

Organizadoras

Ana Carolina Martins da Silva

Thais Janaina Wenczenovicz

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

PPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO E DOUTORADO

**editora
unoesc**

Editora Unoesc

Coordenação
Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro
Revisão metodológica: Carlos Libman
Projeto Gráfico e capa: Saimon Vasconcellos Guedes
Diagramação: Saimon Vasconcellos Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

D598	Direitos humanos, educação e políticas públicas / Organizadoras Ana Carolina Martins da Silva, Thais Janaina Wenczenovicz. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2022. 286 p. ISBN: 978-65-86158-86-1 ISBN e-book: 978-65-86158-97-7 Inclui bibliografia 1. Direitos humanos. 2. Direito à educação. 3. Políticas públicas. I. Silva, Ana Carolina Martins da, (org.). II. Wenczenovicz, Thais Janaina, (org.). Dóris 341.1219
------	--

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor
Aristides Cimadon

Vice-reitores de Campi
Campus de Chapecó
Carlos Eduardo Carvalho
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Xanxerê
Genesio Téó

Pró-reitora Acadêmica
Lindamir Secchi Gadler

Pró-reitor de Administração
Ricardo Antonio De Marco

Conselho Editorial

Jovani Antônio Steffani
Tiago de Matia
Sandra Fachineto
Aline Pertile Remor
Lisandra Antunes de Oliveira
Marilda Pasqual Schneider
Claudio Luiz Orço
Ieda Margarete Oro
Silvio Santos Junior
Carlos Luiz Strapazzon
Wilson Antônio Steinmetz
César Milton Baratto
Marconi Januário
Marcieli Maccari
Daniele Cristine Beuron

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
--------------------	---

BLOCO 1: POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS HUMANOS

CARTAS DA PRISÃO DE LUIZ CARLOS PRESTES: ENTRE A PATRIMONIALIZAÇÃO E SEU POTENCIAL DISCURSIVO EM DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS	13
Cristiéle Santos de Souza	

MUSEUS DE MEMÓRIA NO CONE SUL: REPARAÇÃO SIMBÓLICA E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS	37
Giovane Rodrigues Jardim	

CULTURA POLÍTICA E DIÁLOGOS SOBRE DEMOCRACIA: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA JURÍDICA À LUZ DE SCHUMPETER	67
Marlei Angela Ribeiro dos Santos, Thaís Janaina Wenczenovicz	

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DIGITAL NO BRASIL: O PROINFO E A ATUAÇÃO DOS NÚCLEOS DE TECNOLOGIA EDUCACIONAIS	95
Leandro Mayer, Maria do Socorro Souza, Juliane Colling	

A RELAÇÃO ENTRE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS À MORADIA E À PERSONALIDADE: MORADIA ADEQUADA COMO REQUISITO PARA O LIVRE DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE (E VICE-VERSA)	119
Cristhian Magnus de Marco, Gabriela Samrsla Möller	

BLOCO 2: EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

“OS RAIOS LUMINOSOS”: UMA NARRATIVA MBYÁ-GUARANI QUE ENSINA OS PAPÉIS SOCIAIS NA TEKOA	153
Bárbara Freitas do Nascimento, Maria Cristina Schefer	

DIPAC: POTENCIALIZAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES SIGNIFICATIVAS NO ERE EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	183
Vicente Aguiar Parreiras, Maurício Teixeira Mendes	

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CAMINHO DE UM MUSEU209
Flávia Biondo da Silva, Noeli Zanella

ARTE, CULTURA E CIDADANIA NO PLANO CONSTITUCIONAL:
INCURSÕES A PARTIR DA OBRA DE CANDIDO PORTINARI.....235
Fernanda Analu Marcolla, Alejandro Knaesel Arrabal, Raquel Fabiana Sparemberger

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CULTURA ORGANIZACIONAL E PEDAGOGIA
EMPRESARIAL: UTILIZAÇÃO DE ÁGUA DE ABASTECIMENTO EM UMA
EMPRESA DO MUNICÍPIO DE OSÓRIO/RS 261
Rafaela Batista dos Santos, Valquíria Pezzi Parode

APRESENTAÇÃO

A presente obra busca analisar questões educacionais com vistas aos Direitos Humanos e às políticas públicas brasileira ou da América Latina. Recepcionou-se trabalhos que estudassem temáticas como: questões educacionais com vistas aos Direitos Humanos às políticas públicas brasileira ou da América Latina; Teoria Crítica dos Direitos Humanos; Educação em e para os Direitos Humanos; Educação e questões de gênero; Educação em espaços não-formais; Políticas públicas de Direitos Humanos; Efetivação dos Direitos Humanos, levando-se em conta o contexto atual, a realidade brasileira e os desafios históricos no século XXI; Educação e Interculturalidade; Educação em Direitos Humanos e formação de educadores; Formação do Leitor, Letramentos, análise do discurso e Direitos Humanos.

Ao todo, foram recepcionados dez textos, que foram divididos em dois blocos. Bloco 1: Políticas públicas e Direitos Humanos; e Bloco 2: Educação e Interculturalidade. Divisão que serve apenas como mapeamento da obra, já que o conteúdo se une sob a grande temática da coletânea, sob diferentes enfoques, sendo que os autores se debruçaram sobre tópicos de diversas regiões, nacionais e internacionais.

Esta apresentação tem como finalidade dar uma visão geral da obra – composta de dez capítulos; seus aspectos temáticos e de estrutura, bem como, discorrer sobre o conteúdo dos capítulos, constam:

BLOCO 1: POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS HUMANOS

O capítulo 1, “Cartas da prisão de Luiz Carlos Prestes: entre a patrimonialização e seu potencial discursivo em defesa dos direitos

humanos”, de Cristiéle Santos de Souza contextualiza o período histórico da prisão (1936-1945) e isolamento do líder comunista Luiz Carlos Prestes e analisa aspectos de sua correspondência da prisão (cerca de novecentas cartas escritas e recebidas por ele), partindo de uma leitura dessas cartas e de seu percurso de preservação e reconhecimento patrimonial.

O Capítulo 2, “Museus de memória no Cone Sul: reparação simbólica e defesa dos direitos humanos”, de Giovane Rodrigues Jardim, “procura compreender os museus de memória como políticas públicas de reparação simbólica e de visibilidade e reconhecimento pelo Estado das graves violações cometidas por seus agentes civis e militares.” Os museus de memória não são, assim, a garantia para que tais acontecimentos não voltem a acontecer no mundo humano e comum, mas são experiências formativas de contradição, são vertigens para a “consciência feliz” e para o seu apaziguamento. Este trabalho se dedica a estudar: memória coletiva; museu de memória; política pública; ditadura; transição.

O capítulo 3, “Cultura política e diálogos sobre democracia: uma análise sob a perspectiva jurídica à luz de Schumpeter”, de Marlei Angela R. Santos e Thaís Janaína Wenzcnovicz, põe um olhar sobre ideias políticas que impactaram o mundo. Seu objetivo é “pontuar os principais argumentos tratados por Joseph Schumpeter, contrastando com o pensamento de importantes autores, além de contextualizar com temas nacionais e jurídicos da contemporaneidade.” Em uma revisão de amplo debate na esfera jurídica em âmbito nacional e internacional.

O Capítulo 4, “Políticas públicas de inclusão e educação digital no Brasil: o PROINFO e a atuação dos núcleos de tecnologia educacionais”, de Leandro Mayer, Maria do Socorro Souza e de Juliane Colling; aborda a inclusão digital no contexto conexão global, com o objetivo de “destacar as contribuições do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e a atuação dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) como políticas

públicas de promoção da inclusão digital.” Envolvendo essa busca com as reflexões sobre formação docente voltada à inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica.

O capítulo 5, “A relação entre os direitos fundamentais à moradia e à personalidade: moradia adequada como requisito para o livre desenvolvimento da personalidade (e vice versa)”, de Gabriela Samrsla Möller e Crithian Magnus de Marco, observam estas questões como direitos que se interrelacionam e objetivam: “demonstrar que esses dois direitos não podem ser vistos separados um do outro, uma vez que, vistos separados, a efetividade de ambos é reduzida.” Abordam a questão sob perspectivas de direitos civis e sociais.

BLOCO 2: EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

O capítulo 6, “Os raios luminosos”: uma narrativa Mbyá-Guarani que ensina os papéis sociais na Tekoa”, de Bárbara Freitas do Nascimento e Maria Cristina Scheffer se dedica à essa história narrada por Jera Poty Mirim e impressa enquanto antologia indígena, em 2021, observada quanto aos aspectos de cultura, de trama e de estrutura.

O capítulo 7, “DIPAC: potencialização de práticas docentes significativas no ERE em contexto de educação do campo”, de Maurício Mendes e Vicente Parreiras; versa sobre a aplicação da “Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa” (DIPAC) como potencializadora de ensino e aprendizagem significativas em contexto de formação de professores na educação do campo durante o ensino remoto emergencial (ERE). Seu objetivo foi explorar as possibilidades que as metodologias ativas, juntamente com uma abordagem baseada na produção colaborativa de gêneros textuais no âmbito de disciplinas de unidades curriculares em Educação do Campo.

O capítulo 8, “A Educação Ambiental no caminho de um museu”, de Flávia Biondo da Silva e Noeli Zanella contempla uma observação do Museu Zoobotânico Augusto Ruschi (MuZAR) da Universidade de Passo Fundo/RS, que possui a finalidade de valorizar o patrimônio natural através da preservação dos recursos naturais, da integração dos seres vivos e do conhecimento, tem a educação ambiental como premissa das suas ações educativas. A investigação focou nos fundamentos elencados a partir da Política Nacional de Educação Ambiental estão presentes nas ações e prática do MuZAR, a partir de três trabalhos realizados e apresentados em eventos correlacionados.

O capítulo 9, “Arte, cultura e cidadania no Plano Constitucional: incursões a partir da obra de Cândido Portinari”, de Fernanda Analu Marcolla, Alejandro Knaesel Arrabal e Raquel Fabiana Spamber pretende relatar sobre Arte, Cultura e Cidadania no horizonte da trajetória constitucional brasileira, em diálogo com duas expressões artísticas de Candido Portinari: Mestiço (1934) e Guerra e Paz (1956).

O Capítulo 10, “Educação ambiental, cultura organizacional e pedagogia empresarial: utilização de água de abastecimento em uma empresa do município de Osório/RS”, de Rafaela Batista dos Santos e Valquíria Pezzi Parode, tem como tema a Educação Ambiental, a Cultura e a Pedagogia Organizacional, buscando “compreender e investigar os processos de preservação e reutilização da água de abastecimento na empresa, enfatizando a importância da Educação Ambiental e sua articulação com a Cultura Organizacional e a Pedagogia Empresarial, demonstrando que a prática pedagógica pode estar inserida em um ambiente não escolar, empresarial, a favor da Educação Ambiental.

Considerando a imersão da humanidade em um tempo de cancelamentos e de silenciamentos, e, na expectativa de marcar vozes acadêmicas, que não se calam; com o apoio do Grupo de Pesquisa em Interculturalidade,

Identidade de gênero e Personalidade/UNOESC, essa coletânea, mais do que uma revista, pretende ser um manifesto.

O caminho traçado para escrita desse trabalho foi o do diálogo e da aproximação temática dos autores enquanto trajetória na docência, pesquisa e extensão. Para sua estrutura partiu-se das Etapas: a) Submissão de resumo; b) Adesão das pessoas envolvidas com as temáticas; c) Organização dos textos enviados; d) Envio para editora. As Etapas seguintes, após a concretização da obra, consistirão em dar a conhecer o seu teor em forma de Seminários *on line*, do tipo live. Cada texto segue a abordagem metodológica de acordo com sua área. Em termos de lógica de abordagem da realidade, de modo geral, os autores seguiram uma visão crítico-dialética, embora cada capítulo especifique com mais precisão a sua abordagem. Em relação à forma, os capítulos foram divididos pelas temáticas, apenas como aprimoramento da editoração, pois os temas são transversais e dialógicos entre si.

As vozes presentes nessa coletânea, estão em consonância com os 5 Ps da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (cinco áreas de importância): pessoas; prosperidade; paz; parcerias e planeta; e com as quais essa obra se perfila. São do mais alto valor de conhecimento, integridade e compromisso com a vida de resistência e verdade.

As Organizadoras

Dra. Ana Carolina Martins da Silva

Profa. Adjunta da Uergs / Doutora em Letras

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado Profissional/UERGS (PPGED - MP)

Dra. Thaís Janaina Wenczenovicz

Profa. Titular da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS

e Programa de Pós-Graduação em Direito/UNOESC

Bloco 1

Políticas públicas e Direitos Humanos



CARTAS DA PRISÃO DE LUIZ CARLOS PRESTES: ENTRE A PATRIMONIALIZAÇÃO E SEU POTENCIAL DISCURSIVO EM DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS

Cristiéle Santos de Souza¹

Resumo: Nos tempos sombrios em que vivemos, lembrar pode ser um ato de resistência, sobretudo no que diz respeito a lugares e períodos de nossa história sobre os quais foram construídas narrativas fortemente consolidadas na memória pública. Assim acontece com alguns dos episódios de violação aos direitos humanos ocorridos sob a Era Vargas, dentre eles a prisão em isolamento por nove anos (1936-1945) do líder comunista Luiz Carlos Prestes. Entre os anos 2000 e 2002, por iniciativa do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ), em parceria com a filha e a irmã de Prestes, foi organizada a publicação de sua correspondência da prisão, contendo cerca de novecentas cartas escritas e recebidas por ele. Essa publicação evidenciou a discussão sobre a relevância da publicação de escritas ordinárias produzidas em momentos de dor e sofrimento infligidos pelo Estado, com o propósito de dar visibilidade àqueles que tiveram seus direitos violados. Partindo de uma leitura dessas cartas e de seu percurso de preservação e reconhecimento patrimonial, este texto propõe uma reflexão acerca do caráter documental e discursivo do patrimônio, chamando a atenção para o produto da escrita epistolar enquanto uma tipologia de acervo tradicionalmente associada à operação historiográfica e excluída das discussões sobre os sentidos, valores e discursos mobilizados pelo patrimônio. Para tanto, é discutida a noção de patrimônio documental — categoria de pensamento e gênero discursivo

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas; Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Mestrado e Doutorado UFPel; E-mail: cristiele.hst@gmail.com.

(GONÇALVES, 2003;2007) — e as diferentes instâncias de reconhecimento (RICOEUR, 2006) mobilizadas nos processos de guarda e publicização de cartas privadas de interesse público, expondo, assim, seu potencial discursivo em defesa dos direitos humanos.

Palavras-chave: Memória; Patrimônio; Direitos Humanos

Abstract: *In the dark times in which we live, remembering can be an act of resistance, especially with regard to places and periods of our history on which narratives were built, strongly consolidated in public memory. This is the case with some of the episodes of human rights violations that occurred during the Vargas Era, including the imprisonment in isolation for nine years (1936-1945) of communist leader Luiz Carlos Prestes. Between 2000 and 2002, on the initiative of the Public Archive of the State of Rio de Janeiro (APERJ), in partnership with Prestes' daughter and sister, the publication of his prison correspondence was organized, containing about nine hundred letters written and received by him. This publication highlighted the discussion about the relevance of publishing ordinary writings produced in moments of pain and suffering inflicted by the State, with the purpose of giving visibility to those who had their rights violated. Starting from a reading of these letters and their path of heritage preservation and recognition, this text proposes a reflection on the documentary and discursive character of heritage, drawing attention to the product of epistolary writing as a typology of collection traditionally associated with historiographical and excluded from discussions about the meanings, values and discourses mobilized by heritage. To this end, the notion of documentary heritage is discussed — a category of thought and discursive genre (GONÇALVES, 2003;2007) — and the different instances of recognition (RICOEUR, 2006) mobilized in the processes of guarding and publishing private letters of public interest, thus exposing its discursive potential in defense of human rights.*

Keywords: Memory; Patrimony; Human rights.

INTRODUÇÃO

O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

Walter Benjamin

Em 2007, o Fundo das Polícias Políticas do Estado do Rio de Janeiro foi reconhecido pelo Programa Memória do Mundo (MOW) como patrimônio documental brasileiro de interesse mundial. O fundo, composto por documentos oficiais, cartazes, fotografias e relatórios resultantes da atuação dos órgãos de repressão, também reúne um vasto conjunto de cartas e cópias de cartas escritas e recebidas por presos políticos e retidas pela censura. Em meio a essas cartas, está parte do epistolário de Luiz Carlos Prestes, que foi organizado e publicado sob o título “Anos Tormentosos: Cartas da prisão de Luiz Carlos Prestes (1936-1945)” (PRESTES, p. 2000; 2002), por meio de uma parceria entre o Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ) e Anita e Lygia Prestes, filha e irmã de Prestes, respectivamente.

A publicação e o posterior reconhecimento dessas cartas como patrimônio documental trouxe à tona questões relativas à relevância da publicização dessa tipologia de acervo para a construção e para a consolidação de discursos em defesa dos direitos humanos e de denúncia da violação desses direitos pelo Estado brasileiro, não apenas referente ao período em que as cartas foram escritas, mas também como resposta às demandas contemporâneas por justiça e reparação. Da mesma forma, o seu reconhecimento como patrimônio documental expôs a sua condição como bem de interesse público e ampliou sobremaneira as possibilidades de uso

da imagem de Luiz Carlos Prestes por grupos e agremiações políticas em defesa de diferentes bandeiras, por vezes contraditórias e sem relação com as escolhas feitas por ele em vida.

Com o propósito de compreender o caráter documental e discursivo do patrimônio, focando em uma tipologia de acervo tradicionalmente associada à operação historiográfica e excluída das discussões acerca dos sentidos e valores mobilizados pelo patrimônio, este artigo propõe, a partir do caso das cartas da prisão de Luiz Carlos Prestes, discutir a noção de patrimônio documental — categoria de pensamento e gênero discursivo (GONÇALVES, 2003; 2007) — e as diferentes instâncias de reconhecimento (RICOEUR, 2006) mobilizadas nos processos de guarda e publicização de cartas privadas de interesse público, expondo, assim, seu potencial discursivo em defesa dos direitos humanos. Esses objetivos são estabelecidos considerando que “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança”, ao contrário do que diz Walter Benjamin (1987, p. 224-225) no texto em epígrafe, não é exclusivo do historiador, mas de todo aquele que reconhece o campo do patrimônio como uma zona de conflito onde o direito à memória é inseguro para vivos e mortos.

