



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 mutações 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

O PROBLEMA DA ALÉTHEIA: UMA INTERPRETAÇÃO HEIDEGGERIANA DA ALEGORIA DA CAVERNA DE PLATÃO

THE PROBLEM OF ALÉTHEIA: AN HEIDEGGERIAN INTERPRETATION OF PLATO'S ALLEGORY OF THE CAVE

Leonardo da Silva

Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, SC, Brasil. E-mail: lhonardofilo@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i3.45>

Recebido em: 02.10.2020

Aceito em: 15.12.2020

Resumo: O presente artigo investiga a interpretação heideggeriana da Alegoria da Caverna de Platão. Em primeiro momento se reconstrói os “três símiles”, a imagem do Sol e da Linha Dividida que se desdobram na Imagem da Caverna, expostas nos livros VI e VII da *Republica*, para explicitar a teoria das ideias e a formação pedagógica, a *paidéia*, apresentadas pelo filósofo grego. Em segundo, se apresenta a leitura proposta pelo filósofo alemão e a finalidade desta interpretação. Trata-se de reconstruir os “quatro estádios” da leitura de Heidegger da caverna para explicitar o problema da verdade, da *Alétheia*. O objetivo central de Heidegger é expor que a formação do homem endereçada ao mundo superior, às ideias, dá um pontapé inicial no filosofar sob a ótica da Metafísica. O modo originário que os gregos experienciavam a verdade *alétheia* se confunde com a verdade como concordância, *omoíosis*, tornando-se o primeiro passo na história do esquecimento do Ser.

Palavras-chave: Heidegger. Platão. Verdade. Alétheia. Caverna.

Abstract: *The present essay investigates the heideggerian interpretation of Plato's Allegory of the Cave. At first, the “three similes” are reconstructed, the image of the Sun and Divided Line that are unfolded in the Image of the Cave, exposed in books VI and VII of the Republic, to explain the theory of ideas and the pedagogical formation, the paidéia, presented by the greek philosopher. Next, the lecture proposed by the german philosopher and the purpose of this interpretation are presented. It's the case of reconstructing the “four stages” of Heidegger lecture of cave to explain the truth problem, the Alétheia. Heidegger's central objective is to expose that the formation of man directed to the higher world, to ideas, as the beginning of philosophizing under the Metaphysics's perspective. The originary way that the greeks experienced the alétheia truth confused with the truth as concordance, omoíosis, becoming the first step in the history of the forgetfulness of the Being.*

Keywords: Heidegger. Plato. Truth. Alétheia. Cave.

1 Introdução

Este artigo procura apresentar a leitura da “alegoria da caverna” proposta por Martin Heidegger nos anos de 1931 e 1932 durante seu curso de inverno na Universidade de Friburgo. As lições foram publicadas sob o título *Sobre a Essência da Verdade*¹ (*Von Wesen*

¹ A edição referencial utilizada aqui é HEIDEGGER, Martin. *De la esencia de la verdad: sobre la parábola de la caverna y el Teeteto de Platón*. Trad. Alberto Ciria. Barcelona: Herder Editorial, 2007. As traduções são todas nossas.



Der Wahrheit). O presente trabalho dá ênfase no primeiro capítulo intitulado *Os quatro estádios do acontecimento da verdade*. Através da apresentação minuciosa de cada um dos estádios² da alegoria platônica, Heidegger procura discutir a noção de “verdade”. Para os gregos, verdade é *alétheia* (ἀλήθεια), não como adequação do pensamento ou do enunciado à coisa, como diriam os medievais por *veritas* (HEIDEGGER, 2007, p. 19), mas sim, verdade como *desocultamento*. Tudo depende de se libertar de um sentido construído historicamente de verdade que não nos diz nada sobre o modo originário de *alétheia*, desvelamento (HEIDEGGER, 2015, p. 72).

Heidegger procurou ao longo de sua trajetória discutir diversos filósofos canônicos; assim reinterpreto Kant, Aristóteles, Nietzsche, Platão entre outros. Como afirma Duarte (1995, p. 14) ao comentar o trabalho heideggeriano à Kant, não há bem uma recepção nas leituras do filósofo da Floresta Negra, mas, melhor dizendo, uma interceptação dos autores predecessores. Para Stein (2004, p. 24) a leitura de Heidegger assume uma função extremamente produtiva nos diálogos platônicos sendo lidos por ângulos muito novos.

A “alegoria da caverna” proposta por Platão no livro VII d’*A República* (514a-518b)³ é, sem dúvidas, uma das passagens mais discutidas entre a extensa produção dos diálogos platônicos. Esta imagem, apresentada por Sócrates a Glauco, trata-se de uma rica exposição de noções dentro da filosofia de Platão; nela se encontra a exposição da metafísica platônica com a célebre teoria das ideias, a discussão entre “conhecimento” e “opinião” e o próprio caráter pedagógico da filosofia platônica. Assim, para além de um simples experimento de pensamento, é uma tentativa de expor discursivamente através da imagem noções de ampla dificuldade.

A reconstrução do diálogo platônico exposto n’ *A República* permite não apenas apresentar a imagem da caverna, mas em primeiro momento discutir a hipótese das ideias e a própria construção da alegoria no contexto do diálogo. Assim, em segundo momento, é possível apontar a leitura heideggeriana para situar como a exposição da teoria das ideias e da própria “tarefa” da filosofia se desdobrou no trabalho do filósofo alemão em uma reinterpretação da experiência de *alétheia*, tão caro ao seu projeto ontológico. Em suma, não se trata de “confrontar” interpretações, mas de explicitar conceitos dialogando dentro da própria história da filosofia.

2 A Alegoria da Caverna na obra platônica

N’*A República* há um “tríplice símile” para explicar a relação mundo visível e mundo inteligível⁴. Nestas três imagens desenvolvidas nos livros VI e VII, a saber, “do Sol” (504e7-509c4), “da Linha Dividida” (509c5-511e5) e “da Caverna” (514a1-518b5) a hipótese das ideias recebe maior desenvolvimento (ROSS, 2008, p.39). As três, ainda que expostas separadamente, são “interdependentes formando um todo só da metafísica platônica”⁵.

Ao final do livro VI, são duas as exposições que ganham destaque no diálogo. Ao ser

2 Optou-se por manter a palavra estádio como está na edição espanhola. Cf. SILVA, 2017, pp. 61-62: “Usamos o termo “Estádio” não no sentido comum de campo de ginástica ou no sentido matemático de unidade de medida topográfica, mas, conforme o sentido antigo da língua portuguesa, período ou momento, portanto, como unidade de medida tanto espacial quanto temporal. “Estádio” exprime o sentido modal ou problemático dos momentos dialéticos.”

3 As referências dos textos gregos antigos não seguem o padrão ABNT, são referenciados pelas edições clássicas facilitando a busca em qualquer trabalho. Assim, todas as referências de Platão neste artigo são da obra *A República* e seguem a numeração da página, o parágrafo e a linha. A edição referência utilizada é PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 15 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

4 Cf. PLATÃO, 2017, pp. XXVII-XXVIII.

5 RAVEN, Plato’s Thought In the Making, p. 175 apud PLATÃO, 2017, p. XXVIII n73.

perguntado por Glauco sobre “o que afirmas que seja o bem”, Sócrates inicia uma apresentação sobre o mundo visível e os sentidos, ao passo que busca mostrar que as coisas múltiplas e visíveis correspondem cada à uma Ideia, única e inteligível, portanto, não visível (506b3). Mas, acima das outras Ideias únicas e inteligíveis está a Ideia do bem. O argumento consiste na “imagem do Sol” e pode-se resumir da seguinte forma:

Assim como o olho vê mais claramente quando o objeto é banhado por luz solar, a mente apreende mais claramente quando vê seus objetos sob a luz da Ideia de bem. [...] E, assim como nem a luz nem a visão são o sol, nem a verdade nem o conhecimento são o bem. O bem é algo ainda mais honrável. (ROSS, 2008, pp. 40-41)

Essa “analogia” com o Sol, tem mais que a função de demonstrar a prevalência da Ideia do Bem sobre as outras, mostra também que ela é “causa do saber e da verdade” (508e3). Ainda no livro VI, dando sequência à “Imagem do Sol” e na tentativa de não deixar escapar nada na explicação do mundo visível e inteligível, Sócrates pede a Glauco que imagine uma linha cortada ao meio e nas metades restantes corte-as novamente(510d-e). A “Imagem da Linha Dividida” tem por objetivo uma distinção entre quatro estados mentais: no inteligível, (*nooyménoy*) a “Inteligência” (*noésis*) e o “Entendimento” (*diánoia*), no visível (*horoménoy*), a “Crença” (*pístis*) e a “Imaginação” (*eikasía*). O que está em jogo no texto platônico é a tentativa de diferenciar os métodos da *noésis* e da *diánoia*, trazendo-as na investigação através da similaridade com os dois estados “inferiores” (ROSS, 2008, p. 59).

É apenas no início do livro VII que a caverna platônica aparece, dando continuidade à exposição anterior, desdobra no último símile que comporta também as apresentações anteriores. Sócrates dialoga sobre a imagem da Caverna (514a1-518b5) e a alegoria pode ser descrita da seguinte forma: alguns homens estão presos acorrentados em uma espécie de caverna desde sua infância, de modo que só podem olhar para a frente, para o fundo desta. Atrás deles há uma fogueira e mais adiante um muro, para além do muro há uma subida que leva para fora da caverna, em direção à luz do sol, ao “real”. Lá fora circulam pessoas que levam estátuas com as mais diversas figuras em suas cabeças fazendo com que as sombras das estátuas sejam expostas ao fundo da caverna. Estes homens conseguem ouvir inclusive o eco, ao fundo da caverna, das pessoas que transitam lá fora e julgam, porque ali sempre estiveram, que tanto as vozes pertencem as sombras, como também que as sombras são o que é “real”. Se algum desses indivíduos se libertasse, teria bastante dificuldade e sofreria ao andar em direção a luz. Além do mais, se fosse forçado a subir até a saída da caverna e encontrar a luz do sol, sofreria ainda mais e teria ainda maior dificuldade ao observar os objetos reais que estão lá fora. Após se habituar, contemplaria o sol e a natureza dos objetos que lá estão e sentiria estar contemplando objetos superiores ao que os seus companheiros de caverna observam.

A saída da caverna procura mostrar o movimento do mundo visível em direção ao mundo inteligível, a ascensão ao mundo superior, a ascensão na própria imagem da “linha dividida”, do que está no mero domínio das imagens (*eikónes*) às formas (*eídos*). Para Ross (2008, p.60), os estágios apresentados procuram tratar do homem submetido ou não à educação. Assim mesmo abre Sócrates ao falar sobre a *paidéia* e a *apaideusia*, sobre a educação ou sua falta (514a2). Engler (2019, p.63), por sua vez vê na alegoria a passagem da “ignorância à filosofia”, já contida em outros diálogos platônicos e acrescenta:

As modificações descritas na Alegoria da Caverna vão além de simples mudanças

de perspectiva [...] nesse movimento ocorrem modificações ontológicas efetivas, como a palavra utilizada por Platão dá a entender, porque o indivíduo desperta em si novas faculdades (*diánoia* e *noús*), altera sua relação com os prazeres e as paixões, transmuda seus valores e, em suma, é conduzido a um lugar (*tópos*) inteligível. O processo de habituação mencionado na Alegoria se refere a um paulatino acostumar-se com o uso de novas faculdades e com a percepção de objetos até então inexistentes. (ENGLER, 2019, p. 64n20)

O próprio objetivo da educação deve ser “em direção ao sol”, a Ideia do Bem. O Bem não só é o objetivo, como também a causa da sabedoria. A formação filosófica, a cultura, a verdadeira educação (*paidéia*) “consiste em despertar os dotes da alma e sua conversão para o Bem” (JAEGER, 1995, p.888-889).

3 A interpretação heideggeriana

Heidegger, obviamente, não desconhece Platão como o “criador” da hipótese das ideias, nem desconhece tais leituras da alegoria da caverna. O que está em jogo na interpretação heideggeriana é a tentativa de trazer à luz algo encoberto nos diálogos platônicos e que, foi cada vez mais sendo encoberto ao longo da história da metafísica. O processo da *paidéia* no movimento de ascensão proposto pela alegoria da caverna é o caminho filosófico, é a tentativa de colocar o problema da *alétheia*. Sob a ótica heideggeriana, houve uma necessidade na colocação da palavra *ideia* e é, desta investigação de *ideia* não pela “doutrina das ideias”, mas pela abertura de *alétheia* que mais se ocupa uma reinterpretação de Platão e conseqüentemente, da alegoria da caverna.

Quando topamos em Platão [...] com a palavra *idéa*, não devemos interpretar isso com auxílio de representações ordinárias de *ideia* e doutrina das ideias. Mas, de modo inverso, devemos sempre compreender que Platão quer dizer com a palavra *idéa* aquilo que está em relação com o mais íntimo de seu perguntar filosófico [...] Em vez de ‘esclarecer’ a partir da deserta representação de escola de uma assim chamada doutrina platônica das ideias, devemos compreender, a partir do contexto de nossa interpretação, a possibilidade e a necessidade do surgimento dessa palavra *idéa* e o surgimento, aliás, espantoso nessa etapa de nossa interpretação. Somente assim podemos encontrar para a palavra *idéa* um significado extraído a partir da coisa mesma, em vez de se trancar na *idéa* e assim dar-se decisão sobre *aletheia* e *ousia* e com isso definitivamente para a metafísica. (HEIDEGGER, 1988, p. 172-173 apud STEIN, 2004, p. 27)

A necessidade de regressar à História da Filosofia e também a Platão não tem por objetivo trazer à luz nomes e conceitos antigos, mas propiciar um impulso para saltar a frente. Retomar os antigos permite se perguntar pela experiência originária de *alétheia*, o *desocultamento* (HEIDEGGER, 2007, p. 22). O principal advento que a alegoria da caverna expressa é a possibilidade de entender o movimento do modo originário de *alétheia*, verdade como *desocultamento*, para uma verdade como adequação, como conformidade à razão (*omoíosis*).

Dividir-se-á em quatro “estádios”⁶ a passagem platônica da alegoria da caverna, de forma a manter a composição heideggeriana; o primeiro (514a2-515c3) apresenta a imagem da caverna propriamente dita, os prisioneiros acorrentados, a fogueira e as pessoas que transitam as costas dos prisioneiros produzindo sombras para estes na parede. O segundo (515c4-515e5), a

6 Cf. nota 3 deste trabalho.

libertação das amarras de um prisioneiro, forçando-o a se virar a favor da direção do fogo e dos que produzem as sombras. O terceiro (515e5-516e2), a saída da caverna para a parte aberta na luz do sol. O quarto (516e3-517a6) e último o regresso à caverna.

No primeiro estágio (HEIDEGGER, 2007, p. 32ss), os indivíduos acorrentados estão dispostos diante das sombras na caverna, mas estes homens não sabem que estão diante de sombras. Estes prisioneiros não sabem nada sobre o fogo que está atrás dele, nem sequer sobre a condição que ocupam, pois sempre estiveram assim. Para eles, seria impensável se perguntar algo sobre as sombras ou sobre o que as produz, pois sempre se viram nessa condição e só acessam o que está imediatamente a sua frente, assim sequer poderiam fazer distinções entre o oculto e o *desoculto*. O que está diante deles é o ente (*tá ónta*). Esse “estar diante de” é a situação que Platão chama *tò alethés*, diz Heidegger (2007, p. 37), a qual também não poderiam compreender como uma “situação”, pois, como mencionado, assim sempre estiveram. Em síntese, a primeira simbologia que se pode tirar é: *ser* homem, significa em meio a tantas outras coisas, comportar-se diante do oculto, estar em *desocultamento* (2007, p. 35).

No segundo estágio (HEIDEGGER, 2007, p. 40ss) acontece a transição de estar acorrentado para a libertação das amarras, dessa maneira consegue estar “mais desoculto” (*alethéstera*). Nesta diferença de “desoculto” para “mais desoculto” Heidegger argumenta que “verdade” no sentido de *alétheia* não expressa uma verdade e uma não verdade, o antes visto não era verdade e agora o é, mas sim, que “cada verdade tem o seu tempo” (2007, p. 41). O que está em jogo é o processo de acesso ao ente, existe “mais ente” e “menos ente”, a proximidade e a distância do ente modificam o ente mesmo, aponta o autor (2007, p. 42). Entretanto, Platão utiliza na sequência do diálogo a palavra *orthós*, *orthótes*, o correto, aquilo que se vê “mais corretamente”. A aparição dessa palavra aponta a verdade como correção, como concordância e, ainda que esteja diretamente relacionada com *alétheia*, a consequência é que: aquilo que é visto como “correto” ganha exclusivamente o sentido de “verdade”, encobrindo a questão do desocultamento (2007, p.42-43)

No terceiro estágio (HEIDEGGER, 2007, p.47ss) ocorre uma autêntica libertação, é a saída forçosa da caverna que irá exigir ânimo e perseverança para alcançar e ver a luz. Nos dois primeiros estádios se visualizou uma pré-compreensão da relação homem e *alétheia*, ente e desocultamento, mas o que significa essa leitura na imagem da caverna? A resposta é uma conexão entre os quatro elementos expostos na narrativa platônica: luz, ideia, liberdade e ente. Nessa passagem, no terceiro estágio, Heidegger dedica bastante esforço, pois se encontra o cerne do problema.

Quando Platão falou de ideia não estava propondo uma grande invenção, mas uma simples exposição do que se “vê e capta” quando se relaciona com o ente (2007, p.58). Ao se relacionar com um ente qualquer como cadeira, o que se vê e capta não são noções como o “verde” ou “alta”, posto que uma cadeira azul ou baixa também é cadeira. O que se diz é aquilo que a cadeira é, como ela se *presenta*⁷, vem a luz, se deixar ver como cadeira: como ela comparece.

7 Cf. BATISTA, João Bosco, 2005, p. 1: “Heidegger em *O princípio da Identidade* (1957), pensa o ser em seu sentido primordial como “presentar”. Afirma ele que o ser se apresenta ao homem, nem acidentalmente nem por exceção. Continua dizendo que ser somente é e permanece enquanto aborda o homem pelo apelo. Em seu outro trabalho *Sobre o problema do Ser (Zur Seinsfrage)* de 1956, o autor já havia afirmado que dizemos muito pouco do próprio ser, quando, dizendo o ser omitimos seu apresentar -se para o ser humano. Isto bem entendido quer dizer que na compreensão do ser como “presentar-se” encontra o ser do homem (*Dasein*) o seu lugar único e privilegiado de propiciar-lhe o advento enquanto apresentar. Presentar-se é sempre apresentar-se ao ser humano. O apresentar-se do ser é sempre um apelo dirigido ao ser humano, o único

A ideia, “como o qual alguma coisa comparece, como uma coisa é, é o *ser*”, *ser* cadeira. É o vislumbre do que cada ente é e como é: o *ser* ente, conclui Heidegger (2007, p. 58-59).

O filósofo grego também falou de luz e claridade na alegoria. A luz, por sua vez, é aquilo que permite ver, sua essência é “deixar passar para a vista”. Dessa mesma forma, o fundamental da ideia é “deixar passar” através do ente, ver o seu *ser* (2007, p. 63-64). A luz é o que encontra aquele que se desprende, sai da caverna e, portanto, se encontra liberto. Dirá Heidegger (2007, p. 66-67): “ver a luz significa se fazer livre”. Se a luz se conecta com o “livre” e também com a ideia, por onde se deixa ver através do ente, logo “se fazer livre” é experimentar livremente o ente como ente: entender seu *ser*. Todo o percurso do filósofo alemão objetiva uma conexão entre *ideia* e *alétheia*; o desocultamento é o autêntico experimentar o ente como ente.

Platão emprega em muitas passagens, e precisamente nas passagens decisivas para sua concepção do problema, uma expressão característica: chama as *ideias tò óntos ón*, o onticamente ente, o ente que sendo tal como um ente só pode ser sendo: o *ser*. (HEIDEGGER, 2007, p. 73)

Como já fora mencionado, a tarefa da alegoria se inicia com uma pergunta a respeito da própria *paidéia*, da formação ou educação dos homens. A isto Heidegger também não está alheio em sua interpretação. A pergunta pela formação encerra também a pergunta “quem é esse homem da caverna de Platão?” O homem que se projeta para vislumbrar o *ser*, que se projeta para vislumbrar as ideias. Este homem é o que entende a si mesmo e ao *ser* e que *existe* para compreender o *ser*, o ente que se comporta ante os entes como *alétheia*: aquele que se colocou no caminho filosófico (2007, p. 81).

Entender a alegoria da caverna significa conceber a história da essência do homem [...] mas, ao mesmo tempo, significa entender o que o esclarecimento da essência da *alétheia* significa para o conhecimento da essência do homem. (HEIDEGGER, 2007, p. 82)

O quarto e último estágio (HEIDEGGER, 2007, p. 85ss) é uma exposição bastante conclusiva do que já aparece no terceiro, diz respeito ao filósofo e a tarefa da filosofia. O filósofo é aquele que se coloca a serviço do *ser* e o filosofar propriamente deve ser orientado dessa mesma forma. O regresso à caverna daquele que se colocou nesse caminho pode ser recebido com violência e até mesmo com a morte por aqueles que lá estão, pois “o homem fora da filosofia é alguém totalmente distinto”, conclui o autor (2007, p.82).

4 Considerações finais

A leitura heideggeriana fala mais de Heidegger do que do próprio Platão. Sua radical interpretação diz bastante sobre o próprio projeto que Heidegger desenvolveu, a filosofia no caminho do *Ser*. Durante os anos 20, o filósofo alemão se debruçou bastante sobre as obras de Platão (STEIN, 2004, p. 24). Interpretou os diálogos *Fedro*, *Teeteto*, *República*, *Sofista* e *Parmênides*. As leituras são contemporâneas a Magnum Opus heideggeriana *Ser e Tempo*, publicada em 1927, não é à toa que o projeto que pergunta pela “questão do *ser* que caiu em esquecimento” inicia com uma frase do *Sofista* e a *alétheia* é recuperada e discutida. No segundo Heidegger, o modo originário de *alétheia* é bastante retomada em vários diálogos, cita-se enfaticamente dois: *A questão da técnica* (1953) e *A Origem da Obra de Arte* (1950).

ente com a capacidade de ouvi-lo, por possuir a abertura como constitutiva do seu ser-aí.”

Por fim, Heidegger vê na metafísica platônica um pontapé inicial na história do esquecimento do ser. A própria formação (*paideia*) perde o experimentar originário de *alétheia* e a confusão assim gerada, parece dar espaço a uma formação do homem no mundo superior, nas ideias e na alma: a própria Filosofia se torna o vislumbre das *Ideias*. O cerne do problema da caverna é justamente a formação do filosofar sob a ótica da Metafísica. A *alétheia* enquanto desocultamento se mistura a *omoiosis*, a concordância da coisa à “razão” e, conseqüentemente, ao mais verdadeiro como correto (*orthós*). Assim, também lê Nunes a interpretação da alegoria:

[...] o Livro VII de *A república* forma o primeiro capítulo da História do ser, relativamente à qual a *phýsis* se tornaria o começo principiativo, a camada “arqueológica” profunda latente e recalçada das doutrinas filosóficas. Como História da Metafísica, História do ser desenvolve-se ia, até à fase moderna, culminando na Lógica de Hegel, através de um eixo ontoteológico, que está traçado na ciência primeira de Aristóteles – ciência da verdade como *orthótes* – em que o Estagirita responde à pergunta *tí tò ón*. (NUNES, 1986, 218-219)

Cabe mencionar que a leitura heideggeriana, ainda que bastante radical, não procura apenas explicitar conceitos, sua leitura é bastante interpretativa visando um pensamento ativo e construtor. Aqueles que olham de longe talvez possam compreender o que está “oculto” na própria história e no dito dos que pensarem antes. Aqui talvez se concentre a justificativa deste trabalho, permitir-se olhar de longe dois grandes autores.

Referências

- BASTISTA, João Bosco. A verdade do ser como *alétheia* e errância. In: **Existência e Arte - Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei** - Ano I - Número I – janeiro a dezembro de 2005
- CORAZZON, Raul. Martin Heidegger on *Aletheia* (Truth) as Unconcealment. In: **Theory and History of Ontology**. pp. 1691-1727 Disponível em < <https://www.ontology.co/> > Acesso em 23 de Fev. de 2021.
- DA SILVA, Fernando Mauricio. **A República de Platão: uma introdução à Filosofia**. 1 ed. Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições, 2017.
- DUARTE, Irene Borges. ¿Recepción o interceptación? Reflejos de la mirada heideggeriana hacia Kant. In: **Anales del Seminario de Historia de la filosofía**. Madri, n. 12, 1995, p. 213 – 232.
- ENGLER, Maicon Reus. Aspectos periagógicos da metafísica platônica. In: **FUNDAMENTO – Revista de Pesquisa em Filosofia**, n. 18, jan-jun – 2019, pp. 56-90.
- HEIDEGGER, Martin. **De la esencia de la verdade: sobre la parábola de la caverna y el Teeteto de Platón**. Trad. Alberto Ciria. Barcelona: Herder Editorial, 2007.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. 10 ed. Petropolis: Vozes, 2015.
- JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NUNES, Benedito. **Passagem para o Poético – Filosofia e Poesia em Heidegger**. São Paulo: Ática S.A., 1986

PLATÃO. **A República**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 15 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

Plato's Doctrine of Truth. Translation Thomas Sheehan. In: Martin Heidegger. **Pathmarks**. Ed. William McNeill Cambridge, UK, and New York: Cambridge University Press, 1998, pp. 155-182.

PAREDES, María del Carmen. *Amicus Plato magis amica veritas*: Reading Heidegger in the Plato's Cave. In: **Heidegger and Plato: Toward Dialogue**. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 2005. p. 108-120

ROSS, David. **A Teoria das Ideias de Platão** (Plato's Theory of Ideas). Trad. Marcus Reis. Rio de Janeiro: Editora UFRJ-IFCS, 2008

STEIN, Ernildo. Heidegger e Platão. In: **Veritas**. V. 49(n.1). Porto Alegre, 2004, p. 23-30.

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.v1i3.13>

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 aviação, 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 (GONÇALVES 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, extremamente 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

Dos Empregados da Capitania dos Portos

I

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 7.679/19988 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 (OVIDO; 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 Amazônia 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%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_portuguesisch.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/_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.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA: O QUE SIGNIFICA SER HUMANO?

*THE ROLE OF EDUCATION IN A DEMOCRATIC SOCIETY: WHAT DOES IT MEAN TO BE
HUMAN?*

Mara Elias

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS, Brasil. E-mail: maraelaineelias@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i3.17>

Recebido em: 23.09.2020

Aceito em: 29.11.2020

Resumo: Este texto traz de forma sucinta algumas reflexões do professor Gert Biesta em sua obra “Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano”, onde aparecem conceitos como: humano; a crítica do humanismo; o que leva a pensar o mundo da diferença; da pluralidade; da confiança; da violência transcendental; das novas linguagens da educação; da aprendizagem e algumas destas linguagens da educação ligada ao neoliberalismo como do aluno/consumidor, professor/provedor, educação/mercado, mas o foco da ação humana na escola. A possibilidade de pensar a política educacional no presente; o responsivo e o responsável; a responsabilidade com o mundo com os que estão chegando; o conceito de visitar que é uma condição ética de estar no mundo e de como me relaciono com o mundo e com os outros dentro desta comunidade.

Palavras-chave: Humano. Responsabilidade. Educação.

Abstract: *This text briefly brings some reflections of Professor Gert Biesta in his work “Beyond learning: democratic education for a human future”, where concepts such as: human appear; the criticism of humanism; which leads to thinking the world of difference; plurality; trust; transcendental violence; the new languages of education; of learning and some of these languages of education linked to neoliberalism as well as student/consumer, teacher/provider, education/market, but the focus of human action in school. The possibility of thinking about educational policy in the present; the responsive and the responsible; responsibility to the world with those who are coming; the concept of visiting which is an ethical condition of being in the world and how I relate to the world and to others within this community.*

Keywords: *Human. Responsibility. Education.*

1 Introdução

O professor Gert Biesta de Teoria e Política Educacional da Universidade de Luxemburgo e editor de *Studies in Philosophy and Education*, traz em sua obra “Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano”, uma reflexão voltada aos educadores para se pensar uma educação para além do humanismo. Uma educação onde o autor aborda um modo diferente de compreender a educação, um modo democrático, um jeito



de conviver com o outro dentro de um mundo de pluralidades e diferenças.

O autor busca a contribuição de vários filósofos na explanação de sua obra, porém salienta que sua obra é para atender os educadores de diferentes áreas, pois se baseia na educação democrática, inclusão social e formação humana. Seu livro é dividido em prólogo, capítulos e o epílogo, trago, portanto uma resenha de sua obra.

2 O que significa ser humano?

Gert Biesta principia sua reflexão com algumas questões entre elas a definição de humanidade e de ser humano. Esta última questão é analisada como uma questão de âmbito educacional. A educação é motivada por uma ideia de intervenção na vida de alguém para torná-la completa, uma inserção do indivíduo no mundo sociocultural existente.

Porém a educação partindo deste princípio contribui para a exclusão e a reprodução de desigualdades. Numa outra corrente é focada no cultivo da pessoa humana ou no cultivo da humanidade do indivíduo.

O autor através de Emmanuel Levinas fundamenta a crise do humanismo como desumano, baseado na incapacidade de se opor as desumanidades e do que significa ser humano. Através de Martin Heidegger que desmascarou as deficiências do humanismo em sua *Carta sobre o Humanismo*, ele relata que segundo Heidegger o problema chave do humanismo é de ser metafísico, o ser humano como uma coisa e não como deveria ser, no *Ser* desse ser, na existência do ser humano, em como ele existe no mundo.

Biesta apresenta Levinas que define que o humanismo não é “*suficientemente humano*”, que o desafio é abordar estas questões de maneira diferente. A questão sobre o que significa ser humano envolve todos nós trazendo a responsabilidade de compreender o ser humano na sua unicidade e na sua individualidade.

O autor mostra a importância da linguagem para a educação. Através de Dewey e Wittgenstein, mostra que a linguagem é uma prática, é algo que fazemos. Já para Foucault as práticas linguísticas e discursivas delineiam e constituem o que pode ser visto, dito, conhecido, pensado, feito. A linguagem pode tornar possível ou impossível nossos modos de fazer e dizer os acontecimentos, desta maneira sua influência na educação é de grande relevância.

O autor expõe como a linguagem para os educadores tem passado por inúmeras transformações. Afirma que a linguagem da educação vem sendo substituída pela linguagem da aprendizagem e que há uma necessidade de recuperar uma linguagem da educação para a educação. Reinventar uma linguagem para a educação que responda os desafios da realidade atual. Biesta ratifica que o conceito de aprendizagem nas duas últimas décadas, ascendeu em relação ao da educação e o conceito de educação apresentou um declínio.

Ensinar foi definido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, e educação como oferecer oportunidades ou experiências de aprendizagem, o aluno tornou-se aprendiz. Esta nova linguagem de aprendizagem é compreendida com resultado de uma série de eventos, tendências, combinações originadas da sociedade.

O autor coloca que pelo menos umas quatro tendências influenciaram para o surgimento da nova linguagem de aprendizagem: a primeira linguagem da aprendizagem são as “*Novas*

teorias da aprendizagem”, teorias construtivistas e socioculturais da aprendizagem construídas pelo aprendente com ajuda de outros aprendentes.

A segunda linguagem de aprendizagem é relacionada com o “*Pós-modernismo*”, ligado à herança do Iluminismo transmitindo racionalidade e pensamento crítico.

A terceira refere-se a “*explosão silenciosa*” da aprendizagem adulta, onde a aprendizagem acontece no campo formal (instituições educacionais) e no campo não formal (academias, clubes, internet, etc.);

A quarta é “*A erosão do Estado de bem-estar social*”, aparecimento da ideologia de mercado do neoliberalismo, o estado como provedor de serviços públicos e o contribuinte como consumidor de serviços estatais. A questão é determinar o impacto que esta nova linguagem da aprendizagem tem causado sobre o discurso e a prática da educação.

A linguagem da aprendizagem tem gerado uma ideia do processo da educação em termos econômicos, considerando o aprendente como consumidor, o professor ou a instituição como provedor, a educação como mercadoria.

Segundo o autor não devemos compreender a relação educacional como uma relação econômica, a relação educacional esta embasada em três conceitos: a *confiança* que inicia com alguém querendo aprender, mesmo correndo risco de não aprender, ou aprender o que busca ou aprender além de suas expectativas; o segundo conceito é o da *violência transcendental*, esta violência ocorre quando existe esta relação educacional que se dá através da interferência do professor com o aluno podendo ter um impacto profundo, transformador; o último conceito é o *de responsabilidade*, a primeira responsabilidade do educador é pela subjetividade do estudante que permite ser um ser único e singular.

Ser educador implica responsabilidade por alguém que não conhecemos. Biesta principia a compreender a educação de uma forma diferente não baseada na verdade particular do sujeito, e a educação não como um processo de produção.

O autor faz crítica ao humanismo à morte do sujeito moderno que era visto como fonte autônoma, pré-social e trans-histórica da verdade, da racionalidade e de uma própria identidade. Biesta alega através de Foucault que este sujeito morreu para ressurgir um novo sujeito produzido pelas práticas discursivas. No encontro de possibilidades do que estamos sendo.

A crítica do humanismo, da ideia de que é possível definir a essência do que é ser humano, o autor traz outras questões como e onde o ser humano torna-se presença, único. Argumenta que é no encontro com os outros, na relação com os outros que não são como nós, na dimensão ética dessas relações.

Empresta a ideia de Arendt quando coloca a questão do quem do sujeito, as maneiras pelas quais os mesmos se introduzem no mundo povoado de outros, mundo de pluralidades e diferença. Traz também ideia de Levinas onde o sujeito se torna presença num espaço intersubjetivo, espaço composto por outros sujeitos iniciadores para vir ao mundo.

O autor através de Alphonso Lingis apresenta a definição de comunidade como um grupo constituído por vários indivíduos que têm algo em comum e que constroem algo em comum, o que ele chama de comunidade racional, que produz e é produzida por um discurso comum.

Existem diferentes comunidades racionais nós nos constituímos permanentemente com a comunidade racional de pertencimento, em algum momento pertencemos a uma comunidade

em outro numa outra comunidade, dependendo do que está em jogo. E vai se constituindo seus estranhos, dependendo do jogo da comunidade racional.

Para nos aproximar de outras comunidades temos que usar a voz, negociar, dar sentido, fazer contratos. Construir uma subjetividade que se constrói no encontro com o outro. A escola é um espaço público para estes encontros, para as discussões no campo das ideias. Devemos estar aberto não só na escola, para ouvir as multiplicidades de outras comunidades.

Biesta procura revelar um modo de pensar o nosso ser com os outros em que a pluralidade não é um problema que deva ser superado, para que a nossa ação se torne possível, mas que esse fato seja visto como aquilo que torne nosso ser com os outros, possível e real.

O autor apresenta dois pensamentos de Arendt, o primeiro é a impossibilidade de permanecermos únicos do que fazemos é a própria condição para que nossos inícios possam vir ao mundo. Nossa vinda ao mundo conta com as atividades dos outros para que nossos inícios sejam adotados, mas os outros sempre atuarão nos seus próprios modos imprevisíveis. O segundo diz respeito à liberdade que existe só em ação, é ação com outros. E esta liberdade só existe num espaço mundano, de pluralidade e diferença.

Biesta parte para investigar a analogia entre educação e a arquitetura através da discussão da tradição de *Bildung* (termo alemão, traduzido para o inglês como “edificação”) e também vai analisar através da prática da construção. Essa tradição sempre expressou um interesse pela humanidade do ser humano, representa um modo de pensar e fazer educacional, que difere do discurso da atualidade.

O autor sugere que a responsabilidade educacional no contexto atual tem a ver com espaço mundano, de pluralidade e de diferença, um espaço onde a liberdade pode aparecer e onde os indivíduos singulares e únicos podem vir ao mundo. Isso ocasiona um dever para a criação deste espaço e para seu constante desfazer.

O que rompe a comunidade racional não é um distúrbio do processo educacional, mas poderia ser o ponto onde os estudantes começam encontrar sua voz única, responsiva e responsável. A responsabilidade do educador é uma responsabilidade por algo que não pode ser conhecido de antemão.

Gert Biesta argumenta que para responder qual o papel das escolas numa sociedade democrática depende do que é ser uma pessoa democrática. O foco está na discussão de três concepções da pessoa democrática; uma individualista proposta por Immanuel Kant, uma concepção social apresentada por John Dewey, e uma concepção política da subjetividade democrática proposta por Hannah Arendt.

A visão individualista de Kant leva a conclusão de que a educação deve produzir o indivíduo democrático. O sujeito Kantiano pode pensar por si mesmo, fazer seus próprios julgamentos sem ser guiado por outros, é um sujeito racional, autônomo e a tarefa da educação é liberar o potencial racional do sujeito humano.

A concepção social de Dewey reconhece que a pessoa democrática não pode ser criada em isolamento, mas por meio da participação na vida democrática, apesar desta concepção sua visão é caracterizada pelo instrumentalismo e o individualismo. Dewey não quer negar que os seres humanos têm capacidade de pensar e refletir, que nesse aspecto são seres racionais, o que ele quer questionar que a capacidade de pensar e refletir tem uma origem social.

A visão política da subjetividade democrática de Arendt torna possível ir além da ideia de educação como produtora da democracia. Esta concepção está enraizada na ação, na vida ativa. Segundo Arendt ser um sujeito significa agir e a ação começa com a introdução de inícios desse sujeito no mundo, para agir precisamos de outros.

As escolas, segundo Biesta deveriam tentar criar condições para que os estudantes sejam sujeitos, para que experimentem o que é e o que significa ser sujeito, porém não depende só da escola uma educação democrática, mas da sociedade em geral.

O autor Gert Biesta conclui sua obra usando as palavras de Hannah Arendt que nos diz da responsabilidade e de um amor do educador pelo mundo, pelos recém-chegados, pelos novos, pelos jovens e orienta para não deixar fazer o que quiserem ou deixa-los sozinhos, nem bloquear a criatividade, a curiosidade do novo. Criar espaços mundanos onde esta liberdade possa aparecer. A responsabilidade do que vai acontecer é sem o conhecimento prévio do educador.

A escola tem compromisso de apresentar este mundo de forma racional, mas os conceitos, a forma de apresentar é diferenciada, pois somos seres únicos e singulares, o que nos torna assim, segundo o autor, é a maneira como respondemos ao outro, a outricidade do outro; este compromisso é com a democracia, com um mundo de pluralidade e diferença, onde a liberdade possa fluir.

3 Considerações finais

O autor apresenta a motivação através da crítica do humanismo, e a sustenta com as teorias de Levinas, Kant, Dewey, Foucault, Hannah Arendt, Bauman, entre outros e nos leva a pensar no mundo, nos espaços mundanos da diferença, da pluralidade.

Os conceitos de confiança, responsabilidade que se tem com a educação de desconstrução /construção/criar/desfazer, ao fazer se desfaz, pois na sala de aula nem todos são iguais. Mas o que fazer com esta realidade? É responsabilidade nossa, dos professores de sugerir novas possibilidades para dar oportunidade para todos.

No texto aparecem novas linguagens de educação ligada ao neoliberalismo como: aluno/consumidor/professor/provedor/educação/mercado; são linguagens contemporâneas num mundo do capitalismo.

Porém o foco é na ação que tem haver com o incentivo, com as possibilidades, livre para agir no espaço, esta ação não é mensurável. Na ação com o aluno posso fazer uma ação educativa, ter a liberdade do acolhimento, de garantir o espaço público a todos.

Possibilidade de pensar o presente em nível de uma política educacional, definindo os parâmetros para uma política da diferença, da pluralidade.

A educação acontece entre os humanos nos momentos de reflexão, de resistência, de movimentos, precisamos estar abertos para ouvir, para dialogar com outras comunidades, abrir-se para o encontro, pois a escola comporta múltiplas comunidades.

Ter responsabilidade com o mundo, com os que estão chegando. Visitar o outro na sua individualidade, na sua particularidade, em pequenos movimentos revendo a nossa relação com o outro, nossa forma de nos relacionar, construindo esta relação com respeito, ensinando com significado, compreendendo a dimensão e a finalidade do que esta sendo ensinado.

Pensar a atualidade, trabalhar a história da humanidade, pois as pessoas estão esquecidas da própria história. Uma educação democrática onde a herança cultural é levada a todos com leveza, buscar na história, ter vínculo com o passado para compreender o presente. Legados dos que nos antecederam! Trazemos a responsabilidade de fazer um link do passado com o presente para entender e desvendar o mundo novo.

Ensinar para o mundo, pois a escola tem potencialidade e possibilidade de alargar a cultura. Com histórias, narrativas, experiências boas que vai dialogando com os autores, para trabalhar na escola como recurso para apresentar o mundo. Escola discutindo as questões do mundo, para equipar e fortalecer o sujeito no enfrentamento da violência e das questões cotidianas.

O que pensa este sujeito, esta criança, este professor, esta comunidade? Todo projeto humanista se fecha em si no ideal a ser construído a partir de valores, da forma de ver. Muitos discursos são construídos para o sujeito ideal, excluindo aquele que não aprende. Produzindo o anormal, o deficiente, o que não acompanha.

Entender que as verdades são construídas a partir de diferentes saberes, pensar sobre estas verdades, revisar as verdades. As verdades que são construídas nas práticas de cada tempo, na multiplicidade de cada tempo, são provisórias, precisamos, pois fundamentar. Outras, porém, só são verdades que faz sentido no determinado tempo.

Definir papéis na escola, o que é público e o que é privado. Tem conteúdos que são da escola, para ser inserido no espaço público. A escola precisa discutir na sua comunidade a definição de papéis. Ações sendo discutidas e pensadas coletivamente resgatando o espaço de docência e o processo de formação dentro da escola.

Referência

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH DOWN'S SYNDROME IN CHILDHOOD EDUCATION

Marciana Vieira de Sousa

Universidade Federal do Piauí- UFPI, PI, Brasil. E-mail: marcianadrink51@hotmail.com

Izabel Rodrigues da Silva

Universidade Federal do Piauí- UFPI, PI, Brasil. E-mail: izabel6418@gmail.com

Rafael Soares Silva

Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, SP, Brasil. E-mail: doc.rafaelsoares@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i3.32>

Recebido em: 03.10.2020

Aceito em: 12.12.2020

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa que tem como pergunta problema: Como acontece a inclusão de alunos com Síndrome de Down na Educação Infantil, em uma CMEI da rede Municipal de Timon – MA? E como objetivos específicos: identificar as concepções teóricas sobre inclusão na Educação Infantil; observar as metodologias utilizadas pelos professores que favoreçam a inclusão de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil e verificar as dificuldades encontradas pelos professores no processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down. Para atingir esses objetivos buscou-se embasamento em teóricos como: Pueschel (1993), Stainback&Stainback (1999), Voivodic (2013), Bardin (2004), entre outros autores. Este estudo está dividida em duas sessões revisão bibliográfica, na qual versa sobre a Inclusão de crianças especiais na Educação Infantil e a Síndrome de Down (SD). A segunda apresentou os resultados do estudo. Em seu aspecto metodológico, utilizamos a pesquisa qualitativa, como técnica de produção dos dados usaram o questionário e observação, como dimensão particular da pesquisa qualitativa. Esta pesquisa teve como participantes professores da Educação Infantil de uma CMEI do município de Timon (MA), que atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A presente pesquisa evidencia que a cada dia vem acontecendo mesmo que de forma lenta a inclusão dos alunos com síndrome de Down e que as dificuldades estão ficando esquecidas no passado possibilitando assim o aprendizado desse aluno.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Educação Infantil. Educação Especial.

