abordado; por exemplo, em 1851 observa-se a seguinte afirmação:

O Lyceu, este estabelecimento de tanta esperança, não satisfaz completamente o fim de sua instituição. Se se considerar somente o numero de 102 alunos que o frequentão, talvez se pense que elle floresce; mas atendendo-se que a Aula de Philosophia racional e moral não conta hum só alumno, que a de Rhetorica e Geographia apenas conta 2, a de inglês 5 e a de Geometria 7, ver-se-há que o seu estado não é lizongeiro, que as Aulas frequentadas são somente a de Francez por 22 alumnos e a de Latim por 65 (ALBURQUERQUE, 1851, p. 10).

Na década seguinte, ano 1861, se lê no relatório do presidente da província que “O Lyceo é pouco frequentado, o que procede de não serem

validos os exames preparatórios feitos nellas para a matricula dos alumnos nas Faculdades e outros Estabelecimentos do império” (LIMA, 1861, p. 6). No ano de 1871 novamente é possível encontrar no relatório do presidente da província que “O Lyceu vegeta quase sem alumnos. As aulas frequentadas são as de Latim, e Frances; as de Inglez e Geographia teem um alumno, e as de Philosophia, Rhetorica e Geometria nem um” (GOUVÊA, 1871, p. 17).

Dessa maneira, o que se pode observar com a leitura dos relatórios dos presidentes da Parahyba do Norte é que o ensino secundário oferecido na província, em que se fazia presente à cadeira de Geografia, tinha dificuldades quanto à abrangência de um número significativo de alunos. Desde que entrou em funcionamento o Lyceu sempre apresentou altos e baixos quanto a matrículas; fato atribuído muitas vezes a não validade dos seus exames para ingresso no ensino superior, no entanto, mesmo após a validação dos exames em 1873, o problema continua. Em 1903, por exemplo, “[...] matricularam-se no Lyceu Parahybano *trez* alumnos [...]” (ARAUJO, 1903, p. 30, grifo do autor). Já em anos posteriores a frequência ultrapassou duzentos alunos, o que mostra a instabilidade do Lyceu. De uma forma geral, segundo Ferronato, a instituição teve uma média de 60 alunos por ano. No entanto, apesar de pequeno e oscilante, este número colocava o Lyceu da Parahyba em posição diferenciada se comparado com outros espalhados pelo País, como no caso do Lyceu Provincial do Piauí, que teve problemas ainda maiores quanto à baixa frequência (FERRONATO et al., 2013).

Os alunos que estudavam Geografia e outros conhecimentos no Lyceu tinham idade heterogênea; matriculavam-se estudantes dos 13 e 25 anos. O ensino a que esses alunos eram submetidos tinha como finalidade prepara-los para o ingresso no ensino superior, principalmente na Academia Jurídica de Olinda ou para a Faculdade de Medicina da Bahia (PINHEIRO, 2009). Mas além de preparar para o ensino superior segundo Scocuglia e Machado,

[...] o liceu era um centro de formação de quadros para a administração do Estado, para a administração escolar, para a imprensa local e até para o suprimento das escolas primárias, particularmente quando da sua transformação em Escola normal. E constituía-se o centro da intelectualidade letrada que servia às várias instituições de ensino (SCOCUGLIA; MACHADO, 2006, p. 27).

No ensino secundário oferecido na Parahyba, tanto nas aulas avulsas como no Lyceu da província, a preferencia dos alunos era pelo ensino de

Latim. Segundo Ferronato:

Para as elites locais, o estudo do Latim era importante no que se refere ao seu *status* social, uma vez que a referida matéria era a base para aqueles que desejavam ter acesso à vida acadêmica. As Aulas Avulsas de Latim eram as mais frequentadas pelo alunado, inclusive no Lyceu (FERRONATO, 2012, p. 79).

No quadro a seguir, com dados da matrícula no Lyceu Parahybano da década de sessenta dos oitocentos é possível observar que a cadeira de Latim realmente é a que tem maior frequência, seguida da cadeira de Francês e também a de Inglês, mas já com número reduzido. A cadeira de Geografia, Filosofia e Retórica apresentam baixa frequência.

Os docentes do Lyceu eram alvos de constantes elogios nos relatórios dos presidentes da província:

Os Professores do Lycêo hábeis, morigerados e dedicados ao cumprimento do seus deveres tem merecido toda minha consideração e são dignos da estima de que gosão entre seus concidadãos pelos serviços que prestão á instrucção e educação de seus filhos. (SILVA, 1857, p. 19).

Tabela 01: Matrícula de alunos no Lyceu Parahybano 1861-1869, com destaque para a disciplina Geografia.

Cadeira/Ano	1861	1862	1863	1864	1865	1866	1867	1868	1869
Latim	53	53	64	61	64	63	47	37	31
Francês	20	23	23	36	43	38	39	26	19
Inglês	4	10	9	14	10	9	17	11	9
Geometria	3	8	7	9	7	7	4	6	1
Geografia	3	5	2	7	5	5	8	8	4
Filosofia	1	4	2	2	-	3	2	2	3
Retórica	2	1	2	6	-	4	4	4	2
Total	86	104	109	135	129	129	121	94	69

Fonte: Relatório..., 1861-1869.

A respeitabilidade cultural e educacional que o Lyceu Parahybano adquiriu ao longo dos anos foi um legado construído por seus professores, que na maioria pertenciam à elite intelectual paraibana. Embora toda respeitabilidade, esses profissionais não existia em grande número, por isso

a lei de 1839 facultou aos sacerdotes regulares de poderem ser providos nas cadeiras do Lyceu (PINHEIRO, 2009).

No Lyceu existia também preocupação quanto à qualidade do ensino. Na citação seguinte, observa-se medidas para que o ensino não seja cansativo, para que ocorra o desenvolvimento intelectual e moral e a disciplina:

Autorisado pela mesma lei reformei o Lyceu. Diminuição das matérias e melhor escolha de compêndios, aumento do tempo do ensino distribuído de maneira a não fatigar a atenção e a evitar a inacção tão nociva ao desenvolvimento intelectual e moral dos alumnos, prêmios para excitar a emulação, e uma disciplina mais severa, taes são as principaes bases sobre que organizei os novos Estatutos, e os resultados tem por ora sahido à medida dos meos desejos (CHAVES, 1842, p. 12)

É presente, também, a preocupação com a destinação de recursos para a compra de materiais, inclusive para os destinados ao estudo da Geografia.

[...] se vos dignardes votar annualmente alguma consignação ainda que modica, com que elle seja gradualmente dotado d'aquelles accessorios que certas matérias exigem para serem clara e comprehensivamente explicadas; taes são: bons globos, de dimensões não microscópicas, mapas modernos para o estudo da geographia; algumas figuras de sólidos feitos de madeira para a perfeita e mais fácil intelligência d'essa parte transcendente da geometria, e bem assim outros objetos e livros [...] (CAMPOS, 1847, p. 12).

Na citação anterior é possível observar que os livros estão entre os materiais requeridos para a explicação das matérias. No entanto, este recurso didático era bastante escasso na Parahyba do século XIX. Esse fato é exposto no relatório do presidente da província, Antonio Coelho de Sá e Albuquerque, ele afirma que “Uma grande contrariedade, com que luta a intelligência nesta província, é a falta absoluta de livros, onde possa encontra idéias novas e uteis”(ALBURQUERQUE, 1852, p. 12).

Ainda sobre a falta de livros no ensino da Parahyba, o presidente da província, Manoel Clementino Carneiro da Cunha, ressalta que os meios para adquiri-los é mandar vir do estrangeiro e traduzi-los, ou provocar a produção local por meio de prêmios capazes de incentivar os intelectuais da província (CUNHA, 1857).

No tocante ao ensino de Geografia a Resolução 26 que se refere à Lei

provincial nº 7, de 4 de Junho de 1846, em sua relação dos compêndios que deveriam orientar os professores ministrarem as aulas, coloca o compêndio de Úrculo como base para ensino dos conhecimentos geográficos (PINHEIRO; CURY, 2004). Além do compêndio de Úrculo por meio das fontes levantadas pela pesquisa não foi possível identificar outro que tenha sido utilizado no ensino secundário da província. Sem descartar a possibilidade de utilização de outras obras no ensino secundário de Geografia desenvolvido no Lyceu Paraibano, deve-se ressaltar que esse era um recurso muito escasso neste período em que a instrução secundária formava suas bases na província da Parahyba do Norte.

Se a educação secundária enfrentou problemas nessa fase inicial do seu desenvolvimento, no caso do ensino primário as dificuldades foram ainda maiores, predominando uma constante oscilação no número de cadeiras, constantemente criadas e extintas; fato denunciado no relatório de presidente de província em 1869:

Para mim julgo que a primordial necessidade é acabar com a anarchia que hoje existe sobre criação e extinção de cadeiras. As colleções estão cheias de leis que todos os anos determinão criação e extinção de cadeiras; a presidência por sua parte está também autorizada para fazê-lo e o tem feito, dando-se até o espectáculo desagradável da Assembléa desfazer o que faz a Presidencia e vice-versa; este estado de cousa não pode continuar sem grave prejuízo a sua conveniência e patente (CUNHA, 1869, p. 11).

Segundo Pinheiro esse jogo de criação e extinção de cadeiras isoladas de ensino primário

[...]envolvia interesses tanto daqueles que estavam na estrutura de poder provincial e municipal, quanto da sociedade propriamente dita. Os membros do legislativo, eleitos mediante um sufrágio extremamente restrito, eram movidos por pressões de suas bases políticas, estabelecendo nas respectivas municipalidades. A criação de cadeiras e sua provisão por professores oriundo dos grupos de confiança ou da parentela dos políticos e, não raro, apadrinhados e nomeados interinamente, representavam uma forma de garantir a popularidade desses políticos[...] (PINHEIRO, 2002, p. 32-33).

Outro grave problema enfrentado na província da Parahyba do Norte

neste momento inicial de desenvolvimento e consolidação da instrução pública primária, era a falta de mestres para comandar o ensino. A Escola Normal, instituição destinada à formação de professores na Parahyba, só iniciou suas atividades em 1884; até esta data são constantes nos relatórios dos presidentes da província comentários sobre a escassez e má qualidade dos mestres: “O maior mal que se nota na instrução primaria é a falta de habilitação do professorado”(SAMPAIO, 1882 p. 24).

Diante da dificuldade de encontrar mestres habilitados ao ensino na Parahyba, o presidente da província, João José de Moura Margalhaens analisa a situação e sugere enviar moços da Parahyba para se capacitarem ao magistério na capital da província do Rio de Janeiro:

Não julgo porém completo o plano da educação da mocidade, em quanto aqueles, que se destinão ao Magisterio não forem habilitados n’uma Escola Normal, e para esse fim seria conveniente, que alguns moços de reconhecida capacidade fossem estudar, á custa das Rendas Provinciais, na escola normal da Capital da Provincia do Rio de Janeiro, depois de terem adquirido a preciza instrução se empregarem no Magisterio da Provincia. (MARGALHÃES, 1839, p. 5).

Assim, os professores da instrução primária, em oposição aos do Lyceu, frequentemente elogiados por suas qualidades, eram considerados em sua maioria sem preparo para o exercício da profissão; no ensino avulso desenvolviam suas atividades nas suas próprias residências, em salões de casas-grandes de engenho, alpendres de sítios etc. Essa prática foi predominante até o ano de 1930, quando os grupos escolares passaram a prevalecer na Paraíba (PINHEIRO, 2002).

Em 1862, as matérias que constituíam o ensino primário eram “[...] leitura e escrita; Arithmetica até proporções; doutrina chistã; grammatica nacional; e noções geraes de geometria pratica sem demonstrações”(LIMA, 1862, p. AGG 1). Como observado, não se faz menção ao ensino de Geografia; fato que continuou sem alteração no ano de 1879, quando “[...] são os professores obrigados á ensinar leitura, escrita, Arithmetica até proporções, doutrina christão, gramatica nacional e noções de geometria pratica, sendo as professoras demais obrigadas á ensinar trabalhos de agulha”. (VIANNA, 1879, p.29). Portanto, o que era ensinado em 1862 é praticamente se repete em 1879. No entanto, em 1886, de acordo com o regulamento nº 36, organizado pelo diretório geral da instrução primária, deviam ser ensinados no primário os

seguintes conhecimentos: leitura e escrita, elementos de gramática portuguesa, princípios de aritmética, compreendendo o sistema legal de pesos e medidas, noções de história e Geografia do Brasil, noções de história sagrada e trabalho de agulha e prendas domésticas nas escolas do sexo feminino (PINHEIRO; CURY, 2004). Percebe-se, desta vez os conhecimentos geográficos são mencionados como integrante do ensino primário.

Sobre o método utilizado para a transmissão dos conhecimentos citados anteriormente, segundo Pinheiro (2002) no período das cadeiras isolada ocorreu a experiência do ensino mútuo/lancasteriano. No entanto, na Parahyba destaca-se também, a “mistura” de métodos neste momento inicial da organização do ensino público. Neste contexto Scocuglia; Machado (2006, p. 50) coloca que:

Analisando os textos dos regulamentos de 1849, sobre os métodos de ensino, pode-se dizer que se tratava, na província da Parahyba, da utilização de um método misto. A organização das aulas e dos estudos, pela óptica dos legisladores, deveria realiza-se com a ajuda de decuriões ou monitores, mas a figura central da ação pedagógica era o professor.

Ainda sobre o método em 1843 o presidente da província da Parahyba, Ricardo José Gomes Jardim, afirma em discurso que em duas escolas de primeiras letras estabelecidas na capital da província segundo o método mútuo, este achava-se “bem modificado, de mistura com o antigo methodo individual”(JARDIM, 1843, p. 16).

Certamente, a condução dos métodos de ensino na Parahyba era influenciada pelas condições da época, pois como citado anteriormente, prevalecia a escassez de livros, a qualidade dos professores era questionada pelos responsáveis pela educação e a própria oferta da instrução primária ocorria de forma lenta, pois em 1866 a província que contava com 250,000 pessoas tinha em média uma escola para 3.164 alunos (BRITO, 1866). Essa situação da educação primária permanece nas décadas iniciais do século XX; no ano de 1921 “[...] dos cento e oitenta mil meninos na idade de frequentar escolas, somente cerca de vinte mil recebem os rudimentos da instrução elementar (LUCENA, 1921, p.14).

Na Parahyba no contexto educacional deve ser destacado também o pouco desenvolvimento da instrução particular. No ensino secundário segundo Ferronato (2012) o Lyceu Provincial se sobrepôs às instituições particulares

ou não oficiais. Porém merece ser lembrada a escola do padre Rolim, já citada neste trabalho, que teve relevância para a educação paraibana.

Na instrução primária, a iniciativa privada também teve pouco desenvolvimento, em 1863, por exemplo, existiam apenas 11 instituições de ensino particular, frequentadas por 195 alunos (LIMA, 1863, p. 20). Esse e outros fatos citados ao logo deste trabalho denotam que a instrução na Parahyba teve um desenvolvimento lento, superando inúmeras dificuldades, mas sempre procurando adequar-se a política de educação pensada para a jovem nação brasileira. No caso específico da Geografia Escolar merece destaque o fato desse conhecimento se fazer presente de forma explícita desde 1831 na instrução do povo paraibano, contribuindo inclusive com a formação intelectual dos indivíduos que ocupariam cargos de comando na província e posteriormente Estado da Paraíba.

5 Conclusões

Neste trabalho buscou-se apresentar um pouco do contexto em que a Geografia Escolar teve seu desenvolvimento e consolidação na Paraíba. Nesta localidade, os conhecimentos geográficos eram ensinados desde o início da década de trinta do século XIX, o que demonstra a importância de considerar esta província no estudo da gênese dessa disciplina escolar.

A Geografia Escolar teve seu desenvolvimento na Paraíba a partir de instituições importantes, como o Lyceu Provincial da Parahyba, que instruiu seu alunado com os conhecimentos geográficos desde o início do seu funcionamento, dando continuidade ao que já vinha sendo feito pelo curso de humanidades a partir de 1831. Esse sistema de instrução pública que se consolidava tanto em relação ao ensino primário como secundário, a partir da criação do Lyceu e do primeiro grupo escolar de ensino primário, em 1916, apresentou a coexistência de dois modelos de organização escolar, o avulso e o novo modelo, representado pelos grupos escolares, que reunia em um só lugar diferentes cadeiras.

O sistema educacional na Parahyba, como ressaltado neste trabalho, em determinados momentos teve importância não só por instruir, mas também por cumprir outros papéis, como o atribuído à educação em nível nacional após a independência do Brasil, que era o de formar nacionais e assegurar a consolidação do estado nação.

Em resumo, o período analisado por este trabalho é fértil em mudanças

no setor educacional da Paraíba, o que envolve também a Geografia. Ocorre a passagem de um modelo de organização escolar para outro, com um gradual aumento da oferta do ensino público em meio a discussões sobre a qualidade do quadro de professores, viabilidade dos métodos de ensino adotados e entre outros fatos que esperam por pesquisadores interessados nesta temática que possam contribuir para o enriquecimento da história da Geografia Escolar na Paraíba.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza de. **Um debate acerca da origem da Geografia Escolar no Brasil**. Aracaju, 2014. 11 p. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1374>. Acesso em: 16 jul. 2017.

ANANIAS, Mauricéia; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Escolarização na província da Parahyba do Norte: a organização da instrução pública primária (1840- 1860)**. Maringá – PR, 2015. 26 p. Disponível em: http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/602/pdf_50. Acesso em: 14 jul. 2017.

ARAÚJO, José Peregrino de. **Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado da Parahyba do Norte**. Parahyba do Norte: Oficinas da Imprensa Oficial, 1901, p. 12

_____. **Mensagem apresentada á Assembléa Legislativa do Estdo da Paraíba na abertura da 4ª sessão da 3ª legislatura**. Parahyba do Norte: Oficinas da Imprensa Oficial, 1903, p. 30

_____. **Relatório apresentado a Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte**. Parahyba: Typographia de José Rodrigues da Costa, 1852. p. 11 – 12

BRITO, Felisardo Toscano de. **Relatório apresentado a Assembleia Provincial Legislativa da Parahyba do Norte**. Parahyba: Typographia Liberal Parahybana, 1866, p. 36 - 45

CAMPOS, Frederico Carneiro de. **Relatório apresentado a Assembleia Provincial Legislativa da província da Parahyba do Norte**. Pernambuco: Typ. Imparcial, 1847, p. 12

CHAVES, Pedro Rodrigues Fernandes. **Relatório apresentado a Assembleia Provincial Legislativa da província da Parahyba do Norte**. Pernambuco: Typ. de M. F. de Faria, 1842, p. 12

CUNHA, Ambrosio Leitão da. **Relatório apresentado a Assembleia Provincial Legislativa da Parahyba do Norte**. Parahyba: Typographia Parahybana, 1860, p. 14

CUNHA, Silvino Elvidio Carneiro da. **Relatório de passagem da administração da província da Parahyba do Norte**. Parahyba: Typ dos herdeiros de José Rodrigues da Costa, 1869, p. 11

_____. **Relatório apresentado a Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte**. Parahyba: Typ. De J. R. da Costa, 1862. p. 28 – 29; AG- 1

FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Das aulas avulsas ao Lyceu provincial: as primeiras configurações da instrução secundária na Província da Parahyba do Norte (1836-1884)**. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FERRONATO, Cristiano. et al. **A instrução secundária na província da Parahyba do Norte: o Lyceu provincial entre os anos de 1836-1846**. Aracaju, 2013. 11 p. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/97>. Acesso em: 15 maio 2017.