1 SOBRE O PATRIMÔNIO DOCUMENTAL

Toda e qualquer tentativa de discutir o conceito de patrimônio, em qualquer uma de suas acepções, passa necessariamente pela premissa de que este é um conceito em constante construção e permeado pelos valores e pela visão de mundo das coletividades que o reconhecem. Mesmo em sociedades onde a noção ocidental de patrimônio — que teve origem com a constituição dos Estados Nacionais e foi consolidada pelos valores da sociedade de massa — está na base das políticas de memória e salvaguarda, há margem para o reconhecimento de diferentes tipologias de patrimônio,

manifestadas nos costumes, nos ritos ou no gesto subversivo de guardar o que é considerado descartável.

Todavia, quando se trata da denominação “patrimônio documental”, cabe observar que ela encerra em si não apenas a noção de patrimônio, mas também a concepção de documento e sua relação com o passado, isso porque o gesto de documentar remete à ideia de legar uma informação. No mesmo sentido, a preocupação com o passado também está relacionada à noção de patrimônio, pois, como lembra Régine Ribin (2016, p. 31), “O passado não é livre. Nenhuma sociedade o deixa à mercê da própria sorte. Ele é regido, gerido, preservado, explicado, contado, comemorado ou odiado. Quer seja celebrado ou ocultado, permanece uma questão fundamental do presente”.

Nesse sentido, tanto a concepção de patrimônio quanto a de documento respondem às demandas do presente, mas trazem consigo a herança de leituras e interpretações que tiveram ao longo do tempo. No que concerne ao documento, especificamente, essa herança é associada a uma noção *rankeana*² de história, isto é, uma história política, nacional, voltada para os heróis e seus feitos, onde o documento é sinônimo de prova e restrito ao produto da escrita. Essa noção de história, que, segundo Peter Burke (2011), se consolidou no senso comum, acabou por influenciar a ideia que se tem de patrimônio documental, limitando essa tipologia de patrimônio aos documentos escritos patrimonializados.

Ao longo do século XX, a História, enquanto área do conhecimento, expandiu seus horizontes para além das fontes oficiais e escritas, incorporando a cultura material e as manifestações culturais ao campo da operação historiográfica. Paralelamente, também a noção de documento alcançou novos entendimentos, de modo que o caráter documental dos

² A expressão “história rankeana” é utilizada por Peter Burke para denominar uma escrita da história baseada no paradigma tradicional de história, que tem no historiador alemão Leopold von Ranke um exemplar. (BURKE, 2011, p. 10)

objetos, lugares, saberes e fazeres passou a integrar uma concepção mais ampla de documento.

Na esteira dessas transformações³, o patrimônio documental pôde ser pensado para além dos arquivos e documentos oficiais, sendo reconhecido em museus, ruas, praças e acervos privados, ocupando, assim, o seu lugar como patrimônio cultural. O caráter documental da cultura material reforçou a ideia de que os objetos trazem em si marcas que, dadas as devidas proporções, documentam os processos de utilização e de evolução da técnica que viabilizou sua construção. Nessa perspectiva, as peças de vestuário, por exemplo, documentam não apenas a história da moda, mas também os diferentes usos que essas peças tiveram junto aos seus usuários, afinal, como defende Ulpiano Bezerra de Meneses (1998, p. 90), “basta lembrar que a simples durabilidade do artefato, que em princípio costuma ultrapassar a vida de seus produtores e usuários originais, já o torna apto a expressar o passado de forma profunda e sensorialmente convincente”. O mesmo movimento aconteceu em relação ao estudo de documentos escritos patrimonializados, que passaram a ser compreendidos em sua integralidade, isto é, deixaram de ser lidos apenas como textos e passaram a ser vistos como artefatos culturais e, portanto, cercados por materialidades que, assim como os textos, também indiciam relações, apropriações e significados diversos.

Diante da ampliação da noção de patrimônio documental, cabe questionar se o uso do termo “patrimônio documental” se tornou defasado, no sentido de que todo artefato, prática ou fenômeno patrimonializado possui em maior ou menor grau um caráter documental que expõe seus vínculos com as tradições, os costumes e as narrativas históricas. Nesse sentido, volta-se ao princípio mais básico da ideia de patrimônio, isto é, a premissa de que o que o define não é a matéria, a técnica ou a função para a qual ele foi

³ Cabe ressaltar que, já no século XIX, com a consolidação de outras disciplinas como a Arqueologia e a Antropologia, o caráter documental da cultura material e de seus usos estava presente no campo dos estudos do homem e de suas relações.

produzido originalmente, mas as diferentes formas e circunstâncias em que ele é reconhecido, bem como as muitas formas de engajamento e conexões que ele potencialmente promove.

A noção de patrimônio remete, ainda, a uma ideia de reconhecimento e de apropriação que se manifesta não apenas como política pública, mas também no ambiente privado, ou mesmo comunitário, por meio do gesto da guarda e do compartilhamento de memórias e costumes. Assim, o patrimônio documental pode ser compreendido como algo que excede a função de fonte para a pesquisa historiográfica, pois ele também documenta a relação que indivíduos e grupos estabelecem com o passado. Essa relação nem sempre está restrita à lembrança e à manutenção da tradição, por vezes, como destaca Menezes (1998, p. 91), “os objetos materiais funcionam como veículos de qualificação social”, expondo a necessidade premente que os indivíduos têm de se identificar com um grupo ou extrato social.

Nesse contexto, os usos e abusos do patrimônio são parte fundamental da própria constituição da ideia de patrimônio, a qual resulta de uma ou mais construções discursivas sobre o passado, a identidade e o reconhecimento público de valores compartilhados. Sendo assim, e de acordo com Gonçalves (2007, p. 142),

Minha sugestão é que talvez seja rentável analiticamente pensarmos os “patrimônios culturais” enquanto “discursos”, isto é, modalidades de expressão escrita ou oral, que partem de um autor posicionado (individual ou coletivo) e que se dirigem e respondem a outros discursos. Isto significa dizer que estou tomando como pressuposto que os “patrimônios culturais” não são simplesmente uma coleção de objetos e estruturas materiais existindo por si mesmas, mas que são, na verdade, discursivamente constituídos. Os objetos que identificamos e preservamos enquanto “patrimônio cultural” de uma nação ou de um grupo social qualquer não existem enquanto tal senão a partir do momento em que assim os classificamos em nossos discursos.

O caráter discursivo do patrimônio coloca-se, assim, como uma chave de leitura para o entendimento do conceito de patrimônio documental, no sentido de reconhecer que os patrimônios se constituem de discursos que fundamentam práticas e consolidam políticas e que o jogo de poder que mantém o campo conflituoso do patrimônio é, recorrentemente, documentado por esses mesmos patrimônios, seja por meio de marcas físicas como a deprecação, seja pelos usos que se fazem deles ao longo do tempo, pois, como defende Gonçalves (2007, p. 143), “de certo modo, os discursos do patrimônio são o patrimônio, na medida mesmo em que o constituem de diversas formas”.

2 O PRODUTO DA ESCRITA EPISTOLAR COMO PATRIMÔNIO E O RECONHECIMENTO COMO CHAVE DE LEITURA

Escrita epistolar é o nome genérico pelo qual denominam-se as muitas formas pelas quais são escritas as cartas, sejam elas cartas oficiais ou informais, abertas ou privadas, missivas ou engavetadas. Essa prática de escrita que remonta a Antiguidade já figurou em diferentes ambientes, desde o uso pedagógico das cartas de Cícero e Sêneca, o uso literário/ficcional das cartas do jovem Werther, o uso oficial das cartas pelo Estado e pela Igreja em sua missão civilizatória, até o uso privado das cartas de amor. Com o tempo, essa prática de escrita que nasceu da necessidade de comunicação a distância adentrou o espaço do entretenimento e da educação, por meio da publicação de cartas privadas escritas por notáveis e pela difusão de manuais que regravam a escrita de uma boa carta.

Os séculos XVIII e XIX assistiram à profusão de publicações de coletâneas de cartas e de romances epistolares que, de forma direta ou indireta, influenciaram não só a prática da escrita em ambiente privado,

mas também os valores atribuídos às cartas escritas e recebidas. É nesse contexto, lembra Ranun (2009, p. 245), que “as cartas de amor são portadas como talismãs, numa bolsinha de couro pendurada no pescoço”, e a imagem retratada pelos pintores holandeses de uma jovem ou um homem lendo uma carta significa amor.

No interior da sociedade burguesa, escrever boas cartas passou a ser um conhecimento admirável e guardar as cartas recebidas e cópias das cartas enviadas tornou-se prática recorrente. As cartas, assim como alguns objetos e obras de arte, passaram a ser veículos de qualificação social e a sua publicização expôs as muitas fronteiras sociais, econômicas e culturais existentes no seio de uma sociedade que acreditava viver o seu auge. O século XX e as duas grandes guerras que vieram com ele expuseram uma nova realidade, na qual o exílio, as migrações forçadas e as narrativas da dor e da tragédia fizeram das cartas instrumentos de denúncia e objetos-relíquia (RANUN, 2009). Isso não significa dizer que antes elas já não o fossem, mas o século XX assistiu à difusão de outros meios de comunicação a distância e a gradual ressignificação da carta como objeto histórico.

Para Meneses (1998, p. 95), “o objeto histórico é de ordem ideológica e não cognitiva”, isto é, ele não é percebido ou descoberto, ele é construído como uma demanda do presente. Em outras palavras, as cartas passaram a ser reconhecidas como artefatos culturais, podendo representar mais do que um suporte de informação, podendo sustentar discursos identitários, a exemplo das cartas de refugiados judeus durante a Segunda Guerra, ou ainda tornarem-se monumentos e objetos de culto, como a carta-testamento de Getúlio Vargas.

As cartas pessoais que há séculos figuravam em coleções e em arquivos privados passaram, nesse contexto, a integrar coleções visitáveis, museus e arquivos institucionais. No Brasil, data do final do século XIX a aquisição, pela Biblioteca Nacional, de um dos mais importantes acervos epistolares para a

história do país, as Cartas Andradinas, hoje reconhecidas como patrimônio pela UNESCO. Cabe questionar, contudo, em que circunstâncias as cartas privadas, isto é, aquelas escritas no seio de uma relação de intimidade, percorrem a trajetória da patrimonialização⁴? Quando essas cartas passam a ser de interesse público? A chave para compreender esse processo pode estar na noção de “Reconhecimento”, tal como foi trabalhada por Paul Ricoeur em sua obra *O percurso do reconhecimento* (2006), na qual o autor parte da concepção de reconhecimento como uma noção epistemológica relacionada à identificação, passa pela capacidade antropológica do reconhecimento de si, até que, finalmente, chega ao reconhecimento como uma noção política.

O percurso proposto por Ricoeur encontra no reconhecimento mútuo o ponto de chegada, ao mesmo tempo em que possibilita que as noções de alteridade e de luta por reconhecimento conduzam o estudo para o campo da política, no sentido de buscar uma motivação moral para os conflitos sociais. Em um diálogo com Axel Honneth (2003), Ricoeur busca em Hegel, no período de *Jena*, o caminho para compreender as diferentes formas de institucionalização do reconhecimento, bem como as suas manifestações em âmbito público e privado. Isso ocorre a partir da articulação de três modelos de reconhecimento, “colocados sucessivamente sob a égide do amor, do direito e da estima social” (RICOEUR, 2006, p. 202).

De acordo com Ricoeur, o modelo de reconhecimento colocado sob a égide do amor trata de um grau pré-jurídico das relações interpessoais, que compreende as relações eróticas, de amizade e familiares, fundadas e mantidas por laços de afeto e pela necessidade de aprovação que um indivíduo tem em relação ao outro. Para o autor, a família é a instituição na qual o reconhecimento mantido pelo amor encontra o seu desenvolvimento pleno, pois, a partir do nascimento, é estabelecida uma relação de reconhecimento

⁴ O termo patrimonialização é utilizado aqui no sentido de reconhecimento como patrimônio, não estando restrito à chancela institucional.

mútuo entre pais e filhos, como uma forma de reconhecimento da linhagem e da ideia de transmissão como uma perspectiva da continuidade e de existência de um legado de reconhecimento, cuja aceitação insere as relações familiares no universo da memória e faz com que o gesto de preservar esse legado seja também um gesto de autopreservação.

Entre os muitos conjuntos de cartas preservados em museus e instituições de memória, destacam-se dois tipos de acervos: aqueles preservados pelos correspondentes, que, em comum acordo ou de forma unilateral, decidem guardar as cartas recebidas ou cópias das cartas enviadas; e aqueles recebidos como herança e preservados por filhos e netos até a doação para a instituição de guarda. Em ambos os casos, é possível observar uma relação de reconhecimento, pois, ao ser lida pela primeira vez pelo destinatário, a carta cumpre seu propósito de comunicar e, a partir daí, sua preservação depende dos sentidos e valores reconhecidos nelas e por meio delas, isto é, as cartas preservadas tornam-se semióforas (POMIAN, 1984) antes mesmo de serem institucionalmente preservadas. É o contexto do amor e das relações pré-jurídicas que garante a primeira sobrevivência das cartas privadas. O que não significa dizer que outros interesses e o próprio acaso não atuem nesses casos.

O reconhecimento no plano do direito se coloca como o segundo estágio das relações de reconhecimento mútuo e o primeiro a deixar o universo privado das relações interpessoais. Nesse estágio, o reconhecimento se estabelece como uma relação do indivíduo com o outro, mas dentro das limitações impostas pela instituição do direito. As questões relativas à preservação de acervos epistolares, compreendidas no campo do reconhecimento no âmbito do direito, passam, invariavelmente, pela noção de direito à memória e ao esquecimento, mas também dizem respeito às cartas do cárcere, ao comércio e à publicação de cartas pessoais e ao litígio pela guarda e pela autoria de cartas.

Ainda que o direito à memória não seja discutido por Ricoeur em relação ao reconhecimento no plano do direito, ele se impõe como um elemento transversal às outras instâncias do direito, no sentido de integrar a noção de identidade, que está no cerne dos processos pelos quais os homens se reconhecem como sujeitos de direito. A memória e a promessa estão na base das reivindicações pelo direito à liberdade e à propriedade, estão na constituição do discurso que embasa o agir político, assim como integram as lutas pelo acesso à justa distribuição dos bens.

Dentre as muitas circunstâncias em que as cartas são preservadas, há aquelas decorrentes da ação das instituições do Estado e da lei. Estão entre elas as cartas apreendidas pela censura e como documento de prova em processos judiciais. Com o tempo, as prescrições e as mudanças na gestão dessas instituições, algumas dessas cartas são encaminhadas para instituições de guarda como arquivos e museus, onde adentram novos contextos de reconhecimento, podendo, em alguns casos, serem incorporadas a discursos de resistência, pois, em situações de violações aos direitos humanos, os direitos à memória e ao esquecimento tornam-se demandas sociais e políticas fundamentais para o exercício da cidadania.

O último dos três modelos propostos é aquele resultante da estima social, isto é, aquele que trata das modalidades de reconhecimento mútuo que ultrapassam o reconhecimento da igualdade de direitos entre sujeitos livres. De acordo com Ricoeur, essa modalidade é pensada por Honneth como resultado de uma comunidade de valores compartilhados por uma coletividade em um dado tempo e espaço, pois “é com os mesmos valores e com os mesmos fins que as pessoas avaliam a importância de suas qualidades próprias para a vida do outro” (RICOEUR, 2006, p. 216).

Ao tratar de valores compartilhados e atribuídos, Honneth insere a questão do reconhecimento mútuo e da estima social no universo das relações de poder e das mediações simbólicas que garantem a preponderância de

práticas e discursos autorizados e legitimados sobre outras práticas e outros discursos subalternizados nessas mesmas circunstâncias. Mais uma vez, a memória está no centro da discussão, não apenas como a faculdade de lembrar, mas também no sentido de comunicar e de legitimar reivindicações identitárias e de reconhecimento. A frustração dessas reivindicações pode ser expressa pela ausência de representação nos espaços públicos de memória e em instituições de preservação, ou, ainda, por processos de expropriação cultural e de desrespeito aos direitos de lembrar e de esquecer.

Essa modalidade de reconhecimento mútuo vai tratar, portanto, da reivindicação e do menosprezo do reconhecimento nas relações mediadas pelo exercício da política, pelas instituições e pelas concepções de gênero, classe e raça. Sendo assim, sob a égide da estima social, é possível pensar ao menos em duas categorias relativas à salvaguarda de acervos epistolares. A primeira delas é formada por cartas escritas ou recebidas por notáveis, isto é, pessoas cuja vida ou obra inspiraram admiração ou marcaram a memória coletiva e/ou histórica, de modo a justificar a salvaguarda de seu legado documental. A segunda categoria é formada por cartas escritas ou recebidas por pessoas descritas quase sempre no plural, como “as massas”, “os comuns”, “os infames”, entre outras expressões generalizantes e que tiveram suas vidas atravessadas por diferentes instâncias de poder (FOUCAULT, 2003). A condição dessas pessoas fez com que seus escritos fossem preservados, menos em função de quem os escreveu e mais em razão das condições em que foram escritos.

É no campo do reconhecimento da estima social que podem ser pensadas as políticas de memória, os processos institucionais de patrimonialização, a criação e a manutenção de museus dedicados às cartas e/ou aos seus correspondentes, a construção e a destruição de monumentos, e mesmo a profusão de pesquisas sobre a temática das cartas. Todavia, não é possível pensar o reconhecimento como resultado da estima social sem considerar as

duas instâncias anteriores, as quais garantem, cada uma em seu contexto, a existência desses acervos epistolares.

O reconhecimento de cartas privadas e seus similares como patrimônios amplia sobremaneira a discussão acerca dos limites entre o público e o privado nas questões relativas ao direito à memória e ao esquecimento. Ao mesmo tempo, expõe os mecanismos que movimentam a constituição discursiva do patrimônio nas relações mediadas pela estima social, pois, como afirma Gonçalves (2007, p. 155): “Os patrimônios culturais são estratégias por meio das quais grupos sociais e indivíduos narram sua memória e sua identidade, buscando para elas um lugar público de reconhecimento, na medida mesmo em que as transformam em ‘patrimônio’”. Dessa forma, o lugar público de reconhecimento almejado pelos processos de patrimonialização pode ser compreendido, também, como a reivindicação de um lugar de fala, no sentido de expor a premência de um debate público acerca de temas como os direitos humanos e o direito à memória.