Abstract: *This paper presents the results of the research that has the problem question: How does the inclusion of students with Down syndrome in Early Childhood Education happen, in a CMEI of the municipal network of Timon - MA? And as specific objectives: to identify the theoretical conceptions about inclusion in Early Childhood Education; observe the methodologies used by teachers that favor the inclusion of children with Down Syndrome in Early Childhood Education and verify the difficulties encountered by teachers in the*



process of including children with Down Syndrome. To achieve these objectives, we sought to base ourselves on theorists such as Pueschel (1993), Stainback & Stainback (1999), Voivodic (2013), Bardin (2004), among other authors. This study is divided into two bibliographic review sessions, in which it deals with the inclusion of special children in Early Childhood Education and Down Syndrome (DS). The second presented the results of the study. In its methodological aspect, we used qualitative research, as a data production technique they used the questionnaire and observation, as a particular dimension of qualitative research. Teachers of Early Childhood Education attended this research from a CMEI in the municipality of Timon (MA), who work in the Specialized Educational Service (AEE) rooms. These research shows that every day the inclusion of students with Down syndrome has been happening even slowly, and that the difficulties are being forgotten in the past, thus enabling the learning of this student

Keywords: *Down's syndrome. Child education. Special education.*

1 Introdução

A Síndrome de Down (SD) é causada pela presença de três cromossomos 21 em todas ou na maior parte das células de um indivíduo. Isso ocorre na concepção da criança. As pessoas com SD, ou trissomia do cromossomo 21, têm 47 cromossomos em suas células em vez de 46, como a maior parte da população. Contudo, as crianças, os jovens e os adultos com SD podem ter algumas características semelhantes e estarem sujeitos a uma maior incidência de doenças, mas apresentam personalidades e características diferentes e únicas peculiares a sua especificidade.

Nesse sentido, a implementação de crianças com SD na Educação escolar requer professores específicos. No sistema educacional brasileiro compreendemos grandes avanços no que se trata da educação escolar de crianças com Síndrome de Down, mas também ver-se uma diversidade de desafios, dentre eles, o de conseguir uma educação que ampare os objetivos da diversidade da condição humana, isto é, o acesso, o ingresso e a permanência desses educandos especiais mediante a educação inclusiva que se encontra distante do ideal para que possa ser decretado e garantido legalmente uma educação de qualidade para todos sem distinção de raça, cor ou credo, e a realidade das condições atuais dos sistemas escolares.

Diante disso, busca-se por meio desta pesquisa: Analisar a inclusão de alunos com Síndrome de Down na Educação Infantil, em uma CMEI da rede Municipal de Timon – MA. O processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down no ensino regular é um processo novo no contexto atual, podendo gerar tensão e ansiedade nas famílias. A facilidade ou a dificuldade com que essas famílias enfrentam esse processo tem relação direta com sua trajetória de vida, dentre outros motivos. Cabe aos profissionais envolvidos estarem alertas para a necessidade constante de atualização de dados sobre as famílias durante todo o processo de inclusão para que possam auxiliá-las, planejando e realizando intervenções criativas e adequadas às suas necessidades.

Dessa forma, existem vários motivos para que uma criança com Síndrome de Down venha a ter a oportunidade de conviver numa escola da rede regular de ensino, sobretudo na Educação Infantil. Cada vez mais pesquisas têm sido publicadas sobre o processo de inclusão, sobre o conhecimento das capacidades das crianças com Síndrome de Down e o seu potencial. Ao mesmo tempo, os pais têm se informado sobre os benefícios que a inclusão pode trazer para a vida e o aprendizado dessas crianças.

Vale ressaltar, que as escolas necessitam de uma política transparente e sensível que aborde a inclusão de crianças com necessidades especiais. Essa compreensão deve vir especificada no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas da rede regular de ensino. Esse documento, norteador das ações da escola, é quem irá disseminar a ideia de unidade de trabalho na escola. Logo, os gestores devem ser comprometidos com esta política e procurarem apoiar os professores, auxiliando-os nesse processo.

Pesquisas têm mostrado que crianças com SD estão se inserido cada vez mais em escolas da rede regular de ensino, com proposito de que a inclusão aconteça verdadeiramente, garantindo o direito à Educação. Este é o resultado de algumas ações como, por exemplo: impor aos pais e familiares com o apoio de organizações não governamentais, assim como a participação da sociedade em fazer cumprir a legislação.

1.1 O Processo de inclusão na escola

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, N. 9394/96, traz em seu artigo 58, um conceito de educação especial, no inciso 1º dispõe sobre os serviços e no inciso 2º sobre o atendimento:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Assim, o direito de alunos com essas necessidades especiais é garantido pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), que em seu artigo 208, parágrafo III diz: que o dever do Estado com a educação será de fato efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Desta forma, entendemos que a educação é importante fator de transformação para todos os indivíduos e se oferta for de qualidade, ou seja, que atenda às necessidades educativas especiais torna-se indispensável e fundamental para os indivíduos com deficiência mental. Logo, “as crianças com Síndrome de Down tem a deficiência mental como uma de suas características mais constantes e, portanto, é evidente a complexidade e a importância de sua educação” (VOIVODIC, 2013, p.17).

Ainda assim, há vários debates entre profissionais e pais no que concerne ao papel da educação especial e sobre como a criança aprende melhor. Para isso é sempre bom manter um bom relacionamento com os pais e familiares dos alunos, trazendo-os para o cotidiano da escola e incluindo-os no processo de aprendizagem e até nas tomadas de decisão, é algo extremamente benéfico não só para as escolas de educação infantil, mas também para os alunos, de maneira geral.

Assim, durante o momento de aprendizagem, todas as partes envolvidas trocam experiências, informações e conhecimentos. Sendo assim, a dinâmica flui melhor quando se mantém uma relação positiva, o que também contribui para se manter a motivação em sala.

Todavia, a escola deve oferecer oportunidades para que as crianças com Síndrome de Down possam desenvolver as suas habilidades sociais e criem uma sensação de identidade pessoal, auto respeito e prazer (PUESCHEL,1993).

As crianças com Síndrome de Down levam mais tempo para se desenvolver e, portanto precisam de um currículo norteador mais específico, de propostas pedagógicas que favoreça o aprendizado desse tipo de alunado. Essas crianças possuem, em geral, um perfil de aprendizagem específico caracterizado com pontos fortes e fracos. Contudo, estar por dentro dos fatores que facilitam e/ou inibem o aprendizado desse público, permite aos docentes planejar e aplicar com atividades importantes, significativas e programas de trabalho.

1.2 Concepções sobre a inclusão

Falar de inclusão atualmente na sociedade é um desafio. Isso se deve ao fato dessa mesma sociedade criar maneiras para incluir alunos especiais em escolas regulares com alunos ditos “normais”. Além disso, também há o preconceito impregnado nas pessoas e também a falta de verbas públicas suficientes para investir nas estruturas físicas e na formação dos professores para melhor atender esse público tão merecedor de respeito e que possui muitos direitos que devem ser respeitados por todas as esferas da sociedade como um todo.

Diante disso, Fernandes (2006, p. 45) afirma que a inclusão “é um movimento ligado à valorização de todas as pessoas, independente de suas diferenças individuais, inclusive àquelas com deficiências”.

Além disso, promover a inclusão social é integrar as pessoas dentro da sociedade e também proporcionar a igualdade de oportunidades no que diz respeito à oferta educativa, isto é, para que a inclusão social das pessoas com necessidades especiais aconteça de fato e de direito, são fundamentais atuações afirmativas que combatam de forma eficaz o preconceito e a desigualdade enfrentada por essas pessoas dentro da sociedade e, nesse sentido, a escola é o caminho da inclusão, orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, e na aceitação das diferenças individuais.

Na mesma direção, Stainback e Stainback (1999, p. 21) apud Martins (2011, p. 19), diz que a educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos independentes de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural- em escolas e salas de aulas provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”.

Dessa forma, essa clientela é amparada pela legislação em que assegura que “o atendimento aos alunos com necessidades especiais devem ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade a educação básica” (BRASIL apud GÓES e LAPLANE, 2004, p. 23).

Logo, sabemos que dificuldades existem em todo o processo educativo, mas que precisam ser superadas, pois isso não deve impedir que a inclusão acontecesse e nisso concordamos com Góes e Laplane (2004) quando reafirmamos que a inclusão já prevista na conta, mais é a constituição, que traz a inclusão como um direito, consideramos um crime quando por algum motivo, as escolas não receberam alunos com necessidades especiais.

1.3 O papel dos docentes no processo de inclusão

No ensino inclusivo o que está em questão não é se os alunos devem ou não receber atendimento educacional especializado, de pedagogos qualificados ou de pessoal especializado, mais sim de pessoas com experiências educacionais apropriadas que possa contribuir para o aprendizado dos mesmos, utilizando ferramentas e técnicas das quais este alunado necessita. A questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam um ambiente adequado, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades profissionais.

Um dos benefícios que a escola proporciona para os docentes é poder desenvolver um planejamento e conduzir a educação como parte de uma equipe. Muitos docentes sentem-se distanciados porque a ética do ensino proporciona poucas ou nenhuma oportunidade para uma interação cooperativa destes profissionais.

Os docentes é quem tomam conhecimento dos progressos na educação, conseguem planejar melhorias e participam do planejamento da vida escolar diária. Cabe aos professores uma das principais tarefas, articular e organizar o currículo adaptando, dominando o conhecimento sobre o aluno com SD e seu modo de aprendizagem. Também cabe ao educador a tarefa de ensinar e auxiliar a proposta adaptada, sensibilizar e conscientizar a turma sobre a importância de conviver na diversidade. Seu trabalho deverá acontecer de forma cooperativa com o educando especial e os profissionais de suporte, quando necessário. Os recursos que a adaptação venha a exigir devem ser conquistados junto com o diretor da escola e solicitados para as devidas instâncias.

O docente deverá também, manter o vínculo com a família para ter ciência do que está sendo trabalhado fora do ambiente escolar como uma forma de intermediar o diálogo e aproximar essas duas instituições: família e escola, isto é, família e escola devem levar em consideração as influências externas que, sem acompanhamento das duas instituições podem favorecer ou não o desenvolvimento das crianças, influenciando positivamente ou negativamente, na formação do educando.

Logo, a forma como o professor realiza seu trabalho no processo de inclusão é fundamental para o sucesso da aprendizagem. O desenvolvimento de uma metodologia pedagógica adequada que possa desenvolver aprendizagem desses alunos, que tem como objetivo rever o papel do professor e do aluno quanto a ensinar e aprender pode ser constantemente revisado e atualizado.

No ensino inclusivo, o professor atua como mediador da aprendizagem, valorizador dos conhecimentos de cada pessoa, organizando as ações exploratórias, as leituras, as interpretações de cada etapa.

O docente é estimulado a observar os aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e sociais de cada aluno, além de organizar problematizações, relações entre às áreas da ciência e etc. a prática pedagógica com educandos que apresentam Necessidade Educacional Especializada (NEE) tem objetivos que expressam diferenças de: capacidade de análise, de síntese, de estabelecer relações, de comparação e de avaliação.

1.4 Dificuldades no processo de inclusão

Na integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de várias possibilidades educacionais, que abrangem desde o acesso em ensino de escola especial até o ensino em salas de aula do Ensino Regular, dentro de uma concepção de inserção parcial e segregadora.

O aspecto a se chamar atenção é que as escolas isolam os alunos com necessidades educacionais especiais e só integra os que não constituem nenhum tipo de desafio, isto é feito quando se indica escolas de rede regular aos que foram avaliados por instrumentos e profissionais supostamente específicos.

Inserir aluno com necessidades educacionais especiais em uma sala de aula de ensino regular não faz dela inclusiva. A mesma só poderá ser uma sala inclusiva quando atender e responder, com qualidade, às necessidades educacionais de todos os alunos que nela se encontram. A inclusão considera de condições e possibilidades para que as pessoas com necessidades educacionais especiais possam realmente ter os mesmos direitos de usufruir da comunidade, ao mesmo tempo em que tenham suas singularidades respeitadas.

No entanto, a educação inclusiva propõe a organização de escolas nas quais seja privilegiada a fusão entre a qualidade do atendimento especializado com a qualidade no atendimento da rede regular de ensino, vivendo a experiência de uma verdadeira comunidade educacional, em que exista a aceitação, a solidariedade, a diversidade, o respeito e trabalho. Uma escola inclusiva aprende a trabalhar com as diferenças e vários estilos e ritmos de aprendizagem.

2 Metodologia

A construção de um trabalho científico requer uma travessia que demanda cautela, pois consiste na descoberta de uma realidade, por meio do conhecimento, do uso de métodos e técnicas de investigação. Este trabalho se encontra inserido no campo das ciências sociais. Assim, torna-se essencialmente respaldado na abordagem qualitativa. De acordo com Ludke e André apud Vieceleli (2006, p. 37) é na pesquisa qualitativa que se “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que se está sendo investigada”.

Sobre essa abordagem de pesquisa, Bogdan e Biklen (1994, p. 47) realçam algumas características no âmbito da educação, a exemplo da possibilidade de o investigador frequentar o local de estudo. Assim, as “[...] ações podem ser melhor compreendidas [...]”, por meio da observação do contexto local, da descrição e de alguns questionamentos.

Assim, utilizamos diante da diversidade de técnicas que a pesquisa possui, como produção de dados o questionário e observação. Para a escolha dos participantes da pesquisa seguimos alguns critérios para seleção da amostra, a saber: ter, no mínimo, cinco anos de experiência docente na Educação Infantil; trabalhar com crianças com SD e ter aceitado participar da pesquisa. Esses parâmetros foram fundamentais, porquanto facultaram o direcionamento a possíveis respostas ao problema.

Neste trabalho utilizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada nos autores: Pueschel (1993), Stainbac&Stainback (1999), Voivodic (2013). Os mesmos discutem sobre a temática abordando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e mais especificamente com Síndrome de Down.

2.1 O processo de inclusão de crianças com SD no CMEI da rede municipal da cidade de Timon (MA)

A pesquisa foi realizada com as professoras diretamente envolvidas no processo de inclusão na educação infantil, as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no intuito de relatar a concepção desses profissionais sobre a inclusão dos alunos com SD. Vale ressaltar que, participaram desta pesquisa 02 (dois) professores de uma escola pública do Município de Timon (MA), que possuem alunos com Síndrome de Down.

Os dados que emergiram se deu por meio do questionário, composto de 05 (cinco) questões: 03 (três) abertas e duas fechadas. Os questionários foram aplicados/entregues aos professores com antecedência de uma semana da data de entrega prevista e os mesmos foram recebidos na data marcada como antes combinado.

Depois de coletados os dados, procedeu-se com o processo de análise de dados que seguiu todas as etapas que compõem análise de conteúdo. Para se analisar e interpretar os dados adotou-se análise de conteúdos proposta por Bardin (2004, p.27), que diz ser um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores qualitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Os dados nos permitiu organizá-los em cinco categorias de análise: “concepções de inclusão”, “metodologias favoráveis à inclusão de crianças com Down”, “dificuldades encontradas no desenvolver do ensino inclusivo”, “estrutura física e de pessoal da escola para acolher alunos com Down” e a questão dos “cursos de formação continuada na prática inclusiva”. Em seguida realizamos a análise e interpretação dos dados.

2.2 Caracterização do espaço pesquisado

A pesquisa foi realizada em um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) da rede pública de ensino, situada em Timon (Maranhão), na vila do Bec Timon (MA). Na escola pesquisada funcionam Educação Infantil (Pré-escola) e Ensino Fundamental Anos Iniciais como pode ser observado na figura 1.

Figura 1: alunos da CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil)



Fonte: Autores

A estrutura física da Escola é constituída por: 5 salas de aula, 01 diretoria, 01 sala de professores, 03 banheiros, 01 cantina, 01 depósito para merenda, 01 Almoxarifado e 01 Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Material permanente: 02 bebedouros, carteiras, 01 fogão com 04 botijões.

Os recursos humanos da Instituição são constituídos por: 23 Professores, 01 diretora, 01 diretora adjunta, 01 pedagoga, 01 secretária, 03 zeladoras, 02 merendeiras e 02 vigias.

2.3 Perfil dos sujeitos pesquisados

Os sujeitos desta pesquisa foram compostos por duas crianças com SD com idade de três e quatro anos e dois professores, sendo ambos do sexo feminino, com idade entre 35 e 47 anos que lecionam em escolas municipais. Quanto à formação acadêmica eles possuem ensino superior em licenciatura plena em Pedagogia e pós-graduação em educação infantil. Os mesmos foram escolhidos para fazer parte desta pesquisa, por trabalharem com crianças especiais em salas regulares de ensino.

3 Resultados e discussão

Para que se pudéssemos analisar a realidade vivenciada e o processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down na educação infantil, foram levadas em consideração as observações realizadas que buscaram analisar a inclusão de alunos com Síndrome de Down na Educação Infantil, verificando se a inclusão em sala de aula acontece de fato.

3.1 Análise dos resultados obtidos a partir das observações e questionário

Aos alunos observados nos referiremos de “A” e “B”. Aos professores: P1 e P2, com o objetivo de preservar a identidade dos mesmos. O que se observou na escola pesquisada é que o aluno “A” é uma criança de três anos, transferida de uma escola privada, incluída recentemente na escola pública. “A” foi muito bem acolhida pelos coleguinhas que compartilham os brinquedos e as brincadeiras. “A” interage muito bem com os demais alunos e professores o que facilitou o aprendizado, mesmo com algumas dificuldades.

Já o aluno “B” foi matriculado no segundo período, nos primeiros dias ele permanecia afastado dos coleguinhas mesmo os profissionais sabendo que na escola anterior ele tinha um bom relacionamento com os alunos. Durante o recreio de aula “B” começou a brincar com as demais crianças da sala e fazer amizades.

Depois de dois meses de aula “B” “está bem familiarizado com todos. Quanto ao aprendizado “B” ainda está lento, pois além de Down, o mesmo tem hiperatividade segundo o laudo da criança. As tarefas como, por exemplo, letras ampliadas e atividades de colagem e recorte para o “B” são totalmente adaptadas, porém ele ainda não percebeu essa modificação em relação à turma.

A escola se torna inclusiva, quando reconhece a necessidade e as diferenças dos alunos diante as suas dificuldades. Não é fácil e imediata à adoção desse sistema e de novas práticas, pois não depende somente da escola e sala de aula, tem outros fatores importantes para que a mesma aconteça. Para que as escolas se tornem inclusivas e patentes à necessidade de atualização e novas

práticas e conceitos, assim como a redefinição e aplicação de novas alternativas como também novas práticas pedagógicas educacionais compatíveis com a inclusão.

Na escola pesquisada o P1 propõem atividades em sala de aula que envolve o aluno com Síndrome Down, faz adaptações de tarefas sempre que preciso. Recorremos a Paixão (2013) para afirmar que a escola atual precisa se modificar para que seja garantido o acesso a todos esses sujeitos. E, o primeiro passo é a escola se preparar para receber a matrícula do aluno com Down. Além disso, as escolas devem prover-se dos mais variados recursos e currículo adaptado para atender de forma mais eficaz os alunos com necessidades educacionais especiais, isto é deve-se promover diariamente adaptações, tornando-o adequado às especificidades dos educandos.

Em relação ao trabalho pedagógico P1 professor de “A”, a mesma utiliza duas metodologias diferenciadas adequando às atividades diárias conforme as necessidades de cada aluno sendo ele “normal” ou especial. A mesma diz que uma formação continuada:

Ajuda muito na compreensão desse conhecimento, pois se torna mais fácil o trabalho quando estamos familiarizados com as dificuldades do aluno com Síndrome de Down.

Assim, o professor P2 observa se o aluno com Down compreende a mensagem que está sendo repassada oralmente, se ele tem a capacidades de expressar suas ideias de modo coerente com o contexto que está sendo proposto em sala. Em contrapartida a movimentação do aluno em sala através de movimentos corporais, de escrita e desenhos bem como a motivação de aprender, é bem trabalhado pelos professores.

Dessa forma, as atividades estão sendo adaptadas dentro da especialidade de cada aluno. Para isso o professor procura se especializar para que tenha o conhecimento mais aprofundado para poder trabalhar não só o aluno com síndrome de Down mais todas as crianças com necessidades especiais que ele possa vir a trabalhar futuramente.

Nesse sentido, González (2007) diz que o comportamento e o desenvolvimento de pessoas com Síndrome de Down dependem bastante dos estímulos que recebe e do meio ao qual estão inseridos. Com isso, a criança tem possibilidades de se desenvolver e realizar atividades do seu cotidiano sem ao menos precisar da ajuda de um adulto ou de outra criança.

Por outro lado, o professor “B” discorre que quando falamos em uma escola que promova o desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down considerando suas características individuais a atuação da equipe de educadores é fundamental. No entanto, o conhecimento prévio do aluno com Down e o diagnóstico da aprendizagem são itens essenciais para o começo do trabalho pedagógico do/com aluno.

Dessa forma, esclarece Beltrame et al (2009, p. 40) que “a inclusão de alunos com necessidades especiais é vantajosa, pois, quando existe interação social no meio ao qual está pessoa está inserida, isso aumenta a chance de desenvolvimento de suas habilidades sociais”.

Sobre essa perspectiva, é essencial o levantamento de dados sobre o aluno, conhecê-lo, levar em consideração os centros de interesse, localizar indícios e habilidades desse aluno, planejar e definir conteúdos essenciais e, replanejar se necessário. Dessa forma, pode-se trabalhar o aluno com Síndrome de Down de forma a resgatar o aprendizado e favorecer o conhecimento. Na sala estudada o trabalhado com esse aluno é feito de forma que ele não se sinta excluído. As tarefas são as mesmas da turma ocorrendo adaptações se necessário, pois o mesmo consegue

acompanhar de forma mais lenta, mas no geral acompanha os conteúdos.

4 Considerações finais

O tema pesquisado buscou expressar como vem acontecendo e se vem acontecendo à inclusão de crianças com Síndrome de Down na educação infantil de ensino bem como as concepções de inclusão, as metodologias e as dificuldades que permeiam o dia-a-dia dos professores e alunos e em vista disso, tornou-se curioso e interessante, tendo em vista que existe pouca literatura a respeito do tema abordado. A Síndrome de Down (SD) é entendida como uma alteração genética caracterizada pela presença de um cromossomo 21 a mais em todas as células do organismo do sujeito, levando-o a manifestar várias características físicas e mentais específicas em que as crianças apresentam características físicas semelhantes que podem ser observadas em sua aparência desde o nascer, mas não estão relacionadas ao seu padrão de comportamento e desenvolvimento.

De modo geral perguntamos se as crianças estão sendo de fato incluídas ou inseridas? Considerando-se, que a convivência com outras crianças é de suma importância para a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas, a pesquisa ganha significado ao analisar o processo de inclusão dos alunos especiais em salas regulares, entre os alunos com e sem necessidades educacionais e tem-se percebido que esses alunos estão sendo muitas vezes inseridos nas salas de aula e não incluídos devido às múltiplas faltas de adaptações tanto nas estruturas físicas das escolas como no currículo e formação dos professores para trabalharem nessa área.

A partir da análise das respostas dos professores com relação às concepções de inclusão, os mesmos afirmam que incluir é proporcionar oportunidades iguais para todos, sem distinção de raça, cor ou capacidades intelectuais, ou seja, deixam-se de lado as deficiências e se preocupa mais com as potencialidades muitas vezes limitadas. Mais ainda, quando reconhece a necessidade e as diferenças dos alunos diante as suas dificuldades.

Com relação às dificuldades no ensino inclusivo percebemos que há uma série de problemas e desafios para que a inclusão aconteça de fato, dentre outros aspectos podemos destacar: falta de recursos como livros, brinquedos educativos e por outro lado, salas superlotadas, faltas excessivas de alunos, baixos salários, falta de acompanhante para alunos especiais, necessidade de atualização e novas práticas e conceitos, bem como a redefinição e aplicação de novas alternativas como também novas práticas pedagógicas educacionais compatíveis com a inclusão e que de certo modo compromete o ensino inclusivo.

O objetivo geral do trabalho foi o de apresentar os resultados e entender como acontece o processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. A pesquisa e leituras feitas apontaram que a escola precisa trabalhar cada vez mais atividades que levem os alunos a desenvolverem a coordenação motora, tais como: cortar papel com a tesoura, fazer bolinha de papel, entre outras atividades que por falta dessa coordenação e por causa do pouco apoio nas mãos e por falta de interação com os demais colegas de classe, acaba sendo um agravante nesse processo de inclusão.

A realização da pesquisa nos permitiu observar a partir das conversas dos professores resultados positivos que vem acontecendo no processo de inclusão desse alunado em salas regulares de ensino, porém, a passos lentos. Percebe-se nos discursos dos professores que crianças

são tratadas como sujeito ativo, e participativo enquanto sujeito com voz.

De toda maneira, a pesquisa nos trouxe importantes reflexões e considerações sobre a Síndrome de Down. Pode-se constatar que as crianças e jovens com necessidades especiais como a Síndrome de Down devem sim estudar na escola regular, pois está garantido em lei e acima de tudo é um direito deles.

A cooperação do professor é uma das condições fundamentais para o sucesso da inclusão da criança na escola regular no sentido de favorecer por meio de metodologias específicas a esse público através do trabalho com processos cognitivos tais como: percepção, atenção, memória e organização de itinerários mentais, pois se não houver uma aceitação da inclusão por parte dos próprios professores, a mesma não acontece.

Todavia, a escola precisa estar aberta a oferecer condições para receber e atender esse público tão especial e capaz de aprender e também de ensinar, oferecendo apoio educacional especializado adequado para todos os alunos.

Contudo, para que esse movimento de inclusão aconteça é essencial que as crianças com deficiência tenham o suporte de que necessitam, seja do grupo familiar, da comunidade a qual está inserida ou nas escolas. Porém, o principal de tudo, é que o professor, a família e toda a comunidade escolar estejam convictos de que cada aluno tem suas peculiaridades no que se refere ao estilo e ao ritmo de aprender.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BELTRAME, T. S.; HERBER, W.; R., Joyce. **O processo de socialização de uma criança com síndrome de Down no sistema regular de ensino**. Dynamis revista tecno-científica, Santa Catarina, v.15, n.2, p 38-43. 2009.

BOGDAN, R. C.; BILKEN, S. K., **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 23 dez 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2006.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GONZÁLEZ, E. **A educação Especial: conceito e dados históricos** In: (coord.) Necessidades Educacionais Específicas. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 17-46.

PAIXÃO, M. do S. L. **Fundamentos da educação especial**. Teresina: EDUFPI/ CEAD, 2013.

PUESCHEL, S. M. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Org. Campinas: Papyrus, 1993.

STAINBACK, S.; Stainback W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VIECELI, G. **O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia**. 2006. 87 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba-SC.

VOIVODIC, M. A. M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

A POLÍTICA NACIONAL AMBIENTAL E SUA OMISSÃO NA PROTEÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA DOS POVOS TRADICIONAIS INDÍGENAS

*NATIONAL ENVIRONMENTAL POLICY AND ITS OMISSION IN THE PROTECTION OF
HUMAN DIGNITY OF TRADITIONAL PEOPLE*

Nara Barreto Santos

Faculdade Batista Brasileira, BA, Brasil. E-mail: narabarreto194@hotmail.com

Jenerton Arlan Schütz

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

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i3.41>

Recebido em: 12.10.2020

Aceito em: 15.12.2020

Resumo: O presente estudo trata-se de uma revisão de bibliográfica e legislativa, numa abordagem qualitativa reflexiva, cujo objetivo é traçar um panorama sobre as políticas ambientais e uma crítica à sua omissão em relação aos povos tradicionais indígenas, uma vez que foram construídas sem o alicerce do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. Traz ainda uma possibilidade de pensar sobre uma dimensão de equilíbrio ecológico entre modelos econômicos que integram objetivos sociais e ambientais de forma a proteger as comunidades indígenas.

Palavras-chave: Política ambiental. Dignidade humana. Povos indígenas.

Abstract: *The present study is a bibliographic and legislative review, in a qualitative reflective approach, whose objective is to outline an overview of environmental policies and a criticism of their omission in relation to traditional indigenous peoples, since they were built without the foundation of the constitutional principle of the dignity of the human person. Bringing a reflective possibility about a ecological balance among economic models that integrate social and environmental objectives in order to protect indigenous communities.*

Keywords: *Environmental policy. Human dignity. Indian people.*

1 Introdução

O processo de globalização¹ exige novas posturas nos palcos nacionais e internacionais, a cada nova forma de produção humana. Novos direitos surgem, contudo com

¹ Globalização é um termo elaborado na década de 1980 para descrever o processo de intensificação da integração econômica e política internacional, marcado pelo avanço nos sistemas de transporte e de comunicação. Por se caracterizar por um fenômeno de caráter mundial, muitos autores preferem utilizar o termo mundialização.

resistência, uma vez que o direito em si é um palco de disputas e conflitos. Sousa Santos (2015) afirma que esses direitos têm sido um sistema jurídico mais aberto no reconhecimento da pluralidade e as questões étnicas. Entretanto, existem muitas lutas para vencer os resíduos do positivismo jurídico. Abordar a temática da política do meio ambiente, na perspectiva de se trazer um olhar para a dignidade dos povos tradicionais indígenas e o prejuízo social causado a essas populações, é certamente uma tentativa de buscar um recuo à devastação desenfreada que tem ocorrido, no território brasileiro. É também trazer uma visibilidade maior sobre toda a complexidade das comunidades indígenas e uma tentativa de se constituir um novo direito. Essa investigação é necessária, considerando que para muitos indígenas a terra é o seu lar. A terra é o seu próprio ser, é sua quintessência da condição humana, para reforçar essa ideia, relembremos o pensamento de Arendt (2000, p. 10):

A Terra é a própria quintessência da condição humana, é o seu hábitat natural, onde se pode respirar sem esforço, sem artifício. O mundo artifício-humano-separa a existência do homem de todo ambiente meramente animal: mas a vida em si, permanece fora desse mundo ligado a todos os outros organismos vivos.

No seu pensamento é notório que o homem e a natureza estão umbilicalmente ligados. A destruição da natureza numa parte do globo terrestre não somente traz prejuízos locais, como nacionais e mundiais, existe uma conectividade que nos liga como seres humanos. Considerando que os povos tradicionais indígenas estão fortemente entrelaçados às suas terras, a destruição dos recursos naturais traz consequências destrutivas para suas comunidades. A situação é mais um agravante no Brasil, no qual seus primeiros habitantes originários foram os índios. Eles vivem diretamente com a natureza, ainda que muitos já vivam em regiões rurais e urbanas. Negar-lhes uma tutela específica e protetiva quanto à sua dignidade humana na Lei da Políticas Nacional Ambiental (Lei n. 6.938/81) (BRASIL, 1981b), é impor-lhes um segundo processo de colonização, é uma prática genocida em prol somente do capitalismo global.

Sachi (1986) considera que a solução para o problema ambiental requer uma mudança do paradigma do ter para o ser. Isso seria uma mudança de consciência planetária, já que é a sobrevivência do planeta Terra e seus habitantes que estão em jogo, seja nos palcos internacionais, nos palcos nacionais ou locais. Para que ocorra uma mudança de paradigma em relação à política ambiental no âmbito brasileiro e a questão dos povos tradicionais indígenas, a solução estaria numa mudança da consciência humana, na forma como se pensa as políticas ambientais e sua relação com os povos tradicionais indígenas. Pensar a política ambiental não é somente proteger o meio ambiente, é também analisar a vida dos povos indígenas, quando se altera esse meio ambiente.

A presente pesquisa se propõe a trazer uma reflexão crítica sobre a Política Nacional do Meio Ambiente e traçar um panorama sobre as políticas ambientais e a sua omissão em relação aos povos tradicionais indígenas, uma vez que essa política foi construída sem o alicerce do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana Trata-se de uma revisão de literatura, propondo uma abordagem interdisciplinar sobre o que foi pesquisado através de diversos autores. Ele está dividido em quatro tópicos: Conceito de Política e o Panorama da Política Nacional do Meio

É preciso lembrar, porém, que apesar de ser um conceito recentemente elaborado, a sua ocorrência é antiga. A maioria dos cientistas sociais data o seu início no final do século XV e início do século XVI, quando os europeus iniciaram o processo de expansão colonial marítima. Com isso, é possível perceber que a globalização não é um fato repentino e consolidado, mas um processo de integração gradativa que está constantemente se expandindo (PENAS, [s.d.]).

Ambiente; A Política nacional do Meio Ambiente e a Compatibilidade ou Incompatibilidade com o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana da Constituição Federal de 1988; A Omissão da Política Nacional do Meio Ambiente em relação aos Povos tradicionais Indígenas; O Poder Econômico e Alternativas de Preservação das Terras Indígenas; Considerações finais.

2 O conceito de política e um panorama da política nacional do meio ambiente

O termo política tem origem na palavra grega *politikos*. organização da vida social, já era conceituado pelos gregos, como exemplo, temos o conceito de Aristóteles que assim o define:

Vemos que toda cidade é uma espécie de comunidade, e toda comunidade se forma com vistas a algum bem, pois todas as ações de todos os homens são praticadas com vistas ao que lhes parece um bem; se todas as comunidades visam algum bem, é evidente que a mais importante de todas elas e que inclui todas as outras, tem mais que todas, este objetivo e visa ao mais importante de todos os bens; ela se chama cidade e é a comunidade política. (ARISTÓTELES *apud* BRASIL ESCOLA, [s.d.]).

No seu discurso, percebe-se que o filósofo grego tinha uma visão sobre comunidade. Se ela visa um bem, se o homem vive em comunidade, todas suas ações deveriam ser pensadas em função do bem comum. Pode-se, pois, deduzir que a política visa a um coletivo e tem como finalidade trazer ao homem, em comunidade ou em sociedade, um bem que satisfaça a todos, através de diversas ações.

A expressão “políticas públicas” refere-se também ao coletivo, assim como o conceito de Aristóteles, visa o bem comum entre os homens. Contudo o predicativo “públicas” além de caracterizar um tipo de política refere-se ao Estado e ao seu poder de realizar essas políticas. Rua (1998) faz uma abordagem a essa distinção:

As políticas públicas são ‘públicas’ - e não privadas ou apenas coletivas. A sua dimensão ‘pública’ é dada não pelo tamanho do agregado social sobre o qual incidem, mas pelo seu caráter ‘imperativo’. Isto significa que uma das suas características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público (RUA, 1998, p. 2).

Ao se tratar de políticas públicas deve-se pensar no poder coercitivo do Estado em fazer realizar a política criada pela Administração Pública. Toda política que está fundada no poder estatal e seu poder coercitivo, refere-se às políticas públicas, diferentemente de políticas privadas. Para Souza (2002) não existe uma única nem melhor definição sobre o que seja política pública, no entanto, no seu discurso, ela traz também política pública, como uma soma de atividades do governo que age diretamente ou através de delegações e que influencia a vida dos cidadãos.

Diante do conceito de política como soma de ações do governo que atinge os cidadãos, faz-se a seguinte analogia: tratando-se da temática da Política Nacional do Meio Ambiente no Brasil, pode-se afirmar que no âmbito do meio ambiente, a política pública direcionada a esse aspecto, é um conjunto de ações do governo que atinge os cidadãos. Basta atentar que essa política, além de proteger o meio ambiente, deveria prever os impactos ambientais que podem atingir não somente ao próprio meio ambiente, como podem atingir os cidadãos, para que as ações governamentais resguardassem o bem comum de uma comunidade ou sociedade. Nesse viés, a Política Nacional Ambiental é uma política pública que atinge não só o meio ambiente, como os cidadãos que dependem diretamente ou indiretamente do meio ambiente. Por ser uma

política pública, o Estado soberano deveria decidir qualquer conflito em benefício de todos envolvidos nessa relação. A exploração dos recursos do meio ambiente deveria trazer benefícios a todos, principalmente, aos povos indígenas tradicionais, quando têm seu ambiente de vivência e convivência violado.

A Política Nacional do Meio Ambiente nasceu, primeiramente, em decorrência de uma política ambiental internacional. Com a degradação do meio ambiente, em escala mundial e o crescimento econômico, a tutela internacional do meio ambiente originou-se a partir de diversos documentos internacionais como: convenções, tratados, acordos, recomendações, diretrizes trazendo medidas protetivas para o meio ambiente entre os países soberanos. As regras e normas protetivas internacionais influenciaram nas normas ambientais do direito interno de cada Estado soberano.

A construção de uma política de proteção ambiental internacional teve seu início no século XX, com eventos internacionais, na década de 1970. Dentre eles se encontram: O Clube de Roma, uma organização criada em 1968 com o intuito de discutir diversos temas nas áreas: como economia, política, ambiente desenvolvimentista. O evento culminou com a publicação do relatório sobre o meio ambiente mundial como menciona Sirvinkas (2019). A Conferência sobre Meio Ambiente em Estocolmo marcou fortemente a preocupação com a degradação ambiental no mundo. No Brasil, conforme Sirvinkas (2019), o debate ambiental começou na década de 1960, por causa do crescimento populacional, ocasionando consequentemente, aumento de consumo interno, ocorrendo a necessidade, portanto, de se estabelecer uma política protetiva do meio ambiente. Entretanto, a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio ambiente (1972), em Estocolmo, é que o Brasil iniciou a criação de uma legislação própria, uma vez que não havia anteriormente uma política ambiental específica, contudo, ações isoladas.

Segundo Sirvinkas (2019), criaram-se diversas normas, mas no Brasil a mais importante foi a Lei de Política Nacional do Meio Ambiente (Lei n. 6.938/81) (BRASIL, 1981b), que contém conceitos, princípios, objetivos, diretrizes, instrumentos e as agências ambientais. Ela foi recepcionada pela Constituição Federal de 1988. Incluindo essa Lei Federal n.6.938/81, o Brasil tem 17 leis ambientais².

Nesse trabalho a lei em evidência para discussão proposta no tema é a Lei de Política Nacional do Meio Ambiente (Lei n. 6.938/81) (BRASIL, 1981b), foi assinada pelo Presidente do Brasil, João Figueredo, demarcou a culminância das pressões mundiais para que os Estados soberanos criassem políticas nacionais, a fim de amenizar a destruição dos recursos naturais da humanidade. Como afirma, o seu artigo 2º:

2 São elas: Lei da Ação Civil Pública – número 7.347 de 24/07/1985 (BRASIL, 1985); Lei dos Agrotóxicos – número 7.802 de 10/07/1989 (BRASIL, 1989a); Lei da Área de Proteção Ambiental – número 6.902 de 27/04/1981 (BRASIL, 1981a); Lei das Atividades Nucleares – número 6.453 de 17/10/1977 (BRASIL, 1977); Lei de Crimes Ambientais – número 9.605 de 12/02/1998 (BRASIL, 1998); Lei da Engenharia Genética – número 8.974 de 05/01/1995 (BRASIL, 1995); Lei da Exploração Mineral – número 7.805 de 18/07/1989 (BRASIL, 1989b); Lei da Fauna Silvestre – número 5.197 de 03/01/1967 (BRASIL, 1967); Lei das Florestas – número 4.771 de 15/09/1965 (BRASIL, 1965); Lei do Gerenciamento Costeiro – número 7.661 de 16/05/1988 (BRASIL, 1988); Lei da criação do IBAMA – número 7.735 de 22/02/1989 (BRASIL, 1989c); Lei do Parcelamento do Solo Urbano – número 6.766 de 19/12/1979 (BRASIL, 1979); Lei Patrimônio Cultural – decreto-lei número 25 de 30/11/1937 (BRASIL, 1937); Lei da Política Agrícola – número 8.171 de 17/01/1991 (BRASIL, 1991); Lei de Recursos Hídricos – número 9.433 de 08/01/1997 (BRASIL, 1997); Lei do Zoneamento Industrial nas Áreas Críticas de Poluição – número 6.803 de 02/07/1980 (BRASIL, 1980). Essa enumeração foi realizada por Machado (2013), no entanto, não é adequado afirmar que a Lei da Ação Civil Pública (n.7.347/85) seja uma lei estritamente relacionada ao meio ambiente, uma vez que ela compõe parte dessas ações que podem ser impetradas no âmbito de toda administração pública do Brasil.

A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana [...] (BRASIL, 1981).

É notório que proteger a qualidade ambiental deve estar em consonância à dignidade da vida humana. Subjacentemente, isso significa que a proteção de qualquer vida humana deveria se relacionar, principalmente, aos povos tradicionais indígenas, por serem povos originários, que vivem constantemente em luta para defender suas terras. Caso eles estivessem inseridos nessa política, nada que pudesse agredir a vida desses povos deveria proceder.

Embora para alguns autores essa Lei Federal esteja em total consonância com a nossa Constituição Federal de 1988, é preciso dizer que ela não estava, essa Lei Federal foi alterada por muitas outras leis³, para que estivesse em harmonia com a CF/88 e as necessidades de proteção ambiental do Brasil.

No seu art.1º afirma-se que ela se encontra seu fundamento nos incisos VI e VII do art. 23 e no art. 235 da Constituição (BRASIL, 1988). Como a Constituição Federal de 1988 tem uma amplitude maior de direitos fundamentais, a Lei de Política Nacional de Meio pôde ter seu fundamento na nossa Carta Magna de 1988. A Lei n.6.938/81 foi criada no período da República Militar. Dessa maneira, o paradigma da democracia nos parâmetros da CF/88, de observância ao princípio da dignidade da pessoa humana, da proteção dos povos tradicionais não estava ainda em pauta. Para Rocha (2015, p.14) a Constituição Federal de 1988 abriu o diálogo democrático com as comunidades tradicionais e seus direitos. Ressalta-se, portanto, que a Lei n.6.938/81 (BRASIL, 1981b) não está em consonância com os novos paradigmas humanitários e planetários propostos pelas políticas ambientais internacionais. Nem tampouco traz uma abertura dialógica entre o meio ambiente e os povos tradicionais. As alterações sofridas não foram suficientes para contemplar a perspectiva de que meio ambiente é um todo e o ser humano está integrado como parte desse ambiente.

Embora a Lei n.6.938/81 (BRASIL, 1981b) traga o conceito de Meio Ambiente, ela não abarca a questão dos povos tradicionais indígenas e sua proteção, vejamos no seu artigo terceiro:

A Lei da Política Nacional do Meio Ambiente, Lei no 6.938 de 1981, define em seu artigo 3º: “Meio ambiente é o conjunto de condições, lei influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas.

Reger todas as formas de vida é considerar também os povos tradicionais indígenas com todas suas atividades culturais e especificidades étnicas. A falta de menção aos povos tradicionais indígenas não fortalece e nem reforça outras leis federais que tratam especificamente da proteção e os direitos dos povos indígenas e seus territórios. O que evidencia a necessidade de inclusão dos povos tradicionais na referida Lei Federal (n.6938/81). Quando as políticas públicas ambientais consideram as características específicas de um povo é certamente a defesa da dignidade humana desse povo que se defende. No âmbito jurídico, é a defesa do princípio da dignidade da pessoa humana, que se for incluído no referida Lei Federal (n.6938/81) torna a proteção desse povo tradicional como um direito imperativo. Se toda política pública visa o bem coletivo, o bem-

3 Algumas leis que alteraram a Lei de Política Nacional do Meio Ambiente, Lei n. 8.028/90 (BRASIL, 1990); Lei n. 7.804/89 (BRASIL, 1989d); Lei n. 5.975 de 2006 (BRASIL, 2006); Lei n. 12.651/2012 (BRASIL, 2012); Lei complementar n. 140 de 2011 (BRASIL, 2011); Lei 11.284/2006 (BRASIL, 2006); Lei n.9.960/2000 (BRASIL, 2000) dentre outras.

estar dos povos tradicionais indígenas deve ser contemplado e efetivado de forma igualitária frente à sociedade brasileira.

3 A política nacional do meio ambiente e a compatibilidade ou incompatibilidade com o princípio da dignidade da pessoa humana da Constituição Federal de 1988

O marco internacional em relação à preocupação com o meio ambiente, foi a Conferência Internacional do Meio Ambiente realizada pelas Nações Unidas, em Estocolmo, na Suécia, em 1972. Os Estados soberanos compreenderam que o meio ambiente não tinha recursos naturais infinitos, deu-se então o entendimento de que medidas protetivas deveriam ser tomadas, para que não houvesse a escassez dos recursos da natureza. Esse pensamento mundializou-se, o que trouxe um novo contexto para o mundo. Os seres humanos passaram a ser considerados como detentores do meio ambiente, conforme Ianni (1999, p. 22):

À medida que ocorre a globalização, o mercado se mundializa e expande-se uma fábrica global, o globo terrestre se revela o nicho ecológico do mundo. Muitos são os que passam a reconhecer ao céu e a terra, a água e o ar, a fauna e a flor, os recursos minerais e a camada de ozônio, tudo pertencente a todos, aos que sabem e aos que não sabem, nos quatro cantos do mundo.