GOUVÊA, José Evaristo da Cruz. **Falla dirigida á Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte**. Parahyba: Typ. Conservadora, 1871, p. 17

LIMA, Francisco de Araujo. **Relatório apresentado a Assembleia Provincial Legislativa da província da Parahyba do Norte na abertura da sessão ordinária de 1863**. Parahyba: Impresso na Typographia Parahybana, 1863, p. 20.

LIMA, João da Malla Correia. **Relatório apresentado a Assembleia Provincial Legislativa da província da Parahyba do Norte**. Parahyba: Typ. Liberal Parahybana, 1877, p. 18.

MARGALHÃES, João José de Moura. **Falla que abriu a segunda sessão da 2ª legislatura da Assembleia Legislativa da província da Parahiba do Norte**. Parahyba: 1839, p. 4 – 7.

MAMANGUAPE, Barão de. **Relatório apresentado a Assembleia Provincial Legislativa da província da Parahyba do Norte**. Parahyba: Typ. do Jornal da Parahyba, 1876, p. 15.

MORAIS, Maday de Souza. **O ensino de história no liceu paraibano oitocentista (1839-1886)**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

NASCIMENTO, José Ayres do. **Ofício de passagem da administração da província da Parahyba para Antonio Sabino do Monte**. 1884, p. 29.

NEVES, Agostinho da Silva. **Relatório apresentado a Assembleia Provincial Legislativa da província da Parahyba do Norte**. Parahyba. Typ. de M.F. de Faria, 1844, p. 10-12.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas: Autores Associados, 2002. 286 p.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Uma escola propedêutica na província da Parahyba do Norte: o Lyceu Parahybano (1836 a 1848)** Fortaleza, 2009, 9 p. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wpcontent/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0867.pdf>. Acesso em: 01 de Jun. de 2017.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler. **Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial**. Brasília: MEC/INEP, 2004. 173 p. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/515896. Acesso em: 08 de jul. de 2017.

SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José do Santos (Org.). **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006. 231 p.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Liceu Paraibano: **histórias e memórias da década de 1960**. [S. l.], 2001. 14 p. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/7131.pdf>. Acesso em: 8 de Jun. de 2017.

SILVA, Jeane Medeiros. **A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930 ...)**. 2012. 414 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Uberlândia, 2012.

SAMPAIO, Manoel Ventura de Barros Leite. **Relatório apresentado a Assembleia Provincial Legislativa da província da Parahyba do Norte**. Parahyba: Typ. do Comercio, 1882, p. 24.

SILVA, Antonio da Costa Pinto. **Exposição no acto de passar a administração da província da Parahyba do Norte ao excelentíssimo SR. DR. Manoel Clementino da Cunha**. Parahyba: Typ. de José Rodrigues da Costa. 1857, p. 19.

VASCONCELHOS, João Antonio de. **Relatório apresentado a Assembléa Legislativa provincial da Parahyba do Norte**. Parahyba: Typographia de José Rodrigues da Costa, 1849, p. 13.

VIANNA, Ulisses Machado Pereira. **Relatório apresentado a Assembleia Provincial Legislativa da província da Parahyba do Norte**. Parahyba: Typ. Liberal Parahybana, 1879, p. 29.

LEVANTAMENTO INDIRETO DA FAUNA POR ANIMAIS ATROPELADOS NA RODOVIA MG181: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Lorena Xavier Miranda*

Saulo Gonçalves Pereira**

Wanderson Alves Pereira***

Romário Alves Pereira****

Daniela Cristina Silva Borges*****

Nayara Franciele de Lima*****

Resumo: Neste trabalho, foram apresentados dados bibliográficos e estudo de caso acerca do atropelamento da fauna silvestre na rodovia MG 181, nos quilômetros de 187 a 237 no município de João Pinheiro – MG, visando identificar e classificar os animais amostrados além de propor medidas de controle e prevenção através da educação ambiental. O atropelamento de animais nas estradas brasileiras é um grande problema que se agrava com a fragmentação do habitat natural, a falta de educação ambiental e consciência

* Graduada em Ciências Biológicas – Faculdade Cidade de João Pinheiro. lorennaxavier@gmail.com

** Orientador da Pesquisa, Biólogo Licenciado e Bacharel. Especialista em Didática e Docência do Ensino Superior, Especialista em Gestão Ambiental, Mestre em Saúde Animal, Doutorando em Ciências Veterinárias. saulobiologo@yahoo.com.br

*** Graduado em Ciências Biológicas – Faculdade Cidade de João Pinheiro. Especialista em Gestão e Educação Ambiental. wandersom_alves@hotmail.com

**** Graduado em Ciências Biológicas – Faculdade Cidade de João Pinheiro. Especialista em Gestão e Educação Ambiental. romarioalves@hotmail.com

***** Bióloga Licenciada e Bacharela. Especialista em Didática e Docência do Ensino Superior, Mestra em Saúde Animal, Doutorando em Ciências Veterinárias. danybio@hotmail.com

***** Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (2006) e mestrado em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Atualmente é professora de graduação e Coordenadora geral de Pós-graduação lato sensu da Faculdade Patos de Minas (FPM). nayaraflima@yahoo.com.br

Recebido em 15/05/2017

Aprovado em 30/07/2017

dos usuários, além de poucos de sinalizadores com placas e redutores de velocidade nos locais de maior incidência de animais na estrada. Os dados bibliográficos foram de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa, dando suporte técnico fontes adquiridas por meio de empréstimos em bibliotecas, bancos de dados em sites da internet como Scielo, Lilacs, Bireme, Google, revistas periódicas entre outros. Os resultados da pesquisa de campo foram compilados em tabela com fotos dos animais encontrados no trecho pesquisado, sendo identificados e caracterizados foram registrados 21 indivíduos nesse período da pesquisa.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Preservação da fauna. Animais atropelados. Bioma Cerrado.

Abstract: In this work, we presented bibliographic data and a case study about the trampling of wildlife on highway MG 181, in the kilometers of 187 to 237 in the city of João Pinheiro - MG, aiming to identify and classify the animals sampled besides proposing measures of Control and prevention through environmental education. The trampling of animals on Brazilian roads is a major problem that is aggravated by the fragmentation of the natural habitat, the lack of environmental education and the awareness of the users, as well as few signs with speed plates and reducers in the places with the highest incidence of animals in the country. road. The bibliographic data were of great importance for the development of this research, providing technical support sources acquired through loans in libraries, databases on Internet sites such as Scielo, Lilacs, Bireme, Google, periodicals, among others. The results of the field research were compiled in a table with photos of the animals found in the survey, and 21 individuals were identified and characterized in this period of the research.

Keywords: Environmental Education. Wildlife preservation. Roadkill. Cerrado biome.

INTRODUÇÃO

O atropelamento de animais em estradas brasileiras é um grande problema longe de ser resolvido. Todos os dias, milhares de animais são atropelados nas estradas brasileiras. Este problema acontece por falta de atenção de motoristas, sempre apressados, ou mesmo porque não se encontra sinalizações nas estradas e nenhuma legislação que normatiza o assunto. Segundo Prada (2014, p. 01) “No Brasil, 32 animais são atropelados a cada minuto, o que dá 45 mil por dia e um alarmante total de 16,7 milhões ao ano”.

Esses números aumentam a cada dia, considerando que as tecnologias fazem com que os veículos se tornem mais velozes e, essa situação aliada à desatenção dos condutores é um grande perigo para os animais que circulam nos limites das estradas.

O cerrado é um bioma que se mostra com uma “formação vegetal caracterizada por árvores baixas, retorcidas, de casca grossa e raízes profundas, e que é típica do Centro-Oeste” (XIMENES, 2001, p. 186). Em Minas Gerais o cerrado ocupa cerca de 57% do território, “aparece especialmente nas bacias dos rios São Francisco e Jequitinhonha. Nesse bioma, as estações seca e chuvosa são bem definidas. A vegetação é composta por gramíneas, arbustos e árvores” (MILARÉ, 2005).

A fauna do cerrado é bastante diversificada, “estima-se que esse bioma, com tamanha riqueza biológica, apresente uma biodiversidade com mais de 10 mil espécies de vegetais, além de uma fauna bem distinta e exótica, com 837 espécies de aves e 161 de mamíferos” (RIBEIRO, 2008).

Assim, é urgente que se crie subsídios que protejam a fauna no perímetro das estradas para que haja harmonia entre a natureza e as necessidades humanas, evitando-se um grande desastre natural. Essa discussão leva a um conceito muito difundido nas últimas décadas, a sustentabilidade. Para melhor conhecer suas características e implicações, será apresentada a seguir uma síntese a este respeito. A palavra sustentabilidade tem sido difundida nas últimas décadas no que se refere aos recursos naturais e trato com a natureza. Sua essência se remete a conceitos populares diversos, desde o reaproveitamento de alimentos, ao uso de adubos orgânicos. [...] “é um atributo a ser respeitado no tratamento dos recursos ambientais, em especial dos recursos naturais” (MILARÉ, 2005, p. 59).

“A preocupação com o desenvolvimento sustentável representa a

possibilidade de garantir mudanças sociopolíticas que não comprometam os sistemas ecológicos e sociais que sustentam as comunidades” (JACOBI, 2003, p. 3). A sustentabilidade oferece a oportunidade de discussões acerca do desenvolvimento sem prejudicar a natureza. No entanto, para limitar o crescimento em função da dotação de recursos naturais, torna-se necessária a criação de normas que regulem e garantam o cumprimento dos acordos realizados, tanto pela população, quanto pela gestão política e jurídica.

Sem a regulação do uso dos recursos naturais, o planeta não suportaria tanta degradação diante das ações empreendedoras. Assim, “foi criada em setembro de 1996 as normas ISO 14000, através da liderança da International Standardization Organization – ISO” (SILVA, 2001, p. 3).

É importante conhecer as normas que regulam a produção sustentável, já que estas podem colaborar com a compreensão de como agir diante dos problemas encontrados, quando se propõe a abordar um assunto complexo como a morte de animais nas rodovias e a educação ambiental que pode minimizar este problema.

Assim como, conhecer a legislação brasileira do meio ambiente regulada pelo Política Nacional do Meio Ambiente – PNMA – do Ministério do Meio Ambiente, que leva à criação do Conselho Nacional de Meio Ambiente – CONAMA – e o Sistema Nacional do Meio Ambiente – SISNAMA.

Um país com grande diversidade ecológica como o Brasil tem história recente no que se refere ao meio ambiente. Foi apenas nos anos 1980 que foi organizada a Lei Federal 6.938, de 31 de agosto de 1981, dispondo sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, finalidade, formulação e aplicação.

Para Milaré (2005, p. 432), “essa lei incorporou e aperfeiçoou normas estaduais já vigentes e instituiu o Sistema Nacional do Meio Ambiente, integrado pela União, por Estados e Municípios, e atribuiu aos Estados a responsabilidade maior na execução das normas protetoras”.

Objetivou-se fazer um levantamento da fauna atropelada na MG 181 entre os KM 187 e KM 237 no município de João Pinheiro – MG, classificando os animais amostrados e diante dos dados, propor medidas de controle e prevenção através da educação ambiental. Especificamente fazer o levantamento das espécies, apresentar as legislações a respeito e como a educação ambiental poderá colaborar.

Trata-se de um trecho de rodovia que liga a BR 040 a cidades do noroeste e norte de Minas Gerais que faz parte do bioma cerrado e que abarca um intenso fluxo de veículos. O cerrado, de acordo com Ribeiro e Walter (2008),

“no Brasil, está localizado essencialmente no Planalto Central e é o segundo maior bioma do País em área apenas superado pela Floresta Amazônica”. Além das insetos e pequenas aves, o cerrado é rico em raras espécies que (COUTINHO, 2000)

A rodovia MG181 faz a ligação da BR040 em João Pinheiro ao Norte do estado de Minas Gerais. O trecho escolhido para a pesquisa fica entre os municípios de Brasilândia de Minas e João Pinheiro. O tráfego de veículos pesados é intenso, já que as regiões noroestes e nortes possuem como empreendimento econômico, o agronegócio: produção de grãos, gado, álcool e açúcar, leite, entre outros.

Justificou-se esta pesquisa por perceber que o índice de atropelamento é muito grande nesse trecho, tornando-se necessários levantamentos preliminares para uma posterior educação ambiental, sobretudo para propor como este processo pode ser inserido e, além da busca pela informação em favor de reduzir o número de atropelamento de animais silvestres.

MATERIAL E MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com a compilação realizada em duas etapas que envolveram dados teóricos e empíricos. Os dados teóricos foram feitos através de revisão bibliográfica em variadas obras científicas baseadas em ecologia de estradas e educação ambiental, como: textos, artigos, livros, revistas, monografias, dissertações, tese sobre o tema fauna atropelada e educação ambiental. Tais fontes foram adquiridas por meio de empréstimos em bibliotecas, bancos de dados em sites da internet como Scielo, Lilacs, Bireme, Google, revistas periódicas entre outros. A segunda etapa consistiu em visitas ao local pesquisado, ou seja, a MG 181 estrada que liga a cidade de João Pinheiro a Brasilândia entre os km 187 e Km 237, sendo esta região é um mosaico de paisagens, variando de Cerradão a áreas antropizadas, apresentando também monoculturas.

A amostragem foi realizada com o uso de uma motoneta a uma velocidade inferior a 40 km/h durante o dia. Todos os animais mortos encontrados na estrada foram fotografados, sendo retirados da estrada para evitar atropelamentos de animais necrófagos. Durante o monitoramento não foram encontrados animais vivos. O percurso foi realizado a cada 15 dias, sendo considerada a ida e volta, onde foram percorridos 100 km por visita em 10 vistorias diurnas durante os meses entre janeiro e maio de 2016. Todos

os animais mortos encontrados na estrada foram fotografados sua localização anotada. Tal metodologia está resguardada pela Instrução Normativa Nº 154, DE 01 DE MARÇO DE 2007 do IBAMA, ainda de acordo com a Instrução Normativa 03/2014 do IBAMA, e pelos critérios do Sistema de Autorização e Informação em Biodiversidade – 2015 SISBIO e está, ainda, protocolada no Comitê de Ética na Utilização de Animais UFU 087/16.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A expansão da agricultura e pecuária nas regiões norte e noroeste de Minas Gerais trouxe progresso, mas também agravou a situação de degradação e mortalidade de animais. Ao desmatar para a plantação de grãos e criação de gado, o homem fragmenta o habitat dos animais e aves, levando-os a buscar abrigo em outros lugares, e essa mudança radical os levam a perambular pelas estradas a busca de alimento, visto que, essa mesma produção que lhe tira a moradia é escoada pelas vias rodoviárias, deixando uma gama de alimentos pelo caminho. É como um ciclo vicioso que mais prejudica do que melhora o meio ambiente. Porém, a produção de alimentos é necessária diante da dimensão populacional brasileira.

A fauna, no conhecimento empírico, é conceituada como o conjunto de animais contidos em certa região, ambiente ou época. Na observação de Milaré (2005, p. 311) na Zoologia, “a quantidade e a variedade das espécies animais existentes numa região são proporcionais à quantidade a quantidade e à qualidade da vegetação”.

As condições para que os animais se mantenham em certa localidade, precisam estar adequadas com as suas necessidades, ou seja, um local com clima e alimentação distribuídas de forma a atender toda a espécie. Quando há desmatamento ou mudanças no ecossistema a que estão acostumados, os animais tendem a se afastar daquele local em busca das condições adequadas. Na opinião de Lauxen (2012, p. 18): Empreendimentos lineares, tais como linhas de transmissão de energia, ferrovias e rodovias, mesmo que essenciais na infraestrutura necessária ao desenvolvimento econômico de um país, trazem associados impactos sociais e ambientais frequentemente adversos.

É imprescindível investir na infraestrutura de desenvolvimento econômico e social, mas é de fundamental importância buscar caminhos para que a biodiversidade da região seja preservada o mais próximo possível do natural.

A fragmentação do habitat dos animais causa uma ruptura entre as áreas em que estão acostumados a circular e, por não terem noção de espaço, os animais acabam preambulando por locais que trazem perigos constantes, como é o caso das rodovias, onde são atropelados, mortos ou perdem partes de seus corpos. “A fragmentação de habitats refere-se a qualquer processo que resulte na redução da área original. [...] Nestes locais, a fauna remanescente passa a habitar áreas limitadas das florestas nativas isoladas umas das outras” (SILVA, 2003, p. 14).

As estimativas de atropelamento no Brasil são alarmantes de acordo Grilo et al., (2009) mais de 475 milhões de animais silvestres são atropelados nas rodovias do Brasil a cada ano. Morrem aproximadamente 430 milhões de pequenos animais, 40 milhões de animais de médio porte e 5 milhões de animais de grande porte. Isso significa que perdemos 15 animais por segundo devido a colisões com automóveis. O problema é alarmante e causa um impacto direto na conservação da biodiversidade do país.

Na era da rapidez com carros cada vez mais velozes, com condutores desatentos e indiferentes, o problema de atropelamento de animais pede urgência na tomada de decisões e atitudes que impactam positivamente no sentido de conservação da biodiversidade da região. “Vale ressaltar que as taxas de atropelamento em geral são subestimadas. Os animais que não morrem no momento da colisão, deslocam-se para a vegetação adjacente e perecem sem ser contabilizados” (PRADA, 2004, p. 4). Dessa forma, o impacto negativo do atropelamento é ainda maior e preocupante.

A coleta de dados acerca do atropelamento de animais na Rodovia MG 181 do quilometro 187 a 237, será descrita a seguir, com a apresentação qualitativa, discutida sob a visão das bibliografias consultadas.