3 AS CARTAS DA PRISÃO DE LUIZ CARLOS PRESTES: UM PATRIMÔNIO IMPROVÁVEL

A história do período republicano no Brasil é uma história de conflitos e disputas de poder, na qual destacam-se alguns personagens que, até os dias de hoje, têm sua imagem associada à defesa de plataformas ideológicas e/ou agremiações partidárias. Luiz Carlos Prestes é um desses personagens que ora é aclamado como o Cavaleiro da Esperança, ora denunciado como comunista perigoso e inimigo da nação.

Prestes nasceu em 1898, na cidade de Porto Alegre, mas viveu a maior parte da infância e da adolescência no Rio de Janeiro, onde frequentou o Colégio Militar e a Escola Militar de Realengo, na qual formou-se, em 1920, bacharel em Ciências Físicas, Matemáticas e Engenharia Militar. A formação

militar foi sua porta de entrada para a vida política, por meio do Movimento Tenentista, que mobilizou a jovem oficialidade militar nas primeiras décadas do século XX, em defesa das forças armadas, contra o governo instituído e pelo direito de representação.

Em 1942, quando Jorge Amado publicou a biografia de Prestes⁵, esse já era conhecido no cenário político nacional por ter sido um dos líderes da Coluna Invicta que, com cerca de 1.500 homens e mulheres, percorreu, aproximadamente, 25 mil quilômetros por 13 estados brasileiros. Defendiam, entre outras pautas, as ideias liberais de representação e liberdade. Seis décadas mais tarde, em entrevista ao programa *Roda Viva*, da TV Cultura, Luiz Carlos Prestes viria a dizer que foi durante a marcha da Coluna que ele se deparou com a amplitude das desigualdades sociais do Brasil; apenas com o fim dela e no exílio ele se aproximou dos ideais comunistas e teve o primeiro contato com as obras de Marx e Lenin⁶, dando início, assim, à trajetória que o fez conhecido como o principal líder comunista do Brasil⁷.

Para além das disputas que envolvem a memória de Prestes, está o legado documental deixado por ele e preservado por sua família e pelo Estado brasileiro no exercício de suas funções. Parte desse legado documental é composto pela correspondência de Prestes com a família e amigos ao longo dos nove anos em que ele esteve preso (1936-1945) em situação de isolamento. Durante esse período, as cartas foram o vínculo de Prestes com o mundo e mesmo elas eram limitadas pela ação do Estado, que, por meio

⁵ A biografia escrita por Jorge Amado tinha o propósito de colaborar com a campanha internacional pela libertação dos presos políticos no Brasil promovida pela família de Prestes, que estava preso em isolamento desde março de 1936.

⁶ A entrevista ao programa de televisão *Roda Viva*, da TV Cultura, foi exibida em 1986, quatro anos antes da morte de Prestes. O programa está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aKkCysZb0V0>.

⁷ Os dados referentes a vida de Luiz Carlos Prestes advêm de quatro biografias publicadas em diferentes contextos, são elas: O Cavaleiro da Esperança: vida de Luís Carlos Prestes (AMADO, 2011); Luiz Carlos Prestes: um revolucionário brasileiro (ASSUNÇÃO, 2007); Luís Carlos Prestes: um revolucionário entre dois mundos (REIS, 2014); Luiz Carlos Prestes: um comunista brasileiro (PRESTES, 2015).

de uma política de censura, interceptava, copiava e, por vezes, as apreendia. Mas as cartas continuavam a chegar, e com elas livros, revistas e pequenos objetos de lembrança como fotografias, mechas de cabelo e fitas marcadoras costuradas pelas irmãs de Prestes. Havia longos períodos de proibição da correspondência e, nesses períodos, todos os livros e papéis eram retirados da cela, para serem devolvidos tempos depois sem qualquer explicação.

Mesmo diante de muitas adversidades — censura, guerra, mudanças constantes —, o pacto epistolar era mantido. Prestes respondia as cartas recebidas e escrevia mesmo quando passava semanas sem receber cartas. O mesmo era feito por sua família, que enviava cartas mesmo sem saber se elas chegariam ao destino. E assim foram desenvolvidas algumas estratégias para garantir o diálogo familiar, tais como descrever, no primeiro parágrafo, a data das cartas anteriores e fazer cópias, quando possível, das cartas enviadas. Havia, ainda, as cartas que precisavam ser traduzidas, uma vez que a Gestapo só permitia que Olga Benário — companheira de Prestes presa em um campo nazista — recebesse e enviasse cartas escritas em idioma alemão. As traduções exigiam a colaboração de terceiros e as cópias das cartas, fato que garantiu a preservação de muitas delas.

A maior parte das cartas recebidas por Prestes até 1943 foram escritas por sua mãe, Leocádia Felizardo Prestes, que promoveu, de 1936 até o ano de sua morte, uma mobilização internacional pela libertação dos presos políticos no Brasil⁸. Graças a essa campanha, a filha de Prestes e Olga, que nasceu em uma prisão nazista, pôde ser educada pela avó e pela tia, assim como pôde se tornar, ainda muito cedo, uma das correspondentes do pai, que só viria a conhecer aos nove anos de idade. Dona Leocádia, acompanhada de sua

⁸ Conforme Prestes (2015), a Campanha Prestes foi um movimento político-social internacional promovido por Leocádia Felizardo Prestes e pelo Socorro Vermelho Internacional com o propósito de denunciar os abusos sofridos pelos presos políticos no Brasil e lutar por sua libertação, em especial a de Luiz Carlos Prestes. A campanha durou os nove anos em que Prestes esteve preso e foi responsável pela organização de comícios, manifestações e pelo envolvimento de pessoas de diversos países em prol da causa brasileira.

filha Lygia — que mais tarde assumiria o papel da mãe na correspondência e na campanha internacional —, escrevia cerca de duas cartas por semana, além de intermediar a correspondência de Prestes com Olga Benário e com as irmãs que viviam na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

No que tange às cartas da prisão de Luiz Carlos Prestes, é possível falar de ao menos quatro ambientes de reconhecimento e de preservação. O primeiro desses ambientes refere-se aos guardados familiares, isto é, à iniciativa de Lygia Prestes, que, mesmo depois da morte da mãe, durante os períodos de exílio e de vida na ilegalidade, manteve a prática da correspondência e da guarda das cartas.

O protagonismo de Lygia nesse processo de reconhecimento que resultou na preservação de centenas de cartas, livros e outros objetos relacionados à vida de Prestes fica evidente na leitura das cartas que indiciam o papel exercido por ela na manutenção das relações epistolares de Prestes com a família. Esse protagonismo também é mencionado pela sobrinha no texto de apresentação da publicação das cartas da prisão e em suas Memórias publicadas em 2019. Em casos como esse, o reconhecimento baseado no amor e nos laços de respeito e admiração mantidos entre Prestes e a família seriam suficientes para impulsionar o gesto da guarda, mas havia também o reconhecimento, por parte da família, de que Prestes estava a serviço de uma causa e que suas palavras tinham valor para a coletividade. Esse reconhecimento se manifestou, mais tarde, por meio da publicação das cartas e da doação do acervo para uma instituição pública.

O segundo ambiente de preservação constituiu-se como resultado da ação do Estado, que, por meio do departamento de censura, interceptou e copiou parte dessa correspondência, reunindo um conjunto significativo de documentos arquivados como documentação da polícia política. Na década de 1990, o APERJ recebeu esse acervo como parte de um conjunto maior reunido pelo Estado durante os períodos de ditadura e repressão no país,

formando o Fundo das Polícias Políticas que, em 2007, foi nominado pelo Programa Memória do Mundo da UNESCO.

O terceiro ambiente de preservação é um misto dos dois anteriores, pois refere-se às cartas preservadas por Prestes enquanto esteve preso e levadas por ele quando foi libertado em 1945. Por não possuir residência quando saiu da prisão, Prestes teria levado seus guardados pessoais para a sede central do Partido Comunista Brasileiro — PCB no Rio de Janeiro. De acordo com Anita Prestes (2021, p. 2):

Essa correspondência desaparecera devido à invasão policial perpetrada em 29/10/1945, dia do golpe de Estado que depôs Getúlio Vargas, mas o alvo principal da repressão foram os comunistas, que tiveram suas sedes invadidas e depredadas pela polícia e seus dirigentes presos ou obrigados a ingressar na clandestinidade.

Em 2018, essas cartas reapareceram no cenário nacional, foram anunciadas como um lote de leilão com valor mínimo de 320.000,00 reais. Teve início então uma disputa judicial entre os proponentes do leilão e a filha de Prestes, que reivindicava o direito de posse sobre o acervo. O processo chegou à última instância, que garantiu a Anita Prestes a posse sobre o conjunto de cartas escritas por ela mesma, por sua mãe, por sua avó e por sua tia Lygia. O destino dessas cartas deve ser, segundo Anita, a Universidade Federal de São Carlos, onde encontra-se o restante do acervo reunido por Lygia.

O quarto ambiente de reconhecimento refere-se à reprodução de fragmentos e textos integrais de cartas de Prestes e de Olga em sites, blogs e perfis nas redes sociais acompanhados dos mais diversos discursos, desde a defesa dos direitos humanos até a promoção da imagem e da memória de Olga Benário como mártir do comunismo e de Prestes como líder da esquerda brasileira. Essas reproduções garantem, em certa medida, a preservação do

texto das cartas, todavia, corre-se o risco de leituras descontextualizadas e usos abusivos da imagem dos correspondentes. Essa é uma situação em que o reconhecimento no âmbito da estima social está diretamente relacionado ao caráter discursivo que envolve a publicização do acervo documental, influenciando, também, a sua consolidação como patrimônio.

Pensar as cartas da prisão de Luiz Carlos Prestes como um patrimônio improvável significa considerar toda a fragilidade dessa tipologia de acervo diante do campo conflituoso do patrimônio como uma construção discursiva e documental. Significa considerar que a imagem de Prestes, assim como a maior ou menor aceitação dos ideais defendidos por ele e por sua família, mobilizam ações de preservação e de abandono. Da mesma forma, significa chamar a atenção para o fato de que mesmo um patrimônio improvável pode encontrar ambientes de reconhecimento que potencialmente garantem a sua preservação e, até mesmo, o seu reconhecimento público como patrimônio.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento público do produto da escrita epistolar como patrimônio não é um fenômeno recente, haja vista a existência de museus e memoriais dedicados às cartas e aos manuscritos de modo geral. Todavia, seu reconhecimento como patrimônio se dá dentro de um discurso permeado pela utilidade como fonte para a operação historiográfica, deixando para um segundo plano a sua relevância como patrimônio, isto é, sua capacidade de motivar a ação e de inspirar discursos e reivindicações identitárias e memoriais.

Diante dessa constatação, o percurso adotado neste texto foi balizado pelo caráter documental e discursivo do patrimônio, no sentido de reconhecer sua constituição como uma demanda do presente. Nesse intuito, a trajetória

de preservação das cartas da prisão de Luiz Carlos Prestes demonstrou que as circunstâncias de produção das cartas são apenas um fator, dentre muitos outros, que garantem ou inviabilizam a sua preservação. Assim como evidenciou que os discursos construídos sobre os correspondentes e suas ideias são parte fundamental dos valores reconhecidos em suas cartas e, por conseguinte, no uso que se faz delas.

A publicização e o reconhecimento do valor patrimonial das cartas escritas e recebidas por Prestes durante o período de prisão resultou, em certa medida, no reconhecimento da narrativa que esse conjunto de cartas encerra, expondo às condições da prisão, os limites impostos à comunicação com a família, o isolamento forçado, as barreiras impostas à defesa, entre outros. Nesse sentido, ao evidenciar as violações sofridas por Prestes, o reconhecimento público desse acervo também chama a atenção para a importância de se debater a recorrência dessas mesmas violações sofridas, nos dias de hoje, por homens e mulheres que estão à margem do reconhecimento histórico.

Em última análise, este texto trata de uma digressão, e toda digressão exige certo afastamento, um percurso pelas bordas do óbvio, sem, contudo, afastar o olhar do problema que a impulsiona. O patrimônio é uma temática propícia para esse tipo de percurso, pois como lembra Gonçalves (2003), é preciso não naturalizar as nossas representações sobre o patrimônio, mesmo que estejamos cercados por discursos consolidados. Nesse sentido, o uso da noção de *reconhecimento* como chave de leitura para compreender os diferentes ambientes de preservação que garantiram a salvaguarda das cartas de Prestes contribuiu para um melhor entendimento das relações estabelecidas entre os correspondentes, seus herdeiros e as instituições do Estado, ao longo do percurso que resultou em seu reconhecimento como patrimônio.

Por fim, cabe ressaltar que a busca por uma chave de leitura para a compreensão dos diferentes processos que resultam no reconhecimento público do produto da escrita epistolar como patrimônio, é uma busca pela distinção necessária entre a concepção dessa tipologia de acervo como fonte para a pesquisa histórica e o seu reconhecimento como artefato cultural, sujeito a construções discursivas e a políticas de memória.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. *O Cavaleiro da Esperança: vida de Luís Carlos Prestes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ASSUNÇÃO, Moacir. *Luiz Carlos Prestes: um revolucionário brasileiro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Lazuli Editora, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas v.1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In. FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p.203-222.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios*. Coleção Museu, Memória e Cidadania. Rio de Janeiro, 2007.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria do pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*. A gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e Cultura Material: Documentos Pessoais no Espaço Público. *Revista Estudos Históricos*, n. 21, 1998.

POMIAN, k. – Coleção. IN: *Enciclopédia Einaudi – Memória-História*: Lisboa, Imprensa Oficial/Casa da Moeda, 1984.

PRESTES, Anita Leocádia. *Viver é tomar partido: memórias*. São Paulo: Boitempo, 2019.

PRESTES, Anita Leocádia. *As Cartas de Luiz Carlos Prestes que iriam a leilão*. Instituto Luiz Carlos, 2021. Disponível em: http://www.ilcp.org.br/prestes/images/stories/doc/AS_CARTAS.pdf

PRESTES, Anita Leocádia. *Luiz Carlos Prestes: um comunista brasileiro*. São Paulo: Boitempo, 2015.

PRESTES, Luiz Carlos. *Anos Tormentosos: Luiz Carlos Prestes: correspondência da prisão (1936-1945), volume 1*. Organizado por Anita Leocádia Prestes e Lygia Prestes. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

PRESTES, Luiz Carlos. *Anos Tormentosos: Luiz Carlos Prestes: correspondência da prisão (1936-1945), volume 2*. Organizado por Anita Leocádia Prestes e Lygia Prestes. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

PRESTES, Luiz Carlos. *Anos Tormentosos: Luiz Carlos Prestes: correspondência da prisão (1936-1945)*, volume 3. Organizado por Anita Leocádia Prestes e Lygia Prestes. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

RANUM, Orest. Os refúgios da intimidade. In. CHARTIER, Roger (org.). *História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 211-262.

REIS, Daniel Aarão. *Luís Carlos Prestes: um revolucionário entre dois mundos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

RICOEUR, Paul. *Percurso do Reconhecimento*. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROBIN, Régine. *A memória Saturada*. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

MUSEUS DE MEMÓRIA NO CONE SUL: REPARAÇÃO SIMBÓLICA E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS¹

Giovane Rodrigues Jardim²

Resumo: O presente artigo procura compreender os museus de memória como políticas públicas de reparação simbólica e de visibilidade e reconhecimento pelo Estado das graves violações cometidas por seus agentes civis e militares. Os museus de memória analisados, em um recorte metodológico que observa as instituições nos países do Cone Sul, podem ser entendidos como centros de polêmica e de questionamento, de busca por informação, de apoio jurídico, de pesquisa histórica e de conservação e preservação documental. São espaços expositivos, mas também culturais e educativos em que a memória partilhada se opõe ao esquecimento organizado. O presente percurso implica pensar em uma definição dos museus de memória como um conceito em aberto e que está situado em uma perspectiva alargada sobre o que é um museu e, mesmo, sobre o patrimônio não como o memorável, mas como aquilo que não é seguro esquecer. Embora sejam diversos em suas epistemologias e trajetórias, bem como nas opções expográficas e de como essas instituições lidam com a relação entre memória e história, entre memória e lugar, os museus de memória no Cone Sul possuem similitudes, e estas são, sobretudo, a promoção dos direitos humanos e as denúncias das graves violações cometidas pelo Estado no passado recente. Com exceção do Brasil, os demais países do Cone Sul criaram museus de memória nas últimas duas décadas que expõem as prisões ilegais, os locais de tortura e de morte do humano e reivindicam por informações sobre os desaparecidos durante as

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas; mestre em Ética e Filosofia Política pela Universidade Federal de Pelotas. Docente do IFRS *campus* Erechim. E-mail: giovane.jardim@erechim.ifrs.edu.br.

ditaduras da segunda metade do século XX. Os museus de memória não são, assim, a garantia para que tais acontecimentos não voltem a acontecer no mundo humano e comum, mas são experiências formativas de contradição, são vertigens para a “consciência feliz” e para o seu apaziguamento.

Palavras-Chave: Memória Coletiva; Museu de Memória; Política Pública; Ditadura; Transição.

Abstract: *The present article seeks to understand the museums of memory as public policies of symbolic reparation, and of visibility and recognition by the State of the serious violations committed by its civil and military agents. The museums of memory analyzed, in a methodological cut that observes the institutions in the South Cone countries, can be understood as centers of controversy and questioning, search for information, legal support, historical research and conservation and documentary preservation. They are exhibition spaces, but also cultural and educational ones in which divided memory is opposed to an organized outline. The present path implies thinking in a definition of two museums of memory as an open concept, and that is located in an elongated perspective on what is a museum and, itself, on the heritage, not like the memoravel, but like or here that it is not safe to ignore. Although they are diverse in their epistemologies and trajectories, as well as in the exhibition options and how these institutions deal with the relationship between memory and history, between memory and place, the museums of memory do not Cone Sul have similarities and these are, above all, a promotion human rights and the allegations of serious violations committed by the State not in the recent past. With the exception of Brazil, the other countries of the Cone Sul have created museums of memory in the last two decades that expose illegal prisons, places of torture and human death, and demand information about the disappeared during the dictatorships of the second Half of the 20th century. There are no guarantees that such events will not happen again in the human and common world, but rather as training experiences of contradiction, the museums of memory are also at a vertigem for a “happy consciousness” and for its appeasement.*

Keywords: Collective Memory; Museum of Memory; Public policy; Dictatorship; Transition.

INTRODUÇÃO

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando a culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo (ADORNO, 2006, p. 26).