O homem precisava utilizar seu discernimento para interferir no meio em que vivia de forma a trazer benefícios para todos, pois como afirma Machado (2011, p. 3):

O poder que o homem tem de transformar o meio em que vive, se utilizando do discernimento, pode trazer a todos os povos as benfeitorias do desenvolvimento e a possibilidade de melhorar a qualidade de vida, utilizando abusivamente ou de forma temerária esse mesmo poder pode causar um mal incalculável aos seres humanos ou ao meio ambiente.

Diante da ideia de que o ser humano é o próprio construtor de benefícios ou malefícios para si mesmo e para a sociedade, pode-se compreender que são pelas políticas públicas que o ser humano constrói benefícios ou malefícios para uma sociedade. As políticas públicas ambientais são efetivadas por leis, se forem benéficas estará defendendo o bem comum ou uma comunidade. Não satisfazendo o coletivo nem defendendo um bem comum ou comunidade tradicional, está transgredindo os princípios constitucionais, pois está agredindo a dignidade humana.

A nossa Carta Magna de 1988 eleva a tutela do meio ambiente, como direito fundamental e essencial para todos os povos. No seu art. 225 (BRASIL, 1988), afirma-se que o meio ambiente ecologicamente equilibrado é atribuído como o direito de todos, nessa perspectiva, o meio ambiente passa a ser considerado um bem comum de um povo. Ao mesmo tempo a nossa Carta Magna traz, no seu art.170. Proteção também da ordem econômica, ressaltando que a ordem econômica brasileira deve respeitar ao meio ambiente, conforme expressa no seu inciso VI, do artigo 170 da CF/88:

A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios: [...] VI - defesa do meio ambiente. Dessa forma, é notório que ainda que haja o incentivo do desenvolvimento econômico, se esse não obedece à proteção do meio ambiente, ele foge da sua obrigação inicial gerando uma responsabilidade de indenizar aquele que sofre com essa infração inicial gerada, por quem desenvolve a atividade econômica. (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) nos conduz a pensar na dialética, onde temos que pensar a questão do desenvolvimento econômico, a natureza e próprio ser humano. Pensar nessa complexidade de entrelaçamento traz desafios nas teorias das ciências da natureza, das ciências econômicas e das ciências sociais. Mas no posicionamento do direito positivado, o equilíbrio ecológico previsto na CF/88 é o que deveria prevalecer. Contudo nas práticas de um mercado globalizado, a ordem econômica está se sobrepondo aos interesses coletivos, principalmente, ambientais, sociais e a própria existência humana.

O equilíbrio ecológico, embora previsto na CF/88, ele não é considerado somente em decorrência dos interesses econômicos. Deve-se também ao princípio da dignidade da pessoa humana. Esse princípio, apesar de ter previsão constitucional, não tem sido usado como fundamento e parâmetro maior para as políticas ambientais, nem para a tomadas de decisões referentes ao meio ambiente nem tampouco para decisões relacionadas à dignidade humana dos povos tradicionais indígenas. O art. 170 da CF/88 (BRASIL, 1988), que trata da defesa da ordem econômica, faz referência ao princípio da soberania. Esse princípio deveria ser priorizado, para que a ordem econômica estivesse subalterna ao Estado e ao poder público, para impor o equilíbrio ecológico, bem como o respeito irrestrito ao princípio da dignidade da pessoa humana. Nesse viés de pensamento, pelos parâmetros da Administração Pública, o interesse público, o coletivo, deveriam predominar sobre o interesse privado ou sobre a ordem econômica.

Ao tratarmos da dignidade da pessoa humana, no ordenamento jurídico brasileiro, sua expressão encontra-se reflexo no princípio da dignidade da pessoa humana, assim consagrado na Constituição Federal de 1988, no artigo 1º, inciso III, (BRASIL, 1988). Através dele consagra-se o fundamento primordial do Estado Democrático de Direito do Brasil, ele enseja não somente o poder estatal, como também, é um alicerce de garantia dos direitos fundamentais, conforme Marreiro (2019, p. 2):

O Constituinte originário ao positivar no artigo 1º, inciso III da CF/88 a dignidade da pessoa humana, como fundamento da República e do Estado Democrático de Direito do Brasil, ratificou o sentido, a finalidade e a justificação do exercício do poder estatal e do próprio Estado em si, de modo que, a atuação deste tenha como o único fim o indivíduo. Essa interpretação permite afirmar que, tal artigo constitucional não contém apenas uma declaração de conteúdo ético e moral, mas demonstra também, que o princípio da dignidade da pessoa humana é uma norma jurídico-positiva de status constitucional e como tal, dotada de eficácia capaz de garantir os direitos fundamentais do indivíduo.

A expressão dignidade da pessoa humana foi a forma que o legislador encontrou para explicar o que representa o princípio da dignidade da pessoa humana, embora semelhantes, são categorias diferenciadas. Dignidade da pessoa humana também está prevista na Lei de Política do Meio Ambiente, contudo denominada como dignidade da vida humana. Nessa reflexão, toma-se como sinônimo da dignidade humana. Existem muitas discussões teóricas sobre as duas categorias que ensejam uma reflexão mais ampla e mais complexa do que se coloca nesse discurso.

Segundo Sarlet (2010, p. 60), a dignidade humana difere do princípio constitucional da dignidade da pessoa, pois a primeira se refere à humanidade como um todo; dá uma dimensão social da dignidade da pessoa, ou seja, uma dimensão intersubjetiva da dignidade, partindo da situação básica do ser humano em relação com os demais. Sarlet (2004) coloca a dignidade da pessoa humana, como algo que todo ser humano tem na sua singularidade. Endossando

o conceito de dignidade humana, Grandinetti e Carvalho (2009) afirmam que a noção de dignidade da pessoa humana ganhou uma dimensão mais racional, teve sua influência pelo pensamento de Kant, que considera dignidade humana tudo aquilo que não submete o homem como objeto, o homem é um fim em si mesmo. Ele passa a ser compreendido pela sua natureza racional e com capacidade de autodeterminação.

Nunes (2018), referindo-se ao princípio da dignidade da pessoa humana, traz, primeiramente, o entendimento de que valor é muito distinto do princípio. O valor é relativo, na medida em que “vale”, sofre influência de componentes históricos, geográfico, pessoal, social e local. Ao passo que o princípio não comporta qualquer espécie de relativização, ele é absoluto, não admite variação de valor. Tomando essa concepção de Nunes (2018) sobre valor, é possível afirmar que a dignidade humana está relacionada a um valor que poderá sofrer variações históricas, culturais, geográficas, pessoal, social. Ele ainda expõe que princípio é absoluto, não sofrendo valoração, o que se pode concluir que o princípio da dignidade da pessoa humana é também absoluto, pois é um princípio.

A expressão dignidade da pessoa humana surgiu em decorrência das atrocidades humanas, principalmente a partir do genocídio nazista da 2ª guerra mundial. Trouxe um novo parâmetro de consciência humana para humanidade, que não pode ser desprezado em nenhum contexto histórico, social ou cultural. A terminologia princípio da dignidade da pessoa humana pertence ao âmbito jurídico. Uma vez consagrado na CF/88, o princípio da dignidade da pessoa humana, deveria nortear não somente as decisões jurídicas e administrativas, como as decisões de toda política brasileira.

. No entanto, o que se observa é que as propostas de projetos de lei, os projetos de emenda constitucional, as medidas provisórias, bem como a criação das leis ordinárias, complementares e leis federais estão sendo aprovadas, sem considerar o princípio da dignidade da pessoa humana. Se no processo legislativo, nas decisões políticas, nas judiciais e administrativas, esse princípio fosse considerado como comando maior de todo sistema jurídico brasileiro, conseqüentemente a interpretação de uma lei seria eficiente ou bem feita. Nunes (2018, p. 41) afirma “[...] nenhuma interpretação será bem feita se for desprezado um princípio, para ele, o princípio é a estrela máxima do universo ético-jurídico, que vai sempre influir no conteúdo e alcance de todas as normas”.

Quando se propõe a questionar sobre a Lei de Política Nacional do Meio Ambiente (Lei n.6.938/81b) (BRASIL, 1981) e discutir sua compatibilidade ou incompatibilidade com o princípio da dignidade da pessoa humana, significa trazer a reflexão das seguintes percepções: primeiro, não se pode tratar do meio ambiente como um espaço ou território separado do ser humano, o meio ambiente é o próprio ser humano, conforme o pensamento da escola da ecologia profunda (KELLY, 2016); segundo, a referida lei federal explicita quanto à dignidade da vida humana, contudo não explicita o princípio da dignidade da pessoa humana. Essa diferenciação é importante para uma interpretação jurídica equânime e equilibrada. Se há expresso na Lei de Política Nacional do Meio Ambiente, o princípio da dignidade humana, não há como interpretar o meio ambiente dissociado dos povos indígenas, pois atingir o meio ambiente seria atingir a dignidade humana do povo tradicional indígena, já que para ele a terra e suas tradições representa a sua própria vida. São nos seus territórios que existem artes, utensílios, símbolos da tradição, manutenção e proteção da natureza. Tratar do princípio da dignidade humana do povo

tradicional indígena é compreender a sua etnicidade grupal para que se possa identificar sua característica próprias, bem como suas necessidades existências.

Na prática, o que vem ocorrendo no Brasil é a prevalência dos interesses econômicos e a negativa próprio princípio da dignidade da pessoa humana. A Lei n.6.938/81 federal traz no, seu art. 2º, a defesa da dignidade da vida humana:

A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios [...]. (BRASIL, 1981)

Nesse dispositivo, observa-se que o legislador colocou por último a proteção da dignidade da vida humana, aparentemente está em compatibilidade com a CF/88. No entanto, para um intérprete jurídico ou operador do Direito, com um pensamento construído por experiências formativas, na perspectiva da predominância da autorregulação da economia e resíduos do positivismo jurídico internalizados, dentro de uma racionalidade econômica, a sua interpretação possível é de que a ordem econômica se sobrepõe à proteção de dignidade da vida humana. O que pode colaborar com a devastação da natureza e do homem em qualquer contexto, pois a lei garante as suas ações. Ao passo que se o intérprete jurídico ou operador do Direito tiver uma formação calcada nos direitos humanos, adepto do pluralismo jurídico, internalizou os princípios democráticos constitucionais, ele tenderá a colocar o princípio da dignidade da pessoa humana acima dos interesses econômicos, trazendo favorecimento a todo e qualquer ser humano. Havendo prevalência do princípio da dignidade da pessoa humana, ele deveria estar expresso literalmente na referida lei, sem deixar dúvidas, pois uma coisa é “proteção da dignidade da vida humana” outra coisa seria a proteção ao princípio da dignidade da pessoa humana, como já fora dito anteriormente.

Se a interpretação da Lei da Política Nacional do Meio Ambiente for no sentido de que a dignidade da vida humana é igual ao princípio da dignidade da pessoa humana previsto na CF/88, se dirá que a Lei Federal da Política Nacional do Meio Ambiente é compatível com a Carta Magna de 1988, contudo se for no sentido de se considerar categorias distintas: princípio da dignidade da pessoa humana e dignidade da vida humana. Há incompatibilidade o que enseja uma reformulação da referida Lei quanto a isso.

O impasse de duas posições gera dúvidas sobre a prevalência dos interesses econômicos ou dos interesses do indivíduo ou da coletividade dos povos tradicionais. Esse espaço de desencontro de interesses gera especulações e distorções no processo interpretativo jurídico. A Lei de Política Nacional do Meio Ambiente, nessa perspectiva, se direciona contra a melhoria das condições de vida dos povos tradicionais indígenas.

4 A omissão da política nacional do meio ambiente em relação aos povos tradicionais indígenas

O termo omissão pode ter seu conceito no dicionário comum ou o conceito jurídico do Direito Penal; no primeiro caso, omissão é deixar de fazer ou dizer alguma coisa. Também pode ser entendido como deixar de lado, desprezar ou esquecer algo ou alguém. No Direito Penal, entende por omissão algo que deixa de ser feito, quando a pessoa estaria obrigada a fazê-lo por

norma jurídica (ALMEIDA, 2018). No primeiro sentido, é visível que a Lei de Política Nacional do Meio Ambiente, esqueceu ou desprezou de explicitar os povos tradicionais indígenas. No sentido do Direito Penal, percebe-se a obrigação que o Estado deveria fazer na defesa dos povos tradicionais, já que eles são protegidos pela própria CF/88, assim como suas terras. A omissão corre quando a referida Lei federal não expressa literalmente o princípio da dignidade da pessoa humana e quando não expressa ou faz referência a proteção dos povos tradicionais indígenas,

Em ambos sentidos existe prejuízo: é negado todo o respeito e os direitos dos povos tradicionais e suas etnias; o não reconhecimento desse grupo étnico associado às políticas ambientais, em confronto com interesses econômicos em suas terras. Por esse motivo a Lei de Política Nacional do Meio Ambiente deveria ser também acrescida o princípio da dignidade humana e a proteção dos direitos dos povos tradicionais indígenas, pois dessa forma estaria em perfeita consonância com a CF/88 na questão do reconhecimento desses povos e comunidades tradicionais.

O conceito normativo de povos e comunidades tradicionais encontra-se no Decreto 6040/2007 assim expressado:

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 (BRASIL, 2007)

Segundo Rocha (2015, p.20), a conceituação construída através do decreto, dialoga com as noções que vêm sendo construídas pela teoria antropológica acerca dos grupos sociais. A categoria “povos e comunidades tradicionais” incorpora a diversidade de grupos étnicos e suas fronteiras estabelecidas.

Os povos indígenas encontram tutela na CF/88, no seu art. 231 “[...] são reconhecidos aos índios, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre suas terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens [...]” (BRASIL, 1988). O parâmetro maior de proteção aos povos indígenas encontra-se nesse dispositivo constitucional, os povos indígenas estão com ampla proteção em relação à sua tradição e sua cultura. Sua vinculação com as terras é tão evidente que o Estado tutela explicitamente suas terras e seus bens de forma que não ocorra espaço de omissão, por ambiguidade interpretativa.

Existem diversos outros documentos internacionais que garantem a proteção dos povos tradicionais indígenas: Convenção para a Preservação e Punição do Direito de Genocídio (1948). A Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1965), a Declaração sobre os Direitos das Populações Indígenas (2007) e a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (1997), conforme Rocha, 2015, p. 15)

Nos cenários internacionais existe também o reconhecimento desses povos originários e outras comunidades tradicionais quanto a serem sujeitos de direitos. Segundo Rocha (2015, p. 15). A Convenção 169 da OIT tem discutido os sujeitos de direitos a que se aplica no Brasil. Abrange as minorias étnicas do Estado brasileiro: os povos indígenas e quilombolas. Existem diversos outros documentos internacionais que ensejam a proteção dos povos tradicionais indígenas, o que ressalta a necessidade de visibilidade e quebra de preconceito em relação a esse

grupo étnico.

A expressão “grupo étnico” refere-se à população que se perpetua de forma ampla compartilhando valores culturais fundamentais; constitui campo de comunicação e interação e possui grupo de membros que se identifica por outros como se constituísse categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo (BART *apud* POUTGNAT; STREIF-FERNAT, 2011, p. 189-190). A dignidade humana para que seja respeitada faz-se necessário o reconhecimento das especificidades dos povos tradicionais indígenas frente às questões ambientais. Rocha (2015, p.16) explica que grupo étnico constitui organização cujos membros se identificam e são identificados como tais pelos outros, com identidade étnica; caracterizados pela distinção e cultura derivada da etnicidade. Os grupos étnicos utilizam símbolos tradicionais que revelam práticas, história e destinos comuns e descritivos. Os povos indígenas tradicionais são um grupo étnico, sua identidade e diferença são marcados pelo discurso étnico e traços da cultura (ROCHA, 2015, p. 17)

É relevante também tratar sobre o conceito de terra associado ao povo indígena, uma vez que a terra indígena é também tutelada constitucionalmente pelo Estado brasileiro. É importante diferenciar o conceito de terra do conceito de território. Quem faz essa distinção é Souza Filho (2006), terra tem natureza civil remota à propriedade individual, já o território se caracteriza como um espaço geográfico de caráter coletivo. A CF/88, no seu art. 231 no seu parágrafo 1º, (BRASIL, 1988), define terras indígenas como aquelas habitadas ou ocupadas pelos índios em caráter permanente.

Na Política Nacional do Meio Ambiente, contempla a preponderância das atividades econômicas, pelo ponto de vista de que ela é omissa em relação aos povos tradicionais, sendo necessário um olhar ponderado sobre essas demandas explorativas do meio ambiente em solo dos povos indígenas. Granziera (2014) assevera que se determinada atividade econômica pressupõe o esgotamento de recursos naturais, a autorização para sua exploração deverá seguir padrões extremamente rígidos, podendo até mesmo ser restrita, tudo em homenagem à sustentabilidade ambiental. Figueredo Neto e Santos Junior (2019) consideram que havendo incompatibilidade entre a proteção ambiental e o desenvolvimento econômico deve prevalecer a proteção ambiental. Mas o que tem visto é que o poder econômico facilmente avança em detrimento da proteção ambiental e dos povos tradicionais, devido ao poder público que não tem atuado de forma rigorosa na defesa das comunidades tradicionais. Infelizmente o poder público está agindo no sentido contrário aos parâmetros constitucionais, o que significa que a democracia está sendo ameaçada, pela não fiscalização do Estado brasileiro. Se a Lei de Política Nacional do Meio Ambiente e a ordem econômica invocarem literalmente o princípio da dignidade da pessoa humana não é somente o meio ambiente protegido, são também protegidos, os povos tradicionais indígenas.

Essa perspectiva de compreender o meio ambiente, como um todo que contempla o próprio homem, em suas atividades inseridos na sua terra ou no seu território, é uma possibilidade de gerar um direito alternativo que atenda os interesses desses povos. Pensar nesse viés contempla os Direitos Humanos que, muitas vezes, insurgem constantemente e não ocorrem no tempo do reconhecimento do Estado. Fernandes (2009) concebe os Direitos Humanos como um potencial insurgente permanente. Muitas vezes, eles surgem numa sutileza de invisibilidade e à medida que contaminam outros seres humanos dentro de uma sociedade, eles deixam de ser abstratos e se tornam uma força motora concreta que transpassam a ordem jurídica, podendo ser validados

ou não. Os que não foram validados tornam-se remanescentes, com potências para insurgirem em outro momento. O formalismo jurídico não deu conta da concretização de todos os Direitos Humanos ao longo da história da humanidade, ele é mais estático e se modifica de forma vagarosa. As normas sociais são pungentes e constantes, sejam pelas necessidades infinitas que surgem à proporção que ocorrem os avanços na sociedade ou por novas necessidades existências do próprio homem. Ou também podem ser analisadas como novas normas sociais que surgem em decorrência de novos paradigmas teóricos, novas pesquisas, novos estudos, movimentos sociais que se estabelecem no meio acadêmico ou social, a fim de amenizarem os conflitos entre os direitos positivados e os direitos nascidos em decorrência às necessidades culturais e sociais e um povo.

O que se tem observado é que o direito positivado, assim, pressupõe que o meio ambiente, se restringe apenas a fauna, a flora, as florestas separadas dos povos tradicionais. Se considerarmos a questão do meio ambiente sustentável nessa lógica, a proteção da dignidade da pessoa humana dos povos tradicionais estará eternamente ameaçada. As colocações de Figueredo Neto e Santos Junior (2019) expressa que o meio ambiente deve ser preservado por todos os povos, é sugestivo que não cabe uma visão do meio ambiente sem a consideração do grupo étnico que tem sua terra inserida nesse meio ambiente.

É contraditório a propriedade privada pensar em desenvolvimento desconsiderando a liberdade de determinado grupo social ou grupo étnico, ela não pode se sobrepor à necessidade de sobrevivência de um povo, conforme afirma Motta (2011, p. 120):

Em nada adianta a propriedade privada se configurar como um propulsor de expansão econômica e prosperidade em geral, se a mesma é capaz de ser o elemento negador de liberdades. O uso indeterminado da propriedade privada, então, não pode se sobrepor à necessidade de sobrevivência cultural de um povo. O desenvolvimento, por conseguinte, não significa exclusivamente renda.

A economia não pode estar acima da cultura de um povo, uma vez que esse povo tem direito à terra e sem ela todos de uma comunidade podem se exterminados, pois a terra para os povos tradicionais é um bem primário, onde se encontra a sua referência histórico-cultural. A prevalência da propriedade privada, contribui para a própria destruição da economia, já que a escassez dos recursos naturais gera danos não somente aos povos tradicionais, mas também própria riqueza dos grandes empresários ou grupos econômicos na geração de riqueza.

A destruição do meio ambiente não só gera impactos ambientais, como interfere naquele que depende do meio ambiente, ainda que se fale de uma exploração, visando uma política de sustentabilidade. Caso não seja dada a devida atenção às necessidades dos povos tradicionais na convivência com a natureza, é um desrespeito a tudo que foi construído e é construído como os símbolos tradicionais de um povo. A Lei de Política Nacional do Meio Ambiente (Lei n.6.938/81) (BRASIL, 1981b) é omissa também, quando coloca o meio ambiente como separado dos povos tradicionais, além de nem citar como esses povos tradicionais podem ser ressarcidos antes ou pós exploração de uma atividade econômica.

Pensar no ressarcimento direcionado aos povos tradicionais indígenas, quando sofrem prejuízos, na Lei de Política do Meio Ambiente (Lei n.6.938/81) (BRASIL, 1981b), nos remete a refletir sobre a responsabilidade do Estado em relação aos povos indígenas. O principal objetivo da ordem jurídica está em proteger o lícito e reprimir o ilícito, dessa forma, “[...] ao mesmo

tempo que em que se empenha em tutelar a atividade do homem que se comporta com o Direito, reprime a conduta daquele que o contraria.” (DANTAS, v. 1, p. 341). Cavalieri Filho (2010) afirma: a violação de um dever jurídico configura ilícito, que, quase sempre acarreta dano para outrem, gerando um novo dever jurídico, qual seja o de reparar o dano. Trata-se de um dever jurídico originário que gera outros direitos sucessivos. Por exemplo, o princípio da dignidade da pessoa humana é um direito humano, fundamental no nosso ordenamento, esse seria um dever jurídico originário que gera, quando violado, outro dever jurídico: o de reparar o dano.

Em nosso ordenamento jurídico o princípio da dignidade da pessoa humana é absoluto, ainda que haja muitos conflitos sociais e jurídicos para defendê-lo. Ao se pensar em proteger o meio ambiente, está também protegendo o próprio homem. Quando se tem uma atividade econômica a ser investida em determinada região, ocasionando a violação da proteção do meio ambiente, promovendo a escassez dos recursos naturais, há um dever jurídico originário violado, cuja consequência é trazer prejuízo ao ser humano, nasce, portanto, o dever de reparação. No ordenamento jurídico o dever de reparação é amparado pelo instituto da responsabilidade.

O conceito de responsabilidade civil, nasce dessa concepção, conforme afirma Cavalieri Filho (2010, p. 2):

Em seu sentido etimológico responsabilidade exprime a ideia de obrigação, encargo, contraprestação. Em sentido jurídico, designa o dever que alguém tem de reparar o prejuízo decorrente da violação de outro dever jurídico. Em apertada síntese, responsabilidade civil é um dever jurídico sucessivo que surge para recompor o dano decorrente da violação de um dever jurídico originário.

Existe uma dificuldade de aplicar a responsabilidade civil aos danos causados ao meio ambiente e conseqüentemente aos povos tradicionais indígenas, devido aos seguintes fatores: primeiro, a Lei de Política Nacional do Meio Ambiente não traça a reparação do dano causado ao meio ambiente para pessoas nem para os povos tradicionais; segundo, as políticas ambientais até então praticadas, não têm sido rigorosas na fiscalização dos investimentos de empresas privadas; terceiro, o Estado não assegura sua responsabilidade objetiva para as questão de reparação imediata para os povos tradicionais. A busca pela reparação em decorrência da destruição do meio ambiente está sendo mediada pelo Ministério Público Federal, tornando uma saga de sofrimento para os povos tradicionais, quando esse órgão é omissos no cumprimento da lei.

A Lei Federal de nº 6.938/81 (BRASIL, 1981b) e o Decreto 99.274/90 (BRASIL, 1990) que a regulamenta são omissos quanto à responsabilidade objetiva das empresas que exercem atividades econômicas e o Estado que fornece o licenciamento para a exploração de determinada atividade em relação à indenização de pessoas. A falta de consonância com o art. 37 § 6º da CF/88 (BRASIL, 1988) é um flagrante de falha grave, pois os povos tradicionais e comunidades prejudicadas por atividades econômicas têm dificuldade de encontrar mecanismos de cobrar seus direitos, como fora dito, de forma imediata.

Existe uma inadequação na Lei de Política Nacional do Meio Ambiental em relação ao acesso de pessoa comum obter algum tipo de indenização devido ao dano causado à natureza. A referida Lei Federal trata do poluidor pagador e existem sanções para quem destrói o meio ambiente ilegalmente, entretanto elas só podem ser pleiteadas, se movida uma Ação Civil Pública. Nessa perspectiva, se o poluidor pagador não for acionado pelo Ministério Público, o prejuízo de uma pessoa ou população não será reparado ou amenizado. A tutela do Estado em relação à

questão do meio ambiente necessita ser muito discutida, revista e aprimorada para que o cidadão que sofra qualquer dano como consequência da depredação ambiental, possa ter sua indenização de forma imediata, sem os entraves burocráticos da justiça.

Urge que a Lei de Política Nacional do Meio Ambiente contemple a relação entre o meio ambiente e povos tradicionais, considere o princípio da dignidade da pessoa humana, para que seja imperativo o respeito a etnia indígena, bem como a viabilização rápida e eficiente à indenização dessas comunidades e povos tradicionais. Quando suas terras são exploradas e invadidas ilegalmente, causando-lhes prejuízos.

5 O poder econômico e alternativas de preservação das terras indígenas

Com fora visto, a CF/88 (BRASIL, 1988), defende um equilíbrio ecológico e impõe que a ordem econômica também preserve o meio ambiente, ainda que na prática, no Brasil atual, haja um retrocesso sobre a manutenção desse equilíbrio. As mineradoras, o agronegócio ignora completamente a proteção ambiental e os direitos dos povos tradicionais. Pensar num equilíbrio ecológico é também associá-lo ao desenvolvimento sustentável. Amaral (2008, p. 214) o define como:

Desenvolvimento sustentável é aquele que assegura as necessidades da presente geração sem comprometer a capacidade das gerações futuras de resolver suas próprias necessidades. A presente geração tem o dever de deixar para as futuras gerações um meio ambiente igual ou melhor do que aquele que herdou da geração anterior.

Quando se tem um equilíbrio ecológico de forma que não haja o exaurimento dos recursos naturais. Não somente a presente geração se beneficia, como as futuras gerações também. Pode-se afirmar que sem esse equilíbrio, sem a manutenção de um meio ambiente sustentável, os povos indígenas são os primeiros a sofrerem as consequências negativas, seja na geração presente, como nas gerações futuras. Os povos indígenas desempenham um papel importante na conservação dos recursos naturais, trazendo não somente benefícios para a manutenção de sua própria sobrevivência como a sobrevivência de todo ser humano. É o que afirma Cezar (2019, p. 1)

É necessário reconhecer inclusive, que os povos indígenas desempenham importante papel histórico na conservação dos recursos naturais de sorte que, com políticas públicas adequadas em muito podem contribuir com o primado do desenvolvimento sustentável dado seus saberes e práticas tradicionais.

Os povos tradicionais sabem naturalmente como proteger o meio ambiente independente de novas tecnologias capitalistas, eles consomem e ao mesmo tempo sabem como manter e preservar a natureza, trazendo benefícios para todos os seres humanos.

Diante do exaurimento dos recursos naturais das florestas brasileiras em detrimento do lucro exacerbado do capitalismo, para se conceber um ambiente sustentável no plano nacional o ser humano tem duas possibilidades: de pensar esse dilema como um colapso ou ter uma visão de transformação, conforme o pensamento trazido por Kelly (2016, p. 124): “[...] a visão de um completo colapso social ou uma visão de transformação- não advento de uma utopia, mas uma espécie de avanço por meio de tentativas e erros em direção a uma ordem social.”

O homem tem pensado a natureza como um ente separado de si, decorrendo daí o porquê das políticas sobre o meio ambiente no Brasil, não relaciona os povos indígenas como

seres humanos que vivem com a natureza e pela natureza. Considerar a natureza como parte distanciada do próprio homem não somente é uma maneira de aniquilar os povos indígenas, como conseqüentemente pressupõe uma morte a longo prazo para a existência do homem

Kelly (2016) contempla a escola do pensamento, conhecida como ecologia profunda, que traz a perspectiva de que entre mundos humano e natural, toda atividade humana como um subconjunto do sistema vivo que é a terra. Nesse olhar, até as atividades econômicas são atividades vistas como uma parte da própria terra, dessa forma, seriam atividades secundárias em relação à proteção do meio ambiente. Ela esclarece:

A ecologia profunda e o pensamento sistêmico estão estreitamente relacionados. São duas lentes diferentes na mesma mentalidade, que encara os sistemas vivos como um guia preeminente que precisamos para desenvolver todas as tecnologias e os sistemas sociais. Essa perspectiva começa a partir da ideia de que os seres humanos não são mestres e donos da terra e sim, membros dela. Tudo o que pensamos que “possuímos” tudo que criamos ou construímos, não está na terra, mas é dela, como braço e parte do corpo. (KELLY, 2016, p. 125).

Nesse viés de pensamento trazido por Kelly (2016), os povos indígenas, os homens da vida urbana, o meio ambiente, as atividades econômicas criadas pelo ser humano em nome do progresso, são parte de uma estrutura maior chamado planeta Terra. Tudo, então, se interliga. Cada intervenção humana no meio ambiente traz conseqüências positivas ou negativas a todos os seres vivos do planeta. Portanto, há um desafio a se pensar de como conciliar o poder econômico na exploração da natureza e a preservação de vida dos povos indígenas e a do próprio homem. O desafio é pensar o tipo de economia compatível com a vida dentro de um ser vivo, que é o planeta Terra.

Kelly (2016) traz um relato bastante peculiar nesse contexto de mundo em que se observa a preponderância do poder econômico em detrimento da valorização dos povos indígenas. Ela aborda uma experiência no México sobre suas florestas comunitárias. O México, para Kelly (2016), é o líder mundial na administração das florestas concedendo direitos de propriedades comunidades locais. Muitas dessas comunidades são povos indígenas, tribais –como os índios conhecidos como zapotecas de Ixtlan Juarez no sul do México. Ela faz uma abordagem trazendo um panorama geral de como funciona:

Há três décadas, a tribo zapoteca conquistou o direito de administrar comunalmente florestas anteriormente exploradas por empresas de propriedade estatal. Com o tempo, os problemas que atormentavam outras florestas no México, como o desmatamento e a derrubada ilegal de árvores, se tornaram desconhecidas em Ixtlan. O motivo é que os membros dessa comunidade têm incentivos para serem administradores da floresta, já que os empreendimentos florestais empregam trezentas pessoas para fazer trabalhos como extrair madeira, fazer mobília de madeira e cuidar da floresta. Nesse design de governança comum, a floresta não é isolada como uma reserva inexplorada tampouco é derrubada para enriquecer proprietários ausentes. Ela é uma floresta funcional. Cujo controle está nas mãos daqueles que têm um incentivo para proteger os interesses a longo prazo tanto da comunidade humana quanto do mundo natural. (KELLY, 2016, p. 127).

Essa experiência trazida por Kelly (2016) retrata a possibilidade de uma exploração econômica de maneira sustentável, garantido a sobrevivência de todo ecossistema de uma floresta, bem como de todos os seres humanos. Nada mais viável e adequado que os próprios

povos indígenas possam garantir a exploração da floresta na proporção que toda vida existente na floresta mantenha sua funcionalidade em harmonia. Como expressa a autora, a floresta sob esse prisma não é encarada como um objeto cujo único propósito é permitir que seus donos possam exaurir todos os recursos naturais sem que ocorra a reposição dos mesmos. A floresta é viva, uma comunidade de árvores e seres vivos.

Kelly (2016), na vertente de trazer forças conciliatórias entre forças econômicas e um ambiente sustentável para os povos indígenas, cita um outro exemplo, denominada de servidão de conservação, que ocorre com a organização Malai Borderlands Group, no Arizona e no novo México, que preserva cerca de quatrocentos mil hectares de espaço aberto para a vida selvagem. Na concepção de Kelly (2016), no processo de servidão de conservação, a propriedade é deixada nas mãos de proprietários privados, enquanto construir, urbanizar, fazer benefícios à terra, fica nas mãos de uma organização ambiental ou estatal. As servidões têm sido utilizadas para preservar as bacias hidrográficas, proteger corredores, preservar terras agrícolas para fazendas familiares e proteger corredores migratórios para os animais.

Esses modelos demonstram que existe a possibilidade de manter o equilíbrio entre os interesses econômicos, proteção ambiental e preservação da cultura dos povos tradicionais, assegurados todos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Como afirma Kelly (2016), existe a possibilidade de uma economia compatível com a vida dentro da terra. Ela assim expressa:

O que esses modelos mostram é que uma economia compatível com a vida dentro da terra viva uma economia que reúne, com eficiência, os interesses dos seres humanos e do mundo natural. Uma espécie de reciprocidade orgânica está em ação em muitos desses modelos. Quando os direitos de propriedade estão nas mãos das pessoas cujo o interesse pessoal depende da saúde das florestas, dos peixes e da terra, elas têm uma tendência natural para uma boa administração. (KELLY, 2016, p. 129).

Essa perspectiva sistêmica de como forças aparentemente antagônicas podem coexistir como de forma a favorecer os interesses econômicos, o meio ambiente e seus povos tradicionais, nos conduz a pensar num novo patamar de sustentabilidade do planeta Terra. O que pode ser uma tendência para esse e o próximo milênio. O exaurimento das riquezas naturais sem pensar nas consequências para o ser humano, significa a morte de todos que estão intrinsecamente vínculos por força da própria vida. Não existe a separação: sistema econômico, sistema do meio ambiente, sistema social. Quando um morre, todos morrem inevitavelmente nessa constante relação. Mas certamente, a vida humana é prioridade, ela que gera os outros sistemas.

6 Considerações finais

Foi traçada uma reflexão limitada sobre o tema que não se esgota com essa revisão de literatura, contudo é mais uma possibilidade de se pensar as questões ambientais entrelaçadas com as questões do povo tradicional indígena. O objetivo geral da pesquisa foi fazer uma crítica reflexiva da Lei de Política Nacional do Meio Ambiente e sua omissão em relação aos povos indígenas tradicionais. Recordemos, no segundo item, foram discutidos o Conceito de Política e o Panorama da Política Nacional do Meio Ambiente; no terceiro item. A Política nacional do Meio Ambiente e a Compatibilidade ou Incompatibilidade com o Princípio da Dignidade da

Pessoa Humana da Constituição Federal de 1988; no quarto momento, A Omissão da Política Nacional do Meio Ambiente em relação aos Povos tradicionais Indígenas; Por fim, O Poder Econômico e Alternativas de Preservação das Terras Indígenas onde se insere pesquisa o olhar da pesquisadora e economista americana Kelly (2016), ela cita exemplos de conciliação entre atividades empresariais em comum com as necessidades dos povos indígenas ao se tratar da questão do meio ambiente.

O que possibilita dizer que o ser humano, diante de toda devastação que tem provocado na natureza ou ele entra num colapso ou muda a forma de pensar sobre as políticas do meio ambiente e os povos tradicionais indígenas, para uma construção mais harmônica dessa relação. Não existe a incompatibilidade entre preservar o meio ambiente. A vida humana e a atividade econômica, pois podem ser criadas boas políticas ambientais de forma a favorecer os envolvidos numa relação. Contudo, é importante salientar que sem a vida humana, não existe nenhuma atividade econômica.

Referências

ALMEIDA, Francis Lasley Lopes de. **Sinopse de Direito Penal**. 3. ed. São Paulo: CL EDIJUR-Leme, 2018.

AMARAL, Paulo Henrique do. Tributação Ambiental: Contributo à Política Sustentável no Brasil. **Revista de Direito Ambiental**, São Paulo, v. 13, n. 50, abr-jun 2008.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Forense Universitária, 2000.

BAUMAN, Zygmunt; TIM, May. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRASIL ESCOLA (Brasil). **Política**. [s.d.]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/politica/politica-definicao.htm>. Acesso em: 09 mar. 2020

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.975 de 30 de novembro de 2006**. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5975.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 99.274, de 6 de junho de 1990**. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D99274.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei complementar nº 140, de 8 de dezembro de 2011**. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp140.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.284, de 2 de março de 2006.** 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11284.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012.** 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.771, de 15 de setembro de 1965.** 1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4771.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.197, de 3 de janeiro de 1967.** 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5197.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.453, de 17 de outubro de 1977.** 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6453.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.766, de 19 de dezembro de 1979.** 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6766.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.803, de 2 de julho de 1980.** 1980. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6803.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.902, de 27 de abril de 1981.** 1981a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6902.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981.** 1981b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985.** 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7347orig.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.661, de 16 de maio de 1988.** 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7661.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.735, de 22 de fevereiro de 1989.** 1989c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7661.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989.** 1989a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7802.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.804, de 18 de julho de 1989.** 1989d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7804.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.805, de 18 de julho de 1989.** 1989b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7805.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990.** 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8028.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.171, de 17 de janeiro de 1991.** 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8171.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.974, de 5 de janeiro de 1995.** 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8974.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997**. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9433.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998**. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9605.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.960 de 28 de janeiro de 2000**. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9960.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

CARVALHO, M. I. V. (org.). **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998. (Coleção Relações Internacionais e Política). Disponível em: http://vsites.unb.br/ceam/webceam/nucleos/omni/observa/downloads/pol_publicas. Acesso em: 23 fev. 2020.

CASTANHO, de Carvalho; GRANDINETTI, Luiz Gustavo. **Processo penal e constituição: princípios constitucionais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

CAVALIERI FILHO, Sergio. **Programa de Responsabilidade Civil**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

CEZAR, Caio. **Gestão Ambiental Sustentável e Multiculturalismo sob o viés Indígena**. Jus.com. 2020. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/75401/gestao-ambiental-sustentavel-e-multiculturalismo-sob-o-vies-indigena>. Acesso em: 21 mar. 2020.

DANTAS, Fernando Antônio de Carvalho. Os povos indígenas brasileiros e os direitos de propriedade intelectual. Hiléia. **Revista de Direito Ambiental da Amazônia**, Manaus, v. 1. n. 1, 2003.

DANTAS, San Tiago. **Programa de Direito Civil**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1997. v. 1.

DUARTE JÚNIOR, Ricardo César Ferreira. **Princípios do direito ambiental e a proteção constitucional ao meio ambiente sadio**. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/princ%C3%ADpios-do-direito-ambiental-e-prote%C3%A7%C3%A3o-constitucional-ao-meio-ambiente-sadio>. Acesso em: 22 mar. 2019.

FERNANDES, Pádua. **Para que servem os direitos humanos**. Editora Angelus Novus, 2009.

FIGUEREDO NETO, Pedro Camilo de; SANTOS JUNIOR, Rubens Sérgio dos (orgs.). **Direito Ambiental: velhos problemas, novos desafios**. Salvador: Editora Mente Aberta, 2019.

GRANZIERA, Maria Luiza Machado. **Direito Ambiental**. 3. ed. São Paulo, Atlas, 2014.

IANNI, Octavio. **A Era do Globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KELLY, Marjorie. **Capitalismo alternativo e o futuro dos negócios: construindo uma economia que funcione para todos**. São Paulo: Cultrix, 2016.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito Ambiental**. 19. ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2011.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Meio Ambiente – As 17 Leis Ambientais do Brasil**. Planeta orgânico. 2013. Disponível em: <http://planetaorganico.com.br/site/index.php/meio-ambiente-as-17-leis-ambientais-do-brasil/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MARREIRO, Cecília Lôbo. A interpretação do princípio da dignidade da pessoa humana no atual contexto da Constituição brasileira. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, v. 18, n. 3476, jan. 2013. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/23382>. Acesso em: 24 jan. 2020.

MARTINEZ, Marina. **Conferência de Estocolmo**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/meio-ambiente/conferencia-de-estocolmo/>. Acesso em: 22 mar. 2019.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo; RIBEIRO, Marcia Carla Pereira (orgs). **Desenvolvimento e meio ambiente: o pensamento econômico de Amartya Sen**. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

MEUS DICIONÁRIOS. **O que é meio ambiente**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.meusdicionarios.com.br/meio-ambiente>. Acesso em: 22 mar. 2019.

MOTA, Thalita Lopes. A Proteção Internacional dos Direitos Territoriais Indígenas e Análise dos Mecanismos de Implementação no Sistema de Direitos Humanos sob o Enfoque da Obra de Amartya Sen. *In*: MARTINEZ, Sérgio Rodrigo; RIBEIRO, Marcia Carla Pereira Ribeiro (coord). **Desenvolvimento e Meio Ambiente: o pensamento econômico de Amartya Sen**. Belo Horizonte: Fórum, 2011. p. 113-127.

NETO, Pedro Camilo de Figueredo; SANTOS JUNIOR, Rubens Sérgio dos (org.). **Direito Ambiental: velhos problemas, novos desafios**. Salvador: Editora Mente Aberta, 2019.

NUNES, Rizzato. **O princípio constitucional da pessoa humana**. 4. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

PENA, Rodolfo Alves. **O que é Globalização? Brasil Escola**. [s.d.]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-globalizacao.htm>. Acesso em 27 de abril de 2020.

POUTIGNAT, Philippe. STREIF-FENART, Joceline. **Teoria da etnicidade**; Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

REALE, Miguel. Invariantes axiológicas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 131-144, dez. 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8625>. Acesso em: 25 fev. 2016.

ROCHA, Júlio César de Sá da, SERRA, Ordep (orgs.) **Direito Ambiental, Conflitos Socioambientais e Comunidades tradicionais**. Salvador: EDUFBA, 2015.

RUA, M. G. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. 1998. Disponível em: https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/13490/mod_folder/content/0/Bibliografia%20complementar/An%C3%A1lise%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20-%20Maria%20das%20Gra%C3%A7as%20Rua.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 15 mar. 2020.

SACHI, I. **Ecodesenvolvimento, crescer sem destruir**. São Paulo: Ed. Vértice, 1986.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para liberar: os caminhos do cosmopolitismo cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Milton. **Por outra Globalização: do Pensamento Único**. 27. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Curso de Direito Constitucional**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

SIGNIFICADO DE OMISSÃO. 2016. disponível em: <https://www.significados.com.br/omissao/>. Acesso em: 26 abr. 2020

SILVA, Tomas de Carvalho. **O meio ambiente na constituição federal de 1988**. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/4873/O-meio-ambiente-naConstituicao-Federal-de-1988>. Acesso em: 22 mar. 2019.

SIRVINKAS, Luís Paulo. **Manual de Direito Ambiental**. 17. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas**. Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães. [s.l.]: 2002. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br>. Acesso em: 21 mar. 2020.

SOUZA, Filho, Carlos Frederico. **O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito**. Curitiba: Juruá, 2006.