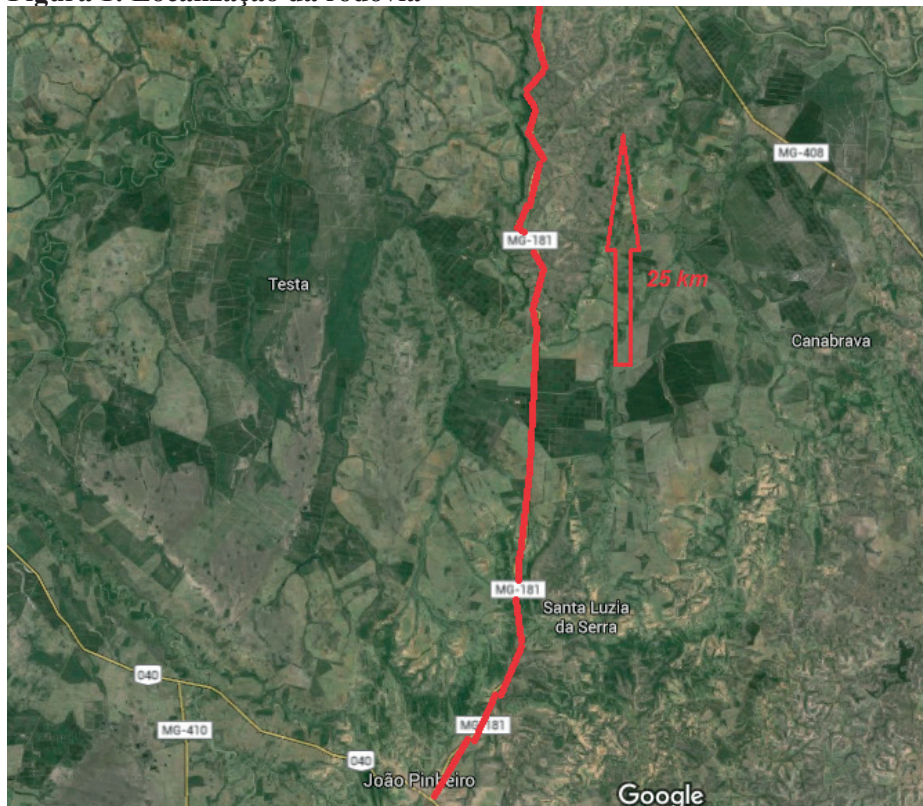
O problema grave de atropelamento de animais silvestres nas rodovias demonstra a falta de consciência ambiental de motoristas e dos gestores que constroem estradas sem o devido cuidado com a biodiversidade local, pois, na maioria das vezes leva à morte. Os principais motivos que são considerados, são as estradas feitas em lugares que cortam os habitats e interferem no deslocamento natural das espécies que necessitam atravessar de um lado para outro em busca de alimento e reprodução e a alta velocidade dos automóveis (GUTER, et. al., 2005).

A falta de educação ambiental também é percebida nos motoristas que descartam restos de alimentos na estrada, as sementes que caem dos caminhões de carga e a própria carcaça dos animais mortos, atraem várias espécies que

buscam alimentos inclusive a mastofauna carnívora, ou necrófaga, sendo facilmente atropelados, por estarem geralmente no meio da rodovia enquanto se alimentam. “Variações sazonais são também relatadas para outras espécies para as quais, nas estações reprodutivas ou de recrutamento, as frequências de atropelamento são maiores “ (GRILO et al., 2009).

A região da estrada é um mosaico de paisagens, variando de Cerradão a áreas antropizadas, apresentando também monoculturas a figura a seguir apresenta uma foto de satélite da rodovia

Figura 1: Localização da rodovia



Fonte; google maps (2016)

Durante o monitoramento foram encontrados animais vivos atravessando a rodovia ou no seu entorno, o que demonstra que quanto maior o volume de

veículos transitando, maior o número de animais com probabilidade de serem mortos por atropelamento.

O percurso foi realizado a cada 15 dias, sendo considerada a ida e volta, onde foram percorridos 100 km por visita em 10 vistorias diurnas. As fotos catalogadas estão compiladas em tabela qualitativa a seguir, com identificação da espécie. Os organismos foram classificados de acordo com a Lista Vermelha da União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais (IUCN) das espécies ameaçadas, também conhecida como Lista Vermelha da IUCN ou, em inglês, IUCN Red List ou Red Data List, foi criada em 1963 e constitui um dos inventários mais detalhados do mundo sobre o estado de conservação mundial de várias espécies.

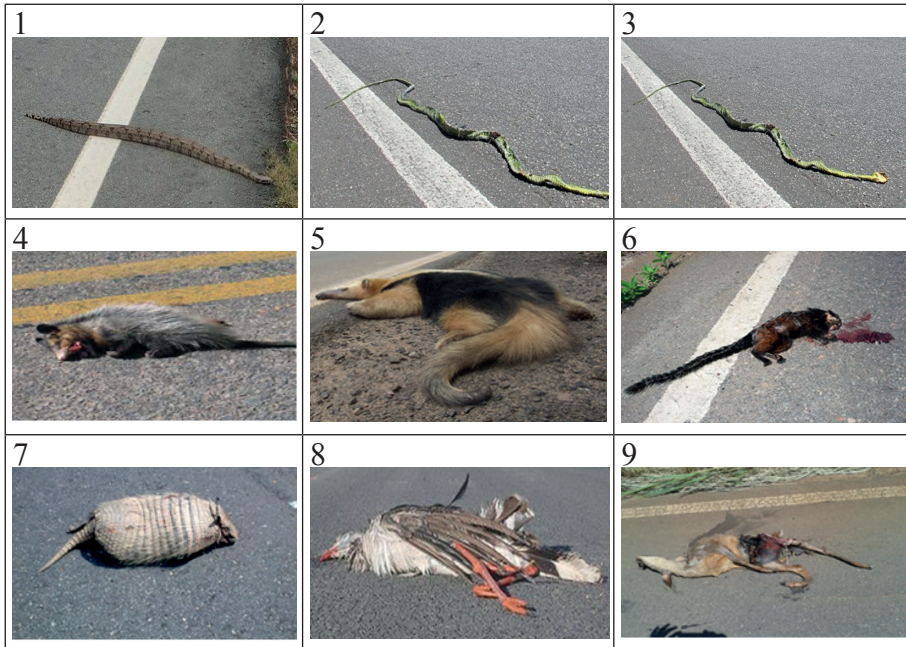
Tabela 1: Espécies Identificadas na amostragem entre janeiro e maio de 2016

Espécie	Nome comum	Estado de conservação IUCN	Coordenada	Repetições
Jiboia	<i>Boa Constrictor</i>	LC	17 21 30.3 S 46 04 27.0 W	1
Jararaca	<i>BothropsCrotalinae</i>	LC	17 24 37.3 S 48 09 21.0 W	1
Cobra-verde	<i>Philodryas olfersii</i>	LC	18 34 87.3 S 47 99 26.0 W	2
Gambá	<i>Didelphis albiventris</i>	LC	17 21 30.3 S 46 04 27.0 W	1
Tamanduá-mirim	<i>Tamandua tetradactyla</i>	LC	17 20 11.3 S 46 84 17.0 W	1
Tamanduá-bandeira	<i>Myrmecophaga tridactyla</i>	VU	17 23 0 17.3 S 46 44 13.0 W	2
Mico-estrela	<i>Callithrix penicillata</i>	LC	17 21 30.3 S 46 04 27.0 W	2
Tatu-peba	<i>Euphractus sexcinctus</i>	LC	17 81 70.3 S 45 64 77.0 W	1
Seriema	<i>Cariama cristata</i>	LC	18 34 87.3 S 47 99 26.0 W	2
Veado catingueiro	<i>Mazama gouazoubira</i>	LC	17 50 19.3 S 46 74 17.0 W	1
Jaratataca	<i>Conepatus semistriatus</i>	LC	18 57 19.3 S 44 24 17.0 W	3
Urubu	<i>Coragyps atratus</i>	LC	17 21 30.3 S 46 04 27.0 W	1
Cahorro-doméstico	<i>Canis familiares</i>	-	17 50 19.3 S 46 74 17.0 W	2
Lobo-guará	<i>Chysocyon brachyurus</i>	VU	17 50 19.3 S 46 74 17.0 W	1



Foram registrados 21 indivíduos atropelados, de 14 espécies, nessa amostragem e nesse período, ressalta-se que nesta estrada não há nenhuma passagem de animais e as placas de advertência de fauna são escassas. Foram registradas as classes de mamíferos terrestres, aves e repteis. As figuras, a seguir apresentam alguns espécimes encontrados e registrados, lembrando que esta lista pode ser subestimada, tendo em vista que alguns indivíduos podem ter sido retirados, ou mesmo predados por saprófitos.

Figura1: Animais Atropelados Na Rodovia MG 181 (Km 187 A 212)



Figuras: 1 Jiboia (*Boa Constrictor*), 2 Jararaca (*BothropsCrotalinae*) 3 Cobra-verde (*Philodryas olfersii*). 4: Gambá (*Didelphis albiventris*). 5: Tamanduá-Mirin (*Tamandua tetradactyla*). 6: Sagui mico-estrela (*Callithrix penicillata*). 7: Tatu-pepa (*Euphractus sexcinctus*). 8: Seriema (*Cariama cristata*). 9: Veado Catigueirp (*Mazama gouazoubira*)Fotos: Loreнна Miranda/2015/2016

As figuras 1, 2 e 3 mostram repteis pertencentes ao grupo dos ofídios. “As serpentes são os únicos repteis que verdadeiramente rastejam, pela ausência de pernas” (Oliveira, 2001). Pelas características percebe-se que estes animais não só foram atropelados, mas deixado na estrada, onde os carros foram condensando os seus corpos, as serpentes tem deslocamento lento e são pecilotérmicas o que faz com que procurem locais abertos para se aquecerem.

A figura 4 apresenta o gambá *Didelphis albiventris* que é um dos animais encontrados mortos neste trecho da rodovia, a da figura 4 foi encontrada no quilometro 190, mas ao longo do trecho foram encontrados alguns cadáveres da espécie. Na observação do trecho escolhido para realização da pesquisa a jaratataca foi um dos animais mais encontrados vivos e mortos e, por apresentar um cheiro característico da espécie, é de fácil identificação (sem registros).

Figura 5 Tamanduá-mirim (*Tamandua tetradactyla*) é um mamífero de deslocamento lento, arborícola, muito susceptível a atropelamentos. O Tamanduá Bandeira (sem registro) é um belíssimo animal apresentando uma linda pelagem em todo o corpo, principalmente em sua longa cauda. É um mamífero de hábitos terrestres que pode medir até um metro e vinte centímetros de comprimento, sem a cauda (OLIVEIRA, 2001, p. 54). Nesta região ocorre esta espécie por haver fazendas de gado com pastos, contendo cupins e formigas, principal alimento do tamanduá. Acredita-se que, por serem um animais que apresentam movimentos lentos e por ter um apetite aguçado (Come 30 mil insetos por dia (OLIVEIRA, 2001), é atropelado ao atravessar a rodovia em busca de alimentos.

Figura 6. Sagui mico-estrela (*Callithrix penicillata*). Como informa CEMIG, (2003), o sagui mico-estrela “habitam cerradões, florestas semidecíduas, florestas secundárias e matas ciliares”. As características físicas são: “cabeça escura com mancha branca na testa, atinge até 30 centímetros de comprimento e tem uma cauda de 35 centímetros que lhe dá equilíbrio nas arvores”. Apesar de viver em arvores e ser animal ágil, o sagui mico-estrela, ao mudar de localidade através da rodovia são atropelados e mortos.

Figura 7. Tatu-peba (*Euphractus sexcinctus*). O tatu bola é encontrado com facilidade na região pesquisada (BRASIL, 2016), mas também está ameaçado pela construção de rodovias e destruição do habitat pelos agricultores e pecuaristas, além da monocultura do eucalipto, onde foi encontrado exemplar da figura 8. Mesmo aparecendo, com frequência, alguns tatus mortos por atropelamento na região, segundo o Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2016),

A Figura 8 apresenta a Seriema (*Cariama cristata*). Essa ave possui peso relativo de 2 a 3 kg, transita com maior frequência no subsistema de campo de cerrado. A seriema é conhecida por comer uma grande variedade de pequenos animais. Ela é famosa por ser uma das poucas espécies que comem cobras corais venenosos (HEALY, 2012).

A seriema se adapta facilmente a áreas desmatadas, pois ali encontra alimento em abundância, por isso, se aventura nas margens das rodovias em busca de pequenos animais e serpentes, podendo se tornar vítima de atropelamento.

A seriema da figura 8 foi encontrada na altura do quilômetro 200 da rodovia MG 181, fora atropelada no mesmo dia, pelo aspecto apresentado.

Figura 9. Veado-catingueiro (*Mazama gouazoubira*) é um animal típico desta região do estado de Minas, mas que sofre com a fragmentação do seu habitat natural, correndo o risco de extinção

A destruição do ambiente também propicia que o veado fique sem rumo, acabando vítima de atropelamento nas rodovias que cortam o território em que está inserido. Percebe-se que é necessário implementar e melhorar a sinalização das vias com placas, redutores de velocidade e adequadas com túneis de acesso para que possibilite a passagem dos animais que habitam neste local, pois a busca de alimentos é contínua, e os mesmos não tem defesa diante do tráfego de veículos e, também do risco que correm ao tentar atravessar. Como mostrado no tópico anterior, a pesquisa de campo deste trabalho foi proveitosa no sentido de ser um problema fácil e visivelmente encontrado ao fazer o percurso do trecho observado.

Os animais encontrados mortos são apenas uma parcela dos que sofrem a violência das estradas. Neste sentido, Sobanski et al. (2012, p. 25) aponta os impactos que a construção de estradas provoca no meio ambiente: “Mesmo que essencial ao desenvolvimento econômico do país, empreendimentos lineares como as rodovias trazem associados à sua implantação e operação uma série de impactos ambientais adversos, tais como: alteração do ambiente físico, dispersão de espécies exóticas, intensificação da presença humana e mortalidade por atropelamento”.

São vários os impactos ambientais causados pela construção de estradas e rodagens, por isso, antes da implantação de um empreendimento deste porte é necessário que faça um “estudo de impacto ambiental e respectivo relatório de impacto ambiental – RIMA, a serem submetidos à aprovação do órgão estadual cometente e do IBAMA em caráter supletivo, o licenciamento de

atividades modificadoras do meio ambiente” (MILARÉ, 2005, p. 495).

Dessa forma, estes impactos já são previstos na proposta de construção de estradas, mas na prática não pode ser mensurado a quantidade de animais podem ser perdidos, pois não se trata de números fixos, já que não se pode monitorar por onde cada animal anda.

É urgente que se tome decisões acerca da preservação dos animais que vivem nos limites das rodovias com a criação de mecanismos que envolvam tanto a educação ambiental dos usuários das estradas, como de corredores opcionais para que os animais usem, evitando as estradas. Este é um assunto que será abordado no capítulo a seguir sobre educação ambiental nas escolas para preservação da fauna contra atropelamentos.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA PRESERVAÇÃO DA FAUNA CONTRA ATROPELAMENTOS

A educação é a forma mais democrática e certa de abordar assuntos de grande repercussão, pois as ações realizadas através do ensino propagam com maior facilidade e rapidez, sendo mais eficaz quando dirigidas a crianças e jovens que convencem os adultos da importância de construir um mundo melhor.

Assim, este trabalho tem sua culminância na apresentação de propostas, já testadas, para minimizar o atropelamento de animais nas estradas, mudando a consciência do condutor de veículos através de placas, cartazes, redutores de velocidade, levando-o a viajar com sustentabilidade e responsabilidade social e com a natureza (JACOBI et al. 2003)

A interdisciplinaridade das questões ambientais exige discussões em todas as áreas sociais, não só nas escolas. Mas, a escola é formadora de opiniões concretas e onde são testadas as várias maneiras de solucionar os problemas, pois, a escola é um lugar de experimentos científicos.

A intenção é começar pelo trabalho com crianças e adolescentes do ensino fundamental e médio e abranger toda a sociedade e o poder público nas ações educativas. Promover palestras, panfletagem e construção de placas que sinalizem as rodovias, principalmente, em locais onde há maior concentração de animais.

Além da escola e da sociedade civil organizada, há medidas mitigadoras que monitoram as rodovias através do Programa de Monitoramento e Mitigação dos Atropelamentos de Fauna no âmbito da Coordenação Geral

de Meio Ambiente. Segundo Bonet e Cunha (2012, p. 9): “A inserção de medidas para a proteção à fauna silvestre em relação a atropelamentos em rodovias é uma prática relativamente recente no Brasil”. Todos os projetos e obras de rodovias em fase de implantação sob responsabilidade do DNIT têm obedecido a diretrizes de inclusão de soluções de proteção à fauna, em linha com as orientações dos órgãos ambientais.

Como as estradas não são todas iguais, adotar as mesmas medidas seria uma maneira de generalizar os problemas de atropelamento de animais, por isso, cada população deve usar a melhor maneira para solução dos problemas locais. Mas, o que se percebe é que muitas pessoas ainda usam as estradas para jogar os lixos domésticos, animais mortos, restos de alimentos, entre outros.

Estas práticas deseducadas da população também atraem os animais para o perímetro da rodovia, o que aumenta o número de atropelamentos não só dos que buscam alimentos, mas dos outros que buscam se alimentar dos restos destes, ou seja, as espécies necrófagas.

Educando os alunos sobre a importância da preservação da fauna, estes disseminam o que aprenderam educando também os pais e a sociedade em geral, como podem diminuir esses índices, usando dispositivos como placas indicadoras e redutores de velocidade, dessa forma, o condutor terá a consciência de que está em uma área de risco de atropelamento, reduzindo a velocidade e evitando acidente. Para Bonet e Cunha (2012). Enquanto não houver concordância sobre o volume dos impactos causados pela mortalidade e fragmentação de habitats e suas representações, a instalação de estruturas que visem facilitar o deslocamento transversal da fauna, comumente associada a equipamentos que evitem seu acesso a áreas de maior risco nas rodovias, tem sido a medida padrão adotada. Mesmo não existindo dados conclusivos referentes a sua efetividade e significância para conservação da biodiversidade. As estruturas para transposição visam tanto prevenir a morte direta de indivíduos quanto restabelecer a conectividade de habitats, existindo uma diversidade de modelos de estruturas concebidas para atender uma espécie em particular, um grupo funcional ou toda a comunidade local.

Diversas outras medidas, tais como sinalização e instalação de dispositivos redutores de velocidade, também têm sido adotadas, embora existam poucos dados objetivos quanto a sua eficácia. Além da educação ambiental da população, são empregadas ações de proteção da fauna circunvizinha de estradas, dessa forma são realizados estudos de impactos ambientais para a proposição de medidas que ajudam na sustentabilidade local, ou seja, que a

rodovia exista, mas que proteja a fauna existente, dando-lhes condições de sobrevivência e convivência com o empreendimento. Na concepção de Perico et al. (2005, p. 192): “Existe, portanto, a necessidade de incrementar os meios de informação e o acesso a eles, bem como o papel indutivo do poder público nos conteúdos educacionais, como caminhos possíveis para alterar o quadro atual de degradação socioambiental”. Trata-se de promover o crescimento da consciência ambiental, expandindo a possibilidade de a população participar em um nível mais alto no processo decisório, como uma forma de fortalecer sua corresponsabilidade na fiscalização e no controle dos agentes de degradação ambiental.

Acredita-se que a educação seja a maneira mais rápida e eficaz para a promoção da consciência ambiental, possibilitando a adesão de todas as camadas da população aos cuidados e fiscalização à natureza, convertendo-se na melhoria das condições ambientais nas estradas.

Na visão de Perico, et. al. (2005, p. 192) “a postura de dependência e de desresponsabilização da população decorre principalmente da desinformação”, que causa a falta de consciência ambiental a falta de “práticas comunitárias baseadas na participação e no envolvimento dos cidadãos, que proponham uma nova cultura de direitos baseada na motivação e na coparticipação da gestão ambiental”.

A comunidade atual está se modificando à medida que as necessidades vão surgindo, quando é estimulada, o efeito é positivo e gera a transformação geral.

A realização deste trabalho fez com que se levantassem outros questionamentos acerca da preservação do meio ambiente. As respostas para tais questionamentos estão, de acordo com o que foi estudado durante a pesquisa. Foram amostrados 21 indivíduos durante 10 visitas à área, tais dados não permitem dizer quantitativamente sobre a área, todavia apresentam que existe a ocorrência e que é preocupante tal fato. Na rodovia MG 181, no trecho pesquisado (50 km), não há sinalizadores, acostamento e, ainda há o agravante das curvas acentuadas da estrada, o que atrapalha a visibilidade do condutor de veículos.

A educação ambiental ainda é tímida no Brasil, mas tem conseguido resultados positivos quando bem organizada e aplicada. No caso do atropelamento de animais e rodovias, as ações estão em fase de aplicação. Em muitas rodovias já se percebe mudanças nas sinalizações por placas e redutores de velocidade em locais onde há concentração da fauna terrestre.

Com isso, é aconselhável maior urgência nas medidas mitigadoras aplicadas nesta rodovia com a sinalização por placas e a educação do motorista com a entrega de panfletos e orientação sobre a situação pela Polícia Ambiental e Rodoviária que fazem blitz na região, além de uma ação de conscientização mais ampla, inclusive nas escolas.

O aproveitamento desta pesquisa foi bastante satisfatório, melhorando a percepção dos problemas que o homem causa ao planeta pela falta de consciência ambiental, a vida capitalista e insustentável, onde o ter é mais importante do que o que e tem de graça, que é a natureza. É preciso que haja sustentabilidade, ou seja, o uso consciente dos recursos naturais, a preservação e conservação do que resta da natureza, visto que muitos destes recursos já não existem mais.

REFERÊNCIAS

ALVA, E. N. **Metrópoles (in)sustentáveis**. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1997.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. O bioma cerrado. Disponível em <http://www.mma.gov.br/biomas/cerrado> acesso 18 de maio 2016.

_____. Ministério do Meio Ambiente/SINAMA. **Tatu bola**. Disponível em: [http://ambientes.ambientebrasil.com.br/fauna/mamiferos/tatubola_\(tolypentis_tricinctus\).html](http://ambientes.ambientebrasil.com.br/fauna/mamiferos/tatubola_(tolypentis_tricinctus).html) acesso em 18 de maio de 2016.

BONET, B.; CUNHA, H. Medidas Preventivas aos Atropelamentos de Fauna em Rodovias. In: BRASIL. DNIT. **Monitoramento e mitigação de atropelamentos de fauna**. Brasília: DNIT, 2012.

BRITANNICA. **Veado-campeiro**. In Britânica Escola Online. *Enciclopédia Escolar Britânica*, 2016. Web,2016. Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/483629/veado-campeiro>>. Acesso em: 28 de maio de 2016.

CEMIG. **Guia Ilustrado de Animais do Cerrado de Minas Gerais**. 2.º edição. CEMIG. Editare Editora, 2003. Disponível em: [http://ambientes.ambientebrasil.com.br/fauna/mamiferos/micoestrela_\(callithrix_penicillata\).html](http://ambientes.ambientebrasil.com.br/fauna/mamiferos/micoestrela_(callithrix_penicillata).html) acesso em 27 de maio de 2016.

COUTINHO, L. M. O bioma do cerrado. **Eugen Warming e o cerrado brasileiro um século depois**. São Paulo: Unesp, p. 77-91, 2000.

DE CICCIO, L. H. S. **Tamanduá-bandeira**. Disponível em: <http://www.saudeanimal.com.br/3212/zoo/mamiferos/tamandua-bandeira> acesso em 26 de maio de 2016).

DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS. (Online) **Jarataca**. Disponível em: <http://dicionarioportugues.org/pt/jaratataca> acesso em 26 de maio de 2016.

DUARTE, J. M. B. **Veado Campeiro**. Disponível em: http://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/especiais/biodiversidade/especie_do_mes/especies_cerrado/veado_campeiro/ acesso em 28 de maio de 2016.

FISHER, W. Efeitos da BR-262 na mortalidade de vertebrados silvestres: síntese naturalística para conservação da região do Pantanal, MS. 1997. 44f. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas/Ecologia), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Acessado em 25/08/2015.

GRILO, C.; BISSONETTE, J. A.; SANTOS-REIS, M. Spatial-temporal patterns in Mediterranean carnivore road casualties: Consequences for mitigation. **Biological Conservation**, v. 142, n. 2, p. 301-313. 2009.

GUTER A, A DOLEV, D SALTZ e N KRONFELD-SCHOR. 2005. Temporal and spatial influences on road mortality in otters: conservation implications. *Israel Journal of Zoology* 51:199-207. Acessado em 25/08/2015.

HEALY, T. 2012. **Lista vermelha Seriema** (*Cariama cristata*), Neotropical Birds Online (T. S. Schulenberg, Editor). Ithaca: Cornell Lab of Ornithology; retrieved from Neotropical Birds. Disponível em: http://neotropical.birds.cornell.edu/portal/species/overview?p_p_spp=142516 acesso em 26 de maio 2016.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 189 – 205,3 março/ 2003.

LAUXEN, M. S. 2012. **A mitigação dos impactos de rodovias sobre a fauna: um guia de procedimentos para tomada de decisão**. Trabalho de conclusão de curso de pós-graduação em Diversidade e Conservação de Fauna junto ao Programa de Pós-Graduação em Biologia Animal/Instituto de Biociências – UFRS.

MILARÉ, É. **Direito do ambiente: a gestão ambiental em foco: doutrina, jurisprudência, glossário**. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

NASCIMENTO, J, L.; CAMPOS, I. B. **Atlas da fauna brasileira ameaçada de extinção em unidades de conservação federais** / Organizadores: Jorge Luiz do Nascimento, Ivan Braga Campos. – Brasília: Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, Icmbio, 2011.

ORLOWSKY G., NOWAK, L. 2006. Factors influencing mammal roadkills in the agricultural landscape of south-western Poland. *Polish Journal of Ecology* 54:283-294. Acessado em 29/08/2015.

PERICO, E.; et al. Efeitos da fragmentação de habitats sobre comunidades animais: utilização de sistemas de informação geográfica e de métricas de paisagem para seleção de áreas adequadas a testes. **Anais XII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto**, Goiânia, Brasil, 16-21 abril 2005, INPE, p. 2339-2346.

PRADA, C. de S. (Dissertação) **Atropelamento de vertebrados silvestres em uma região fragmentada do nordeste do estado de São Paulo**: quantificação do impacto e análise dos fatores envolvidos. São Carlos – SP: 2004.

REZENDE, T. **Atropelamento de animais no Brasil uma cruel realidade**. Disponível em <http://bioretro.eco.br/massacre-40-mil-animais-mortos-por-dia-nobrasil/#sthash.2uR6d0pG.dpuf><http://bioretro.eco.br/massacre-40-mil-animais-mortos-por-dia-no-brasil/#sthash.2uR6d0pG.dpuf> acesso em 04 de maio 2016.

RIBEIRO, K. D. K. **“Cerrado”**; Brasil Escola 2008. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/biologia/cerrado-1.htm>>. Acesso em 20 de maio de 2016.

RIBEIRO, J. F.; WALTER, B. M. T. As principais fitofisionomias do bioma cerrado. In: SANO, S. M.; ALMEIDA, S. P.; RIBEIRO, J. F. (ed). **Cerrado: ecologia e flora**. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2008.

SOBANSKI, M. B.; BITTENCOURT, M. L.; RATTON, E. Programa de Monitoramento de Atropelamentos de Fauna da BR - 262/MS. In: BRASIL. DNIT. **Monitoramento e mitigação de atropelamentos de fauna**. Brasília: DNIT, 2012.

SILVA, S, S, B. da. **Comportamento alimentar do Cuxiú-Preto (*Chiroptes Satanas*)** na área de influência do Reservatório da Usina Hidrelétrica de Tucuruí-Pará. 2003. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, 2003.

Silva, C. R. 2001. **Riqueza e diversidade de mamíferos não voadores em um mosaico formado por plantios de *Eucalyptus saligna* e remanescentes de Floresta Atlântica no município de Pilar do Sul, SP**. Tese de mestrado, Universidade de São Paulo.

XIMENES, S. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. rev. amp. São Paulo: Ediouro. 2001.

CADERNO DE TECNOLOGIA

DIAMANTE: UMA COMMODITIE MINERAL E A VARIÇÃO DE SUAS COTAÇÕES AO LONGO DO PERÍODO DO SCPK.

Eduardo Gomes dos Santos*

Resumo: A variação de preços dos diamantes brutos no mercado global tem sido influenciada por diversos fatores. Porém, apresenta certa previsibilidade por mostrar uma série relativamente estável, particularmente após o ano de 2009 quando a produção passou a oscilar em torno dos 130 milhões de quilates/ano, com preços médios de US\$ 100,00/quilate. Essa produção possui nítidas características das commodities minerais, sendo dominada por poucas empresas, onde as três maiores; Alrosa, De Beers e Rio Tinto, em associação a outras mineradoras de médio porte, respondem por mais de 75% da produção, com capacidade de regular o mercado através de seus estoques e de suas reservas minerais. Esta concentração constitui um importante componente na precificação dos diversos tipos de diamantes lapidados.

Palavras-chave: Diamantes. Variação de preços. Sistema de Certificação do Processo de Kimberley – SCPK.

Abstract: The rough diamonds price variation in the world market is being influenced by several factors. However, this variability presents a certain predictability, since after the year 2009, it has shown a series of relative stability because the production has oscillate very little, being around 130 million carats per year, yielding an average price of US\$100.00/carat. This production with defined requisites for the mineral commodity, and is dominated by a few companies, being the three largest; Alrosa, De Beers and Rio Tinto, who associated other medium-sized mining companies, account for over 75% of

* Professor Associado: Departamento de Ciências Naturais. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: UNIRIO. E-mail: edudgs@gmail.com

Recebido em 15/05/2017

Aprovado em 30/07/2017

production, with the capacity to regulate the market through their inventory and mineral reserves. This concentration is an important component in the pricing of various types of cut diamonds.

Keywords: Diamonds. Price variation. Kimberley Process of Certificate System - KPCS.

1 – INTRODUÇÃO.

Durante os anos anteriores à implantação do Sistema de Certificação do Processo de Kimberley - SCPK, os depósitos secundários constituíram a principal fonte dos chamados diamantes de conflito ou ‘de sangue’, e também foram responsáveis pela histórica produção brasileira. Para esses depósitos é difícil projetar, com confiança, os tipos de diamantes que serão produzidos, onde são priorizados os de melhor qualidade, decorrente do maior valor agregado, dispensando-se milhares de quilates de diamantes industriais; hoje plenamente substituídos pelos diamantes sintéticos; ou mesmo os diamantes classificados como *near gem*¹, pelo baixo valor alcançado quando negociados em mercados informais, fora do SCPK, legais ou ilegais.

Lembramos, aqui, o conceito de *footprint*² dos depósitos que determina a ocorrência das diferentes classes de diamantes, sendo; industrial, *near gem* ou gemológico, ficando clara a dificuldade de se estabelecer esse parâmetro operacional para essa tipologia de depósitos. Em resumo, em um depósito secundário, a qualquer momento, podem ser produzidas pedras de qualidades totalmente distintas da esperada, devido aos mais diferentes processos geológicos que concorrem para sua formação, agora traduzidos pela própria qualidade dos diamantes encontrados. Para os depósitos de origem primária, incluindo aqueles residuais formados acima das rochas portadoras de diamantes, sejam kimberlitos ou lamprófiros, há uma previsibilidade na quantidade e na qualidade dos diamantes. O *footprint*, uma vez conhecido, sofre pouca variação ao longo da vida útil do depósito.

Podemos estimar a variação de preços dos diamantes brutos, ao longo

¹ Near Gem. Diamantes de qualidade muito fraca que, após lapidação podem compor joias de baixo valor.

² Footprint. Pegada de um depósito no sentido do ‘run of mine’, caracteriza e identifica o depósito.

do período, observando o valor médio praticado, em todo mundo, através dos boletins estatísticos do SCPK³, ano após ano. Nestes boletins temos o valor médio do quilate produzido em cada país, independente da quantidade, refletindo, de certo modo, a qualidade comercializada. Para os países onde as fontes de produção são os depósitos primários, como Austrália e Canadá, esses valores tendem a serem estáveis ao longo do tempo, ou serem influenciados pelas tradicionais ‘Leis de Mercado’ – oferta e procura, pois apresentam uma mesma qualidade, dentro de um sistema produtivo planejado. Na Austrália reconhecidamente de baixa qualidade, quando provenientes de sua mais importante mina - Argyle, e no Canadá de melhor qualidade.

Os países com produção a partir de depósitos secundários, sujeitos a maior variação de preços, conforme observado, entretanto nem sempre em volumes representativos, como Brasil, Serra Leoa, República do Congo e Ghana, cada vez menos significativos para o mercado global, têm, para a média dos preços propostos, suas contribuições diluídas em decorrência do maior peso dos valores praticados pelos países produtores de fontes primárias, com maior representatividade no quadro.

Outro aspecto que traz dificuldades para se estabelecer o real valor praticado em cada país produtor, decorre dos próprios valores que constam nos diversos boletins estatísticos que, em última análise, constituem informações geradas pelos próprios produtores, que por guardarem algum grau de sigilo, entre outros motivos, podem carregar alguma incerteza. Aqueles com produção proveniente de depósitos secundários, pouco regulares, não transmitem a confiança desejável, pelas próprias condições, somada a uma inerente baixa fiscalização, não representando os preços de fato praticados. Novamente a metodologia adotada, através da observação da variação dos preços pela média mundial, tende a nivelar esse possível erro em decorrência do maior peso da contribuição dos países produtores a partir de fontes primárias. A Figura 1 apresenta a variação da média mundial dos preços dos diamantes brutos, em US\$/quilate, obtidos pelo SCPK no período de 2004 a 2016, comparados com o incremento percentual da variação dos preços observados pela Antwerp World Diamond Centre - AWDC⁴, partindo do valor hipotético de 100% a partir de 2004.

³ Anual Global Summary. <http://www.kimberleyprocess.com>.

⁴ AWDC. <https://www.awdc.be/>.

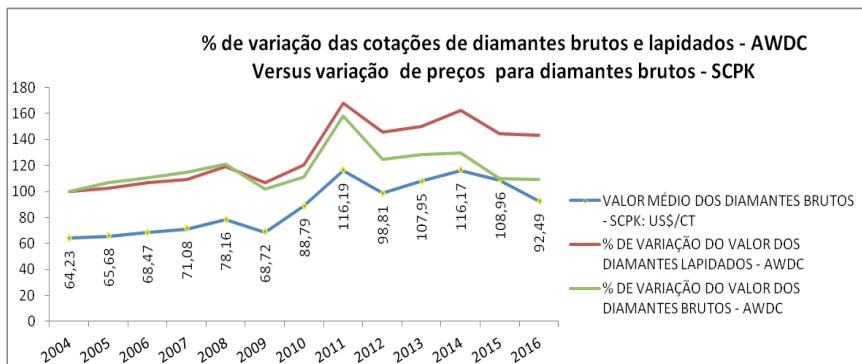


Figura 1: Incremento de preço para diamantes brutos comparado à variação de preços para diamantes brutos.

Fontes: SCPK e AWDC. (2004 – 2017).

2 – A COMMODITY MINERAL DIAMANTE.

Os diamantes, brutos ou lapidados, podem ser considerados como a única pedra preciosa que de fato atendem a todos os parâmetros que caracterizam uma *commodity*, ou seja:

- Mercadorias produzidas em larga escala; provenientes dos setores de mineração, agropecuário, de alimentos e de combustíveis; e comercializados mundialmente,
- Comercializadas em ‘Bolsas de Mercadorias’, com preços definidos pelo mercado internacional.
- Produzidas em diferentes países com características uniformes.
- Mercadorias que podem ser estocadas por um determinado período de tempo sem que haja perda de qualidade.
- Constituem matérias-primas.

A referência ao *footprint* de um depósito evidencia, como comentado anteriormente, a ocorrência das diferentes classes de diamantes, sendo; industrial; *near gem* ou gemológico, e, ainda, considera a distribuição granulométrica das pedras, independente de sua classe. Como exemplo, temos o Zimbábue, antes com produção insignificante, se transforma a partir do ano de 2009, em importante fornecedor mundial com a entrada em operação das minas da região de Marange, localizadas ao sudeste do país; atualmente em declínio. Observamos que aproximadamente 60 % dos diamantes, de

qualidade gemológica, apresentam tamanho inferior a 1,00 ct, gerando pedras lapidadas, na média, inferiores a 50 pontos de quilate, conforme previsto no processo industrial de transformação.

Outra importante referência mundial na produção de diamantes, citada em inúmeras publicações sobre o tema, é a mina de Argyle na Austrália. Seus



**Figura 2: Juína – MT: 0.75 Ct's.
Foto do autor – 2013.**

diamantes de qualidade gemológica, ocorrendo na proporção de apenas 6% da produção total, são reconhecidamente de baixíssima qualidade, muito semelhantes aos produzidos nos depósitos da região de Juína em Mato Grosso; conforme visto na Figura 2; obtendo os menores preços no mercado internacional, mesmo assim, sustentam toda operação da mina. No entanto, esta jazida constitui a principal fonte mundial de raros diamantes cor de rosa intenso, que se tornaram pedra símbolo da empresa, mesmo com uma frequência inferior a 0,01% da produção - representa um *royalty*, um 'bônus' - que ajuda a impulsionar, principalmente pelo *merchandising*, toda a atividade produtiva. A Rio Tinto em seu catálogo promocional de 2012 informava: “...das 600 milhões de pedras produzidos por Argyle anualmente, apenas as 50 melhores são incluídas no concurso de diamantes rosa”⁵. A Tabela 1 mostra uma comparação entre as ‘pegadas’ (*footprint*) dos depósitos de diamantes dos Campos de Marange- Zimbábue⁶, e dois momentos na produção da mina de Argyle⁷- Austrália; sendo um no início da década de 90, e outro em 2013; indicando o preço médio alcançado no mercado para cada um deles.

⁵ http://www.riotinto.com/documents/RT_Diamond_brochure.pdf.

⁶ According to ACR's (African Consolidated Resources) CEO, Andrew Cranswick, “Marange produces 4,000 carats per 100 tonnes, and that the top five percent are “very serious gems”, while another five percent are “decent quality”.

⁷ The Argyle Mine/AK1 pipe was one of the most significant mineral deposits in Australia discovered in the last 25 years of the twentieth century. Indeed, the ore reserves were initially estimated conservatively at 61 Mt grading 6.8 carats/t (or 415 million carats). The quality of Argyle diamonds, however, are mostly low value industrial (53%) and near-gem quality (41%) diamonds with high value gem quality diamonds only comprising 6% (Karpin, 1993).

Tabela 1

‘Footprint’ dos depósitos de Marange – ZB e Argyle – AU.

QUALIDADES	MARANGE - ZB (2013)	ARGYLE - AU (1993)	ARGYLE - AU (2013)
INDUSTRIAL	90%	53%	25%
‘NEARGEM’	5%	41%	70%
GEMOLÓGICO	5%	6%	5%
TOTAL	100%	100%	100%
US\$/Ct	51.72	15.54*	32.50

Fonte: SCPK. Annual Global Summary: 2011 e Rio Tinto Co. (In Santos -2015, p. 50)

Eventualmente, e muito desejável, podem ocorrer depósitos que produzam diamantes de altíssima qualidade gemológica, com uma frequência elevada em relação às outras classes presentes. É o caso da mina de Letseng no Lesoto, com participação de 70% pertencente à Gem Diamonds e 30% do governo, onde os preços médios por quilate atingem valores superiores à US\$ 2.000,00. Shor (2015, p. 280) comenta:

“Enquanto a mina Premier (atual Cullinan) na África do Sul é geralmente citada como a fonte tradicional para diamantes grandes muito raros, nos últimos anos a mina de Letšeng-la-Terae no Lesoto tornou-se o principal produtor de tais pedras. Apesar de sua produção ser relativamente pequena — cerca de 100.000 quilates por ano, em comparação com 2 milhões ou mais quilates da maioria das minas de diamantes grandes — o valor médio da sua produção em 2014 foi acima de US\$ 2.500 por quilate. Isto é, de longe, o valor mais alto por quilate do mundo 21 vezes maior que a média de US\$116 para diamantes em todo o mundo, de acordo com dados do SCPK”

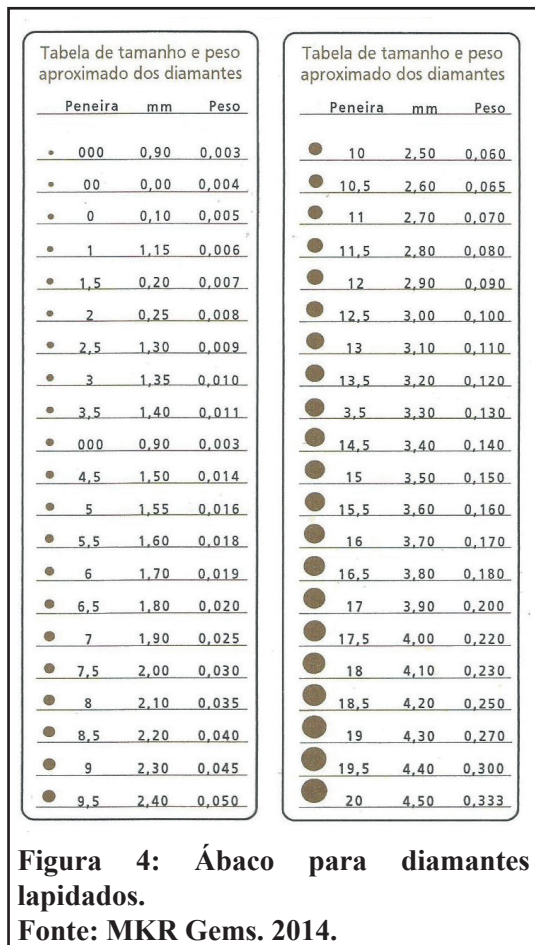
Lamentavelmente esta não é a realidade para a maioria das mineradoras, o que não impede que possa ser replicado em outros depósitos. O comum é a ocorrência esporádica de pedras de maior valor, como o exemplo da Figura 3, de um diamante de 44.2 ct’s, com origem relatada na região produtora de



Figura 3: Coromandel – MG: 44.2 ct’s. Foto do autor - 2009

Coromandel – Minas Gerais.

A Figura 4 reproduz o ábaco com as relações de peso, em quilates, e



diâmetro para diamantes lapidados na forma ‘brilhante’, com o objetivo de evidenciar o intervalo de tamanho onde são comercializados mais de 80% dos diamantes, em todo o mundo. Este é o domínio do que podemos chamar da verdadeira *commodity mineral diamante*. A variação dos preços, principalmente após a implantação do SCPK, se comporta como mercadorias comuns, usadas como insumo nas variadas atividades industriais. O mesmo não ocorre com os diamantes lapidados de tamanho superior a 3,0 ct's, que apesar de, em muitos casos comporem joias, são considerados ativos financeiros e não mercadorias de consumo, tendo um comportamento similar a estes ativos. Outro aspecto que reafirma a identidade de *commodity mineral* aos diamantes brutos, são os

contratos de fornecimento de “longo termo” estabelecidos pelas grandes mineradoras, com compradores preferenciais.

Em editorial do Rapaport Diamond Net, Krawitz (2015) reconhece que o provisionamento de longo prazo, de forma consistente, é a chave para garantir o abastecimento de diamantes brutos, permitindo o planejamento da produção e assegurando o fluxo de diamantes lapidados para os fabricantes de joias no atacado e para os clientes de varejo. Por outro lado, as mineradoras

de pequeno e médio porte vendem seus diamantes através de leilões locais, ou por propostas em processos de licitação. Procedimento comum nas transações comerciais globais envolvendo as mais variadas mercadorias, do setor de energia ao de alimentos.

3 – DISCUSSÃO.

Pelas estatísticas do SCPK, nota-se que em 2013, a produção de diamantes brutos cresceu apenas 2%, em relação a 2012, passando a 130 milhões de quilates. Tendo a Rússia o maior incremento em sua produção e, no extremo oposto, a República Democrática do Congo e o Zimbábue que cortaram sua produção, conjuntamente, em 7,4 milhões de quilates. De acordo com Bain & Company (2014, p. 7) os depósitos aluviais, desses países, estão se esgotando e os produtores têm sido lentos na transição para mineração subterrânea mais cara.

O *Rapaport Diamond Report*⁸, publicação independente que acompanha a evolução do setor, principalmente do comércio dos diamantes lapidados, apresenta regularmente diversas análises sobre a evolução dos preços de diferentes tipos de diamantes, através do monitoramento de diferentes índices criados para esta finalidade. Um deles, o *Rapaport Diamond Index - RDI*, representa o preço médio por quilate para diamantes classificados, de acordo com a nomenclatura do *Gemological Institute of America – GIA*⁹, como D – H, IF – VS2 (Incolor, sem defeitos a defeitos muito pequenos do tipo 2), sendo útil para avaliações e comparações de preços que auxiliem nas projeções e nos futuros empreendimentos do setor.

A Tabela 2 apresenta uma comparação entre a evolução das cotações do diamante e de alguns indicadores financeiros, para aplicações de US\$ 1.000,00, entre o ano de 2002, quando o SCPK foi ratificado por vinte e duas Nações, e o ano 2016.

⁸ <http://www.diamonds.net/Reports/>

⁹ <http://www.gia.edu/gia-research>.

Tabela 2

Cotações de alguns ativos financeiros e o retorno financeiro entre 2002 e 2016.

VARIÇÃO ACUMULADA 2002/2011 E RETORNO MONETÁRIO PARA 1,000.00 US\$			
ATIVO/COMMODITIE	RANK	VARIÇÃO	LUCRO US\$
OURO	1	437,5	4.375,00
PALTINA	2	162,6	1.626,00
DIAMANTE 5 CT	3	156,5	1.565,00
DIAMANTE 3 CT	4	125,6	1.256,00
INFLAÇÃO BRASIL - INPC	5	115,8	1.158,00
NASDAQ	6	94,6	946,00
DOW JONES	7	77,2	772,00
DIAMANTE 1 CT	8	59,1	591,00
INFLAÇÃO US	9	35,2	352,00
DIAMANTES 0,5 CT	10	11,0	110,00

Fontes: Rapaport Annual Report: 2011; Index Mundi; SCPK e AWDC: 2012 a 2017.

Nota-se que os diamantes com tamanho de até 1,0 quilates, que correspondem em volume 90% dos diamantes utilizados em joalheria (Bain & Company. 2014, p. 21); e principalmente a fração inferior a 0,5 quilates, que compõem 80% deste total, estão entre os indicadores com a menor variação. No entanto, aqueles de tamanhos superiores a 3,0 quilates, considerados de fato como artigos de luxo ou de investimento, apresentam forte valorização no período, perdendo apenas para o ouro e a platina, porém representa em volume uma fração pequena no comércio mundial. Salientamos que os diamantes, principalmente os não lapidados, têm um comportamento mercadológico semelhante a diversas outras commodities.

A Figura 5 compara a evolução dos preços de commodities com abrangência mundial. Verifica-se um comportamento semelhante ao comércio de diamantes, sendo: crescimento no período pré-crise financeira de 2008, queda abrupta em 2009 seguido de imediata recuperação, com nova queda até 2012 (trazendo os índices à valores correspondentes a 2004) e, em 2013 início

de novo ciclo de alta dos preços, projetando uma nova fase de crescimento para a economia mundial, que não se concretizou. Observamos que a partir deste ano de 2013, entre os países com economias relevantes para o comércio mundial, somente a China e a Índia registram crescimento em torno de 7%, enquanto os Estados Unidos e a União Europeia apresentaram taxas de crescimento, em conjunto, em torno de 1,5%¹⁰, influenciando nos preços das commodities, inclusive nos preços dos diamantes, principalmente aqueles com uso predominante em joalheria, conforme esclarecido acima.

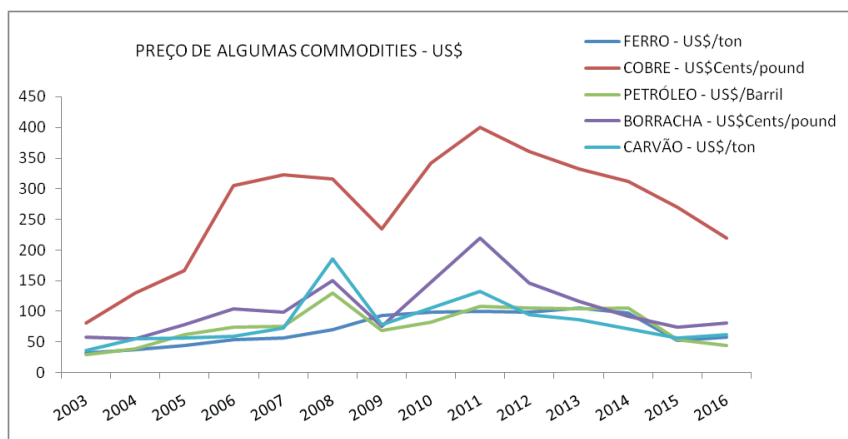


Figura 5: Cotação de algumas commodities.

Fontes: Index Mundi e USGS. (2003 – 2016)

Empresas de consultoria e analistas que acompanham o setor emitem, com periodicidades distintas, os mais variados boletins buscando traçar cenários que auxiliem as tomadas de decisão com vistas à execução de suas finalidades, ou seja, produzir e comercializar os diamantes para o atendimento das demandas solicitadas pelos mais distintos mercados, nos mais variados países. Bain & Company, em atenção aos membros da AWDC produz suas análises anualmente; Avi Krawitz analisa as tendências para o Rapaport Diamond Report, talvez a mais importante publicação do setor; ambos já citados; através de boletins semanais que têm seus dados condensados mensalmente e, depois anualizados; entre outros analistas. Desse modo, de acordo com Krawitz (2013), ao final do primeiro semestre de 2013, os preços

¹⁰ Disponível em: <https://pt.tradingeconomics.com>

dos diamantes lapidados com até 1,0 quilates apresentaram uma queda de 2%, enquanto que os de 3,0 quilates, a queda foi igual a 5%. Essa queda, associada aos altos estoques das mineradoras, coloca em questão a capacidade do mercado em absorver o aumento bruto da oferta, que deve se acentuar no segundo semestre deste ano, a partir de informações da De Beers e da Rio Tinto, que reportam aumentos significativos em suas respectivas produções. No entanto, a AWDC em seu boletim anual (Bain & Company, 2014, p.26), justifica a escalada dos preços para os diamantes grandes, verificada nos últimos anos, da seguinte forma:

“Porque tais pedras grandes, com mais de 3,00 quilates, especialmente de alta clareza e cor, são cada vez mais raras, que os preços têm historicamente superado o crescimento dos preços no mercado global, com aumento de 150% nos últimos dez anos, em comparação com um aumento de 120% para pedras de 1 – 2,99 quilates e um aumento de 50% a 10% para as pedras menores que 1,00 quilates. A maior parte no mercado”.

Zimmisky (2015, p. 1-6) no início de 2015 projetou um crescimento na produção mundial de diamantes de 8,5% em relação ao ano anterior, passando de 124,8 milhões de quilates, em 2014, para 13,5 milhões com um valor médio por quilate de US\$ 103,00, com perspectiva de chegar em 2019 com uma produção próxima aos 145,0 milhões de quilates/ano, ao valor de US\$ 120,00 por quilate. Entretanto tal cenário não tem se concretizado até a presente data, não por nenhum erro de análise, mas pela tendência geral da economia mundial de baixo crescimento, atingindo diversas áreas, inclusive o setor. Em 2016, de acordo com os dados do SCPK, a produção global foi de 134.0 milhões de quilates, com preço médio de US\$ 92.5, menor cotação desde 2011. Ou seja, nos últimos oito anos o volume de produção mundial de diamante bruto permaneceu relativamente estável. De acordo com Bain & Company (2016, p.8), os maiores aumentos de produção ocorreram na Austrália e na Rússia, enquanto a maior queda ocorreu na África, com a interrupção várias vezes ao longo do ano das atividades da De Beers no Botswana, em resposta às dinâmicas mudanças do mercado. Observam, ainda, que apesar do pequeno aumento na produção, as vendas de diamantes brutos recuaram 24% em 2015, em reação à lenta demanda por pedras lapidadas e aos elevados preços para os diamantes em bruto. A quota de mercado combinada da ALROSA e De

Beers caiu de cerca de 70% em 2014 para cerca de 60% em 2015 devido aos esforços empreendidos para diminuir a oferta.

Quanto ao Zimbábue, com produção inexpressiva no período anterior do SCPK, Zimmisky (2015, p. 5) resalta que a partir de 2009 apresenta uma produção crescente, atingindo em 2013 mais de 17,00 milhões de quilates. Atualmente, entretanto, em franco declínio. Nota-se que este declínio deve-se às dificuldades financeiras e tecnológicas para a transição da mineração em rochas inconsistentes, cascalhos e conglomerados superficiais, para os níveis mais profundos em rochas, e considera questionável a viabilidade econômica destes depósitos, sob estas novas condições, sugerindo uma produção cada vez menor para os próximos anos. Registra-se que em 2016 a produção deste país foi de 2,1 milhões de quilates.

4- CONCLUSÕES

Diferente das outras commodities produzidas em setores essenciais para a sustentação e o desenvolvimento das Nações, os diamantes não apresentam essa característica. Mesmo assim, de acordo com o World Diamond Council – WDC¹¹ movimentam ao longo de toda a cadeia produtiva mais de US\$ 72,00 bilhões anualmente, empregando direta ou indiretamente mais de 10 milhões de pessoas. Portanto representa uma importante atividade econômica, que perdura por alguns séculos, com destaque na história do desenvolvimento do Brasil, do período colonial até os dias de hoje que, de um modo quase inexplicável, se encontra muito abaixo de suas potencialidades.

Apesar de algumas projeções mais otimistas que analistas do setor tenham feito, principalmente após a crise financeira do ano de 2008, talvez influenciados pela retomada econômica, verificada imediatamente no ano seguinte, porém sem sustentação, o que ocorreu de fato, a partir daquele episódio, foi uma estagnação nos índices econômicos, incluindo a desaceleração da China, que mesmo com crescimento anual em torno de 7%, não foi suficiente para impulsionar a economia global. Em geral a variação dos preços dos diamantes acompanhou o comportamento das demais commodities, estáveis em níveis baixos após 2013, correspondendo aos valores praticados antes da crise financeira. A produção dos diamantes brutos girou em torno de 130 milhões de quilates/ano, com preços estáveis próximo aos US\$ 100,00/cts.

¹¹ WDC. <http://www.worlddiamondcouncil.org/>.

Pelo aspecto peculiar do setor, com parte significativa da produção concentrada em poucas mineradoras, dentro de um mesmo ano, ou até em períodos um pouco maiores, pode haver oscilações mais acentuadas em decorrência dos mais variados motivos, inclusive especulativos devido ao próprio poder de influência dessas mineradoras no mercado. Entretanto, no decorrer de períodos mais longos a correspondência com os índices das variações das demais commodities acaba se impondo, pois estes índices retratam o dinamismo da economia global, atingindo todos os setores produtivos, inclusive o dos diamantes. O comportamento ao longo prazo é semelhante ao de outras commodities, como pode ser observado na Figura 1 e na Figura 5.

Não podemos confundir o que consideramos como a ‘commodities mineral diamante’, que representa 90% do volume total comercializado, com os diamantes de alto valor, aqueles excepcionais sejam pela cor, tamanho ou qualidade, considerados como ativos de investimento, que de um modo equivocado pode sugerir, para muitos, que este é o principal mercado dos diamantes. Exemplos de recentes leilões promovidos por renomadas firmas especializadas em artigos de luxo, como um diamante rosa de 59,60 ct’s vendido, em novembro de 2013, por US\$ 83,00 milhões, sendo US\$1,39 milhões/cts; ou outro de cor azul de 14,62 ct’s vendido, em maio de 2016, por US\$ 58,0 milhões, sendo o que atingiu o maior valor por quilate com US\$ 3,97/ct’s. Valores alcançados por questões insondáveis e fora da perspectiva do consumidor geral. Reafirmamos que este não é o mercado principal dos diamantes, e sim aquele ao alcance de grande parte da população, principalmente nos países com presença de uma classe média consolidada, como nos países da Comunidade Europeia, Reino Unido e Estados Unidos, ou em consolidação como na China, Índia e outros países asiáticos. Lamentavelmente o Brasil não se encontra entre estes países, o que tem dificultado a recuperação deste tradicional setor produtivo em nosso país.

5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Annual Global Summary: Production, Imports, Exports and KPC Counts.2004 – 2016. Available at: <http://www.kimberleyprocess.com>.

Argyle Diamonds. Rio Tinto Corp. ‘From Mine to Market’. Disponível em:

<http://www.argylediamonds.com.au/>.

Bain & Company, Inc. and Antwerp World Diamond Centre. Private Foundation (AWDC). The Global Diamond Industry 2014. “Diamonds: Timeless Gems in a Changing World”. 2014.

Bain & Company, Inc. and Antwerp World Diamond Centre. Private Foundation (AWDC). The Global Diamond Industry 2016. “The Enduring Allure of Timeless Gems”. 2016.

Centro de Tecnologia Mineral - CETEM / Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT. CETEM – Mineral Data. Disponível em: <http://www.cetem.gov.br/>.

De Beers Group of Companies. Operating and Financial. Review – 2012. Disponível em: <http://www.debeersgroup.com/>

Departamento Nacional de Produção Mineral – DNPM. Sumário Mineral Brasileiro – Diamante. 2001 a 2016.

Janse, A. J. A. Global Rough Diamond Production Since 1870. *Gems & Gemology*. GIA, Vol.43, n°. 02, pp. 98 – 119. Summer 2007.

Harry Winston Diamond Corporation Reports. “Diavik Diamond Mine: Third Quarter 2012”. Update. News Release Dated October 16, 2012. Disponível em: <http://www.sec.gov/Archives/edgar/data/841071/000127956912001214/.htm>

Kimberley Process. Core Document. Disponível em: <http://www.kimberleyprocess.com/>

Kimberley Process. Production Footprint Marange Diamond Field - Zimbabwe – WGDE – Dec. 2008.

Krawitz, A. Rapaport Magazine. Trade Report. Aug. 2013 and Feb. 2014. Available in: [http://www.diamonds.net/Magazine/Article.Trade Report](http://www.diamonds.net/Magazine/Article.Trade%20Report)

Olson, D. W. “Industrial Diamond”. U.S. Geological Survey, Mineral Yearbook. Mineral Commodity Summaries.1998 - 2016.

Rapport. The Diamond Price Statistics Annual Report – 2011.

Rapport Diamond Report. *Bulletin*: Mar. 2000, vol. 23, nº 10; Jan. 2008, vol. 31, nº 1 and Nov. 2010, vol. 33, nº 41.

Rapport Diamonds.net: Who's Buying the Rough? Editorial. May 8, 2015. By Avi Krawitz.

Rapport Diamonds.net: How to Survive as the Diamond Trade Shrinks. Insights. Feb 16, 2017. By Avi Krawitz.

Rio Tinto Co. Capability Brochure. "Diamonds: Beauty with integrity". December 2012.

Santos, E.G. dos. "The Kimberly Process Certification System – KPCS and diamond production changes in selected African countries and Brazil". REM: R. Esc. Minas, Ouro Preto, 68(3), 279-285, jul. sep. 2015.

Shor, R. "A Review of the Political and Economic Forces Shaping Today's Diamond Industry". *Gems & Gemology*, Vol. 41, Nº.03, pp 202-233. GIA, Fall 2005.

Shor, R.; Weldon, R.; Janse, A. J. A.; Breeding, C. M. and Steven B. Shirey. "Letseng's Unique Diamond Proposition". *Gems & Gemology*, Vol. 51, No. 3, pp 280-299. GIA, Fall 2015.

Swiecki, R. Diamond: Trade, Buyers and Dealers. Alluvial Explotation & Mining. 2011. <http://www.minelinks.com/alluvial/diamonds>. Mar. 2011.

World Diamond Council – WDC. Diamondsfacts.org. Fact Sheet - The Diamond Industry. Disponível em: <https://www.worlddiamondcouncil.org/download/resources/documents>

Zimmisky. P. Global Rough Diamond Production Estimated to Hit Over 135 M Carats im 2015. *Diamond Industry Analysis*. Mining Weekly. Feb 2015. Disponível em: <http://www.miningweekly.com/article/global-rough-diamond-output-expected-to-hit-135m-carats-in-2015-2015-02-06>.

CADERNO DE RESENHAS

PEQUENAS TRABALHADORAS TECELÃS: Orfanatos femininos em Benevento, nos séculos XVII- XIX

Resenhado por/Reviewed by: Maria Célia da Silva Gonçalves*
Margareth Vetis Zaganelli**

PRETE, Rossella Del. **Piccole tessitrici operose**. Gli orfanotrofi femminili a Benevento nei secoli XVII-XIX. Milano, Italy: Franco Angeli, 2006. 339 p. ISBN: 978-88-668-3208-2

Rossella Del Prete é pesquisadora de História Econômica, atua como docente de História Econômica do Turismo e de História Financeira no Departamento de Direito, Economia, Gestão e Métodos Quantitativos e de História da Indústria no Departamento de Engenharia da Universidade de Sannio, onde exerce a docência, desde 1991. É Graduada em Letras Modernas, com Doutorado em História Econômica pela Universidade Frederico II, de Nápoles. É autora de diversos trabalhos; especificamente, produziu obras sobre trabalho feminino e de minorias (*Piccole tessitrici operose*, Franco Angeli 2010; *Tabacchine*, Crace, 2011; *L'imprenditoria*

* Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pós-doutoranda História pela Universidade de Évora- Portugal. Doutora em Sociologia e Mestre em História pela Universidade de Brasília - UnB. Especialista em História Pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em História do Mundo Moderno e Contemporâneo pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora de Sociologia e Metodologia científica na Faculdade FINOM. E-mail: mceliasg@yahoo.com.br

** Doutora em Direito (UFMG). Mestre em Educação (UFES). Estágios de Pós-doutorado na Università degli Studi di Milano-Bicocca (UNIMIB) e na Alma Mater Studiorum Università di Bologna (UNIBO). Professora Titular de Direito Penal e Processual Penal e de Teoria do Direito da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa *Bioethik* (UFES). E-mail: mvvetis@terra.com.br

Recebido em 15/05/2017

Aprovado em 25/07/2017

feminile nel Mezzogiorno industriale: il caso della Campania, Padova, 2015; Lavoro ed economia locale: il Sannio dalla ricostruzione allo sviluppo, Roma 2015). *É fundadora da Kinetès-Arte.Cultura*. Pesquisa.Empresa. Atualmente é Assessora de Ensino e de Cultura da Prefeitura de Benevento, Itália.

O livro aqui resenhado trata de uma pesquisa realizada pela historiadora Rossella Del Prete sobre dois orfanatos femininos localizados na cidade de Benevento, na região da Campânia, no Sul da Itália. As entidades universo da pesquisa são uma entidade assistencial de patrocínio laico e a outra, subvencionada pela igreja. Em 1928, depois de um complexo processo administrativo, chegaram a se fundir em um único instituto. O mais antigo, o Conservatório da Santíssima Annunziata, dependia do governo da cidade, mas até a unidade da Itália, com exceção da “década” francesa, foi submetida à supervisão do pontífice, já que estava situado em um território - Benevento - que constituiu um enclave da Santa Sé no reino de Nápoles. O segundo orfanato, com o nome de São Filipe Neri, foi inaugurado em 1831 com base na iniciativa eclesiástica. As duas entidades descrevem a organização interna e as regras disciplinares, bem como alguns momentos importantes da história institucional, como o litígio que - devido à presença de uma igreja adjacente - acompanhou a transformação da Annunziata em uma entidade moral após a unificação ou a abertura, dentro do orfanato, de uma escola pública feminina em 1874.

O trabalho realizado pela autora se efetivou por meio da análise de recursos financeiros das duas entidades, assim como era feita a utilização dos mesmos. No entanto, a preeminência é atribuída à pesquisa de que contempla o negócio e os serviços (p. 196, nota 115): em meados do século XVIII, os resultados coletados apontam que os que sempre foram o primeiro lugar para os gastos com alimentos, e a receita representada provinha especialmente da renda da propriedade, dos frutos do crédito, dos meios de subsistência e das aquisições de herança.

Outras ideias são a análise dos alimentos, de forma fraca e monótona, dos hospitalizados e a história da “fábrica de lona”, iniciada na Annunziata em 1788 e também presente em San Filippo Neri. Os encargos econômicos constituídos pelas duas entidades no contexto benéfico permanecem no final, necessariamente, não especificadas, mas existem muitas indicações sobre as estratégias locais de gestão de patrimônio e os modos de troca: por exemplo, aprendemos que, em meados dos anos oitenta, uma parte das transações,

incluindo taxas médicos internos, geralmente ocorreu no trigo. Uma exploração tão variada, como a proposta pelo texto, não se esgotada com o objetivo de “entender o que aconteceu nesses séculos teve influência na construção de um plano, qualificação a longo prazo, social e profissional dos recursos humanos [...] e da força de trabalho [...] feminina” (p. 19).

Se, de fato, a formação profissional das internas parece excluir, pelo menos até o século XIX, a perspectiva exportação, porque se propunha essencialmente a produzir artefatos destinados ao autoconsumo ou, graças à venda, aumentar as habilidades das assistidas, essa escolha não parece ser estranha à lógica de gestão, típica das instituições de assistência social, inspirada no modelo paternalista-familiar.

O trabalho objetivou ainda a reconstrução do cotidiano das vidas dessas meninas, inseridas no monastério. Foi também analisada as atividades produtivas, e a educação profissional recebida por elas. O objetivo central do estudo foi o de compreender se as atividades das entidades assistenciais, entre os séculos XVII e XIX, tiveram realmente influência na efetivação de um projeto de qualificação social e profissional da força de trabalho distinto entre homens e mulheres livres da cidade de Benevento.

O livro ainda aborda questões sociais importantes no cotidiano dos orfanatos, enfatizando as iniciativas concretas das instituições assistenciais no que tange ao preparo efetivo das jovens internas.

A existência de uma manufatura de tecidos dentro de um dos dois orfanatos revela um hábito difundido nas Idades Moderna e Contemporânea e contribui para a reconstrução da atividade protoindustrial que estava em curso naquelas épocas, em um território no qual se destacava o trabalho em tecelagem de lã.

Os elevados custos de gestão e a dificuldade de instruir “pessoas pouco voltadas para o trabalho e focadas em atividades primárias” revelam um esforço gigantesco dos instrutores envolvidos na formação dessas jovens.

A obra da historiadora italiana Rossella Del Prete é sem dúvida uma importante contribuição para o estudo das relações entre trabalho e gênero, e ainda, uma fonte bibliográfica para o estudo da História Econômica e da História das mulheres.

VERDADES E MENTIRAS: Ética e democracia no Brasil

CORTELLA, Mario Sergio *et al.* **Verdades e Mentiras: Ética e democracia no Brasil.**São Paulo: Papyrus 7 Mares, 2016. 128 p.

Resenhado por / Reviewedby: Ailton de Souza Gonçalves*
Letícia Borges Rubinger Costa**

O filósofo e palestrante Mario Sergio Cortella possui doutorado em Educação pela PUC-SP. É professor convidado da Fundação Dom Cabral e autor de diversos livros nas áreas de educação, filosofia, teologia e motivação e carreira. O jornalista Gilberto Dimenstein obteve reconhecimento dentro e fora do Brasil por suas reportagens investigativas, ganhou o Prêmio Jabuti de Livro do Ano de Não Ficção e o Prêmio Nacional de Direitos Humanos. O historiador e palestrante Leandro Karnal tem doutorado em História Social pela USP e pós-doutorado pela Universidad Nacional Autónoma de México e pelo Centre National de la Recherche Scientifique, de Paris. O colunista do jornal *Folha de S. Paulo* Luiz Felipe Pondé é doutor em Filosofia pela USP e pela Universidade Paris VIII e possui pós-doutorado pelas Universidades de Tel Aviv (Israel) e Giessen (Alemanha). É professor, coordenador de curso e vice-diretor.

No livro “Verdades e Mentiras: Ética e democracia no Brasil”, quatro respeitadores pensadores de nosso tempo, Gilberto Dimenstein, Leandro Karnal, Luiz Felipe Pondé e Mario Sergio Cortella, desenvolvem o tema sobre as relações entre a ética e a democracia com vários debates sobre verdades e

* Mestre e Doutorando em Ciências da Religião - PUC Goiás, Professor de Ética Profissional, no curso de Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica, Engenharia de Mecatrônica, Engenharia de Minas e Engenharia de Produção da Faculdade do Noroeste Mineiro (FINOM), Paracatu-MG. Professor de Filosofia na Escola Estadual Antônio Carlos em Paracatu - MG. E-mail: ailtonsg2014@gmail.com .

** Aluna do curso de Engenharia Mecatrônica do 3º período da Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM) na cidade de Paracatu-MG. 2017. E-mail:leticiarubinger04@gmail.com .

Recebido em 15/06/2017

Aprovado em 26/07/2017

mentiras presentes na democracia brasileira. Em sua íntegra, a obra é dividida em 9 capítulos em forma de diálogo entre os quatro grandes autores.

No primeiro capítulo, os quatro intelectuais começam a discussão sobre ética e se a mentira seria uma conduta ética. No cenário político brasileiro, tem-se a afirmação de que “todo político mente” (p.7) seria impossível assim uma política sem mentiras e de certo modo, em alguns casos, a mentira se tornaria uma ética individual, como no *marketing*. Os políticos mentem profissionalmente enquanto nós mentimos levados por sentimentos, emoções. Cabe assim a esse capítulo discorrer sobre as noções de mentira e ética. O próximo capítulo continua o assunto dizendo que a verdade na política pode ser até desejada, mas não exibida ao público. A verdade seria cabível somente perto do fim, perto da morte, assim quando ela fosse dita quem a dissesse não passaria um longo momento de vergonha. Nesse capítulo, trata-se da democracia que temos, onde a verdade não está presente e ela busca um líder que resolva os problemas que a política não consegue.

Na sequência, o capítulo três é breve e de fácil discernimento em que a discussão gira em torno do que seria ética e as várias formas de ser compreendida, mostra-se como a ética pode ser relativa podendo mudar de acordo com o tempo. E logo em seguida temos um debate, em torno de democracia e intolerância. Neste capítulo quatro se tem uma breve discussão sobre religiões e novamente se volta para a democracia, no qual no Brasil, um país democrata se tem muita intolerância que se faz mais notável quando envolve “disputa de poder por um ponto de vista” (p.39). O capítulo 5 nos traz o questionamento de quais foram as mudanças na democracia desde o princípio grego até os dias de hoje e ao longo do capítulo nos traz a resposta. Vemos como as pessoas têm grandes expectativas com relação aos seus governantes, mas quando se trata de si mesmas as expectativas se tornam mínimas.

Ao longo do capítulo 6, os autores fazem várias comparações entre americanos e brasileiros e com o sistema dos Estados Unidos e do Brasil onde o imaginário americano tem a ausência do Estado enquanto o povo brasileiro é orientado pelo Estado, dependente dele. Assim, o brasileiro acaba apostando mais no Estado do que em si mesmo dando origem a geração “mi-mi-mi”, em que todos se vitimam, mas ninguém toma atitudes. Há reclamações e queixas o tempo todo, pois nós brasileiros não queremos pagar por uma vida melhor, mas queremos receber uma vida melhor. Nota-se, também, o quanto o desperdício de dinheiro público é pior que a corrupção. É nesse capítulo que os autores refutam algumas lendas do governo brasileiro. Na sequência

da obra, vemos algumas incoerências da nossa democracia, como o nosso liberalismo. Nessa perspectiva, percebe-se que o problema da pobreza poderia ser resolvido se o pobre se tornasse responsável pela sua própria sobrevivência. Podemos perceber, desse modo, que a crise do Brasil não é acidental, e sim um projeto, intencional. Enquanto os norte-americanos têm os “pais da pátria”, os brasileiros têm o que é chamado “padrasto da pátria” que seria a elite que não cuida do país (ao contrário dos “pais”) e o Partido dos trabalhadores (PT) acabou assumindo esse papel.

O capítulo 8 começa com questionamentos sobre o que é populismo? Citando Getúlio Vargas, João Goulart, e partidos como o Partido dos trabalhadores (PT) e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Vemos também porque Lula podia ser chamado de populista em parte de sua carreira política. Não sendo ele inicialmente populista, mas passando a ser quando se coloca como defensor dos menos favorecidos. Logo se faz possível uma comparação entre Lula e Vargas e discorre-se novamente sobre o que seria o conceito de populismo. Notamos que o capitalismo e o socialismo são opostos, o primeiro se apoiando no pior do ser humano e o segundo no melhor. Ao final desse capítulo, os autores voltam a relacionar ética à democracia.

Ao finalizar a obra, os autores nos trazem um capítulo que no remete as razões para sermos otimistas com relação à política brasileira. Os brasileiros estão visivelmente perdidos, sem saber no que ou em quem acreditar e assim só esperam o pior na política. Faz-se necessário que as pessoas percebam que nem todos os políticos estão envolvidos em falcaturas. Além disso, percebemos que as pessoas mais talentosas estão nas grandes empresas, e a política sendo vista como algo ruim ninguém quer se envolver. Os autores finalizam a obra discutindo sobre o conceito de felicidade e sobre o otimismo na política e que, contudo, devemos nos manter otimistas com relação ao nosso governo.

Com essas quatro mentes brilhantes, como autores da obra, já se tem garantia de uma leitura extraordinária. O livro é portador de grande conhecimento, conhecimento esse que muitas vezes nós brasileiros não possuímos por achar que não precisamos. Assim, o texto apresenta uma mistura das ideias dos autores, ao mesmo tempo em que a ideia de um completa a ideia de outro. Faz-se um registro indicado a todos os brasileiros, por se tratar em sua essência da política brasileira, trazendo verdades e mentiras nesse âmbito. A obra busca fazer com que o leitor tenha mais conhecimento sobre ética e política, além de responder a questionamentos que geralmente mesmo tendo dúvidas, deixamos para lá, como também desconstrói algumas lendas do governo.

PRODUTIVIDADE DO MILHO: do plantio à adubação

AMARAL FILHO, José Pedro Ribeiro do. *Et. al.* Espaçamento, densidade populacional e adubação nitrogenada na cultura do milho. **Revista Brasileira de Ciência do Solo**, Viçosa – MG, v. 29, n. 3, p. 467 – 473, 2005.

Resenhado por / Reviewedby: Michelle Galvina Machado*
André Rocha Duarte**

José Pedro Ribeiro do Amaral Filho é Doutorando do Departamento de Produção Vegetal da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias da UNESP de Botucatu (SP), enquanto que Domingos Fornasieri Filho é professor do mesmo departamento, mas no campus de Jaboticabal (SP). Já Rogério Farinelli integra o corpo docente do Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos – SP no curso de graduação em Agronomia e José Carlos Barbosa por sua vez, que também é docente, faz parte do Departamento de Ciências Exatas da FCAV/UNESP em Jaboticabal (SP).

O artigo científico ora resenhado, objetiva apresentar possíveis melhorias obtidas por meio de diferentes manejos da cultura do milho. Ele foi organizado de maneira clara e objetiva, contendo gráficos e tabelas que ajudam a elucidar os resultados observados, além de ser concisamente justificado por pensamentos de especialistas da área, capaz de transmitir credibilidade a pesquisadores e estudantes, desejosos de adquirir ou expandir conhecimentos.

Baseando-se no método hipotético-dedutivo, os autores que já possuem certos domínios acerca do comportamento do milho em campo, puderam utilizá-los de tal modo que fossem construídas hipóteses passíveis de comprovação. Por meio de testes, para no fim, chegar a uma determinada

* Acadêmica do curso de Agronomia da Faculdade FINOM. E-mail:michellemachado.2508@gmail.com

** Eng. Agrônomo. Doutorando em Fitopatologia – UnB. Coordenador da Secretaria do Projeto Rondon – Finom. Coordenador e professor do Curso de Agronomia. Faculdade FINOM. E-mail: agronomia@finom.edu.br

Recebido em 15/05/2017

Aprovado em 25/07/2017

conclusão. Os empregos da modalidade técnica, bem como do procedimento comparativo, deram à pesquisa características de um conhecimento advindo da observação.

Na introdução, José Pedro Ribeiro do Amaral Filho, juntamente com seus colaboradores, afirmam em resumo, que o plantio pautado na distribuição correta pela área, pode ser mais produtivo. Sendo assim, enfatizam que buscaram com a experiência, relatar o comportamento da cultura do milho submetida a diversos modos de plantio e sua conseqüente resposta em termos de qualidade e produtividade de grãos.

Inicialmente, os pesquisadores ressaltam, tendo por base a concepção de Molin, que vegetais em maior quantidade e mais próximos uns dos outros são mais saudáveis por melhor aproveitarem os benefícios da luz solar e dos nutrientes, além de absorverem mais água. No entanto, no caso do milho, se há baixa densidade de espécimes na área, estas respondem com a produção de mais espigas, como colocam os autores, ao citarem as conclusões dos autores.

De acordo com Amaral Filho e seus colaboradores, embasados nas ideias de Souza e cooperadores, o milho necessita de boa nutrição, proporcionada principalmente pelo uso do nitrogênio da cultura, assim sendo, ele extrai muitos nutrientes do solo. Nesse sentido, os autores, evite o uso de os mesmos em um gênero. , orientados tanto pela concepção de Piekielek, quanto pela de Argenta, ambos amparados por ajudantes, asseguram que o método de leitura de clorofila, além de ser superior quando comparado a outros, é capaz de indicar a quantidade de nitrogênio existente nas plantas.

Citando os resultados obtidos por Ulger, Duriex e seus colaboradores, os pesquisadores Asseveram ue adubar com nitrogênio é um tanto quanto vantajoso no que diz respeito à capacidade de produção da cultura, pois há aumento no número e no peso das espigas, no número de grãos e no índice de biomassa, além de outros fatores.

Posteriormente, os autores enumeram os materiais e métodos utilizados durante a experimentação, acenando que experiência conteceu na Faculdade de Ciências Agrárias de Veterinárias da UNESP de Jaboticabal e também, destacam algumas características do solo local, pautados na definição de Andriolli e Centurion(p.468): “O solo foi classificado como Latossolo Vermelho-Escuro distrófico, de moderada textura argilosa e relevo suave ondulado.”

Amaral Filho *et. al.* (2005) relatam, ainda, que o plantio do híbrido simples AG 9010 foi realizado direta e manualmente no dia 12 de dezembro de

2001. Além disso, fizeram uso, segundo eles, de parcelas repetidas, variando o espaçamento entre linhas (0,60 ou 0,80 m), a densidade populacional (40.000, 60.000 ou 80.000 plantas por hectare) e a quantidade de nitrogênio fornecido em adubação de cobertura (0, 50, 100 e 150 kg por hectare).

Complementando, os pesquisadores descrevem também que mediram o teor de clorofila em folhas retiradas de cinco plantas distintas, utilizando o medidor portátil Minolta SPAD 502, pelo método de Piekielek. Somado a isso, descrevem a maneira como foram determinados o número de grãos por espiga, a massa de 1000 grãos, a produtividade e o teor de proteína bruta:

Determinaram-se o número de grãos por espiga e a massa de 1000 grãos, esta realizada em doze espigas por subparcela, com dados expressos em 13% de base úmida. A produtividade de grãos foi determinada em área útil de cada subparcela, também expressa em 13% de base úmida. O teor de proteína bruta nos grãos foi avaliado mediante a obtenção do teor de N total dos grãos, multiplicando-se o valor pelo fator 6,25. (AMARAL FILHO *et. al.* 2005, p.469).

Dando sequência relatório da experiência, os autores listam algumas das consequências obtidas, principalmente, no que diz respeito à quantidade de nitrogênio recomendada por Rajj e colaboradores na folha do milho, esta que, expressa em um quadro, estaria segundo eles, adequada. No mais, em consentimento com Amaral Filho *et. al.* (2005, p.469), “quanto maiores os teores de nitrogênio fornecidos na adubação, mais expressivos serão as indicações de clorofila nas plantas”.

Relacionando por outro lado, densidade, espaçamento e presença de nitrogênio na cultura, Amaral Filho *et. al.* (2005), notaram que tanto o número de grãos por espiga, quanto a massa de 1000 grãos aumentaram progressivamente com a diminuição dos dois primeiros fatores e adição linear do último. Sobre a produtividade de grãos, os autores, assim como Dourado Neto *et al.*(2003) e colaboradores, conseguiram expressivas marcas com o uso do espaçamento de 0,60 m e densidade de 80.000 plantas por hectare. Os índices de proteína também cresceram conforme eles, de maneira geral e abrangente.

Finalizando, os pesquisadores indicam para o fato de que quanto maior for o fornecimento de adubos à base de nitrogênio, desde que moderadamente à cultura do milho, mais expressiva será a produtividade dela tanto em

termos quantitativos, quanto qualitativos. Eles direcionam também, seus agradecimentos à Fazenda da instituição que lhes cedeu espaço para a condução dos testes que possibilitaram a afirmação da pesquisa.

Diante disso, nota-se que o artigo é dotado de características marcadamente científicas, bem organizadas e de entendimento prático, visto que já se tenha certos conhecimentos predeterminados e específicos. Ademais, mostra-se de grande expressividade no campo das Ciências Agrárias, quer seja por fornecer eixos norteadores de novas pesquisas ou por apresentar novos conhecimentos e técnicas acerca do processo agrário experimental.

A leitura deste artigo é recomendada para técnicos, profissionais, pesquisadores e especialistas na área agrícola, bem como aos estudantes da mesma área, que busquem novas visões sobre as especificidades da cultura do milho, como também, na possibilidade de encontrar meios, ou seja, caminhos para uma produção mais eficiente e em consonância com as exigências do mercado, tendo em vista por meio destas, caminhos para uma produção mais eficiente, tendo em vista que os autores explanam objetivamente, cientificamente e comprovadamente os artifícios para se chegar ao resultado satisfatório na produção de milho.

A CORAGEM PARA A CONSTRUÇÃO DO SER PLENAMENTO HUMANO PARA UM NOVO MUNDO

BOFF, Leonardo. **O despertar da águia:** o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade. 17. ed., Petrópolis: Vozes, 2002. ISBN: 85.326.1977-2. 174 p.

Resenhado por/Reviewed by: José Ivan Lopes*

Leonardo Genésio Darci Boff, teólogo, escritor e professor brasileiro, um dos maiores representantes da Teologia da Libertação, corrente progressista da Igreja Católica. Nasceu em Concórdia, Santa Catarina, em dezembro de 1938. Graduiu-se em Teologia no Instituto dos Franciscanos de Petrópolis. Doutorou-se em Filosofia e Teologia pela Universidade de Munique, na Alemanha, em 1970. Foi professor de Teologia Sistemática e ecumênica, Ética, Filosofia e Religião. Realizou conferências em diversos países, na área de Teologia, Filosofia, Ética, Espiritualidade e ecologia. Em 1992, fez parte da comissão da redação da Carta da Terra, uma declaração dos princípios éticos fundamentais para a construção do século XXI. Escreveu vários livros, entre eles, *O Evangelho do Cristo Cósmico*, *O destino do homem e do mundo*, *O caminhar da Igreja com os oprimidos*, *Ecologia: grito de guerra, grito dos pobres*. Por este último recebeu o Prêmio Sérgio Buarque de Holanda como o melhor ensaio social do ano de 1997, nos Estados Unidos foi considerado uma das obras que mais favorece o diálogo entre ciência e religião. Recebeu diversos títulos: Dr. Honoris causa em política pela Universidade de Turim, Dr. Honoris causa em Teologia pela Universidade de Lund, Suécia e Dr. Honoris causa em Teologia, ecumenismo, direitos humanos, ecologia e entendimento

* Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Especialista em Pedagogia Empresarial pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e em Teologia pelo Instituto de Teologia São José, de Mariana-MG. Atualmente é Diretor Acadêmico da Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). E-mail: peivan3@hotmail.com

Recebido em 15/05/2017

Aprovado em 25/07/2017

entre os povos, pelas Faculdades EST de São Leopoldo e Dr. Honoris causa, pela Cátedra del Água da Universidade de Rosário, na Argentina. Recebeu o título de Professor Honorário pela Universidade de São Carlos, na Guatemala e pela Universidade de Cuenca, no Equador.

A obra *O despertar da águia* é um desdobramento de outro livro, a saber, *A águia e a galinha* (1997), do mesmo autor. À guisa de introdução, Leonardo Boff elucidada o subtítulo, *o dia-bólico e sim-bólico na construção da realidade*, levando em consideração a necessidade de explicar a etimologia dos termos e destacando a origem filosófica e o enraizamento na cultura grega. Nestes termos o autor utiliza de conceitos dos campos bíblico-teológico, filosófico e antropológico, valendo-se de uma abordagem moderna no que se refere às questões mais atuais da ecologia e do meio ambiente.

Para o autor, a história da humanidade, desde seus primórdios até a modernidade pode ser compreendida à luz do movimento relacional entre o *sim-bólico* e o *dia-bólico*. O surgimento da vida, por exemplo, se dá mediante reações entre elementos geradores da existência. O desenvolvimento das potencialidades humanas, desde a era do *homo faber*, passando pelo *homo sapiens*, até o *homo demens*, revela a relação de harmonia e choque entre o humano e o meio ambiente, com o outro e consigo mesmo. Neste sentido ele pode ser pensado como um ser de relações, mesmo que suas relações sejam as mais conflituosas possíveis.

Ao observar a existência cósmica e humana no contexto da longa e complexa história da humanidade, compreende a sua breve existência diante da longevidade da trajetória geral da vida que consta de aproximadamente 4,5 bilhões de anos. Neste sentido, a olhar à distância, o homem pode ser comparado a um grão de areia. Da mesma forma, a olhar do astronauta que se distancia da terra a observa como ela é um elemento extremamente pequeno, ao ponto de concluir que situações aparentemente grandiosas e relevantes são insignificantes, como por exemplo, os conflitos étnicos, as relações conflituosas de gênero e outros que passam a não terem mais sentido.

O homem, para Leonardo Boff, não pode intitular-se proprietário da terra, pois, ao modo do cacique africano, James Aggrey, não há possibilidade de se atribuir valor ao que diz respeito a terra, pois, na verdade, é o homem que pertence à terra. A inspiração humana a partir do simbolismo da águia impulsiona o homem para a “construção da nova civilização, que passa por um gesto de extrema coragem. A coragem de fazer caminho onde não há caminho. Já e agora. Em momentos cruciais, da prova maior, onde vamos

inspirar-nos? De que fundo vamos tirar os materiais para a nova construção?” Ao que o próprio autor responde que “devemos imbuir-nos da esperança de que o caos atual prenuncia uma nova ordem, mais rica e promissora de vida para todos” (p. 39). Neste sentido, “Se os desafios ultrapassam a capacidade de resposta, ela paralisa e regride. A águia vira galinha. Se há um equilíbrio entre desafio-resposta, a sociedade se reproduz e mantém um nível sustentável de desenvolvimento. Águia e galinha convivem. O sim-bólico se articula dinamicamente com o diabólico. E se os desafios se apresentam medíocres, a ponto de sobrar capacidade de resposta, ela também se mediocriza e estagna. Vive numa sesta cultural. É a regência da galinha, o triunfo do dia-bólico” (p. 90).

Tanto a escrita quanto a leitura e interpretação do texto em questão, segundo o autor, possuem as características próprias dos atores que estão envolvidos no fato, a saber, o autor que escreve e o leitor que lê e interpreta as informações oferecidas. Desta forma, o autor afirma que “essa história será lida e compreendida como uma metáfora da condição humana. Cada um lerá e relerá conforme forem seus olhos. Compreenderá e interpretará conforme for o chão que seus pés pisam”. (p. 03).

O caminho do humano rumo à integração passa, segundo o autor, por travessias que o leva à sabedoria. Essas travessias consistem, em primeiro lugar, em “tirar o ser humano de seu falso pedestal e de sua solidão onde se auto colocou: fora e acima da natureza. E seu antropocentrismo ancestral e seu individualismo visceral”. Em segundo lugar, é o fato de “devolver o ser humano à comunidade dos humanos”. Descobrir a família humana, o sentimento de solidariedade, de co-responsabilidade, de familiaridade, de intimidade e de subjetividade. Em terceiro lugar, é o ato de passar da humanidade à comunidade dos seres vivos. Em quarto lugar, “urge passar da comunidade dos seres vivos à Terra, entendida como Grande Mãe e super organismo vivo. O ser humano é filho e filha da Terra. Mais ainda, é a própria Terra que em sua evolução chegou ao estágio de consciência reflexa, de amorização, de responsabilização e de veneração do Mistério”. Em quinto lugar, importa “passar da Terra ao cosmos”. O que o ser humano é em relação à Terra (a consciência e o amor), é a Terra em relação ao cosmos. Um dos lugares, quem sabe, entre outros milhões onde irrompeu reflexamente o Espírito e a Consciência e o Amor incondicional. “A Terra é um dos cérebros e um dos corações do cosmos por nós conhecido”. Por fim, urge “passar do cosmos ao Criador. Cabe ao ser humano decifrar o Mistério que perpassa e

subjaz a todos os seres e a todo o universo”. O homem/mulher moderno que passou pela universidade é geralmente agnóstico. Tem dificuldade em crer. E, quando crê, tem dificuldade em mostrar sua fé. Diferentemente se comportava o ser humano de outras etapas da evolução. Ele sabia dar ao Mistério mil denominações. Fazer-lhe festas, celebrar-lhe o advento. Enfim, “o ser humano se descobria e se descobre ainda hoje um ser espiritual, filho e filha de Deus, Deus mesmo por participação” (p. 23).

Alguns nós são apresentados como os grandes empecilhos para a sustentabilidade do ser humano e da terra. Nas últimas décadas a humanidade tem tomado decisões muito mais insensatas que sensatas no que se refere à preservação do meio ambiente a sua própria manutenção no planeta. Os três nós a que o autor se refere são o “nó da exaustão dos recursos naturais não renováveis, o nó da suportabilidade da Terra e o nó da injustiça social mundial”. Para o autor, “o ser humano, na sua aventura evolucionária, foi se afastando lentamente de sua casa comum, a Terra. Foi quebrando os laços de coexistência com os demais seres, seus companheiros na eco-evolução. Perdeu a memória sagrada da unicidade da vida nas suas incontáveis manifestações”. O homem passou a nutrir, a partir de uma posição de poder, uma vontade incontrolável de “submeter todas as espécies e todos os elementos da natureza”. Essa atitude levou à quebra da re-ligação de todos com todos. “Eis o pecado de origem de nossa crise civilizacional que está chegando nos dias de hoje ao seu paroxismo”.

Para o autor, a grande meta da humanidade deve ser “encontrar o elo perdido”. Para tanto, faz-se necessário “refazer o caminho de volta, como filhos pródigos, à casa materna comum, à Terra. Abraçar os demais irmãos e irmãs, as plantas, os animais e todos os seres. Para regressar do exílio a que nos submetemos, como na parábola bíblica do filho pródigo, temos que alimentar saudades e cultivar sonhos”. Para reforçar a importância do sonho e explicar a afirmação “morrem as ideologias e envelhecem as filosofias. Mas os sonhos permanecem”, o autor cita o caso do Cacique Norte americano, o pele-vermelha Seattle, que escreve ao Governador de Washington, após este forçar a venda das terras indígenas aos colonizadores Europeus, que não entendia o fato de se comprarem terras e indagava se “pode-se comprar e vender a aragem, o verde das plantas, a limpidez da água e o esplendor da paisagem?” Por fim, o cacique indaga o governante acerca dos sonhos que o homem branco transmite a seus filhos.

Segundo Boff, “estamos diante de um experimento sem precedentes na

história da humanidade”. Há que tomar a direção da luz, pois, “ou criamos nova luz, ou vamos ao encontro das trevas”. E, por fim, ou trilhamos o caminho de Emaús da partilha e da hospitalidade para todos, ou então experimentaremos o caminho do Calvário, a descida solitária ao inferno em cujo portal Dante Alighieri escreveu: “deixai toda esperança, vós que entraís”.

Por outro lado, o autor ressalta a necessidade urgente de despertar a dimensão-águia que há em cada ser humano, pois a derradeira missão da humanidade é permitir a Deus a realização única, pois “o ser humano reverá uma abertura para o infinito. Essa abertura se ordena a recepcionar o próprio Infinito dentro de si (...) Deus se fez humano para que o humano se faça Deus.” (p.142).

A obra revela a “metáfora da condição humana, da história e do universo”, a utopia que vence os arranjos existenciais pela busca incessante por liberdade e é indicada para leitores que se identificam com temas inovadores referentes ao meio ambiente, à antropologia moderna e à reflexão acerca dos temas pertinentes à ecologia contemporânea, enfim, a obra é um instrumento que auxilia o ser humano no seu caminho na busca por ser plenamente humano.

DIÁLOGOS COM A OBRA DE HANNAH ARENDT

OLIVEIRA, Luciano. **10 Lições sobre Hannah Arendt**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Resenhado por / Reviewed by: Rosa Jussara Bonfim Silva*

Hannah Arendt, uma judia Alemã, foi um dos grandes expoentes do pensamento político contemporâneo, em virtude do nazismo em seu país mudou-se para os EUA, onde foi reconhecida e expressou suas opiniões políticas. Escrito entre 1945 e 1949, origem do totalitarismo foi publicado em 1951, mas o grande livro ainda foi escrito com Hannah e Heinrich habitando um quarto em uma casa de cômodos, dividindo com outros moradores uma cozinha comum. No momento da publicação do livro, Hannah era uma senhora de 45 anos que trabalhava nos setores do jornalismo e da edição, mas pouco conhecia além do círculo de intelectuais nova-iorquino. O livro fez dela uma celebridade. Durante sua elaboração chegou a ter outro título provisório: Os três pilares do inferno. A resposta para o que era esses três pilares está nos títulos das três partes que comporiam o livro na sua concepção original o antissemitismo, o imperialismo e o racismo. Na versão final, o terceiro pilar foi incorporado a parte relativa ao imperialismo e o livro ganhou uma nova seção que, figurando no título, é a sua própria razão de ser o totalitarismo.

Para Arendt, o antissemitismo moderno, o primeiro pilar, não se confunde com o velho ódio ancestral do judeu, de inspiração religiosa. Tratam-se agora, de uma ideologia laica, ligada as condições da sociedade europeia do século XIX que redefiniram o papel dos judeus no seu interior. Em um

* Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília, Coordenadora do Curso de Pedagogia na modalidade a distância da Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM, Especialista em Direito Educacional, professora de Metodologia da Pesquisa Jurídica, Metodologia Científica e Orientação de TCC I e I nos Cursos de Direito e Engenharia Ambiental da Faculdade do Noroeste Mineiro – FINOM. E-mail: professorarosajussaraфинom@gmail.com

Recebido em 15/05/2017

Aprovado em 25/07/2017

capítulo rico em acuidade psicológica, Arendt explorou-o papel que teve na perpetuação do exotismo judeu o caso do primeiro ministro da rainha Vitória, Benjamim Disraeli, figura excêntrica que explorou ao máximo a aura de glamour e mistério sobre si mesmo, contribuindo para a ideia de que os judeus eram um povo dotado de uma capacidade inta para a conspiração. Arendt acusa Disraeli de ser um dos responsáveis pela convicção, tão espalhada no senso comum, de que os judeus constituíam uma força internacional capaz de manipular as alavancas da política mundial uma categoria com que Arendt qualifica os indivíduos anônimos e sem raízes das metrópoles modernas. Aqui entra em cena um novo e crucial personagem: a ralé. Arendt distingue, mas essa distinção não é bem delimitada empiricamente as classes, a massa e a ralé. Arendt mostra como o imperialismo levou para vasta extensão do planeta a quebra das tradições do humanismo iluminista e o ataque mais arrasador aos direitos do homem de que os povos da Europa poderiam ser acusados, antecipado o espírito totalitário. No continente europeu os movimentos pan-eslavo e pangermânico faziam seu caminho nos dois países que perderam ou chegaram tarde demais à corrida imperialista, a Rússia e a Alemanha, exatamente aqueles que viveram a experiência totalitária. Numa de suas frases expressivas, Arendt diz que ele se baseia na solidão, na experiência de não se pertencer ao mundo que é uma das mais radicais e desesperadas experiências que o homem pode ter.

O livro sobre o totalitarismo, apesar da admiração que provocou também recebeu severas críticas, entre elas a de que considera o comunismo e o nazismo como variantes de um mesmo fenômeno totalitário eram abusivos, no limite uma contribuição de outra americana à Guerra Fria. Na prática, pouco importa que os movimentos totalitários adotem os padrões do nazismo ou do bolchevismo Derwent May, no livro que lhe dedica, relatando uma entrevista que fez com Isaiah Berlin, russo de origem e um crítico implacável de Arendt, dele ouviu, sem dúvida com um livro de maldade consciente, um comentário venenoso: “Ela não menciona um único fato sobre a Rússia que esteja correto.” Mas não se trata apenas de fatos, nesse caso, parece até natural situá-los como antecedentes do nazismo, um regime cuja essência reside na ideia de raça e referindo-se as fabricas de morte conscientemente elaborada nos campos de concentração nazista nisso difere, pelo menos em tese dos campos de trabalho soviéticos que não tinham um desiderato exterminatório, chega a dizer, acho justificável.

Empregar o termo político no sentido da polis grega não é nem

arbitrário nem descabido. Diferente do que pode parecer ao senso comum que tradicionalmente vincula o milagre grego à época da imbatível tríade Sócrates, Platão e Aristóteles a polis ateniense que Arendt tanto admirava são anteriores ao período que Platão inaugurou, o movimento atinge sua culminância, no alvorecer da modernidade, como pensamento de Hobbes que estabelece uma equivalência significativa entre o exercício do poder e o emprego da força bruta. Max, para Arendt, atribuía ao trabalho uma importância suprema na vida humana opondo-se a tradição que sempre vira nele uma atividade indigna a que só por necessidade as pessoas se sustentavam mal o enaltecera como a expressão da própria humanidade do homem.

A ontologia de Arendt sobre o fenômeno humano é a pluralidade e singularidade dos homens, pelo fato de que apesar de sermos todos seres humanos ninguém é exatamente igual a qualquer pessoa que existiu, exista ou existirá no mundo. A condenação de Arendt em relação ao nazismo e do stalinismo é porque ambos prezam a destruição da singularidade humana pela fabricação de algo que não existe em que os humanos se assemelham a outras espécies em prol de uma liberdade pela preservação da espécie. A liberdade que segundo a autora é própria do homem se dá a três atividades humanas chamadas de vida *altiva*, são elas o labor, o trabalho e a ação, sendo que todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política, mas esta pluralidade é especificamente a condição. Surge dessa concepção o problema da modernidade, porque os homens atribuíram tamanha dignidade ao âmbito da atividade política, reconhecido por Arendt que a origem das comunidades políticas tinha o propósito de servir aos livres, mas é impossível pensar na política do mundo moderno excluindo os que estão sujeitados pelas necessidades da vida, sendo esses a maioria. Quando comparamos a política antiga com a moderna, podemos perceber que as leis antes eram criadas em benefício aos homens livres, no entanto atualmente vem defender todos os cidadãos independentes de raça, crença ou posição social e esses seguem a mesma constituição.

O essencial de Arendt gira em torno da fundação da liberdade que distingue da libertação. O fracasso da Revolução Francesa é visto pela autora através da tentativa de realizar algo que não é da competência das revoluções que é resolver a questão social; enquanto que a revolução Americana por não conhecer a miséria humana se salvou do terror desencadeado pela necessidade e carência premente do povo. No entanto Arendt reconhece que essa ausência da questão social era ilusória, pois a pobreza estava presente sob a forma

da escravidão. A autora ainda fala sobre o perigo de confundir a felicidade pública e o bem estar privado, porque no espaço público não se trata da mera felicidade privada do liberalismo, mas da liberdade pública de participação democrática; e mesmo que todas as formas de democracia direta tenham fracassado ela critica quem acredita na incapacidade política do povo. Arendt no final da lição fala que a ação não deve estar submetida às exigências das necessidades sendo que essa ação venha libertar o *animal laborans*. Os homens em um espaço de liberdade agem e falam como iguais, apesar dessa igualdade existencial a qual estão submetidos, por serem divididos em classes não são livres para tomar todas as suas decisões.

O argumento de Arendt sobre a violência, sempre pensando em um ponto positivo e adicionando melhorias para os acusados. O argumento de Arendt, o que antes que se chegue a uma situação onde já não há nada a fazer. Tendo suas reflexões invocando o vaticínio, que fala que seria um século de guerras e revoluções. Incentiva sempre dentro da visão sobre a violência, pois têm seus dois lados relativos, adotando todos os aspectos e considerando o ponto de reconhecimento da força e da violência, a prática da violência, como toda ação muda o mundo, mas é provável que seja uma mudança para um mundo mais violento.

“O caso de Little Rock” que surgiu quando a autora trabalhava em sua obra “A condição humana”. Essa lição foi baseada numa publicação jornalística onde noticiava um caso de uma garota negra sendo perseguida por uma turma de crianças brancas na saída da escola em sentido a sua residência, vale lembrar que a criança era uma recém- integrada na instituição.

Com isso a autora resolve escrever sobre o assunto em questão de maneira a expor a sua opinião. Hannah se coloca contra a inclusão racial forçada nas escolas. A escritora defende que ao gerar situações como da foto é colocado sobre os ombros da criança em formação, um peso desproporcional à sua condição no mundo. No entanto essa opinião pode ser descordada já que o certo deveria ser acabar com o preconceito racial quando todos possuem o direito de ir e vir não introduzir as crianças à escola só as levariam a se sentirem cada vez mais inferiores.

Arendt faz uma abordagem ao escândalo causado pelas informações que escaparam a respeito dos “Documentos do Pentágono”, que conseqüentemente foram comentados pelos jornalistas da *New York times*, que trouxe como conseqüência um grande debate a respeito da liberdade de imprensa. A autora mostra através de argumentos o seu descontentamento pelo fato da imprensa

exercer grande poder de manipulação nas diversas opiniões a respeito dos fatos noticiados, colocando a imprensa como uma formadora de opinião em massa. No entanto é notória a manipulação causada pela imprensa e se formos mais além podemos perceber que a imprensa julga o fato e mostra de uma maneira subjetiva o seu posicionamento.

Hannah morreu vítima de uma crise cardíaca fulminante, era fumante desde a juventude. Em 1970 o médico a diagnosticou com uma angina, recomendando-lhe parar de fumar, mas ela não parou e durante alguns anos estava intervindo nos debates políticos pelo mundo. Em 1975 com a Revolução dos Cravos, em Portugal, despertou um interesse que sentia quando os homens, agindo em concerto, empreendiam uma ação para se libertar da tirania voltando-se cada vez mais para a vida contemplativa, tema que seria sua última obra: *A vida do espírito*, mas se o livro ficou incompleto, ocasionado pelo seu falecimento em dezembro de 1975, quando servia café depois de um jantar com amigos no apartamento de viúva onde morava. Mantendo a mesma estrutura trinarria que havia adotado em: a condição humana, ela estava escrevendo sobre as três atividades básicas do espírito, a saber: o pensar, o querer e o julgar. Era a volta do seu primeiro amor uma filosofia pura.

Das três partes planejadas concluiu a primeira, e ainda dava retoques na segunda e terceira. Em a vida o espírito talvez porque falta a terceira e provavelmente mais importante parte o pensar e o querer, não parecem ir dar em lugar algum. O pensar, a parte mais completa do livro. Mesmo assim não se percebe a que lugar ela chegou. Diferentemente disso, o querer e o julgar são atividades que “estão bem mais próximas do mundo”. Ou seja, mesmo que nos retiremos do mundo para pensar sobre o que queremos e sobre o que julgamos, o exercício das atividades correspondentes dar-se-á depois da volta a ele e aí está a possibilidade de estar presos a escolhas para as quais nem sempre o puro pensamento é o melhor guia. Sua principal biografia teme que “*A vida do espírito*” não tenha tornado mais fácil a tarefa de compreender a obra de Hannah Arendt, teria sido um modo elegante e reverente de dizer que se trata de um livro dispensável para o pensamento da autora.

Hannah Arendt defende a liberdade no âmbito da discussão política contra o totalitarismo. Hannah Arendt nascida na Alemanha em 1906, de origem judaica, de educação marcadamente liberal teve contato com marcadamente liberal teve contato com obras de Platão, santo Agostinho, Max Heidegger Maquiavel e pensadores modernos da filosofia existencial, na segunda guerra mundial, foi mandada a campo de concentração como suspeita, mas fugiu para

Nova Yorkem 1941, onde desenvolveu sua carreira acadêmica.

Segundo Oliveira, para Arendt receber a questão social não é da competência das revoluções, ou seja, os homens da revolução já estavam libertados e puderam assim fundar a liberdade para Hannah existem coisas piores que a pobreza, por exemplo, a falta de liberdade, ela classificou o homem moderno como “animal *labosans*” como sua insaciável necessidade é capaz de consumir o mundo inteiro, segundo o autor todos temem na tese de Arendt porque ela acredita na capacidade política do povo e na despolitização do social e do econômico de toda forma o autor elogia o texto em vários momentos comparando-o á mais sofisticada literatura da filosofia política moderna capaz de satisfazer até mesmo à exigência de Reland Barthes do “saber com sabor”.

DISCRIMINAÇÕES, LINGUAGEM E DIREITO. PERFIS TEÓRICO- JURÍDICOS. DA IMIGRAÇÃO AOS PROGRESSOS A TECNOCIÊNCIA: um olhar sobre o direito e o seu papel na sociedade moderna.

SALARDI, Silvia. **Discriminazioni, linguaggio e diritto. Profili teorico-giuridici. Dall’immigrazione agli sviluppi della tecno-scienza: un sguardo al Diritto e al suo ruolo nella società moderna.** Torino, Italia: Giappichelli, 2015. 216 p. ISBN:978-88-348-5865-3

Resenhado por/Reviewed by: Margareth Vetis Zaganelli*

Silvia Salardi é pesquisadora de Filosofia do Direito, de Bioética e de Direito Penal, docente de Filosofia do Direito e Bioética no Departamento de Sistemas Jurídicos da Universidade de Milão-Bicocca, Itália. É graduada em Tradução (Alemão e Inglês) pela Faculdade de Tradutores de Zurique, na Suíça, e graduada em Direito, pela Universidade de Insubria, de Como, com Doutorado em Filosofia do Direito pela Universidade de Milão, Itália. Desenvolveu Projeto de estudo pós-doutoral sobre Sustentabilidade e Direito no Instituto Federal de Alta Tecnologia de Zurique, na Suíça. É autora de diversos ensaios e artigos, dentre eles Salardi, S. (2017). *Le biobanche*. In A. Cagnazzo (a cura di), *Trattato di Diritto e Bioetica* (pp. 479-496). Edizioni Scientifiche Italiane; Salardi, S. (2016). ‘Race’ and ‘Human Nature’ in Law: Proxies for Unfairly Framing the Concept of ‘Person’?. *NOTIZIE DI POLITEIA*, 123, 3-19; Salardi, S. (2016). *Minors and the decision-making process at the end of life: self-determination v. paternalistic protection*. A

* Doutora em Direito (UFMG). Mestre em Educação (UFES). Estágios de Pós-doutorado na Università degli Studi di Milano-Bicocca (UNIMIB) e na Alma Mater Studiorum Università di Bologna (UNIBO). Professora Titular de Direito Penal e Processual Penal e de Teoria do Direito da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa *Bioethik* (UFES). E-mail: mvvetis@terra.com.br

Recebido em 15/05/2017

Aprovado em 25/07/2017

short ethical-legal restatement. *BIOLAW JOURNAL*(3), 185-195; Salardi, S. (2016). “Razza”: falsi miti e danni reali di un concetto. Abolirlo serve alla causa discriminatoria?. *MATERIALI PER UNA STORIA DELLA CULTURA GIURIDICA*, XLVI(2), 451-478.

Silvia Salardi também é autora de importantes obras, entre as quais, *Test genetici tra determinismo e libertà* (Genetic tests between determinism and freedom), Giappichelli, Torino, 2010 e de *Translation from English into Italian of the book entitled Peculiar Institution. America’s death penalty in an age of abolition: La pena di morte in America. Un’anomalia nell’era dell’abolizionismo*, by David Garland, Italian publisher Il Saggiatore, Milano, 2013.

A trajetória de estudos e de pesquisas de Silvia Salardi tem sido marcada por uma diversidade de temas de relevância filosófico-jurídica. Nesta obra ora resenhada, a Professora Salardi evidencia a necessidade de reflexão sobre o atual modelo de Estado de Direito, os valores que o inspiram após mais de um século do nascimento do Estado Constitucional de Direito no contexto europeu, e os desafios com os quais a sociedade europeia se defronta, na atualidade. O primeiro desafio considerado na obra, é o fenômeno da migração em massa de seres humanos que procuram no continente europeu uma chance para uma vida digna de ser vivida. Este fenômeno, segundo a autora, parece colocar em crise a filosofia dos direitos fundamentais, a qual a Europa foi o berço, com o surgimento de diversas posições intransigentes e até mesmo xenófobas que colocam em evidência conceitos como igualdade, liberdade e responsabilidade, bem como a elaboração dos textos normativos sobre a temática.

O segundo desafio que a sociedade europeia tem diante de si e objeto de estudo neste trabalho, é representado pelos incessantes progressos da Teconciência, em particular no âmbito da genética, da biotecnologia e da saúde, colocando em relevo questões ético-jurídicas e a problemática da intervenção na vida dos indivíduos, aqui também entra em jogo considerações relativas à tutela dos direitos fundamentais, à autodeterminação, a saúde e a dignidade dos sujeitos envolvidos, bem como o papel do direito em disciplinar as questões bioéticas sensíveis.

A obra da Professora Silvia Salardi, além de ser de agradável leitura e uma relevante fonte bibliográfica para a pesquisa acadêmica, sobretudo na área do Direito e da Filosofia, representa uma importante contribuição no debate sobre discriminação. Dentro de uma análise mais ampla, a questão da

discriminação fornece uma «perspectiva de olhar para a relação entre direito e poder», bem como o papel e as funções do direito nas atuais sociedades ocidentais. A abordagem metodológica utilizada para orientar a análise é a visão do jus filósofo italiano Uberto Scarpelli do «direito como linguagem », através do qual o autor pode fazer a sua própria proposta de definição e sua própria tipologia de discriminação. Esta perspectiva lida com as dificuldades relacionadas com a eficácia dos direitos fundamentais e o envolvimento dos sujeitos coletivos e institucionais no necessário esforço cultural visando coibir atos discriminatórios e intenções. A obra da professora Silvia Salardi põe em evidência os problemas de linguagem e funções da lei, e ainda, fornece ao leitor algumas importantes observações acerca de pesquisa recente sobre a discriminação.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Os trabalhos para publicação deverão ser apresentados em CD (devidamente etiquetado, com título do texto, nome do autor e e-mail; editor Word for Windows 6.0 ou superior), acompanhados de duas cópias impressas. A identificação do autor e da instituição deverá constar apenas no *arquivo* em CD, que deverá apresentar claramente o título do trabalho científico. Os artigos devem ter entre 15 e 20 laudas e os ensaios entre 20 e 30 páginas (Times New Roman tamanho 12, folha A4), com espaçamento entrelinhas de 1,5. As resenhas e sínteses não devem ultrapassar a 5 laudas. Os trabalhos científicos devem ser normatizados da seguinte forma:

1) Título com as letras maiúsculas, centralizado, tamanho 12, em português e inglês;
2) Identificação do autor logo abaixo do título, tamanho 12;
3) Identificação e endereço da Instituição a qual pertence(m) completos. Todas as notas deverão constar no rodapé.

4) Resumo em português, tamanho 12 e espaço simples, no máximo de 10 linhas;

5) Palavras – chave (máximo de cinco);

6) Abstract, tamanho 12 e espaço simples, reproduzindo o resumo em português;

7) Keywords;

8) Texto de acordo com as normas da ABNT, sem numeração nos subtítulos. A diagramação dos textos obedecerá às normas da Revista Humanidades e Tecnologia. As citações devem ser feitas no corpo do texto: (Sobrenome do autor, data) ou (Sobrenome do autor, data, página). Ex.: (SAQUET, 2000) ou (SAQUET, 2000, p.31). Caso o nome do autor esteja sendo mencionado no texto, indicar somente a data. Ex.: “Desta forma, Santos (1997), mostra elementos da ...”.

9) Referências Bibliográficas conforme a ABNT. Bibliografia: deve constar no final do trabalho científico e em ordem alfabética. a) Livros: SOBRENOME, Nome. **Título da obra**. Local de publicação: Editora, data. Ex.: CORRÊA, Roberto. **A rede urbana**. São Paulo: Ática, 1989.; b) Capítulo de livro: SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome (Org). **Título do livro**. Local de publicação: Editora, data. Página inicial-final. Ex.: IANNI, Octavio. Dilemas da integração regional. In: SOUZA, Álvaro (Org). **Paisagem território região**: em busca da identidade. Cascavel:

EDUNIOESTE, 2000. p.133-136.; c) Artigo em periódico: SOBRENOME, Nome. Título do artigo. **Título do periódico**, local de publicação, volume, número, página inicial-final, mês(es). Ano. Ex.: MACHADO, Lucy. Cognição ambiental, processo educativo e sociedades sustentáveis. **Faz Ciência**, Francisco Beltrão, vol. 5, n.1, p.131-146, dezembro, 2003.; d) Dissertações e teses: SOBRENOME, Nome. **Título da tese** (dissertação). Local: Instituição em que foi defendida, data. Número de páginas. (Categoria, grau e área de concentração). Ex.: RIBAS, Alexandre. **Gestão político-territorial dos assentamentos, no Pontal do Paranapanema (SP):** uma leitura a partir da COCAMP. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2002. 224p. (Dissertação, mestrado em Geografia).

10) Os textos deverão ser enviados após a revisão gramatical e ortográfica.