Na última metade do século XX, os países situados no Cone Sul passaram por “tempos sombrios” para o discurso e a ação humana no mundo, com restrições de liberdade, prisões arbitrárias, perseguições, torturas, mortes e desaparecimentos. Articulados ou não em um plano comum, como já se tomou consciência a partir da descoberta de documentos sobre o Plano Condor, no Paraguai (1954 e 1989), Brasil (1964-1985), Uruguai (1973-1985), Chile (1973-1990) e Argentina (1976-1983), aconteceram graves violações cometidas por agentes civis e militares do Estado. Esses regimes de exceção entendidos como ditaduras não só infligiram dor e sofrimento no passado recente, como também permanecem no presente ofuscando o âmbito público das discussões, dos assuntos humanos, impossibilitando a compreensão sobre o que aconteceu, seja minimizando ou justificando os desrespeitos, e, ainda, a impunidade sobre as graves violações cometidas reforçam o retorno de discursos de ódio e de intolerância. O fim oficial desses regimes de exceção no Cone Sul significou, por vezes, uma transição sem justiça, como exemplifica o caso brasileiro, e, assim, com as palavras de Adorno (2006, p. 26) em epígrafe, pode-se dizer que o “passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo”.

A presente investigação propõe pensar os museus de memória no Cone Sul, situando-os no âmbito das políticas públicas de reparação simbólica e também histórica. Procura-se uma tentativa de apresentação do museu de memória como um conceito em aberto, a partir do qual importa pensar as perspectivas e os desafios da tarefa de representar a memória coletiva

em sua pluralidade, mesmo que em enquadramentos temporários para a compreensão. Situada essa discussão e também os perigos dos museus como negócios turísticos na indústria cultural, importa apresentar, de forma panorâmica, os museus de memória no Cone Sul, para ampliar o interesse do leitor e o seu conhecimento sobre essas instituições museológicas e suas trajetórias.

No percurso de transição e de luta por verdade, justiça e reparação, com exceção do Brasil, que não possui um museu de memória, os demais países do Cone Sul parecem encontrar, nessa política pública, mais um instrumento de denúncia das violações cometidas por agentes civis e militares e, sobretudo, de seu reconhecimento pelo Estado. Assim, procura-se situar os museus de memória para além de uma concepção tradicional de museu e de patrimônio, sendo compreendidos como espaços/lugares de permanente questionamento, “centos ativos de polêmica”, de experiências formativas do humano na luta contra o esquecimento organizado.

1 MUSEUS DE MEMÓRIA, UM CONCEITO EM DISCUSSÃO

Toda dor pode ser suportada se sobre ela puder ser contada uma história
(ARENDR, 2016, p. 247).

Procuramos indagar sobre os museus de memória e sua interligação com o paradigma dos direitos humanos em contraponto às graves violações cometidas pelo Estado. Mas importa também destacar que os museus, sítios, memoriais e monumentos são iniciativas e instituições muito diversas entre si e que, nas últimas décadas, se propagaram pelo mundo e, assim, possuem, por um lado, realizações e limites que lhe são próprios, mas também perspectivas e dicotomias que não podem ser entendidas senão no contexto de disputas por memórias e dos seus usos e abusos pelo domínio

da indústria cultural³. Dessa forma, tem-se presente que não raras são as situações em que uma iniciativa originalmente crítica e questionadora, como uma instituição criada para ser um centro de permanentes questionamentos, foi apaziguada pela exploração apenas em seu potencial turístico e não educativo e cultural, tornando-se em entretenimento que reforça a ordem estabelecida e não mais espaço/lugar para a pluralidade que caracteriza a ação e o discurso humano no mundo.

Elizabeth Jelin: [...] Me gustaría que conversemos sobre la política de museos: hay intentos de tener museos por la paz, por la identidad o museos de la memoria. Yo nunca comprendí cómo la memoria puede ser encapsulada en un museo. Y me he peleado con esto todo el tiempo. Si se hace un museo, se puede llamar museo de historia reciente pero, ¿museo de la memoria? La memoria es un proceso subjetivo, simbólico, cultural. Es cambiante, aún referido a un mismo periodo o momento. Sin embargo, hay una proliferación de museos de memoria y de museos de la paz. Una se pregunta qué sentido tienen estos museos. Los museos actuales son un nuevo producto cultural, carísimo, que se multiplica en todo el mundo⁴ (JELIN; Vinyes, 2021, p. 79).

É nesse contexto crítico, pensando nos grandes empreendimentos turísticos pelo mundo que utilizam da temática da memória e do sofrimento como seu produto cultural, como negócio turístico, que é possível, de certa forma, situar e compreender a crítica de Elizabeth Jelin não somente aos museus de memória, mas aos museus de uma forma geral. Entretanto, embora sejam importantes os questionamentos sobre a nomenclatura “museu de memória” frente à ampla discussão sobre representar o irrepresentável, e, ainda, a memória que seria “um processo subjetivo, simbólico e cultural”,

³ Indústria cultural (*Kulturindustrie*) é um termo cunhado por Adorno e Horkheimer para caracterizar o movimento de transformação da arte em mercadoria na sociedade de consumo e, por meio dela, a introjeção social de novas necessidades ao homem em detrimento de suas necessidades fundamentais.

⁴ Como as instituições e os países analisados possuem como sua língua oficial o espanhol, optamos por não traduzir as citações nesse idioma. As citações em francês e inglês serão traduzidas no texto e mantidos os originais em notas.

a adoção de outros títulos como os sugeridos pela autora não parecem solucionar a questão, mas desviar o foco. Os museus de memória são uma realidade e estão presentes em diversos lugares, e não nos parece que, necessariamente, se trate de uma tentativa de encapsular a memória em um museu. Mas, como tratamos de museus de memória no Cone Sul, é importante destacar que, em sua maioria, não são apenas espaços de exposições museológicas, mas também espaços de debates e estudos, de pesquisas e de cultura. Nesse ponto, a busca por nomear o lugar e o espaço de partilha de memória sobre o passado recente como museu parece vislumbrar a busca por um reconhecimento que o termo museu traz consigo no que se refere ao patrimônio e ao memorável, ao que é considerado relevante pela sociedade que, entretanto, nem sempre o acessa ou visita. Esse destaque de que, na sociedade ocidental, a reivindicação por museus está relacionada ao reconhecimento deste pelo público e por sua pretensão de perenidade é destacada por Ricard Vinyes (JELIN; Vinyes, 2021, p. 81-82):

En nuestras sociedades cultas occidentales la palabra museo expresa prestigio, reconocimiento público y perennidad, tiene algo de eterno, de *für ewig* “para siempre”. Con mucha frecuencia, desde el fin de la guerra mundial, quienes combatieron en las distintas resistencias europeas solicitaron un “museo” como expresión de reconocimiento de su esfuerzo. Me agrada pensar que aquello era la primera petición de que una actitud política y su acción fuesen reconocidos como patrimonio que debía ser protegido y expuesto. Algo parecido sucedió casi cuarenta años más tarde al finalizar las dictaduras, por ejemplo, del Cono Sur. Aunque allí el patrimonio no era tanto, la resistencia como el dolor.

De toda a forma, não temos certeza em concordar com a crítica de Jelin com base na afirmação de que “*la memoria es un proceso subjetivo, simbólico, cultural*”, pois parece-nos que o que se nomeia de memória é uma retórica holista para utilizar as palavras de Candau (2012), ou seja, é uma crença de compartilhamento que responde a um problema, a uma situação em

particular, e, por isso, precisa ser, de certa forma, fixada artificialmente para ser comunicável para a realidade que se apresenta. Um museu de memória, então, poderia não encapsular, mas situar as “preocupações do momento, [que] constituem um elemento de estruturação da memória” (POLLAK, 1992, p. 4). Mas não garantem a perpetuação do que representam ou do que objetivam representar, uma vez que a memória pública, como destaca Huyssen (2004, p. 24), está “sujeita a mudanças – políticas geracionais e individuais”.

Assim, um museu de memória não é apenas uma tentativa de representar o passado recente de dor e de sofrimento para as novas gerações, mas é também um posicionamento no mundo, tornando-se imprescindível para a rememoração produtiva, ou seja, para “um esforço para distinguir os passados usáveis dos passados dispensáveis” (HUYSSSEN, 2004, p. 24). E é nesse ponto que reside a potencialidade dos museus de memória na promoção e na defesa dos direitos humanos frente ao retorno de movimentos totalitários, mas também é nele que reside a sempre tentadora tendência para a neutralização da indústria cultural, pois, “trocando em miúdos: o passado está vendendo mais do que o futuro” (HUYSSSEN, 2004, p. 24).

Moore (2009, p. 48) analisa o surto de produção de memoriais em todo o mundo e relaciona essa proliferação com o “ímpeto de testemunhar o sofrimento das vítimas”, destacando que esses espaços de memória podem ser um canal tanto de reconciliação quanto de agravamento das feridas. Moore (2009, p. 48, tradução nossa) aponta: “Os memoriais podem atuar como um canal para a reconciliação, unindo grupos opostos, ou podem consolidar divisões e agravar velhas feridas”⁵. Essa preocupação é algo sempre presente frente à dificuldade de se tratar de algo tão particular como os sentimentos, as emoções e significações de experiências do passado das

⁵ Do original: “*Memorials can act as a conduit for reconciliation, bringing opposed groups together, or they can entrench divisions and aggravate old wounds*”.

vítimas e de seus familiares em um contexto de importância social, ou seja, de expor elementos do âmbito privado em um compromisso com o âmbito público. O desafio é como comunicar o que mentalmente é incomunicável para além da solidariedade entre as vítimas, como oportunizar uma experiência formativa sobre o passado que não implique em dor e repetido sofrimento. Essa experiência é sobre as escolhas possíveis e necessárias, é sobre o presente e o futuro, é sobre a ação no mundo. Nesse sentido, ao tratar sobre o Museu de Auschwitz e o “dever de memória”, Wahnich (2012, p. 61, tradução nossa) afirma:

Agora, se esse “dever de memória”, essa necessidade de efracção pode ser afirmada, esse “precisamos de melancolia” tem um sentido, não é de modo algum fabricar autoflagelação, mas apenas saber de novo que diante da banalidade do mal radical, a humanidade não é desarmada, mas atravessada por escolhas a serem feitas dentro de si⁶.

Mas, afinal, o que é um museu de memória? Talvez tivéssemos mais êxito se intentássemos uma resposta negativa e a opção fosse por definir o que não é um museu de memória; mas deixaremos esse exercício para um próximo trabalho. Tanto o termo museu, como o termo memória trazem implicações e delimitações significativas e que não apenas possibilitam caracterizar em linhas gerais o que há em comum, mas sobretudo de contrastar com o que eles não são. Assim, são museus em um sentido mais amplo ou em uma museologia contemporânea, ou seja, que utilizam de uma linguagem museológica para comunicar, para apresentar e reapresentar esses acontecimentos do passado como meio de reconhecimento e de compreensão. Tratam da memória coletiva, envolvem as vítimas, seus familiares e a sociedade em geral, apresentam algo que é de difícil representação, pois tratam da singularidade e da pluralidade,

⁶ Do original: “*Or si ce ‘devoir de mémoire’, cette nécessité de l’effraction peut s’affirmer, ce ‘il faut la mélancolie’ a un sens, ce n’est nullement pour fabriquer de l’autoflagellation, mais seulement pour savoir à nouveau que face à la banalité du mal radical, l’humanité n’est pas désarmée mais traversée par des choix à assumer en son sein*”.

dos sentimentos e das vivências dolorosas, da resistência e da esperança, do desespero e da solidão. São espaço não apenas de comunicação por meio de suas exposições museológicas, mas também espaços culturais e educativos, lugares de experiências estéticas e epistêmicas, oportunidades para o compartilhamento de lembranças e de exercício de esquecer e, sobretudo, de permanente oposição ao esquecimento organizado.

A definição do que é um museu vem se modificando e atualizando frente às novas demandas e experiências. A atual definição do *Conselho Internacional de Museus (ICOM)*, em vigor desde 2007, está em revisão desde 2020 e assim define uma instituição museológica:

O museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite (ICOM, 2021, n.p.).

Todo museu é um lugar de memória. Como conceitua Nora (1993, p. 12), “os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema em que subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora”. Para além da preservação de ruínas, o patrimônio difícil nos museus de memória implica a preservação dos rastros e das brechas das relações humanas. O diferencial dos museus de memória é que o que se adquire, conserva e investiga não são objetos tangíveis, mas a memória – não enquanto faculdade humana e por isso individual, mas enquanto partilha, compartilhamento, narrativa. Trata-se da comunicação da dor e do sofrimento humano em um exercício de tornar essas experiências e seu testemunho em um patrimônio em vista da “reparação simbólica e também histórica”. Arnaud Martin (2017) apresenta-nos uma importante definição de memória como um aspecto da existência humana e de nossa relação

com o tempo e que vincula as nossas representações compartilhadas não só do passado, mas também com o projeto de futuro. Nesse sentido, trata das batalhas por memória, pois nem sempre é possível substituir uma memória (o esquecimento organizado) por outra, por exemplo, como objetivam os memoriais e museus de memória enquanto empreendimento de preservação da memória do passado. Em suas palavras:

Por otra parte, la memoria constituye en sí misma un aspecto complejo de la existencia humana, un aspecto que nos comunica con esa dimensión crucial de nuestra condición que es la temporalidad. Sería demasiado fácil y reductor ver en la memoria un repertorio de sentidos y sensibilidades sobre el pasado, concebir la memoria como un museo inmaterial. Más difícil, pero más cercano a la realidad, es ver en la memoria una sustancia que hilvana los tres estadios básicos de nuestra condición temporal –pasado, presente y futuro– y que, al hacerlo, vincula nuestras representaciones compartidas sobre lo vivido con nuestros ideales y propósitos sobre lo que queremos vivir, esto es, nuestros proyectos (MATIN, 2017, ps. 2599).

Nessa perspectiva, os museus de memória, como destacam Sosa e Ferreira (2014), supõem uma reformulação do próprio conceito clássico de patrimônio. A dor e o sofrimento como patrimônio nos museus de memória não são o memorável, não é o que ali está como aquilo que é considerado algo digno de ser lembrado por uma sociedade, mas, pelo contrário, o patrimônio em um museu de memória é aquilo que não é seguro para a sociedade esquecer. O diferencial dos museus de memória e de outras iniciativas similares, como memoriais e sítios, é a proposta de ser um espaço em que a memória seja o objeto central de enfrentamento do desafio de “superar o passado sem negá-lo” (KHAZANOV, 2000, p. 61). Rubén Chababo, que foi diretor do Museu de Memória de Rosário, na Argentina, ao tratar em uma entrevista ao periódico *El Salto* sobre a importância de fazer justiça às vítimas e a necessidade de evitar cair em narrativas fossilizadas, destaca que, “além do que contar e como contar, os museus de memória enfrentam dois

riscos: a banalização e a sacralização”. Segundo Navarrete (2021, n.p.), que o entrevista em *El Salto*, para Chababo:

El primero estaría relacionado con la inscripción de estos espacios -bien lo podemos observar en las rutas por campos de concentración que se organizan en Polonia- en recorridos turísticos que proponen una historia lavada y, en ocasiones, incluso frívola. El segundo es un asunto aún más complejo que tiene que ver con ese peligro, antes mencionado, de taxidermar los recuerdos, de “convertir los lugares dedicados al dolor en mausoleos que sitúan a la memoria en un altar intocable”.

Museus, memoriais, monumentos e sítios dedicados à memória de períodos traumáticos, como os existentes em tantos lugares no mundo, são sempre uma aposta importante para o uso do patrimônio com uma função pedagógica, mas essa função didática, mais do que uma qualificação, implica desafios próprios, por exemplo, o trato exemplar de experiências vivenciadas em um determinado período como antídoto para todas as demais possíveis e não imagináveis. No Cone Sul, os museus de memória estão ligados, sobretudo, a políticas de reparação simbólica pelo Estado, sendo complementares a outras políticas de transição e reparação, ou, mesmo, por vezes, substitutas.

Entretanto, muitos museus, memoriais, monumentos e sítios têm se transformado em lugares de espetacularização, de um turismo que banaliza, de uma memória não mais de compartilhamento e lugar de questionamento, mas como um produto comercializável. Assim, como destacou Chababo, é também um perigo se a memória for colocada em uma posição de não questionamento, como algo acabado e que não possibilita sair da sacralização e, dessa forma, que impossibilite um debate público sobre o passado com toda a sociedade. Um museu de memória precisa ser um promotor de dissenso, de contradição, de polêmicas e de debates, e ter sempre presente a perspectiva de que a memória coletiva é mais o compartilhamento de esquecimentos do

que de lembranças, implica mais ocultações do que exposições, e que, ao se tornar instrumento de partilha, o é também de luta pelo reconhecimento.

Ao pensar o uso do patrimônio para a reparação simbólica, está presente o que Soares (2011) destaca ao resenhar Heinich, de que o patrimônio, por ser algo fabricado, não é algo não natural, tampouco é artificial, mas possui sua criação relacionada à resposta de uma necessidade para a vida social. A necessidade é de contar a dor e o sofrimento primeiro como uma forma de superar, segundo em um compromisso de que não volte a acontecer. Como escreveu Arendt (2016, p. 247), “toda dor pode ser suportada se sobre ela puder ser contada uma história”. O museu de memória pode ser, nesse contexto, a condição de possibilidade para que as vítimas e seus familiares narrem não só por um dever de memória externo, mas também como uma forma de dar sentido e reconhecimento a sua experiência. Arendt (2016, p. 247) tinha presente, ao reafirmar as palavras de Isak Dinesen, que a “realidade é diferente da totalidade dos fatos e ocorrências” e que na “estória os fatos particulares perdem sua contingência e adquirem algum sentido humanamente compreensível”.

No duplo movimento de partilha e compartilhamento de memórias, por um lado, e de investigação histórica, de outro, ou seja, na relação entre memória e a história, os museus de memória são instituições em aberto e que não possuem uma comunicação linear e, tampouco, objetivam construir uma verdade unidimensional sobre os acontecimentos do passado. Nesse sentido, ao tratar da memória e da história, Schmucler (2019, p. 36) afirma:

La memoria se desentiende de esa verdad o, como dice: “ella, la memoria, oficia de verdad” (p. 200). Enfrenta otros riesgos, dos sobre todo: el “parloteo intrascendente” de los medios o la “función ejemplificadora”, fijada y determinada. Y, en este punto, aparece una actitud de prevención ante los museos de la memoria: la memoria que propugnan no puede ser clasificada y exhibida, trata sobre una materia “única e

intransferible". Sobre todo, no concibe que sean un lugar para la catarsis o cumplan una función purificadora. Creo que en sus intervenciones sobre el museo emerge muy nítidamente su rechazo de las verdades tranquilizadoras de una memoria ritualizada en un mensaje ejemplar.

O museu, em seu sentido clássico, tem essa dificuldade em apresentar o plural, uma tendência ao ritual e ao exemplar, e que a reunião de objetos feche um círculo em si mesmo – preocupação essa com a qual iniciamos o presente texto a partir da crítica de Jelin. No caso dos museus de memória, trata-se não só de preservar memórias, mas também escolhas, pois “*no existe una memoria, sino elecciones que apuntan a construir memorias generalizadas*” (Schmucler, 2019, p. 355).

E é nesse sentido que Schmucler (2019) afirma não se entusiasmar tanto com um museu de memória pelo perigo de cristalização, destacando que os centros de memória deveriam ser centros ativos de polêmica. A pesquisa documental e de fontes sobre as graves violações aos direitos humanos, a busca por informações sobre os desaparecidos e a descoberta de sítios, a marcação de espaços públicos e urbanos, por um lado, têm as narrativas orais e os depoimentos das vítimas como um importante indicativo, por outro, não objetivam justificar ou confirmar essas lembranças partilhadas pela oralidade, mas conhecer e compreender melhor o que passou e, dessa forma, oferecer subsídios para vítimas e seus familiares em suas demandas por reparação no âmbito dos processos judiciais e, quiçá, dos julgamentos dos agressores. Reparação histórica não é a construção de uma “verdade histórica”, mas um exercício de contraposição da história única, do apaziguamento e da não contraditória “consciência feliz”⁷.

⁷ A consciência infeliz (*unglückliches Bewusstsein*) é um conceito importante de Hegel na *Fenomenologia do Espírito* e que designa contradição, certa insatisfação infinita, ou, na perspectiva de Ricoeur, uma eterna luta por reconhecimento. Em seus desdobramentos na sociedade industrial, Marcuse (1974, p. 92) define a consciência feliz como uma má consciência, como “a crença em que o real seja racional e em que o sistema entrega as mercadorias – reflete o novo conformismo, que é uma faceta da racionalidade tecnológica

2 MUSEUS DE MEMÓRIA NO CONE SUL

El museo produce reparación simbólica e histórica y eso es ya un gran paso.

(CACERES, 2022, n.p.)

A promoção aos direitos humanos e a denúncia das graves violações cometidas pelos agentes do Estado no período de repressão é a temática central nos museus de memória no Cone Sul, embora o enfoque de cada instituição museológica possa estar mais acentuado em um ou em outro aspecto, tendo, assim, como similitude, a necessidade de narrar a dor e o sofrimento para que tais acontecimentos não voltem a acontecer. Não nos deteremos a uma análise qualitativa sobre as expografia dessas instituições, tampouco ao quanto a relação entre memória e história está presente e, por vezes, não tão bem resolvida. A tarefa a que nos deteremos se restringe a um delineamento dessas instituições, informações de sua fundação e do espaço que ocupam, sobre seus objetivos e missão, das suas características gerais e das atividades e serviços disponibilizados, bem como de como se apresentam para a sociedade em seus documentos norteadores e ou em suas páginas oficiais na internet.

A arte e a literatura são os meios para a experiência estética e para a narrativa nas exposições permanentes do Museu de la Memoria de Rosario, na Argentina, que reúne a colaboração de artistas locais convidados a reinterpretar do ponto de vista do presente e a partir de alguns eixos temáticos, os acontecimentos do passado, oportunizando, pela sensibilidade e pelo conhecimento, um posicionamento das pessoas que participaram de sua elaboração, assim como de seus visitantes.

traduzida em comportamento social”, e, assim, que “a consciência é absolvida por espoliação, pela necessidade geral de coisas”.

Figura 1 – Instalação Memora no Museo de la Memoria



Fonte: Acervo do autor (2022).

Como parte da exposição permanente do Museo de la Memoria, no saguão de entrada, está a instalação Memora (Figura 1) do artista rosarino Dante Taperrelli. O objeto museal oportuniza a interação do visitante a partir de uma manivela que ao ser girada para frente ou para traz, sob um som de catraca faz a passagem de um rolo de 8 metros de comprimento em estão trechos de relatos de violências cometidas pelo Estado, não em ordem cronológica, mas como excertos que interligam momentos similares do passado e o olhar do presente sobre eles, dando assim uma ideia de enquadramento, mas também de mutabilidade e de transformação das memórias.

O Museo de la Memoria de Rosário foi fundado em 1998 com o objetivo de *“Promover el acceso al conocimiento y la investigación sobre la situación de los derechos humanos y la memoria social y política en nuestra región, en el país y en Latinoamérica”* (Museo de la Memoria, 2022, n.p.). O prédio

em que o Museo de la Memoria está instalado, desde 2010, foi, no passado, a sede do Comando del II Cuerpo de Ejército, não foi um local de cárcere clandestino, mas de onde se coordenava a repressão, em que as decisões eram tomadas, unidade a qual estavam subordinados cerca de 16 centros clandestinos de detenção. O museu disponibiliza conteúdos e informações, possui cursos de formação continuada de educadores, possui biblioteca, centro documental, área educativa, centro de estudos, articulação territorial e serviço de orientação jurídica⁸. O Museo de Memória de Rosário tem sido referência não só pelo seu pioneirismo na América Latina, mas sobretudo por representar uma nova concepção museológica em que o museu é bem mais que exposições, é um espaço de investigação e de questionamentos.

Figura 2 – Exposição do Museo de las Memorias: Dictadura y Derechos Humanos



Fonte: Museo de las Memorias: Dictadura y Derechos Humanos (2005, n.p.).

A exposição permanente (Figura 2) do Museo de las Memorias: Dictadura y Derechos Humanos de Assunção, no Paraguai, reproduz como seria aquele espaço quando ele era utilizado como cela de um centro

⁸ A instituição disponibiliza uma página na internet e oferece atividades não presenciais, inclusive cursos de formação continuada para educadores. Disponível em: <https://www.museodelamemoria.gob.ar/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

clandestino de detenção e tortura pela ditadura de Alfredo Stroessner no Paraguai. Instalado no prédio em que foi sede da Dirección Nacional de Asuntos *Técnicos* del Ministerio del Interior (La Técnica), criada em 1956 para controle dos inimigos da doutrina de segurança nacional, está o Museo de las Memorias: Dictadura y Derechos Humanos. O local foi utilizado para o encarceramento e a tortura e, dessa forma, é também considerado um sítio histórico.

Em 1992, Martín Almada (que aparece na Figura 2) descobriu, em uma delegacia, os documentos da repressão, da tortura e da articulação em torno do Plano Condor, que são conhecidos como Archivo del Terror e que fazem parte, hoje, dos arquivos do Museu da Justiça no Centro de Documentación y Archivo para la Defensa de los Derechos Humanos. A descoberta desses documentos, que foram listados pela Unesco no ano 2000 no Registro da Memória do Mundo, possibilitou trazer a público o conhecimento sobre as violações aos direitos humanos no Paraguai e também em diversos outros países, tendo início as demandas por transformar o espaço utilizado pela La Técnica em um museu de memória.

EDUCATIVOS: *Aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos desde una perspectiva de los DDHH.* **CULTURALES:** *Favorecer el rescate y la protección y conservación de documentos, objetos y otros pertenecientes al modelo de una sociedad autoritaria.* **CIENTÍFICOS:** *Estimular la investigación, el conocimiento de causas y consecuencias de procesos autoritarios como el Operativo Cóndor, Terrorismo de Estado, Teoría de la Seguridad Nacional, Guerra Fría; en los estudiantes en diferentes niveles educativos (Museo de las Memorias: Dictadura y Derechos Humanos, 2005, n.p.).*

Com os objetivos educacionais, culturais e científicos acima transcritos de um folheto de divulgação e apresentação em 2005, por iniciativa da Fundación Celestina Pérez de Almada, em 2005, na antiga sede de La Técnica, foi inaugurado o Museo de las Memorias: Dictadura y Derechos Humanos no

Paraguai, que, hoje, possui exposições, área de pesquisa e documentação e espaço para a realização de atividades educativas e de reparação histórica e social. Nas palavras já transcritas na epígrafe, de uma das fundadoras e atual diretora desse museu de memória, “*el museo produce reparación simbólica e histórica y eso es ya un gran passo*” (CACERES, 2022, n.p.).

Figura 3 – Exposição Marcha do silêncio no Museo de la Memoria



Fonte: Acervo do autor (2018).

A exposição de cartazes com a reprodução de fotografias dos desaparecidos (Figura 3) compõe a exposição permanente do Museo de la Memoria de Montevideú, no Uruguai, e que, anualmente, deixa o espaço museológico e toma as principais ruas da capital do país no dia 20 de maio, na tradicional Marcha do Silencio. O Centro Cultural Museo de la Memoria foi criado em 2016, em Montevideú, e conta com exposições permanentes e temporárias, exposições itinerantes, atividades culturais, acadêmicas e educativas e reúne documentos e objetos em seu objetivo de representar a

resistência do povo uruguaio.⁹ Segundo o documento de fundação e marco conceitual (MUSEU DE LA MEMORIA, 2006, p. 1):

El Centro Cultural Museo de la Memoria promoverá en forma participativa la paz, los derechos humanos y la memoria de las luchas populares por la libertad, la democracia y la justicia social. Se conciben estos conceptos como construcciones socio-históricas dinámicas y en permanente desarrollo. A partir de él podrán integrarse con la mayor amplitud otros proyectos y actividades que atiendan al desarrollo integral del ser humano en su dimensión personal y social.

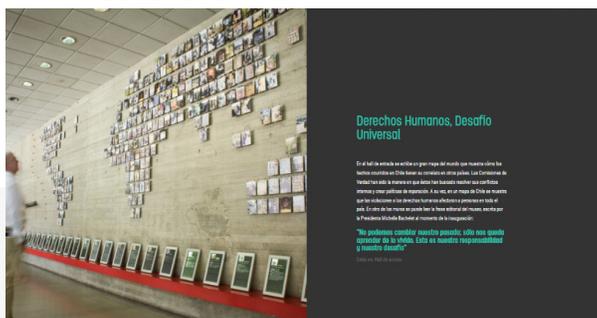
O prédio em que está instalado o Centro Cultural Museo de la Memoria, a quinta de Máximo Santos, não foi um lugar de cárcere ou de tortura na última ditadura civil militar no Uruguai. Mas Máximo Santos foi um representante do militarismo do século XIX e ditador nesse período e seu parque é o único expoente do século XIX e é considerado monumento histórico nacional. Assim, a opulência que resultou da exploração e do desrespeito aos direitos humanos, no passado, passa por uma ressignificação, integrando as suas belas paisagens e arquitetura as expografias que retratam não somente a dor e o sofrimento dos anos tormentosos, mas sobretudo a resistência em um espaço que tem a missão de “promover os Direitos Humanos e a Memória da luta por liberdade, pela democracia e pela Justiça Social” (MUSEU DE LA MEMORIA, 2006, p. 1).

A esplanada na qual termina a visita ao Museo de la Memoria y Derechos Humanos possui uma parede na qual estão escritos os 30 artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, parte de sua exposição permanente. Mas, já na entrada da visita, a primeira exposição (Figura 4) traz um mapa que relaciona o ocorrido no país com outros países, destacando

⁹ A instituição disponibiliza uma página na internet (<https://mume.montevideo.gub.uy/>) e também possibilita a visita *online* pelo MUME Virtual (<https://mumevirtual.com/>), projeto que foi ganhador do 11º Premio Ibero-museus de Educación.

a dimensão e o desafio universal dos Direitos Humanos e como as violações, a dor e o sofrimento durante a ditadura afetam toda a sociedade.

Figura 4 – Exposição permanente no Museo de la Memoria y Derechos Humanos



Fonte: Museo de la Memoria y Derechos Humanos (2022, n.p.).

O Museo de la Memoria y Derechos Humanos foi inaugurado em Santiago, no Chile, no ano de 2010, pela então presidente da república, e é apresentado como:

[...] un espacio destinado a dar visibilidad a las violaciones a los derechos humanos cometidas por el Estado de Chile entre 1973 y 1990; a dignificar a las víctimas y a sus familias; y a estimular la reflexión y el debate sobre la importancia del respeto y la tolerancia, para que estos hechos nunca más se repitan (Fundación Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, 2022, n.p.).

Instalado em um prédio moderno em meio a um bairro histórico, composto também por uma rampa de acesso, praça da memória e pátio jardim, o Museo de la Memoria y Derechos Humanos, que tem as dimensões culturais, educativas e de reconstrução da memória como seus eixos norteadores, está situado em um projeto de espaço público. O contraste pode ser entendido como uma memória que se impõe por um espaço moderno e, por isso, que se

destaca e modifica a paisagem urbana, afirmando e impondo sua presença e, dessa forma, sua importância. Não entraremos nas discussões conceituais entre o antigo e o novo na arquitetura, tampouco temos conhecimento apropriado sobre o impacto que uma construção como essa tem no conceito de cidade ou mesmo de centro histórico em uma grande metrópole como Santiago, mas é necessário destacar o que é evidente, os perigos da relação entre memória e lugar.

Como instituição museológica e política pública, não há dúvidas do seu pioneirismo na América do Sul e a sua importância não só ao dar visibilidade às graves violações cometidas pelo Estado, mas também em trazer a dimensão universal dos direitos humanos e a necessidade constante de sua promoção, entretanto, muitas reportagens sobre o Museo de la Memoria y Derechos Humanos destacam-no como “o maior museu sobre uma ditadura militar” e, nesse sentido, ser o maior apenas por estar em uma construção exuberante e imponente pouco o qualificaria. Mas o Museo de la Memoria y Derechos Humanos é muito mais do que a elevação da memória pelos seus mais de 5 mil metros quadrados de construção, é um lugar de exposições permanentes e temporárias, de pesquisa histórica, de conservação e preservação documental, de atividades culturais, de educação e formação continuada, possui biblioteca, arquivo, dentre outros setores.¹⁰

Com exceção do Brasil, todos os países do Cone Sul possuem um museu de memória que resulta do reconhecimento do Estado pelo ocorrido, mas, sobretudo, resulta das demandas e reivindicações da sociedade civil, das associações de vítimas, dos movimentos em prol da verdade, justiça e reparação. Nesse sentido, como política de memória reparatória e também simbólica, estão situados em políticas públicas que recebem do Estado uma

¹⁰ A instituição disponibiliza uma página na internet (<https://web.museodelamemoria.cl/>) e possibilita diversas atividades virtuais e de interação, inclusive com a possibilidade de realização de visita virtual com mediação pela equipe do museu disponível em português, inglês e espanhol.

contribuição maior ou menor, uma continuidade ou descontinuidade em relação aos diferentes governos eleitos.

3 NO BRASIL, NÃO HÁ UM MUSEU DE MEMÓRIA

[...] instituir e instalar, em Brasília, um Museu da Memória

(CNV, 2014, p. 974).

A Lei n. 12.528 (BRASIL, 2011, n.p.), que instituiu a Comissão Nacional da Verdade (CNV) no Brasil, em seu artigo 3º, inciso VI, estabeleceu que o relatório final dos trabalhos da comissão apresentasse não somente os resultados, mas também recomendações, ou seja, atribuindo-lhe a tarefa de “recomendar a adoção de medidas e políticas públicas para prevenir violação de direitos humanos, assegurar sua não repetição e promover a efetiva reconciliação nacional”. O relatório circunstanciado, apresentado em 2014, traz 29 recomendações ao Estado brasileiro, dentre as quais está a Recomendação n. 28, que trata da preservação da memória das graves violações de direitos humanos, nos seguintes termos:

Devem ser adotadas medidas para preservação da memória das graves violações de direitos humanos ocorridas no período investigado pela CNV e, principalmente, da memória de todas as pessoas que foram vítimas dessas violações. Essas medidas devem ter por objetivo, entre outros:

- a) preservar, restaurar e promover o tombamento ou a criação de marcas de memória em imóveis urbanos ou rurais onde ocorreram graves violações de direitos humanos;
- b) instituir e instalar, em Brasília, um Museu da Memória (CNV, 2014, p. 974).

Pode-se compreender essa recomendação no âmbito de políticas de reparação simbólica, o que, por um lado, implica a necessidade do reconhecimento pelo Estado das violações cometidas por seus agentes e também a ressignificação desses espaços e de seus usos para que as estruturas utilizadas para tais atrocidades, nesse caso, imóveis urbanos ou rurais, sejam tornados ambientes de memória sobre o que ocorreu e as pessoas que ali sofreram.

Embora essa recomendação não esteja em contradição com o artigo 216 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) no que se refere ao patrimônio cultural brasileiro, a perspectiva de preservar, restaurar e promover o tombamento de espaços materiais para a preservação da memória do que aconteceu e de quem sofreu não é pacífica diante da legislação de tombamento de imóveis, datada de 1937, estabelecendo em seu artigo 1º que:

[...] o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (BRASIL, 1988, n.p.).

A ressignificação de que trata a recomendação situa-se em pensar o memorável não como algo digno de ser lembrado, mas como a necessidade de se construir suportes de memória para que não volte a acontecer. O tombamento do imóvel ou a criação de marcas de memória não têm o objetivo de trazer o sofrimento empreendido à lembrança das vítimas – o que, muitas vezes, implica uma experiência traumática –, mas de comunicar às futuras gerações o que não se pode esquecer.

Uma vez que o relatório circunstanciado foi aprovado 50 anos depois do Golpe Civil Militar de 1964, a preservação não se refere a possíveis marcas das violências e provas do cárcere ou da tortura apenas, mas também

aos usos e aos significados atribuídos ao espaço. Dessa forma, Jelin (2017, p. 162), ao tratar das marcas territoriais como um vínculo entre o passado e o presente na Argentina, discute sobre as facilidades e dificuldades de representar, em museus e espaços, a dor e o sofrimento, destacando que *“su instalación produce (o fracasa en producir) la semantización de los espacios materiales”*. E assim, continua Jelin (2017, p. 165), trata-se de construir *“usos y actividades que agregan nueva capa de sentido a un lugar cargado de historia, de memorias, de significados públicos y de sentimientos privados”*.

No Brasil e para o Estado brasileiro, há um longo caminho para o desvelamento de locais de dor e de sofrimento, não somente em relação às violações conhecidas e que já foram denunciadas, mas, especialmente, pelas ainda não narradas, uma vez que, em termos psicológicos, nem sempre as pessoas reconhecem as violações enquanto tais, narrando sobre suas experiências nesses espaços com ênfase no heroísmo. Nas 29 recomendações do relatório final da CNV (CNV, 2014), está presente a necessidade de reconhecimento pelo Estado da responsabilidade (e da culpa de seus agentes) pelas violações cometidas, por ações de transformação da cultura de violência nas forças de segurança, pela abertura de arquivos e a possibilidade de continuidade da pesquisa. Nesse contexto, estão situadas as perspectivas de reparação simbólica, tais como a criação de um museu de memória (nacional) e o tombamento de imóveis onde ocorreram tais violações.

A recomendação da CNV de instituir e instalar um museu da memória em Brasília situa a importância desses espaços enquanto *“lugar de educação e de promoção de justiça social”* (FRANCK, 2016, p. 25). Nessa perspectiva, a atribuição da lembrança a si mesma é ilusória, como destaca Ricoeur (2018). Ou seja, é necessário marcar socialmente esses espaços como lugares de memória e para a memória, porque naturalmente não o são. González, Ferreira e Ashfield (2013, p. 186) comentam:

[...] existe otra motivación que busca la instrumentalización de la memoria como forma de reparación, creando dispositivos que permiten recuperar, sea por la vía individual o colectiva, la reparación por los sufrimientos causados por esa violencia y olvido (muchas veces también negados).

Talvez, o tombamento ou a criação de marcas de memória no Rio Grande do Sul, por exemplo, ao menos nos imóveis identificados pela CNV, ajudaria a desconstruir a compreensão de que a ditadura foi algo distante de parte da população e dos municípios do interior do estado, expondo que o Rio Grande do Sul possuiu um dos maiores números de lugares identificados pela CNV como de graves violações aos direitos humanos durante o período de 1964 a 1985. O museu de memória, nesse sentido, possibilitaria um espaço de experiência formativa não só para as vítimas e seus familiares, mas também para a sociedade em geral. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, seriam necessários muitos museus de memória, entretanto, um museu nacional em Brasília demarcaria um espaço e compromisso das instituições da república com a defesa e a promoção dos direitos humanos e, em decorrência, o reconhecimento oficial pelo Estado brasileiro das graves violações cometidas no país por seus agentes civis e militares.

Diferentemente de Argentina, Paraguai, Uruguai, Paraguai e Chile, para situar os países do Cone Sul, o Estado brasileiro não instituiu e instalou um museu de memória, não adotando, ainda, essa política pública de reparação simbólica de reconhecimento dos fatos e de compromisso com a democracia, a defesa dos direitos humanos a partir da memória e da busca pela verdade. O que não significa, entretanto, que não existam espaços e lugares dedicados à memória da repressão e da resistência, como o Memorial da Resistência de São Paulo e outros espaços que compõem, ou não, a Rede Latino-Americana e do Caribe de Sítios de Memória. Entretanto, um museu da memória, como existente em tantos lugares no mundo, é uma aposta importante para o uso

do patrimônio pelo Estado como forma de reparação; se repara porque não é possível voltar no passado e deixar de cometer tais crimes, mas também é uma possibilidade de irromper com a permanência e o domínio desse passado sobre o presente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os museus de memória no Cone Sul possibilitam elaborar/superar o passado sem negá-lo, pois são centros ativos de polêmicas, de questionamentos e de denúncias. São instituições museológicas e também culturais e educativas, de pesquisa científica e de conservação e preservação documental, em que se expõem as prisões ilegais, os locais de tortura e de morte do humano e onde as vítimas, seus familiares e a sociedade como um todo encontram subsídios para reivindicar por informações sobre os desaparecidos. Além disso, é oportunidade para compartilhar suas esperanças e resistências, para lutar contra o autoritarismo. É assim espaço/tempo de partilha de suas dores e sofrimentos para além do âmbito privado, para além da fraternidade das vítimas ou da solidariedade dos seus familiares, é um compromisso pessoal e coletivo de tornar públicos sentimentos e pensamentos, suas angústias e medos, para que tais violações não voltem a acontecer; para que não se repita com outras pessoas e em nenhum lugar no mundo.

Embora exista uma grande diversidade de propostas museológicas e de concepções de suas expografia, as quais a análise realizaremos em outro artigo, o presente delineamento possibilitou compreender similitudes no que se tem estabelecido nomear como museu de memória e da experiência destes no Cone Sul. São espaços/lugares em que se produz ou que se deve produzir a reparação simbólica enquanto uma política pública de reconhecimento do Estado, e também de reparação histórica, ou seja, não só diminuir os efeitos

do que passou como condição de possibilidade para a ação no mundo, mas também que tem possibilitado experiências formativas do humano a partir da promoção, difusão e da defesa dos direitos humanos e de sua universalidade.

A memória nos museus de memória é um exercício de partilhar e de reconstruir um contexto e um enredo em que seja possível narrar e compreender. E é também um certo enquadramento que torna possível a compreensão do passado não como algo encerrado, mas que ainda domina o presente quando não se reconhece a culpa e a responsabilidade pela dor e o sofrimento infligido ao humano. Se a sociedade hodierna tende a uma “consciência feliz”, a um apaziguamento e indiferença frente ao outro, seja pelas suas demandas ordinárias por subsistência, seja pelo não acesso a informações ou ao conhecimento sobre o passado, o museu de memória não é a garantia, mas é uma possibilidade presente e potente para a sua experiência de contradição, é uma “vertigem da consciência feliz”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

Arendt, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BRASIL. *Lei n. 12.528, de 18 de novembro de 2011*. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12528.htm. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

CACERES, M. S. *Consulta. Perdon. Respuesta Inicial*. Correspondência por e-mail entre Giovane Rodrigues Jardim e Maria Stella Caceres em 30 de março de 2022. Arquivos do autor.

CANDAU, J. *Memória e Identidade*. São Paulo: Contexto, 2012.

CENTRO CULTURAL MUSEO DE LA MEMORIA (MUME). *Fundamentación y Marco Conceptual*. Montevideo: MUME, 2016. Disponível em: <https://mume.montevideo.gub.uy/> Acesso em: 15 out. 2021.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE (CNV). *Relatório Comissão Nacional da Verdade: Volume I*. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_digital.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

FRANCK, A. K. Museos de la memoria: misiones extraordinárias, retos desafiantes. In: CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. *Concurso Público Internacional de Anteproyecto Arquitectónico para el Diseño del Museo Nacional de la Memoria*. Bogotá: CNMH, 2016. p. 25-35.

Fundación Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. *Sobre el museo*. 2022. Disponível em: <https://web.museodelamemoria.cl/sobre-el-museo/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

GONZÁLEZ, A. M. S.; FERREIRA, M. L. M.; ASHFIELD, W. R. (org.). *Patrimônio Cultural: Brasil e Uruguai: os processos de patrimonialização e suas experiências*. Pelotas: Ed. UFPel, 2013.

HUYSSSEN, A. *Seduzidos pela memória: Arquitetura, Monumentos e Mídia*. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2004.

INTERNACIONAL COUNCIL OF MUSEUMS BRASIL (ICOM). *Pesquisa Brasil – Nova Definição de Museu: Apresentação*. 2021. Disponível em <http://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Apresentacao.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

JELIN, E. *La Lucha por el Pasado: Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2017.

Jelin, E; Vinyes, R. *Cómo será el pasado: Una conversación sobre el giro memorial*. Buenos Aires: Ned Ediciones, 2021.

KHAZANOV A. M. Selecting the Past: The Politics of Memory in Moscow's History Museums. *City & Society*, v. 12, n. 2, p. 35-62, 2000.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

MATIN, A. *A memória y el perdón: Las comisiones de la verdad y la reconciliación en América Latina*. Universidad Externado, 2017. Edição do Kindle.

MOORE, L. (Re)Covering the past, remembering trauma: The politics of commemoration at sites of atrocity. *Journal of Public and International Affairs*, v. 20, p. 47-64, 2009.

Museo de las Memorias: Dictadura y Derechos Humanos. *Museo "Memorias: Dictadura y Derechos Humanos*. Proyecto Conocer para comprender, comprender para construir la cultura de la paz. Fundación Celestina Pérez de Almada. 2005. Disponível em: <http://www.martinalmada.org/museo/museo.html>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Museo de la Memoria. *El museo*. 2022. Disponível em: <https://www.museo-dela-memoria.gob.ar/page/elmuseo>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Navarrete, C. C. Rubén Chababo: “Ustedes caminan sobre un cementerio en el que se les van acumulando los muertos”. Entrevista. *El Salto – Andalucía*: 2021. Disponível em: <https://www.elsaltodiario.com/memoria-historica/entrevista-ruben-chababo-espana-cementerio-acumulando-los-muertos>. Acesso em: 14 abr. 2022.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n.10, p. 12, 1993.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RICOEUR, P. *A Memória, a História, o esquecimento*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2018.

Schmucler, H. *La memoria, entre la política y la ética*. Buenos Aires: CLACSO, 2019.

SOARES, B. B. Resenha sobre: EINICH, N. La fabrique du patrimoine: De la cathédrale à la petite cuillère. *Mana*, v. 17, n. 2, p. 284-287, ago. 2011.

SOSA, A. M.; FERREIRA, M. T. M. Memoria musealizada: un estudio sobre los procesos de patrimonialización de memorias traumáticas en Uruguay y Brasil. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio*, v. 7, n. 1, p. 109-130, 2014.

WAHNICH, S. L'impossible patrimoine négatif. *Les Cahiers Irice*, n. 7, p. 47-62, 2012.

CULTURA POLÍTICA E DIÁLOGOS SOBRE DEMOCRACIA: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA JURÍDICA À LUZ DE SCHUMPETER

Marlei Angela Ribeiro dos Santos¹

Tháís Janaina Wenczenovicz²

Resumo: Uma profunda crise atingiu as ideias políticas a partir do século XIX, as quais, de alguma ou de outra forma, comandaram a política do século XX, especialmente no mundo ocidental. A presente abordagem sobre democracia visa pontuar os principais argumentos tratados por Joseph Schumpeter, contrastando com o pensamento de importantes autores, além de contextualizar com temas nacionais e jurídicos da contemporaneidade. O debate que envolve grande amplitude e importância nos ambientes sociais, nos espaços acadêmicos e científicos e, impreterivelmente na esfera jurídica em âmbito nacional e internacional. Motivo pelo qual democracia comporta pesquisa e conhecimento, não podendo ser conceituado erroneamente sob um ponto de vista simplório.

Palavras-chave: Cultura Política; Democracia; diálogos jurídicos; Joseph Schumpeter.

¹ Doutoranda em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001. E-mail: marlei.ange.adv@hotmail.com.

² Docente adjunta/pesquisador sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Pesquisadora PQg Produtividade/FAPERGS/Faixa 2. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito/UNOESC. Professora no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas/Universidade Federal da Fronteira Sul. Membro do Comitê Internacional *Global Alliance on Media and Gender* (GAMAG) - UNESCO. Líder da Linha de Pesquisa Cidadania e Direitos Humanos: perspectivas decoloniais/PPGD UNOESC. Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos no Rio Grande do Sul. Membro do Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI/Rio Grande do Sul). Membro sócia-titular da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Membro da Red de Constitucionalismo Crítico de América Latina. E-mail: t.wencze@terra.com.br.

Abstract: A deep crisis hit political ideas from the 19th century onwards, which, in some way or another, commanded the politics of the 20th century, especially in the western world. This approach to democracy aims to punctuate Joseph Schumpeter's main arguments, contrasting with the thinking of significant authors and contextualizing it with contemporary national and legal issues. The debate involves great breadth and importance in social environments, in academic and scientific spaces, and, without fail, in the legal sphere in national and international scope. That's the reason why democracy involves research and knowledge, and cannot be misconceived from a simplistic point of view.

Keywords: Political Culture; Democracy; Legal Dialogues; Joseph Schumpeter.

INTRODUÇÃO

Ao analisar, criticar e discorrer a teoria clássica da democracia, Joseph Schumpeter (1883-1950) desenvolveu uma concepção pontual e realista da democracia. Concepção essa que deu origem à chamada teoria econômica da democracia. O presente estudo procura apresentar alguns argumentos dessa crítica, ao mesmo tempo em que analisa e dialoga com os elementos da cultura política e jurídica e a concepção de democracia desenvolvida pelo economista austríaco na obra *Capitalismo, socialismo e democracia*.

O estudo da democracia abordado por Joseph Schumpeter em sua obra *Capitalismo, Socialismo e Democracia* de 1942, traz uma reflexão que perpassa o tempo evidenciando um tema de profundidade e pertinência atual. Delineando uma análise científica o autor apresenta uma teoria sobre democracia, a qual comporta um estudo de contraste com demais importantes autores sobre o tema, em nível nacional e jurídico sobre tal aspecto.

A concepção de democracia não pode ser percebida sob único enfoque popular, é necessário elucidar que esse termo guarda uma amplitude de conhecimento nos campos da filosofia, psicanálise, sociologia, história e direito. Democracia não é sinônimo restrito de direito de voto, informação,

expressão e de participação. Democracia comporta um leque de teorias sob a lógica de arranjo político na luta pelo poder; solidez de Estados em comportar a alternância de poder, bem como obtenção de padrão econômico resultando em igualdade e bem-estar social. Essa reflexão utiliza-se do procedimento metodológico bibliográfico.

1 UMA ANÁLISE INICIAL SOBRE A PERSPECTIVA CIENTÍFICA DE JOSEPH SCHUMPETER ALIADA A CONTRIBUIÇÃO DE OUTROS AUTORES

Inicialmente cumpre analisar o pensamento com escolha dos capítulos 22 e 23 da obra *Capitalismo, Socialismo e Democracia* - 1942, por Joseph Schumpeter. Em *Mais Uma Teoria De Democracia* (capítulo 22) o autor trata sobre a luta pela liderança política, estreitando crítica sobre a doutrina clássica de democracia, supondo-a naufragada. A indicação proposta, é que na teoria clássica a dificuldade encontrava-se na afirmação de que o povo possui uma opinião definida e racional sobretudo e por meio da democracia à manifesta, elegendo representantes que são encarregados da execução. Neste sentido, a seleção dos representantes é secundária ao principal objetivo do sistema democrático, pelo qual o eleitor seria detentor do poder sobre assuntos políticos, motivo pelo qual a teoria de democracia merece ser reavaliada.

Partindo dessa premissa, o autor conclama para um olhar por outro ângulo, sendo aquele em que o papel do eleitorado é formar um governo, ou corpo intermediário, que por seu turno, formará o executivo nacional, ou governo. Motivo pelo qual: “o método democrático é um sistema institucional para tomada de decisões políticas, no qual o indivíduo adquire o poder de decidir mediante uma luta competitiva pelos votos do eleitor” (SCHUMPETER, 1961, p. 328).

Seguindo nesse raciocínio, Schumpeter pontua sete argumentos: em muitos eventos históricos foi possível observar que o bem e a vontade do povo foram atendidos por governos considerados não democráticos e, que um monarca pode ser tão popular ao ponto de derrotar um pretendente ao cargo supremo; os corpos coletivos atuam pela aceitação da liderança dominante; as vontades permanecem latentes e em algum momento podem ser suscitadas por fatores pretendentes políticos; a luta competitiva como método eleitoral independe do tamanho da comunidade, assemelhando-se aos fenômenos econômicos, concorrências desleais ou fraudulentas e por passos imperceptíveis podem tornar-se autocráticos; o método democrático não garante necessariamente maior liberdade individual; o eleitorado normalmente não controla seus líderes políticos, exceto pela recusa de reelegê-los; a vontade da maioria é apenas a vontade da maioria e não a vontade do povo.

Para além disso, o autor chama atenção para o fato de que o sistema proporcional é composto por várias aspirações, contudo, pode ser um fator de grande risco em tempos de crise. Contrapondo a isso, o sistema majoritário implica em entregar o poder aos que contam com maior apoio. Desse modo, tais afirmações demandam análise da aplicação do princípio democrático pautado na decisão de quem será o líder. Nas palavras do autor:

Líder ou figura liderante não deve significar que as pessoas assim designadas estão adornadas das qualidades de liderança e que sempre lideram pessoalmente. Existem situações políticas favoráveis à ascensão de homens deficientes em qualidades de liderança (além de outras qualidades) e desfavoráveis ao estabelecimento de fortes posições individuais. Um partido ou combinação de partidos pode, por isso mesmo, ficar ocasionalmente acéfalo. Mas todos reconhecem que se trata de caso patológico e típico de uma das causas das derrotas políticas (SCHUMPETER, 1961, p. 333).

A explanação do autor elucida referências sobre o modelo da democracia americana, inglesa e francesa, comparando fatos históricos. Interessantemente trata sobre as relações nos parlamentos, mencionando que os membros não estão apenas limitados por fidelidade partidária, mas conduzidos também por quem elegerão, da mesma maneira que são conduzidos por ele depois de eleito. Apesar disso, ressalva o fato de que os membros são naturalmente livres por suas aspirações, mas nem sempre obedecem ao freio.

Com essa afirmação, o autor chama atenção para a importância do parlamento, o qual detém grande poder de decisão, inclusive comparando a atividade parlamentar como uma verdadeira guerra, onde exércitos estão alinhados, um contra o outro, e seus objetivos são dirigidos ao melhor interesse da derrota do inimigo. Neste sentido, o motivo pelo qual as decisões parlamentares refletem apoio ou não, ao governo, compõem o elemento de manobra e forças políticas. Assim, a liderança não é absoluta. Tal afirmação de Schumpeter é essencial para entender que o jogo de força e poder pelo voto constitui a própria democracia.

A forma como assuntos são tratados dentro do sistema de comandos refletem se a decisão servirá como preponderante ao poder, em caso duvidoso, as decisões podem ser relevadas ou postergadas. Diante disso, surge a reflexão de que homens comuns, ou seja, advindos de outras profissões, que não políticos de carreira, podem querer, por suas aspirações disputar um cargo de poder, porque consideram-se possuidores de competência para resolver, a sua visão fatores de interesse de um grupo, categoria ou representatividade, contudo, tal candidatura, desvirtuada do conhecimento da atividade política profissional, ainda que atinja grau de preferência do eleitorado, estaria fadada a ruína de forma prematura, em especial em tempos de crise.

Assim, enfatiza o autor que a atividade política é movimentada pela luta e obtenção dos cargos de poder e, incidentalmente ao lucro, motivo pelo qual

os eleitores não escolhem com liberdade, estando as escolhas vinculadas a apresentação de candidaturas, fato que apenas limitam-se a não sufragar. De outro tanto, um homem que já é líder ou possui o poder de influenciar nas condições de elegibilidade de determinado candidato desenvolve papel determinante na luta política pelo voto e a obtenção do poder. Justamente nesse ponto é que resplandece a importância das propagandas partidárias, *slogans* e marchas patrióticas na luta competitiva.

A *Conclusão* (capítulo 23), é delineada pelo autor pelas consequências da análise da teoria da liderança competitiva no processo democrático, por meio da relação entre democracia e a ordem socialista das coisas. De fato, os argumentos socialistas são de que não existe democracia se não for por um regime socialista. Assim, o socialismo total é completamente incompatível com a democracia de forma que também não existe uma relação necessária entre socialismo e democracia, circunstância que a máquina socialista pode funcionar de acordo com os princípios democráticos.

Consiste em ponto importante da conclusão, a afirmação de que a democracia é o governo dos políticos. Politicamente falando os interesses que são defendidos por determinado líder/político, outra ora, podem não ser. Motivo pelo qual o voto é negociado da mesma forma que produtos no mercado de consumo. Por esse contexto, a luta pelos cargos de poder demanda empenho e disposição, evidenciando que faltará energia, e até tempo para aspectos verdadeiramente de interesse do eleitorado. “O fato de que, numa democracia, o governo deva atender primariamente aos valores partidários de uma política, lei ou ato administrativo, provavelmente viciará os prós e contras de qualquer assunto” (SCHUMPETER, 1961, p. 349).

Persistindo no argumento do profissional político, Schumpeter relata que a ordem socialista remete a reflexão em que a democracia sob o enfoque clássico advém de uma ideia racionalista da ação humana e dos valores da vida. Contudo, a democracia moderna cresceu passo a passo com o

capitalismo e é consequência dele. A democracia acentua-se na teoria de liderança competitiva que sustenta a transformação política e institucional, fruto da inserção de capital financeiro de homens, resultando em uma arma política de reconstrução. Assim, a democracia moderna é produto do sistema capitalista. Apesar disso, o poder de manipulação do capitalismo na luta política encontra barreiras severas quando os eleitores estão focados em questões fundamentais da estrutura social.

Seguindo esse raciocínio, Schumpeter relata que a ordem socialista remete a reflexão em que a democracia sob o enfoque clássico advém de uma ideia racionalista da ação humana e dos valores da vida. Contudo, a democracia moderna cresceu passo a passo com o capitalismo e é consequência dele. A democracia acentua-se na teoria de liderança competitiva que sustenta a transformação política e institucional, fruto da inserção de capital financeiro de homens, resultando em uma arma política de reconstrução. Assim, a democracia moderna é produto do sistema capitalista. Apesar disso, o poder de manipulação do capitalismo na luta política encontra barreiras severas quando os eleitores estão focados em questões fundamentais da estrutura social.

Não se pode esperar que a democracia funcione satisfatoriamente a menos que a vasta maioria do povo, em todas as classes, esteja resolvida a observar as regras do jogo democrático e que essa observância, por seu turno, signifique que todos concordam basicamente sobre os princípios fundamentais da estrutura institucional (SCHUMPETER, 1961, p. 365).

De fato, não se justifica claramente o êxito de uma liderança socialista absoluta para obter a garantia de liberdade, sendo necessário ponderar que a ineficiência de um procedimento político pode afetar a obtenção de garantias. Por fim, o autor conclui que os partidos políticos não são acessórios, mas sim essência política. Além disso, no sistema socialista a lógica, é que

homens mantidos em uma disciplina de uma fábrica seriam os soberanos de uma eleição. Contudo, o governo pode aproveitar-se dessa disciplina para restringir tal soberania, e eventualmente a democracia socialista tornar-se um logro maior do que a democracia capitalista. Evidentemente a democracia não significa liberdade pessoal.

2 PERCEPÇÃO JURÍDICA: REFLEXOS DE UMA DEMOCRACIA

Pensar a concepção, conceitos e trajetória da democracia é um movimento de envergadura e por vezes exige recortes diversificados para dar conta dos objetivos principais. Ou seja, surge um campo muito vasto para entender e pesquisar o termo “democracia”. Tal compreensão requer a escolha de quais caminhos seguir, autores a contemplar, e outras tantas interrogações o que torna-se uma atividade complexa. Demanda de uma compreensão histórica, social, cultural, jurídica em nível nacional e internacional sobre filosofia política (clássica, moderna, contemporânea), além de uma percepção psicanalítica sobre o tema. Apesar disso, a reflexão aqui abordada permanecerá na linha de seleção de argumentos delineados por Schumpeter, debatendo alguns aspectos jurídicos e contemplativo de importantes autores sobre uma palavra de ampla proporção e efeito.

O tema “democracia” sob a percepção popular em nível nacional guarda memória muito peculiar às gerações dos anos 70, 80 e 90, quando dos eventos das Diretas Já, da Assembleia Constituinte e conseqüentemente com a publicação da Constituição Federal de 1988. Apesar do pacto de democracia de 1988, é clarividente que a obtenção do poder possibilita o acesso da máquina manipuladora de massa em larga escala e as pessoas/cidadãos/eleitores, que mesmo possuindo um segundo poder – a derrubada de governantes pelo sufrágio que é exercido pelo instrumento do voto

– ainda assim, sujeitam-se massivamente à vontade e poder de figuras economicamente poderosas, pertencentes as elites políticas.

Nesse ponto remete-se ao pensamento de Étienne De La Boétie em sua obra *Discurso sobre a servidão voluntária*, na qual sustenta que o comportamento servil, atenta contra o direito natural à liberdade e, que os homens sequer se prestam a reivindicá-la. Afirma La Boétie que o homem foi desnaturado e perdeu a lembrança de seu estado original. Além disso, sustenta que o homem não possui liberdade, simplesmente porque faz mau uso disso, colocando-se voluntariamente em situação de sujeição, prestando-se a servir quando podia simplesmente negar-se a fazê-lo.

Quanto a esse único tirano, não é preciso combatê-lo, não é preciso derrotá-lo, pois ele derrota a si mesmo, mas que o país não consinta com sua servidão; não é preciso tirar-lhe algo, e sim dar-lhe nada; o país não precisa esforçar-se em fazer algo por si mesmo, contanto que não faça nada contra si mesmo. São, portanto, os próprios povos que se deixam, ou ainda, se fazem maltratar, pois ao pararem de servir estariam livres; é o povo que se subjuga, que corta a própria garganta, que, podendo escolher entre servir ou ser livre, abandona a liberdade e toma o jugo, que consente com seu infortúnio e até mesmo o busca. (DE LA BOÉTIE, 2020, p.28).

Neste contexto, também se entrelaça ao pensamento de Freud em sua obra *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, quando o indivíduo assume uma associação de grupo, não é mais ele mesmo, mas uma conformação que deixou de ser dirigida pela vontade individual. Um homem atuando em grupo desce o nível de civilização, transforma-se em bárbaro, atuando pelo instinto espontâneo da violência, entusiasmo, heroísmo de seres primitivos. O grupo é impulsivo, mutável e irritável, aberto a influências, situação em que a racionalidade crítica é escassa. No grupo os instintos adormecidos despertam, sendo que ideias contraditórias convivem lado a lado, tornando o ambiente inconstante.

A peculiaridade mais notável apresentada por um grupo psicológico é a seguinte: sejam quem forem os indivíduos que o compõem, por semelhantes ou dessemelhantes que sejam seu modo de vida, suas ocupações, seu caráter ou sua inteligência, o fato de haverem sido transformados num grupo coloca-os na posse de uma espécie de mente coletiva que os faz sentir, pensar e agir de maneira muito diferente daquela pela qual cada membro dele, tomado individualmente, sentiria, pensaria e agiria caso se encontrasse em isolamento. (FREUD, 2020, p. 12).

Assim, o grupo permite a condução de um líder, sendo 'obediente ao senhor e chefe', detentor de prestígio, admiração e respeito, elevado ao patamar de fascinação na hipnose. Certamente que tal prestígio depende do sucesso ou do fracasso para manutenção da condição de líder grupal. Existem grupos efêmeros e outros duradouros, grupos primitivos e grupos organizados, entretanto a igreja e o exército são peculiares, artificiais, promovidos por forças que impedem desagregar. Na igreja Cristo é o líder; no exército, o comandante, sendo que se a liderança desaparece o grupo se dissolve.

Noutro lado, retomando a ideia para a percepção de Schumpeter, e observando a trajetória de representatividade política em nível nacional é notável que a máquina governamental é gerida em grande parte por personagens que o próprio sobrenome sinaliza a persistência de gerações no poder de governos de regiões do Brasil. Inevitavelmente, o poder de capital – além da máquina governamental, nas áreas da indústria e agronegócio – é um fator preponderante para a manutenção dos nomes que esses carregam para as urnas eleitorais.

Então, sobre tal ponto de vista, é possível uma aproximação com o autor que a democracia é um método político, procedimental, um arranjo institucional, utilizado por elites para atingir uma decisão política. E para além disso, os grupos representados no poder possuem configurações

próprias, ou seja, é possível perceber momentos em que a presença no poder é representada pela face do agronegócio de uma região forte do país, outro momento do empresariado nacional inovador, e noutro o sindicalismo que após foi subsistido pela apresentação conservadora e religiosa.

Transmutando a isso, o campo do direito brasileiro busca a afirmação forte, soberana, justa, construída sobre o alicerce de um Estado Democrático, como garante a Constituição Federal de 1988 em seu preâmbulo e no artigo 1º que estabelece: o Brasil é um Estado democrático que possui como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político, de modo que todo o poder emana do povo, que exerce por meio de seus representantes eleitos ou diretamente nos termos da Constituição.

Para além disso, a organização estatal distribui competências em nível horizontal, vertical, material e legislativa, divididas por ordem privativa, concorrente e supletiva entre os Entes – União, Estados, DF e Municípios -, contemplando interesses conforme as camadas governamentais, inclusive em ordem tributária, matérias todas bem delineadas na Constituição Federal de 1988 em seus Títulos III e IV, e também no Título VIII dedicado a Ordem Social, sendo predominantemente instituto de ordem democrática.

Assim, é fundamental lembrar que as formas de democracia na ordem jurídica são: i) a democracia direta pela qual os cidadãos exercem diretamente suas escolhas; ii) a democracia indireta, sendo aquela em que os mandatários são escolhidos para representar o cidadão; iii) e a democracia semidireta ou participativa, adotada pelo Brasil, situação que os cidadãos escolhem

representantes, mas também participam por mecanismos de intervenção direta pelo plebiscito, referendo e a iniciativa popular³.

Em vista disso, a democracia em sua essência popular é compreendida como um conjunto de direitos, garantias de formar, aderir a organizações, expressar opiniões, participar, ser eleito para cargos públicos, escolher seus representantes, ter acesso a informação, igualdade de condições nos vários âmbitos sociais e impreterivelmente jurídicos. Assim, Marilena Chaui afirma:

A democracia é uma forma sociopolítica definida pelo princípio da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direito de todos de expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas), tendo como base a afirmação de que todos são iguais porque livres, isto é, ninguém está sob o poder de um outro porque todos obedecem às mesmas leis das quais todos são autores (autores diretamente, numa democracia participativa; indiretamente, numa democracia representativa) (CHAUÍ, 2019, p. 11).

Sob esse enfoque, a democracia é muito mais do que o simples voto, democracia é o valor pulsante de uma sociedade, de modo que reflete aquilo que é impagável – direito de ser parte, de influir na condução de um bem comum, decidindo sobre situações que lhes digam respeito ou lhe afetem direta ou indiretamente e necessariamente o direito de liberdade de expressão -, não podendo ser utilizado egoisticamente por alguns em detrimento de outros. Em contribuição ao debate, faz-se necessário alinhar-se a outros pensamentos. Impreterivelmente, Norberto Bobbio deve ser contemplado neste contexto, em sua obra *Estado, Governo, Sociedade – Para Uma Teoria Geral da Política*, o autor trata que:

O ideal da democracia direta como a única verdadeira democracia jamais desapareceu, tendo sido mantido em vida por

³ Sobre plebiscito e referendo vide Lei nº 9.709, de 18 de novembro de 1998 e Iniciativa Popular vide **Lei nº 9.709, de 18 de novembro de 1998**.

grupos políticos radicais, que sempre tenderam a considerar a democracia representativa não como uma inevitável adaptação do princípio da soberania popular às necessidades dos grandes Estados, mas como um condenável ou errôneo desvio da ideia originária do governo do povo, pelo povo e através do povo (BOBBIO, 1987, p. 154).

Robert Dahl (2001), teórico político em sua obra *Sobre a Democracia*, afirma que a democracia é desejável por possuir fatores elementares os quais sejam: evitar a tirania, direito essencial, liberdade geral, autodeterminação, autonomia moral, desenvolvimento humano, proteção de interesses pessoais essenciais, igualdade política, e para além disso, nas democracias modernas a busca pela paz e prosperidade.

O problema fundamental e mais persistente na política talvez seja evitar o domínio autocrático. Em toda a história registrada, incluindo este nosso tempo, líderes movidos por megalomania, paranoia, interesse pessoal, ideologia, nacionalismo, fé religiosa, convicções de superioridade inata, pura emoção ou simples impulso exploraram as excepcionais capacidades de coerção e violência do estado para atender a seus próprios fins. Os custos humanos do governo despótico rivalizam com os custos da doença, da fome e da guerra (DAHL, 2001, p. 59).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 17, é livre a criação, fusão, incorporação e extinção de partidos políticos, resguardados a soberania nacional, o regime democrático, o pluripartidarismo, os direitos fundamentais da pessoa humana, observados os seguintes preceitos: caráter nacional; proibição de recebimento de recursos financeiros de entidade ou governo estrangeiros ou de subordinação a estes; prestação de contas à Justiça Eleitoral; funcionamento parlamentar de acordo com a lei.

Corroborando a isso, o fator determinante a ser observado é o instituto de direito público através do qual o povo⁴ delega aos seus representantes

⁴ Pedro Lenza (2012, p. 1.097), definiu povo como o "conjunto de pessoas que fazem parte do Estado – o seu elemento humano, unido ao Estado pelo vínculo jurídico-político da

eleitos os poderes de irrevogabilidade - o eleitor não pode destituir o mandatário tido como infiel, por não ter cumprido promessas de campanha -; generalidade - o mandatário não representa apenas aquele território pelo qual ele foi eleito, ou os que nele votaram, mas a nação⁵; independência - os atos do mandatário estão desvinculados de qualquer necessidade de ratificação pelo seu mandante.

Assim, é possível entender que depois de outorgado o mandato ao eleito, as chances de ser destituído do mandato ficam restritas aos casos de flagrantemente crimes de improbidade administrativa⁶ ou responsabilidade⁷, que também dependem de outros fatores preponderantes, como a perda de apoio político que pode interferir nas casas do Congresso na situação dos artigos 51, I, 52, I, e 86 da Constituição de 1988.

Além disso, ainda existem outros métodos no ordenamento brasileiro pelos quais os eleitos sofrem consequências de suas más condutas eleitorais, sendo elencadas pelo Código Eleitoral⁸, Lei de Inelegibilidade⁹, Ação Constitucional de Impugnação de Mandato Eletivo (AIME)¹⁰ - para declarar a inelegibilidade do candidato, cassar o registro ou diploma -, entre outras ações contempladas pelo direito eleitoral, evidentemente que são situações que são observadas justamente na arena da luta/guerra pelo voto como bem pontuado por Schumpeter.

Apesar de todo o sistema jurídico a ser operado em prol de uma democracia, é perceptível que no Brasil a participação dos cidadãos é tolhida, fato que poucos foram os plebiscitos e referendos (artigo 49, XV, CF/88) realizados e, emendas constitucionais são aprovadas sem a participação

nacionalidade”.

⁵ Pedro Lenza (2012, p. 1.097), definiu nação como o “conjunto de pessoas nascidas em um território, ladeadas pela mesma língua, cultura, costumes, tradições, adquirindo uma mesma identidade sociocultural”.

⁶ Vide lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992.

⁷ Vide lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950.

⁸ Vide Código Eleitoral - Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965.

⁹ Vide Lei de Inelegibilidade – Lei Complementar nº 64, de 18 de maio de 1990.

¹⁰ Artigo 14, § 10, da Constituição Federal 1988.

efetiva popular (artigo 60 CF/88). Ademais, não existe no Brasil, o chamado *Recall* - cancelamento do mandato eletivo pelo voto popular-, ao exemplo da Colômbia, Equador, Bolívia, Venezuela e Peru¹¹.

Tal instituto está previsto no art. 31 da Constituição do Peru (“os cidadãos têm direito a participar nos assuntos mediante referendo, iniciativa legislativa, remoção ou revogação de autoridades [...]”). Outrossim, o art. 103 da Constituição colombiana afirma que “são mecanismos de participação do povo no exercício de sua soberania: o voto, o plebiscito, o referendo, a consulta popular, a iniciativa legislativa e a revogatória do mandato”. Da mesma forma, o art. 109 da Constituição do Equador afirma que “os cidadãos terão direito a resolver a revogatória do mandato outorgado aos prefeitos e deputados de sua eleição, por atos de corrupção ou descumprimento de seu plano de trabalho”. O Brasil não prevê o instituto do “*recall*”, seja em âmbito federal, seja em âmbito estadual ou municipal. (MARTINS, 2020, p. 1040).

Bobbio considera que nas sociedades contemporâneas a democracia não acontece apenas pela integração da democracia representativa, mas também pela extensão no campo social e suas articulações. Argumenta ainda, Bobbio, em *O Futuro Da Democracia Uma defesa das regras do jogo*, a importância das diversas formas de manipulação de massa pela comunicação de sistemas ideológicos como poder de persuasão oculto, utilizando um termo muito criativo para denominar tal evento “criptogoverno”, o qual possui funções de força política eversiva, agindo na sombra em articulação com os serviços secretos. Enfatiza o autor que:

¹¹ “*Recall* - Importante mecanismo de democracia direta que vem sendo implantado pelas Constituições de vários países na América Latina é o “referendo revogatório”. Como afirma o professor chileno Francisco Soto Barrientos: “consiste basicamente na faculdade de deixar sem efeito o mandato do titular de um cargo eletivo popular mediante referendo. Em geral, esta fórmula participativa se encontra limitada ao âmbito regional ou local, salvo nos casos de Bolívia, Equador, Venezuela, Peru e Panamá, que o contemplam em nível constitucional” (MARTINS, 2020).

Se esta perspectiva é apenas um pesadelo ou um destino ninguém está em condições de prever. Seria de todo modo uma tendência oposta à que deu vida ao ideal da democracia como ideal do poder visível: a tendência não mais rumo ao máximo controle do poder por parte dos cidadãos, mas ao contrário rumo ao máximo controle dos súditos por parte de quem detém o poder (BOBBIO, 1968, p. 26).

Justamente nesse ponto alertado por Bobbio, é pertinente a lembrança de que o direito brasileiro eleitoral e os Tribunais buscam implementar várias leis/medidas como fim de refrear o poder de grandes capitais na obtenção de votos. É possível citar dentro deste exemplo, a proibição de doação (financiamento) a campanhas eleitorais por pessoas jurídicas, empresas públicas e capital estrangeiro, de modo que apenas pessoas físicas poderão fazer doações em dinheiro (limitadas a 10% dos rendimentos brutos auferidos pelo doador no ano anterior à eleição), nos termos do artigo 23 da Lei n. 9.504/97¹².

O descumprimento dos limites de gastos fixados para cada campanha acarretará o pagamento de multa em valor equivalente a 100% da quantia que ultrapassar o limite estabelecido, sem prejuízo da apuração da ocorrência de abuso do poder econômico. A cada eleição é estabelecido um limite de gastos estabelecido pelo TSE (artigo 18 da Lei n.º 9.504/97), podendo os partidos utilizar de verba do Fundo de Financiamento Nacional¹³ de campanhas que busca estabelecer igualdade de condições nas disputas eleitorais. Também, a exigência de prestação de contas pelos partidos busca proteger a legitimidade e ampla concorrência entre os candidatos.

Tal prestação de contas é o instrumento por meio do qual candidatos e órgãos partidários declaram as fontes de financiamento e a destinação dos recursos aplicados na campanha eleitoral à Justiça Eleitoral. A prestação

¹² Vide lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997, também conhecida como a Lei das Eleições.

¹³ O Fundo Especial de Assistência Financeira aos Partidos Políticos, chamado Fundo Partidário (artigo 38, Lei nº 9.096, de 19 de setembro de 1995).

de contas de campanha eleitoral (artigos 28 a 32 da Lei n. 9.504/97) é regulamentada por Resolução do Tribunal Superior Eleitoral – TSE, especialmente elaborada para cada eleição. Assim, a busca pela igualdade de condições no âmbito eleitoral tem sido muito debatida nos tribunais diuturnamente, ora como ferramenta de manobra eleitoral, ora como teste de resistência do judiciário ou termômetro da reação do eleitorado.

Os Tribunais e a legislação eleitoral têm rechaçado a utilização de elementos que possam causar desequilíbrio na preferência ou escolha livre de candidatos, vetando a utilização de *outdoors* (ARE 923584), e *showmícios* (ADI 5970 MC). Neste contexto, a divisão de Poderes (independentes e harmônicos) nos termos do artigo 2º da CF/88, o Judiciário desenvolve um papel fundamental na organização e pacificação das lides eleitorais, contudo as decisões precisam ser acertadas, não abrindo margem para suspeitas de preferências ou incorrer em risco de proferir decisões ineficientes, sob o ponto de vista dos jurisdicionados que não entenderão em certa medida como justas.

É importante lembrar que das Cortes Superiores, os juízes(as) antes disso, são cidadãos, com aspirações e percepções próprias, mas que chegam aos cargos por nomeação do Presidente da República - no caso do STF (artigo 101, parágrafo único da CF/88), e do TSE (artigo 119 parágrafo único da CF/88) -, situação que em muito gera desconforto social sobre as verdadeiras pretensões de justiça de tais juízes(as). Não obstante, a competência da Justiça eleitoral é absoluta por ser especializada, ainda que o julgamento da lide envolva crimes não eleitorais, conexos com crime eleitoral, e mesmo que o crime eleitoral esteja prescrito, a competência permanece da Justiça Eleitoral, conforme entendimento do Supremo Tribunal Federal (Informativo 933 e 1024 – STF, 2019 e 2021).

Outros fatores da atualidade no sistema eleitoral brasileiro que ainda não se sabe se efetivamente democráticos ou duvidosos no ponto de

vista da lição de Schumpeter, que leciona que o poder dado aos eleitos, é justamente o poder de produzir poder, ou seja, criar leis. Eis que em 2017, a EC 97/2017, ao § 3º do artigo 17 da CF/88 criou uma cláusula de barreira (ou de desempenho) prevendo que os partidos somente terão acesso aos recursos do Fundo Partidário e ao tempo de propaganda gratuita no rádio e na televisão se atingirem um patamar mínimo de candidatos eleitos.

Resumidamente, partidos minoritários no ponto de vista de força política tendem ser excluídos. Outra inovação é a criação de Federações, com o advento da Lei n. 14.208/21, o artigo 1º-A da Lei n. 9.096/1995 (Lei dos Partidos Políticos), art. 11-A: quando partidos se reunirão em uma única agremiação partidária pela qual atuarão conjuntamente durante todo o mandato. Além desses argumentos, fidelidade partidária possui flexibilidade para mudança de partido de candidato eleito, nos termos do artigo 22-A da Lei n. 9.096/1995 (BRASIL, 1995).

Justamente nesse ponto é que a competência de produzir poder, pode ser considerada como *Constitutionalismo Abusivo* de David Landau (2020), quando envolve o uso de mecanismos de mudança constitucional – emenda constitucional e substituição da Constituição – para burlar a democracia. O uso de ferramentas constitucionais por partidos poderosos, parecem democráticas a distância e contêm muitos elementos que não são diferentes daqueles encontrados nas constituições democráticas liberais, mas na verdade, possuem o fim de minar os regimes democráticos.

Ademais, nesses regimes, os atores e as forças políticas dominantes tendem a controlar não apenas os ramos do governo, mas também os mecanismos de responsabilização horizontal que devem checar os atores políticos. Assim, instituições como cortes, ministério público, procuradorias e comissões eleitorais tendem a ser controladas pelos titulares dos cargos políticos. Em vez de servirem como entes que verificam de maneira independente os atos do governo, essas instituições trabalham ativamente em nome de seus projetos políticos. O resultado

não é apenas minar a competição eleitoral, mas também limitar drasticamente a extensão da proteção dos direitos dos grupos minoritários dentro desses sistemas (LANDAU, 2020, p. 25).

Em virtude de tudo que foi mencionado até aqui, é compreensível a lição científica de Schumpeter, que guarda uma argumentação de um sistema que possui fins próprios de uma luta que em grande medida não favorecem o verdadeiro senhor do poder (povo), mas sim, o interesse de grupo competitivos. Outro lado, sob o aspecto de democracia popular, a realidade comporta um descortinar que mostra situações das quais é possível avistar um Brasil não democrático.

Isso é bem visível quando da análise envolve o direito de respeito diante das instituições, o direito de igualdade material e não apenas formal, direito de informação, direito de acesso aos bens primários. Apesar de a Constituição Federal 1988 ter sido concebida como pacto da democracia brasileira, onde todos são iguais perante a lei, sem distinção, garantindo-se, a liberdade, a igualdade, a segurança, e a propriedade, isso não é implementado, fato notório que tais garantias não são efetivas a todos. Segundo Jacques Rancière, em sua obra *O Ódio À Democracia*:

Não vivemos em democracias. Tampouco vivemos em campos, como garantem certos autores que veem submetidos à lei de exceção do governo biopolítico. Vivemos em um estado de direito oligárquicos, isto é, em Estados em que o poder da oligarquia é limitado pelo duplo reconhecimento da soberania popular e das liberdades individuais. Conhecemos bem as vantagens desse tipo de Estado, assim como seus limites. As eleições são livres. Em essência, asseguram a reprodução, com legendas intercambiáveis do mesmo pessoal dominante, mas as urnas não são fraudadas e qualquer um pode se certificar disso sem arriscar a vida. A administração não é corrompida, exceto na questão dos contratos públicos, em que ela se confunde com os interesses dos partidos dominantes (RANCIÈRE, 2014, p. 94).

Pessoas, negras e indígenas, são excluídas de processos democráticos, ao exemplo do desrespeito às convenções e documentos internacionais. A Organização Internacional do Trabalho (OIT), por meio da Convenção nº 169, promulgada no Brasil pelo Decreto 5.051/2004, em seu artigo 6º, estabeleceu o seguinte: ao aplicar as disposições da presente Convenção, os governos deverão: a) consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente. Assim, Marilena Chaui (2008) em sua obra, *Cultura e Democracia*, trata que a sociedade das diferenças, assimetrias sociais e pessoais são imediatamente transformadas em desigualdades, e estas, em relação de hierarquia, mando e obediência.

Nessa sociedade, não existem nem a ideia, nem a prática da representação política autêntica. Os partidos políticos tendem a ser clubes privados das oligarquias locais e regionais, sempre tomam a forma clientelística na qual a relação é de tutela e de favor. É uma sociedade, conseqüentemente, na qual a esfera pública nunca chega a constituir-se como pública, pois é definida sempre e imediatamente pelas exigências do espaço privado, de sorte que a vontade e o arbítrio são as marcas dos governos e das instituições “públicas” (CHAUI, 2008, p. 71).

Somando a esse aspecto, Flávia Biroli entende que as questões de gênero, em especial a condição de mulher, estão marcadas pela divisão sexual do trabalho que tem impacto profundo nas democracias contemporâneas, de modo que mulheres que possuem o privilégio de focar na sua carreira necessitam de apoio de cuidadoras e empregadas domésticas. Além disso, dentro da problemática do gênero há um viés de subordinação que faz com que as mulheres assumam tarefas dos quais os homens estão dispensados, alimentando o patriarcado como um sistema político que consiste em uma estrutura de exploração do trabalho das mulheres pelos homens (BIROLI, 2016, p. 726). Nas palavras da autora:

A distinção entre trabalho remunerado e não remunerado é colocada, assim, no cerne das formas de exploração características do sistema patriarcal no mundo capitalista. O trabalho que as mulheres fornecem gratuitamente, como aquele que está envolvido na criação dos filhos e no cotidiano das atividades domésticas, libera os homens para que se engajem no trabalho remunerado. São elas apenas que fornecem esse tipo de trabalho gratuitamente, e sua gratuidade se define numa relação, o casamento (BIROLI, 2016, p. 126).

Atualmente alguns esforços são percebidos no âmbito da legislação brasileira para promover a inclusão de gênero na esfera política, aos exemplos das leis 14.192/2021 (Violência Política contra Mulher), e cota de gênero conforme artigo 10, § 3º da Lei 9.504/199. Pela Emenda Constitucional 117 de 2022, o Art. 17, § 7º e 8º, os partidos políticos devem aplicar no mínimo 5% (cinco por cento) dos recursos do fundo partidário na criação e na manutenção de programas de promoção e difusão da participação política das mulheres, de acordo com os interesses intrapartidários. Também, o montante do Fundo Especial de Financiamento de Campanha deverá ser de no mínimo 30% (trinta por cento), proporcional ao número de candidatas, e a distribuição deverá ser realizada conforme critérios definidos pelos respectivos órgãos de direção e pelas normas estatutárias, considerados a autonomia e o interesse partidário.

Contudo, segundo dados do TSE (2020), na esfera do Executivo, apenas 12% dos cargos de prefeitos eleitos em 2020, são ocupados por mulheres. Dessa forma, não é possível afirmar que é democrático um Estado que segundo dados do Senado Federal (pesquisa 2020), possui Prefeitos, Vices e Vereadores em percentual de 59% brancos, 40,5% negros e 0,3% indígenas. No Judiciário, a representatividade de Juizes, é de: 80,5% brancos, 18,5% negros e 0,9 % indígenas (SENADO FEDERAL, 2020). Números que efetivamente demonstram que se democracia deve refletir representatividade,

fica evidente que existem barreiras por todos os lados que alimentam o sistema de poder de poucos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar sobre democracia é uma tarefa de grande magnitude, haja vista que demanda uma boa concepção sobre história política em nível nacional e internacional, do mesmo modo, suscita o conhecimento da sociologia e filosofia política e dos mais variados magistrais autores e correntes que se filiam. Além disso, no campo do direito a democracia é contemplada em vários ramos, entre eles: constitucional, eleitoral, administrativo, leis e também na jurisprudência das Cortes Superiores. Quando analisado o nível de conhecimento que é necessário para se desenvolver uma percepção de qual o verdadeiro significado de democracia, chega-se à conclusão que seria necessário dedicar alguns bons anos de vida na investigação de um tema tão instigante.

Assim, após considerar alguns pontos do ordenamento jurídico pátrio e as experiências cotidianas da vida em sociedade percebe-se que Schumpeter, sagazmente já em 1942, descortinava um sistema organizado para produção e manutenção do poder de elites. Tal sistema perpassa pelo tempo agindo eficientemente na reprodução do poder. Poder esse, alimentado pela chamada democracia. É clarividente que luta que Schumpeter leciona, além dos ambientes da esfera executiva e legislativa pode ser visualizada nos processos judiciais eleitorais, quando os infinitos recursos são utilizados, de grau em grau de jurisdição, que só são acessados justamente pelos detentores de poder de capital.

Outrossim, democracia não é sinônimo restrito de direito de voto, é direito a informação; à expressão; de participação. Apesar disso, esses

direitos são tolhidos veladamente e até descaradamente em cada ambiente, seja público ou privado. A palavra democracia carrega em si um significado muito intenso, que move sentimentos nas pessoas. Contudo, é sufocada pelos alicerces de legitimação de governantes sobre governados, daí o cerceamento de direitos e prerrogativas dos cidadãos, que pela maioria das vezes se veem obrigados aderir a tal sistema justamente porque a opressão já lhes é inerente a vivência.

REFERÊNCIAS

BIROLI, Flávia. Divisão sexual do trabalho e democracia. *Dados*, v. 59, p. 719-754, 2016.

BOBBIO, Norberto. *Estado, Governo, Sociedade: por uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Coleção Pensamento Crítico, v. 69. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/bobbio-n-estado-governo-sociedade-para-uma-teoria-geral-da-polc3adtica.pdf>. Acesso em 28 mar. 2022.

BOBBIO, Norberto. *O Futuro da Democracia: Uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968 (Pensamento crítico, 63). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1880415/mod_resource/content/1/Bobbio%20O%20Futuro%20da%20Democracia.pdf. Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL. *Lei n. 9.709, de 18 de novembro de 1998*. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 18 de novembro de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9709.htm. Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL. *Lei n. 1.079, de 10 de abril de 1950*. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 10 de abril de 1950. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1079.htm. Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL. *Lei n. 4.737, de 15 de julho de 1965*. Código Eleitoral. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 15 de julho de 1965. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/codigo-eleitoral-1/codigo-eleitoral-lei-nb-0-4.737-de-15-de-julho-de-1965>. Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL. *Lei Complementar n. 64, de 18 de maio de 1990*. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 18 de maio de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp64.htm. Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL. *Lei n. 8.429, de 2 de junho de 1992*. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 2 de junho de 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8429.htm. Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL. *Lei n. 9.096, de 19 de setembro de 1995*. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 19 de setembro de 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9096.htm. Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL. *Lei n. 9.504, de 30 de setembro de 1997*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm. Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL. *Lei n. 13.364, de 29 de novembro de 2016*. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 29 de novembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13364.htm. Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL. *Lei n. 14.192, de 4 de agosto de 2021*. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 4 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14192-4-agosto-2021-791631-publicacaooriginal-163264-pl.html>. Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL. *Lei n. 14.208, de 28 de setembro de 2021*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14208-28-setembro-2021-791788-publicacaooriginal-163501-pl.html>. Acesso em 28 mar. 2022.

CHAUI, Marilena. Cultura e Democracia. In: *Crítica y Emancipación*, (1): 53-76, junho, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4657030/mod_resource/content/1/Chau%20Cultura%20e%20Democracia.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

CHAUI, Marilena. Breve História da Democracia. In: CHAUI, Marilena; MAZZEO, Antonio Carlos; FONTES, Virgínia; MIGUEL, Luís Felipe. *Democracia em Colapso? Curso A Democracia pode ser assim: História, Formas e Possibilidades*. Boitempo; SESC, 2019. Disponível em: https://democraciaemcolapso.files.wordpress.com/2019/10/apostila_curso_a-democracia-pode-ser-assim_boitempo-sesc-2019-1.pdf?fbclid=IwAR3bXGgeaPJBVRvi8UG0da1bPtWVkyYh8V6_RrnslzByQlolEDPhUtaEs. Acesso em 28 mar. 2022.

DAHL, Robert A. *Sobre a democracia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. Disponível em: <https://oidmercosul.files.wordpress.com/2012/11/63830651-dahl-robert-sobre-a-democracia.pdf>. Acesso em 28 mar. 2021.

FREUD, Sigmund, *Psicologia das Massas e Análise do Eu*. Freud Essencial. Do original: "*Massgnpsychologig Und Ich-Analyse*". 2ª Edição. 2020. LeBooks. Isbn 9786586079098. LeBooks.com.br.

LA BOÉTIE, Étienne de. *Discurso sobre a servidão voluntária*. São Paulo: Edipro, 2020.

LANDAU, David. Constitucionalismo Abusivo. In: *Revista Jurídica da UFERSA*. V. 4, n. 7, 28 de setembro de 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/rejur/article/view/9608>. Acesso em: 28 mar. 2022.

LENZA, Pedro. *Direito Constitucional Esquemático*. 16. Ed. ver. atual e ampl. São Paulo: Saraiva, 2012.

MARTINS, Flávio. *Curso de direito constitucional*. 4. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. *Povo exige ir às urnas: diretas-já*. [20--]. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/diretas-ja>. Acesso em 29 mar. 2022.

MEMÓRIAS DA DITADURA. *Ulysses Guimarães*. [20--]. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/ulysses-guimaraes/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. *Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais*. 7 de junho de 1989. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

RACIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014. Disponível em: <https://psicanalisepolitica.files.wordpress.com/2014/10/o-o-dio-a-democracia-jacques-ranciere.pdf>. Acesso em 28 mar. 2022.

SCHUMPETER, Joseph. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SENADO FEDERAL. *Racismo em pauta*. