



REVISTA

AMOR MUNDI

V. 1, N. 2, NOV. 2020



REVISTA
AMOR MUNDI

Revista Amor Mundi
Uma publicação da Editora Metrics

Rua Antunes Ribas, 2045, Sala 301, Santo Ângelo, RS, Brasil
CEP 98801-630

Contato
editora.metrics@gmail.com

2020

A ciência se tornou no principal *meio* de construção, organização e planejamento do mundo humano. Com e a partir dela os avanços e mudanças tecnológicas passam a desenhar o rosto da humanidade. No entanto, elas não tem seu espaço garantido para sempre e de modo intocável na sociedade. Há, constantemente, por motivos diversos, o questionamento, a recusa e até mesmo a sua negação, sobretudo por crenças que são apresentadas de modo mais fácil e palpável. Em meio a pandemia, vemos em muitos lugares do mundo, uma indiferença e uma aposta contrária à ciência e suas tecnologias de combate ao vírus. Há quem prefere combater o vírus com rezas e receitas de teimosia.

Muitos poderiam pensar que isso não têm impacto sobre o mundo humano em geral, atingindo apenas os que são devotos dessas crenças. Alguns, também, poderiam dizer que a ciência por si só irá vencer, pois ela tem provas mais objetivas e eficazes. Além destes, outros argumentos ainda poderiam ser apresentados para mostrar que bradar contra a ciência não vai dar em nada.

Primeiramente, é importante dizer que nem tudo é ciência quando se trata das lidas humanas. Há o mundo vivido que, segundo a fenomenologia, está na base da ciência. Ela não existe sem um contexto, apesar de que sua formulação permite extrapolar os limites de nascimento, espacial e temporal. Destaca-se, outrossim, que ela tem tarefas que lhe são próprias, que justificam sua criação, e é sobre isso que se pondera quando ela é colocada à margem. Em tonalidades bíblicas é possível dizer: *dai à ciência o que é da ciência e ao social/cultura o que é deste.*

Em segundo lugar, é possível dizer que a ciência pode se ocupar sobre tudo o que existe, já conhecido. No entanto, ela não esgota o sentido e a verdade daquilo sobre o que ela se ocupa, sobretudo sobre a vida humana em seus modos de ser, como a cultura ou o social. E estes não podem ser construídos sobre uma base epistêmica, pois se dão pelos acordos estabelecidos como costumes, hábitos e leis. A ciência colabora para uma boa compreensão dessas dimensões, mas não a torna em um objeto seu, sobre o qual produz um conhecimento objetivo que possa ser necessário e ter pretensões de universalidade.

Essa construção do mundo humano que envolve ciência e política, como diálogo e ação, tem como horizonte o bem comum. Mas, este, pode ser afetado e até mesmo colocado à margem tanto pela ciência quanto pela política. Sobre esta perspectiva é que a segunda edição da Revista Amor Mundi foi organizada. Em alguns textos de modo direto e em outros, de forma indireta, há uma aposta em pensar formas de viver bem este mundo.

Com uma perspectiva interdisciplinar, o conjunto de textos publicados, os articulistas apresentam temas, objetivos, metodologias e resultados que indiciam caminhos possíveis para a perfectibilidade humana de organização da *polis*. Mesmo quando a narrativa tem uma perspectiva apenas interpretativa de um lugar ou contexto, apresenta conceitos ou compreensões que podem ser utilizados como bases para proposições de ação coletiva. Pois, nesta há algo profundo da

democracia, o respeito pelos outros na vivência dos próprios desejos. Quando ele não se dá por um combinado de costumes e hábitos é preciso legislar, um dos fundamentos da república. Fazer ciência de modo livre e viver a liberdade são possíveis em regimes democráticos e republicanos. Ambos têm mais sucesso e efetividade quando a base e o horizonte são o bem comum.

Boa leitura!

Os Editores

A DEMOCRACIA E O PENSAR HUMANO: REFLEXÕES PEDAGÓGICO-EDUCACIONAIS EM AMARTYA SEN E HANNAH ARENDT¹

*DEMOCRACY AND HUMAN THINKING: PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL
REFLECTIONS IN AMARTYA SEN AND HANNAH ARENDT*

Claudeonor Antônio de Vargas

Universidade de Passo Fundo, RS, Brasil. E-mail: vargasclaudenorvargas@gmail.com

Jenerton Arlan Schütz

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil. E-mail:
jenerton.xitz@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i2.22>

Recebido em: 14.09.2020

Aceito em: 24.11.2020

Resumo: O presente ensaio contém um recorte pontual das elaborações teóricas de dois autores situados em âmbitos distintos. Amartya Sen desenvolve suas reflexões a partir da Economia e expressa os ensinamentos imbricados com a democracia e seu potencial interno de constituição e estruturação das relações entre a singularidade e a pluralidade, entre o eu e o nós. Hannah Arendt mostra o seu potencial intelectual com base na Filosofia e contempla as características e a necessidade do pensar por si mesmo na relação direta com a formação pedagógico-educacional a partir de sua visão de atuação docente que envolve situar o sujeito singular entre outros. À parte final do ensaio compete problematizar as profundas imbricações e possibilidades relacionadas a um sistema de governo democrático com a ideia de formação de um sujeito capaz de, a partir de si mesmo, apreender a realidade e intervir na mesma.

Palavras-chaves: Democracia. Cidadania. Pensar. Educação.

Abstract: *The present essay contains a specific section of the theoretical elaborations of two authors located in different areas. Amartya Sen develops her reflections from the Economy and expresses the teachings imbricated with democracy and its internal potential for constituting and structuring the relations between singularity and plurality, between self and us. Hannah Arendt shows her intellectual potential based on Philosophy and contemplates the characteristics and the need to think for herself in the direct relationship with the pedagogical-educational formation from her view of teaching performance that involves situating the singular subject among others. The final part of the essay is concerned with problematizing the profound imbrications and possibilities related to a system of democratic government with the idea of forming a subject capable of, starting from himself, apprehending reality and intervening in it.*

Keywords: *Democracy. Citizenship. Think. Education.*

¹ Utilizaremos, neste ensaio, algumas obras em Espanhol; a responsabilidade da tradução é nossa.



1 Introdução

Vivemos tempos de mudanças exponenciais e complexificadoras das relações humanas. Uma das mais contundentes é a de que os sujeitos em interação não mais aceitam, passivamente, as determinações e comandos estruturados em uma ótica autoritária. Ao contrário, reagem frente às imposições unilaterais, percebidas como desrespeitosas e castradoras do ser singular. A questão que emerge desta postura frente às divergências existenciais surgidas no âmbito de uma sociedade plural e movediça em termos de visão de mundo é a de como efetivar este posicionamento. E também de como o mesmo pode dar-se sob o estatuto da liberdade individual expressada em meio à vida coletiva. Neste sentido, o presente ensaio intenta percorrer os meandros da ideia de liberdade contida no conceito de *democracia* e da concepção do *pensar por si mesmo* como elementos possibilitadores da constituição de um sujeito apto a enfrentar as vicissitudes da vida. O elemento de fundo desta problemática é a reflexão acerca das ações no universo pedagógico-educacional norteadas pela ideia de formação humana integral, ou seja, para além da instrumentalização técnica.

Para dar curso às pretensões acima descritas trabalharemos com referencial bibliográfico dentro da perspectiva da hermenêutica de Gadamer², guiados pelo conceito de adequado em contraposição ao de medido. Por *medido*, entende-se tudo que pode ser observado - experimentado e comprovado -, excluindo-se tudo o que não atenda a estas exigências. Por *adequado*, compreende-se algo que não pode ser verificado e que se situa no âmbito do aporético, do não finalizado. Isto exige do pesquisador um triplo movimento a) o acesso ao texto, na forma como ele se apresenta, b) o distanciamento necessário do mesmo e c) o retorno a si próprio, agora com as modificações inerentes ao estranhamento realizado.

Com base nesta metodologia apresentaremos, na primeira parte, as elaborações teóricas de Amartya Sen acerca da democracia como paradigma impulsionador do desenvolvimento fundado em ações humanas centradas no respeito ao singular e no comprometimento com o plural. Na segunda, adentraremos no desenvolvimento filosófico de Hannah Arendt sobre o pensar e de suas imbricações relacionadas à postura docente. Encerraremos com o exercício aporético de refletir sobre ambas as teorizações e de suas imbricações e possibilidades no universo da educação formal.

2 Amartya Sen e a democracia

Três fatores nos conduziram a tratar da questão da democracia a partir do pensamento de Sen, escritor e economista indiano, laureado com o Prêmio de Ciências Econômicas de 1998, inspirado em Nobel³. Primeiro, a influência de Martha Nussbaum, filósofa contemporânea, que o cita com frequência, deixando entrever sua admiração e apreço pelas ideias de Sen. Segundo, Sen vincula à questão do desenvolvimento de um país a capacidade deste de oferecer à população espaço e oportunidade de fazer *escolhas fundadas no conceito de cidadania*. Neste sentido, a democracia representa o impulso à livre expressão das necessidades e aspirações fundamentais ao ser humano civilizado. Dentre estas, apresentam-se como vitais a garantia dos direitos sociais,

2 GADAMER, Hans-Georg. *O caráter Oculto da saúde*, 2006, p. 130-144.

3 Evidentemente que reconhecemos o valor dos escritos de Sen por si só, porém, confessamos termos sido “picados pelo moscardo socrático” a partir das citações constantes em algumas obras de Martha Nussbaum.

como a segurança, a saúde e a educação, e a geração de condições para o exercício da *liberdade socialmente construída* em um mundo que assiste à escalada crescente da complexidade e da diversidade cultural, ideológica e teológica. Terceiro, por encontrar-se nesta ideia de construção social das condições do conviver o elemento para refletir acerca da capacidade humana do *pensar*, o que nos levará, na segunda parte deste trabalho, à filósofa alemã Hannah Arendt. Por hora, vejamos como Sen defende a tese da democracia como valor universal e como define as funções da democracia para, a partir destas compreensões, evidenciarmos a exigência posta nas entrelinhas acerca do pensar humano e de como isso aporta contribuições para refletir sobre a educação contemporânea.

2.1 Democracia⁴ como um valor universal

Amartya Sen, em resposta a uma pergunta a ele dirigida em determinado momento, acerca de qual entenderia ser o acontecimento mais importante do século XX, mesmo considerando os eventos transcorridos nos últimos cem anos - fim dos impérios europeus da França e da Inglaterra, guerras mundiais, ascensão e queda do fascismo, do nazismo e do comunismo, entre tantos outros -, responde convictamente ser:

[...] a ascensão da democracia. Isto não implica que outros acontecimentos sejam menos importantes, porém creio que no futuro, quando olharmos para trás buscando entender o que se passou ao largo deste século, não haverá dúvidas em aceitar a supremacia da *emergência da democracia*, que terá constituído, de maneira muito notável, a *única forma aceitável de governo* (SEN, 2006, p. 56, grifo nosso).

Neste sentido, podemos depreender da afirmação do autor que, junto com a definição de democracia como a única forma aceitável de governo, advém uma *concepção de sociedade* que lhe é inerente, em um duplo aspecto. No primeiro, negativo, trata-se de rechaçar todas as formas autoritárias de relação, em suas mais diversas dimensões e particularidades. Isto vale para as antigas e ultrapassadas visões relacionais amparadas na aristocracia, na teologia e no patriarcalismo. Rechaço que se estende também sobre formas de subjugação mais sutis como as derivadas do poder econômico, político, religioso e cultural, em frequente associação com uma mídia corporativa bem remunerada que busca realizá-las ao mesmo tempo em que se locupleta e lhes dá sustentação. Enfim, exige a negação da instauração e da utilização do poder de maneira unilateral e sem a consequente concordância dos que serão a ele submetidos, em uma subversão absoluta da ideia de autoridade consentida. No segundo, positivo, a perspectiva é a de fomento às articulações que intentem dotar as relações sociais da *inclusão do outro*, seja nos termos práticos da existência concreta, seja na dimensão subjetiva das ideias e aspirações singulares. Neste sentido, mesmo nas instituições sociais em que a prerrogativa abstrata da autoridade assume forma concreta em um alguém específico, em que o poder oriundo daquela é exercido por este, a origem e a configuração devem primar pelo respeito aos direitos de outrem. Em

4 A ideia de democracia, como nós a conhecemos no Ocidente, remonta a Grécia de dois mil anos atrás, evidentemente que cercada das idiossincrasias da época e de suas limitações diante da estruturação das sociedades de então. A evolução desta ideia de democracia, ao longo da existência humana, envolve avanços e retrocessos localizados no tempo e no espaço geográfico de determinadas nações, em algumas situações imbricadas entre si por questões de ordem econômica e/ou políticas. Não é nossa intenção, neste ensaio, nem teríamos hoje o alcance teórico necessário, para nos alongarmos no desvelamento da gênese, do desenvolvimento e da possibilidade de constituição da democracia como sistema de governo.

suma, a autoridade exercida precisa estar em consonância com a ideia de autoridade validada, compartilhada e consentida pelos pares em interação. A concepção de sociedade resultante, nestes termos, emerge da soma simultânea da negação do autoritarismo com a franquia da constituição social de autoridade fundada no reconhecimento de capacidades levadas a termo de forma condizente com as situações vivenciadas. Pensamos que é a partir desta visão de mundo que se tornou possível a mudança apontada pelo autor:

Ao largo do século XIX [...] teóricos da democracia [...] se perguntavam acerca de se tal ou qual país estava realmente “preparado para a democracia”. Dito pensamento não mudou até o século XX [...] um país não tem que considerar-se adequado ou preparado para a democracia; em lugar disto, *tem que voltar-se adequado mediante a democracia* (SEN, 2006, p. 58, grifo nosso).

O “voltar-se adequado para a democracia” contém, neste sentido, o germe proporcionador de alterações profundas nas formas de relações sociais. Muito provavelmente foi assim que, ao largo do século XX, as pessoas maiores de idade adquiriram o direito ao voto (inclusive mulheres e analfabetos), o direito à saúde e o acesso à Escola tomaram ares de universalidade e a questão da vida adquiriu status de prioridade absoluta.

2.2 Democracia e suas múltiplas funções

Que é, exatamente, a democracia? Para começar, devemos evitar sua identificação com a ideia de governo da maioria. [...] *A democracia é um sistema* exigente e não só uma condição mecânica (como a referida ao governo da maioria) tomada de forma separada (SEN, 2006, p. 72).

Do acima expressado surge a ideia de sistema orgânico, com níveis de flexibilidade e com espaços para alterações originadas a partir das demandas sociais. Sistema que explicita a atuação concomitante da reverberação das necessidades e aspirações dos cidadãos com o atendimento das normas e regras instituídas no âmbito público da representatividade política. Sen destaca três virtudes do sistema democrático que, além de reforçar a tese de valor universal da democracia, permite que a mesma torne a vida dos cidadãos mais rica. Na primeira, a democracia percebe a *Liberdade Política* como sendo parte integrante da liberdade em geral e possuindo valor intrínseco para a vida e o bem-estar humano. No sentido aqui apregoado, “o exercício dos direitos civis e políticos resulta crucial para a boa vida dos indivíduos entendidos como seres sociais” (SEN, 2006, p.73), ou seja, exercer a cidadania em sua face ativa oferta a perspectiva de uma vida bem vivida. Na segunda, a democracia possui *Valor Instrumental* no sentido de que dispõe, reforça e exige a atenção dos governantes para as demandas dos cidadãos “incluindo reivindicações e necessidades econômicas” (SEN, 2006, p. 74). Aqui tais clamores apresentam-se em caráter necessário, sejam eles coletivos ou oriundos de projetos pessoais. Por fim, a democracia implica a *Construção Social de Valores*, com a experiência de aprender uns com os outros e a característica de “ajudar a sociedade a formar seus valores e estabelecer suas prioridades” (SEN, 2006, p. 74). O aspecto relevante desta função é o de elaboração coletiva da normatividade interacional que implica a busca de entendimento mútuo e o respeito à mesma em sua operacionalidade.

2.3 Democracia e uma exigência fundamental: a capacidade para pensar

Do conjunto das três virtudes destacadas por Sen acima arroladas, brota o elemento que irá nos direcionar para a questão do pensar humano. Na primeira há a evidente necessidade de refletir sobre “direitos civis e políticos”, na segunda o mesmo dá-se para a elaboração de “reinvidicações e necessidades econômicas” e, fechando o ciclo definido pelo autor, “formar valores e definir prioridades” põe a mesma exigência. Pensamos que esta complexa gama de temas - liberdade, necessidades econômicas, direitos civis e políticos, discussão pública, formação de valores, definição de prioridades, etc. -, não se manifesta pura e simplesmente por conta de uma “autorização” externa. É necessário, evidentemente, que o sistema de governo vigente permita que os seus cidadãos tenham liberdade de elaboração existencial em nível público, porém, isto por si só não é suficiente. O que seria suficiente então? Qual o elemento que possibilitaria avaliar prós e contras de determinadas situações? O que proporcionaria as condições adequadas para que o cidadão, primeiro, perceba-se como tal, e, segundo, assuma uma postura ativa em termos de vivência efetiva desta cidadania? E qual o vínculo deste elemento com a educação formal? Pensamos que uma condição prioritária, se não talvez a principal, seja a *capacidade para pensar*. Mas o que isto significa, de fato? Quais as características que se apresentam a esta faculdade? Qual a perspectiva de resoluções práticas relacionadas a esta dimensão? Sob que visão pedagógica a faculdade de pensar encontra maiores condições de germinar? Veremos isto a seguir, a partir de Hannah Arendt, partindo da forma com que ela se aproxima das atividades do espírito, descrevendo a sua postura docente e trabalhando o seu desenvolvimento teórico referente ao pensar.

3 Hannah Arendt e o pensar

O interesse de Arendt pelas denominadas *atividades do espírito*, entre as quais o *pensar* adquire um status relevante, é algo que marca suas reflexões na década de 1970. No dizer de Almeida, tais atividades são “exercidas ao se *estar só*⁵ e invisíveis aos olhos do mundo, isto é, atividades claramente distintas da ação no plural e das experiências no espaço público” (2011, p. 149). Isto é, são atividades individuais, singulares, não visíveis aos demais, levadas a termo em espaço privado e que contém em seu sentido último uma exigência primordial: a *retirada do mundo* “que está presente para os sentidos” (ARENDR, 1991, p. 60). Resta importante, para os nossos fins, destacar que Arendt envolve-se com as atividades do espírito quando enviada pela revista *New Yorker* para cobrir o julgamento de Eichmann⁶ em Jerusalém. Infere-se desta ocorrência que a conjunção de um evento de interesse internacional (Eichmann é levado a julgamento por crimes de guerra contra os judeus e, em primeira instância, contra a humanidade) com o interesse pessoal (Arendt é de origem judia) mediado pelo potencial intelectual de Arendt, resulta prolífica à produção do conhecimento. Compreendemos este episódio como exemplar para dotar a capacidade do pensar humano do estatuto de relevância determinante da condição

5 Em Arendt, *estar só* difere de *solidão*. Esta ocorre quando o sujeito se encontra em um estado existencial em que ele próprio ausenta-se de si mesmo, em uma dupla privação que inviabiliza o ser singular do sujeito. Aquela implica em uma dualidade da consciência, em um conhecer consigo mesmo como condição à vida própria do espírito (Arendt, 1991, p. 58-59).

6 As questões de fundo desta experiência empírica que conduziram Arendt a tecer seu conceito acerca da banalidade do mal e do pensar humano não serão aqui tratadas. Tais questões e desenvolvimentos podem ser encontrados, inicialmente, conforme indica a própria autora, na obra *A condição humana* (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007) e, mais diretamente, nas obras *Eichmann em Jerusalém - um estudo sobre la banalidade del mal* (Barcelona: Editorial Lumen, 2003) e *Responsabilidad y juicio* (Barcelona: Paidós, 1995).

de possibilidade de que os sujeitos, envoltos em certas circunstâncias percebam, compreendam e deem-lhe resolução satisfatória pessoal e coletiva.

3.1 A postura docente de Arendt

Subjaz à perspectiva arendtiana acerca do pensar uma ideia pedagógico-educacional como que a indicar a direção futura de suas reflexões relacionadas às atividades do espírito. Neste sentido, no dizer de Peiró, Arendt considerava que “sua tarefa como docente era importante em sua forma de entender seu lugar no mundo e entre os outros” (2014, p. 252). A ênfase desta passagem dá conta da existência de uma forma de pensar que intenta desenvolver compreensões sobre o mundo que abarquem a individualidade em meio à coletividade. A partir desta posição, suas aulas e sua produção escrita, embora muitas vezes trouxessem dissabores - vide críticas pós-livro sobre Eichmann -, carregavam em seu interior uma firme decisão à conformação de um espaço de pensamento próprio às pessoas. Emerge desta forma de entender a relação entre educador e educando uma compreensão da função docente como sendo de plena responsabilidade no sentido de dotar as atribuições pedagógicas de um caráter impulsionador para o livre pensar por parte dos estudantes. Isto é, à docência, em sua dimensão formativa integral, reserva-se uma *responsabilidade emancipadora*, com raízes na concepção de ação humana intencional que visa dotar os educandos da capacidade de pensar por si mesmos. Urge considerar que, em Arendt, o conceito de responsabilidade:

[...] não pode desligar-se de sua aposta por pensar o espaço político como o requisito e o resultado da ação e a palavra dos plurais (a irreduzível singularidade dos sujeitos únicos); não pode ser separada de sua reflexão sobre pensamento e juízo político como formas de profilaxia contra as tentações das ideologias, os automatismos de nossas ações e a banalidade de nossas opiniões (PEIRÓ, 2014, p. 255).

Resulta desta ideia de responsabilidade a necessidade de atenção pessoal e coletiva no sentido de proteção da pluralidade existencial e do *mundo*: afinal, é neste que se realiza a ação e a palavra humana, e é neste que germina a semente da experimentação da liberdade. Neste mundo ao qual chegamos e integramos por um espaço de tempo biológico natural, variável e finito, compartilhamos a existência e estamos vinculados em uma mútua responsabilidade. É esta percepção de chegada, permanência espaço-temporal e finitude - que dota o sujeito arendtiano da condição de fragilidade -, o impulso decisivo à mútua responsabilização. O sujeito frágil em Arendt coloca a exigência da presença ativa do outro: há aqui uma noção de coletivo que leva à condição de possibilidade para a assunção da responsabilidade recíproca.

3.2 As atividades do espírito

A delimitação teórica a que nos reteremos recai diretamente sobre o conceito de *pensar*, embora façamos uma breve referência às outras duas dimensões trabalhadas em *A vida do espírito*, entendendo com a autora que “*Pensar, querer e julgar são as três atividades espirituais básicas*. Não podem ser derivadas umas das outras [...] não podem ser reduzidas a um denominador comum” (ARENDR, 1991, p. 55, grifo nosso). Na acepção acima descrita temos o esclarecimento de que, embora características comuns interliguem as três dimensões básicas do espírito, elas colocam sua efetividade na ordem de algumas peculiaridades. Estas se referem ao caráter de inderivação e irreduzibilidade, de incondicionamento - seja pelo sujeito, seja pelo mundo -, quer dizer,

ocorrem de forma autônoma, obedecendo a leis inerentes à atividade própria de cada uma. São, ainda, de natureza reflexiva, advindo desta a sua condição de invisibilidade, isto é, trata-se de uma atividade interna ao sujeito, imperceptível aos demais. E apontam decisivamente para o dualismo da consciência, uma vez que envolve a atividade reflexiva de um agente que atua sobre si mesmo. Faremos, a seguir, uma livre e breve reconstrução do julgar e do querer, apenas para situá-los em relação ao pensar. Após, exploraremos de forma mais ampla o pensar que, para nós, resulta crucial para as questões relacionadas ao problema de fundo vinculado à perspectiva de transformação da “promessa” democrática em resoluções efetivas às necessidades e às aspirações existenciais dos sujeitos.

3.3 As dimensões do julgar e do querer

O *julgar* incide sobre objetos particulares, sendo que estes são elementos concernentes ao mundo das aparências e, para a sua adequada realização, coloca a exigência da retirada momentânea do mundo, pressupondo o retorno ao mesmo após a abstração reflexiva. Surgem nesta atividade uma dupla e concomitante dinâmica: na primeira, *sai de cena o ator*, o sujeito diretamente implicado em uma determinada ação ou contingência. Na segunda, *entra em cena o espectador*, o sujeito que, em certo sentido, permanece vinculado à ação e à contingência, mas que, distanciando o suficiente, abstêm-se do imediato e do evento em si. Tal distanciamento implica, além da anulação da imediaticidade, a pressuposição de uma retirada deliberada dos envolvimento e dos interesses particulares. Em resumo, dialogar consigo mesmo depende de quietude em relação às paixões que movem a alma⁷. Importante ainda, no que tange as relações sociais “O julgamento não se orienta por aquilo que agrada a cada um, mas exige um distanciamento dos interesses próprios e a capacidade de imaginarmos o ponto de vista dos outros” (ALMEIDA, 2011, p. 153).

O *querer*, assim como o julgar, dá-se em relação a objetos particulares do mundo das aparências e envolve a retirada momentânea destas com o posterior retorno às mesmas. Aparece neste sentido a volição como elemento que impulsiona: a *vontade* antecipa o que ainda não é dotando-o de uma característica de projeto a realizar, ou seja, o objeto adquire o status de intenção, ou, ainda, “a vontade não se ocupa de objetos, mas de *projetos* [...] com a futura disponibilidade de um objeto que ela pode ou não desejar no presente” (ARENDRT, 1991, p. 60). A perspectiva temporal aqui imbricada é a de *futuro*, sendo que nesta projeção podem apresentar-se complicações subjetivas frente aos diferentes interesses que perpassam a vida cotidiana. Neste sentido, advém da dimensão do querer uma dupla e imprescindível tarefa à dimensão do pensar. Primeiro, refletir e direcionar a tomada de decisão entre a disposição interna do sujeito singular e o entorno social, entre um sujeito e seus pares em interlocução e convivência, entre o *eu* e o *nós*. Segundo, cumprir esta função em relação ao sujeito mesmo e às suas idiosincrasias, afinal, não é de uma só necessidade e nem de uma só aspiração que se conforma a existência humana; ao contrário, no que diz respeito ao querer evidencia-se o concurso da multiplicidade e da variedade. Por fim, esta faculdade do querer liga-se a nossa capacidade inerentemente humana de “iniciar algo novo e, portanto, busca a realização de seus projetos no mundo, mesmo que,

7 Arendt entende alma e espírito como sendo distintos entre si e como competidores invisíveis no sentido de atuação legisladora interior dos sujeitos. A *alma* seria o lugar gerador e pulsional das paixões, sentimentos e emoções, eventos invisíveis e com expressividade própria. O *espírito* seria o lugar elaborativo dos princípios existenciais e norteadores dos critérios do julgar e condição para o relacionamento consigo mesmo.

enquanto atividade do espírito, não ocorra neste” (ALMEIDA, 2011, p. 153).

3.4 A dimensão do pensar

Arendt concebe uma organicidade funcional autônoma a cada uma das três dimensões explicitadas reconhecendo-lhes independência e interligação. Porém, mesmo entendendo ser equivocado definir uma hierarquia às atividades do espírito, afirma ser inegável a existência de uma ordem orgânica e propedêutica às mesmas. Esta “preparação” traz a tona o processo de *desensorialização* dos objetos, ou seja, proporciona ao espírito a condição de lidar com objetos ausentes que se fazem presentes pela memória e imaginação, como segue:

A imaginação [...] transforma um objeto visível em uma imagem invisível, apta a ser guardada no espírito [...] mas estes só passam a existir quando o espírito ativa e deliberadamente relembra, recorda e seleciona do arquivo da memória o que quer que venha a atrair o seu interesse [...] nessas operações, o espírito aprende a lidar com coisas ausentes e se prepara para “ir mais além”, em direção ao entendimento das coisas sempre ausentes, e que não podem ser lembradas, por que nunca estiveram presentes para a existência sensível (ARENDDT, 1991, p. 61).

Da argumentação acima resulta um duplo e progressivo percurso para o desvelamento de objetos. No primeiro, a imaginação permite a representação do objeto visível, tornando-o invisível para posterior reflexão acerca do mesmo; com o concurso da memória, a atividade espiritual do pensar relembra e seleciona a representação (invisível) à atenção presente, tornando-a visível. Em outros termos, o visível aos sentidos torna-se invisível através da imaginação representativa; a seguir o invisível representado na memória visibiliza-se pela ação rememorativa implicada à reflexão referente ao mesmo. No segundo, no “ir mais além” acima descrito, a atividade do espírito, “treinada” nesta operação de reversibilidade recíproca entre o visível e o invisível dos objetos disponibilizados aos sentidos, aprende a lidar com o que não se apresenta jamais aos mesmos. Outro entendimento desta dupla operação é explicitado em termos de que “todo pensamento deriva da experiência, mas nenhuma experiência produz significado ou mesmo coerência sem passar pelas operações de imaginação e pensamento” (ARENDDT, 1991, p. 68). Somando-se à imaginação e à memória no sentido de contribuir para o desvelamento dos objetos - dados ou não à percepção sensorial -, temos a *metáfora*, que contempla as dificuldades surgidas quando “a necessidade da razão transcende os limites de um dado mundo e nos leva ao mar incerto da especulação” (ARENDDT, 1991, p. 80). Emerge neste ponto o recurso à analogia, que representa o esforço de identificar similaridades em duas coisas completamente diferentes que possuam determinadas relações internas e possibilitem dizer de modo diferente o mesmo que já se disse antes visando à compreensão do obscuro. Significa deslocar-se da explicação racional direta, por insuficiência de elaboração heurística e utilizar-se de analogias para alcançar tal resolução.

Para encerrar, destacamos pontualmente, na dimensão do pensar, o seu caráter de reflexividade, de pura atividade da consciência, do poder de anular distâncias espaço-temporais e, talvez, a mais significativa particularidade que apresenta - a natural *tendência à autodestruição* no que diz respeito às suas próprias elaborações. Pensamos que é esta, em última instância, a qualidade determinante da relevância da atividade espiritual do pensar. É isto porque, a partir desta característica, instaura-se uma profilaxia que consideramos vital para a elaboração e para a estruturação de axiologias existenciais. O resultado desta antecipação profilática põe a exigência - e, mais fundamental ainda, disponibiliza espaço público e privado -, de uma permanente,

constante, renovada e salutar revisão do pensamento. Um *repensar*, pois, acerca das necessidades, das aspirações e da normatização das relações entre sujeitos com pretensões de liberdade consentida a partir de uma subjetividade livre e, ao mesmo tempo, comprometida, não só com o universo particular, mas também com o geral.

4 Considerações finais

À perspectiva inicial - refletir acerca das possibilidades contidas em regimes pautados pela *democracia* a partir de Amartya Sen, e pelas elaborações teórico-filosóficas de Hannah Arendt sobre o *pensar* -, somam-se agora os desafios inerentes à educação. Pensamos que a elaboração teórica destes dois autores referenda explicitamente uma concepção pedagógico-educacional específica que intentaremos caracterizar, minimamente, nas linhas abaixo.

Sen, de maneira primorosa, demonstra o vínculo entre regimes democráticos e a constituição de espaços para a manifestação pública das necessidades e aspirações dos sujeitos. Em sua visão, à *democracia* é reservada uma tríplice função a) Ser a mola propulsora da atividade cidadã ancorada na ideia de *liberdade política* b) Permitir, a partir desta atividade, o caráter de *valor instrumental* contido na alavancagem de solicitações e de cobranças públicas dos cidadãos e c) Constituir o solo onde germinará a *construção social de valores* norteadores da convivência social. Em outras palavras, está explicitado o elemento subjacente a estas funções: é preciso, em primeiríssimo plano, perceber a existência das necessidades e aspirações. Na sequência, faz-se mister elaborá-las e expressá-las e, finalmente, é preciso embasá-las com argumentos enraizados axiologicamente. Todo este processo exige o pensar sobre, em caráter de vivência e de antecipação aos eventos, de elaboração em relação a eles e de concretização das resoluções que emergem de seu interior. E exige ainda o *repensar*, permanentemente renovado de acordo com o perfil das contingências de uma sociedade entendida como dinâmica e dotada de mobilidade física e abstrata.

Arendt, por sua vez, ao definir teoricamente as atividades do espírito do julgar, do querer e, em especial para o nosso ensaio, do *pensar*, apresenta elementos claramente próximos aos de Sen. Ao dotar o pensar das necessárias características de retirada do mundo imediato e dos interesses particulares, e de enfatizar o poder autodestrutivo do pensar - dinâmico por natureza -, coloca igualmente a condição do *repensar* em pauta. Afinal, do interior da plasticidade social, flexível, movediça e também dotada de dinamismo, brotam, incessantemente, novas necessidades e aspirações.

Justamente neste ponto, próximo aos dois autores, é que encontramos a ponte para, aporéticamente, buscar refletir sobre o universo educacional. Com Sen, adotamos o espaço público fornecido pela liberdade política como paradigma possibilitador do *pensar participativo* potencializado. Com Arendt, tomamos o exemplo da relação com o julgamento de Eichmann e as suas elaborações filosóficas como também paradigmático para constituir sujeitos livres e singulares ao mesmo tempo comprometidos com a coletividade.

O espaço comum às reflexões de Sen e de Arendt nos encaminha para uma concepção pedagógico-educacional que seja norteada pelo estatuto da liberdade particular comprometida com o coletivo. A constituição desta passa, inexoravelmente, pelo ideal de desenvolvimento pleno das capacidades humanas; neste sentido, o objetivo primeiro e último de qualquer que seja a ação

educativa envolve o *pensar por si mesmo*. O não atendimento desta premissa básica pode manter e até perpetuar uma condição visível em nossos tempos: o alheamento dos sujeitos com relação a eles próprios e aos seus princípios e valores internos e a conseqüente rendição às demandas exteriores, hoje claramente instrumentais e escravizantes. A secundarização do pressuposto básico de formação humana pautada pela contribuição à autonomia e ao comprometimento social pode ser um dos elementos determinantes à ideia de educação percebida como atividade inútil e à concepção de democracia como algo falacioso.

Referências

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Pensar e conhecer o mundo. In: ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez Editora, 2011, páginas 146-187.

ARENDT, Hannah. As atividades espirituais em um mundo de aparências. In: ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. RJ: Relume Dumará, 1991, páginas 53-95.

PEIRÓ, Angela Lorena Fuster. Hannah Arendt: responder ante los otros. In: **Filosofia e Educação**: Interfaces. São Paulo: Képos, 2014, páginas 248-271.

SEM, Amartya. La democracia como valor universal. In: **El valor de la democracia**. Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural / El Viejo Topo, 2006.

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: DESAFIOS PARA A MEMÓRIA¹

TEACHING INSTITUTIONS: CHALLENGES FOR MEMORY

Gleison Peralta Peres

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. E-mail: gleisonpp@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8246-8613>

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i2.26>

Recebido em: 23.09.2020

Aceito em: 02.11.2020

Resumo: Este texto é uma revisão de literatura que aborda as questões relacionadas a conceito de memória institucional, com foco as instituições escolares. No segundo momento abordamos a memória e seu papel na história. Por fim acreditamos que este texto possa contribuir com a temática.

Palavras-chave: Educação. Memória institucional. Instituições escolares.

Abstract: *This text is a literature review that addresses issues related to the concept of institutional memory, focusing on school institutions. In the second moment, we approach memory and its role in history. Finally, we believe that this text can contribute to the theme.*

Keywords: *Education. Institutional memory. School institutions.*

1 Introdução

A definição de instituições, principalmente para a própria história institucional, é fundamental, pois pode revelar diversos posicionamentos institucionais ao longo da trajetória da instituição, pois as pessoas passam e a instituição fica.

É fundamental conhecermos como a memória pode transformar ambientes e propor realidades distintas do passado, por isso a necessidade do conhecimento através da memória. Acreditamos que esse texto possa contribuir com pesquisadores da área, dado a dificuldade de encontrar textos que abordem essa temática.

2 Instituições: conceito

A definição da palavra “instituição”, que segundo Torrinha (1945, p. 434) deriva-se do latim *institutio, onis*, é vocábulo que apresenta uma variação de significados que podem ser agrupados em quatro acepções: “1. Disposição; plano; arranjo. 2. Instrução; ensino; educação. 3. Criação; formação. 4. Método; sistema; escola; seita; doutrina”.

¹ Este texto é um recorte do primeiro capítulo da pesquisa de Mestrado em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, defendida em 20 de fevereiro de 2019, pelo autor do texto, porém foi revisado e atualizado para esta publicação.



Como percebemos, a definição de instituição é complexa, optamos pela definição referente ao item 4 (citado no parágrafo anterior segundo Torrinha), mas não desconsideramos o que Saviani (2005, p. 28) descreve:

[...] quarta acepção retém a ideia de coesão, de aglutinação em torno de determinados procedimentos (método); de determinados elementos distintos formando uma unidade (sistema); de certas idéias compartilhadas (escola, aqui, no sentido de um grupo de indivíduos reunidos em torno de um mestre ou orientação teórica, como nas expressões “escola filosófica”, “escola de Frankfurt”, “escola dos Annales”); de uma crença e rituais comuns (seita); ou de um conjunto coerente de idéias que orientam a conduta (doutrina).

A expressão definida por Torrinha (1945), apesar dos inúmeros significados que definem instituição, com o passar do tempo, vão se modificando e dando novos significados às definições que os próprios indivíduos buscam descrever; porém, Saviani (2005) afirma que, nem todas as afirmações podem ser consideradas, pois a mudança de concepção deve ser considerada em consonância com o momento histórico que está relacionada.

A definição de instituição que propomos explicitar, é a que está relacionada ao ensino, proposta na definição proposta por Saviani (2005).

Como percebemos, a instituição se apresenta como uma estrutura material que se constitui primordial no sentido de atender as diversas necessidades, sejam elas culturais ou sociais, principalmente as de caráter permanente, legitimando e delegando o papel institucional que ora representa.

Cabe ressaltar que as transitoriedades, nas instituições, são firmadas posteriormente ao tempo cronológico, as mudanças de concepção e definição, vão depender do tempo histórico. As instituições são criadas como “unidades de ação” que segundo Saviani (2005, p. 28), podem modificar o próprio funcionamento pelos agentes envolvidos.

[...] instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem.

Como podemos perceber o trabalho das instituições sociais tem a prerrogativa institucional de produzir e reproduzir as ideias de determinados grupos sociais, sejam eles professores/as, estudantes ou equipe técnica. Para buscar implantar e disseminar suas ideias, as instituições proporcionam uma identidade institucional que perpassa os indivíduos, e se tornam itens fundamentais para entender o processo de constituição e encaminhamentos institucionalizados.

Cabe destacar a ação humana consciente de Hobsbawn (1998, p. 50), pois é através dos agentes sociais que buscam aliar as necessidades reais com propostas a longo prazo.

[...] a maior parte da ação humana consciente, baseada em aprendizado, memória e experiência, constitui um vasto mecanismo para comparar constantemente passado, presente e futuro. As pessoas não podem evitar a tentativa de antever o futuro mediante alguma forma de leitura do passado.

Apesar de concentrarmos esforços para identificar e consolidar a ideia de instituição cabe destacar que é fundamental o reconhecimento do período histórico vivenciado pelos indivíduos, onde o papel do historiador é identificar e posicionar sua narrativa diante das mudanças. Bourdieu e Passeron (1975, p. 64) descrevem, que a função institucional pode, inclusive, refletir

na cultura dos grupos envolvidos em cada instituição.

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social).

Saviani (2005) afirma que, as mudanças estruturantes no próprio sistema proposto por Bourdieu e Passeron (1975) vão proporcionar a concepção das instituições de ensino, com suas características individualizadas, já que a institucionalização e a necessidade de formação da instituição são necessárias para a memória dos grupos.

Para Werle (2004, p. 111), a instituição, de forma ampla e detalhada que Saviani (2005) descreve, são espaços individuais, porém, lugares de ação social material como espaço subjetivo e de poder institucionalizado pertencente a determinado grupo.

As instituições são lugares de ação sociais e como tal, marcados pelo tempo, espaços e pessoas, são formas sociais dotadas de organização jurídica e material, cujo estudo envolve a análise de suas origens, gênese, estabilidade, rupturas e processos de formação. Elas são o espaço real, tanto objetivo como subjetivo, no qual vivenciamos relações, valores, normas, poder, experiências de lideranças, rivalidades, conflitos e competição.

A definição de instituição na percepção de Werle (2004, p. 112) é baseada em espaços objetivos e subjetivos. Estes podem ser considerados como espaço simbólico material, com intuito de permitir a organização, observação e descrição representativa, já que as instituições (no caso as de ensino) têm espaço físico demarcado com regras e organização definidas e institucionalizadas que podem se transformar em memória coletiva institucionalizada. Cabe ao historiador observar os nuances e descrever com instrumentos e métodos adequados, proporcionando modificar a realidade e compreender que cada tempo histórico tem suas particularidades.

Por outro lado, as instituições são também um *espaço subjetivo*, pois se reconstruem na memória a partir das relações vividas em tempos e espaços definidos, compreendidos e rememorados a partir das subjetividades particulares dos que nelas viveram e se relacionaram. São um espaço subjetivo, pois embora as dimensões de continuidade e duração lhe sejam muito evidentes, nelas também se inscrevem relações de autonomia, de liberdade, na medida em que há uma pluralidade de modos de pertencimento e maneiras de interagir que produzem compreensões diferenciadas acerca da própria instituição.

Percebemos que as instituições como espaço subjetivo, é uma forma de designar o substrato não material das instituições dos quais as pessoas que fazem parte podem realizar as mudanças e que podem disseminar suas características, sejam elas individuais ou coletivas, conforme Mezzano (1998, p. 37).

A história está conformada por histórias de vida singulares, que transcorrem no seio das instituições. Nelas se entrelaçam acontecimentos de trabalho, questões de poder, vínculos libidinais individuais e grupais, inseridos na cultura recortada de cada organização em particular [...].

Como afirmou Mezzano (1998), as histórias de singularidades perpassam-se pelas

instituições e ocupam-se da memória institucional que busca abordar relatos históricos, que utilizem a narrativa² para sua constituição e reconhecimento, valorizando assim, a subjetividade do espaço e dos indivíduos nela constituídos.

Identificamos que, para a materialização das instituições, a memória deve estar presente, já que perpassa inúmeras gerações e a necessidade de constituir uma memória institucional deve refletir a trajetória dos indivíduos nela envolvida, como reprodutores no seu meio social, como afirma Costa (1997, p. 145).

[...] um elemento primordial no funcionamento das instituições. É através da memória que as instituições se reproduzem no seio da sociedade, retendo apenas as informações que interessam ao seu funcionamento. Há um processo seletivo que se desenvolve segundo regras instituídas e que variam de instituição para instituição. Tendo em vista que as instituições funcionam em rede no campo social, o limite de uma instituição é outra instituição.

A trajetória de uma instituição é construída no seu cotidiano, e a concepção dialógica deve permear como instrumento de pensamento remetido às lembranças que podem ser individuais ou coletivas. Conhecer os princípios da memória e como são constituídos, é fundamental para seu entendimento.

3 Memória institucional

Tanto a memória quanto a história são conceitos aparentemente distintos, mas cada termo persiste com suas particularidades; e, para materializar a história através da memória, é um desafio historiográfico que iremos buscar ao dialogar e compreender as particularidades e as convergências.

A memória é parte integrante de nossas vidas, armazenamos as inúmeras experiências vividas e ouvidas ao longo dos anos, experiências que vão sendo armazenadas em nossa memória. Algumas memórias no plano individual são marcadas por momentos bons e ruins e ficam armazenadas em nosso inconsciente; estas, dependendo da ocasião, podem retornar a qualquer momento, seja pela emoção ou necessidade. Dantas (2017, p. 1) considera que:

A memória é o armazenamento de informações e fatos obtidos através de experiências ouvidas ou vividas. Relaciona-se fortemente à aprendizagem que é a obtenção de novos conhecimentos, pois utiliza a memória para reter tais informações no cérebro. Existem duas formas de adquirir e armazenar informações:

Memória de Procedimento: Utilizada para armazenar e verificar informações não verbalizadas como habilidades motoras, sensitivas ou intelectuais.

Memória Declarativa: Utilizada para armazenar e relembrar fatos e/ou dados recebidos pelos sentidos, criação de idéias, raciocínios [...].

Para Pollak (1992), a memória pode ser tanto individual quanto coletiva, pode sofrer variações dependendo do momento, pois os fenômenos históricos marcantes ficam no imaginário, podendo ser marcados por acontecimentos, pessoas e, até personagens que, em determinado

2 Para Squire (2014, p. 273) a “definição significa que narrativas podem implicar conjuntos de signos que se movimentam temporalmente, causalmente ou de alguma outra forma socioculturalmente reconhecível e que, por operarem com a particularidade e não com a generalidade, não são reduzíveis a teorias. Nesta definição, a narrativa pode operar em várias mídias, inclusive em imagens móveis.”, a definição apesar de estar em movimento, pode sofrer modificações em cada momento temporal.

momento, podem retornar ao fato.

Em virtude dos inúmeros acontecimentos que se instalam na trajetória do indivíduo, com o tempo estes podem se solidificar³, construindo assim a memória coletiva, que muitas vezes é utilizada no meio político para justificar/construir um personagem marcante em determinados espaços de lugar e tempo ou até mesmo na construção da identidade do sujeito. Esta, segundo Pollak (1992), faz parte do processo de construção da identidade social agregada à memória individual que reconstrói em si, instrumentos para a memória coletiva, que possui o compromisso de continuidade na base individual, das quais Barros (2009, p. 39), aponta:

Como conceito significativo para os recentes desenvolvimentos das ciências humanas, a noção de Memória tem sofrido ressignificações bastante importantes. Para entendê-las, partiremos de algumas considerações ainda sobre a Memória Individual, buscando perceber como certos modos de conceber a memória do indivíduo contaminaram, em algum momento, os modos de perceber a Memória Coletiva [...].

No campo do conhecimento científico principalmente das ciências humanas, o conceito de memória tem sofrido ressignificações⁴, como aponta Barros (2009), com o termo “Memória Social”, que delimita um campo de estudo e reflexões pioneiras ao “*Ensaio de Memórias Coletivas*”, de Maurice Halbwachs, em 1950, que adentrou os espaços acadêmicos, nas últimas décadas. No estudo das memórias deve-se ater a alguns critérios quando as utilizar como fonte de pesquisa.

4 Considerações finais

É necessário, que a importância da memória para as instituições, manter um arquivo organizado da vida para as próximas pessoas que vierem a trabalhar nesses locais, podendo assim vislumbrar movimentos que ocorrem na instituição.

Uma das instituições mais visitadas e que possui arquivos de memória das pessoas, são as instituições escolares, pois os dados documentais são a vida de cada estudante que ali esteve durante uma parte de sua vida. Por fim acreditamos que este texto possa contribuir com as pesquisas que verem abordar a temática, visto que é fundamental conhecermos cientificamente os processos institucionais relacionados a memória.

Referências

BARROS, José de Assunção. **História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço**. Revista Mouseion, vol.3, n.5, jan-Jul/2009.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude, **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

COSTA, Icléia Thiesen Magalhães. **Memória institucional: a construção conceitual numa abordagem teórico-metodológica**. 1997. 169 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1997.

3 Neste caso em específico seria no sentido de permanecer. (Nota do autor)

4 A ressignificação pode ser a mesma teoria de Saviani (2005), pois pode modificar em determinado tempo histórico. (Nota do autor)

DANTAS, Gabriela Cabral da Silva. **“Memória”; Brasil Escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/psicologia/memoria-1.htm>>. Acesso em 20 de julho de 2017.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MEZZANO, Alicia Corvalén de. **Lembranças pessoais memórias institucionais: para uma metodologia de questionamento histórico-institucional**. IN: BUTELMAN, Ida (org) Pensando as instituições: teorias e práticas em educação. Porto Alegre: Artmed. p.35-66, 1998.

POLLAK, Michel. **Memória e identidade social. estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol.5, n.10, p. 200-2012. 1992.

SAVIANI, Demerval. **Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas**. Cadernos de História da Educação, n. 4, jan./dez, 2005.

SQUIRE, Corinne. **O que é narrativa**. Revista Civitas. Porto Alegre. v.14, nº 2. P.272-284. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/download/17148/11473> acesso em 20 de agosto de 2018.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário latino-português**, 3ª ed. Porto, Marânus, 1945.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **História das instituições escolares: responsabilidade do gestor escolar**. Cadernos de História da Educação, nº 3 – jan/dez. p.109-119. 2004.

DE VICENTE A FLORESTAN: UMA BREVE ANÁLISE DE UMA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE SUCESSO

FROM VICENTE TO FLORESTAN: A BRIEF ANALYSIS OF A SUCCESSFUL SCHOOL

Patricia Silva

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: pathhyp@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i2.24>

Recebido em: 21.09.2020

Aceito em: 10.11.2020

Resumo: o presente artigo dedica-se a apresentar e a analisar, ainda que de forma breve, a trajetória do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes. Essa análise está focada nos itinerários escolares e educacionais do sociólogo. O presente trabalho foi desenvolvido com os preceitos da pesquisa bibliográfica, analisando-se entrevistas, artigos e obras sobre o autor. A análise apoiou-se, ainda, no arcabouço teórico-epistemológico produzido por pesquisadores e estudiosos da Sociologia da Educação. Estima-se que este trabalho possa contribuir para aqueles que se dedicam a estudar trajetórias escolares bem-sucedidas, especialmente aquelas de indivíduos pertencentes às camadas populares.

Palavras-chave: trajetórias, sucesso escolar, camadas populares

Abstract: *this article is dedicated to presenting and analyzing, albeit briefly, the trajectory of the Brazilian sociologist Florestan Fernandes. This analysis is focused on the sociologist's school and educational itineraries. The present work was developed with the principles of bibliographic research, analyzing interviews, articles and works about the author. The analysis was also based on the theoretical-epistemological framework produced by researchers and scholars from the Sociology of Education. It is estimated that this work can contribute to those who are dedicated to studying successful school trajectories, especially those of individuals belonging to the popular strata.*

Keywords: *trajectories, scholar success, popular strata*

1 Considerações iniciais

Quando eu nasci, veio um anjo safado, um chato de um Querubim, que decretou que eu estava predestinado a ser errado assim, já de saída minha estrada entortou, mas vou até o fim. Quando garoto, deixei de ir a escola, cassaram meu boletim... (Chico Buarque)

O presente artigo tem o objetivo de apresentar uma breve análise da biografia do renomado sociólogo Florestan Fernandes. O sociólogo, indivíduo oriundo das camadas sociais populares, é um exemplo de sucesso escolar; o pensador possui uma história de vida ímpar e “quase impensável à luz do padrão de sociabilidade das nossas elites intelectuais” (PONTES, 2003, p.147)



Segundo Viana (1998), as práticas e as intervenções realizadas pelas famílias de camadas médias, endógenas ao processo escolar, não ocorrem nas camadas populares. Se o fracasso escolar é a tônica das trajetórias dos filhos das famílias de camadas populares, compreender o sucesso escolar daqueles que escapam dessa tônica torna-se necessário. As famílias de camadas populares tendem a apresentar expectativas de escolarização de seus filhos articuladas à melhoria das suas condições de trabalho; essas famílias esperam que seus filhos consigam um emprego melhor que o de seus pais, como mostra Maria Alice Nogueira (1991).

O artigo utilizou a pesquisa bibliográfica como metodologia de pesquisa e está assentado no arcabouço teórico produzido pela Sociologia da Educação, com especial atenção aos estudos que se dedicam à análise de trajetórias educacionais e/ou escolares de indivíduos provenientes das camadas populares. Dados da biografia de Florestan foram obtidos através de páginas da internet (conforme indicado nas notas de rodapé ao longo do texto) e livros.

Para fins didáticos, o presente texto foi organizado, estruturalmente, de acordo com as etapas da vida do sociólogo que, segundo a análise livre da autora, marcaram passagens importantes de sua biografia, especialmente no que concerne à sua trajetória educacional e vida escolar. A estrutura do texto é a seguinte: a) a infância no bairro humilde do Brás; b) retorno aos estudos; d) a morte de Vicente.

Estima-se que o texto possa contribuir com o debate sobre o sucesso escolar nos meios populares ao promover reflexão sobre a trajetória de um dos maiores sociólogos que o Brasil já teve.

1 A infância no bairro humilde do Brás

Florestan Fernandes nasceu em São Paulo, no dia 22 de julho de 1920, numa família humilde do Brás, bairro periférico de São Paulo, de um parto que envolveu risco de vida por subnutrição de sua mãe, Dona Maria Fernandes, uma portuguesa lavadeira e analfabeta. Ela, quando grávida de Florestan, conseguiu um emprego na casa de um casal sem filhos de classe média alta de São Paulo - a família Bresser.

Dona Maria Fernandes, ao começar a trabalhar na casa dos Bresser, encontrou apoio na amizade de um motorista alemão chamado Florestan, um homem gentil e generoso, que se casaria posteriormente com sua melhor amiga. Por esta grande amizade, Dona Maria decidiu batizar seu filho com o nome Florestan¹.

À época do batismo, a patroa de sua mãe, que viria a ser a madrinha de Florestan, não admitia que o bebê se chamasse Florestan. Passou, então, a chamá-lo de Vicente, pois julgava que Florestan não era nome apropriado para uma criança pobre. Ainda bem cedo, Florestan precisou ajudar sua mãe na manutenção de ambos:

Digamos que no início eu repartia com minha mãe a obrigação de sustentar o lar. Ela tinha dois filhos: eu e uma menina, que morreu com 5 anos. Costumo dizer que nós vivíamos ao léu, pois podíamos estar na Bela Vista, no Bosque da Saúde, na Penha ou no Brás. Nós morávamos em pequenos cortiços ou em porões e quando o aluguel subia éramos obrigados a abandonar o lugar em que

1 O nome é uma exaltação a um personagem da única ópera de Beethoven, *Fidelio*, drama sevilhano no qual a mulher Leonora luta pelo seu amor, Florestan, e consegue libertá-lo das masmorras de Dom Pizarro. A ópera, concluída em 1814, quando a Áustria esteve sob domínio de Napoleão, é mais do que uma exaltação ao amor; é um hino à liberdade e à justiça.

estávamos. Nós éramos tocados pela vida, de uma maneira dura. Minha mãe trabalhou como doméstica e depois como lavadeira. Mais tarde, quando tinha 14 anos, me tornei arrimo. A nossa vida era difícil. Depois de algum tempo, fui morar com um amigo da enteada de minha madrinha: a dona da casa chamava-se dona Vilma de Castro. O marido dela, José de Castro Manso Preto. Quando souberam que eu só comia sanduíches e tomava leite, ou então ia comer em restaurante de comida chinesa, que naquela época era a mais barata que havia em São Paulo, me chamaram para jantar e exigiram que comesse na casa deles. Eles moravam na avenida Celso Garcia, no antigo número 141. Para mim era fácil, porque ali pegava o bonde para o Bom Retiro. Eu descia numa rua que dava direto na alameda Nothmann e dali seguia para o Ginásio Riachuelo, onde em três anos fiz o equivalente a sete anos de estudos. Nessa época, fui vender artigos dentários. Passei, então, a ter liberdade para frequentar o curso de ciências sociais da Faculdade de Filosofia, na praça da República. (FERNANDES,1991 *apud* VENCESLAU,2006, s/p)²

A colaboração do filho para poder arcar com as despesas do lar foi um fator que precocemente ensinou muito a Florestan: “ (...) sofri muitas privações na infância. Tive de começar a trabalhar com 6 anos e ficava afastado de casa de oito até dez horas por dia.” (FERNANDES,1991 *apud* VENCESLAU,2006, s/p).

Florestan começou a trabalhar com apenas seis anos de idade, como ele mesmo conta:

Com 6 anos, eu só podia fazer pequenas tarefas, como, por exemplo, limpar as costas de fregueses em barbearias para ganhar gorjetas. Uma vez uma senhora me pediu para transportar uma caixa de mangas da Estação da Luz até a rua Treze de Maio. Imagine se há humanidade ou sentido cristão nesse tipo de trabalho! Ganhei quatrocentos réis para fazer isso. Eu fazia todo tipo de coisa até descobrir que ser engraxate era uma coisa boa para mim. Trabalhei em açougue, marcenaria, alfaiataria, padaria, restaurante, bar, até que fui trabalhar na Novoterápica. Nesse ínterim consegui acabar o curso de madureza — não havia terminado o primário. O curso primário eu fiz um pouco em uma escola privada na avenida Celso Garcia, perto da casa da minha madrinha. Depois minha mãe me tirou de lá e fui para o Grupo Escolar Maria José, onde estudei até o 3º ano. (FERNANDES, 1991 *apud* VENCESLAU,2006, s/p)

No currículo profissional de Florestan, constam trabalhos como engraxate, auxiliar de marceneiro, auxiliar de barbeiro, balconista de bar, carpinteiro e alfaiate. Foi a partir destas e de outras experiências que ele conseguiu penetrar no mundo e sentir nas relações entre os adultos a voracidade do homem como lobo do próprio homem³.

Apesar das dificuldades enfrentadas, Florestan encontrava alento e inspiração: “eu não estava sozinho. Havia minha mãe. Porém, a soma de duas fraquezas não compõe uma força. Éramos varridos pela ‘tempestade da vida’ e o que nos salvou foi nosso orgulho selvagem...” (FERNANDES, 1977, p.142)

Ao relembrar a sua condição de “típico morador pobre da cidade de São Paulo na década de 20”, Florestan afirma que

O menino que eu era vivia [...] fascinado pelo luxo de uns ou pela pompa dos que desciam de carros com motoristas de libré, abrindo as portas, diante do Teatro

2 O trecho foi extraído de uma entrevista disponível em: VENCESLAU, Paulo de Tarso. Florestan Fernandes. Entrevista publicada em 26/09/2006. Disponível em www.iff.org.br. (Acesso em janeiro de 2008)

3 “O homem é o lobo do homem” é uma máxima atribuída ao filósofo Thomas Hobbes quando este dissertava sobre a natureza egoísta do homem.

Municipal ou do Cine Paramount; passando o dia-a-dia oscilando entre a fome e a fartura, trabalhando como se fosse adulto - o código de honra de ninguém evitava esse “fardo de criança” - e tendo de admitir que a limpeza exigente de minha mãe não excluía a presença das baratas, a roupa remendada e larga - ganha de famílias generosas ou herdada dos mais velhos. (FERNANDES,1977 *apud* PONTES,2003, p.146-147)

Na casa da família Bresser, Florestan viveu até os três anos de idade. Após este período, muda-se para diversos locais na cidade de São Paulo. Anos depois, quando Florestan já tinha seis anos, voltou a morar na casa de sua madrinha. Enquanto morou ali, estudou numa escola primária particular do Brás.

Florestan apontava que o convívio com a família Bresser despertou nele a percepção das diferenças sociais, do padrão de vida que ele e sua mãe levavam em relação aos outros e o quanto era importante a instrução. Sua mãe e sua madrinha eram duas referências muito próximas de Florestan que, ao mesmo tempo, mostravam a ele duas condições sociais radicalmente diferentes.

Em seu processo de escolarização, não foram poucas as dificuldades econômicas que encontrou. Florestan freqüentou o Grupo Escolar Maria José, cujo diretor ficara seu amigo. Diz ele: “Lá fui munido com o mínimo de requisitos da vida na cidade, pois aprendi a ler, escrever e contar; e a escola não foi tão sofrível, já que adquiri os rudimentos para me tornar um autodidata exemplar”. (FERNANDES, 1977, p. 146)

Como sua vida no trabalho estava exigindo que se dedicasse em período integral, aos nove anos de idade, Florestan intemporeu os estudos no terceiro ano do curso primário. Se hoje as estatísticas de evasão escolar são alarmantes, no início do século XX, a situação era ainda pior; a educação brasileira tinha fortes marcas de marginalidade (SAVIANI,1999)

2 Retorno aos estudos

Ainda que a necessidade temporária de intemporrer os estudos tenha acometido sua vida, Florestan aponta que nunca parou de estudar, mesmo que informalmente e de forma precarizada: “eu nunca parei de estudar. A minha mãe teve um companheiro que se chamava João de Carvalho, que tinha vários livros. E eu, na casa da minha madrinha, aprendi a valorizar a cultura. Juntando essas duas coisas à minha curiosidade, acabei me tornando um autodidata.” (FERNANDES, 1991 *apud* VENCESLAU,2006, s/p)

Aos dezessete anos, Florestan ingressou no antigo curso de madureza⁴ por insistência dos fregueses do Bar Bidu, na Rua Líbero Badaró, onde trabalhava como cozinheiro. Os fregueses achavam que Florestan era muito inteligente devido aos seus comentários sobre história e política, além de apresentar uma leitura crítica da realidade. Sobre a época que trabalhou no Bar Bidu, Florestan conta:

[Trabalhei] na copa e na cozinha do bar Bidu. Fazia um sanduíche com aliche e salsa picada (eu tenho habilidade para lidar com a faca) que o Manuel Lopes Teixeira, da Novaterápica, adorava. Eu colocava um pozinho verde e azeite português e fazia um pacotinho para ele levar. Um dia, o Maneco ficou esperando que o bar fechasse, saiu comigo e me perguntou o que pretendia fazer na vida. Respondi que gostaria de estudar. “E por que você não sai desse emprego e estuda?” Eu disse: “Já tentei mas não consegui.” Naquela época, as pessoas mais estigmatizadas

4 Curso de educação de jovens e adultos.

socialmente eram as prostitutas, os negros e as pessoas que trabalhavam em bares e restaurantes. Ninguém dava outro emprego para nós. Aí ele falou: “Você vai poder estudar, porque vou arrumar um outro emprego para você. Mas você precisa fazer o tiro-de-guerra, senão vai ter de interromper os estudos. E também precisa aprender datilografia. Quando estiver tudo pronto, você me avisa.” Eu tive uma conversa com os donos do bar, que eram muito meus amigos. Para eles era ruim que eu saísse três vezes por semana na hora de pico do movimento. Mas como eu era considerado um funcionário exemplar, eles cederam. Aí eu ia ao tiro-de-guerra 546, que funcionava na rua do Carmo; e fiz o curso de datilografia na praça da Sé. Quando terminei, avisei o Maneco e ele me colocou na Novoterápica como entregador de amostras. Depois, passei a cuidar do estoque e mais tarde fui promovido a chefe da seção de dentes. Era capaz de separar dentes por cor e por tipo. Daí a facilidade com que me transferei para a área de artigos dentários do Boticão Universal. Quando fiz os exames e entrei para a faculdade, passei a vender artigos recebendo ajuda de custo e comissão. Passado algum tempo, o Maneco descobriu que a Pio Miranda e Cia. ia precisar de um propagandista. Fiz um concurso e consegui o cargo. O pessoal do laboratório acreditava que eu gastava oito horas por dia para fazer oito visitas. Mas, na verdade, eu gastava muito menos. Era o posto ideal para eu poder estudar. Sobrava tempo para ir à escola e estudar à noite. Com isso, consegui me formar. Eu me casei em 1944 e, como o salário de professor-assistente não era suficiente para nos mantermos, ainda trabalhei por dois anos como propagandista. Os médicos, meus clientes, ficavam constrangidos, porque achavam que eu, professor-assistente, era hierarquicamente superior a eles. (FERNANDES, 1991 *apud* VENCESLAU, 2006, s/p)

Ao lado do bar, havia um sobrado no qual instalou-se o Ginásio Riachuelo. Através da intervenção de um professor, Florestan teve a oportunidade de dar continuidade aos estudos com pagamento reduzido. Depois de prestar serviço militar e aprender datilografia⁵, com o auxílio de um dos fregueses, Manuel Lopes Teixeira (conhecido como Maneco), Florestan conseguiu um outro emprego, na Novoterápica, com o qual foi possível custear seus estudos e manter a si e sua mãe. Ele relata que lá teve seus primeiros flertes com o socialismo:

Na Novoterápica conheci o Scalla, auxiliar do Maneco. A família dele era vinculada ao socialismo. E havia um italiano, que depois se casou com uma irmã dele, recém-chegada da Itália com idéias muito frescas sobre o movimento socialista europeu. Eu tinha lido muitos livros, mas sem sistematização. O contato com essa família serviu para tornar as coisas mais claras para mim. E comecei a freqüentar as redações de O Estado de São Paulo e, principalmente da Folha da Manhã, onde conheci o Hermínio Sacchetta, que era líder do movimento trotskista, ligado à IV Internacional. Assim, em 1943, me tornei militante do Partido Socialista Revolucionário (...). (FERNANDES, 1991 *apud* VENCESLAU, 2006, s/p)

No Ginásio, Florestan logo se mostrou determinado. Considerando que ele e alguns colegas trabalhavam durante o dia, o diretor da escola deu a chave do prédio onde funcionava o Ginásio para que ali tivessem espaço para estudar após as aulas. Em decorrência disto, aos poucos se formou um pequeno grupo de estudos, como ele mesmo lembra:

Passei, então, do pato ao ganso. As minhas leituras desordenadas adquiriram outra direção e, pela primeira vez, passei a ler os clássicos com afinco e a me concentrar sobre a literatura, especialmente a brasileira (...) O Riachuelo converteu-se em um segundo lar, ou melhor, em um ‘lar coletivo’. Tomamos conta do prédio nos sábados pela tarde e durante todo o dia nos domingos (...) Se não era uma

5 Ver mais em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/fernandes-florestan> (acesso em janeiro de 2021)

comunidade-escola, tínhamos uma escola-comunidade e, sob o seu impulso, a minha imaginação se abriu para além do imediato, do cotidiano e para os ‘grandes problemas’ da literatura, da filosofia e da época; autores de segunda ordem, mas conhecidos, entraram em nossas cogitações (...) Hoje um analista exigente sentiria pena do jovem que é condenado, pela sociedade em que vive, a percorrer caminhos tão tortuosos e íngremes para chegar à ‘Ilustração’. Para nós aquilo era puro mel e uma revolução. (FERNANDES, 1977, p.149)

Florestan foi ampliando seu horizonte cultural, o que, segundo ele, fez com que pensasse em realizar um curso superior para se qualificar como professor. Inicialmente, ele pensava em ser engenheiro químico, mas os horários eram incompatíveis com seu trabalho. Conta ele:

Eu queria fazer engenharia química. Não pude porque não tinha recursos para me manter na escola o dia inteiro. Por isso, tive de escolher entre os cursos de meio período. Destes, o que me atraiu mais foi o de ciências sociais. Foi uma boa escolha, porque a minha ambição era ser professor. Quando acabei o curso, tive dois convites para ser assistente na Faculdade de Filosofia. (FERNANDES *apud* VENCESLAU,2006, s/p.)

Após concluir o curso de madureza no Riachuelo, Florestan se candidatou à seleção para o curso de Ciências Sociais e Políticas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP). Florestan comenta que “os candidatos às Ciências Sociais, por exemplo, faziam um exame escrito e um exame oral de sociologia. Na argüição oral, diante dos dois Bastides e de outro professor do qual não me lembro, coube-me discutir um trecho de *De la Division du Travail Social*”. (FERNANDES, 1977, p.155). Os dois Bastides a quem Florestan faz menção são os professores Roger Bastide e Paul Arbousse Bastide.

Nos exames para o curso de Ciências Sociais, havia trinta vagas disponíveis; vinte e nove pessoas se inscreveram e apenas seis desses foram classificados. Florestan ficou em quinto lugar, como ele conta: “Com o madureza, eliminei todo o atraso e fui o quinto colocado entre os estudantes aprovados no exame para a faculdade”(FERNANDES, 1991 *apud* VENCESLAU,2006).

Sua opção pelas Ciências Sociais, motivada por um ainda embrionário conhecimento sobre socialismo e pelo desejo então impreciso de mudar a sociedade, passou ao largo da escolha de uma profissão em si. Ele que, até então se sustentara com empregos variados, ingressou na graduação sem se colocar esse problema. Isso pode ser explicado pelo fato que, no começo da década de 1940, ninguém sabia com clareza o que era ser cientista social e muito menos o que se poderia esperar dessa profissão.

3 A morte de Vicente

Atuando, então, como vendedor de produtos farmacêuticos, Florestan, em 1941, ingressa na graduação em Ciências Sociais. Neste momento, ele dizia que o Vicente começou a morrer e sobreveio o Florestan⁶.

As aulas no curso de Ciências Sociais eram densas. Soma-se a isto o fato dos professores serem estrangeiros, o que obrigou os alunos a aprenderem o francês, o italiano e o inglês para, assim, poderem acompanhar às aulas:

Quando fui para a Faculdade de Filosofia, a escolha de ciências sociais estava

6 Ver mais em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2020/01/Cartilha3-Realidade-Brasileira.pdf> (A biografia de Florestan Fernandes encontra-se entre as páginas 20 e 28 – acesso em janeiro de 2021)

nebulosamente imbricada à idéia de que eu teria um conhecimento que seria útil para transformar a sociedade. Depois vi que, ao contrário, a estrutura do curso estava voltada para estudar a sociedade de uma maneira científica, não havia polarização ideológica. Na faculdade, a maioria dos professores era composta por franceses, um deles era alemão, poucos eram brasileiros. (FERNANDES,1991 *apud* VENCESLAU,2006)

Florestan concluiu o bacharelado em 1943, ano em que o jornal O Estado de São Paulo publicou o seu primeiro artigo. No ano seguinte, ele conclui a licenciatura.⁷

Em 1944, Florestan tornou-se assistente do professor Fernando de Azevedo, na cátedra de Sociologia II. Obteve, então, o mestrado pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo em 1947 com a dissertação “A organização social dos tupinambá”. Concluiu o doutorado pela FFCL-USP em 1951, com a tese “A função social da guerra na sociedade tupinambá”, sob a orientação do professor Fernando de Azevedo. Nos trabalhos produzidos para a pós-graduação, Florestan constrói, por meio de documentos de viajantes, a estrutura da tribo dos Tupinambá, já desaparecida na época. No mesmo ano, Florestan casou-se com Myriam Rodrigues Fernandes, com quem teve seis filhos. Sobre o casamento, Florestan conta: “eu conheci a Míriam na casa de um amigo meu que namorava sua irmã. Ele se chamava Coríntio Palma e trabalhava na Novoterápica. O namoro foi longo, uns cinco, seis anos. Depois me casei.” (FERNANDES,1991 *apud* VENCESLAU,2006, s/p).

Após a conclusão do doutorado, Florestan tornou-se livre-docente da USP na cátedra de Sociologia I, e posteriormente, tornou-se catedrático (equivalente a professor titular atualmente, mas numa estrutura em que a hierarquia era muito mais rígida).

Defensor da educação pública, Florestan sempre foi ligado aos movimentos sociais e reivindicatórios e às organizações políticas de esquerda⁸. Em 1964, foi preso político do presídio do Exército em São Paulo. Ao ser libertado, tornou-se professor catedrático na USP, sendo efetivado em 1965 por meio de concurso de títulos e provas. Foi novamente preso no mesmo ano e solto em 1966.

Afastado de suas atividades na USP através do Ato Institucional nº 5 da Ditadura Militar (1969), ficou exilado no Canadá entre 1969 e 1970, onde assumiu um lugar como professor de Sociologia na Universidade de Toronto.

Florestan retornou ao Brasil em 1972, passando a atuar como professor de cursos de extensão cultural no Instituto Sedes Sapientiae em São Paulo. Foi também professor visitante da Universidade de Yale em 1977, até ser contratado como professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP) no final deste mesmo ano, onde tornou-se professor titular em 1978.

Florestan, a convite de Luis Inácio Lula da Silva, inicia sua vida partidária no Partido dos Trabalhadores, mas mantém-se, como ele mesmo se intitulava, “lobo solitário”, sendo admirado e respeitado por todas as alas do PT.

Florestan faleceu em São Paulo no dia 10 de agosto de 1995, aos 75 anos de idade, vítima de embolia gasosa maciça (presença de bolhas de ar no sangue), seis dias após submeter-se a um transplante de fígado.

7 Ver mais em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/fernandes-florestan> (Acesso em: janeiro de 2006)

8 Ver mais em: <http://www.interpretesdobrasil.org/sitePage/63.av> (Acesso em: janeiro de 2006).

4 Considerações finais

A seletividade a que é submetida à clientela da escola no Brasil é expressa nas altas taxas de fracasso escolar entre alunos dos meios populares. Apesar de transferir as razões da seletividade e, conseqüentemente do fracasso, a certos bodes expiatórios (incapacidade do professor, incapacidade do alunado, falta de verbas para educação etc.), não podemos deixar de situá-los, em primeiro lugar, em termos dos determinantes socioeconômicos que, em certa instância, são os responsáveis pelo fato de uns, mais que outros, conseguirem sobreviver e serem bem-sucedidos no sistema de ensino. As classes populares caracterizam-se pelo pequeno volume de seu patrimônio, qualquer que seja o tipo de capital considerado, como o capital cultural e o capital econômico (NOGUEIRA, 2004).

Florestan Fernandes, de engraxate a professor catedrático, é um exemplo de trajetória de sucesso entre alunos oriundos dos meios populares. Sua trajetória se aproxima do tipo de aluno denominado por Bourdieu (1998, p.46) como “superselecionado”, pois compensou a desvantagem inicial que devem à atmosfera cultural de seu meio e não teve uma trajetória escolar planejada: era o homem certo para a faculdade de destino ainda incerto.

É importante notar que a família transmite aos seus filhos, certo capital cultural ou *ethos*. Segundo Bourdieu, a herança cultural pode ser diferenciada sob dois aspectos: a classe social que “é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas toscas de êxito” (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Não há nenhuma passagem da biografia de Florestan Fernandes, disponibilizada ao conhecimento público, que sugira o apoio direto da mãe na sua escolarização e tão pouco o provimento de um ambiente familiar que favorecesse a socialização e a escolarização. Mas é conveniente ressaltar que a ausência do apoio da mãe não sugere que a mesma tenha proibido Florestan de estudar. Como observa Lahire (1997), o investimento pedagógico não é a única condição capaz de interferir nos resultados escolares. Embora a mãe não acompanhe diretamente os conteúdos escolares, adota outras formas de investimento, seja no plano mais subjetivo, como a insistência constante em transmitir o valor social da educação, seja de ordem disciplinar, não autorizando a interrupção dos estudos, controlando a assiduidade e o cumprimento das tarefas de casa.

A origem social de Florestan, somada às dificuldades de toda ordem que enfrentara na infância e na adolescência, dificilmente lhe franquearia o ingresso em um curso como o de Direito ou o de Medicina. Na ausência de qualquer tipo de capital (cultural, econômico ou social), Florestan encontrou na graduação em Ciências Sociais o espaço possível para romper com o círculo de ferro de sua condição social.

A escolarização foi a principal estratégia de mobilidade social ascendente de Florestan Fernandes. Bourdieu (1987), a partir de uma análise da sociedade do ponto de vista macrossocial, denomina os casos de mobilidade social via escola como milagrosos.

É possível, diante disto, compreender que Florestan trilhou uma trajetória escolar de sucesso por motivação pessoal e, mais posteriormente, por incentivo de amigos e colegas de trabalho; sua trajetória se deu de acordo com as disposições temporais, com a inexistência de projetos de escolarização de longo prazo. Cada passo dado o conduzia para horizontes novos. Cada obstáculo da vida do sociólogo era superado com êxito. Analisando sua própria trajetória escolar, Florestan faz a seguinte ponderação:

Sentia-me à vontade com os colegas e era um estudante promissor para alguns professores (...) O importante para mim, é que essa aceitação criava as perspectivas para realizar uma vocação intelectual insuspeitada. O caminho estava aberto para me tornar um professor e para chegar até onde o meu talento e a minha capacidade de trabalho pudessem levar-me. (FERNANDES, 1977, p.162)

A formação escolar do sociólogo foi potencializada, sobretudo, pela reflexão que o mesmo fazia sobre seu meio social de origem: “eu nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado e sem a socialização pré e extra escolar que recebi através das duras lições da vida”. (FERNANDES, 1977, p.142).

Florestan dedicou-se durante toda sua vida à luta contra a desigualdade social. Intelectual orgânico, no sentido empregado por Gramsci, foi militante na defesa da escola pública de qualidade e com forte influência marxista, acreditou, lutou e defendeu a transformação social, atribuindo papel relevante aos trabalhadores a partir da consciência de classe e incluindo a educação como tema de grande destaque na construção e consolidação de um novo projeto de sociedade.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. A Doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, Slavoj (org). **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p.265-278.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes, 1998, p-39-64.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Atica, 1997.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2004.
- FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- PONTES, Heloísa André. Resenha do livro “Destino ímpar: sobre a formação de Florestan Fernandes”, de Sylvia Garcia. *Mana - Estudos de Antropologia Social*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 146-148, 2003. Disponível no site www.scielo.com.br (Acesso em janeiro/2008)
- SANTOS, Robinson. **Florestan: a formação pela práxis**. Revista Espaço Acadêmico número 52. Setembro/2005. Disponível no site http://www.espacoacademico.com.br/052/52ff_santos.htm (Acesso em janeiro/2008)
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- VENCESLAU, Paulo de Tarso. **Florestan Fernandes**. Entrevista publicada em 26/09/2006. Disponível em www.iff.org.br. (Acesso em janeiro de 2008).
- VIANA, Maria José. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 1998 [Tese de doutorado].

EL IDEAL BRASILEÑO FRENTE A LOS CASOS DE DISCRIMINACIÓN POR ORIENTACIÓN SEXUAL EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA NACIONAL

THE BRAZILIAN IDEAL AGAINST CASES OF DISCRIMINATION BASED ON SEXUAL ORIENTATION IN THE FIELD OF NATIONAL EDUCATION

Douglas Verbicaro Soares

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. Doutor em Direito

<http://orcid.org/0000-0002-9242-9124>

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i2.20>

Recebido em: 12.09.2020

Aceito em: 28.10.2020

Resumen: La investigación trata sobre la incidencia de prácticas discriminatorias motivadas por la no aceptación de la diversidad sexual en Brasil y, también, sobre las dificultades en la implementación de medias en favor de la sensibilización en cuestiones de educación para los Derechos Humanos. De esa forma, ha sido empleado el método cualitativo para el estudio, a través de materiales bibliográficos, con el objetivo de generar una discusión social en el país sobre los obstáculos existentes para la efectiva integración de grupos en situación de vulnerabilidad social. Si ha concluido por la incidencia de acciones discriminatoria que implementa la predominancia de la heterosexualidad en relación a las demás formas de expresión de la sexualidad humana.

Palabras- llave: Sexualidad. Desafíos. Derechos Humanos. Conflictos.

Abstract: *The research deals with the impact of discriminatory practices motivated by The Non-Acceptance of Sexual Diversity in Brazil and also on the difficulties in implementing means for raising awareness of Human Rights education issues. In this way, the qualitative method for study, through bibliographic materials, has been used with the aim of generating a social discussion in the country on the existing obstacles to the effective integration of groups in situations of social vulnerability. If you have concluded by the incidence of discriminatory actions that implements the predominance of heterosexuality in relation to the other forms of expression of human sexuality.*

Keywords: *Sexuality. Challenges. Human Rights. Conflicts.*

1 Introducción

Esta investigación se basó en la investigación bibliográfica, con énfasis multidisciplinario en el tema de la educación inclusiva para las personas homosexuales dentro de la sociedad brasileña, visibilizando prácticas discriminatorias y prejuiciosas contra los LGBTs (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales) en Brasil.



El desarrollo del estudio comenzará con un enfoque histórico de los informes de comportamientos estigmatizantes para estas víctimas, haciendo hincapié en la viabilidad de combatir los obstáculos existentes que refuerzan el trato desigual entre todos los ciudadanos del país. Los informes visualizados en la investigación convirtieron a homosexuales en personajes de segunda categoría, es decir, a quienes se les negó la participación social, política, económica y religiosa, por ejemplo. Así, sin olvidar que estas personas fueron olvidadas, durante mucho tiempo, por el Estado brasileño, a través de pocas e insuficientes políticas públicas que les permitieron superar las situaciones de vulnerabilidades a las que se enfrentan.

Por esta razón, el estudio pretende gestionar el tema de la orientación homosexual en el ámbito de la educación, destacando que la orientación homosexual representa sólo una de las manifestaciones de las sexualidades existentes, sin razón, por lo tanto, para la incidencia de acciones que generan la exclusión social de las personas LGBTs, especialmente los homosexuales que representan el objeto de la investigación.

El artículo se dividió en dos secciones, la primera se centró en informes de prácticas discriminatorias y la segunda explicando la educación como ideal para la integración. Seguido de las consideraciones y referencias finales. También para la investigación se casaron algunas preguntas: ¿Hay informes en Brasil que indiquen la incidencia de prácticas discriminatorias contra las personas homosexuales en el contexto de la enseñanza? ¿Puede la educación servir como instrumento para la conciencia social en el país sobre cuestiones de diversidad sexual?

2 Los relatos de acoso y discriminación por orientación sexual en Brasil

Para nuestro estudio no resta duda que el instrumento de la educación (VERBICARO SOARES, 2012, p. 56) representa un factor predominante de los cambios necesarios en la sociedad de Brasil (RODRIGUEZ, 2001, p. 134-5), pues los grupos víctimas de prejuicio y discriminación como han sido presentados en este estudio, buscarán sus espacios en las profesiones intelectuales y administrativas, retirando importantes modificaciones en la división del trabajo, pero que todavía se encuentran aisladas, impedidas de ocupar los cargos de autoridad y de mayor responsabilidad como ocurre en los sectores de la economía, finanzas y política.

De este modo nos pareció oportuno el comentario de Maquieira D'Ángelo:

La preocupación por falta de un trasvase eficaz entre las investigaciones llevadas a cabo desde las diferentes disciplinas de ciencias sociales utilizando el género como instrumento de análisis y los libros de texto escolares en la enseñanza secundaria Obligatoria y el bachillerato nos llevó a la necesidad de denunciar, una vez más, el estado de la cuestión e incidir, si era posible, en un cambio inaplazable. A partir de esa primera reflexión planteamos un proyecto con unos objetivos que pretendían no sólo investigar donde estaba el problema y qué profundidad alcanzaba sino también contactar con profesoras y profesores preocupados por educar en igualdad, con inquietud ante la falta de instrumentos y, sobre todo, aislados en sus Centros, sin contacto con grupos de investigación con los que intercambiar preocupaciones y experiencias (D'ÁNGELO, 2005, p. 433).

Eses instrumentos sirven para evitar la repetición de casos de acoso escolar por motivos de orientación sexual, en nuestro caso, la homosexual, como ha sido el caso del rechazo de la matrícula en una institución de enseñanza de Brasil, debido a la manifestación afeminada de niños o en los casos más extremos de expulsión de un menor por lo mismo motivo alegado *supra*,

como se ha escuchado que se justificaría por: *se evitar que un futuro podrido contaminara el resto de los alumnos* (MOTT, 1997, p. 19-20).

Otro relato en Brasil ha sido en Río de Janeiro en 1993, cuando dos alumnas lesbianas de la Escuela Miguel Couto, en el barrio carioca de la Tijuca, han tenido sus matrículas anuladas y que también han sido violentadas por centenas de estudiantes (tanto de la escuela como de otro instituto cercano), cuando las dos han decidido asumir públicamente su orientación sexual (MOTT, 1997, p. 19-20). Del mismo modo en que el estudiante Cláudio José Pena, ha sido expulsado de la residencia universitaria en la cual vivía, bajo la acusación de practicar actos homosexuales en su habitación en la provincia del Rio Grande do Norte.

También en la Escuela Superior de Diplomacia (Instituto Rio Branco), se han detectado registros de episodios discriminatorios cuanto el acceso a la educación. Citaremos en caso de Carlos Loureiro Carvalho, que había sido expulsado del Instituto por sospechas de ser homosexual. También fue en el período de la dictadura militar en Brasil que Vítor Irrigaría, en su expediente en el Itamaraty, según su laudo médico, firmado por un psiquiatra (André Santiago Lima, que en la época era militar, más específicamente teniente de la Marina de Brasil, contaba en su registro que era portador de una estructura psicológica homosexual, por lo menos latente). Hecho que más tarde culminó con la expulsión del curso al que realizaba por su orientación sexual homosexual (MOTT, 1997, p. 21-2).

Hechos que representan claramente ciertas ideas discriminatorias hacia a las personas que son diferentes en un modelo fuertemente moldado el roles de género y en estereotipos de masculinidades y feminidades. Un otro caso mencionado ha ocurrido en 1993, en la Escuela Zulmira Ribeira Torres de Salvador, en la Provincia de Bahia en Brasil, donde un niño de 13 años en la época, ha tenido que cambiar de aula para escapar de los continuos acosos físicos y psicológicos que sufría por parte de sus compañeros de aula (MOTT, 1997, p. 19-20).

Estos hechos nos remite a otro, de proyección internacional, ocurrido en finales de 2013, cuando se ha premiado la cantante Lady Gaga en la Universidad de Harvard de EE.UU., por el labor realizado por su fundación: “born this way” (nacido de este modo), en el combate al acoso escolar o el denominado “bullying” (ABC.ES, 2013). La autora, por su destaque internacional, ha comentado en la ocasión que había sido víctima del mismo acoso cuando era niña, por ser gorda por sus colegas. Esas declaraciones han generado toda una discusión social sobre ese problema, no solamente en Norte América, pero en todo el mundo. La visibilidad del problema sirve para combatirlo y a motivar a las personas que lo sufren a enfrentarlo.

La citación de la artista tiene que ver con un episodio trágico de 2011, cuando un joven norte americano Jamey Rodemeyer, un seguidor de Lady Gaga, se suicidó debido al fuerte acoso que sufría por ser homosexual en su instituto. Ha sido notorio mundialmente este caso, que la cantante, se empeñó en concienciar la sociedad internacionalmente sobre el problema del *bullying* escolar y lo grave que puede ser, los riesgos que representan. Tanto es cierto, que después del ocurrido, la cantante por medio de su fundación, ha cobrado incluso del presidente Barack Obama una movilización más serie del Gobierno de los EE.UU en tratar de esa problemática (ANTENA3, 2014).

Para Rodrigues:

Desde que el individuo es sometido al proceso de socialización primaria, se intenta adaptar esta persona a las normas sociales, de disciplinar para la

convivencia en sociedad, por medios de estancias de controles informales. Este proceso que comienza en la familia, pasa por la escuela, la religión, la profesión, el trabajo, convirtiendo estos agentes sociales en estancias de controles informales (RODRIGUEZ, 2001, p. 134-5).

El texto explicita que las primeras relaciones son fundamentales para la formación de un individuo, serían a través de ellas que tomamos conocimiento de nuestras primeras referencias de vida y trato con los demás en sociedad. Se no existe una buena educación, o que esté ausente alguna disciplina necesaria para la evolución histórica de una persona en los medios de controle informal, las chances de desvío serán muy grandes para la no adecuación en sociedad de esa persona (VERBICARO SOARES, 2012, p. 56).

3 La educación como ideal para la integración

De acuerdo con Dennis Verbicaro:

La educación debe de ser una forma de poner en prueba y de añadir, de desarrollar los sentidos para la apreciación de las distintas artes. De estimular la curiosidad para buscar secretos de la naturaleza y de la historia. Deberá de ser sorprendente, divertida, cautivadora. Nuestro universo pequeño se rompe y sentimos el crecimiento. Derrumbamos las fronteras de nuestro interior y nos ponemos dentro de un grupo de seres fundamentalmente iguales a nosotros. De ahí surge la primera enseñanza sobre la democracia moral, que será aquella que nos llevará a trascender el grupo étnico, la Nación y al Estado, y llevará en consideración los intereses de los que son iguales (VERBICARO 2009, p. 16).

Se reconoce el papel de destaque que asume el instrumento de enseñanza para las personas puedan desarrollar sus proyectos de conquista de la ciudadanía. De modo contrario a ese posicionamiento, Brasil, durante un largo período de tiempo, sigue un camino preocupante en relación al problema de la educación. Se puede argüir que la temática de la educación acaba siendo recordada solamente en el discurso político, y que después el tema acaba siendo olvidado o tratado con desprecio por los propios gobernantes del país.

Al analizar los comentarios *supra* mencionados, podemos aducir que la educación es un instrumento que permite un desarrollo de los sentidos, se plasma en la descubierta por las cosas, tanto por la naturaleza, como también por la historia de la humanidad, es un conjunto de características que posibilita sobretodo romper de las fronteras más internas y catapultar a la descubierta por la diversidad, del diverso y ampliar la visión sobre las cosas, como por ejemplo puede ser: el aprendizaje de un cálculo numérico, o en la lectura de un cuento, también está en los aprendizajes de una actitud solidaria de auxilio a las personas más mayores, o a través del respeto al que es diferente, como ocurre con los temas de raza, sexualidad, violencia de género, origen, cultura, religión, política, etcétera (VERBICARO SOARES, 2012, p. 58).

La educación, por lo tanto, representa la instrumentación del camino para la manutención de la armonía social, es decir: en la convivencia con el mutuo respeto y de trato igualitario y justo entre las personas. Ésta es la base para la protección y la real efectividad de los derechos, sean instrumentalizados de modo internacionalizado o de modo más positivo, dentro de los Ordenamientos Jurídicos de los Estados, constituidos dentro de garantías fundamentales.

Con relación a estos argumentos estamos de acuerdo con Soriano Rubio, que defiende la necesidad de no solamente evidenciar la homosexualidad como existente en distintas sociedades

por el mundo y que esa orientación sexual deberá ser entendida como saludable. Para los cambios necesarios es preciso enfocar en la educación en tres pilares: 1) El análisis de lo que sería la homosexualidad, combatiendo la desinformación general sobre ella, realizar la diferencia entre orientación y conducta sexual y reiterar la propia multidiversidad que el tema engloba; 2) entender que cualquier persona podrá ser homosexual, sin la incidencia de padrones estereotipados que influían en la homosexualidad de una persona: que aquellos que estén empezando a dar cuenta de sus deseos homosexuales en lugar de la confusión y negación no puede ser, estaré equivocado o a mí no me puede estar pasando, se puedan llegar a decir: es posible o también me puede suceder a mí. De este modo, permitiendo que las personas que no son homosexuales puedan tomar conciencia de la posibilidad de que ésta se dé en otras personas similares, como a un amigo, un familiar por ejemplo; 3) analizar las actitudes sociales y los problemas vividos por algunas personas su propia sexualidad: conocer estos temas que conllevan la aceptación como homosexual, tanto para las personas con esa orientación sexual, como para los que no la tienen, conociendo de un modo más amplio por la sociedad lo que implica aceptarse como homosexual y asumir su sexualidad (RUBIO, 1999, p. 187-9):

Los educadores deberían reflexionar y tomar consciencia de la necesidad de trabajar el tema de la sexualidad en las aulas, que a menudo bien por las dificultades, bien por la falta de información o bien por las actitudes personales y sociales ha sido el gran olvidado y ocultado por todos.

De este modo, las personas, por más diversas que puedan ser en sus características, tienen una única esencia en común, que todos somos humanos. Esa idea se asemeja a la defendida por Norberto Bobbio en relación a la definición de los derechos del hombre, que serían los derechos que el reconocimiento de los mismos incide en la condición necesaria para el desarrollo de la persona humana, u para el desarrollo de la civilización (BOBBIO, 1992, p. 17).

Nos gustaría complementar esa idea con una citación que no tiene un carácter científico, pero que no deja de aportarnos una cierta belleza artística para comprender la grandiosidad de ser humanos. En la obra "Contacto" del norteamericano Carl Sagan, nos presenta sus ideas sobre los méritos de los humanos, que han sido capaces de desarrollar artísticamente:

La música, la benevolencia, los sueños. Los humanos poseen una habilidad especial para los sueños. Anoche exploramos el interior de cada uno de vosotros, y encontramos muchas cosas: sentimientos, recuerdos, conductas adquiridas, rasgos de locura, sueños, amores. El amor es muy importante. Sin lugar a dudas, constituyen una interesante mezcla (SAGAN, 1986, p. 327).

Para la finalización de éste apartado, reiteramos nuestra convicción de que la educación (VERBICARO 2009, p. 16) es fundamental para concienciar y permitir la aceptación de la orientación sexual en la sociedad brasileña, así como en otras sociedades internacionales. Una vez que se naturalice el valor positivo que se tiene de ser homosexual, y se logre una instrucción basada en valores de igualdad, de podrá combatir los estereotipos, los mitos, las fobias en relación a ese tema.

En este estudio científico reiteramos la exigencia de si invertir en medias de prevención-protección en el ámbito de la sexualidad humana, una vez que los daños generados por las situaciones de victimización, vulneración de derechos y tratos desiguales pueden generar toda una problemática, tanto para la persona que sufre la situación de desigualdad, así como para la sociedad en general, es decir para el sujeto pasivo (lo que recibe la acción negativa) puede generar

situaciones de actitud temerosa, ansiedad silenciosa, apatía, infelicidad, tristeza, autoestima baja, falta o incremento del apetito, sobresaltos continuos es sus actos, actitudes de depresión, intentos extremos de suicidios y consumación del mismo, consumo evasivo de tóxicos - abuso de alcohol, drogas y psico-fármacos (VERBICARO SOARES, 2012, p. 58).

Estos hechos pueden ser considerados como manifestaciones con resultados fatales para las víctimas y para su salud física y mental, pudiendo incluso agravar las patologías de las personas que sufren con la violencia (lesiones diversas, heridas, condiciones crónicas de salud – dolor crónico, síndrome del intestino irritable e otros trastornos gastrointestinales, quejas somáticas, repercusiones en la salud sexual y reproductiva – sangrados, pérdida del apetito sexual), sea cual sea su origen. Las repercusiones en la esfera de la salud social pueden ser: aislamiento, pérdida del empleo, absentismo laboral, disminución del número de días de vida saludable (VERBICARO SOARES, 2012, p. 58).

Las consecuencias en la vida de otras personas cercanas a la víctima, como por ejemplo los niños, que también pueden empezar a desarrollar comportamientos temerosos, de miedo, posturas de ignorancia, de pasotismo, de no aceptación, sentimientos de vergüenza, actitudes de silencio y de encubrimiento, afectando de ese modo, la salud de los hijos, representando un verdadero riesgo para ellos, alterando su desarrollo integral.

Las actitudes de discriminación también son perjudiciales para la sociedad en general, pues el Estado se ve obligado a buscar, invertir en instrumentos para cohibir esas conductas, teniendo que hacer más inversiones en políticas sociales, incremento económicos para las fuerzas de seguridad, a la sanidad pública, todo generando un alto gasto económico para el trato de todas las personas envueltas con esas problemáticas. Por este motivo, es válido incentivar la prevención de la violencia utilizando la educación como medida libertadora social (VERBICARO SOARES, 2012, p. 58).

La opinión de Melo nos revela que:

Distintos estudios tienen mostrado que sin un proceso masivo de educación, en todas las esferas de la sociedad, es prácticamente imposible asegurar una igualdad legal y social entre diferenciados grupos socio-sexuales en cualquier sociedad, pues nadie nace homofóbico, tampoco homofílico, siendo nuestras creencias, valores y actitudes resultantes de un proceso de aprendizaje social. En cuanto los hombres, pertenecientes al sexo masculino fueren estimulados por sus padres, por la escuela, por la iglesia y por los medios de comunicación de masa a considerar homosexuales y transgéneros seres humanos inferiores y ciudadanos de segunda categoría, una ley que puna la homofobia, por sí sólo, no será capaz de parar la violencia contra gais, lesbianas y transgéneros (MELLO, 2009, p. 167).

En contrapartida, la situación brasileña referente al lema de la educación en el ámbito público, que debería pertenecer a todos los ciudadanos se encuentra en un cuadro lamentable:

Se hace fundamental una dedicación más eficiente del Gobierno de Brasil a afrontar los altos índices de repetidores en los cursos, con un resultado insuficiente, principalmente en los niveles iniciales, lo que contribuye para el aumento del abandono escolar por parte de los niños brasileños; Del mismo modo, es necesario invertir en la aplicación de la enseñanza fundamental, donde el limitado número de vagas todavía no es suficiente para la cantidad de ciudadanos que necesitan seguir sus estudios.

La ausencia o precariedad de los cursos disponibles cuyas plazas son limitadas, impiden que

muchos alumnos sigan sus estudios. Hechos que dificultan sobremanera la calidad de la enseñanza ofertada por el Gobierno, que peca en la calidad y que parece ser ineficaz a la formación de sus ciudadanos, lo que implica en el aumento de las dificultades para que los jóvenes brasileños puedan insertarse en el mercado laboral.

Por esta razón, encontramos ciertos esfuerzos del Gobierno, como será visto a seguir, en la creación de instrumentos para permitir la mejora de la enseñanza en el país, entre los temas discutidos, parece que el tema de la orientación sexual homosexual ya se muestra presente, con la creación de políticas públicas específicas, materializadas en planes de acción, para mejorar la calidad de la educación e introducir el ideario de la educación para la integración de la diversidad sexual. Entre algunas medidas sugeridas estarían: la formación de los profesionales del sector, mejorar la situación laboral de los profesores, capacitarlos, aumento de saldos, oferta de materiales didácticos de calidad, mejorar la situación estructural de las escuelas públicas, construcción de nuevas escuelas, implementar un sistema de transparencia para la distribución de los recursos destinados a la educación.

Con base en las ideas presentadas, se comprenderá la educación como el mecanismo político de los cambios, la responsable por el desarrollo. Un buen proyecto de ciudadanía consiste en la realización de sustituciones de algunos términos, es decir, educar es formar y no adiestrar, es crear un sujeto social y no un receptor pasivo del saber, es aprender a conquistar y a no recibir una concesión de la ciudadanía. El gobierno debe permitir que sus ciudadanos puedan desarrollar sus calidades individuales, así ter su dignidad alcanzada.

En este sentido, nuestro trabajo reconoce la importancia de la educación un mecanismo para que los ciudadanos brasileños puedan conocer sus derechos y deberes en la sociedad en que viven. En este sentido, se puede afirmar que el conocimiento de las realidades de una sociedad puede generar el combate a las diferencias y problemas sociales existentes, sirviendo para la prevención y la eliminación de la exclusión, sea en el ámbito social, político o económico (MELLO, 2009, p. 167).

Tanto es cierto, que en la entrega del premio Internacional Nobel de la Paz de 2014, se ha dado un destaque mayor al tema de los Derechos Humanos, y el reconocimiento de la educación para cambios en las realidades más adversas. El caso de los vencedores, Malala Yousafzay y de Kailash Satyarthi que, se destacaron por incrementar la lucha por los derechos de los niños, enfocando en su caso la educación como instrumento de liberación contra la represión (NOBELPRIZE, 2014).

En 2013, un año antes de la entrega del premio Nobel *supra* mencionado, la UNICEF lanza el Informe: “Ocultos a plena luz”, haciendo referencia a un análisis estadístico de la situación de la violencia contra niños por el mundo, en este sentido se presentó el trabajo:

La protección de los niños contra toda forma de violencia es un derecho fundamental garantizado por la Convención sobre los Derechos del Niño y otros tratados y normas internacionales de derechos humanos. Sin embargo, e independientemente de las circunstancias económicas, sociales, culturales, religiosas o étnicas de los niños, la violencia aún es un componente muy real de sus vidas en todo el mundo (UNICEF, 2014).

Donde ya se defendía la importancia del tema de la protección de los menores vulnerables y de sus derechos en el mundo.

Los esfuerzos generados se centran en la viable consolidación de presentar la educación como instrumento de cambio necesario para la construcción de nuevos mecanismos de sensibilización que posibiliten el desarrollo amplio y participativo de la sociedad en general. La instrucción para la integración de la diversidad humana y el descubrimiento de las diversas manifestaciones de la sexualidad humana, sea heterosexual, homosexual, bisexual o incluso asexual.

La búsqueda por el respeto y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria en Brasil, así como para muchas otras que comparten extremas dificultades para la efectividad de los derechos. La deseada emancipación ciudadana participativa, el combate a las injusticias la discriminación y el prejuicio, conseguir la igualdad de trato entre las personas y en consecuencia, buscar la armonía social, no se puede esperar la buena voluntad del Estado, o soñar con una utópica idea de democracia para el respeto de derechos.

Recordaremos las palabras de Baldassarre, que al preceptuar los límites sociales de la democracia:

El proceso de desarrollo de la democracia tiende a producirse a expensas de la misma. Más exactamente, creaciones de condiciones más favorables al desarrollo de los grupos y las expectativas de que la democracia implica, produce una sobrecarga de preguntas acerca de las instituciones políticas, que con el tiempo conducirán a la irracionalidad en la toma de decisiones y rojo en el funcionamiento de las instituciones representativas que ponen en grave peligro la estabilidad de las democracias ellos mismos (BALDASSARRE et al., 1996, p., XII).

Así, reforzando la relación entre el desarrollo de la democracia a la creación de oportunidades para los grupos que la componen.

4 Consideraciones finales

El estudio ha reforzado la importancia de la educación como un factor predominante de los cambios necesarios en la sociedad de Brasil contra la no aceptación social en el país de la diversidad sexual. En el mismo sentido, la investigación apuntó la necesidad de retirada de los obstáculos que impiden las personas homosexuales al acceso a los mismos derechos que los demás ciudadanos, sin sufrir discriminación por tener una orientación sexual diversa de la heterosexual dominante.

De modo preocupante, Brasil está en el topo de los países más violento en el mundo para las personas LGBTs, es decir, todos los días son visibilizados en los medios de comunicación prácticas que violan la integridad física y mental de estas personas que siguen viviendo hace tiempos en situación de exclusión social. Así, debemos indagar: ¿hasta cuando la diseminación del odio y las LGBTfobias seguirán estigmatizando esas víctimas en Brasil?

Los problemas visibilizados en la investigación demuestran la necesidad urgente de implementación de medidas reales por la sensibilización social en el país en cuestiones de enseñanza para la igualdad y el respeto a los Derechos Humanos. Además, de destacar la viabilidad de desarrollo de nuevos estudios sobre la diversidad sexual y igualdad de género para romper paradigmas y combatir las desigualdades estructurales de un Brasil históricamente en deuda con las personas LGBTs.

Referencias

- ABC.ES. **Lady Gaga, la mujer del año que lucha contra el acoso escolar.** Disponible en: <<http://www.abc.es/estilo/gente/20131112/abci-lady-gaga-mujer-201311121002.html>>. Acceso en: 11 ene. 2021.
- ANTENA3. **Lady Gaga exige más medidas contra el acoso escolar a los homosexuales en la Casa Blanca.** Disponible en: <http://www.antena3.com/celebrities/famosos-pop/lady-gaga-exige-mas-medidas-acoso-escolar-homosexuales-casa-blanca_2011120700159.html>. Acceso en: 11 ene. 2021.
- BALDASSARRE, Antonio; BALDASSARRI, Mario; BONANTE, Luigi; DAHL, Robert A; D'AMOJA, Fulvio; EMERSON, Thomas I; GUSTAFSSON, Bo; LINDBLOM, Charles E; MORTILLARO, Felice; OLSON, Mancur; RODOTEAGRAVE, Stefano; ROSE, Rose. **I limiti della democrazia.** Segunda edición. Bari, Italia: Editori Laterza, 1996.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** 17ª Tiragem. Rio de Janeiro, Brasil: Ed. Campus, 1992.
- DÁNGELO, Virginia. **Democracia, Feminismo y Universidad en el Siglo XXI.** Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Madrid, España, 2005.
- MOTT, Luiz Roberto. **Homofobia. Aviolção dos Direitos Humanos de Gays, Lésbicas & Travestis no Brasil.** Grupo Gay Da Bahia / International Gay and Lesbian Human Rights Commission. Salvador, Brasil, 1997.
- MELLO, Luiz: A escola e @s filh@s de lésbicas e gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In.: JUNQUEIRA, Rogério: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília, Brasil: Coleção Educação para todos, 2009.
- NOBELPRIZE. **Nobel Peace Prize.** Disponible en: <<http://www.nobelprize.org/>>. Acceso en: 11 ene. 2021.
- RODRIGUEZ, Laura. **La Política Criminal.** 1ª Edición. Madrid, España: Colex, 2001.
- RUBIO, Sonia. **Como se vive la homosexualidad y el lesbianismo.** Salamanca, España: Amarú Ediciones, 1999.
- SAGAN, Carl. **Contacto.** Barcelona, España: Círculo de Lectores, 1986.
- UNICEF. **Ocultos a plena luz.** Disponible en: <http://www.unicef.org/ecuador/ocultos_a_plena_luz.pdf>. Acceso en: 11 ene. 2021.
- VERBICARO, Dennis. **Consumo e cidadania: da criação à expressão da solidariedade nas relações de consumo no Brasil.** Trabajo de Grado. Universidad de Salamanca: Programa de Doctorado Pasado y presente de los Derechos Humanos, Salamanca, España, 2009.
- VERBICARO SOARES, Douglas. **Las mujeres y las personas homosexuales en las Fuerzas Armadas. Especial referencia a las FFAA Brasileñas.** Trabajo fin de Máster. Programa Estudios Interdisciplinarios de Género y Políticas de Igualdade. Faculdade de Direito. Universidade de Salamanca – USAL, Salamanca, España, 2012. 146 p.

AS APLICAÇÕES DA INFORMÁTICA NO ENSINO DE QUÍMICA COMO ALTERNATIVA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

*THE APPLICATIONS OF COMPUTER SCIENCE IN THE TEACHING OF CHEMISTRY AS AN
ALTERNATIVE FOR TEACHING AND LEARNING*

Rafael Soares Silva

Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, Brasil. E-mail: doc.rafaelsoares@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9994-6653>

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i2.31>

Recebido em: 16.09.2020

Aceito em: 04.11.2020

Resumo: A presente pesquisa analisou as aplicações da informática ou da Químio-informática como uma alternativa de ensino que pudesse auxiliar os professores e alunos no processo de Ensino e aprendizagem. Os temas tratados nessa pesquisa procurou também trazer a Químio-informática como uma alternativa de ensino que pudesse auxiliar os professores a incorporar essa nova ferramenta a sua prática. Na tentativa de avançar. Essa tendência é mesclar ambientes presenciais com virtuais, um complementando o outro, promovendo o desenvolvimento de metodologias de trabalho e recursos mediadores. Os professores devem se inserir neste novo cenário educacional, a fim de poder propiciar uma maior interação com seus educandos. O mercado disponibiliza ferramentas computacionais, softwares de simulações os quais estão presentes cada vez mais no ambiente educacional. São múltiplas as funcionalidades deste recurso, por isso sua inserção no ambiente escolar para auxiliar o professor no processo de construção do conhecimento Químico com mais eficiência.

Palavras-chave: Ensino de Química. Químio-informática. Química computacional.

Abstract: *The present research analyzed the applications of informatics or Chemo-informatics as a teaching alternative that could assist teachers and students in the process of Teaching and learning. The themes dealt with in this research also sought to bring Chemo-informatics as a teaching alternative that could help teachers to incorporate this new tool into their practice. In an attempt to move forward. this tendency is to mix face-to-face and virtual environments, one complementing the other, promoting the development of work methodologies and mediating resources. Teachers must be inserted in this new educational scenario, in order to be able to provide a greater interaction with their students. The market offers computational tools, simulation software which are increasingly present in the educational environment. There are multiple functionalities of this resource, so its insertion in the school environment to assist the teacher in the process of building chemical knowledge more efficiently.*

Keywords: *Chemistry teaching. Educational Game. Chemical balance*



1 Introdução

De início, deve-se compreender que um software não funciona automaticamente como desencadeador do processo de aprendizagem. Em outras palavras, o sucesso de um software em promover aprendizagem depende de sua integração ao currículo e às atividades da sala de aula.

O professor deve inserir em seu material de ensino o uso de recursos midiáticos para dinamizar as aulas, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1998) para o ensino de Química revela uma visão já direcionada para este recurso. A sociedade e seus cidadãos interagem com o conhecimento químico por diferentes meios e por muitos anos os professores desta disciplina apenas direcionavam seus alunos a imaginar as moléculas, as interações; com a inserção dos laboratórios multidisciplinar nas escolas públicas, estes ganharam uma ferramenta didática muito significativa, o uso de materiais alternativos para realizar práticas de ensino tornou o cotidiano do aluno algo mais interessante.

Estamos vivenciando a era da Informática, Kenski (2007) revela que na atualidade, as tecnologias invadem o nosso cotidiano e alteram a forma de observar o mundo. Em decorrência desse momento o professor passou a necessitar de uma reformulação em seu pensar pedagógico. Este precisa encontrar novas metodologias para suas aulas com uso da informática. Os softwares educativos deveriam ser construídos sob os aportes de uma teoria sobre a maneira com que os sujeitos aprendem.

Portanto, o educador de Química que se encontra disponível a novos olhares educacionais, pode lançar mão desta nova ferramenta e direcionar o aluno a criar conhecimento. Softwares como o CHEMSKETCH, CROCODILE, disponibilizam plataforma de criação molecular em duas ou até três dimensões além de simular práticas laboratoriais para localidades em que falta um laboratório.

Químio-informática é uma área interdisciplinar que envolve a Química e a Informática e consiste no uso de técnicas computacionais aplicadas a uma gama de problemas no campo da Química. Essas técnicas são utilizadas em companhias farmacêuticas no processo de descoberta de medicamentos. Esses métodos podem também ser utilizados de várias formas em indústrias químicas e centros acadêmicos.

Ninguém sabe ao certo quando começou o desenvolvimento da Químio-informática, mas alguns autores, como por exemplo Johann Gasteiger afirmam que a Químio-informática foi se desenvolvendo durante os últimos 40 anos e atingiu o seu ápice apenas nos últimos 10 anos.

O termo foi definido em 1998 por Frank Brown:

Chemoinformatics is the mixing of those information resources to transform data into information and information into knowledge for the intended purpose of making better decisions faster in the area of drug lead identification and optimization.

Pode-se dizer que o desenvolvimento da Químio-informática teve o seu início na década de 60, mais precisamente em 1965 com a publicação do algoritmo de Morgan que é um algoritmo utilizado no Chemical Abstracts Service com o intuito de gerar um identificador numérico único para cada estrutura química conhecida.

Uma dos primeiros desafios da Químio-informática foi encontrar uma maneira de se

representar uma estrutura química de forma que fosse tangível por uma máquina. Diversos algoritmos foram desenvolvidos com este fim, sendo que as representações em linha e de matriz de conectividade são as mais populares e utilizadas por diversos software

A informática organiza nossa vida, nosso trabalho, o nosso dia a dia, devemos nos informar cada vez mais, e procurar o jeito mais fácil de organizar. As indústrias de informática vêm desenvolvendo políticas que buscam o desenvolvimento de (hardware) e software, enfim tudo isso engloba os altos níveis de informação e tecnologia, caracterizando em nível científico a Químio-informática.

A Químio-informática é uma área emergente que utiliza métodos computacionais para resolução de problemas de Química. Têm sido intensamente utilizada pela indústria química, Centros de Ensino acadêmico e Farmacêutica na descoberta de novos produtos e tem trazido interpretações novas a questões científicas fundamentais. Diante de tantas possibilidades, o motivo do presente estudo, teve interesse em pesquisar quais as aplicabilidades da Informática no Ensino de Química.

A formação de professores ainda é um gargalo, para o desenvolvimento de novos conhecimentos e de novas técnicas de ensino que possam melhorar a qualidade do ensino. Mesmo com alguns investimentos pelo governo Federal, Estaduais e Municipais ainda é insipiente a procura de jovens do último ano do ensino médio para as Licenciaturas, principalmente nas áreas de Química, Física, Biologia e Matemática, consideradas campeãs de falta de professores no Brasil.

As Faculdades e Universidades Brasileiras têm oferecido cursos áreas, mas a procura nos vestibulares tem deixado muitos estados sem professores nessas áreas, o que os pesquisadores têm alertado para um apagão de professores, e apresentam como alternativa a formação de técnicos e tecnólogos nas áreas para suprir as necessidades das escolas, uma vez que em muitos estados faltam esses profissionais, o que acarreta perda para os alunos, principalmente para os que vão prestar vestibulares e concorrer para vagas nas universidades.

1.1 A Informática como instrumento mediador do ensino de Química

Em áreas, como a Química, a prática de ensino pode ser favorecida pela experimentação como ferramenta instrucional. A aprendizagem de muitos conceitos químicos é favorecida quando ocorre abordagem experimental. Este aspecto deve ser aproveitado como agente facilitador da interação professor-aluno embora represente dificuldades de ordem material que tornam a experimentação proibitiva em escolas com poucos recursos.

É importante avaliar como a utilização do computador pode contribuir no processo educacional já que, na tentativa de contextualizar a teoria e a prática no ensino de Química, a utilização de recursos computacionais nas aulas pode representar uma alternativa viável. Um tipo de programa de informática que pode ser usado com fins didáticos é representado pelos programas de simulação que permitem destacar aspectos específicos do conteúdo abordado e orientar a tomada de decisões em experimentos, situação que favorece muito a compreensão dos conceitos químicos.

A experiência da utilização de programas de informática no ensino médio, é cada vez mais presente em escolas do Brasil, considerando o aspecto instrucional do uso do computador

no ensino de Química, a utilização de programa de computador, o Model ChemLab, simula as atividades experimentais de aulas práticas em “laboratório virtual”. Este programa é um produto comercial de baixo custo, que requer configurações pouco sofisticadas e algumas adaptações para o idioma português. Outro aspecto direcionador da proposta de utilização deste recurso didático visa atender a necessidade de proporcionar uma mínima noção de informática a estudantes de escolas públicas.

Com um treinamento rápido, porém considerado suficiente pela maioria dos professores que já utilizam essa ferramenta, e para familiarização com o programa e habilitação para o desenvolvimento da atividade em condições satisfatórias, considerando ainda que poucos estudantes utilizam o computador porque muitas escolas dispõem de laboratório, porém falta ser instalado completamente e que a maioria dos alunos tem interesse em participar da atividade didática de Química usando computador tendo em vista a oportunidade de receber treinamento em informática.

A adaptação do “ChemLab” envolve a criação de textos em português, levando em consideração as dificuldades dos alunos e professores, em traduzir para o português o programa. O conteúdo das novas experiências simuladas foi criado a partir do conteúdo dos livros utilizados como material didático de apoio das aulas. Desta forma, a proposta pode ser inserida no ambiente de sala de aula sem interferir no ritmo de aulas programado no planejamento escolar. A interferência era indesejada por representar eventuais prejuízos para a disciplina e por dissociar a proposta da realidade do processo de ensino/aprendizagem do objeto da pesquisa.

O professor dever ter disponível para atividades didáticas, os microcomputadores, localizados no laboratório de informática, onde acontecem atividades práticas relacionadas às disciplinas de Química. As aulas podem ser organizadas seguindo o cronograma inicial estabelecido no planejamento escolar.

Pode-se também optar pela utilização do programa paralelamente às aulas com atividades práticas. Para manter o rendimento das aulas, tendo em vista inclusive a infraestrutura disponível, as classes constituídas em média por 40 alunos podem ser organizadas em grupos de 5 integrantes, garantindo o acesso de todos os alunos aos computadores, enquanto os demais acompanhavam a atividade assistindo alguns vídeo ligado ao assunto em questão pela televisão.

Os resultados obtidos com a introdução do material desenvolvido podem inclusive servir de subsídio para outras escolas e professores, podendo ter um considerável ganho no rendimento das aulas, no interesse dos alunos e melhora no desempenho geral dos alunos na avaliação.

Pode-se notar que a utilização de computadores em aulas de Química no ensino médio é viável considerando-se o conteúdo da disciplina, a capacitação de professores e a adequação dos recursos de informática disponíveis. Os resultados da introdução didática dos recursos de informática poder ser muito positivas mesmo em condições materiais pouco favoráveis, comuns nas escolas públicas. Isto estimula novas iniciativas viáveis que não envolvem altos custos e respondem a expectativas dos estudantes que merecem ser atendidos sendo que a participação dos professores, após breve treinamento, é fundamental para que bons resultados possam ser alcançados e deve ser encorajada para benefício de todos.

Mas, então, como as professoras e professores poderiam “usar” essas ferramentas tecnológicas, isto é, o computador e a Internet em suas salas de aula para ensinar química?

Como esses ambientes virtuais, isto é, os softwares educacionais e a páginas da web ou WWW, poderiam ajudar aos alunos a aprender química?

Além do problema metodológico, é importante destacar que esses recursos não estão, de maneira alguma, disponíveis em todas as escolas, bem como, a maioria de professoras, professores e alunos do ensino médio ainda não têm acesso a essa tecnologia.

Os programas de modelagem, simulação e de bases de dados permitem interatividade entre usuário-conhecimento, o que pode possibilitar ou facilitar uma aprendizagem significativa dos conteúdos químicos. Da mesma forma, com os programas chamados sistemas especialistas e realidade virtual, pode ser possível estabelecer uma nova forma de relacionamento aluno-conhecimento químico, superior a atingível por meio impresso normal ou através da aula expositiva tradicional.

O Journal of Chemical Education - JCE, entre 1977 e 1994, foram listados 488 programas, classificados de acordo com doze categorias propostas. Também foi feito o mesmo levantamento de 1978 a 1994, na Química Nova - QN, onde foram encontrados 51 programas para ensino de química. Tais programas são usados de muitas maneiras no processo de ensino-aprendizagem: do simples exercício e prática de problemas numéricos e tutoriais de conceitos, que avançam sob o controle do aluno aos softwares de modelagem molecular, aos complexos sistemas especialistas, baseados em inteligência artificial e softwares de realidade virtual que permitem uma nova relação aluno-conhecimento.

A pesquisa relacionou o desenvolvimento do hardware com o software educacional, que foi sendo desenvolvido para o ensino de química ao longo de 18 anos. Ficam evidentes as mudanças dos programas: de simples cálculo computacional e tutoriais, ou seja, poucos interativos às simulações e bases de dados / modelagem e / ou simulação com previsão, que permitem boa interação aluno-conhecimento.

Os conteúdos mais abordados nos programas do JCE e da QN e dos tipos mais frequentes. Os conteúdos mais trabalhados foram: química quântica/teoria quântica; análises qualitativa, quantitativa, gravimétrica, volumétrica, titulométrica; espectrofotometria, espectroscopia: RNM, EPR; termodinâmica; estruturas, o que totaliza cerca de 49,3 % dos programas, e o tipo de maior frequência foi o cálculo computacional, seguido muito de longe por simulação e tutoriais.

Quanto aos sites da Internet, esses aparecem a partir de 1995 no JCE e depois na QN no ano de 1998. Entre os autores nacionais que se dedicaram ao estudo do potencial das tecnologias interativas no processo ensino-aprendizagem de química, pode-se destacar: Vieira (1997), Ferreira (1998), Eichler (1999) e Giordan (1999). Os dois últimos com várias publicações na Revista QN na Escola, que é dedicada à divulgação de pesquisas sobre educação química, principalmente, para o ensino médio.

1.2 Refletindo sobre Tecnologia, Educação e Informática

Ao dar início a uma discussão sobre ciência e tecnologia convém ressaltar o que assinala Frigotto (1991):

É importante demarcar que são os homens em relação social que definem e produzem a ciência e a tecnologia. Nem a sua produção, nem a sua aplicação ao processo produtivo, é um dado arbitrário. São produtos humanos marcados pelas

relações sociais (econômicas, políticas, culturais, éticas). Em nossa sociedade, são produtos resultantes de relações sociais de classe. A ciência e a técnica são, portanto, predominantemente produzidas no interior de relações marcadas pela exploração e exclusão social.

As crescentes mudanças que têm ocorrido no mundo do trabalho, como consequência dos avanços tecnológicos, tem gerado uma forte tendência à adaptação imediata do projeto educacional às regras do mundo da produção. Deve-se ter o cuidado ao analisar as consequências da incorporação de novas tecnologias pelas empresas e o papel que a educação deve aí desempenhar, para evitar a apropriação acrítica de propostas educacionais que visam a incorporação dos avanços tecnológicos.

A afirmação de que as novas tecnologias tendem e devem incrementar requisitos de escolaridade é polêmica, pois se deve realizar uma crítica ao discurso que leva a “depositar” na área educacional uma responsabilidade que não lhe cabe exclusivamente, pelo desenvolvimento econômico e pela modernização da produção no país.

É inegável que a introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do trabalho tem gerado modificações no processo de trabalho mudando o seu conteúdo, mas permanecendo a relação social capitalista. É necessário que se entenda a ciência, a técnica e a tecnologia como resultado da atividade humana, fruto das relações históricas e sociais para que possamos situar os processos produtivos e o papel da escola nesse embate. Não se trata de adaptar o projeto educacional às novas exigências do mercado de trabalho e sim, romper com a concepção mercadológica e imediatista de educação.

Retomando: o avanço acelerado das inovações tecnológicas vem sendo hoje palco de atores e expectadores, ora otimistas que defendem o seu uso como fonte libertadora dos esforços e dos trabalhos rotineiros e, ora pessimistas cujos argumentos denunciam a alienação do trabalho, o esgotamento de recursos e a destruição do caráter humano nas relações entre os homens. Para os defensores do primeiro grupo a tecnologia permite aumentar a produção de bens com menos esforço e a sua adoção seria inevitável.

Os pessimistas embora concordem com a inevitabilidade da adoção da tecnologia, defendem que seus esforços são negativos, destruindo e desumanizando as relações sociais. Essas duas posturas também seriam adotadas em relação à educação e ao uso da tecnologia na escola como forma de melhor qualificar o aluno para as novas exigências do mercado de trabalho, ou ao contrário, de excluir o seu uso pelo “fetiche” de que sob a “lógica do capital” a sua influência sobre a escola seria sempre nefasta (FRIGOTTO, 1991).

Um ponto a ser observado é de que a degradação do trabalho não é um resultado inevitável da tecnologia, embora o avanço tecnológico não seja neutro e sim produto de relações sociais, históricas e concretas. É preciso considerar as contradições existentes no uso e no avanço da tecnologia a fim de definirmos o espaço da escola e a formação científica e técnica dos alunos. A tecnologia se constitui - como afirmamos - em “força do capital”, porém, as mudanças decorrentes de sua utilização apresentam uma positividade que precisa ser considerada.

No plano educacional as inovações tecnológicas não devem servir para ressuscitar o tecnicismo de outrora, apenas com a finalidade de atender às exigências do mercado de trabalho. Não se deve configurar como adestramento, puro e simples, e sim, como busca de redirecionamento do sentido da tecnologia para que atenda aos interesses e necessidades dos

setores dominados da sociedade.

As instituições sociais não podem excluir, por muito tempo, componentes culturais da vida cotidiana, ou seja, quanto mais as novas tecnologias de informação e comunicação se tornam presentes na cultura cotidiana, mais elas tendem a ser incorporadas aos processos escolares. Papert (1994) alerta para a estagnação da escola e sua dificuldade em incorporar as mudanças da ciência e da tecnologia:

A escola é um notável exemplo de uma área que não mudou tanto. Pode-se dizer que não houve qualquer mudança na maneira que nós distribuimos a educação aos novos estudantes (...) o nosso sistema de escolaridade mudou, mas não de uma forma que tenha alterado sua natureza (...). Por que durante um período em que tantas atividades humanas foram revolucionadas, não vimos mudanças comparáveis na forma como ajudamos nossas crianças a aprender?

Se a meta, ao lidarmos com essa nova tecnologia, é o domínio da máquina e não simplesmente seguir receitas e instruções, a mera apresentação do computador e das operações instrumentais para o seu uso é insuficiente e não aumenta, necessariamente, a autonomia nem estimula a criatividade. Muito pelo contrário, torna-se dessa forma (reforça) uma relação tão robotizada e massificante quanto às velhas tecnologias educacionais, ou idealista e mecânica.

Por mais que desconheçamos os mecanismos de funcionamento dessas “máquinas”, por mais que não dominemos essa nova linguagem, a informatização não está mais restrita aos campos da engenharia, invadiu todas as áreas do conhecimento e se mostra presente no nosso cotidiano, sob sua forma mais simples como o nosso “hollerit”, o extrato de nossa conta bancária, os bancos 24 horas. A maioria dos setores da sociedade brasileira está sendo informatizados, seja na área de produção ou prestação de serviços. É preciso formar cidadãos com capacidade para atuarem em uma sociedade brasileira, altamente marcada pela tecnologia. O que deve ser considerado é a questão “como” e “quando” as novas tecnologias devem ser incorporadas pela escola.

Segundo Apple (1995) o debate sobre o papel da nova tecnologia na sociedade e nas escolas não é e não deve ser apenas sobre a correção técnica do que os computadores podem e não podem fazer. Essas podem ser, de fato, as questões menos importantes. No centro do debate, ao invés, estão as questões éticas e ideológicas relacionadas com o que as escolas devem ser e os interesses de quem elas devem servir”

Não podemos deixar de considerar também que tanto a educação quanto a tecnologia, compreendem processos culturais estritamente ligados ao processo produtivo e aos interesses políticos. É preciso redirecionar incrementos tecnológicos para o atendimento dos interesses e necessidades dos setores dominados da sociedade, e que constituem a maioria da população brasileira. Portanto, reconhecer o que acontece dentro e fora da escola é central para se compreender o que irá acontecer com as novas tecnologias na educação

2 Metodologia

Visando contribuir para a melhoria do Ensino de Química, essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa, de natureza metodológica bibliográfica. Bogdan e Biklen (1994) destacam que, em pesquisas qualitativas, os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Considera-se que essa pesquisa possa servir de subsídio para outros trabalhos, como também auxiliar os professores de Química, a utilizarem a ferramenta computacional como aliado no ensino e pesquisa de novas atividades para ensinar e aprender Química, de forma mais prazerosa e eficiente, dando oportunidade para que alunos e professores possam descobrir novos conhecimentos. Preocupou-se também em explicitar como a informática pode melhorar o ensino de Química através da compreensão do fenômeno educativo sob a ótica de novas tecnologias, que podem subsidiar a prática pedagógica do professor.

3 Resultados e discussão

Sob o nome de Química Computacional entende-se, de um modo geral, o domínio dos métodos computacionais aplicados à Química. Dado que existe um largo número de procedimentos computacionais, a Química Computacional apresenta-se como um domínio interdisciplinar, ramificando-se pelas diferentes áreas em que, tradicionalmente, é costume dividir a Química (Químico-Física, Química Orgânica, Química Farmacêutica, Bioquímica, Química Inorgânica, Química Analítica, Química Tecnológica, etc.) e, também, pela Ciência dos Computadores.

Nos últimos 25 anos muitas das áreas de aplicação da Química Computacional sofreram um desenvolvimento significativo devido ao aparecimento de novos computadores, de software sofisticado e de uma melhor compreensão dos princípios básicos. O potencial oferecido pela atual tecnologia de hardware e software teve como consequência o desenvolvimento de uma grande variedade de técnicas para cálculos numéricos e simbólicos. Esses métodos abriram muitas áreas de aplicação e o aumento espetacular do potencial da referida tecnologia que torna a Química Computacional um dos domínios interdisciplinares mais promissores na direção do século XXI.

Esses desenvolvimentos modificam a rotina do ensino de química: atualmente, os cálculos químico-quânticos são essenciais em qualquer laboratório acadêmico. Sendo assim, a química computacional torna-se capaz de fornecer resultados confiáveis sobre geometria molecular e outras propriedades, que são provenientes de experimentações químicas ou derivados de abordagens puramente teóricas, podendo ser obtidas através de métodos de mecânica molecular, mecânico-quântico e pela metodologia do funcional da densidade” (LIMA, 2010)

A Química Computacional é um vetor na direção da unificação. Ao identificar-se como um domínio interdisciplinar com base num onipresente instrumento laboratorial - o computador -, é a ferramenta capaz de tratar simultaneamente a modelação quântica e clássica, a geometria e a informação química. Esta característica essencial e, porventura, única fez surgir uma nova comunidade científica baseada na habilidade do computador para resolver problemas químicos e na reunião de cientistas de diferentes áreas, tradicionalmente separadas. A interação entre eles tem conduzido a realizações científicas e tecnológicas de grande importância, bem como ao estímulo de novas gerações de jovens investigadores.

As bases da interpretação de todos os fenômenos químicos residem nos princípios unificadores das Mecânicas Quântica, Clássica e Estatística e da Geometria (melhor dizendo, das Geometrias), sejam quais forem às áreas tradicionais da Química: Inorgânica, Orgânica, Química-Física, Química Analítica, Bioquímica, etc. Essas bases estão, atualmente, bem estabelecidas e conduzem a cálculos quânticos que englobam problemas tão importantes como

a reatividade química, espectroscopia, mecânica e dinâmica moleculares.

As simulações quânticas e clássicas, baseadas nos métodos de Monte Carlo, dinâmica molecular e dinâmica browniana, são ferramentas indispensáveis no estudo dos estados sólido e líquido, de misturas de sistemas simples e complexos, assim como no teste de potenciais, intra- e intermoleculares, e de teorias mecânico-estatístico.

Adicionalmente, qualquer dessas áreas, quer numa perspectiva fundamental, quer numa perspectiva de aplicações bioquímicas e tecnológicas, confronta-se, atualmente, com o problema do tratamento de quantidades brutais de informação. Esse problema pode, também, ser resolvido de uma forma unificada no âmbito da Química Computacional. Assim, os métodos de aquisição e processamento de dados com vista à obtenção de conclusões finais, ou de decisões vitais, são atualmente um dos objetivos da Química Computacional. Esses métodos são, normalmente, catalogados sob nomes sonantes como Quimiometria, Redes Neurais, Sistemas Inteligentes, Algoritmos Genéticos, Geometria Fractal, Grafismo Molecular, etc.

As enormes bases de dados de compostos químicos - mais de 14 milhões de compostos estão atualmente identificados e registrados -, acompanhadas de dados obtidos por variadíssimas técnicas (Infravermelho, Raman, RMN, Espectrometria de Massa, Cromatografia, etc.) e de outras informações específicas, só podem ser manipuladas, de uma forma unificada, pela presente tecnologia computacional. A manipulação dessas bases de dados conduz à resolução de uma enorme gama de problemas: planejamento de sínteses, relações quantitativas de estrutura-reatividade, projeção de potenciais eletrostáticos, análise de dados espectroscópicos, reconhecimento de estruturas químicas, análise de populações, etc.

3.1 A Químio-informática

Na gestão de informação, computação, comunicação e edição, a interface informática e Química tem sido empregada com uma especificidade muito própria. Nos laboratórios de Química, os softwares mostram-se como ferramentas imprescindíveis para a realização das análises o que tem possibilitado o desenvolvimento constante de novas metodologias o que exige além da formação em Química sólidos conhecimentos de Informática.

Nos últimos anos tem se notado uma sofisticação das técnicas de computação em Química e essas ferramentas que invadiram gradualmente os laboratórios exigindo muitas vezes que o profissional tenha conhecimentos do software ou equipamento para a realização de relatórios, manusear um espectro, fazer pesquisa bibliográfica, analisar resultados obtidos, fazer previsões para os problemas que tem em mão entre outros.

A fronteira entre a Química e a Informática (Cheminformática), que tem por finalidade o desenvolvimento de sistemas de informação, métodos estatísticos, algoritmos entre outros. A “Química Computacional” é uma expressão ainda usada como sinônimo, embora seja normalmente conotada com a utilização de softwares.

A procura de especialistas nessa área, ou seja, profissionais que além dá sólida formação em Química domine os sistemas de análise tem sido um grande gargalo para as indústrias química e farmacêutica que fazem investigação de novos produtos e que utilizam nesse processo métodos computacional e técnicas intensivas baseadas em informação.

Tradicionalmente tem-se exigido aos químicos ‘conhecimentos de informática na óptica

do utilizador' e, mesmo esses, não lhes são normalmente fornecidos pelas universidades que frequentam. Conhecimentos e capacidades muito mais vastos nesta área vão ser necessários no futuro próximo à medida que os métodos computacionais em Química se desenvolvem e estabelecem que o volume de informação química disponível comece a ser reconhecido e que a instrumentação gera e arquiva mais e mais dados.

A computação vai rapidamente permeando os métodos de decisão, as técnicas laboratoriais, os métodos de avaliação de resultados. Se numa primeira fase o fenómeno se centrou na indústria de inovação aplicada, ele vai estender-se ao ensino, à investigação fundamental, à otimização de processos e aos sistemas de controle de qualidade, áreas que empregam a maioria dos químicos.

Onde ir buscar profissionais com competências nesta área? O problema existe há décadas, em pequena escala, nos grupos académicos pioneiros da Químio-informática. Nessa primeira geração recorreu-se normalmente a químicos que adquiriram conhecimentos de informática de forma mais ou menos estruturada. O problema estendeu-se à indústria, em grande escala, quando esta adotou metodologias computacionais, e tem sido resolvido por químicos com formação complementar em matemática ou informática.

No contexto atual exige-se uma resposta mais sistematizada por parte das instituições de ensino e, nos EUA e Reino Unido, estão criando cursos de mestrado em Químio-Informática e cadeiras nesta área a incluir nos cursos de graduação.

A criação de disciplinas de Químio-informática nas Licenciaturas de Química, é urgente. Já a criação de mestrados será provavelmente demorada sua implantação no Brasil, o recrutamento para este campo, de licenciados em Química, será sempre uma estratégia com poucos frutos. Sempre serão raros os químicos que, depois de uma licenciatura em Química de 4 ou 5 anos, decidirem entrar numa área com tão forte componente de Informática. O mesmo problema acontece em Biologia, para encontrar cientistas na área da Bio-informática.

Por outro lado, seria muito mais fácil propor aos finalistas do ensino Médio uma Licenciatura em Bio- e Químio-informática cujos conteúdos principais seriam a Química, a Biologia e a Informática. A licenciatura daria formação básica em Biologia e em Química, com ênfase na instrumentação e nas aplicações informáticas; e daria formação sistemática em Informática. Produziria Licenciados com formação e motivação próprias para trabalhar em Bio-informática e em Químio-informática; mas forneceria também profissionais para empregos mais frequentemente oferecidos nas áreas comerciais e de controle de qualidade de empresas químicas e farmacêuticas, e mesmo para empregos na área da informática.

Outra alternativa é a criação de um ramo de Bio- e Químio-informática em Licenciaturas de Química ou Biologia. Mas será algum destes caminhos possível, em tempo de diminuição de número de alunos, num sistema universitário cansado de Licenciaturas com nomes novos e problemas velhos?

Mais fácil será talvez introduzir cadeiras de Químio-informática nas licenciaturas de Química e criar cursos de formação profissional nesta área. Embora com nomes diversos, em várias universidades têm sido incluídas matérias de informática e computação em algumas disciplinas de Química, ainda que de forma pouco abrangente (existindo ainda licenciaturas em Departamentos nacionais de prestígio sem uma disciplina de Química Computacional). As aproximações já feitas são resumidamente as seguintes:

- a. Disciplinas de Química Teórica que tratam da teoria subjacente aos métodos de modelação molecular (química quântica, soluções aproximadas da equação de Schrödinger, modelo de Hückel, método de Hartree-Fock). Incluem conteúdos de termodinâmica estatística, teoria de grupos e por vezes também de tratamento de erros.
- b. Disciplinas de Química Computacional ou de Modelação Molecular que têm por vezes conteúdos sobreponíveis aos de cadeiras de Química Teórica. Incidem especialmente sobre: 1) aplicações de cálculos quânticos e de campos de forças empíricos ao estudo de mecanismos reacionais e de iterações ligando - receptor; 2) dinâmica molecular; 3) generalidades sobre sistemas operativos e programação.
- c. Disciplinas de Quimiometria que tratam de aplicações de estatística e redes neuronais à análise de dados químicos. Aplicações de referência são a classificação de amostras a partir de análises com múltiplas variáveis e o estabelecimento de relações entre estrutura molecular e função.
- d. Disciplinas de Documentação Científica que abordam para além das fontes tradicionais de informação 'em papel', as fontes de informação química na Internet e em suportes digitais.
- e. Disciplinas de Química várias em cujos programas os docentes incluíram a utilização de software aplicado às respectivas matérias.

3.2 Edição e visualização da Informação Química

Através de editores moleculares (por exemplo, ChemDraw, ISIS Dra ou applets Marvin em Java) criam-se e editam-se ficheiros eletrónico contendo estruturas químicas. Estruturas 2D ou 3D de moléculas simples ou de macromoléculas, assim como cromatogramas ou espectros, são visualizados através de programas próprios, de que existem muitos exemplos, gratuitos ou comerciais.

Para apresentação de informação na WWW usam-se principalmente documentos HTML, que podem ser editados com editores próprios, e que podem incorporar, de forma interactiva, estruturas químicas 2D ou 3D e espectros, por exemplo utilizando o plug-in Chime para browsers de WWW. Tem sido desenvolvida uma linguagem própria para codificação de informação química (CML – Chemical Mark-up Language) tendo em vista sobretudo a Internet. Estruturas e propriedades moleculares podem ser visualizadas em ambiente de realidade virtual usando o formato VRML. Informação química pode ser transmitida por email e reconhecida automaticamente pelo cliente de email de modo a utilizar editores ou visualizadores adequados. Tal é possível pela utilização de MIME químico.

3.3 Arquivo de Informação Química

A essência de uma estrutura molecular está na identidade dos seus átomos, nas ligações que estabelecem entre si e na orientação espacial destas. Têm sido propostas várias maneiras de codificar esta informação e existem consequentemente vários formatos e tipos de ficheiros em que são arquivadas estruturas moleculares. Entre os mais comuns estão os ficheiros. Mol e .pdb. Também a informação espectroscópica é representada em formatos próprios que usam frequentemente estratégias para reduzir o tamanho dos ficheiros necessários. Há uma tendência para que o formato JCAMP se torne um padrão.

Volumes grandes de informação arquivam-se de preferência em bases de dados.

Existem vários sistemas para a construção de bases de dados com informação química (como o ChemFinder, ISIS Base, CACTVS, ACD SpecManager) que permitem arquivar estruturas químicas, razões, propriedades numéricas ou alfanuméricas, fórmulas, espectros. Vários tipos de pesquisas podem ser efetuadas, sendo específicas da Química as pesquisas de sub-estruturas, de sub-espectros, de reações ou de semelhança estrutural. Através de bases de dados relacionais pode incorporar-se informação existente em várias bases de dados.

3.4 Computação Química

Através de métodos estatísticos e de redes neurais é possível estabelecer correlações entre estrutura química e propriedade molecular (QSPR) ou entre estrutura química e atividade biológica (QSAR). Para tal, é frequente representar estruturas químicas por números, mais concretamente por um número fixo de parâmetros. Tem-se desenvolvido uma grande variedade de descritores moleculares baseados principalmente em grafos moleculares, em propriedades físico-químicas, ou em características geométricas.

A utilização de descritores moleculares, de impressões digitais moleculares e de outros tipos de códigos permite analisar o grau de diversidade estrutural existente num conjunto de compostos, o que é frequentemente útil no design de bibliotecas combinatoriais. Por outro lado permite estabelecer medidas de semelhança estrutural entre duas ou mais moléculas.

A aplicação mais clássica da computação química consiste no recurso à mecânica molecular ou à mecânica quântica para o cálculo de propriedades termodinâmicas de compostos e reações. Vários tipos de programas estão disponíveis, com aproximações de vários níveis e têm tido muitas aplicações no design de fármacos e de razões.

Algoritmos muito utilizados são os algoritmos evolucionários, principalmente os algoritmos genéticos. Simulam a evolução de uma população em que os indivíduos com características mais desejáveis sobrevivem e reproduzem-se, fazendo sobressair, ao fim de várias gerações, as características que tornam os indivíduos mais aptos. São utilizados para problemas de otimização e têm tido aplicação desde a análise conformacional até a seleção de descritores moleculares mais adequados ao estabelecimento de QSAR.

3.5 Bases de dados com Informação Bioquímica

Estes tipos de bases de dados têm a especificidade de conterem principalmente estruturas 3D de macromoléculas biológicas, sequências (de aminoácidos ou ácidos nucleicos) e vias metabólicas. É de especial relevo neste contexto o projeto do genoma humano. A análise para extrair conhecimentos relevantes destas bases de dados envolve algoritmos e software para alinhamento de sequências, pesquisa de semelhanças, estimativa de árvores filogenéticas, previsão estrutural e inferência funcional.

3.6 Fontes de Informação Química

O aparecimento e onipresença da Internet vieram revolucionar as fontes de informação a que os químicos têm acesso. Para além de inúmeras fontes novas, também as antigas (revistas, enciclopédias, catálogos, índices) migraram ou tendem a migrar (pelo menos em regime complementar) para a Internet. Estão disponíveis bases de dados espectroscópicas e estruturais,

toxicológicas e de segurança, de reações químicas, de propriedades moleculares e catálogos comerciais. Existem ferramentas comerciais de pesquisa bibliográfica (como o Chemical Abstracts ou o Beilstein), mas também sites gratuitos como o da Ingenta (herdeiro do BIDS e do Uncover) ou o Medline, e serviços de alerta. Outra fonte formidável de informação disponível gratuitamente na Internet e frequentemente esquecida nas Universidades são as bases de dados de patentes. E as revistas científicas tradicionais estão presentes na Internet com outras revistas exclusivamente eletrônica.

4 Considerações finais

A Química aliada à informática tem trazido muitos benefícios tanto pra quem ensina como para quem aprende, pois a pesquisa mostrou a importância dessa ferramenta para tornar as aulas mais significativas e práticas.

A sala de aula deve deixar de ser o lugar das carteiras enfileiradas para se tornar um local em que professor e alunos podem realizar um trabalho diversificado em relação a conhecimento e interesse. O papel do professor deixa de ser o de “entregador” de informação para ser o de facilitador do processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento. Portanto, a ênfase da educação deixa de ser a memorização da informação transmitida pelo professor e passa a ser a construção do conhecimento realizada pelo aluno de maneira significativa, sendo o professor o facilitador desse processo de construção.

O processo de repensar a escola e preparar o professor para atuar nessa escola transformada está acontecendo de maneira mais marcante nos sistemas públicos de educação, principalmente nas escolas de ensino médio de tempo integral. Nas escolas particulares o investimento na formação do professor ainda não é uma realidade. Nessas escolas a informática está sendo implantada nos mesmos moldes do sistema educacional dos Estados Unidos no qual o computador é usado para minimizar o analfabetismo computacional dos alunos ou automatizar os processos de transmissão da informação.

Embora as questões envolvidas na implantação da informática na escola estejam mais claras hoje, as nossas ações no passado não foram voltadas para o grande desafio dessas mudanças. Mesmo hoje, as ações são incipientes e não contemplam essas mudanças. Isso pode ser notadamente observado nos programas de formação de professores para atuarem na área da informática na educação que ainda hoje são realizados.

As experiências de implantação da informática na escola têm mostrado que a formação de professores é fundamental e exige uma abordagem totalmente diferente. Primeiro, a implantação da informática na escola envolve muito mais do que prover o professor com conhecimento sobre computadores ou metodologias de como usar o computador na sua respectiva disciplina. Existem outras barreiras que nem o professor nem a administração da escola conseguem vencer sem o auxílio de especialistas na área.

Por exemplo, dificuldades de ordem administrativa sobre como viabilizar a presença dos professores nas diferentes atividades do curso ou problemas de ordem pedagógica: escolher um assunto do currículo para ser desenvolvido com ou sem o auxílio do computador. Segundo, os assuntos desenvolvidos durante o curso devem ser escolhidos pelos professores de acordo com o

currículo e a abordagem pedagógica adotadas pela sua escola.

É o contexto da escola, a prática dos professores e a presença dos seus alunos que determinam o que vai ser trabalhado pelo professor do curso. O curso de formação deixa de ser uma simples oportunidade de passagem de informação para ser a vivência de uma experiência que contextualiza o conhecimento que o professor constrói.

Referências

- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Artes Médica, 1995.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.
- CHASSOT, A. I. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ed. Unijuí, 2003.
- FRIGOTTO, G. Tecnologia, relações sociais e educação. **Tempo brasileiro**, v. 105, 1991.
- GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química nova na escola**, v. 10, n. 10, p. 43-49, 1999.
- KENSKI, V. M. O professor, a escola e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. **São Paulo, UNICAMP**, 1994.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 141 p. 2007.
- LEAL, R. C. et al. A química quântica na compreensão de teorias de química orgânica. **Química Nova**, v. 33, n. 5, p. 1211-1215, 2010.
- MALDANER, O. A. O professor-pesquisador: uma nova compreensão do trabalho docente. **Espaços da Escola**, v. 31, p. 5-14, 1999.
- MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores**. Editora Unijuí, 2000.
- MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em ensino de ciências**, v. 7, n. 3, p. 283-306, 2016.
- PAPERT, Seymour. A máquina das crianças. **Porto Alegre: Artmed**, v. 17, 1994.
- PERRENOUD, P. Novas Competências para Enisnar: convite à viagem. (Trad. Patricia C. Ramos). **Porto Alegre: Artmed**, 10.
- SANTOS, W. L. P. dos; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: Compromisso com a cidadania**. 2 a. edição. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente** [The social formation of mind]. 1984.
- VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. **Trad. Paulo Bezerra**, v. 2, Martins Fontes; 1998.

A PSICANÁLISE DA ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM À LUZ DA LEITURA

PSICHOANALYSIS OF LITERACY: NA APROACH IN LIGHT OF READING

Douglas Manoel Antônio de Abreu Pestana dos Santos

Universidade Ibirapuera, São Paulo, SP, Brasil E-mail: douglasabreupestana@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-1861-0902>

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i2.12>

Recebido em: 08.09.2020

Aceito em: 28.10.2020

Resumo: O presente artigo envolve a prática da leitura e a utilização de estratégia e habilidades, educativas na construção do processo de ensino e alfabetização. Com base na psicanálise da Alfabetização serão abordados em alguns capítulos certos elementos que caracterizam os diversos tipos de leitura, e habilidades que estão sendo criados para facilitar o trabalho com a aprendizagem das crianças no decorrer das etapas do ensino básico. As atividades com leituras devem estar sempre presentes no cotidiano escolar. Tendo como objetivos do artigo analisar e compreender a importância da leitura e de se aplicar os seus tipos nas atividades lúdicas na Educação Infantil. Abordar a importância da leitura para o sucesso escolar, promovendo momentos agradáveis que sejam capazes de desenvolver diversas formas de linguagens e ensinamentos através da leitura na busca de caminhos para que as dificuldades de interpretação sejam superadas. Demonstrar as mudanças atingidas pelos alunos nesse processo é uma das metas que todo educador pretende alcançar para que no futuro possamos ter um cidadão crítico com competência e qualificação. As situações que promovem o hábito da leitura devem ser criadas pelos professores, visando estimular à aprendizagem, estimulando à criança a socialização. Para que isso aconteça, os educadores deverão entender a escola como um ambiente que além de produzir conhecimento, deve proporcionar prazer no momento da leitura. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com embasamento na psicanálise da alfabetização.

Palavras-chave: Leitura, Importância, Estratégias, Habilidades, Psicanálise da Alfabetização.

Abstract: *The present article involves the practice of reading and the use of strategies and educational skills in the construction of the teaching and literacy process. Based on the psychoanalysis of Literacy will be addressed in some chapters certain elements that characterize the different types of reading, and abilities that are being created to facilitate the work with the learning of the children during the stages of the basic education. Activities with readings should always be present in the school routine. The purpose of this article is to analyze and understand the importance of reading and applying their types in play activities in Early Childhood Education. Approach the importance of reading for school success by promoting pleasant moments that are capable of developing different forms of languages and teachings through reading in the search for ways so that difficulties of interpretation are overcome. Demonstrating the changes undergone by students in this process is one of the goals that every educator wants to achieve so that in the future we can have a critical citizen with competence and qualification. Situations that promote the habit of reading should be created by teachers, aiming to stimulate learning, stimulating the child to socialization. For this to happen, educators must understand the school as an environment that in addition to producing knowledge, should provide pleasure at the time of reading. A bibliographical research based on the psychoanalysis of literacy was carried out.*

Keywords: *Reading, Importance, Strategies, Skills, Psychoanalysis of Literacy.*



1 Introdução

A leitura é de suma importância na educação de cada criança de forma geral ajudando-as a se desenvolver quanto ao meio social enquanto cidadão. Portanto o problema vem da importância de conhecer quais os principais tipos de leitura e suas estratégias para que ocorra o sucesso escolar? Escolhi este tema considerando que este é um trabalho que é de relevância tanto para o meio acadêmico quanto para o social, além de ser um tema de interesse pessoal. A importância ao meio acadêmico deve-se ao fato de que futuros pedagogos necessitam ter conhecimento sobre a leitura e sua importância, pois são eles que de forma geral apresentarão a leitura para as crianças assim que iniciarem suas vidas escolares. Para o meio social, é imprescindível, uma vez que sendo a prática da leitura indispensável para a inserção do indivíduo ao mundo letrado, é evidente que quanto maior conhecimento sobre o assunto maior será a possibilidade de contribuir para aperfeiçoar este ato.

O presente trabalho define leitura como o ato de ler e este implica em obter conhecimento do texto lido, destacam-se os tipos de leitura que podem ser dividida em três níveis, a leitura sensorial que é a primeira leitura que se faz de um livro, a emocional a que provoca no leitor diversos sentimentos e racional que implica uma atitude crítica do texto lido.

Desenvolveu-se o trabalho destacando a importância da leitura para o sucesso escolar e para que esse processo ocorra fez necessário abordar uma série de habilidades exigentes para que o indivíduo seja considerado leitor crítico e as principais estratégias para que o educador tenha entendimento dessas para proporcionar uma leitura de boa qualidade. Tendo assim como Objetivos abordar a importância da leitura para o sucesso escolar, promovendo momentos agradáveis que seja capaz de desenvolver diversas formas de linguagens e ensinamentos através da Leitura.

Assim como outros específicos, incentivar e estimular a criança à alfabetização, desenvolver a inteligência, incentivar a capacidade inventiva, desenvolver coordenação motora, desenvolver percepção sonora e a concentração e entre outros.

2 A aquisição do ato de ler e do ato de aprender a ler, segundo a Psicanálise da Alfabetização.

Compreende-se por leitura o ato de ler e este implica obter conhecimento do texto lido, conhecer os significados das palavras. Na concepção de Sabino (2007, p2): “A leitura é muito mais abrangente do que conhecer as letras do alfabeto. Ler é compreender o significado dos conjuntos de símbolos.”

Nota-se que o ato de ler implica obter entendimento do texto, conhecer o significado das palavras lidas. Ao contrário a leitura assumirá uma forma mecânica. O ato de ler é uma necessidade concreta para aprender os significados e adquirir experiências através da leitura. Segundo Martins (2003, p.11) “a leitura é considerada como um signo arbitrário, não disponível na natureza, criado como instrumento de comunicação”.

Entende-se que ler implica superar as dificuldades da decodificação para se chegar a interpretação do texto. Ler é assimilar ideias, interagir com o autor, absorvendo o sentido da mensagem e aprofundando o saber em determinado campo cultural ou científico. Percebe-se também que a leitura é a maneira pela qual se obtém informação através de um texto lido, sendo

assim a leitura é considerada um meio de comunicação onde o leitor adquire conhecimento através do seu significado. Portanto faz-se necessário identificar-nos diversos parágrafos, as ideias que articulam o entendimento final do texto.

2.1 Tipos de leitura segundo a psicanálise

A leitura se divide em três diferentes níveis cada um tem a sua caracterização. Segundo Infante (2000, p. 49):

Pode-se afirmar que há três tipos. A primeira leitura que se faz de qualquer texto é a sensorial. O leitor ao tomar a leitura em suas mãos uma publicação, trata-a como um objeto em si observando-a apalpando-a avaliando seu aspecto físico e a sensação tátil que desperta.

Percebe-se que o ato de ler envolve entre outros elementos os quatro sentidos a audição a visão e o olfato. E são esses elementos que constituem a leitura sensorial. A leitura sensorial depende de questões que muitas vezes fogem da realidade do texto, esse tipo de leitura depende em grande parte do conforto dos olhos, do cheiro de um livro, da qualidade, do toque. Enfim a leitura sensorial busca por meio dos sentidos atrair o leitor ao contexto. Essa leitura é aquela em que dá a entender ao leitor se ele gosta ou não, é a primeira leitura que se faz mas é a que acompanha os desdobramentos da vida toda. Entende-se que a leitura emocional é aquela que provoca no leitor diversos sentimentos, assim uma história pode ser emocionante ou tediosa desinteressante sem maiores pretensões analíticas. A leitura emocional, portanto lida com as emoções de cada indivíduo. Na visão de Martins (2003, p. 48):

No terreno das emoções as coisas ficam ininteligíveis, escapam ao controle do leitor, que se vê envolvido por verdadeiras armadilhas trançadas no seu inconsciente. Não obstante, essa é a leitura mais comum de quem diz gostar de ler, talvez a que dê maior prazer.

Já a leitura racional é aquela qual se destina a análise estrutural dos textos, onde a mesma implica uma atitude crítica, voltada para a compreensão do texto, porém está ligada principalmente a investigação dos procedimentos de quem o produziu. Ou seja a leitura sensorial permite com que o leitor ler releia e intérprete seu significado avaliando seu conteúdo com uma visão mais crítica sobre o assunto abordado. Nesse tipo de leitura o leitor lê com um objetivo determinado avaliando o que leu diferenciando as ideias principais e secundárias. Martins (2003, p. 42) expõe que “A leitura racional vai, portanto, dando a conhecer ao leitor a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar.”

2.2 A importância da leitura para a psicanálise da alfabetização

A leitura é de suma importância para a vida escolar. Para falar em Educação como instrumento de ação reflexiva é preciso falar da importância da leitura para o sucesso escolar. Importante porque a leitura como instrumento proporciona melhoria da condição social e humana.

Segundo Andrade (2007, p. 49):

A leitura é uma atividade necessária no mundo de hoje e não deve restringir-se as finalidades de estudo é preciso ler para se informar, para participar para ampliar

conhecimentos e alcançar uma compreensão melhor da realidade atual.

Percebe-se na citação acima que a leitura é de suma importância para a vida do homem em sociedade. Ler requer interpretação e compreensão, a leitura torna-se significativa e emite seu valor para a formação de sujeitos críticos a partir do momento que em contato com o texto o leitor aprenda o sentido desse, isto é, não basta decodificar, deve haver compreensão do texto. A leitura favorece na obtenção de informação, aumenta o vocabulário com enriquecidas palavras melhora o entendimento do conteúdo, através da leitura pode-se compreender melhor o mundo em que se vive o leitor ele passa a entender os acontecimentos do nosso dia a dia. A leitura é fundamental para que ocorra o processo de aprendizagem, pois a leitura tem um papel fundamental dentro do âmbito escolar pois é através dela que ocorre o sucesso escolar, sem a leitura a escola fica incapaz de promover o conhecimento. A leitura se divide em três diferentes níveis cada um desses níveis tem a sua caracterização.

2.3 Habilidades de leitura embasada pela psicanálise

O estudo do texto deve ser realizado em várias etapas sendo necessário para o desenvolvimento deste o domínio de algumas habilidades que vão contribuir para o entendimento do autor e da obra. Faz-se necessário o uso das habilidades exigidas pela Prova Brasil, o exame aponta como desenvolver nas crianças as habilidades básicas para que eles possam ter o domínio de leitura.

- Localizar informações em um texto;
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão de um texto;
- Inferir uma informação implícita em um texto;
- Identificar o tema de um texto;
- Distinguir um fato da opinião relativa a esse texto;
- Interpretar texto com auxílio material gráfico diverso;
- Identificar a finalidade de texto de diferentes gêneros;
- Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato;
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos;
- Estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições que contribuem para a continuidade de um texto;
- Identificar conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto;
- Identificar a tese de um texto;
- Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la;
- Diferenciar as partes principais dos secundários em um texto;
- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados (historinhas em quadrinhos, tira, gibis...);
- Identificar efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras anotações;
- Reconhecer efeito e sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão;

- Reconhecer o efeito de sentido decorrentes da exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos;

- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

O trabalho com a leitura tem por objetivo formar leitores. Essa é uma tarefa que começa antes mesmo da alfabetização o ensino da leitura começa ainda na educação infantil e vai se tornando mais complexos com o passar dos anos. As habilidades aparecem como ponto de partida para a o estudo da leitura pois ela leva o leitor a análise e entendimento de diferentes tipos de textos. Cabe ao educador o ensino dessas habilidades para a formação de leitores críticos e competentes.

4 Estratégias de leitura para psicanálise da alfabetização

As estratégias de leitura são habilidades usadas para promover a compreensão em situações de leitura, que podem ser consideradas como métodos utilizados pelos leitores para o entendimento do texto escrito. O termo “estratégia” é usado para se referir à ação de domínio e escolha dos leitores no alcance de metas ou objetivos desejados. Conforme Solé (1988, p. 36):

As estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Percebe-se que faz-se necessário para que se ocorra o sucesso escolar, o professor promova nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender os textos escritos de forma competente.

5 O lúdico na construção do processo de ensino da leitura de acordo com a psicanálise

Outra forma de estratégia que podem ser utilizadas dentro das escolas é através dos jogos, brinquedos e brincadeiras educativas e atividades lúdicas, criam-se ambientes essenciais para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento da criança através da leitura. Dessa forma, ocorre à socialização entre os alunos, alcança-se a maioria dos objetivos de ensino proporcionando ao aluno possibilidades de construção do raciocínio lógico e com o objetivo de atender as suas necessidades leitoras de forma prazerosa. Dentro desse contexto é importante que o professor utilize formas diferenciadas de aplicar a ludicidade na educação infantil na formação leitora.

Segundo Ronca (1989, p.27):

O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidades, ou cria condições mentais para sair de enrascadas, e ela vai então, assimilando e gastando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo.

Atualmente infelizmente existem professores que utilizam uma aprendizagem tradicional feitas através de métodos mecânicos e abstratos fora do cotidiano do aluno. Durante as aulas o professor coordena todas as ações dos alunos, a disciplina rígida e o silêncio dificultado o

processo de aprendizagem e a socialização entre os alunos.

Percebe-se que há uma grande diferença entre o professor de educação infantil que utiliza os espaços lúdicos como ambiente favoráveis para que ocorra o ensino aprendizagem, desenvolvimento e socialização e os mesmo tempo proporcionando ao aluno prazer em aprender de uma forma diferenciada e os professores que utilizam aos métodos tradicionais que dificultam a aprendizagem e desmotivam a busca pelo conhecimento e muitas vezes dificultando o conhecimento que o aluno já tem a relação ao seu cotidiano. “As atividades lúdicas, através das brincadeiras favorecem a auto-estima das crianças ajudando-as superar progressivamente suas aquisições de forma criativa”. (Segundo o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil, 1998, v1. P.27).

As atividades lúdicas no ambiente escolar devem ser realizadas com métodos e objetivos a serem alcançados nunca deve ser aplicada sem que se tenha um benefício educativo que estimulo a aprendizagem e a busca pelo conhecimento.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30):

O professor na prática da psicanálise da alfabetização é um mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

Quando o professor recorre às estratégias necessárias como jogos e brincadeiras, ele está criando na sala de aula uma motivação que permite aos alunos participarem ativamente do processo ensino aprendizagem, assimilando experiências e informações, incorporando atitudes e valores. Portanto para que o ensino com a leitura aconteça de forma agradável e necessário que o educador utilize de diversas estratégias e habilidades para que o sucesso escolar aconteça.

O processo de aprendizagem é contínuo ocorrer durante toda a vida, pois, sempre temos algo novo para aprender. A presença das atividades lúdicas dentro da sala de aula facilita a compreensão dos alunos além de proporcionar prazer em aprender. Quando o professor trabalha o conteúdo de forma tradicional sem o auxílio de material concreto o aluno se senti desmotivado e com dificuldades de aprendizagem.

As crianças quando brincam e jogam envolvem procedimentos de contagem, orientação, medição, quantidade e visualização surgindo o pensamento lógico essencial para o processo de ensino aprendizagem.

Segundo Aranão, 2004, p. 16 (apud PASQUALI et al.), 201:

A criança, portanto, tende explorar o mundo que a cerca e tirar dele informações que lhe são necessárias. Nesse processo, o professor deve agir como interventor e proporciona-lhe o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção de seu conhecimento. Sua interação com o meio se faz por intermédio de brincadeiras e jogos, da manipulação de diferentes materiais, utilizando os próprios sentidos na descoberta gradual do mundo.

Portanto é de suma importância que o professor seja o principal fator de divulgação da leitura onde esse através de estratégias, atraía a atenção das crianças para o interesse do texto lido.

6 Capacitações dos alunos em relação à leitura e a psicanálise

As escolas de modo geral realizam trabalhos com textos distintos, preparando o aluno para ler e escrever. Ensinando o aluno para reprodução de textos em formas de desenhos e escritas, com normas previamente estabelecidas com linguagem escolar longe da realidade. Assim sendo conduzindo o aluno a interpretar o que entendeu da leitura.

Existem diversas discussões atualmente nas pesquisas teóricas de Piaget, Vygotsky, Ana Taberosky entre outros, que direcionam para o trabalho de linguagem e traz como alvo o letramento, com intuito de capacitar aluno nos mais múltiplos tipos de leitura.

Para a construção da leitura de modo correto e com bom êxito, se faz necessário ao mesmo tempo se construir a interação, vista que ambas as situações influenciam muito nessa pratica. Por meio da interação com o aluno e a linguagem gerada pela leitura, que acontece desde a percepção do texto e sua futura decodificação, transpondo a compreensão e os processos de interferência que permitem melhor entendimento interpretação ao praticar a leitura.

Portanto, quando o aluno faz uma leitura ou escuta, processos de diferença, com base nos conhecimentos guardados e formados pela memória, originam perspectivas. Deste modo é muito importante que o educador seja preparado para propiciar e instigar seus alunos a estabelecer uma leitura mais completa e eficaz.

A história de um livro para uma criança influencia de forma expressiva no aumento futuro de leitura, sendo nas series iniciais que a criança estabelece um conceito de leitura e texto de acordo com as práticas escolares, quando um texto expressa apenas um conjunto de palavras e a leitura somente como decodificação, como assegura Terzi:

A concepção de leitura e produção de textos dos professores os leva a uma ênfase na decodificação de palavras como um fim em si mesmo, que se concretiza na proposta de exercícios mecânicos sobre o texto, não envolvendo a busca do significado do mesmo. Isto faz com que as crianças criem uma pseudo linguagem, para falar do texto, que foge dos padrões de uso da linguagem, por centrar-se na forma, não no sentido. Rompe-se então o processo de desenvolvimento tanto da expressão oral das crianças como da leitura, uma vez que não lhes é permitido estabelecer relações entre a linguagem oral e a escrita. (2002, p. 148).

Para que o aluno seja bem capacitado o professor precisa ressaltar a relação entre texto-leitura e linguagem nas atividades realizadas em sala de aula, oferecendo vários tipos de textos seguidos de diversas atividades, sendo individuais ou em grupo para que no futuro esses alunos possam ir contraindo capacidades e características no procedimento de desenvolvimento do ato da leitura.

7 Conhecimentos através da leitura com base na psicanálise e demais autores

Na linha de pensamento de Freire (1994) avalia que a ação de ler é abundantemente mais intensa do que atuar em uma decodificação de palavras e de frases. Para ele, ler é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes.

Expressa, também, tirar as cortinas, transformar horizontes, interagirem com o real, fazer a interpretação, compreensão e decidir sobre ele. Por fim, ler é reescrever o que estamos lendo, é

encontrar a conexão entre o texto e o contexto do texto e, além disso, conectar o texto/contexto ao contexto do leitor. Aprender a ação de ler torna-se imperativo no sentido de buscar escolhas viáveis para o desenvolvimento de leitores. Muitos programas e alguns projetos escolares não levam isso em consideração, e, por conseguinte não tem sucesso. Assim sendo se faz necessário ter nas escolas espaços para leitura bem organizados para contribuir na formação de bons leitores.

Muitas conferências e seminários acontecem para professores, com o objetivo de preparar os alunos para desafios quanto ao conhecimento, e muitas são as propostas educacionais que surgem para desafios educacionais, o que se percebe é a urgência de colocar tudo isso em prática, para iniciar um resultado positivo.

Faz-se muito importante que a aplicação das propostas curriculares dos Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa, ser trabalhado na íntegra em atividades escolares, para que se possa construir uma boa leitura. Desta maneira a leitura é parte de um processo educativo visto que o ato de ler não é exclusivamente interpretar, mas, entender, decifrar, interagir e recriar, a partir de um processo denominado interação que envolve o autor com o texto e o leitor.

Portanto a prática de leitura na escola torna-se essencial na ampliação intelectual por meio da competência e habilidades que foram alcançados durante as atividades pedagógicas catalogadas com a leitura.

8 Considerações finais

Com base no artigo podemos perceber a importância da leitura para obter sucesso escolar principalmente visando a abordagem da psicanálise da alfabetização. Se hoje aprender se faz necessário, deve-se então refletir sobre a importância da leitura, sobretudo desenvolver essas habilidades e estratégias e aplicar dentro da sala de aula. Por esse motivo segundo a psicanálise da alfabetização é preciso facilitar e promover o hábito da leitura, cabe ao psicólogo educacional como o principal facilitador estimular seus alunos a lerem, ler faz bem em vários aspectos, aumenta o vocabulário, melhora a capacidade de escrita, permite que o aluno tenha opiniões sobre os mais diversos assuntos, favorece na obtenção de informações. E é através da leitura que a escola amplia os conhecimentos dos alunos, motivando-os a expandir a sua visão de mundo, ela é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Percebe-se com esse artigo que o lúdico na educação infantil exerce uma função muito importante no processo da aplicação da psicanálise da alfabetização, facilitando a transmissão dos conteúdos pelos educadores. Através da leitura é que a escola forma cidadãos críticos e competentes. Portanto a leitura é uma ferramenta essencial para que o indivíduo construa seu conhecimento. Também vale ressaltar que é na escola que inicia o ensino da leitura assim, é preciso desenvolver situações de ensino de leitura em que garanta a aprendizagem significativa do aluno.

Conclui-se que o grande desafio do educador é superar todas as dificuldades encontradas em sala de aula em relação aos tipos de leituras existente. Assim, o educador deve promover uma educação de qualidade e ao mesmo tempo, criar e buscar as condições favoráveis para que ocorra a aprendizagem do conteúdo. Cabe aos professores despertar nos alunos dentro e fora da sala de aula o interesse pela leitura, para que esses possam entender compreender e refletir sobre diversos assuntos da sociedade. É sabido dizer que a leitura é a principal fonte de conhecimento do

indivíduo por isso e entre outros motivos a leitura é de suma importância para vida do homem em sociedade.

Referências

ANDRADE, MARGARIDA. **A Língua Portuguesa: Noções básicas para cursos superiores**. 8ªed. São Paulo: Atlas, 2007.

Infante, Ulisses. **Do texto ao texto**. 6ª Ed. São Paulo: Scipione, 2000.

MARTISN, Maria Helena. **O que é leitura com base na Psicanálise**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SABINO, Maria Manuela. **Importância Educacional da Leitura e Estratégias para sua Promoção**. Disponível em: www.recantosdasletras.uol.com.br/trabalhosacademicos. Acesso em: 11/02/2009.

SOLÉ, ISABEL. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. - Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL. **Referencial curricular nacional da educação infantil**. A importância do brincar na Educação Infantil. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf04.pdf>. Acesso em 06/10/2018.

RONCA. **O lúdico: jogos, brinquedos e brincadeiras na construção do processo de aprendizagem na educação infantil**. Disponível em <http://pedagogiaaopedaletra.com/monografia-o-ludico-jogos-brinquedos-e-brincadeiras-na-construcao-do-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil-pdf/>. Acesso em 24/08/2018.

ARANÁO. **A importância do brincar na Educação Infantil**. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf04.pdf>. Acesso: 20/09/2018

TERZI, Sylvia Bueno. **A Construção da Linguagem e Psicanálise: Uma experiência com crianças de meios iletrados**. São Paulo. Ed: Pontes. 2002

GÊNEROS DO DISCURSO E GÊNEROS TEXTUAIS: DA TEORIA À APLICAÇÃO NO ENSINO DE LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA¹

SPEECH GENDER AND TEXTUAL GENDER: FROM THEORY TO APPLICATION IN LANGUAGE TEACHING IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION

Wallace Dantas

Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, PB, Brasil. E-mail: wallacedantaspb@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9716-644X>

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i2.28>

Recebido em: 25.09.2020

Aceito em: 07.11.2020

Resumo: Neste trabalho, busco destacar a importância dos gêneros para o ensino de língua materna, na medida em que realizo uma breve reflexão sobre as atuais exigências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, levando em consideração a atual situação da docência em Língua Portuguesa. Para isso, à luz de duas perspectivas teóricas (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2002), será feito um levantamento a respeito do que se entende por gênero do discurso e gênero textual, principalmente. Objetivo, também, traçar um esquema das melhores possibilidades de trabalho, provenientes do contato com o gênero, das quais o professor pode se valer em sala de aula, tomando como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do ensino médio.

Palavras-Chave: Ensino. Gêneros. BNCC.

Abstract: *In this work, I seek to highlight the importance of genders for the teaching of the mother tongue, as we will conduct a brief reflection on the current requirements of the National Common Curricular Base - BNCC, taking into account the current situation of teaching in Portuguese. For this, in the light of two theoretical perspectives (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2002), a survey will be made about what is meant by speech genre and textual genre, mainly. It also aims to outline a scheme of the best job possibilities, coming from contact with gender, which the teacher can use in the classroom, taking as a parameter the National Curriculum Common Base - BNCC of high school.*

Keywords: *Teaching. Genres. BNCC.*

1 Introdução

Na atualidade, a aplicabilidade dos gêneros ao ensino de língua materna atende às propostas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que, por sua vez, dentro de tantos outros documentos normativos, toma como fundamento os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.. No entanto, para se trabalhar com gêneros, é necessário ir além da

¹ Uma parte da discussão aqui proposta se encontra em Dantas (2015). Neste texto, retomo a ideia, agora de forma ampla e atualizada.



decodificação e da reprodução de esquemas redacionais que ainda atravessam a produção textual dentro do ambiente escolar, no contexto da educação básica. O trabalho com textos deve ter como base a noção de gêneros do discurso² e, também, levar em consideração a compreensão e o conhecimento de seu funcionamento e de seus propósitos.

Gêneros do discurso são artefatos linguísticos, elementos historicamente definidos, que se encontram atrelados às esferas da comunicação e da atividade humana. Portanto, trabalhar com gêneros é trabalhar com a língua em ação, em atividade e usos funcionais; em síntese, é trabalhar com a língua viva, desprendida dos limites da forma e da estrutura.

Os gêneros fazem parte do nosso cotidiano, pois representam sistemas sócio-discursivos determinados por uma situação constituída por interlocutores que dividem conhecimentos específicos da cultura na qual estão inseridos. Logo, possuem enorme plasticidade e desenvoltura diferenciada com relação aos contextos vivenciados. Todavia, são concebidos como eventos que independem de desejos individuais, uma vez que se estruturam e se modelam socialmente.

A tradição nos lega um ensino voltado para o estudo da língua destinado à apreensão passiva de regras e termos presentes nas gramáticas (MARTINS, 2017). Fato que promove, em muitas ocasiões, o distanciamento entre os valores da oralidade e da escrita, autênticas formas de manifestação cultural da língua. As realizações linguísticas, sem exceção, dependem de um texto para existirem, além de um gênero que defina suas objetivações. Portanto, extirpar da teoria e da produção textual a noção de gêneros textuais enquanto função é deixar de fora da prática escolar as relações sociais nas quais ela obrigatoriamente deve estar inserida.

Partindo das concepções explicitadas, este artigo objetiva relacionar a teoria dos gêneros do discurso com práticas escolares mais significativas, aquelas que tomam o ensino da língua como uma produção coletiva de enunciados distantes dos preceitos abstratos nos quais estão apoiadas diversas concepções sistemáticas, isto é, desvinculadas de um contexto real. Entretanto, para que o caminho trilhado pelo estudo dos gêneros seja realmente o mais viável, é preciso ter em mente a noção de que os gêneros são elementos maleáveis e transmutáveis, que são incontáveis, e que surgem a partir de um processo criativo, que envolve valores intrínsecos, necessidades comunicativas e culturais, expressividade, e muitos outros aspectos. Os gêneros acompanham o desenvolvimento das sociedades humanas, caminham ao lado do desenvolvimento tecnológico e, ao longo do tempo, vão modelando composições híbridas. Diante de semelhantes processos, alguns gêneros ascendem, enquanto outros caem em parcial ou completo desuso.

É importante ter em mente que a função de um gênero é o que o define, porém sua forma não deve ser desprezada. Precisa-se apreendê-lo inteiramente; entender seus propósitos, ao passo que se compreende o porquê de sua estrutura que, segundo Bakhtin, é formada por um *tema*, uma *forma composicional* e um *estilo*. O gênero não é um instrumento opaco, pois ele é, literalmente, a discursividade manifestada por algum texto no interior de determinada instância. Os gêneros, suas formas e funções, estão intimamente ligados aos conceitos de *enunciado*, *tipos textuais* e *seqüências tipológicas*, *domínios discursivos*, *língua*, *texto* e *discurso*. Esses conceitos, imprescindíveis à teoria e prática dos gêneros, serão gradualmente apresentados no conteúdo deste trabalho, com o intuito de elucidar a importância e a produtividade desempenhada pelos gêneros no ensino, a partir de uma análise crítica da conjuntura atual da escola e dos manuais de

2 Considerando a base teórica na qual este artigo se fundamenta, sempre usarei “gêneros do discurso” – Círculo de Bakhtin.

língua portuguesa.

Levar aos alunos a língua em sua forma viva e atuante é compor um quadro de expectativas ainda maiores no que diz respeito ao verdadeiro aprendizado. Assim, este texto pretende focar as teorias desenvolvidas inicialmente pelo famigerado Círculo de Bakhtin, mesmo que este não tenha voltado suas concepções para a educação especificamente, passando pelas concepções remodeladas por Adam, até chegar às ideias defendidas por Marcuschi (2002) e outros importantes contribuintes da área. Além da teoria, pretendo formular apontamentos que possam promover uma reflexão resignificante sobre determinadas práticas docentes ainda alheias à relevância dos gêneros.

2 A formação enunciativa dos gêneros do discurso

Quando o tema é a aplicabilidade dos gêneros ao ensino de Língua Portuguesa, vale destacar a figura de Mikhail Bakhtin como a mais importante, entre tantas outras, para o estudo dos gêneros textuais. Bakhtin, Volóchinov e Medvedev formavam o que os pesquisadores chamam até hoje de o *Círculo de Bakhtin*, que se reunia para tratar sobre os problemas relacionados à linguagem.

Nem sempre os russos teorizaram visando as práticas educativas de língua materna ou estrangeira, mas suas pesquisas fomentaram ótimas discussões acerca do ensino/aprendizagem, principalmente a partir de meados da década de 1980, como se pode ver na seguinte citação, onde se discute o ensino de línguas como sistema:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam[...] Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (por que falamos por enunciados e não por orações isoladas e evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2016, p. 38-39).

Para tanto, Bakhtin diz que a língua, sua verdadeira substância, não é aquilo que pregava os primeiros pensadores da filosofia da linguagem, isto é, um sistema abstrato de formas linguísticas (objetivismo abstrato), nem uma enunciação monológica isolada (subjativismo individualista) e tão menos um ato psicofisiológico de sua produção (atividade mental). Para ele, a realidade fundamental da língua é o seu fenômeno social de interação verbal.

Assim, língua e discurso podem, de acordo com o círculo, ser vistos como: língua-sistema e língua-discurso, ou seja, ora são tidos como conceitos diferentes, talvez pelo fato de o termo *língua* ainda está impregnado do sentido que lhe dava a linguística da época, ora são tratados como intercambiáveis, e aí, vamos ter o que se denominou de “metalinguística ou translinguística, a língua em sua integridade concreta e viva” (RODRIGUES, 2001, p. 156).

Já com relação ao texto visto como sistema (texto-sistema) e ao texto visto como enunciado (texto-enunciado) pode-se dizer que a conceituação dada a este último, pelos russos, não condiz com aquilo dado pela “lingüística textual e pela semântica argumentativa”, que vêem o enunciado como “unidade menor, elemento interno ao texto” (RODRIGUES, 2001 p. 157). Bakhtin vê o enunciado como uma totalidade discursiva, pronto antes mesmo de ser dito (*projeto discursivo*). O texto-enunciado é fenômeno sociodiscursivo.

O enunciado pode ser distinguido pela sua alternância dos sujeitos do discurso, pela sua expressividade e pela conclusividade. Mesmo o enunciado sendo único, na comunicação discursiva real, ele será vários quando interligado a toda uma rede de sentidos com outros enunciados; é o denominado *dialogismo bakhtiniano*.

[...] se os enunciados, pelo seu papel e lugar, representam unidades concretas e únicas da comunicação discursiva, por outro lado, pela sua natureza dialógica (o dialogismo é constitutivo), não podem deixar de se tocar nessa cadeia, estando vinculados uns aos outros por relações dialógicas, que são relações de sentido (RODRIGUES, 2001, p. 160).

Dessa forma, há enunciados pessoais, relativamente estáveis, como gêneros impessoais, característicos a determinadas esferas da vida social. Sabendo disso, temos os gêneros como eventos constituídos mediante a situação de interação social, impessoais e estabelecidos historicamente. Sendo assim, o uso da língua se efetua em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, produzidos por participantes que constituem uma ou outra esfera da atividade humana e que, a partir de seu estudo como unidade real discursiva, podemos entender a natureza de suas unidades linguísticas.

A interação é constituída pela realidade essencial da língua, e seu modo de existência encontra-se na comunicação discursiva concreta. Os gêneros, considerados inumeráveis, são dominados por grupos sociais, e é no interior desses grupos que ele ganha estabilidade, suas formas complexas diferenciadas, definidas pelo contexto no qual estão inseridos em um dado momento.

Bakhtin afirma que os gêneros podem ser vistos por dois aspectos. Em um primeiro momento, verifica-se a existência dos gêneros primários (simples), decorrentes de uma situação comunicativa discursiva imediata, em outro, os gêneros são tidos como secundários (complexos), estes surgem nas condições de comunicação cultural mais complexa, como nas esferas artística, científica, religiosa, jornalística, escolar, entre outras. O seguinte quadro demonstrativo esclarece tal ideia:

Quadro 1: Demonstração dos Gêneros Primários e Secundários segundo Bakhtin (2016)

GÊNEROS PRIMÁRIOS (SIMPLES)]	GÊNEROS SECUNDÁRIOS (COMPLEXOS)]
Conversa de salão Diálogo familiar Carta Diário íntimo Bilhete ...	Romance Palestra Livro Didático Tese Artigo Científico ...
Situação discursiva imediata	Comunicação cultural mais complexa e organizada

Fonte: autoria própria

Os gêneros são considerados eventos de caráter atual, o que enfatiza o contínuo movimento existente entre a unidade e a continuação. Para Bakhtin (2016), o gênero é novo e velho, é e não é ao mesmo tempo. Nesta mesma linha de pensamento, tenho Marcuschi (2002) que, por sua vez, comunga com a perspectiva que compreende os gêneros textuais (como prefere se referir aos gêneros) como eventos sócio-históricos, relativamente estáveis, e responsáveis pela ordenação e estabilização da ação comunicativa diária, considerando-os ainda como maleáveis, dinâmicos e plásticos, já que são produtos da atividade da língua que, por conseguinte, estão em constante funcionamento social, possuindo, assim, um caráter processual, definidos primordialmente pela sua função comunicativa.

[...] embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. [...] em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções [...] (MARCUSCHI, 2002, p. 21).

Faz-se necessário, neste momento, iniciar uma breve discussão com relação aos tipos textuais e aos gêneros textuais para que possamos compreender melhor a importância de uma abordagem distintiva no tratamento do gênero em sala de aula.

3 Tipos textuais e gêneros textuais: distinções

Diariamente lidamos com uma enorme variedade de *gêneros* e *tipos textuais*, no entanto muitas confusões terminológicas apontam para a necessidade de uma abordagem mais clara e objetiva acerca de termos que, por serem tão próximos, acabam recebendo uma classificação equivocada. Com vista nisso, é conveniente esclarecer que o *gênero textual* é um elemento heterogêneo no qual os *tipos textuais* se fazem presentes.

Como *tipo textual*, concebemos as espécies de sequências que podem ser teoricamente definidas pela natureza de sua composição. Sequências que atravessam o corpo dos gêneros e podem ser identificadas por meio de aspectos linguísticos e formais. Os tipos existem em número limitado e abarcam categorias como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição* e *injunção*. Por outro lado, os *gêneros textuais* são definidos por seus conteúdos, funções, estilos e formas. São inúmeros e constituem o corpus dos textos materializados em nosso dia a dia, além de possuírem características sócio-comunicativas. Como exemplos de gêneros textuais, podemos citar: *romances*, *cartas*, *telefonemas*, *bilhetes*, *teses*, *palestras*, *e-mails*, *resenhas*, *piadas*, *notícias*, *outdoor*, *aulas virtuais*, *reportagem*, *receita*, *manuals de instrução*, *editais*, *artigos*, *conversas espontâneas* etc.

A seguir, um quadro semelhante ao que Marcuschi (2002) apresentou no afã de tornar mais específica a distinção entre tipos e gêneros:

Quadro 2: Distinção entre Tipos Textuais E Gêneros Textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1 – propriedades linguísticas intrínsecas;	1 – realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2 – compõem os gêneros e não são textos empíricos;	2 – textos empiricamente realizados;
3 – número de categorias limitadas por aspectos estruturais;	3 – número abrangente de categorias, praticamente ilimitado;
4 – narrações, argumentação, injunção, descrição, e exposição	4 – exemplos de gêneros: telefonema, carta, e-mail, romance, artigo, tese, palestra, cardápio, outdoor, conversa etc.

Fonte: autoria própria.

Outro conceito que não pode deixar de ser mencionado é o de *domínio discursivo*. Entende-se por *domínio discursivo* esferas que fazem parte da comunicação e da atividade humana. Essas esferas, ou domínios, não constituem gêneros ou discursos, mas propiciam a criação destes. Os domínios identificam-se como áreas específicas da ação linguística humana, assim, pode-se falar em esferas sociais: *esfera jornalística*, *esfera religiosa*, *esfera doméstica*, etc. Conclui-se que os gêneros estão sempre inseridos em uma situação real e concreta, portanto, possuem finalidade discursiva. Logo, podemos compreender os domínios como espaços formais onde os textos, de maneira discursiva, circulam e (re)produzem algum conhecimento instituído historicamente em um meio social.

Para uma compreensão mais ampla, focar que *texto* e *discurso* não abarcam exatamente a mesma definição é de grande valia. A concepção do que vem a ser *texto*, e do que se pode entender por *discurso*, gera ainda muita polêmica, no entanto, em linhas gerais, nas palavras de Marcuschi (2002, p.24), o texto é compreendido como “[...] uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que o um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva”. Logo, os textos são entidades estruturalmente formais que, ao inserirem-se em alguma situação real de interação, caracterizam seus interesses e objetivos por meio dos discursos.

Ao escrevermos uma carta, um artigo, um e-mail, ao conversarmos pelo telefone, estamos produzindo diferentes gêneros textuais (para usarmos um termo do Marcuschi (2012)). Toda forma de expressão linguística só pode ser efetivada por meio de um gênero e de um texto. Os tipos textuais, que participam da formação dos gêneros, são atravessados por *sequências tipológicas*. Um romance, por exemplo, contém sequências narrativas (a história é contada através da narração), sequências descritivas (descrevem pessoas, objetos ou lugares), etc. Retomando Marcuschi (2002, p.27), conceituamos os gêneros como “[...] uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si”. Daí, a noção de heterogeneidade de um gênero. O autor completa sua abordagem com a seguinte colocação: “Quando se nomeia um certo texto como ‘narrativo’,

‘descritivo’ ou ‘argumentativo’, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base” (MARCUSCHI, 2002, p.27).

Abaixo, tendo mais uma vez por base esquemas desenvolvidos por Marcuschi, segue um modelo exemplificador tomado a partir de fragmentos do que seria uma carta pessoal:

Quadro 3: Exemplos de Sequências Tipológicas presentes no Gênero Textual Carta

Sequências tipológicas	Gênero textual
Descritiva	Campina Grande/PB, 21/4/2020
Injuntiva	Olá, meu caro amigo! Como vai?
Argumentativa	Estou lhe escrevendo porque acho que é conveniente que você saiba o que está acontecendo por aqui.
Descritiva	Na casa dela, encontrei uma mesa farta de livros, ao lado de uma estante velha cheia de objetos de costura, maquiagem, decoração...
Injuntiva	Eu te falei que ela está morando com a mãe agora. Não falei?
Narrativa	Na última semana estive por lá para saber como estavam. Depois que saí dali, fui à casa de meu tio, pois havia muito tempo que não conversávamos sobre esse assunto.
Expositiva	Eu acho que tudo isso acontece por que tia Dora não gosta muito dos amigos de Sofia. Agora mesmo, ela está em casa esbravejando, contra todos os céus, que a filha não sabe selecionar amizades.
Injuntiva	Mande lembranças a todos e, por favor, escreva-me mais, certo?
Narrativa	De seu estimado amigo Carlos.

Fonte: autoria própria

É de fácil apreensão a heterogeneidade tipológica de um gênero. As sequências tipológicas constituem, formalmente, tipos textuais que, ao interagirem entre si, tecem uma infraestrutura mais complexa, no caso, os gêneros.

Ainda no tocante à concepção e arrumação das sequências, Adam (2008) esclarece que estas correspondem ao conceito de enunciados diferentes que compõem os gêneros. Diferentemente de Bakhtin (2016), que concebia o romance, a carta, a conversação, etc. como espécies de enunciados em suas totalidades. Adam, ao se dedicar à problemática dos gêneros, passa a levar em consideração que enunciado é aquilo que atravessa um texto/gênero em forma de sequências estruturais. Com relação ao que fora apontado por Marcuschi (2002), duas ressalvas devem ser feitas. Primeiro, Adam (2008) não acredita na existência de uma sequência expositiva, para ele uma exposição pode ora configurar-se como descrição, ora como explicação. Logo, temos uma sequência explicativa ao invés de uma expositiva. Segundo, é dada às sequências injuntivas a condição de sequências dialogais, aquelas que são essenciais à comunicação humana. As sequências dialogais dividem-se em duas categorias: sequências fáticas e sequências transacionais. As primeiras incumbem-se da função de abrir e encerrar discursos: *Alô; Que horas são*; estas últimas compreendem o corpo do discurso, sua real intenção: *São sete horas*.

Como se sabe, os gêneros são instrumentos maleáveis, definidos por um contexto, portanto, não se isolam dentro de uma estruturação rígida. Os gêneros são heterogêneos porque abarcam vários tipos de texto em sua composição, e estão sujeitos à intertextualidade intergêneros, pois existem muitas construções híbridas que admitem que um gênero atue com a função de outro. Uma notícia não deixará de ser notícia se aparecer sob a forma de um poema, contanto que não deixe de lado a sua função original, que é a de informar.

Os gêneros atendem às demandas culturais de cada meio onde se inserem. Os gêneros refletem estruturas recorrentes em cada cultura e acompanham as mudanças que ocorrem em cada local. Os gêneros são formas de realizar linguisticamente determinado objetivo, portanto, não devem se recolher ao abstracionismo da forma, e sim explorar a enorme gama de possibilidades que podem oferecer, seja de forma natural ou de forma híbrida, isto é, devem ter liberdade para atuar e devem estar sempre acompanhados pela consciência coletiva de que não funcionam estaticamente, mas em contato com eventos reais de uso da língua. Me parece, que esse pensamento ganhou vida, no decorrer dos anos, nos documentos oficiais e, agora, concretamente falando, ele se intensifica na BNCC como veremos no próximo ponto.

4 A aplicação dos gêneros ao ensino de língua portuguesa

O trabalho com gêneros em sala de aula consiste em uma tarefa que exige do professor uma pluralidade de estratégias e metodologias para que o mesmo venha a caminhar com êxito. Com isso, o professor deve ter um conhecimento dos gêneros para que a produção em sala e a compreensão de tais possam acontecer de forma satisfatória. Tendo em vista tal realidade, o professor dispõe das ideias e propostas da, atualmente, Base Nacional Comum Curricular / BNCC, que sugere um trabalho baseado na produção e análise dos gêneros, considerando suas criações e transformações atreladas àquilo que no referido documento é chamado de “campos de atuação social”³.

3 É importante deixar claro que, neste texto, neste momento, me refiro à BNCC, observando apenas as considerações dos

Os gêneros devem ser trabalhados considerando uma diversidade de elementos, dentre os quais merecem destaque: a modalidade (que pode ser oral e/ou escrita); o suporte (que pode ser do mais para o menos familiar) e o contexto social (que abordará análises de adequação dos diversos textos abordados em sala visando um melhor entendimento dos diversos públicos-leitores). Deve-se considerar ainda as questões de linguagem (aspectos verbais e não verbais, assim como as variações de dialetos e registro), gramática e textualidade (pois o trabalho da gramática deve estar atrelado ao do texto, onde um não deve se sobrepor ao outro, mas sim andarem em harmonia).

A BNCC, nesse contexto educacional, e observando a etapa do ensino médio (que precede o ingresso do indivíduo no ensino superior), afirma categoricamente que, pensando na juventude da educação básica em seus anos finais, “reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses⁴ (...)” (BRASIL, 2018, p. 486) devem acontecer diariamente nas aulas de linguagem. Isso significa, a meu ver, que tais reflexões só serão possíveis a partir do trabalho com os gêneros do discurso, observando, se não todos, mas os possíveis contextos sociais de comunicação nos quais os alunos estão e/ou poderão estar.

Além das propostas contidas na BNCC (etapa do ensino médio), o educador pode contar com inúmeras outras teorias que tomam por base aspectos sociais de comunicação e interação nas atividades desenvolvidas em sala, como nos deixa claro Bezerra (2002, p. 38):

Inúmeras são as teorias que, de formas variadas e em níveis diversificados, influenciam a metodologia de ensino de Língua Portuguesa. No entanto, nas duas últimas décadas do século XX e primeiros anos do século XXI, algumas têm-se destacado: a teoria sócio-interacionista vygotskiana, as de letramento e as de texto-discurso, que possibilitam considerar aspectos cognitivos, sócio-políticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

Bezerra (2002), de forma indireta, nos concede algumas sugestões de como o trabalho deve ser feito em sala: 1) o professor deve dá uma ênfase à leitura, pois é através dela que o educando entrará em contato com uma diversidade infinda de gêneros; 2) o docente deve desenvolver métodos de análise, mas e, sobretudo, estratégias de produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e conversacionais; 3) o educador deve considerar os aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e linguísticos. Esse conjunto de estratégias de uso e produção desses gêneros, para a referida autora, “caracteriza-se como uma das renovações mais apregoadas no ensino de nossa língua, embora ainda insuficientemente praticada” (BEZERRA, 2002, p. 43)⁵.

É importante ressaltar a fala da autora quando afirma que tais estratégias sugeridas chegam a ser *insuficientemente praticadas*, pois considera que tais ações devem ser realizadas

gêneros na etapa do ensino médio, por ser o segmento do ensino no qual me encontro. Em um trabalho futuro, apresento uma investigação sobre o lugar que os gêneros do discurso (e textuais) ocupam no referido documento normativo.

4 Conforme a BNCC, “semiose é um sistema de signos em sua organização própria” (BRASIL, 2018, p. 486)

5 Com o objetivo de auxiliar o leitor no sentido de ampliar o leque de opções para o melhor desenvolvimento do trabalho com gêneros em sala de aula, à luz do que apregoa a BNCC, penso que o livro didático de português é de grande valia, considerando que para muitos docentes as ações didático-pedagógicas começam por ele. Nesse sentido, também de Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra com a Profa. Dra. Angela Paiva Dionísio, sugiro a leitura da obra digital, lançada recentemente pela editora da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, “Livro Didático de Português: múltiplos olhares” (2020). Acredito que, somado às ideias propostas neste artigo, esse livro ajudará ao professor na ressignificação do material didático (livro didático de português) usado em sala de aula pela grande parcela (quase que em sua totalidade).

visando uma adaptação metodológica para atender a realidade discente. Dessa forma, o professor terá um resultado positivo, pois serão considerados usos e funções de determinadas situações de interação. Sobre isso a autora nos diz que

O estudo dos gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (BEZERRA, 2002, p. 41).

5 Considerações finais

Diante de tudo isso, o trabalho do professor deve ser um trabalho de mediação, pois ele é esse mais experiente, e seu trabalho deve ser voltado para uma prática de construção de conhecimento em sala de aula, onde o aluno será também um agente de conhecimentos e, só assim, existirá, de fato, uma situação de interlocução na sala de aula, proporcionando uma situação de interação concreta para a análise e produção desses gêneros. Por isso que, atualmente, não digo que o professor ministra o conhecimento, mas que ele constrói o conhecimento com o aluno, pois ambos são, e devem ser, sujeitos ativos na pesquisa e na busca do saber.

Neste momento, me remeto a Marcuschi (2002) quando afirma que os gêneros textuais são “artefatos linguísticos concretos”. Tal pensamento deve ser considerado pelo docente devido ao fato que o trabalho com os alunos deve partir de situações concretas de uso desses gêneros visando uma melhor interação entre os interlocutores em uma dada situação. Dessa forma, como nos deixa claro o autor, o docente deve, da melhor maneira possível, levar o aluno à análise e produção desses gêneros.

O trabalho com gêneros em sala de aula propicia aos discentes – e porque não dizer também ao professor – “uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois, “nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2002, p. 35). Por isso que o informal também deve ser ao menos mencionado em sala de aula, com o objetivo de propiciar ao aluno uma visão crítica dos mais diversos usos que podem existir quanto aos gêneros.

Com base nessas considerações, percebemos que os autores citados convergem, quando estamos a tratar do trabalho com os gêneros em sala de aula, pois, primeiramente, devemos considerar a necessidade primária dos discentes para que o trabalho com gêneros não venha acontecer de forma aleatória e fora do contexto social de cada um. Por isso, que ao mesmo tempo em que o trabalho com gêneros parece ser essencial e de extrema importância na sala de aula, também torna-se de difícil prática e execução por ser considerado, no decorrer do trabalho, a realidade de cada educando, tarefa que exigirá do educador que almeja desenvolver um trabalho competente uma dedicação “exclusiva” na realização de tal tarefa.

Além disso, como vimos, mesmo que brevemente⁶, o educador deve fundamentar seu trabalho pedagógico nos documentos oficiais, com especial atenção para a BNCC, principalmente,

6 Falo brevemente, porque há um trabalho sendo desenvolvido, no qual, de forma mais detalhada, traço um perfil do lugar dos gêneros do discurso na BNCC do ensino médio. Neste texto, posso afirmar que apenas iniciei essa exposição detalhada a partir do referido documento oficial.

porque tal documento orienta que as ações devem proporcionar aos educandos oportunidades de experimentar afazeres cada vez próximos das práticas acadêmica, cultura, profissional, pública, particular, entre outras esferas sociais e isso só será conseguido exitosamente a partir do trabalho com os gêneros do discurso.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. **La linguistique textuelle**. Introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris : A. Colin, 2008.
- ADAM, Jean-Michel. **Linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo : Cortez, 2008.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRAIT, B. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 7 – 11.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- DANTAS, W. **Gêneros Textuais**: teoria e aplicação às aulas de Língua Portuguesa. Revista Crátilo, v. 8, n.1, ago. 2015, p. 25 – 33.
- DIONÍSIO, Ângela. Paiva.; et al. **Gêneros Textuais e Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-46.
- DIONÍSIO, Ângela. Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Livro didático de português**: múltiplos olhares. Campina Grande: EDUFPG, 2020.
- FARACO, Alberto Carlos. **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARTINS, M. A. Em defesa do ensino de gramática. **Revista do Gelne**, v. 19, p. 103-117, 2017.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 153-183.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PERCEPÇÕES SOBRE MEIO AMBIENTE EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ARACAJU/SE

*PERCEPTIONS ABOUT THE ENVIRONMENT AT A SCHOOL IN THE CITY OF ARACAJU /
SE*

Aldeci dos Santos

Universidade Federal de Sergipe, SE, Brasil. E-mail: aldeci26@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i2.33>

Recebido em: 28.09.2020

Aceito em: 13.11.2020

Resumo: Atualmente, a educação ambiental pode ser compreendida como sinônimo de reflexão e ação, que se desenvolve a partir de um processo educativo, permanente e contínuo tendo como objetivo, superar a visão meramente ecológica, transpondo o olhar para uma dimensão mais abrangente, com discussões de questões políticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais (SPIRONELLO et al. 2012). As questões ambientais vêm sendo consideradas cada vez mais urgente para sociedade devido à falta de conhecimento, fazendo com que haja a necessidade da escola em desenvolver projetos de pesquisa sobre o meio ambiente. Sendo assim, o referido trabalho teve como objetivo analisar as concepções sobre meio ambiente dos alunos do 6º ano de uma Escola Municipal, no município de Aracaju/SE. Foram aplicados 42 questionários com perguntas abertas e fechadas, sendo a análise feita de forma qualitativa e quantitativa. Observou-se que os educandos têm uma visão ampla em relação à questão ambiental. Entretanto, também pode-se concluir que os professores não esclarecem seus alunos sobre a temática ambiental e as consequências que os problemas ambientais podem trazer ao meio ambiente.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Concepções; Escola; Meio Ambiente.

Abstract: *Currently, environmental education can be understood as a synonym of reflection and action, which develops from an educational process, permanent and continuous with the objective of overcoming the merely ecological vision, transposing the look to a more comprehensive dimension, with discussions of political, social, economic, cultural and environmental issues (SPIRONELLO et al. 2012). Environmental issues have been considered more and more urgent for society due to the lack of knowledge, making it necessary for the school to develop research projects on the environment. Therefore, this work aimed to analyze the 6th year students' conceptions about the environment of a Municipal School, in the municipality of Aracaju / SE. 42 questionnaires were applied with open and closed questions, the analysis being made in a qualitative and quantitative way. It was observed that the students have a broad view in relation to the environmental issue. However, it can also be concluded that teachers do not clarify their students about the environmental theme and the consequences that environmental problems can bring to the environment.*

Keywords: *Environmental Education; Conceptions; School; Environment.*



1 Introdução

Atualmente, a educação ambiental pode ser compreendida como sinônimo de reflexão e ação, que se desenvolve a partir de um processo educativo, permanente e contínuo tendo como objetivo, superar a visão meramente ecológica, transpondo o olhar para uma dimensão mais abrangente, com discussões de questões políticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais (SPIRONELLO *et al.* 2012).

Para Guimarães (1995), no trabalho de conscientização dá-se grande importância ao papel ativo do educando na construção de conhecimento, baseado no questionamento dos diferentes valores, em busca de uma formação pessoal que refletirá em novas atitudes. Portanto, a Educação Ambiental não deve se preocupar em transmitir conhecimentos científicos, mas sim, em produzir conhecimentos a partir de experiências diretas do dia a dia do aluno. Diante disso, Dias (1994) comenta que a simples transmissão de conhecimentos deve ser evitada.

Além disso, a Educação Ambiental exige uma postura crítica e conhecimento por parte do educador para que este possa desenvolver um ensino mais contextualizado e participativo. Daí surge a necessidade de os educadores terem acesso a cursos que forneçam instrumentos para a prática da Educação Ambiental (OLIVEIRA, 2000).

Essa atualização por parte dos educadores se torna mais urgente porque a Educação Ambiental apresenta uma nova dimensão a ser incorporada ao processo educacional, trazendo toda uma recente discussão sobre as questões ambientais e as conseqüentes transformações de conhecimento, valores e atitudes diante de uma nova realidade a ser construída” (GUIMARÃES, 1995).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997), o conhecimento dos ciclos da natureza e da complexa trama de relações que os possibilitam permite aos alunos compreender a importância da recomposição dos elementos necessários e permanência da vida no planeta. A viabilização desse tipo de ação é de extrema importância, diante da amplitude, rapidez e intensidade das ações predatórias, que poderá até mesmo inviabilizar a continuidade da vida.

Conforme Leff (2001), o saber ambiental estabelece uma particular relação entre realidade e conhecimento: Não só busca completar o conhecimento da realidade existente, mas orientar a construção de outra organização social que não seria a projeção das tendências atuais para o futuro. É neste sentido que a utopia ambiental abre novas possibilidades, a partir do reconhecimento de potenciais ecológicos e tecnológicos, onde se amalgamam os valores morais, os saberes culturais e o conhecimento científico da natureza na construção de uma nova racionalidade social.

Uma das razões que tornam a prática de educação ambiental tão complexa para alguns professores, especialmente relacionada a áreas distintas, é o caráter que compõe a educação ambiental e que o permite que o processo pedagógico aconteça sob diferentes aspectos complementares. Assim, é possível a existência de momentos nos quais aconteçam transmissões de conhecimento, podendo ser até do aluno para o professor, construção do conhecimento, inclusive entre professores de diferentes disciplinas e a desconstrução das representações sociais dos alunos e dos próprios professores, fundamentados na interação entre ciências e cotidiano.

Conhecimento científico, popular e representações sociais; participação política e

intervenção cidadã, deve descartar a relação predominante até então de que o professor ensina e o aluno aprende, e estabelecendo o processo dialógico entre gerações diferentes, ou seja, professores e alunos, discutindo possibilidades de ações conjuntas, que possam garantir vida saudável para todos, sempre visando à herança ecológica que será deixada às gerações futuras. (CANDIANI, 2004).

2 Metodologia e área de estudo

A investigação adotada para a realização deste trabalho baseou-se nos problemas ambientais apresentados no município de Aracaju/SE. A área de estudo escolhida foi uma Escola Municipal da rede pública do referido município.

3 Aplicação do questionário na escola

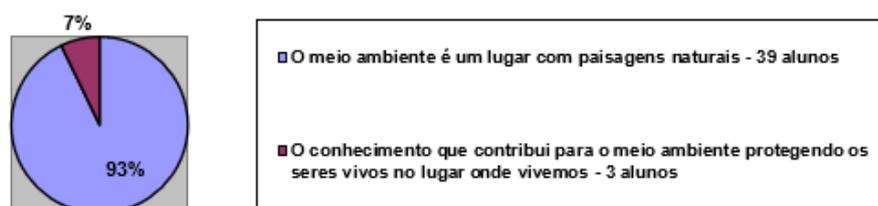
Para a coleta de dados, foram aplicados questionários, pelo fato de ser uma forma de avaliar as concepções dos alunos na sua aprendizagem, nos conteúdos que estão sendo ministrados em discussão pelo professor na sala de aula, assim como sobre o meio ambiente. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Na pesquisa participaram 42 alunos do 6º ano, nos quais responderam a questões abertas e fechadas concernentes às causas que contribuem para os prejuízos ao meio ambiente, os tipos de problemas ambientais, de que maneira os docentes trabalham os temas relacionados ao meio ambiente dentre outros.

4 Resultados e discussões

Foram pesquisados 42 alunos da escola Dr. Jessé Andrade Fontes, sendo que 40% dos alunos são do sexo masculino e 60% do sexo feminino. Além disso, os alunos apresentaram uma faixa etária que variou de 12 a 16 anos. Quanto ao conhecimento em torno do meio ambiente, houve maior número de alunos com um bom nível de conhecimentos sobre o tema. Outros ficaram indecisos em relação à educação ambiental. Os alunos expressaram que o meio ambiente é um lugar com paisagens naturais, outros que o conhecimento contribui para o meio ambiente protegendo os seres vivos no lugar onde vivemos (Fig.1):

Figura 1: Conhecimento sobre as causas dos problemas ambientais



Fonte: Da autora.

A maioria dos alunos, quando questionados a respeito do conhecimento sobre as causas

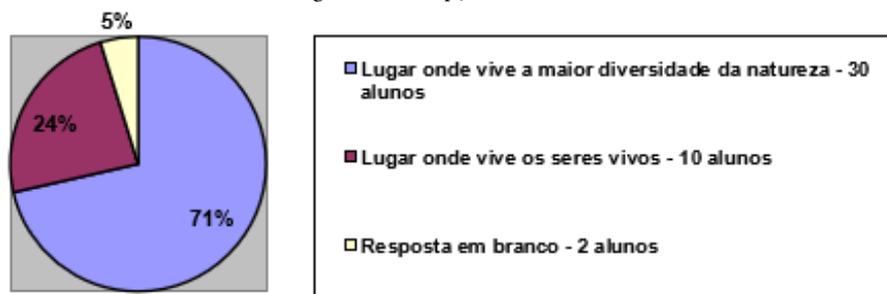
dos problemas ambientais que contribui para destruição do meio ambiente, os mesmos definiram que as causas de tais problemas se relacionam a destruição da natureza que vem ocorrendo diariamente pelo homem no seu ecossistema.

O trabalho educacional é componente essencial dessas medidas, as quais são necessárias e de caráter emergencial, pois sabe-se que a maior parte dos desequilíbrios ecológicos está relacionada a condutas humanas inadequadas impulsionadas por apelos consumistas – frutos da sociedade capitalista – que geram desperdício, e ao uso descontrolado dos bens da natureza, a saber, os solos, as águas e as florestas. Os homens são responsáveis diretos pelo que acontece a sua volta e, a menor que haja uma significativa mudança nos valores e nos hábitos de todos os seres humanos, não haverá saída para o planeta (CARVALHO, 2006, p 2).

A maioria (92%) dos alunos já ouviu falar sobre meio ambiente. Ao serem questionados onde receberam tais informações, a escola, obteve o maior número de resultados em relação a fonte de informação com 64% das respostas.

Ao serem indagados sobre o que entendiam por meio ambiente 71% das respostas expressaram que o meio ambiente é o lugar onde vive a maior diversidade existente na natureza, 24% desses alunos responderam que o meio ambiente é o lugar onde vivem os seres vivos; 5% não responderam (Fig.2).

Figura 2: Concepção de Ambiente



Fonte: Da autora.

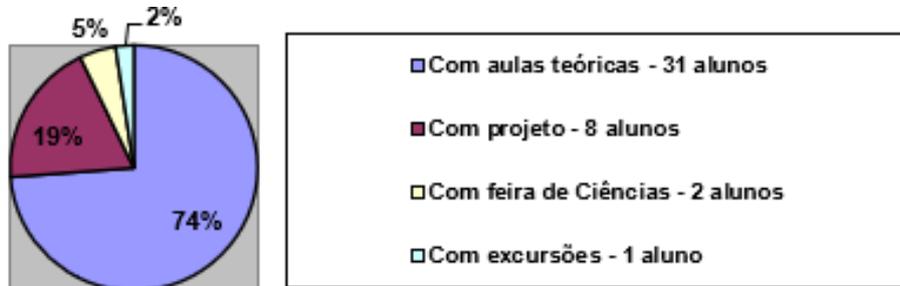
Guimarães (1995), ressalta que não existe a separação entre o meio ambiente e o homem. Assim, em Educação Ambiental é preciso que o educador trabalhe a integração ser humano e o meio ambiente e se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela. Vale ressaltar que a concepção do professor sobre o meio ambiente exerce uma influência significativa na construção do conceito de meio ambiente para os alunos.

No questionário, as respostas dos alunos no que se refere à existência dos problemas ambientais na comunidade, evidenciam que eles existem, pois 100% dos discentes afirmam a existência de problemas ambientais. Desses entrevistados que afirmaram a existência de problemas no questionário, 100% citaram o lixo como um dos problemas mais graves da sua escola. Segundo Santos (2000), o lixo tem uma significação ideológica, pois cada indivíduo estabelece um critério para o que se deve jogar fora, o que se separa, se exclui e o que não presta. Portanto o lixo é uma questão local, pois cada cidade tem seu lixo com uma composição diferente. A questão dos resíduos e também cultural e, portanto, varia de acordo com cada forma de pensar e agir de cada comunidade. As soluções possíveis para os problemas ocasionados pelo lixo só virão a partir desse entendimento (OLIVEIRA, 1992). De acordo com o autor, ninguém joga fora o lixo somente como uma transferência de lugar longe dos olhos de alguém, embora

perto do “nariz” de alguém e certamente na natureza.

74% das respostas dos alunos expressaram que os professores trabalham os temas ambientais com aulas teóricas, 19% expressaram que o professor trabalha com projetos, 2% expressou com excursões, 5% expressaram com Feira de Ciências (Fig.3).

Figura 3: Trabalho do professor sobre o tema

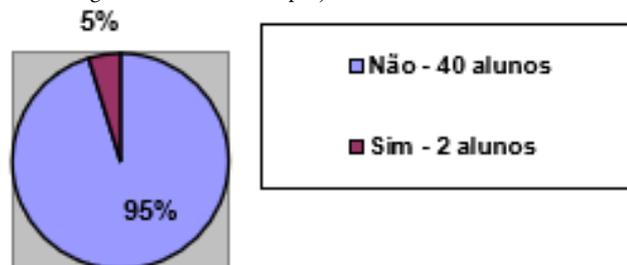


Fonte: Da autora.

Nesse sentido, Araújo (1997) ressalta que a escola é o elemento fundamental para a construção da cidadania, ou seja, deve voltar-se para os valores e os problemas da comunidade, e a partir desses valores, construir uma consciência crítica sobre a própria situação local.

Nos questionários, 95% dos alunos expressaram que na escola não trabalhava com projetos relacionados ao meio ambiente, 5% expressaram que a escola trabalhava com projetos (fig. 4).

Figura 4: Existência de projetos sobre Meio Ambiente



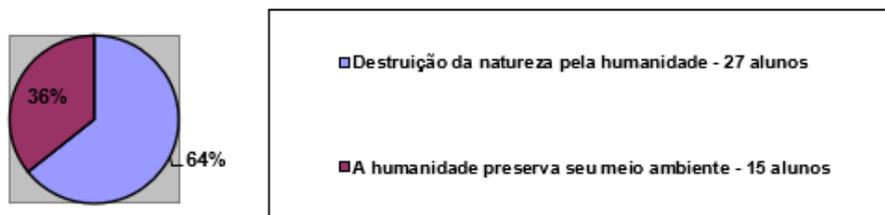
Fonte: Da autora.

É fundamental desenvolver atividades de Educação Ambiental nas escolas, pois essa desempenha um papel importante na hora de educar a comunidade para a recuperação e o gerenciamento ambiental do local (SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE, 2003).

Segundo Oliveira (2000), as propostas de ações/atividades, em Educação Ambiental, são concebidas em três áreas de incidência: 1) Educação Formal: projetos voltados para a inserção das questões ambientais nos currículos escolares de 1º e 2º Graus; 2) Educação Não Formal: projetos voltados para trabalho com instituições envolvendo a sociedade; 3) Capacitação: Aperfeiçoamento de pessoal técnico para exercício com atividade de civil, em comunidade, controle, preservação, fiscalização e educação para o meio ambiente, como suporte as ações de educação formal e não formal.

Dos alunos questionados, 64% expressaram que a forma de interferência da humanidade no meio ambiente é feita através da destruição da natureza pela humanidade, 36% expressaram que a humanidade preservar seu meio ambiente (fig. 5).

Figura 5: Interferências do Homem no Meio Ambiente



Fonte: Da autora.

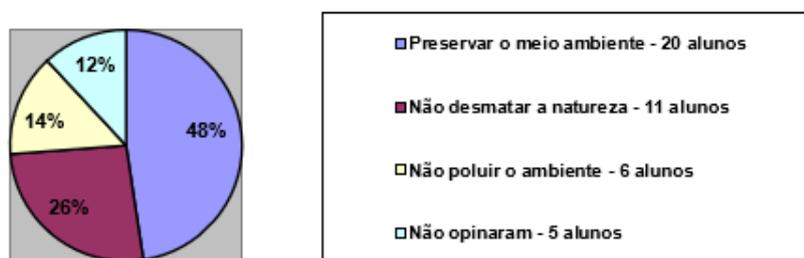
A interferência da humanidade no meio ambiente e a falta de conscientização coloca o planeta em perigo, desta forma, é necessário que haja um trabalho educacional, que faz parte do componente de medidas necessárias e de caráter emergencial, pois sabe-se que a maior parte dos desequilíbrios ecológicos está relacionada a condutas humanas inadequadas, impulsionadas por apelos comunistas – frutos da sociedade capitalista – que geram desperdício, além do uso descontrolado dos bens da natureza, a saber, os solos, as águas e as florestas. Os homens são responsáveis diretos pelo que acontece a sua volta e, a menos que haja uma significativa mudança nos valores e nos hábitos de todos os seres humanos, não haverá saída para o planeta.

Diante desse cenário,

além da formulação de propostas teóricas, da aprovação de leis e da introdução de novas diretrizes curriculares, e orientações didáticas nos sistemas educacionais, além da produção e distribuição de material pedagógico, e necessário que haja mais acompanhamento e maior apoio ao que acontece dentro das escolas, no espaço das salas de aula. É lá que a educação realmente acontece e, quer sejam grandes ou pequenas ações, elas são extremamente necessárias (CARVALHO, 2006, p. 2).

Já, 48% expressaram que é possível resolver os problemas ambientais, através da preservação do meio ambiente, 26% expressaram não desmatar a natureza, 14% não poluir o meio ambiente, 12% não opinaram sobre os problemas ambientais (fig. 6).

Figura 6: Solução para os problemas ambientais



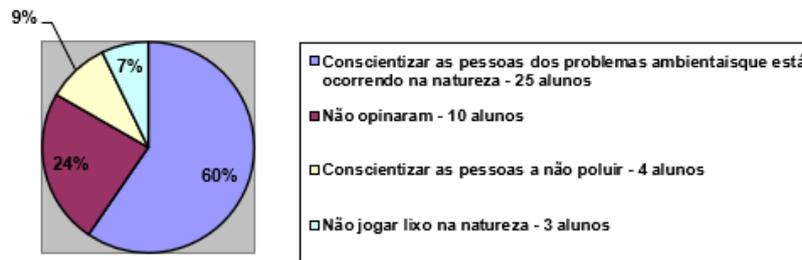
Fonte: Da autora.

Segundo Leff (2001), a problemática ambiental do desenvolvimento deu lugar a um movimento, na teoria e na prática, para compreender suas causas e resolver seus efeitos na qualidade de vida e nas condições de existência da sociedade. O custo social da destruição ecológica e da degradação ambiental gerada pela maximização do lucro e dos excedentes econômicos a curto prazo deram impulso à emergência de novos atores sociais mobilizados por valores, direitos e demandas que orientam a construção de uma racionalidade ambiental.

Quando perguntados o que deveria ser feito para melhor com os problemas ambientais, 24% alunos não opinaram, 59% expressou que a conscientização das pessoas para com os problemas ambientais já está ocorrendo na natureza, 10% expressaram conscientizar as pessoas

a não poluir o meio ambiente, 7% não jogar lixo na natureza (fig. 7) .

Figura 7: Ações para melhoria do Ambiente



Fonte: Da autora.

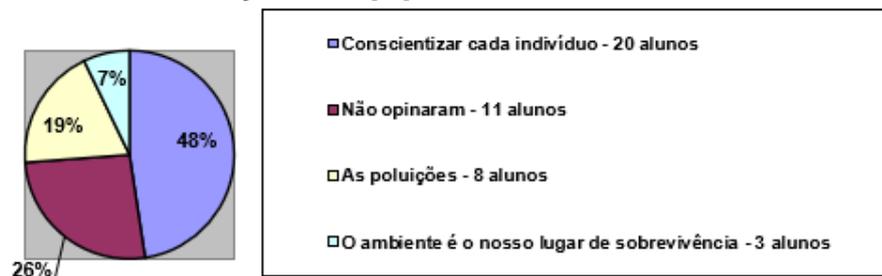
Segundo Ruy (2004) tais princípios devem incluir ações visando educar as comunidades procurando sensibilizá-las para as questões ambientais e mobilizá-las para a modificação de atitudes nocivas e a apropriação de posturas benéficas ao equilíbrio ambiental.

CANDIANI (2004), por sua vez, afirma que a educação ambiental objetiva proporcionar aos indivíduos a compreensão da natureza complexa do meio ambiente, ou seja, levar todos à percepção das interações entre aspectos físicos, socioculturais e político-econômicos que compõem a relação homem/meio. Para esse autor, a educação ambiental busca ainda fornecer maneiras de interpretar a interdependência desses diversos elementos no espaço, levando à utilização mais prudente dos recursos naturais.

Pela prática da educação ambiental pretende-se transformar a concepção da natureza como um elemento exterior ao homem, fazendo com que o mesmo se torne mais responsável, comprometido com os valores éticos e de solidariedade entre os seres vivos e exercite plenamente a cidadania.

Quando questionados sobre os seus atos para preservar o ambiente, 48% dos alunos opinaram que a conscientização é de cada indivíduo, 19% opinaram a respeito das poluições, 7% outros afirmaram que o ambiente é o nosso lugar de sobrevivência, 26% não opinaram (fig. 8).

Figura 8: Ações próprias em relação ao Ambiente



Fonte: Da autora.

Segundo Branco (1998), o grande problema da civilização moderna, industrial e tecnológica é a de não perceber que o homem depende da natureza. À medida que o homem foi desenvolvendo novas tecnologias e ampliando seu domínio sobre os elementos da natureza em geral, os impactos ambientais foram se ampliando em intensidade e extensão.

5 Considerações finais

Através da análise de compreensão sobre as concepções dos alunos do 6º ano sobre o meio ambiente, observou-se que a maior parte dos alunos conceitua o meio ambiente como lugar onde vivem os seres vivos, com belas paisagens naturais, relacionando o meio ambiente diretamente com a natureza. Apenas a minoria vê o homem, a casa e a escola como parte integrante do meio ambiente.

Todos os alunos afirmaram a existência dos problemas ambientais em seu povoado, apontando a poluição por lixo como problema mais grave em sua região como uma das situações mais comuns e como um dos principais causadores dos problemas ambientais na escola. Percebeu-se, ainda, que houve um aumento expressivo nessa escola em relação a pesquisa realizada nesta escola no que se refere à Educação Ambiental.

A grande parte dos alunos já ouviu falar sobre meio ambiente e educação ambiental, entretanto, poucos sabem como fazê-la. A escola obteve a maior expressão (92%) desses alunos nas informações citadas e em segundo lugar a televisão que tem o meio de informações ou de comunicação para toda sociedade.

A escola exerce um papel fundamental na hora de educar os alunos e a comunidade em geral sobre os problemas ambientais da região desses alunos. A escola tem grande necessidade de trabalho com projetos relacionados a Educação Ambiental e de outros projetos a serem trabalhados nesse povoado para conscientizar os alunos a diminuir o desequilíbrio que está acontecendo no meio ambiente.

Referências

- ARAÚJO, S. C.S. **A Educação Ambiental e o contexto educacional brasileiro**. Dissertação (Mestrado de Desenvolvimento e Meio Ambiente). Núcleo de Pós-graduação e Estudos do Semiárido, Programa Regional de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA, Universidade Federal de Sergipe. Documento Sergipano. Aracaju: UFS, 1997.
- BRANCO, S. M. **O Meio ambiente em debate**. São Paulo: Moderna, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Naturais**. 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANDIANI, G. **Educação Ambiental: percepção e prática sobre Meio ambiente de estudante do ensino fundamental e médio**. Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental, vol.14, janeiro a junho de 2004.
- CARVALHO, M. B. S.S. **Educação Ambiental: A experiência da Escola Municipal Agrícola**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo, disponível em www.centrorefeducacional.com.br. Acesso em 18/07/16.
- DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e prática**. 3 ed. São Paulo; Gaia, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

LEFF, E. **Saber ambiental:** Sustentabilidade, racionalidade, complexidade poder; tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth-Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, A. S.D. **Lixões:** o preço da ignorância. Rio Grandes, RS: Editora Fundação Universidade do Rio Grande, 1992.

OLIVEIRA, E. M. **Educação Ambiental uma possível abordagem.** Brasília: Ed. IBAMA, 2000.

RUY, R. A. V. **A educação ambiental na escola.** Revista Eletrônico de Ciências, vol. 12, Número 26, 2004.

SANTOS, J. **Os caminhos do lixo em Campo Grande:** disposição de resíduos sólidos na organização do espaço urbano. Campo Grande: UCDB, 2000.

SPIRONELLO, R.L.; TAVARES, F. S.; SILVA, E.P. **Educação ambiental:** da teoria à prática, em busca da sensibilização e conscientização ambiental. Revista Geonorte, v.3, n.4, p.140-152, 2012.

POLÍTICAS E DESAFIOS DO ENSINO BÁSICO NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA

BASIC EDUCATION POLICIES AND CHALLENGES IN THE NATIONAL MOZAMBICAN EDUCATION SYSTEM

Augusto Kessai Agostinho Chicava

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: augustochicava@yahoo.com.br

Odilia Alberto Cumbi Machama

Direção de Educação de Moçambique, Moçambique, África E-mail: odymac@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i2.2>

Recebido em: 01.09.2020

Aceito em: 13.10.2020

Resumo: O objetivo principal do estudo é refletir em torno de políticas e desafios do ensino básico no sistema nacional de educação Moçambicana, no período pós-independência, a partir das transformações socioeconômicas e políticas. O estudo adota uma pesquisa bibliográfica e documental, a partir legislação educacional moçambicana. E, conclui-se que as políticas do ensino básico ainda está preocupado em oferecer o ensino de qualidade, mas os desafios como a insuficiência no provimento de professores; inadaptação dos currículos às atuais necessidades do mercado de trabalho, e orçamentos insuficientes, de desistência de alunos nas escolas constitui um calcanhar de aquiles.

Palavras-chave: Políticas. Desafios. Ensino Básico. Moçambique.

Abstract: *The main objective of the study is to reflect on the policies and challenges of basic education in the national Mozambican education system, in the post-independence period, based on socio-economic and political transformations. The study adopts bibliographic and documentary research, based on Mozambican educational legislation. And, he concluded that basic education policies are still concerned with offering quality education, but with challenges such as insufficient teacher supply; unsuitability of curricula to the current needs of the labor market, and insufficient budgets, high repetition rates, dropping out of students in schools is an Achilles' heel.*

Keywords: *Policies. Challenges. Basic education. Mozambique.*

1 Introdução

Depois da independência, da guerra civil e das eleições de 1994, a educação foi encarada como uma prioridade nacional, com destaque para o ensino elementar.



O sistema educativo nacional moçambicano¹ era regulado por uma Lei de bases, de 1983, a lei constituía uma das principais conquistas da educação pós-colonial, pois este procurava traduzir na prática o tipo de sociedade que se pretendia construir e que papel seria reservado à educação nessa gigantesca missão (CHICAVA, 2018).

A introdução do sistema nacional de educação em 1983, tinha como objetivo;

a erradicação do analfabetismo, a introdução da escolaridade obrigatória e a formação de quadros para o desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural [...] um maior conhecimento do universo cultural e psicológico do aluno, uma nova estratégia na formação de professores, uma investigação pedagógica aprofundada que permita utilizar metodologias de ensino e critérios de avaliação eficazes, bem como elaborar programas e manuais de ensino adequados (Moçambique, 1983, p. 15).

Em 1992 o Sistema Nacional de Educação moçambicana foi reajustado (Moçambique, 1992) de modo a refletir as transformações socioeconómicas e políticas de cariz neoliberal advindas da adopção do Programa de ajustamento estrutural nos finais dos anos 80 do século passado e a introdução de uma nova Constituição em 1990 (Moçambique, 1990), marcando o fim do modelo de economia centralmente planificada e sob a égide de um partido único, o Partido Frelimo (STELA DUARTE et al, 2019).

Em Agosto de 1995, foi aprovada pelo Governo uma nova política nacional de educação, reconfirmada pelo “Plano Nacional de Desenvolvimento do Sistema Educativo”, discutido com os doadores em Setembro de 1997, em que se definiram as grandes orientações para os anos vindouros, a saber: melhorar o acesso à educação e a qualidade do ensino, isto é, “combate ao insucesso escolar através da reforma curricular de modo a tornar o currículo mais relevante e flexível” (MINED, 1995, p. 8-9).

O sector da Educação em Moçambique, particularmente do ensino básico, enfrenta vários desafios, dentre os quais, melhorar a qualidade do ensino através do aumento das habilidades de leitura, escrita e cálculo numérico nos ciclos iniciais para alcançar uma escolarização de 9 anos no ensino básico, assegurando um equilíbrio entre a qualidade e a expansão do ensino.

É neste âmbito que se encontrou duas abordagens distintas, mas com o mesmo foco. A primeira abordagem tem como objetivo buscar melhores estratégias para expandir o acesso quantitativo do ensino básico. Esta visão tem como referência de partida uma expansão quantitativa de infraestruturas escolares, inspirados no âmbito do plano de educação básica para todos. A segunda discute e põe em causa a qualidade da educação básica. Neste, os argumentos apontam na necessidade de olhar para a avaliação no seu todo, ao invés de diagnosticar os alunos sob uma e única perspectiva de avaliação-sumativa.

No quadro dos objetivos do ensino básico foram definidas metas ambiciosas, tais como garantir que todas as crianças ingressem entre 6 ou 7 anos de idade e que concluam os nove anos de escolaridade e melhorar a fraca qualidade do ensino manifestado através de um melhor

1 O Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique é concebido no quadro do plano Prospectivo Indicativo (PPI) elaborado pelo Governo de Moçambique em 1980. O PPI tem como objetivo fundamental “eliminar o subdesenvolvimento” na década (1980-1990). A eliminação do subdesenvolvimento significa, na óptica do Governo, um “grande salto” em direção ao Socialismo. No contexto desta utopia social, à educação (formal) cabe jogar um papel importante, senão mesmo central, porque é vista como o eixo da formação humana. Na altura, para o desenvolvimento acelerado, opta-se por uma planificação centralizada e por grandes investimentos (CASTIANO e NGOENHA, 2013, p. 80-81).

desempenho dos alunos no que concerne à aquisição de competências básicas.

E, é comum no ensino básico sistema de educação moçambicana priorizar a avaliação numa e única dimensão, ou seja, fazer juízo de valor aos alunos através dos resultados, sem olhar o objectivo principal da avaliação que é interrogar, buscar os conhecimentos construídos e as dificuldades que cada aluno apresenta. A avaliação, no contexto do ensino básico no sistema de educação moçambicana, é uma prática educativa geradora de muitos problemas, dificuldades e serve de meio para selecionar os alunos, provocando desta maneira o despedimento massivo dos alunos no ensino através das reprovações.

2 Políticas do ensino básico: educação solidária e desenvolvimento humano

A base jurídica do Sistema Nacional de Educação de Moçambique que determina os princípios, funções e objetivos de cada subsistema de ensino, incluindo o primário, foi emanada por Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro², que confere a educação básica competências fundamentais à criança, jovem e adulto para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes conhecimento geral sobre o mundo que os rodeia e meios para progredir no trabalho e na aprendizagem ao longo da vida” (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 21).

A lei anteriormente referida revoga a lei nº 6/92, de 06 de Maio que divide o Sistema de Educação em cinco subsistemas, e requalifica a estrutura básica do Sistema de Educação em Moçambique, em 3 subsistemas fundamentais: ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extraescolar, a Lei nº 18/2018 diz que a educação básica compreende o ensino primário e primeiro ciclo do ensino secundário.

O ensino pré-escolar é atualmente oferecido por creches e escolinhas do Ministério do Género, da Criança e da Ação Social (MGCAS), organizações não-governamentais (ONG's), organizações comunitárias, religiosas e sector privado. Este subsistema tutelado pelo MGCAS é repartido em dois níveis: Nível das creches onde frequentam as crianças dos 2 meses aos 2 anos e o nível dos jardins-de-infância, onde frequentam crianças dos 3 aos 5 anos, no entanto este subsistema não é obrigatório.

Segundo lei 18/2018 no seu artigo 9º, o Sistema Nacional de Educação moçambicana é constituído pelos seguintes subsistemas: Sistema de Educação Pré-Escolar; Educação Geral; Educação de Adultos; Educação Profissional; Educação e Formação de Professores e Ensino Superior. E, O ensino primário (EP) é constituído por 7 anos de escolaridade, repartidos por dois níveis: O primeiro nível, designado por EP1, abrange as crianças da 1ª a 5ª séries, na faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade e o segundo nível designado EP2 que compreende a 6ª e 7ª séries frequentado por crianças que se encontram na faixa etária dos 11 a 12 anos de idade.

Em 2004, o Ministério da Educação (MINED) introduziu o novo currículo, o EP foi reformado com o intuito de melhorar alguns pontos críticos do subsistema e, a sua estrutura dividiu-se em 3 ciclos de aprendizagem numa perspectiva de oferecer um ensino básico obrigatório de nove anos: o 1º ciclo (1ª e 3ª séries), o 2º ciclo (4ª e 6ª séries) e o 3º ciclo (7ª e 9ª séries).

A idade oficial de ingresso na 1ª série é de 6 anos, ou seja, “ a criança deve ser

2 Lei vigente no Sistema Nacional de Educação de Moçambique.

obrigatoriamente matriculada na 1ª classe (série), até 30 de junho, no ano em que completa 6 anos de idade” (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 13). Assim, os dois níveis do ensino básico estão a ser ultimamente associados numa única série (Ensino Primário Completo - EPC) que é composta por um ciclo de 6 anos de ensino primário.

O Ensino Primário joga um papel importante no processo de socialização das crianças, na transmissão de conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo e de experiências comumente aceites pela nossa sociedade (MINED, 2003). E, o ensino primário tem como objetivos:

- a) proporcionar uma formação inicial nas áreas da comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática, educação física, estética e cultura; b) desenvolver conhecimento socialmente relevantes, técnicas básicas e aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem maior participação social para o ingresso na vida produtiva (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 21).

As escolas primárias funcionam normalmente em dois turnos de 6 tempos lectivos, um no período da manhã e outro no período da tarde. Para acomodar a expansão do sistema, ou seja, garantir o maior número de ingressos no sistema e, tendo em conta a insuficiência de infraestruturas, algumas escolas primárias, sobretudo nas zonas urbanas, funcionam em três turnos de 5 tempos lectivos (40 minutos). Esse ensino realiza-se em duas modalidades: monolíngue, em língua portuguesa e bilingue em uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em língua portuguesa (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 21).

Para aliviar a pressão exercida em termos de ingresso no EP1, algumas escolas do EP1 leccionam também o EP2 no curso noturno. Mais ou menos 2% de alunos frequentam o ensino primário em escolas privadas, comunitárias ou religiosas. Depois de concluir o EP, os alunos podem continuar os estudos no ensino secundário ou ensino técnico-profissional de nível básico (MINED, 2012, p. 20).

Assim, as políticas da educação do ensino básico no sistema de educação moçambicana estão voltadas à inclusão, à formação e à preparação do capital humano, e considera a necessidade de estender rapidamente as oportunidades educativas e garantir um ensino de qualidade, isto é;

- [...] a Política Nacional de Educação é de assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. Portanto, pretende-se massificar o acesso da população à educação e fornecer uma educação com uma qualidade aceitável, isto é, uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino-aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade (MINED, 1995, p. 15).

A Educação Básica é de importância fundamental para a estratégia de desenvolvimento do país, porque: é um elemento central de estratégia da redução da pobreza, uma vez que, por um lado, a aquisição de conhecimentos académicos, incluindo a alfabetização de adultos, irá alargar as oportunidades de acesso ao emprego, auto-emprego e aos meios de subsistência sustentáveis ao cidadão moçambicano e, por outro, aumentar a equidade do sistema educativo; assegura o desenvolvimento dos recursos humanos, base para o sucesso da economia nacional; é uma necessidade para o efetivo exercício da cidadania (MINED, 2003).

Neste contexto constituem principais objetivos do ensino básico, os seguintes

pressupostos: a) Assegurar que todas as crianças ingressem no ensino na idade certa (6 ou 7 anos) e que permaneçam até complementar 7 anos de escolaridade; b) Melhorar a qualidade de ensino expresso pelo desempenho escolar dos alunos, sobretudo no que se refere às competências de leitura, escrita, cálculo numérico e o reforço da capacidade institucional (MINED, 2014, p. 1), ou ainda;

a) Proporcionar à criança um desenvolvimento integral e harmonioso; b) Capacitar a criança, o jovem e o adulto com um conjunto de padrões de conduta, que o tornarão um membro ativo e exemplar na sua comunidade e um cidadão responsável na sociedade; c) Capacitar a criança, o jovem e o adulto para desenvolver valores e atitudes positivas para a sociedade em que vive; d) Dar à criança, ao jovem e ao adulto a oportunidade de apreciar a sua cultura, incluindo a língua, tradições e padrões de comportamento; e) Garantir que a criança, o jovem e o adulto conheçam o meio em que vivem, isto é, conheçam as leis da natureza, a sua comunidade, o país e o mundo; f) Ajudar a criança, o jovem e o adulto a desenvolver plenamente as suas potencialidades; g) Encorajar a criança, o jovem e o adulto para observar, refletir e desenvolver um sentido de crescente autonomia e autoestima; h) Desenvolver a imaginação, a criatividade e o gosto pelas artes (MINED, 2003, p. 20).

E um dos subsistema do ensino básico é educação geral, que é o eixo central do Sistema Nacional de Educação, e, tem como objetivos:

a) proporcionar o acesso ao ensino de base ao cidadão, contribuindo de modo a garantir a igualdade de oportunidade de acesso aos sucessivos níveis de ensino e ao trabalho; b) garantir uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimento e capacidades intelectuais, físicas e uma educação estética e ética; c) assegurar uma formação que responda as necessidades materiais e culturais do desenvolvimento económico e social do país; d) detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais, nomeadamente, intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outras (MOCAMBIQUE, 2018, p. 21).

Para a concretização dos objetivos acima expressos, o subsistema do ensino básico nos últimos anos, tem vindo a adotar várias estratégias, como a introdução do novo currículo, construção acelerada de escolas, descentralização da gestão dos fundos para as escolas, formação e capacitação dos professores, distribuição gratuita do livro escolar, supervisão pedagógica, monitoria e avaliação do desempenho.

Apesar dos esforços empreendidos para melhorar os indicadores negativos que afetam a educação básica, verificam-se ainda muitos problemas. Por exemplo, no que tange ao aproveitamento pedagógico dos alunos registou-se um declínio desde 2008, comparando aos anos anteriores. Há ainda crianças que no fim do 1º ciclo, do ensino básico (3ª séries) apresentam dificuldades de leitura e escrita. Neste sentido, há uma percepção generalizada, segundo a qual, a qualidade do ensino é fraca e questiona-se as competências dos professores e a validade dos métodos usados na sala de aulas.

3 Os desafios no ensino básico no sistema nacional da educação moçambicana

O sector da Educação em Moçambique, particularmente do ensino básico, enfrenta vários desafios, dentre os quais, melhorar a qualidade do ensino através do aumento das habilidades de leitura, escrita e cálculo numérico nos ciclos iniciais para alcançar uma escolarização de 9 anos

no ensino básico, assegurando um equilíbrio entre a qualidade e a expansão do ensino.

É neste âmbito que se encontrou duas abordagens distintas, mas com o mesmo foco. A primeira abordagem tem como objetivo buscar melhores estratégias para expandir o acesso quantitativo do ensino básico. Esta visão tem como referência de partida uma expansão quantitativa de infraestruturas escolares, inspirados no âmbito do plano de educação básica para todos.

De acordo com o programado nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, todas as crianças em idade escolar deveriam frequentar o ensino básico de qualidade, o que significa que Moçambique deveria alcançar a escolaridade primária universal até 2015 (ONU, 2013, p. 14). A universalização do ensino primário atingiu 80% de crianças em idade escolar, o que significa, em termos práticos que, em cada 100 crianças moçambicanas em idade escolar, somente 80 crianças são escolarizadas e as restantes não usufruem o direito à educação consagrado na constituição de 2004. Não tendo alcançado os objetivos do milénio, quais seriam as razões que concorrem para o não alcance dos mesmos?

Apesar de mais de 6 milhões de alunos, dos 6 aos 12 anos, estarem a frequentar o ensino primário, ainda há crianças em idade escolar que não frequentam a escola (JORNAL O PAÍS, 2014, p. 12), Castiano e Ngoenha reafirmam esta tese, sustentando que;

o sistema formal de ensino não consegue absorver todas as crianças em idade escolar deixando de fora cerca de 50% das crianças pois verifica-se ainda a insuficiência de infraestruturas, o que constitui uma fonte permanente e sistémico de crescimento da população analfabeta no país” (CASTIANO e NGOENHA, 2013, p. 173).

E umas das razões (outra razão) a situação da falta de infraestruturas, mas as autoridades estatais têm envidado esforços no sentido de construir mais escolas e salas de aulas, o que possibilita o aumento de números de alunos no sistema nacional de educação (SNE) e minimiza o problema da superlotação nas salas de aulas, de forma a garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de completar o ensino primário.

De acordo com o Relatório de Desempenho do Sector da Educação publicado no Jornal “O País”, para o ensino primário considerado prioritário pelo Governo, foram construídas nos últimos cinco anos mais de 1.200 escolas do 1º grau. E no que refere-se ao acesso, o ensino básico do 1º grau compreendia em 2010, um total de 10.444 escolas, frequentadas por 4.456.585 alunos. Em 2014, o número de escolas era de 11.742, sendo frequentadas por 4.857.259 alunos³ (JORNAL O PAÍS, 2014 p. 4).

No 2º grau do ensino básico, o número de instituições subiu 70% e atualmente conta com um total de 5.086, contra as anteriores 2.999 (JORNAL O PAÍS, 2014 p. 2). Como podemos ver nestes dados, existe uma desigualdade em termos de oferta de instalações de ensino para acomodar os alunos que transitam o ensino primário do 1º grau para o ensino primário do 2º grau.

Assim, verifica-se uma base bastante larga de infraestruturas no EP1 e uma estreita no EP2 que de certa forma contribui na evasão escolar de muitas crianças e limita as vagas para os novos ingressos que pela primeira vez pretendem entrar no subsistema. E por isso, em cada ano

3 Resumidamente, podemos dizer que existem 11.742 escolas do EP do 1º grau que acolhem aproximadamente a 5 milhões de alunos da 1ª a 5ª séries contra 76.572 professores do mesmo nível.

lectivo temos milhões de crianças que não usufruem o direito à educação consagrada por lei.

Em 2012, o Instituto de Estudos Sociais e Económicos desenvolveu um estudo intitulado “*Moçambique e a Explosão Demográfica: Somos Muitos? Somos Poucos?*” que faz uma análise para aferir como é que o ritmo de crescimento populacional afecta o processo de desenvolvimento socioeconómico do país. Neste estudo constatou-se que Moçambique tem um ritmo de crescimento cerca de 2,5% por ano, que corresponde aproximadamente a 700 mil pessoas (FRANCISCO, 2012, p. 57). Portanto, anualmente o Estado consegue construir 14.000⁴ salas do EP e 200 para o ensino secundário.

O ritmo de crescimento da população constitui um risco inviabilizador do projeto educativo porque não é acompanhado no sector da educação por medidas estruturais eficazes em termos de construção de escolas e, por isso, cerca de 70 mil alunos estudam ao relento (céu aberto ou ar livre) e, no Plano Económico Social 2015-2019 fez-se a previsão de a construir de 1.027 salas de aulas (MOÇAMBIQUE, 2015, p. 34). Esta medida prevista no Plano Económico Social não resolve o problema da insuficiência de infraestruturas escolares.

Segundo o Relatório Anual do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, existem grandes disparidades no acesso do ensino primário entre as diferentes províncias, derivadas das limitações de oferta de lugares no sistema (PNUD, 2000, p. 34).

Esta disparidade revela que, a expansão das infraestruturas escolares do ensino básico pode ser lenta do que o forte crescimento demográfico da população estudantil e por isso estimou-se que em 2011, 93% da população escolarizável dos 6 aos 12 anos de idade frequenta o ensino primário contra 88% em 2007. No entanto, o ideal era que se atingisse 100% nas taxas de escolarização, mas isso não aconteceu.

Para resolver o problema dos alunos que estudam nas salas “ar livre”, o Governo necessita por ano de 34 mil salas e cada sala de aula custaria em média 706 mil meticais⁵, totalizando 23 mil milhões de meticais ou 800 milhões de dólares americanos para a construção das 34 mil salas de aulas. Esse valor representa quase todo o bolo orçamental do ano que o estado aloca ao Sector da Educação.

Portanto, na altura as maiores províncias com salas edificadas na base de material precário⁶, destacavam-se em primeiro lugar a província de Nampula com 60%, Cabo Delgado 55%, Zambézia 54% e finalmente Inhambane com 52% (CASTIANO E NGOENHA, 2013, p. 54).

4 Rácio professor/alunos no sistema de educação moçambicana

Um outro desafio imposto ao sistema nacional de educação moçambicana, é a questão do Rácio Professor/Aluno. E, para responder a demanda no sentido da oferta no acesso do ensino básico, que resultou no aumento do número de alunos, foram contratados professores, disponibilizados os livros escolares, materiais didáticos e reforçou-se o apoio financeiro direto para as escolas.

4 De toda a despesa para o investimento no sector, apenas 25% é que vai para a construção de salas de aulas.

5 O metical é uma unidade monetária oficial de Moçambique, foi instituído no país em 16 de julho de 1980 e substituiu então moeda colonial, escudo português.

6 45% de salas de aulas no país são de construção precária (o Jornal O País, 2014, p. 10).

Segundo Programa estratégico de educação (PEE) de 2012 à 2016, o rácio professor/aluno no ensino básico reduziu de 75 em 2006 para 63 em 2011 porque houve um crescimento significativo no recrutamento de novos professores e operou-se uma melhoria no sistema de gestão dos recursos humanos, o que possibilitou a verificação dos professores que por diversos motivos abandonaram a carreira e foram substituídos (MINED, 2012, p. 57). Houve, portanto de 2006 para 2011 uma redução do rácio professor/aluno em 12%.

O atual rácio é de 1 professor para 70 alunos no subsistema do ensino básico e isto revela ainda problemas estruturais sérios, porque os professores continuam poucos para tantos alunos, fato que sobrecarrega os professores e conseqüentemente compromete a qualidade do ensino. Este rácio, mesmo apesar dos esforços do Sector da Educação para reverter a situação, continua ainda muito acima do máximo recomendável ou ideal. A média ideal é de 1 professor para 30 alunos. O que significa que, esta cifra atual está duas vezes acima do limite.

Conforme dados publicados no Jornal “O País” o número de professores no EP1 aumentou de 66.160 em 2010 para 76.572, uma evolução de mais de 13,6% em 2014. No ensino primário do segundo grau, em 2010, o efetivo de professores era de 21,590, o qual subiu para 24.549 em 2014, o que representa um acréscimo de mais de 12% (JORNAL O PAÍS, 2014, p. 10).

Os fatores que contribuíram na redução do rácio professor/aluno, em alguns anos como nos referimos anteriormente, foi o incremento na contratação de docentes do ensino primário e a reforma do sistema de gestão dos recursos humanos. E ainda um outro fator não menos importante, é a construção acelerada de escolas e salas de aulas, o que permite minimizar o problema da superlotação nas salas de aulas.

O compromisso do Sector da Educação para o quinquénio 2015-2019 prevê contratar uma média de 8.400 professores por ano, na sua maioria para o ensino primário, com vista a reduzir o elevado rácio professor/aluno, do atual rácio de 1 professor para 63 alunos, para 57 alunos para cada professor (MOÇAMBIQUE, 2015, p. 60-63).

Se a média de contratação de novos professores manter 8.400 por ano, significa que até ao final de 5 anos (fim do mandato governo atual), 42 mil novos professores vão entrar no quadro do Sector da Educação. Estes dados revelam que o país ainda não colmatou o problema da insuficiência de professores, uma vez que o número da população continua a aumentar significativamente.

Na concepção da aposta do Governo moçambicano para o Sector da Educação básica assente na expansão da rede escolar e da oferta do ensino de qualidade, que antes ficou reduzido drasticamente devido à guerra civil, e não foi elaborado um plano paralelo para os níveis subseqüentes, o secundário e o pré-universitário, de forma a prepará-lo para receber os graduados das novas escolas básicas.

As taxas de reprovação massiva no ensino básico constituem um indicador da ineficiência do sistema. Estas merecem uma análise pormenorizada pois, para além da preocupação em formar todas as crianças sem discriminação, este facto obriga o Governo a despender recursos que não tem, para acomodar e educar as crianças que não chegaram a concluir os ciclos de formação no tempo previsto. Portanto, este facto tem como consequência no aumento do rácio professor/aluno.

Um das razões do fraco desempenho das crianças no ensino básico é o elevado número de alunos por turma. Quando se analisa o número médio de alunos por turma, observa-se que o aproveitamento é baixo e, este afecta de forma negativa a qualidade do ensino porque o professor não tem como fazer uma assistência individualizada e atenciosa.

Se por exemplo, uma turma tem 70 alunos e o professor tem quatro turmas, é com muita dificuldade que este professor irá atingir os seus objetivos, entre eles melhorar a qualidade de ensino plasmado no PEE 2012-2016.

O nível de exigência por vezes é inadequado porque implica o redobrar de esforços por parte do professor, porque mesmo que este tenha vontade de fazê-lo, teria dificuldades em manter o esforço durante o ano todo e é por isso que, os alunos acumulam dificuldades e arrastam deficiências durante a frequência do ensino primário, transitam com elas e ingressam ainda com elas nos níveis subsequentes, o que é por si só, o prenúncio de uma formação deficiente.

5 Qualidade de ensino no ensino básico sistema de educação moçambicana

A necessidade de melhorar a qualidade do ensino básico constitui atualmente o centro do debate político e social, conseqüentemente um enorme desafio. A percepção da comunidade no geral é que a qualidade oferecida nas escolas do ensino básico é fraca e o sector da educação tem envidado esforços em busca de melhores estratégias para solucionar o problema.

No que concerne à melhoria da qualidade, as ações definidas no PEE 2012 incidem na necessidade de:

- a) Continuar a produção e a distribuição do livro escolar, assegurando a sua racionalização para a inclusão do livro no ensino bilingue, bem como de livros de leitura complementar para estimular a cultura de leitura e compra de livros em braile para os deficientes visuais; b) Dar continuidade a revisão do currículo, tendo em conta o reforço das áreas de leitura, escrita e cálculo numérico em termos de competência definidas por ciclo de aprendizagem; c) A prioridade do ensino primário é reformar a formação e capacitação de professores através da introdução, com base num projeto-piloto do novo modelo de formação inicial dos professores, garantindo uma componente prática na sala de aulas e a introdução de aspectos de gestão escolar (MINED, 2012, p. 67-69).

Embora se tenham verificado progressos na distribuição de grandes quantidades de livro (manuais didáticos) após a introdução do novo currículo do ensino básico em 2004, permanecem ainda muitos constrangimentos. Os livros escolares fornecidos pelo Governo tendem a chegar muito tarde devido à morosidade na logística de distribuição e transporte para zonas recônditas e, são frequentes os desvios para o mercado informal. E, aliado a isso, verifica-se a falta de capacidade de compra por parte dos pais e/ou encarregados de educação.

Os livros são fornecidos gratuitamente por ministério de educação para as crianças da 1ª a 7ª séries com base na projeção do número de matrículas. De acordo com a UNICEF, em 2007, 53% das crianças da 6ª séries tinham uso exclusivo de um livro de leitura e 14% partilhavam um livro com um colega de turma, enquanto que 25% partilhavam um livro com dois ou mais colegas. Não havia livros disponíveis em 8% das salas de aulas da 6ª série (UNICEF, 2011, p. 122).

Devido ao crescimento da rede escolar, o ministério de educação contrata anualmente

mais pessoas sem formação para leccionarem nas escolas primárias. Por exemplo, conforme Castiano e Ngoenha (2013), “em 2001 existia um total de 7.175 professores (dos quais 1,253 são mulheres) que, tendo concluído somente a 7ª classe, foram contratados para darem aulas no ensino básico, sem terem passado por uma formação” (p. 182).

Ainda persiste professores do ensino primário sem a formação psicopedagógica, num país que conta com 40 instituições de formação de professores. O sistema de educação no seu funcionamento normal deveria graduar por ano 4.000 professores, mas, nos últimos anos, somente gradua em média 1.600 professores para o nível primário. Isto significa que, há um déficit anual de cerca de 2.400 professores e que são contratadas pessoas sem formação para as várias escolas primárias no país para cobrir o déficit.

Estes professores com baixa formação profissional ou sem a formação mostram competências deficientes para a implementação do currículo, ou seja, “os professores manifestam dificuldades na implementação dos programas de ensino devido à falta de formação de algumas disciplinas novas” (MINED, 2014, p.7).

No debate da qualidade coloca-se em questão primeiramente o desempenho e a qualificação do professor. Observando a realidade, pode-se aferir, com base em juízos empíricos que, em muitas escolas, principalmente nas zonas rurais, existe um grande número de professores sem formação ou qualificação pedagógica mínima. Estes são colocados face aos alunos sem o auxílio necessário, oferecendo uma qualidade de preparação de aulas nas séries iniciais muito fraca.

Inicialmente, a melhoria da qualidade do ensino estava ligada ao apetrechamento das escolas e repartições administrativas das escolas básicas por meios humanos e materiais, ou seja, a tese sustentada era de que alocando fundos financeiros a escolas, a formação dos professores e pagamento dos seus salários se teria a qualidade desejada.

Nota-se nesta ordem de ideia e conforme Castiano e Ngoenha (2013), o enfoque do Governo era mais ou menos economicista sobre a qualidade da educação⁷ O princípio fundamental da visão economicista da educação é que quanto mais dinheiro investido nas atividades educativas, melhor seria a qualidade dos serviços oferecidos.

Portanto, num período posterior, a tese baseada no financiamento das atividades educativas, é substituída por uma abordagem de eficácia do processo. Esta mudança de paradigma justifica-se dado que o Governo e a sociedade, depois de injetarem mais recursos para o sector da educação, passam a exigir mais eficácia na utilização dos recursos e que mostrem resultados do processo de Ensino-Aprendizagem. É por este motivo que a sociedade começa a pôr em causa a legitimidade da qualidade da educação oferecida aos alunos, e surgem novos padrões de gestão e garantia de qualidade como elevadas taxas de retenção, maiores taxas de aprovação dos alunos e rendimentos escolares.

6 Considerações finais

A tendência do debate sobre políticas ligadas a educação básica tem defendido que uma

⁷ Esta é uma política formulada pelo Banco Mundial, nas suas políticas educacionais. Tommasi refere que a política educativa proposto pelo Banco Mundial, é um modelo essencialmente escolar e caracterizado por duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Assim, a educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa (TOMMASI *et al*, 2000, p.138 a 140).

boa qualidade de educação infere-se pelo grau de satisfação dos alunos, da família, comunidade e das instituições em relação ao desempenho da escola, ou seja, se os alunos têm adquirido competências exigidas no plano curricular do ensino básico, no que concerne a leitura, escrita e o cálculo.

O primeiro indicador de qualidade de ensino que se questiona nos debates é o desempenho e a qualificação dos professores porque a maioria não tem a formação ou qualificação psicopedagógica mínima, oferecendo uma qualidade de preparação de aulas muito fraca.

E o segundo, chamado ao debate sobre a qualidade do ensino básico é a situação das instalações escolares inadequadas e insuficiência de materiais didáticos. No que concerne a escola, o ambiente institucional que reina não é propício para a aprendizagem porque as condições das infraestruturas são precárias e a falta de um processo democrático na gestão e administração escolar, o que cria um conflito entre a direção e o corpo docente (verifica-se a perda da autoridade do professor). Este ambiente nefasto de organização do ensino e da aprendizagem, concorre para a fraca qualidade.

Neste contexto, devido à subjetividade que o termo qualidade abarca, esta deve ser entendida na sua aceção de desempenho escolar. Segundo MINED, no seu *Relatório Preliminar da Avaliação Nacional Sobre a Aprendizagem*, indica que o desempenho dos alunos é baixo, dado que perto de 80% dos alunos são capazes de reconhecer as convenções do sistema alfabético, contudo o nível de apropriação é atingido por sensivelmente 44% dos alunos e apenas 6% atingem o nível desejado, portanto são capazes de ler palavras, frases e textos simples, (MINED, 2014). Contudo, um outro fator não menos importante da qualidade da educação básica que constitui desafio, é a qualidade externa do aluno, ou seja, a eficácia externa do ensino.

O sistema de educação em Moçambique tem uma das suas características oferecer uma formação muito genérica. Mas, em contrapartida, a estrutura social do mercado do emprego e os imperativos do desenvolvimento socioeconómico exigem para que a educação esteja voltada ao saber-fazer do que ao saber-conhecer, isso constitui um desafio, e não menos importante o ensino básico tem outros desafios como: a insuficiência no provimento de professores; inadaptação dos currículos às atuais necessidades do mercado de trabalho, e orçamentos insuficientes, de desistência de alunos nas escolas.

É preciso criar um sistema que não seja discriminatória e nem elitista. Mas, para tal dever haver maior capacidade de dialogo entre os agentes e atores do sistema nacional de educação moçambicana e é preciso um ajustamento de políticas educativas e que o compromisso com a massificação tem que continuar na pauta (política), sem descuidar o investimento no ensino básico que pode possibilitar acesso epistémico.

Referências

CHICAVA, A.k.A. Políticas e desafios da educação técnico-profissional em Moçambique. **Revista Impulso**, Piracicaba, vol. 28, nº87, p. 87-106, Set-dez, 2018.

CASTIANO, José P. & NGOENHA, Severino. **A Longa Marcha dum Educação para Todos em Moçambique**. Maputo, Imprensa Universitária, 3ª ed. 2013.

JORNAL DA NOITE DA STV. **30% dos Professores do Ensino Primário sem Formação**

Psicopedagógica. 27 de Agosto de 2015, 20:15h.

DUARTE, Stela Mihtá, et al. O discurso sobre qualidade nas políticas educativas em Moçambique – caso do ensino básico (1975-2015). **Revista Síntese**, Maputo, vol. 8, nº15, p. 41-55, Out-Dez, 2019.

FRANCISCO, António. Moçambique e a Explosão Demográfica: Somos Muitos? Somos Poucos? Maputo, **Ideias**, nº 45, p. 303-307, 2012.

ONU. **Relatório sobre os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio**. Nova Iorque, 2013.

MINED. **O informe da revisão pontual do currículo do ensino primário: aprimorar a gestão do SNE é garantir a melhoria da qualidade da educação**. Maputo, Ed. INDE/MINED, 2014.

MINED. **Plano Curricular do ensino básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação**. Maputo, INDE/MINED, 2003.

MINED. **Plano Estratégico da Educação: Desempenho do setor da educação de 2013**. Maputo, INDE/MINED, 2014.

MINED. **Plano Estratégico da Educação 2012-2016: Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento**. Maputo, MINED, 2012.

MINED. **Evolução do Sistema Educativo 2010-2014: Progressos e Desafios na Implementação do Programa do Governo na Área de Educação**. Maputo, INDE/MINED 2014.

MINED. **Política Nacional da Educação e Estratégias de Implementação**. Maputo, IND/MINED, 1995.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República, Lei nº18/2018, I Série, nº 254. **Lei do Sistema Nacional de Educação**. Maputo, Imprensa Nacional, 2018.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República, I Série, nº 12 de 23 de Março. **Lei do Sistema Nacional de Educação**. Maputo, Imprensa Nacional, 1983.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República. I Série, nº 19 de 06 de Maio. **Reajusta o quadro geral do Sistema Educativo**. Maputo, Imprensa Nacional, 1992.

MOÇAMBIQUE. **Plano Económico e Social 2013**. Maputo: 2012.

MOÇAMBIQUE. **Programa Quinquenal do Governo 2015-2019**. Aprovado pela Resolução nº12/2015, de 14 de Abril, da Assembleia da República, publicado no Boletim da República nº 29, 1º Série, 2º Suplemento, Maputo: 2015.

ONU. **Relatório sobre os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio**. Nova Iorque, 2013.

PNUD. **Relatório de desenvolvimento humano de 2000**. Nova Iorque, 2000.

TOMMASI, Livia *et al.* **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo, Cortez, 2000.

UNICEF. **Pobreza Infantil e Disparidade em Moçambique 2010**. Maputo, 2011.

A ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA DE IMMANUEL KANT: MORALIDADE, AFETOS E PAIXÕES

*IMMANUEL KANT'S PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY: MORALITY, AFFECTIONS AND
PASSIONS*

Renata Cristina Lopes Andrade

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil E-mail: renatacrlopes@yahoo.com.br

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i2.23>

Recebido em: 11.09.2020

Aceito em: 02.11.2020

Resumo: O presente artigo explora o pensamento de Immanuel Kant, particularmente, na obra *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. Oferecemos a compreensão da *Antropologia* estabelecendo as relações e as conexões entre: afeto, paixão, moralidade e ética. Enxergamos na obra *Antropologia de um ponto de vista pragmático* o momento em que Kant realiza, com maior precisão, suas considerações acerca dos afetos, das paixões –os dois estados da alma pertencentes à faculdade de desejar – e do lugar da sensibilidade junto da moralidade e da ética.

Palavra-chave: Afecção, Paixão, Moralidade, Kant.

Abstract: *This article explores the thought of Immanuel Kant, particularly in the work Anthropology from a pragmatic point of view. We offer an understanding of Anthropology by establishing the relationships and connections between: affection, passion, morality and ethics. We see in the work Anthropology from a pragmatic point of view the moment when Kant realizes, with greater precision, his considerations about the affections, the passions - the two states of the soul belonging to the faculty of desire - and the place of sensitivity next to morality and of ethics.*

Keyword: *Affection, Passion, Morality, Kant.*

1 Introdução

Na obra *Antropologia de um ponto de vista pragmático* (1798), Kant nos fala sobre dois estados da alma pertencentes à faculdade de desejar, a saber: as afecções e as paixões.

Considerando o ser humano, as suas ações, a sua conduta, o seu comportamento, bem como o valor que a sua ação pode apresentar, pensamos ser importante a compreensão de tais estados da alma, afinal, como alerta o filósofo, o ser humano não é um ser apenas dotado de razão, encontra-se, também, sujeito à sensibilidade, que pode ser o motivo ou determinante da sua vontade em suas realizações, além da sua razão. Isso significa que a razão não é, para o ser humano, inteiramente senhora da sua faculdade de desejar/faculdade de querer.

Assim, importa compreender o que são as afecções e as paixões na concepção do filósofo,



se as afecções ou as paixões são benéficas ou não ao valor (moral) da ação, se auxiliam ou atrapalham a vida moral, em resumo, qual o lugar da constituição sensível do ser humano, qual o lugar das afecções, das paixões tendo em vista a vida moral do ser humano.

Cabem, inicialmente, antes de nos determos na constituição sensível da natureza humana, algumas considerações sobre a Vontade apresentada por Kant enquanto uma faculdade de desejar, de apetição ou volição. De acordo com Kant, a vontade é uma faculdade capaz de determinar-se a si própria a agir em conformidade com a representação de certas leis:

Tudo na natureza age segundo leis. Só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma vontade. (KANT, 1980, p. 123).

Isto significa que somente o ser racional apresenta uma vontade que pode ser evidenciada pela capacidade humana de agir segundo a representação de leis, isto é, segundo princípios, leis representadas por si mesmo, diferentemente, por exemplo, de leis naturais. Noutras palavras, a capacidade de agir a partir da representação de leis chama-se, segundo Kant, vontade.

Vemos que a vontade, segundo a perspectiva kantiana, é uma faculdade própria do ser racional de agir mediante a representação de certa normatividade. No entanto, para o caso do ser humano, por sua constituição dual, por não ser meramente um ser racional, mas, também, sensível, essa norma pode estar diretamente ligada ou i) à sua constituição sensível – afetos, paixões, impulsos, inclinações – eis uma vontade (*Willkür*) sensivelmente afetada e a escolha e decisões ocorrem (é causada) pela sensibilidade ou ii) à princípios (leis) práticos oriundos de uma razão prática que se apresenta enquanto legisladora e se identifica com a vontade do ser humano – eis uma vontade (*Wille*) não afetada, enquanto razão de determinação, por qualquer sensibilidade e a escolha, decisão ou o motivo de uma ação será o respeito, reconhecimento e adoção da lei prática.

O que queremos evidenciar é que em Kant a vontade humana é inerente a uma faculdade/capacidade de oferecer-se leis, de agir segundo a representação de regras ou leis, por (*Willkür*) ou independentemente (*Wille*) da coerção da sensibilidade¹.

Se há essa dupla possibilidade, se a vontade pode ser coagida pelas inclinações sensíveis, as representações mediante as sensações, tal como do sentimento de agradável ou desagradável, e pela racionalidade prática, as representações mediante princípios morais, se a vontade pode seguir as prescrições da lei prática e agir segundo máximas morais ou se render aos impulsos sensíveis e agir segundo máximas gerais, onde é então, tendo em mente o valor moral da ação humana, o lugar da sensibilidade, o lugar da constituição sensível da natureza humana?

Se, de acordo com Kant, somente na ação precisamente por dever (moral ou de virtude) é que compreendemos o sentido de agir segundo razões morais, bem como a possibilidade de uma ação virtuosa², se somente mediante a ação por dever (a vontade em si mesma) é que o ser humano sabe e segue (*faz/realiza*) exatamente o que deve ser feito do ponto de vista da moralidade, o que vamos abranger buscar expor, neste momento, é justamente a constituição sensível do ser humano, para compreendermos: o seu lugar, se auxilia ou prejudica no movimento do ser racional humano em sentido de sua moralidade, ou seja, se auxilia ou não a possibilidade

1 Para a distinção entre *Willkür* e *Wille* seguimos a interpretação sugerida por Henry E. Allison em *Kant's theory of freedom*. Cambridge University Press, New York, 1990, pp. 129-131.

2 “Virtude é a força da máxima do homem em sua obediência ao seu dever”. Cf. Immanuel Kant. *The Metaphysical elements of ethics*. Forgotten Books, Hong Kong, 2008, p. 13.

do pleno desenvolvimento moral da natureza humana, a vida do ser humano enquanto agente moral e livre³. Em suma: qual o lugar da sensibilidade no desenvolvimento e efetivação da capacidade da razão prática? qual lugar da constituição sensível do ser humano tendo em mente a sua vida moral comum, a sua ação em geral com valor moral? o que são (definição, descrição, característica) e qual o lugar dos estados sensíveis pertencentes à faculdade de desejar?

Na *Crítica da razão prática* Kant realiza a distinção entre a faculdade de desejar superior e a faculdade de desejar inferior, diz ele:

Todas as regras práticas materiais põem o fundamento determinante da vontade na faculdade de apetição inferior e, se não houvesse nenhuma lei meramente formal da vontade, que a determinasse suficientemente, não poderia tampouco ser admitida uma faculdade de apetição superior. (KANT, 2003 p. 77).

Nos deteremos aqui na faculdade de desejar (apetição) inferior, ou seja, na determinação sensível (material) da vontade.

2 Moralidade, afetos e paixões

Nos parágrafos iniciais do livro terceiro da *Antropologia*, Kant apresenta uma série de definições gerais acerca de alguns elementos humanos sensíveis: apetite, apetite sensível, inclinação, desejo, desejo vazio, ânsia, desejo humoroso, paixão, afecção. Vamos analisar, em particular, os seguintes elementos: inclinação, afecção e paixão. Vejamos.

Segundo Kant, o apetite sensível habitual, o desejo sensível que serve de regra ou hábito ao sujeito, chama-se inclinação. Por apetite entende-se a autodeterminação de um sujeito mediante a representação de algo futuro enquanto um efeito seu, tendo em vista que diz respeito a uma determinação segundo representação, trata-se de a uma ação futura que se espera algo enquanto efeito por vontade – voluntária.

Na *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1785), Kant já oferece uma definição de inclinação a qual vemos completada, posteriormente, pela *Antropologia* (1798). Na *Fundamentação*: “Chama-se inclinação a dependência em que a faculdade de desejar está em face das sensações” (KANT, 1980, p. 124). Podemos compreender que o apetite sensível habitual ou a faculdade de desejar face às sensações, mediante a representação de algo futuro enquanto efeito de uma ação segundo ou por vontade, é uma inclinação. O que queremos precisamente ressaltar é a faculdade de desejar que, quando dependente de alguma ou qualquer sensação⁴, temos o que podemos chamar de inclinação.

Na *Antropologia* Kant diz que uma determinada inclinação, apetite sensível ou a faculdade de desejar diretamente ligada às sensações, que a razão do indivíduo dificilmente pode dominar, ou não pode dominar de modo algum, é uma paixão. Em contrapartida, a inclinação, apetite sensível ou a faculdade de desejar diretamente ligada às sensações, sustentada por algum sentimento⁵, por exemplo, de prazer ou desprazer, satisfação ou dor, agradável ou desagradável,

3 Vale lembrar que na *Antropologia* a investigação acerca do ser humano enquanto um agente (atuante) moral e livre forma, ademais, o que Kant chamou de conhecimento do mundo sob a perspectivas pragmática, o conhecimento pragmático do ser humano, que está ligado à investigação acerca do que o ser humano faz de si mesmo ou pode e deve fazer como um ser que *age livremente*.

4 A capacidade de experimentar o sentimento, por exemplo, de prazer ou de dor é sensação. Cf. Lewis White Beck. *A commentary on Kant's Critique of Practical Reason*. University of Chicago Press, Chicago, 1984, p. 93.

5 Segundo Beck, o sentimento é uma espécie de afecção da sensibilidade em geral. (BECK, 1984, p. 93).

alegria ou tristeza, amor, ira, no estado presente (o agora) que não permite a reflexão racional aflorar no indivíduo, por exemplo, se se deve entregar ou resistir ao sentimento, é afecção.

Justamente pela ausência da reflexão, a afecção (estar afetado ou afeto), de acordo com Kant, é apressada, representa uma comoção passageira, um apetite sensível, o que se quer ou pode querer face às sensações, sustentada ou guiada por um sentimento presente/atual, o qual pode passar rapidamente de um grau para outro, o que torna a ponderação e reflexão cada vez mais impossível, improvável, inconsiderada, o que pode fazer com que o ser humano perca facilmente a sua tranquilidade e a avaliação em suas ações. Por outro lado, a paixão (a inclinação denominada paixão), um apetite sensível, o que se quer ou pode querer face às sensações, por não haver a presença do sentimento ou não ser sustentada por um sentimento apenas presente e atual, não tem pressa, é possível nesse caso a reflexão, o indivíduo é capaz de refletir, por exemplo, para alcançar o seu fim ambicionado. O que sustenta a paixão é o próprio objeto ou fim que se quer e, por mais violenta que possa ser a paixão, ainda assim há o espaço para a reflexão e ajuizamento. Exemplificando:

O que a afecção da ira não faz a toda velocidade, ela não faz de modo algum, e facilmente esquece. A paixão do ódio, porém, não te pressa em se enraizar profundamente para pensar em seu inimigo. (KANT, 2009, p. 150).

Vale observar que a paixão bem como a afecção são estados da alma, a primeira, um estado menos apressado, a segunda, um estado mais breve, o estado presente/agora, são pertencentes à faculdade de desejar, como a faculdade de desejar, nesses casos, apresenta-se diretamente ligada, dependente das (ou de alguma) sensações, as paixões, tanto quanto as afecções, são caracterizadas enquanto uma inclinação.

No que diz respeito às afecções humanas, Kant aponta que, de modo geral, o que constitui o estado de afecção não é precisamente a intensidade ou força de um determinado sentimento, mas, muito antes, a ausência ou a impossibilidade da reflexão, ao ponto de não poder comparar o sentimento presente com a soma de todos os sentimentos, resumindo-se sempre a um caso em particular. Mediante dois exemplos oferecidos por Kant na *Antropologia* podemos compreender com mais precisão o que constitui um estado de afecção, bem como a sua grande falta, isto é, a ausência ou impossibilidade de reflexão.

Muitos desejam até mesmo poder se zangar, e Sócrates tinha dúvida se não seria bom se zangar às vezes; mas ter a afecção em seu poder de tal modo que se possa refletir de sangue frio se se deveria ficar zangado ou não, parece algo contraditório. (KANT, 2006, p. 151).

Em outro exemplo:

O rico a quem um criado quebra por inépcia uma bela e rara taça de cristal ao carregá-la durante uma festa, não devia dar nenhuma importância a isso, se no momento mesmo comparasse essa perda de *um* prazer com a quantidade de *todos* os prazeres que sua feliz situação lhe confere na condição de homem rico. Mas se se entrega única e exclusivamente a um sentimento de dor (sem fazer rapidamente em pensamento aquele cálculo), não é de surpreender que seu estado de espírito será tal como se houvesse perdido toda a sua felicidade. (KANT, 2006, p. 152).

Em um estado de afecção o sujeito não tem a capacidade de reflexão, não tem a capacidade de visualizar o todo, não é capaz de enxergar a totalidade, o que há é somente o uno, o momento, a condição atual, o acontecimento presente, o indivíduo é tomado por um único e

exclusivo sentimento o qual impossibilita a reflexão, não permite a avaliação da situação vivida e a deliberação sobre ação.

De acordo com a concepção do filósofo, as afecções são, em geral, ataques, acontecimentos, casos ou sintomas, podendo ser divididas em estênicas, as afecções procedentes da força ou do excesso de força, e astênicas, as afecções concludentes da fraqueza, da ausência de força⁶.

As afecções geradas por uma força são de característica mais excitante e por isso são, com mais frequência, exaustivas, em contrapartida, as afecções procedentes de uma fraqueza, com frequência, afrouxam a força de vida, por essa razão, preparam o repouso.

No que diz respeito às paixões humanas, Kant aponta que nesse estado o sujeito também não é capaz de abarcar a totalidade, porém, no caso da paixão, a totalidade não considerada no momento da escolha, da decisão, da ação, é o todo de suas inclinações – o querer sensível que serve de hábito ao sujeito, o que o indivíduo quer ou deseja face às sensações⁷. Nas palavras do filósofo: “A inclinação pela qual a razão é impedida de comparar essa inclinação com a soma de todas as inclinações em vista de uma certa escolha, é a *paixão (passio animi)*”. (KANT, 2009, p. 163).

Veja, tanto a afecção quanto a paixão, entendidas enquanto estados da alma pertencentes à faculdade de desejar face às sensações, são sempre unas, casos particulares, ou seja, o indivíduo nesses estados apenas é capaz de levar em consideração a condição presente, não é capaz de enxergar o todo.

No caso das afecções a totalidade não passível de ser abarcada, o que se dá pela impossibilidade da reflexão, é a dos sentimentos (prazer, alegria, dor, agradável, desagradável, vergonha), somente há o momento e o sentimento presente. No caso das paixões a totalidade não contemplada é a das inclinações, o que ocorre quando a paixão é a determinante da ação, ou seja, a totalidade daquilo que eu quero.

Vale reforçar que tanto a afecção quanto a paixão são consideradas por Kant enquanto uma inclinação. No caso das afecções o que está mais latente, o que é determinante, são sentimentos, os sentimentos que são ou podem ser gerados pela sensação – prazer/desprazer, dor/alegria; no caso das paixões o que está latente, o que é determinante, é o próprio objeto, isto é, o próprio fim ambicionado, o próprio querer tal ou tal coisa.

No primeiro caso (afecção) há a presença de um único sentimento na base da inclinação, do querer sensível, o qual pode mover o indivíduo em sua conduta, escolhas, decisões e ações ou reações. No segundo caso (paixão) há apenas uma inclinação, ou seja, a presença marcante de um único e exclusivo objeto do querer sensível o qual também pode mover o ser humano em sua conduta, escolhas, decisões e ações até que ele atinja (o que pode não ocorrer) o seu fim sensível ambicionado. Para o caso da afecção, ter um sentimento determinando a escolha e ações é conclusão do que significa “ter uma inclinação”; para o caso da paixão, ter um objeto, um fim

6 Embora as espécies de afecções tenham sido tomadas de *Elementa medicina* (1780) do médico escocês Jonh Brown (1735-88), verificamos, com a divisão das causas geradoras da afecção em *estênicas*, da força, e *astênicas*, da fraqueza, uma proximidade com o pensamento aristotélico ao apontar as causas geradoras dos vícios, isto é, o *excesso* ou a *falta*. “[...] está na natureza das coisas o serem destruídas pela falta ou pelo excesso [...] o que se entrega a todos os prazeres e não se abstém de nenhum torna-se intemperante, enquanto o que evita todos os prazeres, como fazem os rústicos, se torna insensível” ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Nova Cultural, São Paulo, 1987, p. 28. A questão que se coloca é: será o estado de afecção em Kant um estado de vício? Pensamos obter indícios da proximidade (ou não) entre afecção e vício no que se segue.

7 A *ação*, conforme explica Beck, é um produto da escolha ou decisão que envolve uma vontade. Cf. Lewis White Beck. *A commentary on Kant's Critique of Practical Reason*. University of Chicago Press, Chicago, 1984, p. 130.

sensível querido, movendo o ser humano em sua escolha e ações, também significa a conclusão do que seja “ter uma inclinação”.

Tendo em vista que no estado de paixão ainda assim a reflexão é possível “[...] a paixão [...] não tem pressa e reflete para alcançar seu fim, por mais violenta que possa ser” (KANT, 2006, p. 150), por não ser comoções passageiras e turbulentas, como é o caso da afecção, pode se deixar unir à mais tranquila reflexão ou razão, fixando raízes profundas e concentrando toda a força de conduta, de escolha, de ação do indivíduo em um único fim sensível querido, conforme explica Kant: “[...] se a afecção é uma embriaguez, a paixão é uma doença que tem aversão a todo e qualquer medicamento”. (KANT, 2006, p. 163).

“[...] a paixão, ainda que violenta, pode coexistir com a razão, pois é deliberativa a fim de atingir a sua finalidade”. (BORGES, 2004, p. 34). Nesse sentido, ao apontar que no estado de paixão a conduta, a escolha, a decisão e a própria ação do indivíduo é movida por um único fim sensível desejado⁸, o qual pode agregar-se a mais tranquila reflexão temos, de acordo com Kant, que a paixão sempre pressupõe uma máxima da ação. Tendo em vista que a paixão, um fim prescrito pela inclinação ou um fim sensível, pode unir-se a mais tranquila reflexão, ou seja, a paixão pode coexistir com a razão do sujeito, podemos dizer, então, que há máximas da ação na ação por paixão. O mesmo não ocorre com a afecção, a comoção passageira não passível de reflexão. Vale lembrar que a máxima da ação é o princípio ou fundamento subjetivo do querer, o que significa as razões, a intenção ou o porquê do agente, a razão de ação que um agente tem ou se dá para agir. A máxima geral da ação fornece regras de ação, mediante tais regras uma máxima é capaz de determinar o querer (ou a ação) do agente, porém não podemos esquecer que essa regra, derivada de uma máxima em geral ou material, é oferecida pela razão empírica, o que significa que está sempre ligada a um objeto sensível do desejo, podendo estar condicionada a esse objeto do querer enquanto determinante da vontade, eis o caso da paixão (estado de paixão) – a máxima da ação sempre estará ligada um objeto, um fim prescrito pela inclinação – um querer sensível, o qual determina (move) a escolha e a ação em função desse objeto.

Pela possibilidade de união do desejo sensível e a razão envolvidos no estado de paixão, embora seja uma razão prática empírica, a paixão sempre implica uma máxima de ação, um plano ou regra de ação do sujeito, um agir segundo um fim ou para um fim que lhe é prescrito por uma inclinação. Noutras palavras, a paixão pressupõe uma máxima e essa máxima determina o agir segundo um fim, algo ambicionado, desejado, querido, o qual é prescrito pela inclinação – a faculdade de desejar sensível – desse modo, a paixão sempre pressupõe uma máxima da ação ligada a um fim sensível querido.

De acordo com a filosofia moral kantiana, do ponto de vista da moralidade, ou seja, se há a preocupação moral, podemos citar ao menos três problemas ao ter (querer) um objeto, um fim sensível querido, movendo ou determinado as decisões e ações do sujeito, a escolha e a ação determinadas em função do objeto sensível desejado: (i) nada obriga o sujeito a agir desse ou daquele modo, assim, nada exige do sujeito querer sempre fazer o que deve ser feito do ponto de vista da moralidade, por inclinação ora pode fazer, ora não, e, se faz por inclinação (enquanto condição de determinação), o faz quando tiver a inclinação e não o faz quando (ou se) não tiver; (ii) se o objeto não existir, se a ação não chegar ao seu objeto, a ação não terá valor algum; (iii) se uma ação é boa por “inclinarse” para tais e tais fins sensíveis, há então o problema do valor

8 Eis a força de uma paixão, ou seja, o próprio fim sensível querido, o objeto que se quer atingir, uma finalidade específica.

relativo e limitado da ação segundo (determinada) um objeto sensível querido, afinal o valor de qualquer objeto sensível, mesmo de um objeto sensível desejado, é sempre relativo, e não absoluto.

Vale lembrar que o parágrafo inicial da *Fundamentação* traz consigo a afirmação oculta de que algo ilimitadamente bom significa algo moralmente bom, com valor moral: “Neste mundo, e até fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação a não ser uma só coisa: uma boa vontade”. (KANT, 1980, p. 109). Na filosofia moral de Kant moralmente bom significa absolutamente bom, há uma equivalência entre algo ilimitadamente bom com o valor moral (o bom moral), ou seja, para ser moralmente bom, de acordo com a concepção de Kant, deve ser bom sem reservas. O que não parece ser o caso das inclinações, seja ela caracterizada enquanto paixão ou afecção, que além de não ser absolutamente boa, pode revelar intenções egoístas, pode ora levar ao bem, ora ao mal e pode não exigir do ser humano a ação. Nesse sentido, nenhuma ação será moralmente válida se for conduzida meramente pelo desejo sensível particular, se a condição de determinação da ação for meramente o desejo específico.

O que devemos ter em mente, se quisermos nos manter fiéis a proposta kantiana de moralidade, é que há a distinção entre a matéria da vontade, isto é, o fim sensível querido, o qual pode ser derivado do estado de paixão – um fim que é posto pela inclinação, diferentemente do fim sensível querido, o objeto do desejo sensível, enquanto fundamento determinante da vontade, das escolhas e das decisões de ações.

O ponto de Kant é meramente que as ações de um determinado ser humano somente terão valor moral quando o princípio prático objetivo enquanto motivo/determinante toma o lugar da mera inclinação. E disso, naturalmente, é completamente diferente de reivindicar que o valor moral requer a ausência de toda e qualquer inclinação, afecção, paixão. Eis o primeiro ponto a ser esclarecido no que diz respeito à esfera prático-sensível, em particular, para o caso da paixão, ação e valor moral.

O segundo ponto que devemos compreender é que na esfera prático-sensível⁹, a razão, o motivo ou o porquê da ação não deve satisfazer uma única inclinação, ou seja, a ação não deve ser realizada segundo um princípio que leva em consideração somente uma única inclinação colocando as todas as demais de lado, mas antes, deve (razões, motivo, porquê) observar se aquela inclinação pode coexistir com a soma de todas as inclinações. O outro problema do estado apaixonado, além e em decorrência de poder se deixar guiar pelo objeto enquanto condição, é justamente não abarcar a totalidade, ou seja, pode haver a paixão – um fim posto pela inclinação, porém não enquanto razão de determinação ao ponto de, por exemplo, ignorar o todo – a totalidade das inclinações.

Tomemos o exemplo posto por Kant:

O desejo de glória de um homem sempre pode ser uma direção de sua inclinação aprovada pela razão, mas o ávido de glória também sempre quer ser amado pelos outros, ele necessita do relacionamento agradável com os demais, da conservação de sua fortuna e coisas semelhantes. Se, porém, é *apaixonadamente* ávido de glória, ele é cego para esses fins aos quais igualmente é conduzido por suas inclinações, e que seja odiado pelos outros, ou que fuja do contato com ele, ou que corra o

9 Prático: a ação considerada do ponto de vista da moralidade. Sensível: porção sensível do ser humano – paixões, afetos, impulsos, inclinações [...].

risco de empobrecer por seus gastos – isso tudo ele não vê. (KANT, 2006, p. 164).

Desse modo, segundo Kant, um desejo sensível pode ser aprovado pela razão (princípio formal – embora com dificuldades), porém o que ocorre no estado apaixonado, o agir por paixão, é que o indivíduo geralmente faz de uma parte dos seus fins, o todo, ou seja, a razão única de suas ações, o que contradiz diretamente a razão mesma (motivos/porquês) em seu princípio formal, vale dizer, o fundamento incondicionado, universal e necessário. De acordo com Kant (2006, p. 164), o fim sensível querido em sua melhor índole ainda que se dirija àquilo que pertence (segundo a matéria) à virtude, tão logo quando envolve a paixão pode ser (segundo a forma) moralmente reprovável.

Tendo em vista a preocupação moral e as considerações kantianas, Paton observa que devemos, então, perguntar se poderíamos agir não meramente por uma inclinação (ou paixão – um fim prescrito pela inclinação) sob uma regra a qual nos propomos mediante o objeto sensível querido, mas antes por inclinação ou paixão e ao mesmo tempo sob um princípio válido do ponto de vista formal, ou seja, necessário e objetivo. O que significa dizer agir sob um princípio que possui validade e alcance independentemente desse ou daquele querer sensível, mesmo que haja o querer¹⁰.

Os desejos sensíveis podem apresentar uma hierarquia e podem controlar as ações humanas, fazendo o ser humano agir sob sua guia. Mas, tendo em vista que tais desejos sensíveis são geralmente fundados por uma “obrigação” condicionada, para termos um fundamento incondicionado, necessário e universal de nossas ações, o princípio que Kant buscou, chamada por Beck (1984) de máxima suprema, não pode ser governado em virtude da matéria, objeto sensível querido, embora não haja problema na sua existência, em querê-lo.

Dito de outro modo, a máxima da ação do indivíduo que age com paixão, a máxima da ação resultante de querer um fim posto pela inclinação, pode converter-se em uma máxima moral? Vale lembrar nesse momento que, segundo Kant, o princípio prático objetivo nos coloca a questão de saber se o princípio prático subjetivo do querer (a máxima da ação) pode valer ao mesmo tempo enquanto princípio prático objetivo do querer (lei). Eis aqui a diferença entre agir *com* paixão e agir *por* paixão. Um dos problemas apontado pelo filósofo em agir por paixão é, precisamente, fazer de uma parte dos seus fins o todo – o único motivo e condição de suas ações, o que implica, ademais, no valor condicionado, não absoluto e relativo, da vontade.

No campo da moralidade, ou seja, se há a preocupação moral, de acordo com Kant, a máxima (geral) da ação que é sempre subjetiva, ou seja, válida para um sujeito em particular em função da sua adoção e/ou em função dos seus fins, deve ser capaz de incorporar a lei prática objetiva que é sempre objetiva, válida para todos sem exceção. Desse modo, a máxima da ação (ou lei/máxima moral) será válida para todos e ao mesmo tempo válida, por ser adotada, para si próprio. A escolha individual poderá ser a escolha de todos – independentemente de haver ou não o objeto sensível do querer e mesmo que haja o desejo sensível. A excelência moral, de acordo com Kant, reside em, por exemplo, fazer o bem mesmo na ausência da afecção ou paixão em relação ao outro.

Por fim, vale ressaltar que na *Antropologia* Kant alerta para o fato da fragilidade de uma inclinação, seja ela uma afecção ou uma paixão, o que vale igualmente as para outras emoções,

10 Hebert James Paton. *The categorical imperative. A study in Kant's moral philosophy*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia/Pennsylvania, 1971, pp. 136-137.

sensações e sentimentos, a fragilidade de se agir por inclinar-se a tal ou tal coisa, ocorre, pois, no estado de afecção o indivíduo não é capaz de reflexão, o motivo de sua ação será sempre um único e exclusivo sentimento (ação *por* afecção); no estado de paixão, embora haja a possibilidade de reflexão, a razão do indivíduo dificilmente pode dominar tal estado, o querer tal e tal coisa, o objeto sensível do desejo, é intenso, é violento, é marcante e acaba por mover (ação *por* paixão) a vontade do indivíduo. Algumas passagens da *Antropologia* ilustram essa posição:

[...] A afecção atua sobre a saúde como um ataque apoplético; a paixão, como uma tísica ou definhamento [...] A afecção pode ser vista como a bebedeira que se cura dormindo, mas que depois dá dor de cabeça; a paixão, porém, como uma dor de cabeça causada por ingestão de um veneno ou como uma atrofia, que necessita interna ou externamente de um alienista que saiba prescrever quase sempre paliativos, mas contra o qual no mais das vezes não remédios radicais [...] A afecção pode ser vista como uma bebedeira que se cura dormindo; a paixão, como uma loucura que cisma com uma representação que deita raízes cada vez mais fundas [...]. (KANT, 2006, p. 150-152).

Segundo a concepção de Kant, a afecção enquanto um sentimento, uma comoção tempestuosa e passageira, impossibilita a reflexão e, desse modo, a própria deliberação sobre ação. A paixão, por outro lado, ainda que violenta, pode coexistir com a razão prática, é deliberativa, porém há sempre uma finalidade a se atingir, desse modo, tendo em vista a existência marcante do objeto sensível do querer, a razão do indivíduo dificilmente pode dominar o estado de paixão (ou querer a coexistência entre a razão e a paixão) pois, mesmo que a paixão possa se referir às atitudes deliberativas, possa coexistir com a razão prática, pode, também, exigir, por exemplo, a mais ardilosa dissimulação, caso isso seja preciso ou possa contribuir para obter o determinado objeto sensível do desejo – o seu querer sensível.

Kant aponta que um indivíduo quando age por uma afecção e a sua ação é distinta da ação com valor moral, distinto daquilo que o dever prático ordenaria, pode ser caracterizada apenas enquanto uma fraqueza da vontade, isso tendo em vista que a afecção é caracterizada por Kant enquanto comoções passageiras, enquanto que a ação *por* paixão quando é distinta da ordem da razão prática, da ordem do dever-ser, daquilo que deve necessariamente acontecer no âmbito da moralidade, por pressupor uma máxima, pode ser mais prejudicial do ponto de vista moral, afinal a máxima da paixão pode não poder ou querer coexistir com a máxima moral. O objeto de uma paixão quando contrário à lei, contrário à adoção da lei numa máxima que determina ou pode determinar a vontade, é, segundo Kant, malévola e resulta em vício.

Noutras palavras, quando houver a incompatibilidade do objeto do desejo com a máxima formal, o sujeito, por querer apaixonadamente o objeto, pode recusar querer a máxima moral, o princípio prático objetivo, negar ou não seguir o seu dever prático, resultando em uma ação viciosa. Nesse sentido, podemos dizer as consequências morais negativas das afecções são menores do que a persistência das máximas de uma paixão¹¹.

Quando há a compatibilidade entre a ação *por* afecção e a prescrição do dever-ser, trata-se de um acaso, visto que no estado de afecção a reflexão e deliberação não são possíveis e, segundo

11 Devemos reforçar que a ação *por* afecção ou a ação *por* paixão não irão apresentar em nenhuma hipótese o *valor moral*, afinal quando investigado as *causas* da ação, o que determinou/moveu a vontade, encontrará algo diverso do dever prático, a única ação, segundo Kant, com genuíno valor. O que não implica na recusa ou ter que abolir com toda e qualquer afecção e/ou paixão. Pode haver a paixão, ela pode, embora difícil, coexistir com a razão prática, mas, se há a preocupação moral, a paixão (ou a afecção) não pode apresentar-se enquanto a razão de determinação da ação, o que move ou determina a vontade, em suma, o motivo (*Bewegungsgrund*) – princípio objetivo do querer.

Kant, não é seguro deixar ao acaso o valor moral das ações humanas, eis, ademais, a necessidade do princípio supremo da moral fundado na *Fundamentação da metafísica dos costumes* e na *Crítica da razão prática*. Para o caso da ação por paixão, a coexistência entre razão prática e a paixão é possível, no estado de paixão a reflexão e deliberação são possíveis, mas, conforme vimos, pode ser algo difícil, o que se dá exatamente pela força do objeto sensível do desejo indissociável do estado de paixão.

No que diz respeito à coexistência entre o estado de paixão e a razão prática, há duas alternativas: i) a máxima da paixão incompatível com a máxima moral e, nesse sentido, a paixão pode resultar em vício; ii) a máxima resultante de uma paixão compatível com a ordem da máxima moral e, nesse sentido, referir-se a uma ação virtuosa. Porém, mesmo quando houver a compatibilidade ou a coexistência entre a razão prática e a paixão, a razão (o porquê ou o motivo) da ação, se há a preocupação moral, será sempre o dever: o respeito, o reconhecimento e a adoção da lei prática, o respeito, o reconhecimento e a adoção em sua máxima da ordem do dever-ser, em suma, o princípio prático objetivo. Independentemente de qualquer subjetividade e móbeis: sentimentos, interesses, impulsos, inclinações, paixões, emoções, afecções (mesmo que haja)¹².

Ainda de acordo com Kant, as afecções e as paixões de um sujeito podem impulsionar uma ação boa do ponto de vista da moralidade, na qual, por exemplo, o respeito (reconhecimento e adoção) pela lei prática, o princípio prático objetivo, não é um móbil, o princípio subjetivo do querer, suficiente. No entanto, nestes casos, a moral é provisória, afinal, embora afetado por esse ou aquele sentimento, ou apaixonado, o interesse direto nesse ou naquele objeto sensível, muito embora a ação tenha sido realizada conforme o dever (o que deve acontecer do ponto de vista moral), o que afeta, interessa ou impulsiona o sujeito hoje pode não necessariamente afetá-lo, interessá-lo ou impulsioná-lo amanhã e, caso não afete ou interesse, pode-se deixar de fazer o que dever ser feito, vale dizer, o que deve ser feito na esfera da moralidade – a ação com valor moral.

Conforme explica Borges (2004, p. 33), o que existe nos casos das boas ações impulsionadas por uma afecção ou uma paixão, é uma moral provisória que, empiricamente, pode utilizar os sentimentos (afecções) e interesses (paixão), por exemplo, pela sorte alheia, para fomentar as boas ações (ações que são compatíveis com as ações com valor moral, embora sem o genuíno valor moral), até a razão do indivíduo tenha amadurecido o suficiente para não mais precisar dos sentimentos ou interesses enquanto a razão de determinação da ação, visto que ora pode haver o sentimento ou o interesse, ora não. O mesmo não ocorre, segundo o pensamento kantiano, na ação por dever, com a noção do dever moral quando este é despertado, vale dizer que: “Quando há a (cons)ciência do dever e o homem não segue (não o realiza) é como se isso lhe causasse uma espécie de asco, de repulsa”. (KANT, 2008, p. 07).

12 Borges, aponta que a obra de Kant apresenta várias referências acerca da dificuldade de determinarmos o *valor moral* das ações, visto que não é possível o acesso aos *motivos* e aos *móbeis* alheios, a mera observação da ação não nos garante a sua moralidade, o seu valor moral, ou seja, não nos oferece acesso à moralidade destas. Por exemplo: “[...] o merceeiro pode não aumentar seu preço por dever ou por interesse egoísta [...]” Como ter acesso aos seus motivos e móbeis? Maria de Lourdes Borges. *Amor*. Zahar, Rio de Janeiro, 2004, p. 02. Pensamos que, embora não verificáveis externamente e tendo em vista a dificuldade de acesso ou avaliação dos motivos e móbeis da ação, a ação com valor moral pode ser presente, eficaz e efetiva na vida humana mediante a formação/desenvolvimento moral, formação e desenvolvimento do caráter via educação, vale dizer, a educação conforme concebida pelo filósofo. Formando para a moralidade, mesmo a moralidade em Kant sendo algo interno/íntimo – “[...] quando se fala de valor moral, não é das ações visíveis que se trata, mas dos seus princípios íntimos que não se vêem” Immanuel Kant. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Abril Cultural, São Paulo, 1980, p. 119. Ou seja, o valor moral das ações em Kant diz respeito precisamente às razões ou o porquê da ação, às razões ou o porquê um agente tem ou se dá a agir. O agente (o sujeito da ação/atuante), uma vez desenvolvido à moralidade, será capaz dessa avaliação, será capaz de investigar, saber ou conhecer os seus móbeis e motivos.

As ações impulsionadas ou por afecções e/ou paixões podem estar em acordo ou não com a boa ação, com o bom moral e, mesmo em acordo, quando investigado as causas, os motivos da ação, ele certamente carecerá de valor. Além disso, o que o sujeito faz hoje em nome de uma (*por*) afecção ou paixão, pode não fazer amanhã, ou seja, hoje pode haver a afecção ou a paixão movendo a sua vontade, amanhã não e senão houver, poderá deixar de agir e fazer o que se deve ser feito também do ponto de vista da moralidade. Nesse sentido, a afecção bem como a paixão, segundo Kant, não são boas guias morais, ademais, tendo em vista a sua vulnerabilidade.

Do ponto de vista da moralidade, embora Kant não negue ou exija a recusa e exclusão de toda e qualquer afecção, paixão, a recusa e exclusão das inclinações em geral, a porção sensível do ser humano, temos que enquanto base da conduta moral, a condição de determinação, motivo, o porquê da ação, não podemos tê-las. A vontade humana pode ser afetada (pode haver), mas não determinada por uma inclinação – seja ela caracterizada enquanto uma afecção (sentimento) ou paixão (interesse direto em um objeto).

A afecção, paixão, inclinação, são todas afirmadas, mas sob a condição de que sua busca seja regulada pelo princípio moral, pelas leis práticas que ordenam ações enquanto deveres, vale dizer, caso haja a preocupação moral.

A inclinação enquanto determinante se encerra, em última instância, em heteronomia da vontade, a determinação por algo alheio a vontade, diverso da vontade em si. Como se sabe a moral kantiana é uma moral autônoma, para o filósofo, a vontade do ser humano possui a capacidade de fornecer a si a sua própria lei, independente de toda tendência, sentimento ou desejo sensível enquanto condição de determinação, sendo livre por respeitar, adotar em suas ações e seguir tal lei – respeitar, adotar e seguir a ordem da razão prática.

É válido apontar que, no que diz respeito às inclinações e a razão prática, Kant aponta que estamos diante de duas espécies de bem – o bem físico (sensível) e o bem moral (moral ou intelectual), os quais não devem ser confundidos, embora seja difícil não os confundir pois, caso confundidos ou misturados se anulam e não contribuem para o verdadeiro fim da ação¹³. A primeira espécie de bem, o bem físico, é o bem-estar, o da segunda espécie, o bem moral, é a virtude; tendo em vista o valor da ação, alerta Kant, a inclinação (sentimento, desejo, impulso [...]) para o primeiro deve ser limitada pela lei do segundo¹⁴.

Por exemplo: a sociabilidade (*Umgänglichkeit*), segundo Kant, é uma virtude, no entanto, a inclinação ao relacionamento frequentemente se converte em paixão. Nas palavras do filósofo: “[...] se a fruição das relações sociais se torna presunçosa pela obstinação, essa falsa sociabilidade cessa de ser virtude e é bem-estar que prejudica a humanidade”. (KANT, 2006, p. 174).

Veja, Kant não nega o bem-estar (o bem físico), ao contrário: O *purismo do cínico* [...] sem bem-estar social, são formas desfiguradas de virtude e não convidam para esta [...] abandonados pelas Graças, não podem aspirar à humanidade. (KANT, 2006, p. 178).

Porém, quando o bem-estar toma o lugar da virtude, ou seja, o bem-físico toma o lugar/papel do bem moral enquanto razão de determinação das escolhas, das ações, da conduta, tendo em vista o valor moral da ação que é de longe o mais alto, torna-se algo que pode prejudicar o ser humano e a sua a própria *Humanidade*.

13 Se há a preocupação moral, o fim da ação será moral – o próprio valor moral da ação.

14 Enxergamos esse limite enquanto o respeito, reconhecimento e adoção do princípio prático objetivo.

Para o caso da sociabilidade Kant nos oferece alguns exemplos pragmáticos, que auxiliam na compreensão da sociabilidade enquanto uma virtude, bem como o bem físico (bem-estar) assumindo o lugar do bem moral (moralidade) enquanto condição das ações, vejamos.

A música, a dança, o jogo, tornam uma *reunião social* silenciosa, em particular na situação do jogo, as palavras necessárias não são capazes de estabelecer uma conversação que requer comunicação recíproca de pensamentos, isto é, a sociabilidade. O jogo, de modo geral, somente é capaz de preencher o vazio da conversação após, por exemplo, uma refeição, desse modo, não remete à sociabilidade. De acordo com Kant:

O jogo [...] é em geral a coisa que mais importa, como meio de aquisição em que *afecções* são intensamente agitadas, em que se estabelece uma certa convenção de interesses pessoais para se saquarem uns aos outros com a maior cortesia, e, enquanto dura o jogo, um completo egoísmo é erigido em princípio que ninguém renega¹⁵. (KANT, 2006, p. 175).

Eis, ademais, a tentativa de unir, confundir ou misturar o bem-estar social com a virtude da sociabilidade, o que implica na impossibilidade de se esperar o verdadeiro fim moral da ação. De modo decisivo, de acordo com Kant, o bem-estar social, as relações sociais, a reunião social, as quais podem gerar certo bem-estar físico, não remete necessariamente à sociabilidade. A sociabilidade (pequena sociedade)¹⁶ tem de se propor não tanto a satisfação do corpo (afecções, interesses, o querer sensível) o que cada indivíduo pode obter isoladamente, mas antes o contentamento social, para o qual aquela (bem-estar social) tem de parecer ser apenas o veículo, não o motivo.

Em outro exemplo, diz Kant: “O homem que, ao se alimentar, consome a si mesmo pensando durante a refeição solitária, perde pouco a pouco a alegria que adquire quando um companheiro de mesa lhe oferece” (KANT, 2006, p. 177). Eis outro dado nocivo à sociabilidade, vale dizer, a virtude da sociabilidade. A posição de Kant é que por mais insignificantes que possam parecer as refinadas leis sociais se comparada com as leis práticas (ainda que somente consista em meras máximas) trata-se um “traje que veste vantajosamente a virtude” – a ação virtuosa, com valor moral e que pode ser recomendado. Como explica Louden: “A antropologia moral, é assim, também um tipo de conhecimento útil ou prático, mas os usos a partir dos quais ela deve ser realizada são morais e não meramente pragmáticos”. (LOUDEN, 2002, p. 38).

3 Considerações finais

Após a análise e a exposição da afecção e da paixão no âmbito da antropologia filosófica de Kant, entendidas enquanto elementos da constituição sensível do ser humano, enxergamos que, embora do ponto de vista da moralidade kantiana, não haja a necessidade de aniquilar, excluir ou negar as afecções, as paixões, bem como qualquer inclinação, elas não se apresentam (não podem se apresentar) enquanto um bom ou seguro fundamento moral.

A exclusão da paixão ou da afecção, tendo em vista a própria constituição dual do ser humano, um ser racional e sensível, não seria possível, pois a razão precisa da experiência para reconhecer-se nela, dito de outro modo, as ideias da razão necessitam de alguma relação com a

15 Immanuel Kant. *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. Iluminuras, São Paulo, 2009, p. 175. *Grifos acrescentados*.

16 Lord Chesterfield (1694-1773) dizia que ela não deve ser inferior ao número das Graças nem superior ao número das Musas. Eis também o princípio de Kant.

experiência na medida em que, sendo o ser humano um ser também sensível além de racional, ele não pode abandonar a sua porção sensível em detrimento da sua racionalidade. A experiência, segundo Kant, pode ser uma boa escola (conhecimento teórico) para o ser humano, mas ela (a experiência) não basta, não é suficiente por si só, para aperfeiçoar os seus conhecimentos e torná-los *conhecimentos práticos* e efetivo.

Seguindo com as considerações kantianas na *Antropologia*, podemos afirmar, em definitivo, que a paixão, a afecção, de modo geral toda inclinação, ou seja, aquilo que me inclina a tal ou tal coisa por esse ou aquele móbil ou sentimento, não são bons fundamentos morais, a condição de determinação da ação que possa ter o seu valor, isto é, não são capazes de conferir o valor da ação – valor moral ou do caráter – o valor moral do caráter é, para Kant, o essencial do ponto de vista da moralidade.

Referências

- ALLISON, Henry. E. **Kant's theory of freedom**. New York: Cambridge University Press, 1990.
- BECK, Lewis White. **A commentary on Kant's Critique of Practical Reason**. Chicago: University of Chicago Press, 1984.
- BORGES, Maria de Lourdes. **Amor**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KANT, Immanuel. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- KANT, Immanuel. **Akademieausgabe von Immanuel Kants Gesammelten Werken**. Disponível em: <<http://www.korpora.org/kant/verzeichnisse-gesamt.html>>. Acesso em 15 de agosto de 2013.
- KANT, Immanuel. **The Metaphysical elements of ethics**. Hong Kong: Forgotten Books, 2008.
- LOUDEN, Robert B. A segunda parte da moral: a antropologia moral de Kant e sua relação com a metafísica dos costumes. IN: **Ethic@**. Florianópolis, v. 1, n. 1, jun. 2002, p. 27-46.
- PATON, Hebert James. **The categorical imperative. A study in Kant's moral philosophy**. Philadelphia/Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1971.

A REALIDADE HISTÓRICA DA REGULAMENTAÇÃO DA ATIVIDADE DA PESCA BRASILEIRA: EM ESPECIAL NO ESTADO DO PARÁ

*THE HISTORICAL REALITY OF THE REGULATIONS OF THE BRAZILIAN FISHERIES
ACTIVITY: IN PARTICULAR ON THE STATE OF PARÁ*

Douglas Verbicaro Soares

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil E-mail: douglas_verbicaro@yahoo.com.br

<http://orcid.org/0000-0002-9242-9124>

Maria Clara Govêia de Oliveira

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil E-mail: mariaclarinha.rr@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i2.13>

Recebido em: 16.09.2020

Aceito em: 15.11.2020

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de evidenciar o histórico da regulamentação da atividade da pesca no Brasil. Exemplificações essas previstas na hierarquia normativa da Constituição Federal de 1988 e demais orientações infraconstitucionais, como leis e decretos que auxiliaram nas previsões sobre a pesca no âmbito nacional e regional do Estado do Pará. Propõe-se a ideia de existência de diversos instrumentos reguladoras da pesca ao longo dos tempos, mas sua eficácia colide com preceitos basilares da proteção e respeito ao Meio Ambiente e na manutenção da vida animal, na tentativa de conciliação entre as atividades humanas quem envolvem os tipos de pesca. Assinala-se as prováveis implicações que uma perspectiva legal pode ter nas relações humanas e nas atividades decorrentes do sustento e exploração econômica da atividade pesqueira. Conclui-se que uma visão multidisciplinar sobre a problemática que engloba a atividade da pesca e o direito pode ser importante para ressaltar os pontos controvertidos que envolvem a matéria, bem como para indicar caminhos reais para garantir a sensibilização sobre proteção ambiental, desenvolvimento pesqueiro e Direitos Humanos no país.

Palavras-chave: Peixes. Impacto Ambiental. Direitos.

Abstract: *This paper aims to highlight the history of the regulation of the fishing activity in Brazil. Diachronic those provided for in the Federal Constitution of normative hierarchy 1988 and other infra-constitutional guidelines, laws and decrees that assisted in predictions about the national and regional fishing at the State of Pará. It is proposed the idea of the existence of several regulatory instruments for fisheries throughout the ages, but your effectiveness collides with basic principles of protection and respect for the environment and the maintenance of animal life, conciliation attempt between the activities who human involve the types of fishing. It is noted the probable implications that a legal perspective can have on human relationships and activities arising from the livelihood and economic exploitation of the fishing activity. It is concluded that a multidisciplinary vision about the problem which encompasses the activity of fishing and the right can be important to highlight the points at issue involving the subject, as well as to indicate actual paths to ensure awareness on environmental protection, development and human rights in the country.*



Keywords: Fishes. Environmental Impact. Rights.

1 Introdução

O presente artigo busca identificar a normatização histórica da atividade da pesca no Brasil, podendo ser utilizado para aprimorar o conhecimento sobre ramos até então diferentes como a história e o direito (suas relações sociais) e a atividade da pesca, mais próximos das ciências biológicas e da engenharia de pesca.

Por mais distintos que poderiam ser seus enfoques sobre o tema da pesca, todos se unem quando pensados na elaboração de uma narração histórica que versa sobre a normativa da atividade da pesca e o direito no Brasil. Destarte, o artigo foi pensado para auxiliar os diversos profissionais na conscientização multidisciplinar, sobre os problemas comuns que tratam a atividade da pesca e a proteção jurídica concedida à prática humana e comercial de subsistência ou exploração comercial.

Desta maneira, para o estudo foi utilizada uma abordagem teórica, baseada em pesquisa bibliográfica, para a compreensão multidisciplinar sobre a matéria. Assim, esta pesquisa esteve dividida em três apartados, além da introdução, considerações finais e referências. No primeiro, se trabalhou com algumas terminologias sobre a pesca no Brasil. No segundo explicitou a previsão histórica da regulamentação da atividade da pesca pelo direito. No seguinte apartado, se tratou de evidenciar a questão da previsão normativa da atividade pesqueira no âmbito regional do Estado do Pará.

Os questionamentos do trabalho tiveram como principal interesse promover a discussão social seja no Brasil, ou em qualquer parte do mundo, que pudesse envolver as abrangentes matérias da pesca. Como algumas indagações presentes na investigação: quais as terminologias relacionadas à pesca no país? Qual a previsão histórica da regulamentação da atividade da pesca? Como é a realidade normativa do Estado do Pará em relação a essa atividade da pesca?

2 As terminologias sobre a pesca no brasil

O estudo teve como objetivo trabalhar a questão histórica como fonte de revelação de práticas humanas relacionadas tanto para a subsistência da população regional, ou seja, como consumidora direta da atividade que extrai o recurso objeto da prática, como também, no sustento de núcleos que exploram a atividade da pesca para a venda e recebimento de recursos econômicos pela natureza:

Na história da humanidade, a produção de conhecimentos segundo padrões e processos orientados por formas de organização sociais tradicionais sempre foi uma importante fonte de energia para os sistemas de compreensão e aproximação com a natureza. O conhecimento tradicional é a forma mais antiga de produção de teorias, experiências, regras e conceitos, isto é, a mais ancestral forma de produzir ciência (MOREIRA, 2005).

Nesse aspecto:

Pescarias artesanais na Região Norte do país fornecem alimento e empregos diretos para muitas populações ribeirinhas que apresentam um dos maiores consumos per capita de peixe do mundo, evidenciando a dependência direta das comunidades tradicionais aos recursos pesqueiros. A pesca contribui ainda no incremento de renda e ocupação de mão de obra nas economias locais, no fornecimento de proteína animal, na identidade e fortalecimento social do sistema de crenças e valores agregados na atividade pesqueira (ZACARDI et al., 2014, p. 131).

É válido memorar que declínio da economia da borracha, em especial na segunda metade do século passado, implicou no esgotamento do regime de aviamento, que possibilitou à população extrativista, em sua maioria ocupante de beiras e ilhas do rio, uma relativa autonomia de trabalho associada a uma maior diversificação de suas atividades, voltadas, sobretudo, para seu sustento (GONÇALVEZ et al., 2014). Assim sendo, o impacto com o fim da atividade extrativista comercial principal da região gerou mudanças significativas no modo de sustento da população na Amazônia. Com essa realidade, enfoca-se o desenvolvimento da atividade da pesca, tanto como prática necessária para a subsistência de pessoas, assim como fonte de sustento econômico por meio da pescaria. Destarte:

A pesca na Amazônia reveste-se de grande importância na vida da população regional. De um lado, pela importância alimentícia, para o abastecimento de pequenos, médios e grandes centros urbanos, e de outro, por ser um dos vetores que leva determinadas comunidades a dependerem dessa atividade. Nas áreas pesqueiras paraenses, o aprendizado ocorre pela prática, pela continuidade da atividade, pela convivência grupal (CARVALHO JÚNIOR et al., 2009, p. 522).

Com o entendimento dessa realidade no contexto amazônico de declínio de um ciclo, necessário foi o desenvolvimento de alternativas pensadas para a região quanto ao sustento populacional e viabilidade de vida para os moradores locados no espaço da região amazônica, contribuindo para o implemento da atividade pesqueira em duas características: a primeira como fonte artesanal de prática para o sustento individual/familiar ou de grupos através do escambo para a subsistência da população. O segundo, com o desenvolvimento da mesma atividade pensada para o aproveitamento da prática da pesca com o ânimo comercial, englobando essa ação como subsídio econômico e alternativa de trabalho para os moradores:

A primeira representada na forma tradicional da relação homem-natureza em que a força física demarca o próprio ato de pescar sendo regida, portanto, pelos limites da ação antrópica - a pesca artesanal, e a segunda qualificada pela utilização de tripuladas frotas compostas por embarcações mecanizadas, onde, sobressai-se a efetivação da força maquinada na captura dos peixes e orientada pelos anseios de produtividade e lucratividade.

Considerada como uma atividade milenar, a pesca tem sido fonte de alimento, renda e lazer, especialmente para a população que reside nas margens dos rios, onde contribui para o desenvolvimento regional e local, especialmente nos pequenos municípios. Em nível mundial tem ganhado notoriedade a partir do reconhecimento das contribuições socioeconômicas e culturais da pesca em pequena escala (SANTOS; SANTOS, 2005).

Explicitações essas que visibilizam a atividade da pesca ao longo dos tempos, extremadamente intrínseca com as realidades da prática no contexto regional brasileiro.

3 A previsão histórica da regulamentação da pesca no Brasil

A abordagem histórica do presente artigo objetiva entender o desenvolvimento da atividade pesqueira na região amazônica. Para esse entendimento, enfatiza-se o desenvolvimento do presente apartado com alusão didática ao contexto histórico fundamental para estabelecer as origens das regulamentações sobre a regulamentação atual da pesca no Brasil. Desse modo, destaca-se o Decreto 447/1846, que estabelecia a previsão dos indivíduos empregados na vida do mar, que na pesca deveriam estar matriculados na Capitania do Porto correspondente à sua Região, no caso o Pará detinha uma própria (art.2):

EMENTA: Manda pôr em execução o Regulamento para as Capitánias dos Portos.

TEXTO - PUBLICAÇÃO ORIGINAL

Coleção de Leis do Império do Brasil - 1846, Página 5 Vol. 1 pt. II (Publicação Original)

Origem: Poder Executivo.

TÍTULO

I

Dos Empregados da Capitania dos Portos

Art. 1º Haverá um Estabelecimento Naval denominado - Capitania do Porto, em cada uma das Províncias marítimas do Império, designadas nos Artigos seguintes.

Art. 2º Em cada uma das Capitánias dos Portos das Províncias do Rio de Janeiro, Pernambuco, e Pará, servirá de Capitão do Porto o respectivo Inspetor do Arsenal, o qual perceberá, além do soldo e mais vencimentos, que como tal lhe competirem, uma gratificação de quatrocentos mil réis por ano.

CAPITULO

II

Da Matricula de todos os indivíduos empregados na vida do mar

Art. 64. Os indivíduos nacionais empregados na vida do mar, tanto no tráfico do Porto, e pequenos rios, como na navegação dos grandes rios e lagoas, na pequena e grande cabotagem, nas viagens de longo curso, e na pesca, serão matriculados na Capitania do Porto, e na forma deste Regulamento (...)

Art. 66. No primeiro Domingo de cada mês todos os indivíduos da vida do mar deverão apresentar-se na Capitania do Porto com suas matriculas a passar mostra, e o Capitão do Porto porá em cada matricula o - visto. - Os Pescadores que não forem do distrito do Porto irão ao quartel do respectivo Capataz, o qual do mesmo modo porá o - visto - nas matriculas; remetendo depois à Capitania um mapa nominal dos indivíduos que comparecerão, declarando os que faltarão, e qual o motivo (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019).

Após a previsão do Decreto 447/1846, o Ministério da Marinha, em 1919, as primeiras Colônias de Pesca:

As primeiras colônias de pescadores do Brasil foram fundadas a partir de 1919 e levadas a cabo pela Marinha de Guerra. Dois grandes fatores contribuíram para essa investida do Estado. O primeiro: o País começou o século XX importando peixes — por incrível que pareça, Sr. Presidente —, apesar de possuir vasto litoral e diversidade de águas interiores; o segundo: após a Primeira Guerra Mundial, aumentou o interesse do Estado em defender a costa brasileira. O discurso instituído para fundar as colônias baseou-se na defesa nacional, pois ninguém melhor que os pescadores, empiricamente, para conhecer os segredos do mar. O lema adotado pela Marinha para a fundação das colônias de pescadores foi Pátria e Dever, evidenciando o pensamento positivista (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2010).

Seguidamente, iniciativas para a previsão da atividade são utilizadas com a constituição da Confederação Geral dos Pescadores do Brasil inicialmente, cedendo espaço a nova nomenclatura da Confederação Nacional dos Pescadores e Aquicultores:

O primeiro estatuto das colônias de pescadores data de 1º de janeiro de 1923, proveniente da Marinha. As colônias eram definidas como “agrupamento de pescadores ou agregados associativos”. Para poder pescar os pescadores eram obrigados a se matricular nas colônias (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS PESCADORES E AQUICULTORES, 2017).

Anos mais tarde, por meio do Decreto nº 23.134/1933, foi criada a Divisão de Caça e Pesca, com a intenção de regulamentar a atividade da pesca no Brasil:

Cujo objetivo era o de gerenciar a pesca no País. Os pescadores deixaram de ficar subordinados ao Ministério da Marinha e passaram para o controle do Ministério da Agricultura. Esse Ministério elaborou o primeiro Código de Pesca, em janeiro de 1934, subordinando os pescadores à Divisão de Caça e Pesca (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS PESCADORES E AQUICULTORES, 2017).

No mesmo sentido foi aprovado o Decreto Lei nº 221/1967, que em sua época, dispunha sobre a proteção e estímulos à pesca, que hoje se viu revogado pela Lei nº 11.959, de 2009:

Art. 1º Para os efeitos deste Decreto-lei define-se por pesca todo ato tendente a capturar ou extrair elementos animais ou vegetais que tenham na água seu normal ou mais frequente meio de vida;

Art. 2º A pesca pode efetuar-se com fins comerciais, desportivos ou científicos (PLANALTO, 1967).

De maneira semelhante, a Lei nº 7.679/1988 versou sobre a proibição da pesca de espécies em períodos de reprodução:

Art. 1º Fica proibido pescar: I - Em cursos d'água, nos períodos em que ocorrem fenômenos migratórios para reprodução e, em água parada ou mar territorial, nos períodos de desova, de reprodução ou de defeso; II - Espécies que devam ser preservadas ou indivíduos com tamanhos inferiores aos permitidos; III - quantidades superiores às permitidas; IV - Mediante a utilização de: a) explosivos ou de substâncias que, em contato com a água, produzam efeito semelhante; b) substâncias tóxicas; c) aparelhos, petrechos, técnicas e métodos não permitidos; V - Em época e nos locais interditados pelo órgão competente; VI - Sem inscrição, autorização, licença, permissão ou concessão do órgão competente (PLANALTO, 1988).

Com o advento da Lei nº 11.959/2009, se renovaram as orientações do Estado Brasileiro quanto à regulamentação da atividade da pesca no país (MIRANDA et al., 2017, p. 2734). Com a presente normativa, se destaca a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável da Aquicultura e da Pesca, regulando em especial as atividades pesqueiras e, também, revogando a Lei nº 7.679, de 23 de novembro de 1988, assim como os dispositivos do Decreto-Lei nº 221, de 28 de fevereiro de 1967:

CAPÍTULO I

NORMAS GERAIS DA POLÍTICA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA AQUICULTURA E DA PESCA

Art. 1º. Esta Lei dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável da Aquicultura e da Pesca, formulada, coordenada e executada com o objetivo de

promover:

I – O desenvolvimento sustentável da pesca e da aquicultura como fonte de alimentação, emprego, renda e lazer, garantindo-se o uso sustentável dos recursos pesqueiros, bem como a otimização dos benefícios econômicos decorrentes, em harmonia com a preservação e a conservação do meio ambiente e da biodiversidade;

II – O ordenamento, o fomento e a fiscalização da atividade pesqueira;

III – a preservação, a conservação e a recuperação dos recursos pesqueiros e dos ecossistemas aquáticos;

IV – O desenvolvimento socioeconômico, cultural e profissional dos que exercem a atividade pesqueira, bem como de suas comunidades (PLANALTO, 2009).

4 A previsão regulamentária da atividade da pesca no estado do Pará

No Estado do Pará, esse avanço na regulamentação da atividade da pesca veio, a meados do século passado, especialmente na década de 60, com o surgimento do órgão do Governo: Superintendência do Desenvolvimento da Pesca – SUDEPE (GOULARTI FILHO, 2017, p. 386). O órgão tinha como objetivo de desenvolver essa atividade no âmbito da economia de um modo a expandi-la e torná-la comercialmente uma fonte de riqueza explorável para o Brasil:

A gestão pesqueira no Brasil sofreu grandes e sucessivas alterações a partir de 1989, quando foi extinta a antiga Superintendência do Desenvolvimento da Pesca (Sudepe) e criado o Ibama, a partir da fusão daquela Superintendência com outras três instituições: o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), a Superintendência da Borracha (Sudhevea) e a Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República (Sema/PR) (IBAMA, 2017).

Nesse interim, se implementaram também órgãos governamentais com a intenção de promover o potencial econômico da região amazônica. Entre os eles, a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM:

A SUDAM atuou principalmente na atração de investimentos para a Amazônia, por meio do Fundo de Investimento da Amazônia (Finam) e dos incentivos fiscais. Atuou ainda na coordenação e supervisão, outras vezes mesmo elaboração e execução de programas e planos de outros órgãos federais. Em 24 de agosto de 2001, o presidente Fernando Henrique Cardoso, na medida provisória nº. 2.157-5, criou a Agência de Desenvolvimento da Amazônia (ADA) e extinguiu a SUDAM. Esta decisão foi tomada após várias críticas quanto à eficiência dessa autarquia, passando a ser a responsável pelo gerenciamento dos programas relativos à Amazônia Legal (SUDAM, 2019).

No mesmo raciocínio o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal – IBDF, criado pelo Decreto-Lei nº 289/1967:

Art. 2º O IBDF destina-se a formular a política florestal bem como a orientar, coordenar e executar ou fazer executar as medidas necessárias à utilização racional, à proteção e à conservação dos recursos naturais renováveis e ao desenvolvimento florestal do País, de conformidade com a legislação em vigor (PLANALTO, 1967).

Anos antes, o Decreto nº 4.721/1965 formou o Grupo Executivo de Pesca – GREPE:

Entidade subordinada ao Setor de Estudos e Projetos do Conselho de Desenvolvimento Econômico do Pará - CONDEPA que posteriormente passou

a denominar-se Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Pará – IDESP (BEZERRA, 2000, p. 06-7).

No âmbito regional amazônico, foi instituída a Comissão Estadual de Planejamento Agrícola – CEPA no Estado do Pará, com o interesse de se capacitar individualmente as pessoas e sua integração com os demais membros da equipe, partindo das realidades regionais para aprimoramento de técnicas relacionadas com a questão rural (SAMPAIO, 1978). Assim como com o advento da Lei Estadual nº 8.096/2015, que retratou a estrutura administrativa brasileira e a vinculação da administração pública do Estado do Pará à Secretaria de estado e Desenvolvimento Agropecuário e da Pesca, sem prejuízo da subordinação do artigo 193 da Carta Magna de 1988.

LEI ESTADUAL Nº 8.096, de 1º janeiro de 2015.

Dispõe sobre a estrutura da Administração Pública do Poder Executivo Estadual

Art. 5º Fica estabelecida a vinculação dos órgãos e entidades da Administração Pública Estadual, sem prejuízo da subordinação de que trata o caput do art. 193 da Constituição Estadual: VI – À Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agropecuário e da Pesca – Instituto de Terras do Pará;– Núcleo de Gerenciamento do Pará Rural;– Agência de Defesa Agropecuária do Estado do Pará;– Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará (SEPLAN, 2015).

Com o aparecimento de diversas regulações explicitadas anteriormente, toda com menção direta à atividade da pesca no Brasil, assim como algumas com base na realidade amazônica, se vislumbrou que a pesca possui um destaque como prática indispensável à população amazônica, no âmbito da subsistência, seja como fonte de alimento para os moradores da região, assim como propiciadora econômica do sustento da família, população e no desenvolvimento da região do Xingu.

Devido a essas peculiares características existem as necessidades de se efetivar uma maior proteção para o ramo pesqueiro, no aperfeiçoamento de medidas reais para o respeito à prática da atividade da pesca em toda a sua abrangência, de modo a conservar também os recursos que envolvem a prática: população, fauna e flora da Amazônia:

A obrigação essencial para manter o meio ambiente sadio, não é somente do Estado, mas de todos os cidadãos que fazem parte da sociedade, é desta maneira que é possível realizar as cautelas pertinentes a natureza e promover campanhas ao povo para participarem da luta contra devastação do habitat natural das espécies. A conscientização da sociedade sobre saber que a humanidade só se sentirá integralmente limpa, acontecerá no momento em que alcançarmos um lugar adaptado ecologicamente e com biodiversidade regulada, enquanto isso não existir, não alcançaremos a qualidade de vida ideal da qual necessitamos. Nesse sentido, vale ressaltar que antes da população exigir seus direitos ambientais como cidadãos de um país democrático. É necessário analisar inicialmente os deveres que devem ser obedecidos (CORREIA; MARTINS, 2018).

Dessa forma, o que deveria ser uma preocupação do Estado Brasileiro no sentido de regulamentação da pesca no país, nos últimos anos, a criação de distintas políticas para o setor demonstram disparidades que podem prejudicar o respeito à preservação ambiental e a dignidade humana, a partir do momento em que se permite a incidência de práticas que viabilizem, por exemplo: a degradação do meio ambiente (desmatamentos e queimadas), desregular sistema de divisão de terras entre os diversos coletivos populacionais (povos indígenas, fazendeiros, grileiros,

comunidades tradicionais e etc.) vivem regularmente em conflitos pela disputa por zonas da região amazônica.

Para agravar essa realidade, supostas ações de desenvolvimento, como a justificativa reiterada em séculos de descasos com a Amazônia, se implementam com os conhecidos e seculares Grandes Projetos, que não se adequam às realidades da região e acabam fadados ao descaso governamental e da própria população, que ao final acaba sendo vitimada pelos impactos decorrentes da instalação desregular de projetos relacionados com a extração de recursos (PADINHA; PADINHA, 2017, p.17).

Para simbolizar a regulamentação da pesca como atividade no Ordenamento Jurídico Nacional:

Desde 2017, a política de gestão da pesca é compartilhada entre o Ministério do Meio Ambiente e o Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços. A Lei Federal 140/2011 especificou que os direitos de regulamentação da pesca no domínio estadual pertencem ao governo estadual, que pode exercê-los diretamente ou concedê-los a instituições locais. Legislações estaduais sobre a pesca e as instruções normativas resultantes regulamentam os acordos de pesca (os estados do Amazonas e Acre já implementaram a regulamentação estadual). Além disso, as leis municipais apoiam o planejamento do uso da terra nas áreas de pesca no nível municipal, e as áreas protegidas são intituladas para garantir direitos sociais e culturais de populações tradicionais e indígenas (OVIEDO; BURSZTYN, 2017, p. 180-1).

Em relação à argumentação explicitada anteriormente, o Governo do Presidente Jair Bolsonaro implementou modificação quanto à gestão compartilhada sobre a pesca no país. Conforme nova disposição, a atividade passaria a estar orientada pela Secretaria Nacional de Aquicultura e Pesca e subordinada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento:

O presidente Jair Bolsonaro (PSL) deu fim à gestão compartilhada da Secretaria Nacional de Aquicultura e Pesca com o Ministério do Meio Ambiente (MMA). A decisão atende a um pedido do setor produtivo, que tradicionalmente questiona as restrições impostas pelo MMA (NSCTOTAL, 2019).

Nesse sentido, foi elaborado o Decreto nº 9.667/2019 sobre a nova regulação do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento:

DECRETO Nº 9.667, DE 2 DE JANEIRO DE 2019 Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, remaneja cargos em comissão e funções de confiança, transforma cargos em comissão e funções de confiança e altera o Decreto nº 6.464, de 27 de maio de 2008, que dispõe sobre a designação e atuação de adidos agrícolas junto a missões diplomáticas brasileiras no exterior (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2019).

A disposição normativa do Ministério (no Governo Bolsonaro) previu a atividade da pesca entre sua competência, mais especificamente em seu artigo 1º, II, III, VII, XV, XVII, XX e XXI:

A NATUREZA E COMPETÊNCIA Art. 1º O Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, órgão da administração federal direta, tem como área de competência os seguintes assuntos: I - política agrícola, abrangidas a produção, a comercialização, o seguro rural, o abastecimento, a armazenagem e a garantia de preços mínimos; II - produção e fomento agropecuário, abrangidos a agricultura, a pecuária, a agroindústria, a agroenergia, as florestas plantadas, a heveicultura,

a aquicultura e a pesca; III - política nacional pesqueira e aquícola, inclusive a gestão do uso dos recursos e dos licenciamentos, das permissões e das autorizações para o exercício da aquicultura e da pesca; VII - pesquisa em agricultura, pecuária, sistemas agroflorestais, aquicultura, pesca e agroindústria; XV - conservação e manejo do solo e da água, destinados ao processo produtivo agrícola, pecuário, sistemas agroflorestais e aquicultura; XVII - cooperativismo e associativismo na agricultura, pecuária, aquicultura e pesca; XX - negociações internacionais relativas aos temas de interesse da agricultura, da pecuária, da aquicultura e da pesca; e XXI - Registro Geral da Atividade Pesqueira (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2019).

No plano regional paraense, em especial em seu § 3º, do art. 244 da Constituição Estadual de 1989, que dispõe sobre a pesca no Estado do Pará:

Art. 244. Compete ao Estado a elaboração de uma política específica para o setor pesqueiro industrial e artesanal, priorizando este último e a aquicultura, propiciando os mecanismos necessários à sua viabilização, preservação e integral aproveitamento de seus recursos, inclusive da fauna acompanhante da pesca industrial. [...]

§ 3º. É proibida a pesca de arrasto ou qualquer outra modalidade predatória nos rios, nos lagos, estuários e no litoral do Estado, neste caso até o limite mínimo de dez milhas náuticas da costa. [...] (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 1989).

Para a exemplificação da realidade regional Amazônica no Estado do Pará:

Considerando a atuação política dos pescadores artesanais da região amazônica, no que diz respeito à regulamentação da atividade pesqueira no estado do Pará, percebe-se que representou fato marcante em dois momentos recentes da normatização do exercício dessa modalidade econômica. Trata-se da disciplina da atividade quando da edição da Constituição Estadual, em outubro de 1989 [...].

Ressalta, tendo em conta as circunstâncias desse processo histórico, a percepção de diversos fatores de transformação ao aduzir que ao tempo em que as áreas de atuação do caboclo foram alteradas mediante o surgimento de redes rodoviárias, estabelecimento de empreendimentos industriais, agropecuários, hidrelétricos e projetos de segurança nacional a organização interna das unidades sociais foi inevitavelmente modificada pelas ações implementadas e seus reflexos, como a migração que causou o deslocamento do indivíduo de seus tradicionais campos de trabalho para novos setores ocupacionais seja no interior ou externamente às respectivas áreas geográficas de habitação. Nesse processo também muitos pescadores-lavradores ou polivalentes se converteram em pescadores artesanais ou monovalentes no litoral do Pará e na região do Baixo Amazonas (BEZERRA, 2000, p. 4-5).

Um ano antes da Constituição do Pará, a Lei nº 7.653/1988, foi aprovada para a proteção da fauna:

§ 3º Incide na pena prevista no § 1º deste artigo quem praticar pesca predatória, usando instrumento proibido, explosivo, erva ou substância química de qualquer natureza. § 4º Fica proibido pescar no período em que ocorre a piracema, de 1º de outubro a 30 de janeiro, nos cursos d'água ou em água parada ou mar territorial, no período em que tem lugar a desova e/ou a reprodução dos peixes; quem infringir esta norma fica sujeito à seguinte pena: a) se pescador profissional, multa de 5 (cinco) a 20 (vinte) Obrigações do Tesouro Nacional - OTN e suspensão da atividade profissional por um período de 30 (trinta) a 90 (noventa)

dias; b) se a empresa que explora a pesca, multa de 100 (cem) a 500 (quinhentas) Obrigações de Tesouro Nacional - OTN e suspensão de suas atividades por um período de 30 (trinta) a 60 (sessenta) dias; c) se pescador amador, multa de 20 (vinte) a 80 (oitenta) Obrigações do Tesouro Nacional - OTN e perda de todos os instrumentos e equipamentos usados na pescaria.[...] (PLANALTO, 1988).

Quase uma década mais tarde, a Lei nº 9.605/1998, através de seu artigo 36, também mencionou a pesca entre os dispositivos:

Art. 36. Para os efeitos desta Lei, considera-se pesca todo ato tendente a retirar, extrair, coletar, apanhar, apreender ou capturar espécimes dos grupos dos peixes, crustáceos, moluscos e vegetais hidróbios, suscetíveis ou não de aproveitamento econômico, ressalvadas as espécies ameaçadas de extinção, constantes nas listas oficiais de fauna e da flora (IBAMA, 2014).

Do mesmo modo da proteção normativa explicitada, o Decreto 6.040/2007, que Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais dispõe:

Art. 3º - Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras (PLANALTO, 2007).

Todas as referências nesse tópico constituem a previsão regulamentária da atividade da pesca no Estado do Pará. Sendo de fundamental importância sua visibilidade.

5 Considerações finais

Mediante tudo que foi exposto, é necessária uma reflexão sobre a relação entre a cultura e a pesca. Além de ser uma forma de sustento, a pesca também é um aspecto cultural das comunidades pesqueiras, uma vez que o pescador constrói sua vivência sociocultural e identitária em meio a tradição aprendida na prática diária. O valor cultural é resguardado na Constituição Federal, no art. 215, §1º, o que muito se encaixa na defesa desse pensamento:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Todavia, se faz necessária a regulamentação, o controle e a fiscalização da atividade. Tal providências são importantes para que a cultura não seja uma causadora de grandes impactos ambientais, como a extinção de espécies de peixes. Dessa forma, atividade pesqueira não se tornará predatória e haverá um equilíbrio entre a proteção ambiental e o direito à cultura. Até

mesmo para que a própria comunidade não seja afetada por esses impactos. No entanto, é possível visualizar, após a elaboração deste artigo, que esse equilíbrio não é uma realidade, assim como citado anteriormente.

Referências

- BEZERRA, Paulo. **Os pescadores e a recente normatização da pesca no estado do Pará:** elementos para o reconhecimento da expressão ambientalista num movimento social. Belém, Brasil: Papers do NAEA N° 127. 2000.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 447, de 19 de maio de 1846.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-447-19-maio-1846-560415-norma-pe.html>>. Acesso em 20/02/2019.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Discursos e notas taquigráficas.** 2010. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.Quarto=24&nuOrador=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=15:21&sgFaseSessao=GE%20%20%20%20%20%20%20&Data=18/02/2010&txApelido=CLEBER%20VERDE>>. Acesso em: 20/02/2019.
- CARVALHO JÚNIOR, Jaime R.; CARVALHO, Nigiacy A. S. S.; NUNES, José L. G. N.; Andrew CAMÕES; BEZERRA, Márcia F. C.; SANTANA, André R.; NAKAYAMA, Luiza. **Sobre a pesca de peixes ornamentais por comunidades do Rio Xingu, Pará – Brasil:** relato de caso. In.: B. Inst. Pesca, São Paulo, Brasil, 35(3), p.521 – 530. 2009.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS PESCADORES E AQUICULTORES. **Conheça a CNPA.** Disponível em: <<http://www.cnpa.org.br/conhecaCnpa.aspx>>. Acesso em: 20/02/2019.
- CORREIA, Bruno A. E.; MARTINS, Wendell N. **O poder de polícia ambiental e a pesca predatória.** Disponível em: <<https://acervodigital.ssp.go.gov.br/pmgo/bitstream/123456789/1148/1/Bruno%20Alberto%20%20Evangelista%20Correia.pdf>>. Acesso em: 19/02/2019.
- DE FRANCESCO, Ana; CARNEIRO, Cristiane (Organizadoras). **Atlas dos impactos da UHE Belo Monte sobre a pesca.** São Paulo, Brasil: Instituto Socioambiental, 2015. ISBN 978-85-8226-030-2.
- DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Decreto nº 9.667, de 2 de janeiro de 2019.** 2019. Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/documentos/Decreton9667de2019EstruturadoMAPA.pdf>>. Acesso em 26/02/2019.
- GONÇALVEZ, Amanda; CORNETTA, Andrei; ALVES, Fábio; BARBOSA, Leonard. **Médio Xingu.** 2014, disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160623_livro_funcao_socioambiental_cap06.pdf>. Acesso em: 18/02/2019.
- GOULARTI FILHO, Alcides. **Da Sudepe à criação da secretaria especial de aquicultura e pesca: as políticas públicas voltadas às atividades pesqueiras no Brasil.** In.: Planejamento e

Políticas Públicas - PPP, Brasília, Brasil, n. 49, jul. /Dez. 2017.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. **Constituição estadual de 5 de outubro de 1989**. 1989. Disponível em: <<https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/228>>. Acesso em: 21/02/2019.

IBAMA. **Gestão pesqueira no Brasil**. 2017. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br/biodiversidade-aquatica/gestao-pesqueira/historico-da-gestao-pesqueira-no-brasil>>. Acesso em: 20/02/2019.

IRIGARAY, Maíra. **“Killing a People Little by Little”**: Belo Monte, Human Rights and the Myth of Clean Energy. In.: Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America, Volume 12, issue 2, article 8, p.128-132. 2014. Disponível em: <<https://digitalcommons.trinity.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1188&context=tipiti>>. Acesso em: 20/02/2019.

IBAMA. **Lei da Vida Lei dos Crimes Ambientais**. Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 e Decreto nº 6.514, de 22 de julho de 2008. 2014. Disponível em: <<https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/ALeiCrimesAmbientais.pdf>>. Acesso em: 21/02/2019.

MIRANDA, Eva; FERREIRA, Dallyla; MARQUES, Elineide. **Dos conflitos à invisibilização da pesca profissional no Estado do Tocantins**. In.: R. Gest. Sust. Ambiente. Florianópolis, Brasil, v.6, nº 1, p.272-98, abr./set. 2017.

MOREIRA, Eliane. **Conhecimentos tradicionais e sua proteção**. 2005. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/Direito%20de%20com.tradicionaisEliane_Moreira_portugiesisch.pdf>. Acesso em: 26/02/2019.

NSCTOTAL. **Bolsonaro retira Ministério do Meio Ambiente da gestão da pesca**. 2019. Disponível em: <<https://www.nsctotal.com.br/colunistas/dagmara-spautz/bolsonaro-retira-ministerio-do-meio-ambiente-da-gestao-da-pesca>>. Acesso em: 26/02/2019.

OVIEDO, Antonio F. P.; BURSZTYN, Marcel. **Descentralização e gestão da pesca na Amazônia brasileira: direitos sobre recursos e responsabilidades**. In.: Ambiente & Sociedade, Campinas, Brasil, vol. XX, núm. 4, outubro-dezembro, p. 169-190. 2017.

PLANALTO. Decreto nº 221, de 28 de fevereiro de 1967. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0221.htm>. Acesso em: 20/02/2019.

PLANALTO. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm>. Acesso em: 19/02/2019.

PLANALTO. Decreto-lei nº 289, de 28 de fevereiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0289.htm>. Acesso em: 20/02/2019.

PLANALTO. Lei nº 7.653, de 12 de fevereiro de 1988. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7653.htm>. Acesso em: 21/02/2019.

PLANALTO. Lei nº 7.679, de 23 de novembro de 1988. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7679.htm>. Acesso em: 20/02/2019.

PLANALTO. Lei nº **11.959, de 29 de junho de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2009/lei/L11959.htm>.

gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11959.htm#art37>. Acesso em: 20/02/2019.

SAMPAIO, Leonardo. **Em prol de um plano estadual de pesquisas agropecuárias**. In.: Cad. Ômega - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Brasil, 2 (1), p.162-164, jul. 1978.

SANTOS, Geraldo; SANTOS, Ana Carolina. **Sustentabilidade da pesca na Amazônia**. 2005. Disponível em: _____<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000200010>. Acesso em 18/02/2019.

SENADO FEDERAL. **Art. 225. 1988**. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_225_.asp>. Acesso em: 21/02/2019.

SEPLAN. **LEI Nº 8.096, DE 1º JANEIRO DE 2015**. 2015. Disponível em: <http://www.seplan.pa.gov.br/sites/default/files/lp2015_08096_lei_8.096_de_1.1.2015.pdf>. Acesso em: 21/02/2019.

SUDAM. **Histórico – SUDAM**. Disponível em: <<http://www.sudam.gov.br/index.php/quem-e-quem/58-acesso-a-informacao/87-historico-sudam>>. Acesso em: 20/02/2019.

ZACARDI, Diego; PONTE, Silvana; SILVA, Ádria. **Caracterização da pesca e perfil dos pescadores artesanais de uma comunidade às margens do Rio Tapajós, Estado do Pará**. In.: Amazônia: Ci. & Desenv., Belém, Brasil, v. 10, n. 19, p. 129-148, jul./dez. 2014.