SOUZA, Santos, B. (org.). **A globalização e as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

O BRAILLE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA BREVE REFLEXÃO A PARTIR DO CURTA METRAGEM “AS CORES DAS FLORES”

BRAILLE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: A BRIEF REFLECTION FROM THE SHORT FILM “THE COLORS OF FLOWERS”

Rivaldo Vicente da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, BA, Brasil. E-mail: rivaldovicente@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i3.35>

Recebido em: 16.10.2020

Aceito em: 10.12.2020

Resumo: Este artigo trata da importância do Braille no campo da Educação Física, em especial, na Escola Municipal Renato Viana, com duas alunas do 7º Ano de baixa visão, correspondente ao fundamental II, no município de Anagé, Bahia. Dessa maneira, proponho como objetivo geral: analisar como está sendo utilizada a Língua Brasileira de Sinais (Braille) na Rede Regular de Ensino, da Escola de ensino fundamental II, no município de Anagé – Bahia. Nesse contexto, ainda apresento um relato de uma professora cega, funcionária da ACIDE (Associação Conquistense de Integração do Deficiente), na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, a qual me faz colocar em cena o seu relato de vida, dando inspiração à seção: “Vivendo num Mundo sem Luz”. Assim, ofereço a história contida no curta-metragem “As Cores das Flores” como um *Operador Cognitivo*, à luz de Edgar Morin (2000), o que me levou à compreensão da condição humana no processo ensino e aprendizagem, bem como as experiências da prática docente que acredito contribuirão para a melhoria do ensino de braille nas aulas de Educação Física do referido município. A pesquisa seguiu metodologia de abordagem qualitativa com as seguintes etapas: A) Período Exploratório B) Investigação Focalizada; C) Análise Final D) Elaboração de uma sequência didática sugerida aos docentes como atividades de Educação Física que venham contemplar a inclusão visual em sua condição humana. Nesse caminho, construí uma sequência didática, como sugestão, para ser trabalhada nas aulas de Educação Física que levou em conta os diversos sentimentos e linguagens, em paralelo com essa ferramenta tecnológica e didática de fácil acesso a fim de contribuir verdadeiramente com a inclusão.

Palavras-chave: Educação Física; Inclusão; Operador Cognitivo.

Abstract: This paper is about the importance of the Braille in Physical Education, especially on R. V./ Anagé-Bahia and its students with low vision. In this way, I propose as a general objective an analysis about how the Brazilian sign Language is being used by the regular education in the above-mentioned town. In this context, I still submit a blind teacher's account who works at ACIDE (Conquistense Association for the Integration of the Disabled) that allows me to present her life history, giving me inspiration. “Living in a world without light”. So, I offer the History contained in the short film “The colors of the flowers” as cognitive operator, based on the studies of Morin (2000) that made me understand the human condition in the teaching-learning process as well as the experiences of the teaching practice which I understand have contributed to the improvement of the teaching of Braille in physical education classes in that town. The research followed an approach methodology with the following steps: A) Exploratory period B) Focused Investigation; C) Final Analysis D) Development



of a didactic sequence suggested to teachers as Physical Education activities that contemplate visual inclusion in its human condition. In this path, I built a didactic sequence, as a suggestion, to be worked on in Physical Education classes that took into account the various feelings and languages, in parallel with this technological and didactic tool of easy access in order to truly contribute to inclusion.

Keywords: Physical Education; Inclusion; Cognitive Operator.

1 Marco introdutório

O referido ensaio parte da realidade vivida em sala de aula enquanto professor de Educação Física e da formação que trago como engenheiro agrônomo. A partir dessa ponte, nasce o desejo de metaforizar a temática em questão, uma vez que sou amante da terra, água, do verde e, enfim, das flores, elementos com os quais, certamente, a vida me presenteou. Santos (2018, p. 17), em sua obra *A Pedagogia das Borboletas: Uma Possibilidade para Reformar o Pensamento Docente*, afirma que:

A importância do pensamento metafórico é trazer uma maneira atraente de ensinar e, por meio de uma representação imaginativa, fazer com que os aprendizes adquiram conhecimentos do dia a dia e, assim, despertem o encantamento pelo mundo educacional.

Como questão de pesquisa sugiro: Será a língua de sinais braile um dispositivo de inclusão do aluno com deficiência visual na educação física nas classes comuns de ensino fundamental II em uma escola de Anagé-BA? A hipótese estabelecida nesse cenário faz-me pensar no curta-metragem “As Cores das Flores” (2010), que comove e cria laços, sendo uma reflexão à *condição humana*, como afirma Edgar Morin (2000), fundamental para pensarmos nas diversas situações que se expressam em sala de aula, em especial, na das crianças cegas e/ou com baixa visão.

O objetivo geral do trabalho é analisar como está sendo utilizada a Língua Brasileira de Sinais (Braille) na Rede Regular de Ensino, da Escola de ensino fundamental II, no município de Anagé – Bahia. Como objetivos específicos, apresento: 1- Permitir a participação de alunos cegos e/ou com baixa visão, dando ênfase ao processo ensino e aprendizagem, em especial, nas aulas de Educação Física; 2- Verificar de que forma as atividades físicas contribuem para o desempenho físico de alunos com baixa visão; 3- Partilhar a experiência de vida de uma professora cega como ferramenta pedagógica para o processo de inclusão. Por questões éticas, seu nome será substituído por *Jasmim*, uma vez que os participantes da pesquisa foram previamente esclarecidos sobre o estudo desenvolvido, e, depois, foram solicitadas suas assinaturas ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nessa concepção, o Braille nas aulas de Educação Física: Uma breve reflexão sobre a Inclusão a partir do curta-metragem “as Cores das flores” constitui-se como parte das discussões realizadas no PARFOR (Programa de Formação de Professores), desenvolvido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, num enfoque sociocultural, na afetiva inclusão de cegos nas classes regulares de ensino do município de Anagé, Bahia.

A pesquisa procurou trazer em seu desenvolvimento a abordagem de questões consideradas prioritárias para desenvolver práticas inclusivas na educação de alunos de baixa visão, enfocando de modo específico o BRAILLE como instrumento essencial, apresentando o curta metragem

“As Cores das Flores” como *Operador Cognitivo* para reconstruir a teoria, conceitos, ideias e discussões acerca da realidade centrado na condição humana, como relata Morin: “A importância da hominização é primordial à educação voltada para a condição humana, porque se mostra como a animalidade e a humanidade constituem juntas, nossa condição humana” (MORIN, 2007, p.50-51).

Nessa conjuntura, o papel do professor é rever suas ações, buscando construir/adquirir novas competências, como o domínio da língua brasileira de sinais, pois estudos comprovam que o domínio do braille é o recurso inicial necessário para a verdadeira inclusão, assim como sugere a história que se passa no cenário “as cores das flores”. Sousa e Sousa (2016, p. 43) garantem:

A escrita Braille foi criada por Louis Braille – francês (1809-1852), que perdeu a visão na infância, mas manteve o interesse em estudar, e com apenas 15 anos de idade superou dificuldades para chegar ao novo sistema de escrita destinado a pessoas com deficiência visual.

O estudo também pretendeu conhecer e entender como a inclusão se efetiva, que mudanças se fazem necessárias para a aceitação dos diferentes e quais as possibilidades de aprendizagem nesse novo momento da educação. Assim, busco contribuir com novas propostas de atuação na área da Educação Física voltadas ao braille, uma vez que esse universo pesquisado conta com um número reduzido de profissionais e necessita de ampliação por meio de uma nova visão.

Diante disso, a justificativa para se escrever um artigo sobre a criança com baixa visão no âmbito escolar, em especial, nas aulas de Educação Física, está no fato de que esse cotidiano passa a ser vivido na escola, que acolhe alunos considerados especiais nas suas diferenças, o que levou a uma breve explanação sobre o curta-metragem para a formação de *Operador Cognitivo* que norteia um pensar complexo, acerca da vida e das incertezas presentes no caminho.

No entendimento de Morin (2000), se quisermos pensar de forma complexa, precisamos promover uma profunda reforma no atual modelo de pensar, ou seja, nas formas como hoje percebemos e conhecemos a realidade. De acordo com Almeida (2017, p.58) os operadores cognitivos “[...] facilitam a compreensão da complexidade no mundo, porque permitem reconhecer, no singular, ao mesmo tempo, sua originalidade e sua macro identidade.”

Somente mediante uma reforma do pensamento é que podemos evitar as formas clássicas do modelo de pensamento simplificador e nos munir de instrumentos que permitam a compreensão das múltiplas dimensões da realidade. Contudo, a proposta aqui descrita norteia o pressuposto de que a escola pode oferecer uma prática pedagógica flexível e mais humana a tais educandos, trabalhando o Braille de modo a desenvolver metodologias de ensino que atendam às necessidades desse público, compreendendo que a docência é um trabalho edificador e que precisa de um estudo profundo acerca dos conhecimentos específicos da Educação Especial e do mundo, para atuar nas aulas de Educação Física na atualidade.

2 As cores das flores

O curta-metragem “As Cores das Flores” (2010) foi produzido pela organização espanhola chamada ONCE, sem fins lucrativos, que tem como missão melhorar a qualidade de vida das pessoas cegas no contexto escolar e com dificuldade visual, o que nos faz compreender uma abordagem pedagógica para essas crianças. Na história, o protagonista é um garoto cego,

chamado Diego que no contexto da sala de aula, precisa desenvolver uma redação sobre as cores das flores, assim como seus colegas que enxergam bem. Nesse entendimento, o aluno tem o desafio de cumprir tal lição. Acredito que esse enredo tem o papel de nos ajudar a pensar sobre a realidade em que vivemos nas escolas, as relações entre os seres humanos, o aprendizado advindo da natureza e como encarar a vida, esta, muitas vezes, cruel e escura.

Figuras 1 e 2. Cenas do Curta-Metragem “As Cores das Flores”



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=cenas+as+cores+das+flores>

O menino começa a realizar a tarefa procurando no *google* a definição de cores, mesmo com as dificuldades e limitações que a vida lhe apresenta. Foi pela escuta dos pássaros que teve a ideia de associar esses sons, emitidos por tais aves, com as cores das flores. No enredo, há uma belíssima passagem, em que o personagem diz: “Porque há um passarinho para que cada flor tenha a sua cor”. A ideia aqui é criar leituras, significados, paisagens reais que nos auxiliem a promover compreensões sobre o tema abordado.

Para além dessa vivência do discurso cinematográfico, percebe-se a importância do apoio da família, a exemplo da mãe do menino, para o processo ensino e aprendizagem, o que nos leva a procurar outras informações para uma melhor explicação, muitas vezes, vendadas aos nossos olhos. Em suma, o curta-metragem é um exemplo de superação; mostra o papel da escola de, também, estar aberta às mudanças de ideias e de atitudes que venham proporcionar uma educação inclusiva.

3 Encontros teóricos e metodológicos

Partindo da abordagem qualitativa de Alves (1991), preocupei-me com o caráter subjetivo dos sujeitos que apresentam baixa visão da escola municipal Renato Viana, no município de Anagé, Bahia. O *Operador Cognitivo*, nesse caso, “As Cores das Flores”, é o instrumento que me faz discutir a pesquisa em questão ao olhar a condição humana, que me faz melhor conhecer a realidade da sala de aula, criando condições de reflexões para que eu venha intervir no processo educacional. Para melhor esclarecer o conceito de Operador Cognitivo, Santos (2018), em sua obra *Pedagogia das Borboletas: Uma Possibilidade para Reformar o Pensamento Docente*, inspirada pela literatura de Edgar Morin (2000), ensina-nos que:

Operadores cognitivos são situações, imagens, metáforas, conceitos, filmes e narrativas que põem o pensamento em movimento, no repensar, analisar, considerar as dificuldades, em questionar a existência da escola, buscando modificar o que é necessário (SANTOS, 2018, p. 25).

Nesta pesquisa, o curta-metragem me faz pensar nas possibilidades para um trabalho em sala de aula, onde envolvo Educação Física e Inclusão, de forma integrada, humana e criativa. Logo, percorro um caminho metodológico buscando fidedignidade com os pensamentos dos autores em estudo, colocando o pensamento em movimento, com o objetivo de refletir, analisar e redesenhar o cenário da pesquisa, encontrando possíveis soluções para a temática apresentada. Sobre a pesquisa qualitativa, Alves (1991, p. 54), comenta:

A realidade é uma construção social na qual o investigador participa, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística. Conhecedor e conhecimento estão sempre em interação, e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação.

Para tanto, três momentos importantes e facilitadores para a compreensão da pesquisa constituirão as etapas do caminho a ser trilhado, à luz da perspectiva de Alves (1991, p. 58), a saber:

A) Período Exploratório – quando ocorre a imersão do pesquisador no contexto, com o objetivo de obter uma visão geral do problema (Exemplo: observação dos alunos de baixa visão em sala de aula).

B) Investigação Focalizada – período no qual se inicia a coleta sistemática de dados, que pode ou não recorrer ao uso de instrumentos auxiliares (Momento de relato da professora cega “Vivendo num mundo sem luz”).

C) Análise Final – momento de análise e composição dos resultados e conclusões informais, colhidos no decorrer da pesquisa.

D) Elaboração de uma sequência didática sugerida aos docentes como atividades de Educação Física que venham contemplar a inclusão visual em sua condição humana.

Vale ressaltar que a coleta de dados será realizada por meio das atividades trabalhadas diretamente com os dois alunos com baixa visão do 7º Ano. Inicialmente, registrarei os pontos importantes para avaliarmos nossas práticas em sala de aula e melhorá-las cada vez mais, favorecendo não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade. Conversar, nesse contexto, significa refletir, trocar experiências, saber ouvir e expor opiniões, como diz Warschauer (2001, p. 179):

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc. [...].

Busco realizar uma análise na perspectiva interpretativa para pensar sobre a experiência da escola com inclusão nas aulas de Educação Física, que constituem um desafio imensurável aos professores, por meio da qual lanço o olhar para *O Braille nas aulas de Educação Física: Uma breve reflexão sobre a Inclusão a partir do contexto “as Cores das Flores”*; o resultado dessas etapas é fundamental para o refinamento da pesquisa, cujas concepções podem se estender para outras áreas do conhecimento. A partir desse cenário, sabe-se que a mudança no ensino é necessária, porém, tampouco vivenciada. O pensamento de Morin (2000) indica a necessidade de compreendermos os desafios e dificuldades humanas e de sermos capazes de nos comunicarmos com a pluralidade, diferenças biológicas, culturais, afetuais e físicas, com vistas a permitir florescer

novos pensamentos para as nossas salas de aula.

4 Relato de história de vida como ferramenta para a inclusão

Acredito que as histórias nos acompanham desde o nosso nascimento e vão se constituindo ao longo da vida como modelo de leituras e aprendizagens, passagens que nos fazem carregar na mente cenários de alegrias ou tristezas, lutas ou superações e, mais tarde, convidam-nos a discutir várias questões sobre o processo ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, uma abordagem sobre o viver. Iniciemos esse relato trazendo o discurso de *Jasmim*, pseudônimo que encontrei para atribuir à professora cega, colaboradora da pesquisa, já que essa flor me revela os melhores aromas da vida e, além de tudo, a pureza contida no ser humano. *Jasmim* recorda, traz para o presente o enunciado de um passado cheio de detalhes, já que visitar o passado é fazer desabrochar a vontade de compartilhar histórias. Como afirma Ecléa Bosi (2003, p.233) em sua resenha “O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia social”:

A toda hora, somos capazes de recuperar aspectos de nosso passado: é como se nos contássemos histórias a nós-mesmos, alguns chegam a registrá-las em forma de diário. Mas o relato primordial é o que pode ser feito a outras pessoas: através dele, o que vivemos e que é bem nosso ganha uma dimensão social, obtém testemunhas (mesmo que a posteriori), faz com que os outros ampliem sua experiência, através das nossas palavras.

A autora reconstitui sua história ao partilhar as suas experiências, num trabalho que recolhe acontecimentos e lembranças como portadores de significações que nos aproximam da realidade, o que deixa transparecer a emoção e agrega a inclusão. Nessas palavras de sensibilidade humana, a autora revela suas memórias e experiências importantes a todos nós enquanto educadores. Com base no reconhecimento da História, esses relatos trazem uma característica fundamental para o ensino, uma vez que a representação da memória do passado nos faz refletir acerca das visões de mundo e das situações com as quais nos deparamos na sala de aula.

Nessa concepção, a lembrança traz as suas marcas para o presente. A partir dessa reflexão, pode-se perceber que os relatos são verbalizados nessas memórias, influenciados por questões individuais e sociais. E, nesse sentido, caminhamos para o relato de *Jasmim*, esta flor que tece memórias ao falar da temática “Vivendo num mundo sem luz”.

4.1 Vivendo num mundo sem luz

O início desta seção começa com uma profunda reflexão: Como seria viver num mundo sem luz? Acredito que aí habitaria um cenário sem o colorido da vida, de escuridão total, um quadro totalmente preto, e eu, perdido nesse espaço sem fim. Mas será essa a real concepção de quem vive num mundo sem luz? Nessa contextualização, venho apresentar *Jasmim*, professora cega e colaboradora da pesquisa, quem nos ensina que: “Na minha experiência, isso está longe de ser verdade”. É dessa maneira que *Jasmim* apresenta fragmentos de sua história de vida como exemplo da *condição humana*, como propõe Morin (2010), para se trabalhar nos recintos das salas de aula, enquanto sonhadora, capaz de acionar a criatividade e a sensibilidade para o processo ensino-aprendizagem. Assim, presenteia-nos ao dizer: *Viver como uma enxergante é poder tocar no rostinho dos meus filhos e sentir a diferença que existe entre eles.*

Ao propor uma reflexão sobre a seção “Vivendo num mundo sem luz”, penso em cenários que

me fazem compreender os desafios e dificuldades humanas sob o prisma de nossa Humanidade, uma vez que o homem é dotado de falhas, de sonhos e desencantos; amores e desamores; ódio e esperança, mas também, de superações. Por esse motivo, Jasmim nos faz lembrar: *Sinto a limpeza sem poeira através das mãos, a comida quando está pronta através do cheiro, ou, pelo barulho dela, quando por exemplo o arroz está secando*. É preciso mudar o comportamento, distanciar-se do egocentrismo, banir a destruição, reforçando a *condição humana* aqui na terra. Trata-se de pensar no outro em meio às adversidades individuais e reconhecer a contribuição de sua história. Assim diz o filósofo: “A História está sujeita a acidentes, perturbações e, às vezes, terríveis destruições de populações ou civilizações em massa” (MORIN, 2010, p. 42).

Essa citação do autor faz-me recordar da passagem vivida por Jasmim: *Vou me guiando pela bengala e sentindo o toque das ruas, enxergando mentalmente os degraus, as calçadas, os postes e os muros*. Nesse entendimento, Morin (2010), entrelaça a história com o técnico, sociológico, o emocional e o imaginário para expressar um conhecimento mais intenso do viver, que remete à *condição humana*, esta que deixa evidenciado no diálogo a tristeza, o amor, traições, os delírios e a infelicidade. Segundo Jasmim, *A mão tocando em algo, leva a imagem diretamente para a mente, faz a foto, então, eu consigo visualizar*. Tudo isso encerra uma história de situações complexas e se revela numa das mais belas flores que brotam nos jardins das descobertas, exalando a extrema sutileza, fazendo esse discurso traduzir a vida num mundo sem luz.

5 Inclusão visual nas aulas de educação física: uma proposta de sequência didática

Neste artigo, sugiro uma proposta de sequência didática para o ensino da Educação Física à luz dos pensamentos que refletem a inclusão, objetivando o desenvolvimento de atividades, em especial, para pessoas cegas e/ou com baixa visão. A produção apresenta quatro atividades multidisciplinares que visam a melhorar e animar as aulas, que, por muitas vezes, acontecem de forma bastante tradicional. Guiado pelo PCN, ressalto a importância de termos o “compromisso com a construção da cidadania, que pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (TEMAS TRANVERSAIS, 1997, p. 12). Nessa vertente, a sequência proporcionará diálogos para uma possível prática docente. Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 95) definem sequência didática como:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, [...] com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (2004, p. 97).

Nesse entendimento, um dos objetivos da sequência didática é fazer com que o professor venha refletir sobre diversos assuntos como bases norteadoras para o processo ensino e aprendizagem, permitindo uma melhor interação entre aluno e suas práticas trabalhadas. Segundo Marcuschi (2008), a finalidade de se trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento para realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero. Em suma, essa experiência propicia uma nova maneira de perceber, trabalhar e ensinar por meio da Educação Física sob o olhar da educação inclusiva.

AULA 01: AS CORES DAS FLORES (Tempo 50 min)

Objetivo Geral: Proporcionar atividades de grupo que despertam o conhecimento, respeito, integração e a liberdade de expressão.

Recurso Didático: Cartolinas e Papel crepom

Estratégias: Aula participativa e expositiva

Em se tratando das cores das flores, penso em trabalhar durante minhas aulas de Educação Física modelos de flores em várias cores, usando cartolinas e papel crepom de modo que os alunos respondam questões voltadas a curiosidades e aos conhecimentos gerais que retratam o futebol.

Desenvolvimento: Cada grupo receberá uma flor grande, cujo miolo será a cartela. O grupo que fechar primeiro ganhará o prêmio. Na verdade, todos os grupos serão contemplados. Nesse contexto, será explorado: 1- Nome do rei do futebol; 2- quantos títulos a seleção brasileira possui; 3- cidade e estado onde Pelé nasceu; 4- quem é o goleiro que mais marcou gols no mundo?; 5- qual é o jogador brasileiro que ganhou o prêmio de gol mais bonito da Fifa?; 6- qual é o nome do jogador do Palmeiras que é sinônimo de “lanchas”?; 7- quais os maiores campeões do campeonato brasileiro?; 8- qual foi a seleção adversária da Argentina nas oitavas de final da Copa do Mundo de 2014?; 9- qual seleção ganhou a copa de 2018?; 10- ganhador da copa de 2006; 11- em qual país ocorrerá a copa do mundo em 2022?; qual o brasileiro que fez mais gols na copa do mundo?. *Respostas:* 1- Pelé; 2- Cinco; 3- Três corações (MG); 4- Rogério Ceni (São Paulo); 5- Neymar; 6- Barcos; 7- Santos e Palmeiras; 8- Itália; 9- França; 10- Itália; 11- Catar; 12- Ronaldo (15 gols).

Vale destacar que a cartela é composta por 12 respostas. Aqui, são algumas sugestões para o possível trabalho ao olhar das cores das flores. É importante o professor observar a turma com a qual está trabalhando e seus desempenhos, bem como as dificuldades que os alunos apresentam. Sugere-se que, nessa atividade, também poderão ser trabalhados desenhos de bolas de futebol grandes para serem as cartelas do bingo e exploradas curiosidades e certos conhecimentos associados ao conteúdo das flores. Nessa concepção, contemplaremos a Educação Física ao olhar das cores das flores.

AULA 02: QUEBRA – POTE (Tempo 50 min)

ATIVIDADE ADAPTADA

Objetivo Geral: desenvolver técnicas de lateralidade, percepção e autoajuda ressaltando a proteção com o outro, bem como a condução e o respeito, atitudes importantes para as aulas de Educação Física e convívio social e moral para a nossa sociedade.

Recurso Didático: Venda, cabo de vassoura, papel machê para fazer o pote ou papel nacarado, contendo bombons, pirulitos, diversos tipos de doces.

Estratégias: Aula participativa

Desenvolvimento: A brincadeira de ‘Quebra-pote’ é muito usada nas festas de São João, mas ela pode ser utilizada em aniversários, em atividades da escola visando a uma maior socialização. A proposta aqui é fazer um quebra-potes com papel machê, já que os de cerâmica se quebram, machucam e são perigosos ao serem despedaçados.

A criança com os olhos vendados precisa acertar o pote, a partir da escuta e das orientações

dadas pelos colegas.

AULA 03: MEU JARDIM (Tempo 50min)

Objetivo Geral: desenvolver o raciocínio lógico, memorização e concentração dos alunos.

Estratégias: Aula participativa em círculo

Desenvolvimento:

1 – Todos sentados em círculo.

2 – Um começa: “Eu planto no meu jardim uma rosa”.

3 – O seguinte diz: “Eu planto no meu jardim uma margarida”.

4 – Um terceiro diz: “Eu planto no meu jardim um jasmim”.

5 – E a brincadeira continua, com o aluno seguinte repetindo o que já foi dito pelos anteriores e acrescentando mais uma flor.

6 – Quem esquecer a ordem das flores torna-se “dorminhoco”; dirá “dorminhoco” e prossegue...

7 – A brincadeira continua enquanto persistir motivação.

A mesma brincadeira pode ser realizada nomeando nomes de pássaros, animais domésticos etc.

AULA 04: O CARRO (Tempo 50min)

Objetivo Geral: Trabalhar os órgãos dos sentidos, em que a percepção tátil e auditiva do aluno é a base para o desenvolvimento da condução, lateralidade, localização espacial e segurança no deslocamento.

Estratégias: Aula participativa

Desenvolvimento: De olhos vendados, um dos participantes será o carro. E outro aluno sem vendas será o motorista. O acelerador é um leve toque na região da coluna; o freio, um leve toque na região da nuca; o volante deve ser toques no ombro direito e esquerdo; a buzina, um toque na orelha. Após as instruções da brincadeira, mandar todos os alunos se movimentarem na sala simulando uma situação de trânsito onde o motorista conduz seu carro sem bater nos outros nem nos obstáculos. Outra variação da brincadeira é fazer um circuito na sala utilizando minicones e outros obstáculos para que o carro (aluno vendado) faça o percurso sem bater o carro. É importante definir bem os limites da brincadeira e retirar do espaço qualquer objeto que possa oferecer riscos aos alunos.

6 Considerações finais

Mais do que avaliar as aulas inclusivas, precisamos valorizar este aluno e tratá-lo com respeito, para garantir a sua permanência na escola. É preciso que o professor esteja preparado para enfrentar possíveis obstáculos e preconceitos referentes à sua prática, pois é a partir da diversidade que podemos chegar a uma educação feliz e mais humana na sua essência. Cabe ao professor de Educação Física a coragem de criar situações de aprendizagem e fortalecer os valores, o que, certamente, contribuirá para elevar a autoestima dos seus aprendizes.

Penso que as leituras de mundo e os vídeos são algumas das ferramentas importantes, indissociáveis, para compreensão da realidade que nos cerca, fazendo-nos reconfigurar sentidos atrelados à nossa prática educacional e favorecendo muitas outras análises para um momento crítico e mais responsável para com a prática docente.

Aqui, *as cores das flores* são tomadas como uma “reserva poética do pensamento humano” no sentido reverberado por Almeida (2017), manifestando a capacidade de imaginação e criatividade para falar do cenário da escola, linguagem capaz de operar cognitivamente no deslocamento de um pensamento racionalista para um pensar poético. Assim, a autora nos diz: “A ciência é uma expressão da cultura, uma construção humana, uma forma particular de diálogo entre cientistas e acadêmicos, e destes com os fenômenos que procuram explicar, entender, modificar” (ALMEIDA, 2017, p. 133).

É preciso olharmos *as cores das flores* para propormos novas possibilidades e contextos às nossas salas de aula, avivando o cenário da inclusão e contribuindo para a formação ética dos nossos alunos, colocando em evidência a condição do homem aqui na Terra, para que, dessa forma, possamos lançar uma educação que venha corresponder com a complexidade da vida e os problemas que hoje existem nos espaços educacionais.

Referências

ALMEIDA, M.C. **Ciências da Complexidade e Educação – razão apaixonada e politização do pensamento**. Natal, RN: EDUFRN, 2017.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno Pesquisa**, n.77, p. 53-61, 1991.

AS CORES das flores (Las colores de las flores – original). Direção: Miguel Bemfica. Produção: Luciano Firmo. ONCE; JWT, 2010. 1 vídeo (4 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s6NNOeiQpPM>.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.95-128, 2004.

FERREIRA, E. L. **Confederação Brasileira de Dança em cadeiras de rodas**. Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência. v. 1. Mogi das Cruzes, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTOS, G. C. **Pedagogia das borboletas**: uma possibilidade para reformar o pensamento docente. Vitória da Conquista, Bahia, UESB, 2018.

SOUSA, A. C.L.L; SOUSA, I. S. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. **Estação Científica (UNIFAP)**, v. 6, n. 3, p. 43, set./dez. 2016.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

INVESTIGANDO PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL TENDO COMO ENFOQUE A INTERDISCIPLINARIDADE

*INVESTIGATING ENVIRONMENTAL EDUCATION PROJECTS WITH A FOCUS ON
INTERDISCIPLINARITY*

Aldeci dos Santos

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

<https://orcid.org/0000-0002-8468-2760>

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i3.42>

Recebido em: 10.10.2020

Aceito em: 17.12.2020

Resumo: O presente artigo visa analisar a contribuição da temática interdisciplinaridade nos projetos de educação ambiental. Para tanto, este trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Professor Joaquim Vieira Sobral, no bairro, Jabotiana Aracaju/SE, objetivando analisar os projetos de Educação Ambiental desenvolvidos na escola quanto a abordagem interdisciplinar. Para tanto, foram aplicados questionários com professores da escola e realizadas entrevistas com membros da equipe diretiva. A escola analisada vem desenvolvendo diversos projetos de EA, abertos à participação de todos, inclusive da comunidade local. No entanto, foi observada uma certa resistência por parte de alguns professores em trabalhar de forma interdisciplinar. O trabalho com projetos interdisciplinares em Educação Ambiental é importante para integrar todas as disciplinas do currículo escolar e buscar a interação do corpo docente e da comunidade local para a problemática ambiental e tentar minimizá-la, devendo ser, portanto, mais estimulados e desenvolvidos nas escolas.

Palavras-chave: Manguezais, Projetos Interdisciplinares, Educação Ambiental.

Abstract: *This article aims to analyze the contribution of the interdisciplinary theme in environmental education projects. To this end, this work was developed at the Professor Joaquim Vieira Sobral State School, in the neighborhood, Jabotiana Aracaju / SE, aiming to analyze the Environmental Education projects developed at the school regarding the interdisciplinary approach. To this end, questionnaires were applied to teachers at the school and interviews were conducted with members of the management team. The analyzed school has been developing several EE projects, open to everyone, including the local community. However, some resistance was observed on the part of some teachers to work in an interdisciplinary way. The work with interdisciplinary projects in Environmental Education is important to integrate all the subjects of the school curriculum and to seek the interaction of the teaching staff and the local community for the problem. and try to minimize it, and should therefore be further stimulated and developed in schools.*

Keywords: *Mangroves, Interdisciplinary Projects, Environmental Education.*



1 Introdução

Ao longo da história, o homem transformou-se pela modificação do meio ambiente. Criou cultura, estabeleceu relações econômicas, aumentou o desejo por melhor qualidade de vida. Todas essas relações, entre outras, produzem mudanças no meio ambiente (BRASIL, 1997). Pensar e discutir sobre essas mudanças ambientais e suas consequências se faz necessário, porque possibilita aos indivíduos envolvidos pensar sobre suas atitudes.

Apesar da Educação Ambiental, ter sido incorporada no currículo de muitas escolas, ainda há professores que não se encontram preparados para assumir tal responsabilidade. Nota-se que há, entre os atores da escola, principalmente os professores, de forma difusa, uma forte tendência a se considerar a escola, de fato, um lugar ideal para o desenvolvimento de temas relacionados à Educação Ambiental (EA), mas que não necessariamente tal vontade venha tendo o respaldo de um planejamento pedagógico, ficando esta, muitas das vezes, no âmbito da intenção, limitando-se a uma cruzada pessoal (CASTRO, 2004).

Nesse contexto, a escola torna-se aliada nos temas relacionados à EA, através de trabalhos com projetos interdisciplinares, buscando integrar diversos campos do saber para uma prática educativa capaz de contribuir para a compreensão, pelos cidadãos, da realidade complexa da questão ambiental, pois “a interdisciplinaridade continua sendo um horizonte de possibilidades dentro da educação” (SATO; CARVALHO, 2005). Não significa que ela seja a salvação para todos os problemas ambientais, mas é uma forma de reorganizar o conhecimento para responder melhor os problemas da sociedade.

Intervir pedagogicamente nas questões ambientais pressupõe educar, sensibilizar e conscientizar os alunos, através de projetos interdisciplinares, sobre aquilo que faz parte de sua vida, a natureza. Para isso, deve-se partir do princípio de que o homem está inserido na natureza, ele não está à parte dela.

Para Sato e Santos (2006) o ponto de partida para qualquer intervenção pedagógica em EA, é a compreensão sobre como a sociedade constrói suas representações sociais a respeito da problemática ambiental.

Então, para que haja a participação de toda a comunidade escolar, é necessário adotar um novo estilo de vida, no que diz respeito à EA, pois ela deve ter início com a educação infantil e permear todas as séries e áreas do conhecimento, utilizando-se assim da interdisciplinaridade.

Segundo Houaiss (2004), a interdisciplinaridade é a relação que se estabelece entre duas ou mais disciplinas”, logo, para que seja possível, é importante a participação de todos os professores das diversas áreas do conhecimento, sem haver resistência para trabalhar com as questões ambientais, pois essa problemática já se encontra incorporada em várias disciplinas como tema transversal.

É certo que ainda há professores que encontram muita dificuldade em desenvolver trabalhos interdisciplinares, pois não foram formados com essa metodologia de ensino (JÚNIOR; PELICIONI, 2002). É importante salientar que a EA deve ser tratada como tema transversal e não como assunto de apenas uma disciplina, pois, segundo Busquets (1993), os temas transversais devem impregnar toda a prática educacional e estar presentes nas diferentes áreas curriculares.

Sato e Carvalho (2005 p.123) complementam, dizendo que,

Educação ambiental não é uma matéria suplementar que se soma aos programas

existentes, exige a interdisciplinaridade, ou seja, a cooperação entre as disciplinas tradicionais, indispensável para poder perceber a complexidade dos problemas do meio ambiente e formular sua solução.

Desta forma, o papel dos projetos interdisciplinares, é levar todos os professores a vivenciarem a prática, neste caso, em EA, pois este transforma uma sociedade a partir da mudança de cada indivíduo, porque o ensino que se abre para a comunidade com seus problemas sociais e ambientais torna-se acessível a todos os envolvidos e preocupados com essas questões, e os conteúdos destas, fazem parte do trabalho pedagógico do professor (GUIMARÃES, 2005).

Nesse sentido, Loureiro *et al.* (2005) alertam-nos que, as relações sociais que se estabelecem na escola, na família, no trabalho ou na comunidade possibilitam, que o indivíduo tenha uma percepção crítica de si e da sociedade, podendo, assim, entender sua posição e inserção social e construir a base de responsabilidade para com o próximo.

Sendo assim, a escola deve partir do princípio de que, no início, provavelmente, nada foi feito para tentar mudar os rumos que a crise ambiental vem tomando atualmente. Sabe-se que não dá para mudar o começo do que já foi degradado, mas se o professor (parte importante da educação) quiser, pode tentar mudar o final dessa história de crise ambiental, pois os professores são os agentes educadores ativos, no processo de sensibilização de mudanças de atitudes de uma sociedade.

Nesse contexto de crise ambiental, sabe-se que dentre os ecossistemas degradados pelo homem, está o manguezal. Esse ecossistema serve de habitat para muitas espécies de animais que estão ameaçados de extinção devido aos desmatamentos e outras formas de agressão a este ecossistema.

No Nordeste, particularmente em Sergipe, vem ocorrendo o aterro em várias áreas de manguezal para construção imobiliária. Um exemplo dessas áreas é o mangue situado no bairro Jabotiana, na capital do estado, Aracaju, em cuja proximidade se encontra a Escola Estadual Professor Joaquim Vieira Sobral.

Considerando a proximidade desta unidade escolar com o manguezal e a obrigatoriedade da EA, segundo Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como tema transversal ou tema interdisciplinar, torna necessário que esta educação ambiental esteja presente em todas as disciplinas, perpassando seus conteúdos, como é desejado pelos educadores ambientais.

2 Procedimentos metodológicos

2.1 Área de estudo

Este projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Professor Joaquim Vieira Sobral, situada no Conjunto Juscelino Kubitschek, bairro Jabotiana, município de Aracaju/SE. Esta escola, que atende ao ensino regular (fundamental e médio) e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), possui um corpo docente composto por 30 professores. A equipe diretiva é composta por uma diretora, duas coordenadoras, uma secretária e três orientadores pedagógicos.

Trata-se de uma escola situada nas proximidades de um manguezal, com fauna e flora razoavelmente diversificada, às margens do rio Poxim - onde fica o reservatório da DESO (estação de tratamento da água) e que abastece mais da metade do município de Aracaju.^{As}

condições locais no entorno da escola, porém, são de degradação ambiental, com o aterro de parte do manguezal devido à crescente expansão imobiliária no local. Por causa dos grandes empreendimentos residenciais que estão sendo construídos nessa região o bairro está sendo mais valorizado.

2.2 Coleta e análise dos dados

Para a realização do projeto, foi feita inicialmente uma visita à escola, visando conhecer o ambiente escolar, buscar informações sobre o envolvimento da escola com as questões ambientais, principalmente a respeito da situação do manguezal do bairro e, através de uma conversa informal com alguns professores, saber se havia projetos interdisciplinares em Educação Ambiental sendo realizados na escola.

Posteriormente, em meados do mês de junho de 2009, foi aplicado um questionário contendo 10 questões, com perguntas objetivas e subjetivas, visando analisar as concepções dos professores sobre projetos interdisciplinares em Educação Ambiental e a avaliar sua opinião a respeito dos trabalhos desenvolvidos na escola. Para responder o questionário, foram selecionados os professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, dos turnos matutino e noturno, perfazendo um total de 23 professores (cerca de 77% do total da escola). Concomitantemente, foram entrevistadas duas coordenadoras e a secretária da escola sobre os projetos em EA realizados na escola. A análise dos resultados se deu de forma quali-quantitativa.

3 Resultados e discussões

3.1 Análise dos questionários

Apesar do interesse manifestado pelos professores da escola, apresentado antes do início da pesquisa, não houve muita disponibilidade por parte da maioria deles para responder o questionário. Dos 20 professores que receberam o questionário, um chegou a recusar-se a recebê-lo, informando que no momento estava sem tempo, e que o trabalho sobre EA não diria respeito a sua disciplina, mas sim, a disciplina de Ciências. Isso demonstra um pouco da resistência de alguns professores em trabalhar interdisciplinarmente com as questões ambientais. Outros dois professores não estavam presentes, no dia da entrega dos questionários, pois não era seu dia de trabalho na escola.

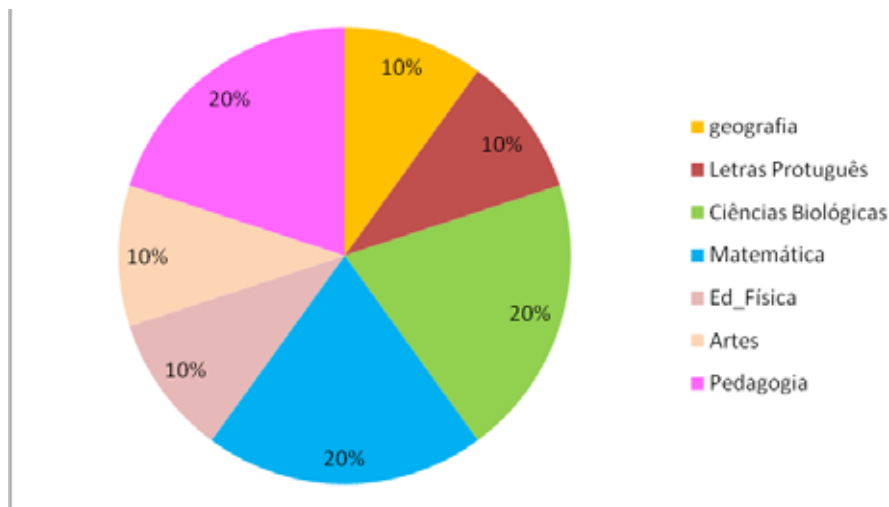
Sendo assim, o questionário foi aplicado a dezessete professores (73% do Ensino Fundamental na escola). No entanto, somente dez desses professores entregaram o questionário respondido, a maioria destes (60%) trabalhando no turno matutino.

A maioria dos professores que responderam o questionário (cerca de 80%) pertencia ao sexo feminino, com faixa etária variando entre 23 e 53 anos de idade. Dos professores que responderam o questionário, todos são graduados e atuam em sua área de formação superior, com certa predominância das áreas de Pedagogia, Ciências Biológicas e Matemática (Fig. 1).

No entanto, de acordo com Chalita (2004), não basta que o professor entenda apenas de sua área de atuação pedagógica, ele precisa entender também de outras áreas, pois não se pode compartimentar o conhecimento, mas sim, conectar-se com todas as áreas para que o professor ministre com maestria sua aula, bem como os temas **transversais**, que devem perpassar por todas

as disciplinas.

Figura 1- Distribuição dos professores da Escola Estadual Professor Joaquim Vieira Sobral quanto a formação acadêmica



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

É interessante notar que apenas 33% dos professores que responderam o questionário fizeram algum curso de Educação Ambiental. Estes foram, especificamente, os professores de Ciências, Geografia e Português. Os demais, embora tenham dito ter alguma preocupação com a preservação do meio ambiente, nunca participaram de nenhum curso na área de Educação Ambiental.

Foi observada uma certa contradição na resposta dos professores quanto à autoria dos projetos ambientais na escola. Grande parte (cerca de 50%) informou que quem elabora esses projetos são os coordenadores e membros da equipe diretiva. Alguns (30%) disseram que esses são elaborados pelos professores de Ciências ainda houve aqueles que afirmaram que a elaboração é feita por todos os professores, ou seja, um total desencontro de informações. Essa contradição pode ter ocorrido talvez devido ao fato de que nem todos os professores participam da elaboração dos projetos da escola.

É provável que um professor elabore uma proposta e os demais, junto com a equipe diretiva aprovem e apoiem, ou não, o seu desenvolvimento. De qualquer modo, percebe-se a dificuldade de se desenvolver projetos, realmente, interdisciplinares na escola.

Isso é particularmente grave, já que, de acordo com Junior e Pelicione (2002) a EA pressupõe conhecimentos disciplinares diversos, os quais devem permitir uma visão integral dos problemas e possibilitar o seu enfrentamento de forma interdisciplinar, além disso, para que um projeto seja interdisciplinar, deve contar com a participação de todos, pois a interdisciplina é a integração mútua de métodos e conceitos de diversas disciplinas (SATO; CARVALHO,2005), ou seja, é uma parceria de todos os atores da escola e das mais variadas disciplinas do ensino. A questão primordial é a luta para a melhoria do meio ambiente. E essa é uma luta que deve ser de todos e não de poucos

Todos os professores que responderam o questionário afirmaram que participam e colaboram no que é possível com os projetos da escola e que recebem total apoio da equipe diretiva para tratar de assuntos referentes à Educação Ambiental.

No entanto estes professores informaram, também, que este é um trabalho que exige a participação de todos que compõem a escola. Segundo eles, um só professor não daria conta de fazer tudo sozinho, especialmente no tocante às questões ambientais. Estas devem ser trabalhadas como temas transversais por todos, embora isto não seja o que parece acontecer nessa escola. Porém, de acordo com Busquets (2003), se considerarmos os conteúdos dos temas transversais como algo necessário para viver em sociedade, a disposição de cada matéria muda, re-situa-se e adquire um novo valor: o de ajudar-nos a conquistar macroobjetivos imprescindíveis para viver em uma sociedade desenvolvida e autoconsciente.

Portanto, para isso, torna-se necessário a integração de todas as disciplinas e todos os professores, pois, sem dúvida, não há professor que dê conta de elaborar e desenvolver sozinho, projetos interdisciplinares. Se fosse assim, estes não seriam interdisciplinares.

Vários foram os projetos, supostamente interdisciplinares, citados pelos professores como sendo desenvolvidos na escola. Dentre estes, destacaram-se os projetos “Amigo do rio”, a “Caminhada ecológica”, o “Pequeno cidadão”, a “Feira de ciência” e a “Limpeza do manguezal” - sendo os dois primeiros os mais citados, ambos com temáticas relacionadas à EA.

O projeto “Amigos do rio”, segundo uma professora de Ciências, “foi um projeto elaborado pela equipe diretiva e seu desenvolvimento, onde todos os professores da Escola Estadual Professor Joaquim Vieira Sobral, levaram os alunos ao mangue localizado no Conjunto Juscelino Kubitschek para mostrar os seres vivos que ali viviam e quais espécies de plantas ainda resistiam à degradação ambiental provocada pelo homem. Foram coletadas algumas amostras dessas plantas para posterior estudo em sala de aula, na disciplina de Ciências”.

Esse projeto foi importante porque mostrou aos alunos a vegetação própria do manguezal, bem como os seres vivos presentes nesse tipo de ecossistema. Além disso, foi possível também explicar que o cheiro desagradável presente em alguns mangues, não faz parte de seu odor natural, sendo causado pelos esgotos sem tratamento lançados nos manguezais, pelas casas, pelo comércio e demais fábricas situadas próximo a esse ecossistema.

Outro projeto, a “Caminhada ecológica”, segundo o professor de Geografia, “consistiu de uma caminhada de toda a comunidade escolar pelas ruas do bairro, segurando faixas e cartazes, com apitos, em protesto ao aterro de uma área de mangue para a construção de um condomínio de casas. Este projeto contou com a participação de todos os professores e alunos da escola, um mini-trio elétrico para chamar a atenção de toda a comunidade para a causa daquele protesto”.

A iniciativa da escola com este projeto foi importante para mostrar a toda a comunidade que a escola está preocupada com a situação do manguezal local, por causa da crescente expansão imobiliária no bairro. Se continuarem aterrando o mangue, dentro em breve ele completamente eliminado daquela região e, isso acontecendo, ele deixará de ser o habitat para muitas espécies de animais de interesse econômico, inclusive.

A escola e as pessoas daquela comunidade precisam perceber e agir quanto a essa ação de degradação deste manguezal, inclusive porque parte dele já foi desmatado por causa dessa expansão urbana desordenada. É necessário que todos acordem para essa situação, porque são os manguezais que, além de servir de berço de vida para muitos seres vivos, animais e vegetais, ainda são utilizados, também, para alimentar muitos moradores de comunidades ribeirinhas, que vivem à margem da pobreza e encontram nesse ecossistema um meio de sobrevivência,

adotando a pesca e, principalmente, a coleta de crustáceos (LANDIM; PARISOTO, 2006).

Portanto, tornam-se necessários a valorização, preservação, conservação e o respeito a esse ambiente, para tentar evitar as ameaças a esse ambiente e aos seres que nele habitam, pois um dos objetivos fundamentais da EA é,

o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania” (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, Art. 5º § IV).

3.2 Análise das entrevistas com membros da equipe diretiva

Segundo os membros da equipe diretiva que foram entrevistados (duas coordenadoras e uma secretária), a elaboração de projetos na escola é feita pelos professores, contando com o seu apoio.

No entanto, de acordo com essa equipe, ainda existem professores que preferem não se envolver, pois não se sentem à vontade para trabalhar de forma interdisciplinar. Assim, alguns professores se sentiriam incomodados de trabalhar de forma interdisciplinar, por acharem que cada um deve elaborar seus próprios projetos, de acordo com a sua área de atuação. Segundo os entrevistados, esses professores pensam que vão dar opiniões erradas se participarem da elaboração de projetos relacionados a outra disciplina, especialmente os projetos relacionados à Educação Ambiental, os quais seriam incumbência do professor de Ciências.

Sobre esta questão, Busquets (2003) discorre que, se os temas transversais forem tratados como novos conteúdos a acrescentar aos já existentes, cumprirão apenas a função de sobrecarregar os programas e dificultar a tarefa do corpo docente, sem qualquer benefício para os estudantes. Daí a preocupação de a EA ser trabalhada por todos os professores, das mais variadas disciplinas, como tema transversal.

A equipe diretiva informou que a maioria dos projetos realizados na escola é de Educação Ambiental, devido à presença do manguezal que existe por detrás dela, e que nestes projetos, sempre são incluídas atividades de limpeza dos arredores desse manguezal, na tentativa de minimizar a quantidade de lixo que alguns moradores não hesitam em jogar às suas margens.

Segundo uma coordenadora entrevistada, dos projetos interdisciplinares em Educação Ambiental desenvolvido na escola, o mais interessante e que deu maior ênfase na temática ambiental e impacto na comunidade escolar e local foi o projeto “Limpeza do mangue”.

Este aconteceu numa manhã de sábado letivo, em meados do mês de novembro de 2008, onde todos que compõem a escola e a comunidade local se dedicaram a coletar lixos orgânicos e inorgânicos às margens do mangue, com coletores específicos para a separação dos mesmos. Essa separação aconteceu dentro da escola, sendo efetuada por todos que participaram do mutirão. Após essa atividade, o material foi encaminhado para cooperativas de reciclagem. O lixo orgânico foi levado para a cooperativa que o transforma em adubo e o lixo inorgânico, para ser reaproveitado e/ou transformado em outro tipo de matéria-prima.

A iniciativa da escola, com este projeto, foi importante porque mostrou para a comunidade escolar e local a importância de manter o meio ambiente limpo e livre da proliferação de seres nocivos à saúde do ser humano, bem como a importância de se separar o lixo de sua casa nessas

categorias de orgânico e inorgânico, para facilitar o trabalho dos coletores desses lixos, fazendo-se necessário fazer sua reciclagem com o intuito de tentar minimizar a poluição do mangue por causa do lixo.

Os membros da equipe diretiva da escola informaram, ainda, que sempre que há limpeza do manguezal, realizada pela escola, os moradores da comunidade local ajudam nesse mutirão, num processo de solidariedade. Isso porque, segundo os próprios moradores, essa ação de limpeza ao mangue poderia fazer com que as empresas imobiliárias desistissem de desmatar o pouco que ainda resta dessa área. Segundo os entrevistados, os moradores acham que a iniciativa da escola em preservar o mangue limpo inibe essa ação de desmatamento para a construção imobiliária feita pelos grandes empresários.

Segundo uma das coordenadoras, todos os projetos ditos interdisciplinares que foram desenvolvidos, tiveram relevante importância para alguns professores, porque contaram com a interação dos alunos e seu interesse pelas questões tanto ambientais como sociais.

Assim, mesmo sem a colaboração de todos os professores na elaboração dos projetos, estes parecem ocorrer de forma espontânea e dinâmica na escola em questão, propiciando uma maior integração entre os vários componentes da comunidade escolar.

De todo modo, o desenvolvimento de projetos em EA, independente de quem os elabore, é importante tanto para o aprendizado e a interação do aluno em sala de aula, quanto para a integração de todos que compõem a escola, pois o desenvolvimento desses projetos envolve a participação de toda a comunidade escolar, bem como a participação também da comunidade local. Assim, iniciativas como essa podem mudar o pensamento daqueles que ainda se encontram adormecidos para as preocupações com o meio ambiente e com a melhoria da qualidade de vida.

4 Conclusões

Apesar de algumas contradições sobre a autoria dos projetos realizados na Escola Estadual Professor Joaquim Vieira Sobral, foi possível perceber que existe interesse dos professores para elaborar e desenvolver projetos interdisciplinares, mesmo ainda havendo resistência por parte de alguns deles.

Dos professores que responderam o questionário, pôde-se observar que eles aparentemente se preocupam com as questões ambientais, mas ainda não despertaram para se envolver nos projetos da escola, que estão relacionados com o meio ambiente, especialmente aqueles professores que não pertencem à disciplina de Ciências ou Geografia. No entanto, alguns dizem procurar trabalhar esse assunto de forma isolada, em sua área de atuação.

Notou-se também que alguns professores atribuem a incumbência da elaboração desses projetos em Educação Ambiental, aos docentes da área de Ciências, mesmo dando algum suporte na elaboração destes. O pequeno número de professores da escola com formação complementar em EA pode ser responsável, ao menos em parte, por esses resultados.

Embora não pareça estar ocorrendo o desenvolvimento de projetos efetivamente interdisciplinares de EA, grande parte dos professores da Escola Estadual Professor Joaquim Vieira Sobral mostraram alguma preocupação com a preservação do meio ambiente e a necessidade de realização de ações educativas nesse sentido.

No entanto, os projetos de Educação Ambiental desenvolvidos na escola mostram o envolvimento de toda a comunidade escolar bem como os membros da comunidade local, do Conjunto Juscelino Kubitschek, no Bairro Jabotiana para a preservação do meio ambiente, enfatizando assim a importância da interdisciplinaridade na escola, fazendo com que haja uma complementação das disciplinas, criando no conceito do conhecimento uma visão de totalidade, onde os alunos podem perceber que o mundo onde estão inseridos é composto de vários fatores, que a soma de todos formam uma complexidade.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente**. Brasília: MEC/SEF, 1997c.
- BUSQUETS, Maria Dolours; CAINZOS, Manoel; FERNÁNDEZ, Teresa; LEAL, Aurora; MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva. **Temas Transversais em Educação: Bases para uma formação integral**. Ed. Ática. 6ª ed. São Paulo, 2003.
- CASTRO, Mary Garcia *et al.* **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. Ed. Gente. 1ª ed. São Paulo, 2004.
- GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental – temas em meio ambiente**. In: A Questão Ambiental – Diferentes Abordagens. Sandra Baptista da Cunha e Antônio José Teixeira Guerra (organizadores). 2 ed. Ed. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2005.
- HOUAIS, Antônio. **Minidicionário da língua portuguesa**. Ed. Objetiva. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2004.
- LANDIM, M., GUIMARÃES, C. P. Manguezais do rio Sergipe. In: J. P. H. ALVES (Org.). **Rio Sergipe: importância, vulnerabilidade e preservação**. Aracaju: Ós Editora, 2006, p.195-221.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs). BAETA, Anna Maria Bianchini; SOFFIATI, Arthur; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa; PASSOS, Luiz Augusto; SORRENTINO, Marcos; SATO, Michèle; BRÜGGER, Paula. **EA: repensando o espaço da cidadania**. 3ª ed. Editora Cortez. São Paulo, 2005.
- PELICIONI, M. Cecília Focesi; Arlindo Philippi Júnior. **Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos**. 2 ed. – Ed. Signus. São Paulo, 2002.
- SATO, Michèle; Carvalho Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental, pesquisa e desafios**. Ed. Artmed. Porto Alegre, 2005.
- SANTOS, José Eduardo dos; Sato Michèle. **A Contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. Ed. Rima. São Carlos, 2006.

EMPREENDEDORISMO E O MUNDO DO TRABALHO: O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE JOVENS

ENTREPRENEURSHIP AND THE WORLD OF WORK: THE ROLE OF THE TEACHER IN THE FORMATION OF YOUNG PEOPLE

Marta Bramuci de Freitas

Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil. E-mail: bramuci.a.s@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i3.37>

Recebido em: 08.10.2020

Aceito em: 14.12.2020

Resumo: O Estado neoliberal vem atribuindo na contemporaneidade, crescente importância ao empreendedorismo e delegando ao trabalhador o compromisso de intervenção nas questões sociais. Este trabalho tem por objetivo apresentar um relato da experiência realizada por esta docente por meio da exposição e debate sobre o tema empreendedorismo, as relações de trabalho, o dever do Estado e o papel do professor diante desse tema envolvendo questões tão complexas. Para tanto, buscou-se tanto na intervenção, quanto na elaboração deste trabalho, além de apresentar a experiência, constituir-se um referencial teórico baseado nas variáveis sobre o ensino de empreendedorismo partindo de uma visão crítica sobre o mundo do trabalho e o papel do professor diante da necessidade de formar sujeitos pensantes, críticos e autônomos. Quanto ao objeto de intervenção, decidiu-se por um recorte diante da amplitude do tema.

Palavras-chave: Empreendedorismo. Jovem. Emprego. Mundo do trabalho. Professor.

Abstract: *The neoliberal state has been attributing in contemporaneity, Growing importance to entrepreneurship and delegating to the worker the commitment to intervene in social issues. This paper aims to present an account of the experience performed by th is teacher through the exposition and debate on entrepreneurship, work relations, the duty of the State and the role of the teacher in this theme involving such complex issues. Therefore, we sought both in the intervention and in the elaboration of this work, besides presenting the experience, to constitute a theoretical reference based on the variables on the teaching of entrepreneurship starting from a critical view on the world of work and the role of the teacher in view of the need to Subject thinking, critical and autonomous subjects. As for the object of intervention, it was decided to cut out the breadth of the theme.*

Keywords: *Entrepreneurship. Young. Job. World of work. Teacher.*

1 Introdução

Este trabalho foi requisito para conclusão de curso Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFBA e teve como objetivo relatar as experiências vivenciadas como docente junto aos alunos do Curso de Artes Visuais Médio Técnico – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico



e Emprego (PRONATEC)¹ de um determinado município do estado da Bahia. As atividades com duração de um semestre tiveram como objetivo informar e discutir sobre as características e conceitos de empreendedorismo, as vantagens e desvantagens de empreender, as mudanças nas relações de trabalho considerando o emprego e o trabalho informal; discutir o papel do Estado no que se refere ao provimento das políticas de emprego e dos direitos sociais e ainda foi discutido a atribuição do professor no compartilhamento desse conhecimento tão complexo, com pontos de vista distintos e difíceis de serem esclarecidas por completo, em função da etimologia complexa que o termo empreendedorismo carrega.

Metodologicamente as atividades docente contaram com técnicas de aprendizagem ativa estimulando o aluno a construir seu próprio conhecimento por meio da exposição dialogada do conteúdo teórico, correlacionando-o com a realidade e estimulando a reflexão crítica dos alunos, quando compartilharam suas ideias empreendedoras para troca de experiências. Foi proposto a realização de atividades por meio de dinâmicas que estimulassem a participação do aluno, dando-lhe protagonismo no processo de ensino/aprendizagem por meio de um trabalho de caráter educativo consistindo em informar sobre os meios para inserção no mundo do trabalho. Ao encerrar o semestre foi discutido, os aspectos mais relevantes das experiências compartilhadas, a problematização da vivência, bem como o entendimento de cada um sobre o tema. Fundamentalmente por meio da relação teoria e prática, buscou-se formar agentes de sua própria história e multiplicadores das informações; exercitar a troca de conhecimentos sobre o conceito e as formas de empreendedorismo conduzindo os agentes envolvidos a tomada de decisões, e/ou amadurecimento de ideias.

E qual seria a relação da educação com o ensino de empreendedorismo? Verifica-se que cabe aos educadores do século XXI com maestria do conhecimento, com ética profissional e consciência política, a função de orientar aos alunos os meios institucionais para coletivamente traçarem estratégias para o enfrentamento as demandas apresentadas na sociedade contemporânea, Considerando que uma das tarefas da escola é oferecer formação educacional de excelência de modo a garantir o acesso e permanência dos alunos na sala de aula colaborando com a formação crítica dos cidadãos no enfrentamento dos desafios que lhes são postos diariamente e a fim de que possam atuar como reprodutores destas informações.

Com o objetivo de melhor organizar o conteúdo, a pesquisa foi estruturada, onde a primeira parte refere-se a introdução, apresentando entre outros aspectos, o tema, a intervenção efetivada, os motivos que conduziram à seleção do tema e os objetivos atingidos e a metodologia do trabalho; a segunda parte refere-se a apresentação dos conceitos e a relação do empreendedorismo com o mundo do trabalho, sob diferentes pontos de vista sobre o tema; seguindo temos a análise sobre o papel do professor no ensino-aprendizagem, os resultados e a discussão sobre o tema, onde foram reunidos reflexões sobre os achados da intervenção e por fim as considerações finais sobre o trabalho.

Para a realização desse trabalho de conclusão de curso, buscou-se relacionar o estudo descritivo do tipo relato de experiência as publicações sobre o tema por meio da técnica de pesquisa bibliográfica. Consideramos que as experiências vivenciadas nesse contexto seguido de uma

1 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

análise, proporcionaram relevantes contribuições no entendimento sobre empreendedorismo, o papel e a condição do jovem no mundo do trabalho e sobre o papel docente na formação de jovens. Para tanto, foram utilizados para discussão, o pesquisador (RICARDO ANTUNES, 2001, 2004, 2006, 2008, 2019), estudioso sobre as relações de trabalho na política neoliberal; (FERNANDO DOLABELLA, 2008, 2019), defensor do empreendedorismo no Brasil e da pedagogia empreendedora; (JACQUES DELORS, 2001, 2003), tratando sobre o papel fundamental da educação na atualidade; (GAUDÊNCIO FRIGOTTO, 2005), que analisa o trabalho como princípio educativo; (MOACIR GADOTTI, 2000, 2001), tratando sobre as perspectivas atuais da educação e as ideias pedagógicas; (DAVID HARVEY, 1999, 2008), estudioso sobre as políticas neoliberais e a condição do trabalhador na pós modernidade; (KARL MARX, 1975, 1993) que analisa os fenômenos sociais do capitalismo e as condições de trabalho e do trabalhador; (MARCIO POCHMANN, 2005) que analisa as nuances do emprego na globalização e ainda (MARIA AUGUSTA TAVARES, 2002, 2018), que analisa o trabalho informal, a produção capitalista e o empreendedorismo.

2 Empreendedorismo, emprego e trabalho

A palavra empreendedor é derivada do francês *entrepreneur*, que foi usada pela primeira vez em 1725 pelo economista irlandês Richard Cantillon para designar o indivíduo que assumia riscos. Ainda de acordo com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) (2017), “empreender” significa decidir fazer algo pouco comum, algo que exige de nós uma decisão, uma atitude. O empreendedorismo empresarial, originou-se das ideias dos clássicos econômicos liberais desde o século XVII, como proposta para alavancar a economia local e regional e promover o sustento de famílias necessitadas. Mas, desde os tempos remotos, considerando a evolução humana, pode-se dizer que o homem primitivo já tinha atitudes empreendedoras à medida que para sobreviver precisava inovar na construção de diversas ferramentas a fim de viabilizar a caça e solucionar sua necessidade de alimento.

O empreendedorismo, conforme exposto na contemporaneidade, originou-se do padrão produtivo toyotista², como um conceito recorrente na economia, na política, na administração sendo amplamente difundido pelos meios de comunicação, principalmente financiada estrategicamente pelo Estado como modelo a ser seguido legitimando a acumulação capitalista sob o argumento do crescimento econômico e de transformação social. Trata-se de uma ideologia onde é delegado ao trabalhador a atribuição de gerar postos de trabalho, de forma a garantir o desenvolvimento econômico e social, necessários à manutenção do capitalismo. Verifica-se que tal modalidade, como possibilidade de geração de renda e de inclusão no mercado de trabalho³ foi incorporado no Brasil e em outros países. Considerando que, de acordo com Marcio Pochmann (2005) ao final do século XX e início do século XXI são identificadas relevantes transformações

2 O Toyotismo é um modelo nipônico de produção de mercadorias. Desenvolvido pelo japonês Taiichi Ohno (1912-1990) e dominante em diversos países capitalistas na última parte do século XX. O toyotismo é a ideologia orgânica da produção capitalista, que tende a colocar novas determinações nas formas de ser da produção e reprodução social. No modo de produção toyotista, corpo e mente atuam em prol do capital na busca pela produção do valor.

3 O mercado de trabalho no Brasil no sentido clássico do termo pressupõe a existência do trabalho livre, “criado por intermédio de uma ação estatal, através da abolição da escravidão, e foi moldada por intermédio de uma política de imigração, favorecida por taxações e subvenções, em detrimento da mão-de-obra nacional. Esse mercado de trabalho nasceu, assim, dentro de um ambiente de exclusão para uma parte significativa da força de trabalho. Implantando dessa maneira o trabalho livre, o Estado criou também as condições para que se consolidasse a existência de um excedente estrutural de trabalhadores, aqueles que serão o germe do que se chama hoje “setor informal.” (THEODORO, 2004, p.94).

no processo de trabalho, marcado pelo aumento mundial do excedente estrutural da força de trabalho impondo uma nova estrutura na Divisão Internacional do Trabalho acompanhado de exigências aos trabalhadores de acordo com às transformações do mundo do trabalho.

Segundo Ricardo Antunes (2008, p. 5) a partir de 1970, o capital investiu na reestruturação global, objetivando recuperar a acumulação e dominar os modos de produção que vinha perdendo espaço “desde as explosões do final da década de 1960, onde, particularmente na Europa ocidental, se desencadeou um monumental ciclo de greves e lutas sociais”. Assim, em escala global, “o capital vem redesenhando novas e velhas modalidades de trabalho – o trabalho precário – com o objetivo de recuperar as formas econômicas, políticas e ideológicas da dominação burguesa.” Nessa perspectiva, se alastram as diferentes categorias “de “empresa enxuta”, “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, etc, dentre as mais distintas formas alternativas de trabalho precarizado.” Utilizando-se das expressões integrantes “nas lutas sociais dos anos 1960, como controle operário, participação social, para dar-lhes outras configurações, muito distintas, de modo a incorporar elementos do discurso operário, porém sob clara concepção burguesa.” O exemplo do cooperativismo chega a ser irônico, pois, historicamente “as cooperativas eram reais instrumentos de luta e defesa dos trabalhadores contra a precarização do trabalho e o desemprego.”

Ainda de acordo com Antunes (2008), em resposta a pressão do capital, o mundo do trabalho inicia a partir de 1970, um processo de profundas transformações que perpassa pela ruptura da relação orgânica dos trabalhadores, a reestruturação do campo de trabalho, o enfraquecimento da estabilidade dos trabalhadores, e ainda a desregulamentação⁴ de direitos trabalhistas. Nesse lapso, vivencia-se a nível mundial um processo de profundas transformações na economia afetando diretamente o mundo do trabalho. A desregulamentação, a minimização de postos de trabalho e a necessidade da adesão a informalidade⁵ são produtos da flexibilização e da precarização promovida por políticas neoliberais e pela reestruturação dos modos de produção capitalista. A flexibilização, “a desregulamentação e as novas formas de gestão produtiva estão presentes em grande intensidade, indicando que o fordismo”, como dominante, também vem se incorporando aos “novos processos produtivos, com as formas de acumulação flexível e vários elementos oriundos do chamado toyotismo, do modelo japonês, que configuram as tendências do capitalismo contemporâneo (ANTUNES 2001, p.236)”.

O que se verifica neste momento é um cenário de aprofundamento das desigualdades socioeconômicas pela concentração de riqueza, aumento da pobreza nos países já pobres, redução dos salários, crescimento desordenado do trabalho precário pelas vias da terceirização e a desestruturação do mercado de trabalho que, no geral, se apresenta com elevadas taxas de desocupação, de acordo com Pochmann (2005). Dessa forma, adquire centralidade no Brasil a criação de programas baseados na lógica do desenvolvimento local, como forma de ressignificação do trabalho informal através das ideologias do empreendedorismo, do capital social, da economia

4 Segundo Cassar (2014), a desregulamentação significa o Estado mínimo, revogação de direitos impostos pela lei, retirada total da proteção legislativa, possibilitando a livre manifestação de vontade, a autonomia privada para regular a relação de trabalho, seja de forma individual ou coletiva.

5 A informalidade nesta perspectiva é concebida como um processo que caracteriza a desregulamentação, o assalariamento sem carteira, o trabalho autônomo, temporário, enfim, as modalidades de trabalho que não compõe a formalidade e não se amparam nas regulamentações e direitos trabalhistas formais. A expressão “trabalho informal” originou-se nos estudos realizados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) no âmbito do Programa Mundial de Emprego de 1972. Identificou-se tal expressão especialmente nos relatórios a respeito das condições de trabalho em Gana e Quênia, na África (OIT, 1972).

solidária, entre outras, com o objetivo de desvalorizar o ideário do trabalho estável, em prol da construção de formas flexíveis e precárias de inserção no trabalho.

Segundo Antunes e Alves (2004), tais processos têm caracterizado os fenômenos de fragmentação, heterogeneidade e diversidade da classe trabalhadora do século XXI em tempos de globalização. Nessa perspectiva, a intensificação da concorrência e das exigências do mercado, os modos de trabalho, as alterações nas técnicas de produções mais eficientes e a redução dos custos da produção rebateram fortemente na mão de obra assalariada. Antunes (2006), analisa a flexibilização da legislação do trabalho como parte da estratégia do capital mundializado com o objetivo de exterminar todas as formas de regulação sobre o trabalho, ou a desconstrução de direitos sociais duramente conquistados pelos trabalhadores.

Ainda sobre esta flexibilização, segundo David Harvey (1999, p.143) “no mercado de trabalho flexível” os trabalhadores formariam um grupo central, seriam os empregados em tempo integral que teriam maior segurança no emprego. O grupo periférico, seria formado por subgrupos. O primeiro, formado por empregados em tempo integral com habilidades que são facilmente encontradas no mercado de trabalho e o segundo, inclui os empregados em tempo parcial, com contratos de trabalho por tempo determinado, temporários, subcontratados e treinados com subsídio público. Nesses subgrupos, “a cobertura da seguridade social, os direitos trabalhistas, os níveis salariais e a segurança no emprego tendem a ser restritos”.

A crise econômica impulsionou a implantação destes novos modos de organização do trabalho, visando a garantia de novos padrões de acumulação capitalista. A reestruturação produtiva e os processos que envolvem sua efetividade como a flexibilização do trabalho, o desenvolvimento tecnológico, crescimento do desemprego e subemprego, maior competitividade desregulamentação e a decadência de algumas profissões geram novas exigências quanto ao nível de conhecimento e comportamento do trabalhador, acarretando instabilidade econômica e social, demandando uma série de estratégias de adequação no mundo de trabalho. No curso desse movimento, o empreendedorismo, do qual, princípios surgem das ideias dos clássicos econômicos liberais desde o século XVII, apresenta-se como solução indispensável para sustentar a economia e prover o sustento de milhares de famílias, com a solução para o crescimento econômico. O empreendedorismo, originário do modo de produção toyotista é frequentemente utilizado na economia política e administrativa, e, conseqüentemente “amplamente difundido pelos meios de comunicação, especialmente na publicidade financiada pelo Estado. Incorporado pelo senso comum – pelo que se legitima –, essa estratégia capitalista é assimilada como fator de crescimento econômico e de transformação social (MARIA TAVARES, 2018, p.109).

O termo empreendedor se popularizou e alcançou todas as classes a partir do surgimento do SEBRAE. Contudo, marcada pelo chamado Milagre Econômico, a década de 1970 mostrava um crescimento de investimentos no país e uma onda de otimismo, e, atrelado a este fato o governo inicia a liberação de recursos para formar novos negócios e as linhas de crédito para pequenas empresas surgiam atentando para uma nova rede, de novos programas, treinamentos, produtos, modelos de consultoria e gerenciamento de negócios.

O salto do empreendedorismo no Brasil começou a tomar forma na década de 1990 quando foram criadas a Sociedade Brasileira para Exportação de Software (SOFTTEX), como uma entidade fundamental para o desenvolvimento do empreendedorismo no Brasil e o SEBRAE, um dos órgãos mais conhecidos do pequeno empresário brasileiro, prestando-lhe suporte e

consultorias para iniciar sua empresa e na resolução de pequenos problemas pontuais de seu negócio. Até então, “os ambientes políticos e econômico não eram propícios e o empreendedor praticamente não encontrava informações para auxiliá-lo na jornada empreendedora”. A SOFTEX foi criada com o intuito de levar as empresas de software do país ao mercado externo, por meio de várias ações que proporcionam ao empresário de informática a capacitação em gestão e tecnologia, (DORNELAS, 2001, p.38).

Entre os programas e ações voltadas à capacitação do empreendedor, identifica-se a exemplo, o Programa Brasil Empreendedor, do governo federal com o objetivo inicial de estimular o desenvolvimento das Micro e Pequenas Empresas (MPE)⁶, promover a manutenção e geração de três milhões de postos de empregos, e, também, elevar o nível capacitação empresarial, tendo capacitado mais de seis milhões de empreendedores. Ainda de acordo com Dornelas(2001), os agentes federais responsáveis pela operação do Programa Brasil Empreendedor foram: Banco do Brasil, do Nordeste, da Amazônia e Caixa Econômica Federal.

Fernando Dolabela (2008), um dos defensores do empreendedorismo no Brasil e fundador da “Oficina do Empreendedor” e da “Pedagogia Empreendedora⁷”, afirma que o empreendedorismo não é um tema novo ou modismo, ele existe desde a primeira ação humana inovadora, com o objetivo de melhorar as relações do homem com os outros, e, com a natureza. Dessa forma presencia-se justificando no Brasil, a partir dos anos de 1990, uma “ideologia do empreendedorismo”. Regina Padilha e Paulo Guilhermeti (2007) afirmam que a ideologia do empreendedorismo vem conquistando visibilidade nas universidades, a exemplo da Lei da Inovação Tecnológica que calculam contribuição financeira aos docentes, além de questões relacionadas à produtividade e serviços externos. Assim, Harvey (1999, p.161) também afirma o avanço de uma espécie de ideologia do empreendedorismo, caracterizada não somente na prática dos negócios, como também dominou a vida e aspectos diversos a exemplo da “administração municipal, o aumento da produção do setor informal, a organização do mercado de trabalho, a área de pesquisa e desenvolvimento, tendo até chegado aos recantos mais distantes da vida acadêmica, literária e artística.”

O empreendedorismo vem ganhando crescente importância na sociedade, como uma atitude, forma de ser, virtude, modo de vida a ser seguido extrapolando o contexto empresarial e abrangendo todas as atividades humanas. “[...] teria a ver com o estilo de vida, visão de mundo, [...] protagonismo, inovação, capacidade de produzir mudanças em si mesmo e no meio ambiente, meios e formas de se buscar a autorealização”. Para o autor, a chamada “atitude empreendedora” é uma forma de ser e não uma habilidade técnica (DOLABELA, 2008, p 2)”.

Neste ponto de vista, todos os sonhos e desejos individuais podem ser negociados tendo como mediador o mercado capitalista, desde que os indivíduos se capacitem para este fim, pelas vias da educação que deverá conceber o acesso da auto-aprendizagem e da auto-realização. Este é o discurso liberal que se apresenta agora com uma roupagem mais técnica e democrática,

6 A Lei Geral das Micro e Pequenas Empresas divide os pequenos negócios em: 1) Microempreendedor Individual - Faturamento anual de até R\$81 mil; 2) Microempresa - Faturamento anual de até R\$360 mil; 3) Empresa de Pequeno Porte - Faturamento anual entre R\$360 mil e R\$4,8 milhões; e 4) Pequeno Produtor Rural – Propriedade com até 4 módulos fiscais ou faturamento anual de até R\$4,8 milhões. (SEBRAE, 2017, n.p.).

7 Metodologias criadas em 1996 e 2002, focadas no ensino do *ethos* empreendedor em escolas, cursos e universidades. A primeira já foi implementada em mais de 400 instituições de ensino superior, atingindo cerca de 3.500 professores e 160.000 alunos/ano, e a segunda já é utilizada em 120 cidades, envolvendo cerca de 10.000 professores e 300.000 alunos com repercussão em uma população de 2,5 milhões de habitantes. Disponível em: <https://fernandodolabela.wordpress.com/curriculo/>. Acesso em março de 2020.

supervalorizando as escolhas e as liberdades individuais como a tábua de salvação para as questões sociais. Nesta perspectiva o empreendedorismo é visto como uma qualidade de gerenciar, sendo estas qualidades exaltadas como respostas as questões sociais, como o desemprego entre outras, onde o próprio trabalhador é responsabilizado pela sua emancipação, sob justificativa da suposta incapacidade do Estado em garantir direitos sociais básicos, como afirma Harvey (2008, p.76), “o sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais” a exemplo do não investimento suficiente em pesquisas e estudos, “em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica.”

Neste contexto de acumulação flexível a proposta empreendedora é marcada pelo individualismo e pela meritocracia, onde o indivíduo é o único responsável pelo seu fracasso ou sucesso. “O empreendedorismo é uma estratégia pela qual é transferida ao trabalhador a atribuição de gerar postos de trabalho, de modo a garantir “ordem e progresso” capitalistas” (TAVARES, 2018, p. 110). Cabendo, portanto, ao Estado, a mínima intervenção que se justifica por meio de cursos preparatórios e outros suportes quase que inexistentes na prática, para o crescimento do empreendedor, de forma que este proporcione também o crescimento da economia do país, revolucionando principalmente a questão do desemprego e a conquista da cidadania. A proteção individual não é mais prioridade ao passo em que buscam meios “legais que imprimem ao trabalho uma falsa autonomia, marcada pelo “desassalariamento”, pela precariedade e pela ausência de comando explícito, como se tais condições fossem suficientes para transformar trabalhadores em proprietários” (ALVES; TAVARES, 2006, p. 437).

A atividades de cunho autônomo e chamadas empreendedoras avançam no ritmo da redução da proteção social do Estado e do desemprego e do desassalariamento dos trabalhadores. Tal crise, empurra uma massa de trabalhadores ao mercado informal, escancara claramente a promessa do capitalismo de transformar tudo e todos em mercadorias a serem ofertadas e consumidas num mercado caracterizado pela competitividade. Os elevados níveis de desemprego levam a uma naturalização da informalidade que é identificada como resultado da incapacidade de criação de postos de empregos, abarcando a população antes empregada em diversos campos e níveis do mercado formal. “Entendemos que o aumento da informalidade pode ser visto como parte do processo de reestruturação produtiva do capital. É no contexto do trabalho precarizado que se desenvolve o trabalho informal.” (TAVARES, 2002, p. 147).

Diariamente milhões de trabalhadores/as são excluídos dos seus empregos, ampliando-se o trabalho precário, assim, as formas de trabalho chamadas de empreendedoras se alargam ao absorver esse contingente no Brasil e no mundo por oportunidade ou necessidade, intensificando a concorrência, daí recorre a necessidade de o empreendedor conhecer as características do seu investimento em todos os aspectos, o que significa uma corrida sem fim.

Dados do IBGE de maio de 2019, desconsiderando, as pessoas que desistiram de procurar emprego, indicam que a taxa de desemprego no Brasil, no primeiro trimestre, subiu para 12,7%, totalizando 13,4 milhões de brasileiros sem trabalho. Sendo que em janeiro de 2020 esta taxa ficou em 11,2% no trimestre encerrado em janeiro, atingindo 11,9 milhões de pessoas.

Ao passo em que a pesquisa Global Entrepreneurship Monitor) (GEM) (2018), efetivada no Brasil pela equipe do Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade (IBQP), revela o crescimento constante de empreendedores jovens no país. Em 2018, em cada cinco brasileiros adultos, dois eram empreendedores, 38%; estima se que, aproximadamente, 52 milhões de

brasileiros entre 18 e 64 anos são empreendedores; pode-se dizer que as pessoas na faixa dos 18 aos 44 anos se envolvem com atividades empreendedoras em estágio inicial muito semelhante; entre os brasileiros com idade entre 18 e 24 anos, 21,2% eram empreendedores iniciais e 19,5% daqueles com idade entre 35 e 44 anos. A taxa de empreendedores iniciais começa a decair a partir dos 45 anos, chegando a 9,7% na faixa dos 55 a 64 anos. Importante destacar que mesmo com a menor taxa, o contingente de pessoas com mais de 55 anos iniciando um negócio é de quase 2 milhões. Quanto a escolaridade, uma taxa de 15,9, tem nível superior completo ou maior; 18,9, tem nível médio completo; 19,2, tem nível fundamental completo e 15,4, tem nível fundamental incompleto. Quanto a motivação, uma taxa de 11,0 pessoas, um percentual de 61,8 e uma estimativa de 15.107.684 pessoas informaram que começaram a empreender pela oportunidade. E uma taxa de 6,7 pessoas, um percentual de 37,5 e uma estimativa de 9.146.644 pessoas informaram que começaram a empreender pela necessidade.

Assim, o empreendedor é visto também como um trabalhador que preza pela liberdade, dentro de um discurso que perpetua a ideia de que todos podem ser donos do próprio negócio e trabalhar tranquilamente sem chefe. Harvey (2008, p.15) analisa que a liberdade é cooptada como base do discurso neoliberal, conceituada como a solução para os problemas da humanidade. A liberdade individual e a dignidade humana se tornam parte de um aparato conceitual que “se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento”. Tais ideais determinam os objetivos do neoliberalismo, pelas vias da liberdade de mercado e da redução do Estado, e assim quem ousa questionar o neoliberalismo é visto como ultrapassado ou contra às liberdades. A proposta de ser livre “degenera assim em mera defesa do livre empreendimento”, que representa a “plenitude” da liberdade para quem não necessita de ampliar seus rendimentos, “seu tempo livre e sua segurança, e um mero verniz de liberdade para o povo, que pode tentar em vão usar seus direitos democráticos para proteger-se do poder dos que detêm a propriedade.” (HARVEY, 2008, p. 46).

Tratando sobre a urgência do empreendedorismo, Dolabela⁸, afirma que é preciso que os cidadãos, tomem medidas urgentes contra o mal que assola o Brasil. O autor afirma que o empecilho para que o Brasil se desenvolva a exemplo dos países ditos de primeiro mundo é a miséria, a fome e o desemprego. Dessa forma, vislumbra que o investimento em uma “sociedade empreendedora” é o único caminho para que esta empreitada se efetive”. Para o autor, hoje que o empreendedor é um agente de mudanças na economia, (DOLABELA, 2009 a, p.01). Nessa perspectiva, responsabiliza-se os sujeitos pelo avanço ou não do país.

Ainda de acordo com Luís Cesar Menezes (2003), o empreendedor é o indivíduo de iniciativa a partir de um comportamento criativo e inovador, que sabe transformar contextos, estimular a colaboração, criar relacionamentos pessoais, gerar resultados, fazendo o que gosta, com entusiasmo, dedicação, autoconfiança, otimismo e necessidade de realização. Nesse contexto, há quem diga que não se pode formar empreendedores, pois, estes têm seu diferencial comportamental herdado geneticamente; outros afirmam que é nas experiências vivenciadas na infância e da adolescência que se formam tais diferenças e comportamentos; há também quem acredita que o empreendedor surge aleatoriamente.

Utilizando-se dos estudos de Karl Marx, fundamentais nas análises dos fenômenos sociais

8 Artigo publicado em fevereiro de 2009. Acesso em 05/01/2020, na biblioteca digital da Starta: Empreendedorismo e Inovação <http://www.starta.com.br/#/gallery>

do capitalismo, vemos que o significado do trabalho para homens e mulheres em determinada organização social, está vinculado com a racionalidade econômica que os direciona. O conceito geral de trabalho se dá, em dois níveis: *plano da necessidade* – consiste nas necessidades para a sobrevivência dos homens e condiz à produção e reprodução material; o outro nível, chamado de *reino da liberdade* – trata-se da *práxis existencial*, que se situa além da produção e reprodução material manifestando, paralelamente, a necessidade de integração entre os dois planos, “[...] o reino da liberdade só começa, de fato, onde cessa o trabalho que é determinado pela necessidade. [...] (Marx, 1993, p.12).”

Dessa forma, o plano da liberdade se dá quando o homem diante da não necessidade urgente em garantir sua existência e de outros, pode optar pelas possibilidades e potencialidades. Assim, a partir da análise entende-se que o empreendedorismo, para grande parte da sociedade configura-se na perspectiva da necessidade. Configura-se como uma atividade direcionada essencialmente, que movimenta o mercado, o capital, contudo, para esse trabalhador não significa necessariamente sua realização como trabalhador, mas, atender às suas necessidades e neste sentido também não importa seu investimento em uma determinada mercadoria, quem dita uma margem de preço “aceitável” por tal produto é o mercado, pois, a proposta de autonomia divulgada pelas ideias dominantes associa a pequena produção ou os pequenos negócios “numa perspectiva que conduz à crença de que todos podem ser capitalistas, quando, na realidade, as atividades denominadas autônomas não conseguem ser nem ao menos uma alternativa ao desemprego.” (ALVES; TAVARES, 2006, p. 441).

A prática de empreender exige um projeto, conhecimento, recursos e/ou acesso a financiamentos, dessa forma, impulsionado pela ilusão da autonomia, pela necessidade de retorno do recurso aplicado e pelas constantes investidas das organizações representantes do Estado, o trabalhador investe toda a sua energia e carga horária de trabalho esperando obter a sonhada independência. Embora o empreendedorismo empresarial seja disseminado como se sua única finalidade fosse o benefício do trabalhador, os governos propagam suas vantagens e facilitam essa relação, que é posta como se fosse responsabilidade da pequena empresa socorrer os trabalhadores desempregados.

O sociólogo e pesquisador sobre as relações de trabalho Ricardo Antunes (2019), oferece um panorama geral das novas formas de trabalho e uma ampla análise da atualidade brasileira no que se refere ao trabalho e através de estudos empíricos em diversos setores econômicos, ressaltando, particularmente, as principais características da reestruturação produtiva e seus impactos sobre a força de trabalho e sobre o sindicalismo, efetiva ainda um panorama geral do desemprego e da precariedade das condições de exercício do trabalho e no que esses processos interferem na acumulação capitalista. O autor questiona os rumos da nova morfologia do trabalho com as significativas transformações laborativas que caracterizam o capitalismo na era informacional-digital; analisa sobre a condição do trabalhador digital (infoproletariado ou ciberproletariado), considerando a expropriação do tempo de trabalho e de vida por empresas globais e a explosão do trabalho intermitente (*zero-hour contract*). O autor analisa-se a particularidade brasileira problematizando as relações de gênero e classe, os adoecimentos, os desafios para a juventude que trabalha e o mito do “empreendedorismo”.

Em entrevista, Antunes (2019)⁹ discorreu sobre os resultados da sua pesquisa sobre o

9 Entrevista a UOL em 14/09/2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-ecarreiras/noticias/>

mundo do trabalho e afirmou que “o empreendedorismo é um “mito”, que se fortalece em meio ao alto desemprego, ao enfraquecimento das políticas sociais do Estado e às novas tecnologias”; apresentando uma forma mística imaginando “poder eliminar o desemprego, em uma sociedade que é incapaz de preservar trabalho digno com direitos; e como essas novas modalidades de trabalho são deprimentes, a mistificação torna-se o remédio que só fará alimentar a doença”.

Antunes (2019) analisa que essa ideia “de “empresariamento” da nossa vida,” só é possível devido a uma associação de fatores como: “há um desemprego estrutural de grande proporção em escala global, ainda que ele seja diferenciado entre os países.” Se contabilizar o desemprego no Brasil, “mais desalento, mais subutilização, nós chegamos a 28 milhões de trabalhadores. Se acrescentarmos a informalidade, esses dados explodem”. Nesta sociedade onde “o desemprego, o subemprego e a precarização são imensos, há um chão social que permite que o empreendedorismo ganhe força”.

Outro fato associado a ideia de “empresariamento” colocada por Antunes(2019) é que todo esse movimento se dá “em um ideário neoliberal. Um mundo onde a desregulamentação do trabalho e a perda de direitos sociais é um “modus operandi” das corporações,” onde é necessário “desregulamentar o trabalho e reduzir os custos.” Isto ocorre em um momento de profundo avanço tecnológico e de novas criações que tragam benefícios para um grupo de corporações em relação a outra, se este invento tem sentido humano social não importa.

Para Antunes (2019), o terceiro elemento que conjuga a proposta de “empresariamento” refere-se a retração do Estado com relação as responsabilidades com qualquer” tipo de seguridade social, desde o fracasso do Estado de bem-estar social na Europa e dos Estados do tipo keynesiano em várias partes do mundo.” O que de fato vem ocorrendo na realidade brasileira diante do não acesso aos direitos trabalhistas onde se contabiliza “milhões de pessoas sem nenhuma perspectiva de Previdência”. Para o pesquisador, é nesse contexto “que ganha corpo a ideia falaciosa, mistificadora, do empreendedor,” pois, o mundo do trabalho não oferece alternativas “frente a corrosão dos direitos e garantias sociais, é isso ou o desemprego completo.” Assim, pode se afirmar que o “empreendedorismo é poderoso ideologicamente, porque é isso ou nada, ao mesmo tempo, a maioria expressiva dos empreendedores vive aos solavancos”.

Outros pesquisadores que também analisam o empreendedorismo são Adriano Campos e Soeiro José (2016), os autores alertam para a necessidade de “suspeitar de explicações fatalistas para fenômenos sociais complexos e a duvidar de quem propõe respostas individualistas para problemas que sabemos serem coletivos, como o desemprego e a precariedade.” Dessa forma, a falácia do empreendedorismo apresentada como “uma «atitude», um «espírito» e um «modo de ser» do indivíduo” que possibilita a resolução das questões sociais deve ser vista com cautela. O empreendedorismo propõe a saída para a crise do emprego, mas, acentuando a lógica neoliberal enraizada na origem do problema. A governabilidade neoliberal reside em “uma reativação do velho liberalismo econômico, baseado na retração do Estado e das regulações econômicas”, além de “constituir também uma lógica que se expande a todos os domínios da nossa existência”. Nessa perspectiva, os elementos da competição, o compromisso individual “e do espírito de empresa passam a estruturar toda a vida social, com vista a promover uma espécie de «homem novo», construído a partir do cálculo econômico e da relação mercantil (CAMPOS; SOEIRO,

2016, p. 10-11).”

Para os autores ter uma boa ideia e querer muito não é suficiente para ter sucesso em um negócio se este comportamento não vier atrelado a “uma política econômica que recupere salários e que crie mercado interno, por mais geniais que possam ser determinadas ideias, se não houver distribuição da riqueza que leve ao consumo, dificilmente as empresas vingam”. O discurso do empreendedorismo faz-se muito a partir de que o sucesso ou insucesso depende das capacidades, do mérito e da atitude de cada um, contudo, o que se pode identificar é que o peso da herança é cada dia mais determinante no percurso das pessoas, assim é a reprodução da herança social que pesa e não o mérito individual. (CAMPOS; SOEIRO, 2016, p. 17).

3 O papel do professor, resultados e discussão

A sociedade vem vivenciando mudanças nos campos econômico, político e social nesse final do século XX e início do século XXI. Dentre essas, umas das principais mudanças sociais que mais afetaram a área da educação é a informação e o conhecimento que passaram a ser vistos como fundamentais na política econômica, num processo de constantes mudanças e reformas no sentido de acompanhar a velocidade das transformações econômicas, políticas, sociais e de trabalho. Tal processo vem demandado aos sujeitos envolvidos com a educação novos conhecimentos e habilidades, um constante processo de aprendizado.

Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005), afirmam que a atuação da escola deve ser vista e gerenciada organicamente na concepção da contra-hegemonia, atrelada as lutas sociais no objetivo da emancipação e não de forma a-histórica e intangível. Nesta perspectiva, é necessário educar para a crítica e reflexão da prática, é necessário uma educação que possibilite aos sujeitos vivências significativas, desde as experiências individuais, até àquelas envolvendo o coletivo, visando ultrapassar a compreensão de suas condições de existência, objetivando intervir de forma autônoma e crítica nas questões da sociedade.

Nesse ponto de vista, a docência tem sido amplamente discutida por parte de profissionais ligados a educação, onde o professor vem exercendo um papel fundamental não somente no processo do ensino, mas também de transformação social, pois, a formação de sua identidade ultrapassa o profissional. Dessa forma, cabe também ao professor trazer para discussão os temas relacionados ao contexto social e econômico dos discentes o que justifica a discussão relacionada ao emprego, mundo do trabalho e ao empreendedorismo.

A nova geração de jovens possui um papel político, econômico e social cada vez mais atuante na sociedade. Nessa perspectiva, foi apresentado o empreendedorismo a esses jovens a fim de possam formar opinião, considerando, que a proposta pedagógica deve assumir a atribuição de estimular a capacidade crítica e criadora dos alunos. A apresentação sobre o tema propôs a compreensão incentivando as discussões, a formação de opiniões e conceitos a partir das informações que foram transmitidas, e, dessa forma, atingindo a verdadeira construção do saber. Buscou-se propiciar as condições necessárias ao desenvolvimento das características próprias do ser humano, como liberdade de pensamento, autonomia, criatividade e ousadia.

Fundamentalmente, partiu-se do preceito de que a educação tem a função de oferecer novos caminhos aos sujeitos que constroem suas histórias, conforme afirma Jacques Delors (2001) ao tratar sobre o papel fundamental que cabe a educação “conferir a todos os seres

humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentidos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seu próprio destino (DELORS, 2001, p. 100).” E ainda o principal papel reservado à educação consiste em “fazer com que cada um tome seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive (DELORS, 2001, p. 82).”

A educação tem um dever fundamental na formação escolarizada e na formação cidadã, cabendo a ela primar pela transmissão de forma maciça e eficaz de saberes, saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, sendo estas as bases para as competências do futuro. De acordo com Delors (2003) simultaneamente, compete a educação encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficarem submersos nas ondas de informações, por vezes imediatistas que atravessam os espaços públicos e privados e as conduzem a orientar-se a projetos de desenvolvimento individuais e coletivos.

Nessa direção, a atribuição do professor consiste então em estimular o aluno na tomada de decisões e ao entendimento de forma autônoma, que desacertos e acertos são partes da construção do conhecimento, assim como identificar livremente os caminhos que podem conduzi-lo ao seu objetivo. Paulo Freire (1996), trazendo o compromisso do educador para com a sociedade no desenvolvimento das suas atividades, ressalta seu papel de colaborador com um processo de transformação e não de neutralidade, diante da realidade histórica.

O jovem, hoje, é o segmento mais negligenciado pelo Estado, uma vez que não há política pública eficaz possibilitando sua inserção no emprego. O avanço tecnológico das últimas décadas vêm substituindo além do esforço físico, parte considerável da atividade intelectual, possibilitando às organizações alavancarem a produtividade sem a geração de postos de trabalho, desassociando assim a produção, do emprego, trazendo conseqüentemente o crescimento exponencial da informalidade no mundo do trabalho. Para Antunes (2008, p.9), outra forte tendência no mundo do trabalho é a crescente exclusão dos jovens em idade de ingresso no trabalho e que, “sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural”.

De acordo com István Mészáros (2002, p.1005) “há algumas décadas, o desemprego, mesmo em países de capitalismo avançado, era prerrogativa das áreas de pobreza e de subdesenvolvimento.” Entretanto, mediante as transformações capitalistas, hoje o desemprego não se restringe mais a não qualificação, “atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos e cada vez mais raros empregos disponíveis”.

De fato os jovens participantes desta atividade demonstraram-se preocupados quanto aos rumos das suas condições enquanto trabalhadores/as, considerando que este público é diretamente o mais afetado pelas adversidades do mundo de trabalho, pois, normalmente, já estão em situação de desvantagem devido a condições específicas de vida, como a inexperiência; a ausência de recursos financeiros para investir em formação, exigidas pelo mercado como cursos de idiomas entre outros; a necessidade de contribuir com as despesas da família, impossibilitando-os de se dedicar com mais afinco aos estudos; as situações de violência, atrelada a dependência química por vezes vivenciada em seus contextos familiares; as dificuldades de espaços físicos e recursos tecnológicos, vivenciada em suas residências, aliada até mesmo a alimentação que não

atende suas necessidades nutricionais, entre outros entraves vivenciados no âmbito familiar e/ou na sociedade que os empurram por vezes a condições precárias de trabalho.

Contudo, cabe também a educação a partir de uma estrutura oferecida pelo Estado cumprimento do seu dever, preparar e capacitar o jovem para o enfrentamento dessa nova forma de vivenciar as relações de trabalho e cabe ao professor propor e possibilitar debates em torno do mundo do trabalho, considerando ainda o que propõe Delors (2003) a educação deve ser concebida em quatro pilares: aprender a conhecer (apropriar-se dos instrumentos da compreensão); aprender a fazer (possibilitando agir sobre o meio); aprender a viver juntos (participação e cooperação) e aprender a ser (integrando os três), contudo, geralmente, a educação formal orienta-se fundamentalmente mais para o aprender a conhecer do que para o aprender a fazer. As duas últimas aprendizagens dependem, na maioria das vezes de circunstâncias aleatórias quando não são vistas, de algum modo, como continuidade natural das duas primeiras. Para a autora cabe a educação oferecer, de alguma forma, um trabalho docente emancipador, oferecer os mapas de um mundo complexo e extremamente agitado e fornecer ainda a bússola que possibilita navegar através dele.

Para Moacir Gadotti (2000, p.8) esses pilares podem ser vistos como uma bússola no sentido de conduzir a educação ao futuro e para fomentar novas bases de debate, além de que são categorias fundamentais na literatura pedagógica contemporânea, o autor relaciona: “contradição, determinação reprodução, mudança, trabalho, práxis, necessidade e possibilidade.” Para ele, essas categorias devem ser estudadas e examinadas, jamais negadas e nem desprezadas. O autor analisa que uma educação voltada para o futuro será sempre contestadora e vai superar os limites tanto do Estado quanto do mercado. Nesta perspectiva a escola passa a ter uma função de gestora do conhecimento. Mas é necessário considerar alguns pontos essenciais como “a escola precisa ter projeto, precisa ter dados, precisa fazer sua própria inovação.” Deve contar com uma reestruturação, uma elaboração dos parâmetros curriculares, para enfim alcançar a cidadania.

A cidadania em Marx “é percebida com algumas diferenças importantes a destacar, quanto a compreensão e a finalidade que são atribuídas ao Estado: direitos do homem, liberdade, cidadão, convenções sociais etc.” No entanto, no ponto principal da cidadania que é a participação ativa dos cidadãos e a co-responsabilidade mútua, estes concordam, “numa palavra, a sua tarefa consiste em tirar ao homem as suas próprias forças e dar-lhe em troca forças alheias que ele só poderá utilizar com a ajuda dos outros homens, (MARX, 1975, p.63)”.

Enquanto isto, espera-se que o novo professor conduza de fato o aluno para o acesso a cidadania, que ele seja sensível, consciente e que tenha raça para enfrentar os desafios que lhe são postos diariamente. Que ouse transgredir as regras históricas utilizando-se das oportunidades, trazendo debates esclarecedores com o objetivo de viabilizar acesso a direitos dos sujeitos, promovendo no processo de ensino e aprendizagem a liberdade, para a criatividade, considerando que, pedagogias transgressoras residem na nossa prática cotidiana, “nossas escolas, nossas abordagens e nosso repertório afetivo e intelectual para aprender, se desconstruir, se conectar e abrir novos caminhos que ampliem as possibilidades de ser e estar no mundo (RAMON FONTES e MAYANA SOARES ,2019, p.23)”.

Gadotti ressalta duas grandes contribuições de Freire para o pensamento pedagógico brasileiro no século XX. Uma delas consiste na contribuição à teoria dialética do conhecimento, para a qual “a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la”.

Freire sugere pensar o concreto, a realidade, e não pensar pensamentos. A segunda é a categoria pedagógica da conscientização, visando, por meio da educação, “à formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade (GADOTTI, 2001, p. 253-254)”. A educação, para Freire é sempre um ato político. O ensinar, portanto, é prática objetivando aprendizagem nessa relação dialógica de construção de conhecimento. A metodologia do ensino está relacionado a um maior ou menor entendimento, apropriação do conhecimento e empoderamento conforme afirma Freire (1996) espera-se do professor o compromisso com a aprendizagem e não apenas com o ensino.

Contudo, na contemporaneidade o professor tem conseguido alcançar um nível de sensibilidade mais apurado com relação as necessidades do discente, em especial no mundo do trabalho que se desenhou, entretanto, ele ainda se questiona sobre seu significado neste futuro e qual seria seu verdadeiro papel? O grande desafio da educação contemporânea situa-se em compreender o tempo defendido pelo capitalismo na sociedade contemporânea e o grande dilema do professor consiste em preparar os alunos para o mundo de trabalho e para serem protagonistas. Dessa forma, a práxis do professor, deve ser além de inclusiva, exige experiências que extrapolem a visão do ser humano objeto para se tornar um mediador de conhecimentos atualizados e não de modelos mecanizados. Sua prática deve ser de um mediador de conhecimentos, ultrapassar a eficácia do fazer por meio das metodologias pedagógicas, deve promover uma formação transformadora, educar para autonomia.

Nessa perspectiva, apresentar a relação educação e contemporaneidade, iniciando pelo sujeito considerando “suas subjetividades nas relações individuais ou interações sociais, no sentido de revelar a identidade da pessoa humana como diversificada e constituídas pelos fenômenos sociais em seus contextos originais,” assim como as apresentadas “nos contextos diversos e educacionais de sua formação, é desafiador, porém, traz mudanças transformadoras no fazer pedagógico de qualquer profissional da educação (SALES, 2017, p. 12)”.

Frigoto (2005) contradiz essa forma de trabalho pregada pelo empreendedorismo, o autor afirma que, “o esforço das forças progressistas deve caminhar no sentido da escola unitária, onde se possa pensar o trabalho de modo que o sujeito não seja o mercado e, sim, o mercado seja uma dimensão da realidade social.” Compete pensar o trabalho no contexto social, onde o trabalhador “produza para si, e onde o produto do trabalho coletivo se redistribua igualmente (FRIGOTTO, 2005, p.76)”.

No modelo do empreendedorismo e no formato de trabalho do capitalismo, não é possível visualizar o trabalho como princípio educativo, pois, este trabalho conforme adotado, não emancipa o sujeito, ao contrário aliena o trabalhador. Dessa forma, no estágio atual do capitalismo, qualquer tentativa de implantação do trabalho capitalista como princípio educativo resultará na preparação do discente para competir por uma vaga num mercado de trabalho baseando na alienação e na exploração.

Afinal, é possível aprender a empreender diante da necessidade? Para o SEBRAE (2017), empreendedores são pessoas que aprendem e se desenvolvem diariamente com comprometimento e persistência diante das diversas situações da vida. Ele é um ser social, sendo assim, se forma na relação entre suas características e seu espaço de convivência. O empreendedorismo divide opiniões, pois trata-se de comportamentos e ações. As preocupações referentes a identificação de comportamentos que caracterizam a conduta e os traços que mobilizam tais ações se justificam

pela dada necessidade das ações empreendedoras no quadro econômico e social do mundo na contemporaneidade, pois, existe a necessidade emergente em diversos contextos de pessoas proativas e determinadas a alcançar melhores resultados individuais e coletivos, impulsionando um ciclo de desenvolvimento econômico e social.

No âmbito das mudanças promovidas pela parceria capital/Estado encontra-se o empreendedorismo, que se apresenta-se como uma modalidade de trabalho informal amparada na falácia da autonomia, faz com que o sujeito imagine que sendo patrão de si mesmo terá a oportunidade de ascensão social. Esse sujeito trabalhando para si mesmo continua submetido ao mercado, cujas regras são inflexíveis e na prática, revela diariamente o quão desumano é ter o mercado como seu empregador.

O tema empreendedorismo foi tratado no sentido de possibilitar o empoderamento, de forma que os jovens desenvolvam a criticidade quanto ao empreendedorismo no sentido empresarial, considerando que é necessário educar o jovem para esta mudança no mundo do trabalho e não para estabilidade, é preciso prepara-lo para conviver com o risco e aprender com ele, a ter coragem, confiança e capacidade para gerenciar sua própria vida. Transformar o empreendedorismo por necessidade de sobrevivência em oportunidades de negócios é o grande desafio posto ao Estado e as instituições como o SEBRAE, que tem como missão é “promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável das micro e pequenas empresas”.

As discussões relacionadas ao empreendedorismo empresarial conforme divulgado como estratégia capitalista, foram consideradas fundamentais no curso dessa vivência, pois, levaram os jovens a compreensão sobre esta nova realidade, conhecê-la e pensar nos rumos de suas inserções no mundo do trabalho. Os jovens levantaram a questão sobre o empreendedorismo utilizado no Brasil por uma questão de sobrevivência, uma vez que não há trabalho para todos e há necessidade de geração de renda, como alternativa ao desemprego, mundialmente propagada. Alguns desses jovens relataram sobre seus desejos de desenvolver o seu próprio negócio; outros disseram que este não é exatamente seus projetos de vida, contudo, possa ser que por necessidade acabem por se enveredar por este caminho. Uma das jovens relatou sobre seu desejo em abrir um negócio no ramo da alimentação; outra jovem relatou sobre seu desejo de abrir um negócio na área de confecções; outro jovem relatou sobre seus planos de formar um grupo musical e construir um espaço apropriado para treinamentos musicais, e outro relatou sobre seu desejo de montar um espaço de beleza para a prestação de diversos serviços ao público feminino, especializado em cortes de cabelos diversos, atendendo diferentes perfis. Outros jovens, informaram que ainda não haviam pensado no empreendedorismo como forma de trabalho e geração de renda.

Tais discussões foram sendo levantadas pela docente, de forma bastante criteriosa em função da complexidade do tema, instigando-os a formação crítica. Avançando, à medida em que demonstraram interesse e curiosidade pelo tema. Essa troca colaborou ainda na condução da própria docente, por meio da problematização da várias questões levantadas a repensar sobre o comportamento do mundo do trabalho e do trabalhador na atualidade. Nesse sentido é importante que o educador esteja apto a compreensão do uso da pedagogia incentivada por Freire (1996), trata-se do desenvolvimento de uma pedagogia “Problematizadora”, amparada por uma concepção defendida por Gadotti como dialética, onde o “educador e educando aprendem juntos, numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento (GADOTTI, 2001, p. 253).”

Os conceitos e discussões sobre empreendedorismo foi socializado e debatido junto aos jovens, objetivando informar para o mundo do trabalho, para a tomada de decisões e para que se atentem para a complexidade da questão. Considerando que, para a sua produção e reprodução, o capital lança mão de uma força de trabalho excluída do acesso a bens e reservas, os desempregados, que equilibram o valor de mercado desses trabalhadores ocupados considerando a lei da oferta e da demanda. Dessa forma, é necessário que este novo modelo de trabalho e conceito de empreendedorismo destaque todas as ocupações presentes na hierarquia do trabalho social, colaborando ainda para a manutenção do *status quo*, situação está que um trabalhador desavisado dificilmente conseguirá identificar.

Nossa intenção não é afirmar que a prática empreendedora não possa levar ao desenvolvimento econômico e social, a exemplo do caso de um grande investidor que financia com recursos próprios um negócio próprio gerando emprego, renda e contribuindo com a inclusão social, e nem tão pouco afirmar que o empreendedorismo é um caminho para o sucesso profissional. O que se questiona nesse sentido é o empreendedorismo sendo amplamente disseminado como a única ou melhor saída para o sucesso econômico e autonomia. O empreendedorismo, o incentivo ao trabalho supostamente autônomo e a cultura do auto emprego, disseminando a razão empreendedora. São maneiras cruéis de tentar equilibrar os desequilíbrios gerados pelo sistema capitalista e que são necessários a ele.

Visto nessa perspectiva, o sucesso depende exclusivamente do trabalhador, desconsiderando a complexidade da realidade dos modos de organização do trabalho, em que condições e contexto ele está inserido. Assim, o fracasso nesta empreitada significa a incapacidade do empreendedor e não das diversas variáveis que podem resultar no êxito ou fracasso do negócio. Há um abismo que divide os sujeitos empreendedores, de um lado estão os que donos do capital e de outro lado estão os que não acessam as riquezas proporcionadas pelo sistema e lutam diariamente contra a correnteza de um sistema excludente em diversos aspectos. Contudo, teoricamente todos contam com a mesma liberdade e as mesmas possibilidades para alcançar sucesso como empreendedores.

Quanto ao posicionamento dos jovens atendidos por esta atividade, nota-se que as dificuldades crescentes de inserção destes, no mercado de trabalho traz implicações socioeconômicas serias diante das incertezas que enfrentam no período de transição da juventude que certamente compromete seu estado de bem estar individual e social. As transformações estruturais que vem sendo verificadas no mercado de trabalho, sentidas na redução do emprego formal; mudança constante na exigência por qualificação e novas competências, exigindo uma formação continuada e a impossibilidade de se firmar em uma única profissão, causam insegurança de forma geral na classe trabalhadora, contudo, os jovens são os que mais sentem seus impactos.

Desse modo, identificou-se também que os alunos aparentavam-se bastantes reflexivos quanto aos rumos de seus futuros no mundo do trabalho e até mesmo curiosos e eufóricos com as informações acessadas. Assim, compreende-se que o objetivo de promover a educação como meio de liberdade e autonomia foi alcançado.

4 Considerações finais

O papel do professor é de mediação entre o aluno e o conhecimento a ser trabalhado e construído, vislumbrando estratégias de ensino no sentido de direcionar o aluno a aprendizagem, a formação crítica, onde o próprio professor também precisa aprender novamente como ensinar, criando um espaço de troca de experiências e formação simultânea, onde ambos assumem o papel de formador e de aprendiz, onde o aluno tem a oportunidade de acessar valores necessários a cidadania.

Nessa perspectiva, o acesso a informação, trouxe alguns desafios aos jovens, como a compreensão e o significado do trabalho, considerando, a importância de compreender as questões econômicas e sociais que atinge esse público marcado pela exclusão social que dificulta muitas vezes, entre outras questões, o acesso a recursos que podem revelar um caminho possível para as formas de eliminação da desigualdade e exclusão social, apresentando um caminho possível da luta política e busca por autonomia, o que certamente implica também no fortalecimento da sociedade civil e de suas formas plurais de organização, permitindo a emergência de novas identidades e de novas representações em torno da questão social. Contudo, considera-se que o acesso à informação foi fundamental no sentido de possibilitar aos jovens o conhecimento sobre suas possibilidades de atuação, assim, como o seus papéis como disseminadores de informações nos seus espaços de socialização, somando esforços nessa construção do conhecimento.

Tanto a pequena, quanto a grande empresa, vivem à mercê das regras do mercado, contudo, o pequeno empreendedor não possui o aparato necessário para se esquivar das sanções que lhe é imposta. Quando o trabalhador recebe o título de empresário o capital é na maioria das vezes o único que se beneficia desta condição se apropriando do lucro e ainda não se obrigando a lhe oferecer a proteção social, resultado de um processo histórico de lutas dos trabalhadores explorados pelo capital. Em meio a este forte poder de convencimento do capital, o trabalhador não se dá conta que aos poucos ele vai abrindo mão deste direito sem qualquer questionamento.

A ebulição da ideologia empreendedora no capitalismo contemporâneo pode ser vista pela aplicabilidade que suas características principais acessam no contexto de alargamento do desemprego estrutural e da conveniência da continuidade da hegemonia burguesa. Assim, os traços estruturais que fundamentam tal aplicabilidade vem sendo embutidas pelo empreendedorismo por meio da negação de uma sociedade de classes e da valorização máxima do indivíduo e suas capacidades, numa lógica de subjetivação do trabalhador ideal, aguerrido e que faz sua própria história.

Portanto, o incentivo ao empreendedorismo e seu uso enquanto política para garantia de emprego e renda, ocorrem devido a sua essencialidade no processo de dominação social e de acumulação do capital baseada no discurso da necessidade do risco e da inovação nas atividades econômicas perpetradas pelos trabalhadores que, agora, deverão ser responsáveis exclusivos pelo seu próprio sustento. Assim, as formas de exploração são renovadas e reinventadas através da criação de novas categorias de trabalhadores, de modo a garantir a reprodução e reestruturação do capitalismo.

Referências

- ALVES, Maria Aparecida; TAVARES, Maria Augusta. **A dupla face da informalidade do trabalho:** “autonomia” ou precarização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.) Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 425-444.
- ANTUNES, Ricardo & ALVES, Giovanni. (2004). **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital.** Educação & Sociedade, 25(87),18. [Links]
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho.** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.
- ANTUNES, Ricardo (Org). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2006,528p. Coleção Mundo do Trabalho.
- ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SAÚDE MENTAL E TRABALHO, 2008, São Paulo. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/Arquivos/sis/EventoPortal/Anexo_Palestra_Evento/Mesa%201%20-%20Ricardo%20Antunes%20texto.pdf>. Acesso em 31 jul. 2014.
- ANTUNES, Ricardo. (2019). Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-ecarreiras/noticias/redacao/2019/09/14/entrevista-sociologo-ricardoantunestrabalhoempreendedorismo.htm>? Acesso em 12 de fevereiro de 2020.
- CASSAR, Volia Bomfim. **Direito do Trabalho.** 9 ed. Rio de Janeiro: Forense, São Paulo: Método, 2014, p.77.
- CAMPOS, Adriano; SOEIRO, José. **A falácia do empreendedorismo.** Lisboa: Bertrand, 2016.
- DOLABELLA, Fernando. **Oficina do empreendedor.** Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- DOLABELLA, Fernando. **A Urgência do Empreendedorismo.** 2009. Disponível em: <<http://www.starta.com.br/#/items/20090204153645078>>. Acesso em janeiro de 2020.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DELORS, Jaques. **Os quatro pilares da educação.** In: Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DORNELAS, José. A. **Empreendedorismo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.** In: CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores-Excertos.** 2005. Disponível em:www.escolanet.com.br/teleduc/./9/./Trabalho_principio_educ.doc. Acesso em março de 2020.

-
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, 14(2) 2000.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 6. ed. São Paulo, Brasil, 1999.
- HARVEY, David. **Neoliberalismo – história e implicações**. São Paulo: Ed. Loyola, 2008. IETS;
- PADILHA, R.C.H.W; GUILHERMETI. P. **Trabalho na universidade: docência no contexto das relações capitalistas**. In: **VI Congresso Internacional Educação**, 06, 2007, Concórdia. Anais... Concórdia: Universidade do Contestado, 2007.
- POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização**. A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. Boitempo, 2ª reimpressão. São Paulo, 2005.
- MARX, Karl. A Questão Judaica. In. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Edições 70, 1975. p. 35-63.
- MARX, Karl. **Os manuscritos econômicos e filosóficos**. Textos filosóficos. Lisboa, Edições 70, 1993 [Links]
- MENEZES, LUIS.CESAR. **Gestão de Projetos**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo César Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo e Editora da Unicamp, 2002.
- SALES, Mary V. S. **Educação e contemporaneidade: perspectivas, interfaces e práticas formativas**. In: SALES, Mary V. S. (Org.) **Educação e Contemporaneidade: perspectivas, interfaces e práticas formativas – vol. 3**, Curitiba: CRV, 2017, p. 11-18.
- SEBRAE. São Paulo. **Manual de Disciplina de empreendedorismo**. São Paulo: Manual do aluno, 2017. Disponível em: [http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOSCHRONUS/bdsbds.nsf/bc0a1b29c05ef9eb60a43c1303b881e8/\\$File/5696.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOSCHRONUS/bdsbds.nsf/bc0a1b29c05ef9eb60a43c1303b881e8/$File/5696.pdf). Acesso em 10 de outubro de 2019.
- SOARES, Mayana. R; FONTES, Ramon. **Pedagogias Transgressoras**. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019
- TAVARES, Maria Augusta. **Trabalho informal: os fios (in)visíveis da produção capitalista**. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 7, p. 49-60, 2002.
- TAVARES, Maria Augusta. **O empreendedorismo à luz da tradição marxista**. **Revista em Pauta**, v. 16, p. 107-121, 2018.
- THEODORO, Mário. **As características do mercado de trabalho e as origens da informalidade no Brasil**. In: RAMALHO, P. Jether; ARROCHELLAS, Maria Helena. (Org.). **Desenvolvimento, subsistência e trabalho informal no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 91-126.

COMPREENDER E ENSINAR NA PERSPECTIVA DE TEREZINHA RIOS

UNDERSTAND AND TEACH FROM THE PERSPECTIVE OF TEREZINHA RIOS

Marli Pardo Legemann Oliveira

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil. E-mail: marlilegemann@gmail.com

Mara Elaine de Lima Elias

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil. E-mail: maraelaineelias@gmail.com

Luthiane Miszak Valença de Oliveira

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil. E-mail: luthimv@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i3.44>

Recebido em: 19.10.2020

Aceito em: 08.12.2020

Resumo: Este texto pretende apresentar uma resenha do livro intitulado *Compreender e Ensinar - Por uma docência da melhor qualidade*, da autora Terezinha Azerêdo Rios. O prefácio foi escrito por Selma Garrido Pimenta. Na introdução do livro, Rios procura fazer uma interlocução com todos aqueles que têm interesse na desafiadora tarefa de ser professor nesse mundo contemporâneo. Além disso, ela faz, uma articulação, entre a Filosofia e a Didática. Para tanto, ela divide seu livro em cinco capítulos. Rios descreve que seu livro tem o propósito de explorar conceitos sobre as competências do educador, bem como articular a investigação de fundamentos teórico-epistemológicos à vivência de situações concretas, retornando ao tema da competência articulada com a qualidade na educação, mas não a qualidade advinda da concepção neoliberal. O livro é de fácil e prazerosa leitura, e poderá contribuir para todos os profissionais que se interessam pelas questões educacionais, mais especificamente pelas práticas educativas que ocorrem no cotidiano das escolas.

Palavras-chave: Compreender. Ensinar. Docência.

Abstract: *This text intends to present a review of the book entitled *Understand and Teach - For a teaching of the best quality*, by the author Terezinha Azerêdo Rios. The preface was written by Selma Garrido Pimenta. In the book's introduction, Rios seeks to make an interlocution with all those who have an interest in the challenging task of being a teacher in this contemporary world. In addition, it makes an articulation between Philosophy and Didactics. To do so, she divides her book into five chapters. Rios describes that his book aims to explore concepts about the educator's competencies, as well as articulate the investigation of theoretical-epistemological foundations to the experience of concrete situations, returning to the theme of competence articulated with quality in education, but not the quality departing from the neoliberal conception. The book is easy and pleasant to read, and can contribute to all professionals who are interested in educational issues, more specifically the educational practices that occur in the daily life of schools.*

Keywords: *Understand. Teach. Teaching.*



1 Introdução

Pretendemos a seguir fazer uma resenha crítica do livro intitulado: *Compreender e Ensinar - Por uma docência da melhor qualidade*, da autora Terezinha Azerêdo Rios (2010).

O prefácio do livro foi escrito por Selma Garrido Pimenta, importante e destacada pesquisadora na área da Educação que atua principalmente nas áreas de formação de professores, didática, pedagogia e pesquisa educacional. De acordo com Pimenta, a atividade docente vem sofrendo modificações em virtude das concepções sobre a escola e sobre a construção do saber, tornando-se necessário repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar. Ela aponta para o investimento na qualidade da formação e nas melhorias das condições de trabalho como aspectos capazes de melhorar os resultados da escolarização e alterar os quadros de reprovação, de retenção e da qualidade social e humana insatisfatória nos resultados escolares.

Garrido apresenta o livro de Rios, referindo-se ao rigor apaixonado e a ousadia intelectual da tese de doutorado dessa autora, que se transformou nesse livro. Além disso, Garrido diz que Rios contrapõem-se às políticas vigentes e inova com o conceito de competência, antes no singular, ampliando dessa forma o olhar das questões da ética e da estética na docência.

Na apresentação do livro, Rios comenta sobre a sua defesa de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde teve seu trabalho apreciado por educadores como Mario Sergio Cortella, José Carlos Libâneo, Maria Isabel Cunha e José Cerchi Fusari. Rios destaca também a presença daquela que foi sua orientadora e responsável pelo prefácio do seu livro: Selma Garrido Pimenta.

Na introdução do livro, Rios descreve sua alegria de ensinar, preparar aulas, da escolha do ofício e da certeza de ter feito uma boa escolha, procurando fazer uma interlocução com todos aqueles que têm interesse na desafiadora tarefa de ser professor nesse mundo contemporâneo. Além disso, ela faz um cruzamento, uma articulação, entre a Filosofia e a Didática, e justifica sua escolha pelas referidas áreas com base nas suas vivências como educadora.

Seu interesse pela Didática deu-se a partir das aulas da citada disciplina no curso de Filosofia. Para ela, a aproximação entre Filosofia e Didática revela que são campos articulados para a formação e a prática dos educadores.

Rios descreve que seu livro tem o propósito de explorar conceitos sobre as competências do educador e as dimensões nele abrangidas, bem como articular a investigação de fundamentos teórico-epistemológicos à vivência de situações concretas, retornando ao tema da competência articulada com a qualidade na educação, porém deixa claro que essa pretensa qualidade nada tem a ver com a proposta da Qualidade Total advinda da concepção neoliberal.

Ela pretende qualificar a qualidade, refletindo sobre a significação na prática educativa, articulando os conceitos de competência e qualidade como forma de alargar a compreensão de tais conceitos.

No tocante às competências com 's', a autora reforça a ideia de que o termo no plural estaria substituindo os termos capacidades e habilidades dos saberes. Tal substituição poderia ser motivada por uma implicação ideológica, sendo essa possível implicação o objeto de investigação de Rios.

A autora defende a ideia de competências como “saber fazer bem”, articuladas com as dimensões técnicas e políticas mediadas pela ética. O cerne de sua investigação é a prática

docente. Para ela, a tarefa fundamental da educação e da escola ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento é contribuir para que as pessoas sejam criativas em seus contextos de atuação, exerçam seus deveres e sejam pessoas felizes. Felicidade como concretização de uma vida digna, em sentido pleno exercido na coletividade.

Rios apresenta algumas questões que pretende investigar. São elas: Quais os desafios de uma reflexão crítica sobre ensino e a educação na contemporaneidade? Quais os significados do conceito de qualidade que estão incorporados no discurso, nas políticas e nas práticas educativas? Quais são os indicadores de qualidade que os educadores têm trabalhado? O que significa competência? Como articular conceitos de qualidade, felicidade e cidadania?

Para dar conta dessas respostas, ela pretende apoiar-se em dois pilares: em sua prática de professora e na pesquisa teórica.

O objetivo do capítulo, intitulado Compreender e ensinar no mundo contemporâneo, segundo Rios, é o de apontar a articulação entre Filosofia e Didática como saberes que contribuem para a competência do professor e verificar os desafios colocados à reflexão filosófica e didática na contemporaneidade.

Nesse sentido, ela remete à reflexão filosófica como esforço de compreensão da busca de sentido na presença e na atuação dos seres humanos no mundo e a Didática, por sua vez, com sendo a preocupação com o ensino, socialização, criação e recriação do conhecimento.

2 Pensando o mundo contemporâneo

A indagação a qual nos remete a autora é: Como a Didática e a Filosofia se situam no mundo de hoje?

Para pensar sobre o mundo contemporâneo, a autora traz a contribuição do historiador britânico Eric Hobsbawm, que chamou o período atual de “presentismo”, a partir de uma das características desse mundo que considera apenas o presente, desligando-se do passado e ausentando-se à continuidade da vida e da história. É, acima de tudo, a valorização do imediato. Nesse cenário, o ensino sofre com a sensação de que ensinar e refletir são coisas desacreditadas ou sem importância nos dias de hoje.

Segundo Rios, com a influência da mídia, o ensino formal não é mais valorizado e todos ensinam a todos, não havendo mais tempo e lugar para a reflexão.

Ainda nesse capítulo, ela aponta as características dos saberes, alguns aspectos do cenário nesse nosso mundo de hoje, os desafios lançados à Didática e à Filosofia e o entrecruzamento desejável e possível entre as duas.

Para tanto, ela subdivide o capítulo em: I. Nosso mundo, nosso tempo – precariedades e urgências; II. Compreender o mundo; III. Ensinar o mundo e IV. Didática e Filosofia da Educação: uma interlocução.

No que diz respeito ao subcapítulo intitulado Nosso mundo, nosso tempo – precariedades e urgências, Rios afirma que não pretende fazer uma análise exaustiva das características do mundo contemporâneo, mas trazer para a sua discussão possíveis caminhos traçados pela Filosofia e pela Didática. A autora diz que estamos em um momento de passagem para o novo milênio e que enfrentamos uma crise de significados da vida humana, das relações entre as pessoas, das

instituições e das comunidades. Tal crise, segundo Rios, aponta para duas perspectivas: a de perigo e a de oportunidade.

Ela adota a ideia de que estejamos vivendo em um mundo pós-moderno, pois nas últimas décadas teria acontecido uma decomposição da modernidade. Na modernidade, conforma-se uma lógica que no campo sociológico chama-se capitalismo e no filosófico, positivismo, lógica que estaria esgotando-se uma vez que o modelo do pensamento na crença que o homem poderia dominar o mundo através do saber científico não mais se sustenta, configurando-se assim um novo momento, denominado de pós-modernidade. De acordo com a autora, a globalização é o fenômeno mais apontado na caracterização desse mundo contemporâneo, pós-moderno.

No cenário do mundo contemporâneo, as demandas que estão postas para a Filosofia e a Didática no que diz respeito ao ensino, de acordo com Rios, são: articulação estreita dos saberes e capacidades; o reconhecimento de que é necessário um trabalho interdisciplinar; e a reapropriação do afeto no espaço pedagógico.

No subcapítulo, *Compreender o mundo*, Rios diz que a Filosofia se caracteriza como uma busca amorosa de um saber inteiro, vendo com clareza a realidade, assumindo frente a essa realidade uma atitude crítica e de compreensão intelectual e afetiva. Ainda para Rios, as respostas às questões que nos propomos hoje a responder nesse campo podem ser encontradas em dois espaços: no da nossa prática e no da reflexão crítica sobre problemas que tal prática faz surgir como desafio para nós.

A autora diz ainda que a disciplina de Filosofia está mais viva e plural, que ganhou popularidade, ganhou as ruas para dialogar com o povo e o viés em que ela é mais explorada é o da ética. O núcleo da reflexão ética estaria no reconhecimento do outro, no respeito pelo outro. Rios afirma que a Filosofia é sempre Filosofia *de*, e como Filosofia da Educação buscará compreender o fenômeno educacional em todas as suas dimensões, olhando criticamente a tarefa do professor como um ofício muito especial.

Ensinar o mundo, a autora aponta que o termo ensino é o elemento-chave que identifica o conteúdo da Didática, e também diz que a definição de Didática engloba duas perspectivas: como um saber, um ramo do conhecimento ou uma ciência e como uma disciplina que comporta os cursos de formação de professores.

Rios apresenta em seu texto um conceito para o que é ensino, qual o significado da palavra docência e explica a estreita vinculação entre o ensino e a aprendizagem de forma dialética, caracterizando a Didática como elemento fundamental para o trabalho docente.

Didática e Filosofia da Educação: uma interlocução, Rios faz indagações de como ser professor no mundo atual e quais saberes podem auxiliar o professor em seu ofício. Nesse sentido, ela sugere que é preciso superar a fragmentação do conhecimento, tendo então uma visão da totalidade e a articulação entre saberes e capacidades, contando com a contribuição de todas as áreas do conhecimento, trazendo, portanto, o conceito de interdisciplinaridade.

No segundo capítulo, referente à Competência e Qualidade na docência, a autora desenvolve uma reflexão sobre a articulação dos conceitos de competência e de qualidade. Para ela, o conceito de qualidade é totalizante, abrangente e multidimensional, portanto uma análise crítica desse conceito deverá considerar todos os seus aspectos, articulando as ordens técnica, pedagógica, política e ideológica.

Esse capítulo foi subdividido em: I. Em busca da significação dos conceitos: o recurso à lógica; II. Qualidade ou qualidades? ; III. Competência ou competências?

Em busca da “educação da melhor qualidade”, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos, significação dos conceitos: o recurso à lógica, a autora analisa os conceitos em sua própria constituição.

Qualidade ou qualidades, ela faz referência a uma educação de qualidade como sinônimo de boa educação. A autora deixa claro que essa pretensa qualidade nada tem a ver com o Programa de Qualidade Total, de caráter Taylorista, que foi historicamente estendido às instituições escolares. Acerca desse programa, a autora apresenta alguns autores que salientaram o caráter claramente neoliberal de suas propostas e seus equívocos e contradições ao tentar aproximar o sistema escolar do sistema empresarial.

Competência ou competências, Rios comenta que o uso do conceito de competências no plural é recente e vários teóricos da educação e na própria documentação oficial brasileira têm passado a utilizar esse termo. Ela transcreve as competências de Perrenoud (2004) e também utiliza outros autores com o intuito de definir tal conceito. Além disso, Rios faz um recorte em alguns trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) onde aparecem referências ao termo na sua forma plural.

A autora versa sobre o emprego da dicotomia entre competência técnica e política e apresenta como forma de superação a dimensão ética, garantindo assim o caráter dialético. Para ela, um professor competente é aquele que tem o domínio dos conteúdos de sua área específica, socializa esses conhecimentos, define finalidades para a sua ação e assume uma atitude crítica frente ao fundamento e ao sentido da definição dos conteúdos, dos métodos e dos objetivos, tendo como referência os direitos do bem comum. É o conjunto das competências técnicas, ética, política e estéticas que define a competência.

No capítulo três, denominado *Dimensões da competência,* Rios define competência como uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades.

Dimensão teórica, ela apresenta a necessidade de que a técnica seja “fertilizada” pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, com a presença da sensibilidade e da criatividade. Para Rios, a técnica reporta à realização de uma ação de um ofício. A dimensão técnica é considerada então o suporte da competência, estabelecendo uma outra relação com o ensino, diferente da versão tecnicista da educação na qual a técnica desvincula-se de outras dimensões.

Em relação ao subcapítulo denominado Dimensão estética, Rios aponta que é na produção de sua própria vida que o indivíduo realiza uma obra análoga à obra de arte, e é nesse ponto que ele se afirma como sujeito e produz a sua subjetividade. Afirmer uma dimensão estética para a prática docente é trazer luz à subjetividade do professor.

A autora ultrapassa a definição do “ser humano” como um animal racional para defini-lo como um animal simbólico, colocando a racionalidade não isoladamente, mas articulada com outras capacidades que servem de instrumentos para que o homem interfira na realidade e a transforme. Nesse sentido, a ação docente envolve técnica e sensibilidade e a docência competente termina por mesclar essas duas dimensões orientadas pelo princípio ético-político.

Dimensões éticas e políticas, a autora versa sobre sua opção em abordar os conceitos de

ética e política de forma conjunta, mas não antes de fazer uma distinção entre eles com o intuito de distingui-los para enfim uni-los. Ela refere-se à ética como reflexão crítica sobre o *ethos*. A ética não se confunde com a moral. Segundo a autora, a moral pode ser vista como conjunto de valores, enquanto que a ética tem um caráter reflexivo, não normativo. A autora explica nesse capítulo a sua tese de como o trabalho docente competente é um trabalho que faz o bem de maneira ampla, onde o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para ele, para os alunos e para a escola.

A docência da melhor qualidade, para Rios, se afirma na explicitação dessa qualidade – o quê, por que, para quê e para quem. Essa explicitação se dará nas dimensões técnicas, estéticas e éticas da docência. A dimensão técnica lida com os conteúdos; a estética, diz respeito à sensibilidade; a política atua como participação coletiva da sociedade; e a ética, como o respeito e a solidariedade. A dimensão ética é a dimensão fundante da competência, pois dessa dimensão estão as outras dimensões alicerçadas.

No capítulo intitulado *Felicidadania*, a autora justifica a junção dos termos felicidade e cidadania resultando numa expressão que exprime uma prática profissional que se quer competente, apontando o caráter multidimensional desses conceitos. Nesse sentido, ela pretende afastar o conceito mercadológico e romântico da palavra felicidade e a compreensão reducionista do conceito cidadania. Para tanto, ela retoma alguns aspectos dos conceitos de ética, política e estética, articula os conceitos entre cidadania, democracia e felicidade e reflete a presença de tais conceitos no âmbito da instituição escolar e do trabalho do professor.

Cidadania, Rios diz que os conceitos da cidadania e democracia têm mudado de compreensão de acordo com os contextos. Ela apresenta o conceito de felicidade como objetivo de uma vida que se experimenta coletivamente, remetendo a Aristóteles quando esse fala sobre a finalidade da ação humana, que para ele consiste numa atividade racional, própria do ser humano. Porém, não é com o sentido aristotélico que ela faz referência à felicidade, mas sim com o envolvimento pleno das capacidades do ser humano. A associação entre felicidade e cidadania, de acordo com Rios, dá-se na medida em que o exercício da cidadania é possibilitador da experiência da felicidade.

Alteridade e autonomia, Rios diz que é no convívio que se estabelece a identidade de cada pessoa na sociedade e que a identidade é algo em permanente construção, a qual está sempre articulada com a alteridade.

Ação docente e a construção da felicidadania, Rios diz que somente em um contexto democrático a cidadania ganha seu sentido pleno e que para ser cidadão é necessário que o sujeito tenha acesso ao saber que se constrói e se acumula e tenha condições de recriar esse saber. Assim, a escola necessita desenvolver seu trabalho tendo em vista a construção da cidadania democrática.

Para Rios, a escola é um dos lugares de construção para a felicidadania. Construir a felicidadania na ação docente é reconhecer o outro, é tomar como referência o bem coletivo, é envolver-se na elaboração e desenvolvimento de um projeto coletivo de trabalho, é instalar na escola e na sala de aula uma instância de comunicação criativa, criar espaço no cotidiano da relação pedagógica para a afetividade e alegria e por fim lutar pela criação e pelo desenvolvimento constante de condições viabilizadoras do trabalho de boa qualidade.

No capítulo cinco, denominado *Certezas provisórias*, Rios apresenta algumas respostas a suas principais indagações. Para a autora, o trabalho docente serve para colaborar na construção da felicidade. Além disso, ela comenta que procurou responder ao longo do livro as questões referentes a: O que é ser professor no mundo contemporâneo e que tipo de demandas encontra o professor em seu ofício na atualidade?

Ela responde algumas indagações referentes à felicidade e acerca do trabalho da melhor qualidade. O ensino da melhor qualidade, de acordo com Rios, é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. A melhor qualidade é uma “qualidade ausente”, que se busca constantemente.

A autora afirma que o exercício que faz durante a construção do seu livro é um exercício da Filosofia para a Educação e da Filosofia da Educação para a Didática. Nesse sentido, ela pretende estabelecer o diálogo entre as duas disciplinas para criar o diálogo com o professor, trazendo subsídios para que os professores possam teorizar, lidando de maneira crítica com conceitos que já circulam em sua prática educativa cotidiana.

Por fim, Rios, comenta que o seu trabalho ora apresentado só serve “se procurar fazer a vida da melhor qualidade”.

Rios aponta para o investimento na qualidade da formação como aspectos capazes de melhorar os resultados da escolarização e alterar os quadros de reprovação, de retenção insatisfatória nos resultados escolares.

3 Considerações finais

A partir da leitura do texto de Terezinha Rios, sentimos falta de um posicionamento mais contundente da autora em relação a alguns conceitos abordados como: Qualidade Total, neoliberalismo e competências, conceitos esses que permeiam e perpassam todas as políticas neoliberais em curso em nosso país. Ela utiliza autores como Silva e Gentili, que evidenciam as suas concepções nas primeiras linhas de seus artigos e trabalhos.

Na apresentação do texto, muitas vezes a autora comenta que não pretende travar uma discussão apenas no nível das palavras, dos termos, mas de uma reflexão sobre conceitos e os objetivos da realidade por eles apresentados, bem como pretende sempre afastar a compreensão ideologizante do trabalho pedagógico, como se fosse possível separar dos conceitos educacionais uma ideologia subjacente a qualquer conceito, palavra ou ação. Nos dizeres de Paulo Freire, buscamos elucidar tal afirmação contestando-a, pois para Freire todo o conhecimento é intencionado. O que dizer, então, de conceitos que circulam na prática educativa cotidiana dos professores?

Um aspecto a sublinhar refere-se às diversas vezes em que a autora justifica a utilização de um termo em detrimento de outro, o que para nós não se trata de uma questão de simples semântica ou de atribuições de significados diferentes, mas de opções que estão colocadas no ideário de tal autora.

Estranhamos, o fato de a autora misturar termos utilizados durante o seu texto para se referir aos profissionais da educação, ora chamando-os de professores, docentes, aprendiz, ensinante, sabendo-se que a utilização de um ou outro ensejam uma concepção e sentido diferenciados. Essa mistura aparentemente ingênua, parece embotar os nossos sentidos de uma

aparente neutralidade que sabemos que na educação não existe. Por outro lado, consideramos que a Rios nos brinda com um texto de fácil compreensão e faz um diálogo interessante com alguns autores de muita significação no contexto educacional.

A nossa formação acadêmica foi construída tendo como referencial alguns dos autores nos quais Rios se apoiou. Alguns desses autores também ditavam as concepções no âmbito da didática e da pedagogia e percebemos que, mesmo passados alguns anos, eles continuam sendo referência na área educacional, pois são pesquisadores envolvidos nas questões educacionais contemporâneas.

Ademais, a autora recupera alguns conceitos e apresenta outros, como felicidade, utilizando esse jogo de palavras que também encantam o leitor.

É uma leitura que não exige conhecimentos prévios para ser entendida, uma vez que as conclusões emergem a partir de esclarecimentos e posições da própria autora, fazendo com que o livro seja bem conduzido e de fácil e prazerosa leitura, e poderá contribuir para todos os profissionais que se interessam pelas questões educacionais, mais especificamente pelas práticas educativas que ocorrem no cotidiano das escolas. É um bom começo para os alunos da pedagogia, das licenciaturas, alunos da pós-graduação e todos aqueles como nos dizeres de Rios procuram fazer a vida da melhor qualidade.

Referência

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade.** 2010; 8ª ed., Editora Cortez.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

*GAMES AND PLAYS AND THEIR CONTRIBUTIONS IN THE CHILD DEVELOPMENT
PROCESS*

Rafael Soares Silva

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: doc.rafaelsoares@gmail.com

Izabel Rodrigues da Silva

Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil. E-mail: izabel6418@gmail.com

Rozinete de Oliveira Tavares

Universidade Estadual do Piauí, Piauí, PI, Brasil. E-mail: rozinetedoliveira@hotmail.com.br

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i3.34>

Recebido em: 13.10.2020

Aceito em: 18.12.2020

Resumo: Este trabalho tem como proposta apresentar questões relacionadas aos jogos e as brincadeiras no processo de desenvolvimento infantil e tem como ponto central “os jogos e as brincadeiras e suas contribuições no processo de desenvolvimento infantil” e como objetivo geral, analisar as contribuições dos jogos e das brincadeiras no processo de desenvolvimento infantil bem como a aprendizagem inclusa nesse processo. Para atingir tal objetivo, planejou-se a divisão do trabalho em duas etapas: pesquisa bibliográfica cuja finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa com base em autores como Oliveira (2000), Kishimoto (1997, 2000, 2003), Vygotski (1998), entre outros; e realizou-se uma pesquisa empírica tendo como sujeitos 05 (seis) professores que trabalham na área de Educação Infantil e/ou que estão no último ano de formação acadêmica aos quais poderemos encontrá-los em escolas públicas ou privadas e em universidades/faculdades. Os resultados desses estudos nos permitiram entender que o brincar na educação infantil possui um papel fundamental na conquista da autonomia e aprendizagem da criança e que o lúdico torna-se um instrumento essencial para a obtenção do conhecimento das crianças se caracteriza por proporcionar uma aprendizagem mais prazerosa e satisfatória e uma melhor compreensão não apenas dos conteúdos ministrados em ambiente escolar, mas também da realidade que a cerca.

Palavras-chave: Jogo Educativo. Brincadeiras. Lúdico. Educação Infantil.

Abstract: *This work aims to present issues related to games and play in the child development process and has as its central point “games and games and their contributions in the child development process” and as a general objective, to analyze the contributions of games and children play in the child development process as well as the learning included in that process. To achieve this goal, the work was divided into two stages: bibliographic research whose purpose is to put the researcher in contact with what has already been produced and recorded regarding his research theme based on authors such as Oliveira (2000), Kishimoto (1997, 2000,*



2003), Vygotski (1998), among others; and an empirical research was carried out with five (5) teachers who work in the field of Early Childhood Education and / or who are in the last year of academic training as subjects, who can be found in public or private schools and in universities / colleges. The results of these studies allowed us to understand that playing in early childhood education has a fundamental role in achieving the child's autonomy and learning and that playfulness becomes an essential instrument for obtaining children's knowledge, characterized by providing more enjoyable learning and satisfactory and a better understanding not only of the contents taught in the school environment, but also of the reality that surrounds it.

Keywords: Educational Game. Pranks. Ludic. Child education.

1 Introdução

O interesse em investigar a importância e contribuições dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil advém da necessidade de compreender, conhecer e reconhecer a especificidade das crianças, isto é, a forma como são e estão no mundo e que deve ser o grande desafio da educação hoje.

A utilização do brincar como instrumento pedagógico vem sendo objeto de constantes pesquisas e estudos. Nesta perspectiva, este artigo, refere-se uma análise dessa temática destacando a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

Os jogos e as brincadeiras são uma forma de descobrir o mundo que as cerca e estão presentes no cotidiano das crianças seja em creches, escolas, em suas próprias casas, enfim, acontece em qualquer lugar em que a mesma esteja inserida, basta se utilizar da criatividade e da imaginação, pois jogos e brincadeiras satisfazem às crianças, seus interesses, necessidades e desejos, expressando desta forma como se organiza nos múltiplos espaços.

Contudo, através das atividades lúdicas, as crianças desenvolvem a linguagem oral, a atenção, o raciocínio e a habilidade do manuseio de materiais diversos, além de resgatar suas potencialidades e os seus conhecimentos. Desenvolve também a imaginação, a espontaneidade, o raciocínio mental, a atenção, a criatividade e tanto a expressão verbal quanto a corporal, com fins de auxiliar no desenvolvimento infantil, valorizando a construção de conhecimento. O uso contínuo de brincadeiras com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento em situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

O educador ao utilizar as brincadeiras em sala de aula transporta para o campo do ensino-aprendizagem condições de conhecimento introduzindo as propriedades da ludicidade que contribui para uma melhor assimilação do conhecimento por parte da criança.

Nesta visão o presente artigo buscou como objetivo geral analisar as contribuições dos jogos e das brincadeiras no processo de desenvolvimento infantil bem como a aprendizagem inclusa nesse processo e como objetivos específicos compreender as contribuições dos jogos no processo de desenvolvimento da criança; entender que contribuições traz o ato de brincar no desenvolvimento infantil e analisar a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil.

1.1 A importância do brincar no universo lúdico (brincadeiras e jogos) e suas implicações na educação

Este trabalho pretende mostrar a importância dos jogos e das brincadeiras nas escolas de

educação infantil isso porque através das brincadeiras e jogos, as crianças desenvolvem saberes, resolvem conflitos, experimentam sensações, lidam com diferentes sentimentos e aprendem a conviver e a cooperar em grupo.

Podemos perceber isso nas páginas dos Parâmetros curriculares nacionais para a Educação Infantil (PCN):

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

A importância que se dá ao ato de brincar fica explícita nos escritos de Nicolau (1988) apud Nallin (2005), quando discorre que:

Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo (...). O brincar possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente e opera mentalmente, tudo isso de maneira envolvente, em que a criança imagina, constrói conhecimento e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar (p.78).

Logo, brincadeira é coisa séria, pois é brincando que a criança se expressa, interage, aprende a lidar com o mundo que a cerca e forma sua personalidade, recria situações do cotidiano.

Desta maneira percebe-se a importância do brincar como forma da criança expressar-se e desenvolver suas habilidades de criação, de relacionar-se e de interagir.

A maneira lúdica de aprender na educação infantil é de extrema importância, pois leva o aluno a sensações e emoções fundamentais para o seu desenvolvimento. Afinal, brincando a criança forma sua personalidade e aprende a lidar com o mundo. Assim, pelo fato da brincadeira estar intrinsecamente ligada ao desenvolvimento infantil, também deve estar inserida no contexto escolar com o objetivo de auxiliar o processo de aprendizagem. Isso se deve ao fato de a maioria dos adultos, entre eles pais e professores, estão preocupados apenas com o aspecto pedagógico. Para eles, a escola representa um lugar sistemático de aprendizado, enquanto consideram jogo, brinquedo ou brincadeira simplesmente um lazer e desprezam o ato de jogar e brincar.

Contudo, podemos observar que brincar não significa apenas recrear, é muito mais que isso, é uma atividade cotidiana na vida da criança, pois é uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo que a cerca. Logo, os brinquedos, é uma forma espontânea de iniciação ao ato lúdico. Dessa forma, o ato de brincar assim evolui, altera-se de acordo com os interesses próprios da faixa etária, conforme as necessidades de cada criança e também com os valores da sociedade a qual está inserida.

Nas brincadeiras, a criança experimenta sentimentos diversos como amor, confiança, solidariedade, união, proteção; mas, pode também sentir inveja, frustrações, rejeição, entre outros. No entanto, é necessário que se tenha cuidado para não frustrar a criança impedindo-a que no futuro ela venha a ter dificuldades de se desenvolver em seus múltiplos aspectos.

Por outro lado, há o incentivo à curiosidade, o estímulo à descoberta, à competição, propondo vivências que traduzem simbolismos do mundo adulto e do mundo infantil, onde a criança interage, busca soluções, coloca-se inteira, manipula problemas, descobre caminhos, cria

e recria e desenvolve-se como ser social possibilitando às crianças uma forma de desenvolver as suas habilidades intelectuais, sociais e físicas, de forma prazerosa e participativa, uma vez que os jogos e brincadeiras são de grande contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. (NALLIN, 2005).

Outro aspecto que merece destaque diz respeito aos jogos que carrega em si um significado muito abrangente. É construtivo porque pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade. É carregado de simbolismo, reforça a motivação e possibilita a criação de novas ações e o sistema de regras, que definem a perda ou o ganho. Nem todos os jogos e brincadeiras são sinônimos de divertimento, pois a perda muitas vezes pode resultar em sentimentos de frustração, insegurança, rebeldia e angústia. Dessa forma, são sentimentos que devem ser trabalhados principalmente na escola, para que não se perpetuem impossibilitando que a criança tenha novas iniciativas.

A criança ao jogar, não só incorpora regras socialmente pré-estabelecidas, mas também cria possibilidades de significados e desenvolve conceitos é o que justifica a adoção do jogo como aliado importante nas práticas pedagógicas.

O jogo pode ser considerado um dos elementos fundamentais para que os processos de ensino e de aprendizagem possam superar os conteúdos prontos, acabados e repetitivos, que tornam a educação escolar tão fatigante, sem vida e sem alegria. O jogo pode ser um elemento importante pelo qual a criança aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender (VIOLADA, 2011).

O jogo promove a integração da criança no grupo social, e também serve como suporte para obtenção de regras.

Pode-se constatar que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são instrumentos mediadores no processo didático-pedagógico, são importantes ferramentas que auxiliam no desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, psicológico e social da criança em formação, considerados peças-chave neste processo, estimulam a relação da criança consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Mais ainda, de acordo com Kishimoto (2002) o jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, a utilização do mesmo no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, o jogo é um impulso natural da criança funcionando, como um grande motivador, é através do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, o jogo mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva.

Desde a antiguidade os seres humanos jogam e brincam entre si, o jogo acompanhou a evolução histórica e esteve presente em todas as civilizações. É certo que ao longo do tempo, esses jogos vão agregando novas características e mudanças, pois é resultado das interações que os indivíduos fazem durante o uso de tais práticas.

Percebemos que o ritmo de vida também mudou e muda com o passar dos dias, refletindo mudanças no modo de brincar da criança, as brincadeiras de rua quase não acontecem mais, a urbanização e a violência trouxeram uma nova caracterização das ruas, que já não são adequadas para a permanência das crianças.

Essa mudança no contexto social influi diretamente na forma de brincar de nossas crianças, as próprias limitações de espaço físico fizeram com que as crianças passassem a brincar

em seus pequenos espaços dentro de casa, com brinquedos industrializados, jogos eletrônicos e o computador (LIRA e RUBIO, 2014).

Com tudo o que foi exposto, ressaltamos a importância dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. No entanto, se faz necessário conscientizar pais, educadores e a sociedade em geral sobre a importância da ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa da criança não sendo somente lazer ou como ocupação de um momento ocioso durante as aulas, mas sim, um ato de aprendizagem, e ainda a importância desta ludicidade nas intervenções e prevenções de problemas de aprendizagem na visão da psicopedagogia.

Neste contexto, o brincar na educação infantil proporciona a criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, à criança estará resolvendo conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros, e ainda e nesse ato que podemos diagnosticar e prevenir futuros problemas de aprendizagem infantil. É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, pois está se constitui numa das formas de relacionamento e recreação do mundo, na perspectiva da lógica infantil.

Portanto, o desenvolvimento da criança e seu consequente aprendizado ocorrem quando participa ativamente, seja discutindo as regras do jogo, seja propondo soluções para resolvê-los. É de extrema importância que o professor também participe e que proponha desafios em busca de uma solução e de participação coletiva, o papel do educador neste caso será de incentivador da atividade. A intervenção do professor é necessária e conveniente no processo de ensino-aprendizagem, além da interação social, ser indispensável para o desenvolvimento do conhecimento.

1.2 Brincar

De extrema e fundamental importância para o desenvolvimento infantil, brincar é basicamente sinônimo de liberdade, isto é, liberdade de escolher, imaginar e criar sem nenhuma obrigação de fazer algo “produtivo”.

A dimensão simbólica é o aspecto mais importante da brincadeira e o brinquedo é apenas um meio para iniciar esta ou aquela brincadeira e, muitas vezes as crianças brincam sem brinquedo, utilizando somente a imaginação.

Com isso, podemos inferir que brincadeira tem a ver com cultura, ou melhor, brincadeira é cultura. Isso porque a brincadeira envolve um conjunto de artefatos e práticas lúdicas que foram e são, no passado e no presente, construídos pelos seres humanos em contextos condicionados pela história e pela cultura. Além disso, a brincadeira é uma prática social que identifica os grupos e suas identidades culturais e, no caso das crianças, constitui uma atividade através da qual elas se apropriam da cultura em que estão inseridas e produzem coletivamente uma cultura própria do seu grupo geracional e de pares.

Percebemos, portanto, que as primeiras aprendizagens relativas ao brincar se dão geralmente no núcleo familiar e social das crianças bem pequenas. Iniciam-se desde que a

criança nasce: quando lhes são mostrados objetos para lhes chamar a atenção ou mesmo quando colocamos em suas mãos para que manipulem. Mais ainda, quando “conversamos” com elas, cantamos para elas canções de ninar, brincamos de esconder cobrindo o rosto com panos ou outros tipos de objetos; interagimos com elas através dos brinquedos cantados. Assim, as crianças vão se apropriando de um repertório de esquemas lúdicos de interação que lhes permite iniciar e participar de brincadeiras com outras crianças e adultos.

As crianças também aprendem, através da experiência de brincar, as características definidoras da brincadeira que, de acordo com alguns teóricos, são: seu caráter fictício, de rompimento com a realidade e de criação do faz de conta, que passa a ser uma nova realidade, a realidade imaginada; a liberdade de escolha, pois se brinca porque se deseja brincar, escolhem-se os papéis, os objetos etc., ou seja, são as crianças que controlam a brincadeira; a flexibilidade, pois é possível transformar consensualmente as formas do brincar para atender às necessidades das crianças; a necessidade de acordo entre os parceiros; a repetição, pois na brincadeira sempre se pode voltar ao início, fazer de novo, sem que a realidade se modifique; o não compromisso com resultados, a não produtividade.

Sobre isso, Vygotsky (1998), ao discutir o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de faz-de-conta, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira faz-de-conta é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do seu comportamento habitual, o mesmo contém todas as tendências do desenvolvimento sobre forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.

A compreensão da brincadeira como dimensão fundamental da constituição da criança como ser histórico e cultural e do seu desenvolvimento integral tem implicações pedagógicas muito importantes. Isso tem a ver com os espaços, que devem acolher, provocar e alimentar as brincadeiras e a imaginação das crianças. Para tanto, é preciso que sejam colocados à disposição das crianças não apenas brinquedos, mas diferentes materiais e objetos. O critério para a escolha desses elementos é que ofereçam diferentes possibilidades de interações, uso e recriações nas mãos e no pensamento das crianças. Além de brinquedos, objetos como caixas, panos, fantasias, adereços, objetos da vida cotidiana funcionam como importantes suportes para ações e invenções.

Além do mais, os espaços devem ser acolhedores, alegres, que aguçam de certa forma a iniciativa das crianças e as interações que estabelecem entre elas e com os objetos ali dispostos. Dessa forma, incentivam a liberdade de escolher e de organizar suas ações e interações, contribuindo, assim, para a construção de sua autonomia.

É necessário também que os espaços reflitam os interesses e as formas de expressão das crianças, abrindo diferentes possibilidades de apropriação, conforme os caminhos trilhados pela imaginação e pela criação. Dessa forma, eles devem ser abertos, servindo a diversos cenários, narrativas, situações, papéis e construções. Seus limites são dados pelas possibilidades sensoriais, expressivas, afetivas, cognitivas e simbólicas das crianças (BORBA, 2014).

Vygotsky (1998) acentua o papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos, ou seja, estimula seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente

familiar, quanto no ambiente escolar. Ainda podemos dizer que o ato de brincar acontece em determinados momentos do cotidiano infantil, neste contexto, Oliveira (2000) aponta o ato de brincar, como sendo um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si.

Contudo, o brincar se torna imprescindível no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva.

É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Por meio do universo lúdico que a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar. Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos.

Assim, os processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1998), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade.

Contudo, a brincadeira já não deve ser mais atividade utilizada pelo professor apenas para recrear as crianças, mas como atividade em si mesma, que faça parte do plano de aula da escola.

1.3 Jogos

Através do jogo o indivíduo enquanto criança pode brincar naturalmente, testar hipóteses e explorar toda a sua espontaneidade criativa. Isso porque os jogos não são apenas uma forma de divertimento, pelo contrário, são meios que contribuem e enriquecem o seu desenvolvimento intelectual.

Logo, para manter seu equilíbrio com o mundo a criança precisa e deve brincar criar e inventar. Com isso, criança devota ao jogo a maior parte do seu tempo. Com jogos e brincadeiras, a criança desenvolve o seu raciocínio e conduz o seu conhecimento de forma descontraída e espontânea: no brincar, ela constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo.

De acordo com Tezani (2004), ao desenvolver um trabalho com jogos, a criança está não só desenvolvendo os aspectos cognitivos, mas passando também a enfatizar os aspectos afetivos que são resgatados durante estes momentos lúdicos.

Por outro lado, o educador ao utilizar as brincadeiras em sala de aula transporta para o

campo do ensino-aprendizagem condições de conhecimento introduzindo as propriedades da ludicidade que contribui para uma melhor assimilação do conhecimento por parte da criança.

As atividades lúdicas têm um conceituado papel no ensino, sendo que as mesmas devem ser vistas como forma alegre e descontraída de aprender, sempre procurando desenvolver no educando o espírito crítico e investigador, bem como os sentimentos de disciplina, seriedade e respeito mútuo.

Visando alcançar uma motivação que dê respaldo na aprendizagem, o educador deve buscar adequação nas atividades lúdicas voltadas à realidade do meio em que o educando está inserido.

Por isso, é salutar que os jogos e brincadeiras façam parte da cultura escolar de todos os educandos, cabendo ao professor analisar e avaliar as potencialidades educativas das variadas atividades lúdicas, bem como as suas estruturas curriculares que esteja inserida no processo da aprendizagem.

Na construção desses conhecimentos é importante que a criança se faça presente na escola desde a Educação Infantil para que o aluno (a) possa desencadear todo o processo de aprendizagem, comunicando e se expressando por meio de atividades lúdicas.

Para crianças pequenas, os jogos são as ações que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercício), isto é, fonte de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema. Essa repetição funcional também deve estar presente na atividade escolar, pois é importante no sentido de ajudar a criança a perceber regularidades.

O jogo representa para a criança muito mais do que uma simples atividade recreativa com a única finalidade de proporcionar prazer por meio da ludicidade. Na verdade, o brincar é a forma que a criança tem de se comunicar com o mundo e de se expressar. No jogo ela emprega e manifesta emoções, interage com os demais, desenvolve suas habilidades motoras e psíquicas, além de construir sua moral.

A contribuição dos jogos e das brincadeiras, no que diz tange ao desenvolvimento infantil, ocorre em diversas áreas, isso porque ao se relacionar com o outro, a criança aprende a respeitar as regras que são, a princípio, impostas. Ao longo de seu desenvolvimento, tais regras, gradualmente, ganham significado e sentido, provando sua relevância e aplicabilidade, e se mostrando necessárias para a organização das relações sociais. O jogo proporciona tal aprendizado de maneira natural e lúdica, favorecendo a internalização de conteúdos de forma significativa.

Com o jogo a criança explora seu corpo e o meio, assimila conhecimentos que enriquece a sua personalidade e aprende a formular soluções rápidas para problemas no seu dia-a-dia. O jogo é uma forma divertida que a criança encontra para aprimorar suas habilidades, afim de melhor desenvolver suas atividades cotidianas. É jogando que ela é estimulada a superar desafios motores e cognitivos, fazendo com que a criança comece a criar soluções, a cooperar e a vivenciar novas experiências motoras, resultando em um desenvolvimento infantil mais completo possível.

1.3.1 Características do jogo

Vários são os tipos de jogos existentes, entre eles, podemos citar: jogos motores, cognitivos, jogos intelectuais, jogos competitivos e jogos de cooperação, individuais ou coletivos, de faz de

conta, simbólicos, verbais, ou seja, a variedade de jogos conhecidos mostra a multiplicidade desta categoria e a dificuldade para se compreender o que é “jogo”, isto pelo fato que significados diferentes são atribuídos a esse termo.

Entre os autores que discutem as características do jogo, Kishimoto (1994, p.07) identifica pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos: liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o “não sério” ou o efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), a incerteza de seus resultados; a não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e espaço.

Logo, o jogo pode ser visto como resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social – o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social; um sistema de regras – onde as regras permitem identificar em qualquer jogo uma estrutura sequencial (o que especifica sua modalidade) e como um objeto – quando se refere ao jogo enquanto objeto.

Kishimoto (ibid., p.07) inclusive diferencia brinquedo, brincadeira e jogo ao considerar brinquedo como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo para designar tanto o objeto e as regras (brinquedo e brincadeira). É necessário, então, considerar o jogo dentro do contexto em que é utilizada, a atitude daquele que joga e o significado dado ao jogo pelo observador (psicopedagogo, professor, psicólogo, os pais...).

2 Metodologia

2.1 Proposta metodológica

Existem vários tipos de pesquisa, mas a abordagem escolhida para fundamentar este estudo é a qualitativa. Para entender a natureza desse tipo de pesquisa nos baseamos em Minayo (2007, p. 21) quando diz que [...] “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” Dela faz parte à obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nesse tipo de pesquisa é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados. Valoriza muito o processo e não apenas o resultado.

Logo, os procedimentos metodológicos adotados para concretização da pesquisa diz respeito a dois momentos específicos. O primeiro consiste no estudo bibliográfico cuja finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa com base em autores como Oliveira (2000), Kishimoto(1997, 2000, 2003), Vygotski (1998), entre outros. O segundo momento se refere à pesquisa empírica, composta pelas etapas de construção e análise dos dados e teve como sujeitos 05 (seis) professores que trabalham na área de Educação Infantil e/ou que estão no último ano de formação acadêmica aos quais poderemos encontrá-los em escolas públicas e/ou universidades/faculdades.

2.2 Espaço da pesquisa

A pesquisa foi realizada em escolas da rede pública de ensino, situadas em várias zonas da cidade de Teresina.

2.3 Sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa está composta por cinco professores com o intuito de obter dados mais extensos, sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 23 e 40 anos que lecionam em escolas de educação infantil da rede pública de ensino. Em relação à formação das mesmas, todas já se encontram formadas.

2.4 Instrumentos utilizados

O instrumento utilizado para coleta de dados nesta pesquisa foi a técnica de entrevista fundamentada em Gil (2011, p. 109) que diz que “é uma forma de interação social, isto é, uma forma diálogo correspondente, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”; e Minayo (2007) que relata que a entrevista é uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e tem por objetivo construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa.

Logo, a opção por entrevista semiestruturada justifica-se pelo fato de que valoriza a presença do investigador e a liberdade e a espontaneidade do informante frente aos questionamentos e podem ainda oferecer amplo campo de interrogativas, resultante de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes (TRIVIÑOS, 2008). No entanto, a entrevista não desconsiderará o que se encontra planejado.

2.5 Procedimentos

Após a coleta dos dados, estes, foram analisados e interpretados tendo presente a abordagem qualitativa e a análise de conteúdo. Para análise e interpretação dos dados adotaremos a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Para Bardin (1977), a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de se realizarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem das mensagens dos entrevistados. Logo, a análise de conteúdo visa, portanto, a ultrapassar o nível do senso comum e da subjetividade na interpretação dessas mensagens e alcançar uma postura crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação (MINAYO, 2007).

3 Resultados e discussão

Escolhemos para guiar esta pesquisa o método qualitativo e se encontra inserida no campo das ciências sociais segundo Minayo (2002). Neste sentido, elegeu-se, neste trabalho, por este tipo de pesquisa, tendo em vista as considerações históricas e relacionais entre o sujeito e a sociedade na qual ele está inserido e, também, pelo fato dessa modalidade de investigação apreender, melhor, a multiplicidade de sentidos, presente no campo educacional.

Em síntese, ainda na perspectiva dessa autora, a abordagem qualitativa trabalha “com

o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 22) esses significados podem ser percebidos nos relatos que são apresentados na análise de conteúdo mais na frente.

Para que fosse possível a coleta de dados, foi feita a priori a realização das entrevistas. As mesmas foram gravadas em gravador de celular e transcritas logo em seguida para que se fosse possível recuperar informações pertinentes que poderiam subsidiar a análise da pesquisa e que foram organizados de acordo com o processo de análise. Logo, faz-se necessário ressaltar que das 05 entrevistas realizadas com profissionais que atuam na educação infantil, apenas 04 foram analisadas, visto que uma delas não respondeu às perguntas propostas, visto que apresentavam dados incompletos e insuficientes para uma análise sistemática.

Quanto às entrevistas, elas foram aplicadas sobre a forma de semiestruturadas, como já foi falado anteriormente as quais se constituíram como fontes essenciais para a coleta de dados. Elas foram fundamentais para apreender informações aprofundadas e significativas, através das posições, percepções, opiniões dos sujeitos envolvidos no processo de inserção e permanência na educação infantil, acerca de motivação, entre outros aspectos referentes a formação desses profissionais.

Logo, com os dados em mãos, procedeu-se com o processo de análise de dados que seguiu todas as etapas que compõem a análise de conteúdo: no primeiro momento a transcrição dos dados, posteriormente a leitura flutuante e a unitarização dos dados. No entanto, buscou extrair conclusões analíticas. Assim, as informações coletadas foram cuidadosamente analisadas, para evitar interpretações indevidas.

Isto nos permitiu organizá-los em três categorias de análise: “percepções acerca do brincar”, “importância dada ao lúdico na etapa da educação infantil”, “A compreensão dos conteúdos pelos alunos quando trabalhados de forma lúdica”. Em seguida realizamos a análise e interpretação dos resultados.

3.1 Percepções acerca do brincar

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser realmente, isso porque ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Com isso, podemos observar que brincar não significa apenas recrear, é muito mais do que isso, é uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo que a cerca.

Sabemos que existem várias conceituações acerca do brincar ao qual envolve brincadeiras, jogos, brinquedos. Em relação a algumas dessas percepções relatam as professora e um professor:

[...] Defino como um dos métodos mais eficazes não só para diversão, mas principalmente para o aprendizado e desenvolvimento saudável de crianças e de adultos, pois não há idade para brincar (E1).

[...] Considero o brincar com uma atividade humana, que possibilita o desenvolvimento da criatividade, da aprendizagem, e estimula a socialização entre as pessoas (E3).

[...] O brincar é uma forma de desenvolver a criatividade e os conhecimentos das crianças, através de jogos, músicas e danças. Ou seja, o intuito é educar, ensinar,

brincando e interagindo com os demais colegas (E4).

Considerando o exposto, percebemos nas falas dos professores, ênfase no valor do brincar como prática geradora de novos conhecimentos, aprendizados, que desenvolve as habilidades da criança de forma natural e com prazer.

Tal pensamento condiz com o pensamento de Oliveira (2000, p. 19):

O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas.

Desta feita, identificamos nas falas analisadas que a brincadeira é a atividade mais típica da vida humana, por proporcionar alegria, liberdade e contentamento. Sendo assim, o lúdico torna-se essencial para aprendizagem humana e significa uma das atividades inerentes à formação do ser humano. É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo e ao mergulhar na ação lúdica. Diz-se que é o lúdico em ação (KISHIMOTO, 2003 p. 21).

E mais, entende-se que as brincadeiras e a ludicidade cheguem a ser tão fundamentais aos seres humanos, inclusive, às crianças assim como o alimento que dá energia e sustentabilidade para viver. Tão logo, são essenciais para que a criança atinja o desenvolvimento sócio emocional e cognitivo.

3.2 Importâncias dadas ao lúdico na etapa da Educação Infantil

Outro aspecto importante que aparece nas falas dos nossos sujeitos e que merece destaque é o fato de reconhecerem como o brincar é indispensável para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.

Com a utilização do lúdico a criança vai formando suas habilidades de coordenação motora, compreensão e companheirismo. A infância é a idade das brincadeiras onde se acredita que por meio delas a criança realize, em grande parte seus, interesses, necessidades e desejos, expansão da criatividade, etc., sendo uma das melhores formas de inserção dessa criança na realidade. As atividades lúdicas na educação infantil são direcionadas principalmente para as salas de aula, pois tem um objetivo que é a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.

Dessa maneira, percebemos isso nas falas dos nossos sujeitos:

[...] O lúdico é de extrema importância no aprendizado das crianças nas series iniciais, pois através dele fica mais fácil prender a atenção das crianças que ainda estão no início da vida escolar, a criança tem a grande oportunidade de aprender brincando e se divertindo e se socializar com o ambiente escolar, o lúdico faz com que o ambiente escolar seja agradável e prazeroso para a criança (E1).

[...] Proporcionar um aprendizado significativo e agradável (E2).

[...] Brincar na educação infantil é de extrema importância, visto que, a brincadeira é a linguagem natural da criança, e é através dessa que a criança cria consciência de si e do outro. Além disso, o brincar estimula o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, motores dos pequenos (E3).

[...] O lúdico é muito importante na educação infantil, sendo que o mesmo é essencial para o desenvolvimento das crianças, pois são através das atividades primárias que trazem benefícios físicos, intelectuais e sociais para as crianças na educação infantil. Portanto, é através do brincar que a criança vai desenvolver a sua identidade e a sua autonomia.

Este entendimento pode ser percebido por meio do pensamento de Piaget *apud* Kishimoto (1997) quando diz que “ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos, ou seja, isso pode ser o ponto de partida”. E Bruner *apud* Kishimoto (1997) diz ainda que as brincadeiras infantis estimulam a criatividade e leva à descoberta de regras e auxilia na aquisição da linguagem.

Mais ainda, brincar é uma atividade que facilita o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico, estimula o desenvolvimento intelectual e possibilita as aprendizagens das crianças, isto é, é através da brincadeira que as crianças constroem sua identidade, conquistam sua autonomia, aprendem a enfrentar medos e descobrem suas limitações, expressam seus sentimentos e melhoram seu convívio com os outros, aprendem agir no mundo em que vivem com situações do brincar relacionadas ao seu cotidiano; e mais, compreendem e aprendem a respeitar regras, limites e os papéis de cada um na vida real e social;

Com isso, percebemos que através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando e assim, facilitam a aprendizagem e diminuem as dificuldades de aprendizagem.

3.3 A compreensão dos conteúdos pelos alunos quando trabalhados de forma lúdica

Outra categoria que foi analisada diz respeito à forma como os alunos aprendem melhor os conteúdos quando trabalhados de forma lúdica.

O aspecto lúdico torna-se importante instrumento na mediação do processo de aprendizagem, principalmente das crianças, pois elas vivem num universo de encantamento, fantasia e sonhos onde o faz de conta e realidade se mistura, favorecendo o uso do pensamento, a concentração, o desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando o processo de construção do pensamento.

[...] O lúdico é a melhor forma de diminuir e auxiliar as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento com o lúdico fica muito mais fácil de prender a atenção dessas crianças que possuem algum tipo de dificuldade (E1).

[...] Com certeza, pois quando o professor (a) utiliza o lúdico em sua prática docente ele aproxima o conteúdo exposto, ele cria um ambiente no qual a criança se sente atraída a participar do processo de aprendizagem, possibilitando desse modo uma aprendizagem mais significativa ao aluno (E3).

[...] É através do lúdico que a criança vai presta mais atenção na aula, por ter no brincar uma forma de compreender melhor os conteúdos (E4).

Estas falas evidenciam que o lúdico é um método que está sendo trabalhado na prática pedagógica, contribuindo para o aprendizado do alunado possibilitando ao professor o melhor preparo de aulas dinâmicas fazendo com que o aluno interaja mais em sala de aula, pois cresce a vontade de aprender, seu interesse ao conteúdo aumenta e dessa maneira ele realmente aprende o que foi proposto a ser ensinado, estimulando-o a ser pensador, questionador e não um repetidor de informações.

O lúdico torna-se uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças no aprendizado. As atividades lúdicas

possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade da criatividade, isto é, do sujeito como um todo.

Sobre isso, esclarece Vygotsky apud Baquero (1998), a brincadeira e os jogos são atividades específicas da infância e também do adulto. Em relação à criança, elas recriam a realidade usando sistemas simbólicos. É uma atividade com contexto cultural e social. Logo, esse mesmo autor relata sobre a zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver, independentemente, um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

Nesse caso, a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.

A utilização de brincadeiras, brinquedos e jogos com intuito pedagógico remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Com isso, quando as situações lúdicas são criadas por um adulto de modo intencional para estimular algum tipo de aprendizagem, temos aí uma dimensão educativa.

A utilização do lúdico na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzido as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora Kishimoto (1997).

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico. Piaget (1971) diz que quando a criança brinca assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função qual a criança lhe atribui.

O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois o mesmo favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Sobre isso, Piaget (1967) esclarece que o jogo é importante para a construção do conhecimento, principalmente, nos períodos sensório-motor e pré-operatório.

4 Considerações finais

Este trabalho buscou expressar o quanto as atividades lúdicas são importantes e o quanto elas contribuem e são essenciais na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem das crianças na educação infantil, pois é por meio da aplicação dessas atividades lúdicas que a criança obtém seu desenvolvimento de forma integral. Dessa forma, o lúdico torna-se um instrumento essencial para a obtenção do conhecimento das crianças se caracteriza por proporcionar uma aprendizagem mais prazerosa e satisfatória e uma melhor compreensão não apenas dos conteúdos ministrados em ambiente escolar, mas também da realidade que a cerca.

Todavia, a partir das teorias de Piaget e Vygotsky, entendemos que é necessário refletir sobre o papel do professor ao utilizar o lúdico como recurso pedagógico que lhe possibilite o reconhecimento sobre a realidade lúdica e seus alunos, bem como sobre seus interesses e necessidades. Assim, ao utilizar o jogo como recurso pedagógico na escola, o educador deve

considerar a organização do espaço físico, a escolha dos objetos e dos brinquedos e o tempo que o jogo irá ocupar em suas atividades diárias. Esses aspectos são definidos como requisitos práticos fundamentais para o trabalho com o lúdico como recurso pedagógico.

As atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos, são altamente importantes na vida da criança. Primeiro, por serem atividades nas quais ela está interessada naturalmente; segundo, por serem no jogo que a criança desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais.

A criança ao jogar, não só incorpora regras socialmente estabelecidas, mas também cria possibilidades de significados e desenvolve conceitos é o que justifica a adoção do jogo como aliado importante nas práticas pedagógicas.

O jogo pode ser considerado um dos elementos fundamentais para que os processos de ensino e de aprendizagem podendo superar os conteúdos prontos, acabados e repetitivos, que tornam a educação escolar tão maçante, sem vida e sem alegria. O jogo pode ser um elemento importante pelo qual a criança aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender.

Desta forma, as atividades lúdicas devem ser aplicadas no sentido de abrir espaços para o diálogo e a reflexão, pois são necessários, sempre a partir do que é real para que o educando se sinta compreendido e respeitado.

Nesse sentido grande é o papel do professor, pois cabe instruir e valorizar o educando na interação humana, no desenvolvimento do seu raciocínio lógico. Assim a aprendizagem do seu efeito positivo se vincula ao prazer e a relação afetiva nas ações pedagógicas (Violada, 2011).

Enfim, a obtenção de um melhor desempenho da aprendizagem, pode ser obtida por meio da ludicidade. Dentre os diversos benefícios uma educação lúdica, pode-se citar: a melhoria da capacidade cognitiva da criança, a potencialização da sua capacidade psicomotora, bem como, da sua capacidade de se relacionar com os outros.

Conclui-se que os jogos e as brincadeiras possuem extrema importância tanto para a construção da identidade do sujeito, quanto para sua melhor adequação e atuação no meio. Além disso, o desenvolvimento cognitivo também pode ser altamente beneficiado, uma vez que ocorra a correta mediação oferecida pelo educador. Vemos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, na qual ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão, mas com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, visto que o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a formação integral da criança.

Portanto, o aspecto lúdico voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORBA, Â. **Brincar é coisa de criança, e de adulto também!**: O valor da brincadeira na vida e nos espaços de Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.editoradobrasil.com.br>>. Acesso em 31/03/2020.

BAQUERO, R. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v.1.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). KISHIMOTO, T. M. **jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. (org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LIRA, N. A. Barros; RUBIO, J. de A. S. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. Revista Eletrônica Saberes da Educação –Volume 5–nº 1 -2014.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NALLIN, C. G. F. **Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

OLIVEIRA, V. B. de (Org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de A. Cabral e C. m. Oiticica. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. 2 ed., Rio de Janeiro, Real, 1967.

TEZANI, T. C. R., **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos**. 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VIOLADA, R. **Brincadeiras e jogos na educação infantil**. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

TEMPOS DISTÓPICOS: A CRISE ESTATAL E DEMOCRÁTICA COM A NEGLIGÊNCIA DO DIREITO À DIFERENÇA E DO RECONHECIMENTO DO REFUGIADO

*DISTORIC TIMES: THE STATE AND DEMOCRATIC CRISIS WITH NEGLIGENCE FROM THE
RIGHT TO DIFFERENCE AND RECOGNITION OF THE REFUGEE*

Débora Patricia Seger

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo, RS, Brasil. E-mail:
deborapatriciaseger@gmail.com

Osmar Veronese

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo, RS, Brasil. E-mail:
osmarveronese@san.uri.br

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i3.48>

Recebido em: 03.12.2020

Aceito em: 27.12.2020

Resumo: O artigo analisa a questão das migrações forçadas na pós-modernidade complexa, com ênfase nos refugiados, na crise estatal, na democracia e no renascimento de discursos distópicos ou retrotópicos. Objetiva-se, com base na teoria do reconhecimento e do direito à diferença, demonstrar que o atuar da sociedade, e até mesmo de Estados, dificulta o efetivo reconhecimento da diversidade, em especial quando contamos com um Estado em crise e um povo com bloqueios de canais de amor, alteridade e solidariedade, além de se verificar ressurgimentos de fundamentalismos, aniquiladores do direito à diferença. A percepção do futuro a partir de pessimismos e as constantes notícias de xenofobias e tratamentos desumanos para com os refugiados fazem necessário o questionamento do rumo que a humanidade esta tomando, pois ela sempre viveu e sempre viverá em mobilidade, inclusive em mobilidades forçadas, quando as circunstâncias de deixar o país tornam-se essenciais para a sobrevivência.

Palavras-chave: Distopias. Crise estatal. Democracia. Direito à diferença. Refugiados.

Abstract: *The article analyzes the issue of forced migrations in complex postmodernity, with emphasis on refugees, state crisis, democracy and the rebirth of dystopian or retrotopic discourses. Based on the theory of recognition and the right to difference, the aim is to demonstrate that the actions of society, and even of states, make it difficult to effectively recognize diversity, especially when we have a state in crisis and a people with blockages. channels of love, otherness and solidarity, as well as a resurgence of fundamentalisms, annihilators of the right to difference. The perception of the future from pessimism and the constant news of xenophobias and inhumane treatment towards refugees make it necessary to question the direction humanity is taking, as it has always lived and will always live in mobility, including forced mobility, when circumstances of leaving the country become essential for survival.*

Keywords: *Dystopias. State crisis. Democracy. Right to difference. Refugees.*



1 Introdução

O presente artigo estuda aspectos do atual momento de distopias como um desdobramento da relação de poderes e da crise democrática no contexto mundial das mobilidades, sublinhando formas de desrespeito que são recorrentes, em especial ao refugiado¹, e indicando a defesa do Direito à diferença e o reconhecimento como forma de entender o outro.

Ao percorrer a metodologia dedutiva, empregando a técnica de pesquisa bibliográfica, visa indicar caminhos e descaminhos dos refugiados na atual quadra da história, apontando para o reconhecimento à diferença como uma tarefa difícil, mas necessária, para melhor navegar nas turbulências hodiernas.

2 Democracia em tempos distópicos

Pensar, analisar e refletir sobre o Estado, perpassa também mencionar direitos e deveres que a estrutura social criou e que são necessários para o convívio, objetivando polir a convivência humana. Os seres humanos têm direito a uma vida digna, com alimentação, educação, saúde e boas doses de liberdade, portanto, “se os seres humanos têm tais direitos, então todos nós estamos sob uma obrigação coletiva de prover as pessoas do mundo daquilo que necessitam”, conjugando direitos e deveres, como o de garantir vida digna a todos os seres humanos e encontrar um modo de viver juntos e de forma cooperativa.²

A crítica ao modo como o modelo capitalista (des)organiza o espaço, o tempo, a totalidade e o lugar, é feita por Santos, para quem “nenhuma sociedade tem funções permanentes, nem um nível de forças produtivas fixo, nenhuma é marcada por formas definitivas de propriedade, de relações sociais”.³ Tudo passa, tudo se modifica.

Para Eric Hobsbawm, nos anos 1848 a 1875 surge com força e distinção a ideia de *nação* e de *nacionalismo*. A nação ou nacionalidade mantinham uma ideia de distância e de incompatibilidade com o povo comum, em que a classe dominante possuía a educação, o poder de decisão das instituições e a cultura que identificava o país. Já o nacionalismo surge como um radicalismo, um argumento ideológico, apoiando-se “no fato de que o que quer que a história ou a cultura pudessem dizer, os irlandeses eram irlandeses e não ingleses, os tchecos eram tchecos e não alemães, os finlandeses não eram russos e nenhum povo deveria ser explorado ou dirigido por outro”.⁴ Assim, cresce o sentimento de orgulho, de pertença, independente de classe, todos eram de um ou de outro povo e sentiam orgulho das tradições.

Com o nascimento do Estado, nasceu também o nacionalismo, o qual é a ligação entre o Estado e a sociedade, com seu sentimento de pertença e obediência. Aquele oferecia estruturas, proteção, colaboração e vendia a ideia de naturalização do Estado. Já a sociedade, com um sentimento de nação legitimava o poder e a obediência à autoridade estatal, pois, “para se tornar nacional, a cultura tinha primeiro de negar que fosse um projeto: precisava disfarçar-se de

1 Aquele que por motivos de ameaça a vida ou liberdade sai de seu país em busca de segurança/proteção internacional e ajuda humanitária. Definição completa no Art. 1º da Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951. Artigo apresentado no GT 8: Constitucionalismo, Democracia e Neonacionalismo

2 NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da Justiça**: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 344-345.

3 SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 2014, p. 25.

4 HOBBSAWM, Eric. **A era do capital**, 1848 – 1875. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1996, p. 129.

natureza.⁵

Portanto, “havia uma diferença fundamental entre o movimento para fundar Estados-nações e o “nacionalismo”. O primeiro era um programa para construir um artifício político que dizia basear-se no segundo.” Aquele seria sempre superior, pois este não passaria de um dos pilares daquele. A ideia de nacional e a propaganda cresceram e se multiplicaram, criando uma necessidade de que cada Estado deveria ser independente, laico, republicano/parlamentar e homogêneo, tanto territorialmente quanto linguisticamente. Consequentemente, “na medida em que ‘Estado’ e ‘nação’ coincidiam na ideologia dos que estabeleciam instituições e dominavam a sociedade civil, a política em termos de Estado implicava a política em termos de nação.”⁶

Aparentemente tudo daria certo com o nacionalismo em meio ao liberalismo nos Estados-Nações, mas havia um futuro e uma democracia ameaçada por radicalismos produtores de processos revolucionários.

A Democracia mencionada aqui é a democracia liberal e contemporânea, não o modelo originário da Grécia, concebido como o poder que, transcendendo os muros dos palácios, era exercido nas praças públicas. As democracias contemporâneas, por sua vez, com um grau diferente de complexidade e de paradoxalidade, passaram a ser representativas, não só dos desejos das maiorias, mas também na defesa dos direitos humanos.⁷

O pensamento filosófico dos freios e contrapesos, constitucionalizado, indica o Executivo, o Legislativo e o Judiciário exercendo parcelas do poder independentes e harmônicas como equação necessária para controlar o poder, proteger direitos e exigir o cumprimento dos deveres de todos e para todos. Defender a democracia é muito além de defender o poder de voto dos cidadãos, é defender governos eleitos democraticamente e que realizem ações capazes de semear justiça e dignidade, pois não há justiça, nem uma verdadeira democracia, em um país que realiza o desejo da maioria, mas oprime e exclui a minoria. No entanto, a democracia vem sofrendo algumas derrocadas, principalmente no campo dos direitos sociais, abrindo espaço para a indiferença, o individualismo e nacionalismos extremos.

O sentimento do nacionalismo, uma ideia de pertença, de grupo, de iguais, protegidos por um grande pai, conhecido como Estado, que está renascendo em tempos atuais, sobre o qual cavalgam xenofobias renovadas. As mudanças velozes possibilitaram o desejo de retorno a velhas tradições, na ideia de serem melhores. Mas, melhores para quem? A mobilidade humana em grande escala trouxe insegurança, medo e descontrole aos poderes, que hoje já não se concentram só nos Estados, aflorando as dicotomias, os dualismos, como exclusão/inclusão, certo/errado, bom/mau, nacional/forasteiro, cidadão/marginal, etc.

O plano de construção dos Estados revelou-se um plano para padronizações e quebras de particularidades, com a imposição de lealdade e obediência a uma autoridade estatal que desempoderava e destruía comunidades e povos nativos.⁸ No entanto, algumas resistiram e a resistência possibilitou a luta por reconhecimentos e direitos a manutenção das particularidades

5 BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012, p. 51.

6 HOBBSBAWM, 1996, p. 134-141.

7 RIBEIRO, Renato Janine. A Democracia. Disponível em https://cdn.fbsbx.com/v/t59.2708-21/14736907_10154828797654063_7650597924077830144_n.pdf/A-Democracia-Renato-Janine-Ribeiro.pdf?_nc_cat=103&_nc_oc=AQnuP06jowYHavrK57tYKK3rqB_sxK33wW7ST_mB5udOfI_qjqzFhOxzUqeQQKNm0J0&_nc_ht=cdn.fbsbx.com&oh=51faaf57da481ddb165b5120bd4fe6d&coe=5D4CAC04&dl=1. Acessado 01 ago 2019.

8 BAUMAN, 2012, p. 55.

e diferenças. Um grande resultado, após dois séculos, com dezenas e dezenas de tragédias, foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que possibilitou voz e vez, bem como o ressurgimento de discussões sobre conceitos de cultura, identidade, igualdade, diferença, complexidade, entre outros. No entanto,

O controle do Estado sobre o tempo e o espaço vem sendo sobrepujado pelos fluxos globais de capital, produtos, serviços, tecnologia, comunicação e informação. A apreensão do tempo histórico pelo Estado mediante a apropriação da tradição e a (re)construção da identidade nacional passou a enfrentar o desafio imposto pelas identidades múltiplas definidas por sujeitos autônomos. A tentativa de o Estado reafirmar seu poder na arena global pelo desenvolvimento de instituições supranacionais acaba comprometendo ainda mais a sua soberania. [...] Assim, enquanto o capitalismo global prospera e as ideologias nacionalistas demonstram seu vigor em todo o mundo, o Estado-Nação[...], parece estar perdendo seu poder, mas não *sua influência*.⁹

Por conseguinte, a crise atual do Estado, ou, como menciona Bedin, o período de “pós-exclusividade do Estado”¹⁰, é um período em que o Estado mantém-se como uma autoridade importante e com influência, é uma peça necessária do jogo, mas não é mais a peça mais central do jogo de poder. É possível verificar a rede de vários poderes, os quais atuam de diversas formas e concomitantemente, pois uns são parte da produção, do capital, outros das organizações internacionais e das instituições internacionais. Um mundo com movimentos supranacionais e transnacionais, como armamentos militares e crime organizado, além do terrorismo.

A outra ponta solta dos Estados-Nação é o controle das políticas econômicas, as quais passaram, desde a década de 1980, a serem comandadas por instituições financeiras internacionais e corporações privadas. Elas escapam do controle estatal e ditam regras e políticas das economias nacionais. A situação só piora com a transnacionalização da produção, incapacitando os Estados cada dia mais quanto a assegurarem nos seus territórios a base produtiva geradora de receita.¹¹

Um lado negativo desse período de perda exclusividade do Estado, é que com a globalização, surge a ameaça ao Estado de bem-estar social. Ou seja, a política aderida pelos Estados-Nação, há mais de cinco décadas, está em risco com o modo de produção e de competitividade instalado pelo capitalismo global. Sem contar com o ataque constante contra a imprensa livre e à área do conhecimento, em militância antiintelectualista, com discursos neofascistas, conforme pontua Stanley.

Nessa seara, Castells afirma que é possível equalizar esses lados opostos, seguindo o modelo finlandês de investimento em capital humano interno e melhoria dos padrões de vida, que fortalece as fontes sociais de toda cadeia de produtividade em uma nova economia do conhecimento, pois assim será possível que o Estado de bem-estar social sobreviva em uma economia interdependente e globalizada, estando conectado com o crescimento da produtividade, para possibilitar um “círculo virtuoso”, por meio de uma “retroalimentação contínua entre investimento social e crescimento econômico. Por outro lado, o declínio da formação de capital humano torna as economias tanto não competitivas quanto dependes de mão de obra estrangeira qualificada”¹²

9 CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: a era da informação. 9ª ed. ver. ampl. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018, p. 369.

10 BEDIN, Gilmar Antonio. **A sociedade Internacional Clássica**: aspectos históricos e teóricos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

11 CASTELLS, 2018, p. 371-372.

12 CASTELLS, 2018, p. 380-381. Aqui é pertinente mencionar que o Brasil tem a característica do modelo americano de

Esse novo modelo de sociedade, apresentado por Castells como Sociedade em Rede está transformando a política e os processos democráticos na sociedade, muito em razão das novas tecnologias, que estão possibilitando novos processos dominantes na estrutura social. Eles criam uma “política informacional” com base em uma crise do Estado-Nação e um sentimento crescente de desconfiança do sistema político, corroborando a ação do Estado em “transferir sua legitimidade, anteriormente fundada na representação da vontade do povo e na garantia do bem-estar social, para a defesa de uma identidade coletiva a partir de sua identificação [...] mediante a exclusão de outros valores e identidades de grupos minoritários.”¹³

Ainda, vê-se renascerem discursos com o objetivo de instaurar o medo e a desconfiança, atrelados a um ideal de identidade e de nacionalidade com o objetivo de diminuir a credibilidade da democracia e dos direitos humanos, apontando-os como os grandes problemas da humanidade, como sendo os responsáveis pelas crises, pela violência e pela pobreza. Neste momento, há argumentos resgatados com a crescente das expressões “antigamente não era assim”, “alguém precisa colocar ordem”, “querem só estudar e não trabalhar, isso não vai prestar”, entre outras milhares de expressões que no dia-a-dia influenciam uma ideia de líder que resolverá todos os problemas, que o econômico no final do mês é mais importante e que o autoritarismo é bom e faz bem, pois não se tem tantas pessoas diferentes.

Da mesma maneira, o discurso da crise de migrações corrobora para uma menor receptividade da população de destino dos refugiados. Pensando nessas questões, o Guia para comunicadores explica que não se trata de crise de refugiados ou de migrações, mas sim de uma “crise política, econômica ou humanitária no país de origem” e a utilização desses termos incorretamente gera uma falsa sensação que eles são um problema que deve ser resolvido. Assim, a Agência de Refugiados quer deixar claro o quanto as palavras, expressões e imagem são influenciadoras e podem tanto transmitir adequadamente alguma informação ou mensagem, mas se mal utilizadas, podem produzir um efeito muito negativo e piorar a situação, já difícil e degradante dos refugiados.¹⁴

Acerca das características do tempo presente, Jason Stanley sinaliza que estamos vivendo um novo fascismo, com a política da divisão, do “nós” e “eles”, com ultranacionalismos reafiorados, tanto no campo étnico, quanto religioso e cultural, com uma desumanização de grupos minoritários. E esse novo fascismo vem com táticas e mecanismo para alcançar o poder, através de um líder autoritário utilizando-se para isso da criação de um passado mítico, das propagandas, de irrealidades, de vitimização, desbancando as instituições educacionais, defendendo um anti-intelectualismo e tudo em nome da lei e da ordem definidas pelo líder.¹⁵ Dessa forma, o que está em jogo não são somente refugiados, mas a democracia consolidada

economia do conhecimento, no qual utiliza importação de uma grande parte de mão de obra qualificada. Ainda, nos últimos anos a situação vem se precarizando ainda mais, com o contingenciamento e cortes na educação, desde a básica até a pós-graduação *Stricto Sensu*. Por fim, a mão de obra qualificada que já se encontra no Brasil, com os refugiados, não é bem vinda nem pela população nem pelo governo, como demonstra a ONU e ACNUR no relatório anual e em muitos projetos na tentativa de tornar mais rápido, fácil, célere e barato a validação de diplomas no Brasil. Uma dessas ações positivas ocorreu no Rio de Janeiro com a isenção de taxas para revalidação dos diplomas, nos mais diversos níveis, sendo que São Paulo já possui uma lei similar. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/rio-aprova-isencao-de-taxas-para-revalidacao-de-diplomas-de-refugiados/>

13 CASTELLS, 2018, p. 471.

14 INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS; MIGRAMUNDO; FICAS. **Migrações, Refúgio e Apatridia: Guia para comunicadores**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1GJSQemwS1MAxXmb_6EJSTUubHpzO4U_rC/view. Acessado em 6 jun 2019.

15 STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”**. Porto Alegre: L&PM, 2018, p. 14 – 17.

de grande parte do mundo, de modo que é essencial a vigilância para evitar a aparecimento de governos despóticos e autoritários.

3 O direito a Diferença como reconhecimento aos refugiados

Vários autores agregam elementos na busca de definições do atual momento histórico, como Hobsbawn que fala na “era dos extremos”, Castells, Haas e Muller, mencionam a “era da migração”, ou ainda Vertovec sublinha uma “superdiversidade”, tendo em vista esse incremento exacerbado de diferenças que, para Santos e Lucas, não se trata propriamente de algo novo, mas que nos últimos tempos ocorreu uma exponencialização da visibilidade das diferenças, descortinada, também, pelo caráter liberal assumido pelas narrativas.¹⁶

Assim, tendo presente que o multiculturalismo assumiu uma grande importância no debate global, com uma “teorização libertária calcada sobre a ideia de diferença”¹⁷, busca-se enfatizar o ideal de reconhecimento, bem como as lutas realizadas pelas minorias, tomadas como grupos vulneráveis no contexto em que vivem, a fim de conseguirem romper ou ao menos amenizar os efeitos perversos da cultura homogeneizadora.

Nesse sentido, torna-se crucial esclarecer que identidade e diferença são “criações linguísticas”, ou seja, não são elementos naturais, elas precisam ser constantemente produzidas, pois são “criaturas do mundo cultural e social”, fazem parte da diversidade, mas que merecem muito mais que só respeito e tolerância¹⁸, é necessário reconhecimento e percepção de suas pluralidades e singularidades.

Pela própria ideia da diferença, as significações sociais criam oposições binárias, como *insiders* (locais) e *outsiders* (forasteiros), ou seja, essas classificações simbólicas são utilizadas e relacionadas para a ordem social. Dessa forma, são estabelecidas fronteiras entre as identidades, marcadas pela diferença que as singulariza. Todavia, essas marcações foram historicamente estabelecidas, na maioria das vezes, a partir da marginalização de algumas identidades, inferiorizadas em detrimento de outras, como no caso do migrante, do estrangeiro, do refugiado, dentre outras mais, o que fundamentou muitas atrocidades e violações de direitos.

Nesse tempo em que as percepções do futuro estão, entre distopias e retrotopias, que os refugiados são excluídos, suas identidades tendem a ser excluídas e totalizadas, em tentativas constantes de que sejam identidades *insiders*, iguais aos locais ou excluídos.

Consoante mencionado, identidade e diferença estão diretamente ligadas, em uma relação de interexistência e interdependência, não podem ser dissociadas, pois invariavelmente só se sabe o que uma é, sabendo o que não é em análise com a outra, por exemplo, um local sabe que não é um forasteiro.

Destarte, a diferença, assim como o sentido de comunidade, pode ser concebido pela ideia de negatividade e de exclusão. Isso se percebe na prática cultural de muitos países, em particular do Brasil, onde a cultura dos *insiders* exclui os *outsiders*, pela sua construção identitária distinta, pelo medo do desconhecido. O ser humano tende em considerar que a sua cultura e

16 SANTOS, André Leonardo Copetti; LUCAS, Douglas Cesar. **A (In)diferença no Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015, p. 29–30.

17 SANTOS; LUCAS, 2015, p. 30

18 SILVA, Tomaz Tadeu da silva; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 73 – 76.

tradições são as mais corretas, pois “A dicotomia ‘nós e os outros’ expressa em níveis diferentes essa tendência. [...] O ponto fundamental de referência não é a humanidade, mas o grupo.”¹⁹ Tendo em vista este aspecto, evidencia-se que a chegada de estrangeiro pode apresentar-se como uma quebra de rotina, como alguém que desordenou a ordem social até então estabelecida em determinado grupo.

É então, nesse contexto, comum ocorrer o não-reconhecimento, tanto mundo afora, como em solo pátrio. Uma das consequências do etnocentrismo é a apatia, que floresce na cultura oprimida, produzindo a descrença em sua sociedade e se deixando invadir pelo maior ou mais forte.²⁰

A diferença em um mesmo espaço, pode ser comemorada, otimizada e utilizada como instrumento de crescimento, diversidade, pluralidade das pessoas que estão participando desse processo tão salutar e complementar a dignidade. Nesse sentido, é pertinente frisar que “cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos.”²¹

Por conseguinte, os refugiados esperam conseguir recrear as suas práticas nesse novo país²², independentemente das culturas que lá estão. É nesse sentido que (re)construção da identidade do refugiado também deve ocorrer com as interações e trocas com o local de acolhimento, com outras culturas, outras identidades, etc, o que depende de um acolhimento humanitário. O que se distancia da ideia de assimilação... Essas interações de culturas e de vivências, livres de discriminação, são a corporificação do multiculturalismo, que enriquece toda a sociedade.

No entanto, isso ainda não é plenamente possível, ao contrário, está muito distante da realidade enfrentada pelos refugiados, pois governos e sociedade, em grande parte, ainda estão muito apegados a discursos excludentes, ligados a uma falsa narrativa de defesa da segurança ou identidade nacional. A ideia é, no máximo, integrar os refugiados na cultura existente, mas não possibilitar a vivência de sua própria cultura. Não se verifica por parte dos governos, em especial do brasileiro, a criação de alguma política pública voltada à cultura dos refugiados, no bem-estar pleno desses grupos. Isso se dá pelo fato de o próprio Estado encarar os refugiados como problema social. Nesse cenário, o que se vê prevalecer é uma política de assimilação, que fecha espaços para vivências multiculturais e interculturais.

Tal conjuntura dificulta a manutenção da herança étnica cultural até mesmo no âmbito privado, pois, quando negado o exercício de sua identidade, ela vai se esvaindo e dando lugar a nova cultura “societal”, a língua materna passa a ser deixada de lado, as escolas não se esforçam para individualizar o atendimento, todas instituições expressam uma mesma cultura e não a diversidade delas.

Assim, todo o desejo de poder do Estado e o sentimento de nação da sociedade receptora, sentem-se ameaçados pelos refugiados, nascendo o desejo pela dominação cultural, o reconhecendo e o assimilando apenas após sua identidade estar integrada e compatível com a nova cultura dos “nativos”. Num processo, sutil, mas forçoso de (re) construção da identidade do refugiado. No processo inicial o refugiado passa a viver duas identidades culturais distintas, a

19 LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001, p. 28.

20 LARAIA, 2001, p. 28.

21 LARAIA, 2001, p. 52.

22 KYMLICKA, Will. **Ciudadanía multicultural**: Uma teoría liberal de los derechos de las minorías. Barcelona: Paidós, 1995, p. 114.

da rua e a de casa, na rua a tentativa de assimilar e ser incluído e integrado nessa nova sociedade e em casa, a tentativa de manter a identidade “originária” com seus familiares, que conseguiram se reunir, e praticantes da mesma cultura. Com essa assimilação sutil a cultura originária vai se esvaecendo, e quando se percebe já se passou um longo período emergido na nova cultura.

Em grande medida, este processo é sutil, ocorre no dia-a-dia, o refugiado passa a perceber que toda vez que realiza algo da nova cultura é tido como avanço, como melhoramento e tem uma receptividade do grupo de “nativos”, é mais aceito, num processo diário, deixa então de lado seus desejos e tradições em função do sentimento de pertença e de aceitação do novo grupo, da nova cultura²³. Mas, em seu âmago profundo, ainda alimenta a vontade e o desejo de um dia retornar a sua terra, reviver sua cultura e identidade. O que já não será mais possível, pois sua identidade já se transformou novamente, pois como mencionado elas são fluídas. Assim, a sutilidade e o desejo de homogeneidade cultural estabelecem um sistema de castração da identidade do refugiado e uma (re)construção forçada, em nome de uma só cultura e nação, totalmente o contrário do que deveria ocorrer.

Evidente que nem tudo é discriminação e resistência em relação aos refugiados, pois encontram-se vários organismos sociais, como instituições e ONG's defensoras dos direitos humanos. Há inúmeras pessoas que se doam para colaborar, ajudar, pois tem a sensibilidade e o olhar para com o outro voltado ao reconhecimento do ser. São atitudes de alteridade e reconhecimento que possibilitam extrair o melhor que o hibridismo pode trazer, que é o aprimoramento e a troca de experiências e culturas.

A humanidade se encontra na era do indivíduo, do ator voltado a si mesmo.²⁴ No entanto, os humanos não vivem sozinhos, as condições de vida de uns dependem dos outros, ou seja, precisa-se do outro, o indivíduo precisa tornar-se sujeito e isso só é possível quando perceber o outro, quando reconhecer a alteridade no outro, passando a se olhar (ser olhado!) através do outro e de suas diferenças.²⁵ O ser humano precisa cuidar de si e do outro, pois vive-se em conjunto, em uma mesma planta, que também precisa de cuidado. O aprimoramento da sensibilidade, do “pensar no outro outramente”²⁶, a relevância da linguagem para a mudança de paradigma faz-se urgentemente necessária, a fim que haja um reconhecimento para com o outro

4 Considerações finais

Com atenção ao refugiado e tendo presente que o multiculturalismo atenta a um importante debate global, com a teorização calcada sobre a ideia de diferença, busca-se enfatizar o ideal de reconhecimento, bem como as lutas realizadas pelas minorias, tomadas como grupos vulneráveis no contexto em que vivem, a fim de conseguirem romper ou ao menos amenizar os efeitos perversos da cultura homogeneizadora.

A complexidade da vida social, congregadora de todos os elementos elencados acima,

23 KYMLICKA, 1995, p. 115.

24 Allain Touraine desenvolve em sua teoria que todos são sujeitos, mas só consegue-se ser atores e atrizes das próprias vidas, livrando-se das amarras e alienações produzidas pelos meios que detem o poder, o capital e desejam a manutenção do individualismo. TOURAINE, Alain. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Tradução Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 120.

25 TOURAINE, Alain. **Pensar outramente**: o discurso interpretativo dominante. Tradução Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 191.

26 TOURAINE, 2009.

impacta negativamente a vida dos refugiados, produzindo a minimização da sua cultura no novo país, o desrespeito, a negação do direito à diferença e o não-reconhecimento. Assim, a partir dos últimos acontecimentos, muito além de legislações perfeitas, precisa-se trabalhar as questões de reconhecimento, de sensibilidade, de alteridade com o povo, buscar uma legislação com esses signos é um dos caminhos, mas não o único.

Necessita-se compreender que todos somos migrantes, pois os processos migratórios são constitutivos da história da humanidade. Precisa-se superar os processos contraditórios que apresentam, de um lado, cada vez mais liberdade de circulação de mercadorias e de informação, e, de outro, cada vez mais resistência em relação à circulação dos humanos. Entende-se que somente através da democracia, do reconhecimento, da sensibilidade e da alteridade é possível compreender o outro, conviver com o outro, em um processo de trocas, aprendizagem e respeito.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BEDIN, Gilmar Antonio. **A sociedade Internacional Clássica: aspectos históricos e teóricos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação**. 9ª ed. ver. ampl. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- HOBBSBAWM, Eric. **A era do capital, 1848 – 1875**. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1996.
- INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS; MIGRAMUNDO; FICAS. **Migrações, Refúgio e Apatridia: Guia para comunicadores**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1GJSQemwS1MAxXMB_6EJSTUbHpzO4U_tC/view. Acessado em 6 jun 2019.
- KYMLICKA, Will. **Ciudadanía multicultural: Uma teoria liberal de los derechos de las minorias**. Barcelona: Paidós, 1995.
- LARAIÁ, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da Justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- RIBEIRO, Renato Janine. **A Democracia**. Disponível em https://cdn.fsbx.com/v/t59.2708-21/14736907_10154828797654063_7650597924077830144_n.pdf/A-Democracia-Renato-Janine-Ribeiro.pdf?_nc_cat=103&_nc_oc=AQnuP06jowYHavrK57tYKK3rqB_sxK33wW7ST_mB5udOfI_qjqzFhOxzUqeQQKNm0J0&_nc_ht=cdn.fsbx.com&oh=51faafc57da481ddb165b5120bd4fe6d&oe=5D4CAC04&dl=1. Acessado 01 ago 2019.
- SANTOS, André Loenardo Copetti; LUCAS, Douglas Cesar. **A (In)diferença no Direito**.

Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 2014, p. 25.

SILVA; HALL; WOODWARD. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”**. Porto Alegre: L&PM, 2018.

TOURAINÉ, Alain. **Pensar outramente: o discurso interpretativo dominante**. Tradução Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2009.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Tradução Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2011.

POR UM PENSAR JUSTO E RESPONSÁVEL: REFLEXÕES FILOSÓFICAS A PARTIR DE THEODOR W. ADORNO

FOR A FAIR AND RESPONSIBLE THINKING: PHILOSOPHICAL REFLECTIONS FROM
THEODOR W. ADORNO

Eneida Jacobsen

Universidade de Villanova, Pennsylvania, Estados Unidos. E-mail: eneida.jacobsen@yahoo.com.br

Fábio César Junges

Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, RS, Brasil. E-mail: fjunges@unicruz.edu.br

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i3.49>

Recebido em: 04.11.2020

Aceito em: 23.12.2020

Resumo: Recorrendo à compreensão de Theodor Adorno sobre *geistige Erfahrung* (experiência intelectual/espiritual), o artigo explora as condições de um pensar justo e responsável. A categoria adorniana de *geistige Erfahrung* diz respeito à experiência humana de pensamento a partir das vítimas da história. De acordo com o filósofo, uma experiência intelectual/espiritual ocorre quando conceitos são capazes de revelar sua substância experiencial, dada pela própria realidade. Argumentamos em favor da importância da experiência intelectual/espiritual, a qual é capaz de penetrar a vida em sua pervasividade, procurando vestígios de esperança em meio às sombras da barbárie que a tudo cobrem. Trata-se, em última instância, da condição fundamental para um pensar justo e responsável.

Palavras-chave: Adorno. Experiência espiritual/intelectual. Pensar.

Abstract: By appealing to Theodor Adorno's understanding of *geistige Erfahrung* (intellectual/spiritual experience), the article explores the conditions of a fair and responsible thinking. The Adornian category of *geistige Erfahrung* refers to the human experience of thinking from the victims of history. According to the philosopher, an intellectual/spiritual experience occurs when concepts are able to disclose its experiential substance, given by reality itself. We argue for the importance of intellectual/spiritual experience, which is able to penetrate life in its pervasivity, looking for vestiges of hope among the shadows of barbarism covering everything. This is, ultimately, the fundamental condition for a fair and responsible thinking.

Keywords: Adorno. Spiritual/intellectual experience. Thinking.



1 Introdução

A família dos pensamentos está repleta de anões. Sabe que os pensamentos, embora possam parecer grandiosos, jamais serão grandes o suficiente para abarcar a generosa prodigalidade da experiência humana, muito menos para explicá-la. (BAUMAN, 2004, p. 16)

Em janeiro de 1931, ao final dos procedimentos requeridos para a habilitação de docência, Adorno realiza uma preleção filosófica antecipando muitas ideias que seriam desenvolvidas apenas mais tarde. Nessa preleção, Adorno afirma a impossibilidade de um sistema de pensamento capaz de abarcar a totalidade do real. Adorno entende que nos dias de hoje se apresenta como exigência a renúncia da ilusão “de que seria possível, pela força do pensamento, abarcar a totalidade do real” (1973, p. 325).¹ Fiel a essa asserção, o trabalho filosófico de Adorno sempre foi movido pelo reconhecimento dos limites da razão, pelo reconhecimento de que a realidade é muito mais complexa que as velhas e novas filosofias fundamentais parecem acreditar.

Renunciar a um quadro fechado e bem ordenado do pensamento, dentro do qual todas as coisas são dotadas de sentido e intencionalidade, requer a disposição para retornar à vida mesma e ali tentar ouvir o que ela diz. Trata-se de um ato de coragem, pois o mundo das coisas mesmas é um mundo machucado, cuja profunda desesperança poucos olhos estão dispostos a olhar bem de perto. Trazer esse mundo machucado para dentro da reflexão para, com e a partir dele, pensar a vida, parece resumir a atitude filosófica de base que conduz toda a filosofia de Adorno. Ao mesmo tempo, é este o desafio que ele nos coloca: pensar a vida a partir dela mesma, a partir de seus próprios entrelaçamentos.

A categoria de *geistige Erfahrung* (experiência intelectual/espiritual) expressa, em Adorno, o movimento do pensamento que tem como ponto de partida o próprio mundo. De acordo com essa categoria, ocorre uma experiência espiritual/intelectual toda vez que o pensamento é capaz de interpretar as experiências concretas de mundo, seu sofrimento e sua desesperança, sem correr para as colinas de um pensamento bem-ordenado, que nada sabe sobre a vida boa, pois jamais foi capaz de ouvir os clamores da vida danificada. Neste artigo, buscamos apresentar o conceito adorniano de *geistige Erfahrung* e seus desdobramentos como condição de um pensar justo e responsável.

2 Noção de experiência espiritual/intelectual no pensamento de Adorno

A vida danificada, na qual o terror da guerra permanece oculto por uma manipulada opinião pública esclarecida, é expressão da não-experiência, de uma experiência murcha, esvaecida (*verdorrte Erfahrung*: ADORNO, 1951, p. 61), anulada em meio às massas. Segundo Roger Foster (2007), essa categoria de experiência, que tem sido identificada como central no pensamento de Adorno, recebe um contra-conceito, ainda pouco considerado nas pesquisas sobre o filósofo, a saber, o conceito de experiência intelectual ou, em outra possibilidade de tradução, experiência espiritual (*geistige Erfahrung*), que o autor contrapõe à noção empirista de experiência.

Dado que a tradução “experiência intelectual” pode parecer reforçar o papel do sujeito

1 „daß es möglich sei, in Kraft des Denkens die Totalität des Wirklichen zu ergreifen“.

que pensa em detrimento da revelação do próprio mundo, ideia a qual Adorno quer precisamente se opor por meio da noção de *geistige Erfahrung*, Foster considera mais adequada, apesar dos mal-entendidos que também possam surgir, a tradução “experiência espiritual”. Diante dessas dificuldades, seguiremos neste artigo a terminologia de experiência espiritual/intelectual.

Segundo Foster (2007), Adorno (1970c) começou a utilizar o conceito de experiência espiritual/intelectual em fins da década de 1950, ao escrever sobre o pensamento de Hegel. Nesses escritos, Adorno fala da experiência espiritual/intelectual como o conteúdo experiencial (*Erfahrungsgehalt*) da – e não *na* – filosofia de Hegel. Isso significa que não se trata de analisar conceitos enquanto instrumentos determinantes na articulação de juízos, mas sim de atentar para a força impulsionadora de fenômenos históricos e objetivos, os quais se encontram refletidos e sedimentados na filosofia. Esses fenômenos históricos e objetivos não se manifestam *em* conceitos. Pelo contrário, eles dizem respeito à incorporação de um determinado conceito filosófico em uma rede de relações extra-filosóficas, de maneira que seja capaz de revelar e ser uma compreensão (*Auffassung*) daquilo que é conceituado.

Nesse sentido, para Adorno, a tarefa do pensamento responsável consiste em “[...] organizar as palavras em torno de um conceito, de modo que a substância experiencial desse conceito se torne visível nele. Quando esse processo é exitoso, o resultado é o que Adorno denomina experiência espiritual/intelectual” (FOSTER, 2007, p. 4).² Nela, a experiência concreta e a experiência do pensamento são inseparáveis. Daí a crítica de Adorno à filosofia de Hegel: “toda a filosofia hegeliana constitui um esforço para traduzir em conceitos a experiência espiritual/intelectual. [...] Mesmo na Fenomenologia, Hegel acreditava que ela pudesse ser simplesmente descrita (ADORNO, 1970c, p. 368).³

Em verdade, todos os conceitos, mesmo os filosóficos, dizem respeito a coisas que não são conceitos (*Nichtbegriffliches*), assevera Adorno em sua *Dialética Negativa*. Conseguir expressar adequadamente o não-conceitual constitui o mérito de toda experiência quando espiritual. Fundamental é que o conceito e aquilo que ele medeia não sejam confundidos. Nas palavras de Adorno, “aquilo que a mediação conceitual revela de dentro dela, a primazia de sua esfera, sem a qual nada poderia ser conhecido, não pode ser confundido com aquilo que ela é em si mesma” (1970b, p. 23).⁴

Em suas aulas ministradas na Universidade de Frankfurt sobre a dialética negativa, Adorno explica que a experiência espiritual/intelectual vai além da experiência meramente sensória e imediata, sem, todavia, desandar em uma abstração ou subsumir em meio a conceitos técnicos (1996). A espiritualização (*Spiritualisierung*) do mundo consiste em que os objetos também possam ser vistos como espirituais, dotados de qualidades subjetivas. A eliminação das qualidades subjetivas implica na redução do objeto em objeto.

Apenas o sujeito que experiencia o mundo de maneira inter-subjetiva é capaz de uma experiência espiritual/intelectual que lhe possibilita, em uma “ascese ontológica da linguagem” (*ontologische Askese der Sprache*), como Adorno escreve referindo-se a Benjamin, “dizer o

2 “[...] To arrange words around a concept, so that the experiential substance of that concept becomes visible in it. When this process succeeds, the result is what Adorno calls spiritual experience”.

3 „Die gesamte Hegelsche Philosophie ist eine einzige Anstrengung, geistige Erfahrung in Begriffe zu übersetzen. [...] Noch in der Phänomenologie mochte Hegel glauben, sie lasse einfach sich beschreiben“.

4 „Das, als was die begriffliche Vermittlung sich selbst, von innen her, erscheint, der Vorrang ihrer Sphäre, ohne die nichts gewußt sei, darf nicht mit dem verwechselt werden, was sie an sich ist“.

indizível” (*das Unsagbare sagen*: 1970a, p. 305). O pensamento enquanto experiência espiritual/intelectual é um movimento posterior à experiência. Sua tarefa consiste em refletir sobre aquilo que foi vivenciado concretamente. “O pensamento filosófico é, nesse sentido, ‘ato segundo’; ele ‘chega mais tarde’ que as experiências, buscando refleti-las no pensamento” (MUELLER, 2009, p. 16).

2 Por um pensamento justo e responsável

Na preleção de Adorno (1973) mencionada no início deste texto, o autor inicia afirmando que quem se aventurar *hoje* pelo caminho da filosofia terá de renunciar uma ilusão: a possibilidade de abarcar a totalidade do real por meio da força do pensamento. Esta renúncia não significa pouca coisa, uma vez que esta ilusão se constituía como ponto de partida dos grandes projetos filosóficos anteriores. Trata-se, sem dúvida, de uma grande renúncia, mas não da possibilidade da filosofia *hoje*. A filosofia ainda tem futuro, mas apenas controversamente. Se a filosofia necessita renunciar a ilusão de abarcar a totalidade do real pela força do pensamento, resta a ela ainda uma possibilidade. “Apenas controversamente” a realidade pode se apresentar à filosofia, na esperança de um dia se tornar correta e justa (ADORNO, 1973, p. 325)⁵.

Para Adorno, diante do mar de desesperança, um pensar somente é responsável quando “tentar olhar todas as coisas do modo como elas se expressariam a partir do ponto de vista da redenção. O conhecimento não tem nenhuma luz, a não ser aquela que, desde a redenção, brilha sobre o mundo: tudo mais se esgota em reprodução (Nachkonstruktion) e permanece um pedaço de técnica” (MUELLER, 2009, p. 234). É preciso fazer o movimento de interpretação da realidade no sentido de perder-se irrevocavelmente no objeto, porque ela, a realidade, é muito mais ampla, mais complexa, mais profunda que toda e qualquer conceituação.

A afirmação de Adorno aponta para três elementos constitutivos de um pensamento justo e responsável. O primeiro, é a dimensão de “tentativa”, onde uma configuração e reconfiguração dinâmica e constante são condição da emergência e manifestação da verdade da realidade. O segundo é o “olhar”, no sentido que a fenomenologia tem dado para esse aspecto, mas com o diferencial de não ser para qualquer coisa ou para todas as coisas e, sim, o olhar em uma perspectiva que é o “ponto de vista da redenção” (MUELLER, 2009, p. 235). Por último, cabe reconhecer que o “conhecimento não tem nenhuma luz, a não ser aquela que, desde a redenção, brilha sobre o mundo” (MUELLER, 2009, p. 237).

A dimensão de “tentativa” permite um pensar dinâmico e constante que toma como ponto de partida a vida das pessoas, das comunidades, dos grupos, segundo suas desesperanças e vidas danificadas, buscando manifestar a verdade da realidade vivida. Se não partir dos holocaustos e de suas formas no presente, a produção científica não é responsável e justa. O segundo aspecto de uma reflexão responsável é o “olhar” que não é para qualquer lugar, mas uma perspectiva que é a da redenção. É preciso devolver o nome às coisas, deixando que elas se expressem. A realidade não é um simples objeto para a reflexão. Ela é muito mais que isso, uma vez que não pode ser abarcada em sua totalidade, exigindo um irrevocável perder-se ou abandonar-se para e com ela.

O terceiro elemento do pensamento responsável pode ser compreendido com redenção.

5 „Keine rechtfertigende Vernunft könnte sich selbst in einer Wirklichkeit wiederfinden, deren Ordnung und Gestalt jeden Anspruch der Vernunft niederschlägt; allein polemisch bietet sie dem Erkennenden als ganze Wirklichkeit sich dar, während sie nur in Spuren und Trümmern die Hoffnung gewährt, einmal zur richtigen und gerechten Wirklichkeit zu geraten“.

O movimento da interpretação e da conceituação não permanece fechado e acabado em si, mas requer um retorno para realidade em toda a sua verdade. Nenhum pensamento pode ficar numa irracionalidade diante da realidade, mas também não pode tornar-se irracional por irresponsabilidade de não fazer o retorno a sua realidade que o faz uma tentativa e olhar. “A verdade [...] fica exatamente garantida por seu encriptamento e deslocamento, e a ‘decadência’ com as condições fundamentais do humano desvela-se como história da própria verdade” (ADORNO *apud* MUELLER, 2009, p. 239).

“Dar voz ao sofrimento”, trazer o mundo danificado para dentro da reflexão para, com e a partir dele, pensar a vida, buscando interpretar os emaranhados históricos que a formam, resume o desafio desta reflexão e “é condição de toda verdade” (ADORNO, 2009, p. 24). A reflexão teórica não se dá no distanciamento para com a realidade, noção tão cara, muitas vezes, à ciência e ao pensamento ocidental, mas sim é possibilitada por situações determinadas, por contextos espaciais e temporais específicos, desde que realizada a constante memorização do passado, na perspectiva da experiência de indignação da realidade danificada.

3 Considerações finais

Adorno não *recua* diante da necessidade de abandonar o pressuposto ou o ponto de partida de projetos filosóficos passados. Pelo contrário, ele assume crítica e responsabilmente esta renúncia, percebendo que nela se encontra ainda um futuro e uma esperança para o pensamento humano. O rompimento do pressuposto dos grandes projetos filosóficos passados exige uma razão e uma filosofia responsável, a partir de dois movimentos de pensamento: o primeiro crítico, enquanto renúncia de chegar à totalidade da realidade pela força do pensamento, e o segundo positivo, enquanto preservação da “esperança de uma vez se chegar a essa realidade certa e justa” (MUELLER, 2009, p. 38).

No entender de Adorno, depois de Auschwitz, qualquer forma de pensamento que pretenda assumir sua responsabilidade para com os seres humanos, não pode fingir a inexistência desse terrível momento da história humana. O sofrimento deve ser assumido como constitutivo do pensamento, no intuito de permitir que ele se expresse. Dar voz ao sofrimento constitui o grande desafio apresentado por Adorno. Para ele, “a necessidade de permitir que o sofrimento se torne eloquente, é a condição para toda verdade” (1970b, p. 29).⁶ A possibilidade de tornar o sofrimento critério para a verdade exige uma transformação do pensamento: “nenhuma palavra que adquira sua coloração do alto, nem mesmo teológica, tem, não-transformada, alguma razão após Auschwitz” (ADORNO, 1970b, p. 359).⁷

Enfim, Adorno nos convida para um pensar justo e responsável, capaz de penetrar na carne da humanidade e, de alguma forma, com condições de despertar anseios, saudades, sonhos, desejos que alimentam esperança, renovando a disposição à resistência em meio à desesperança em que vivem tantas pessoas em nossos continentes. Na América Latina, a articulação de um pensar justo e responsável exige o pensar das dores da exclusão e da pobreza, oriundos de massacres e holocaustos silenciosamente conduzidos a cada dia.

6 „Das Bedürfnis, Leiden beredt werden zu lassen, ist Bedingung aller Wahrheit.“

7 „Kein vom Hohen getöntes Wort, auch kein Theologisches, hat unverwandelt nach Auschwitz ein Recht“.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Ästhetische Theorie. In: TIEDEMANN, Rolf (Hrsg.). **Gesammelte Schriften**, v. 7. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1970a.
- ADORNO, Theodor W. Minima Moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben. In: TIEDEMANN, Rolf (Hrsg.). **Gesammelte Schriften**, v. 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1951.
- ADORNO, Theodor W. Negative Dialektik. In: TIEDEMANN, Rolf (Hrsg.). **Gesammelte Schriften**, v. 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1970b.
- ADORNO, Theodor W. Vorlesungen über Negative Dialektik. In: TIEDEMANN, Rolf (Hrsg.). **Nachgelassene Schriften**, v. 4: Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1996.
- ADORNO, Theodor W. Zur Metakritik der Erkenntnistheorie: Drei Studien zu Hegel. In: TIEDEMANN, Rolf (Hrsg.). **Gesammelte Schriften**, v. 5. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1970c.
- ADORNO, Theodor W. Die Aktualität der Philosophie. In: TIEDEMANN, Rolf (Hrsg.). **Gesammelte Schriften**, Band 1: Philosophische Frühschriften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1973.
- BAUMAN, Sigmunt. **O amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- FOSTER, Roger. **Adorno: The Recovery of Experience**. Albany: State University of New York Press, 2007.
- MUELLER, Enio R. **Filosofia à sombra de Auschwitz: um dueto com Adorno**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009.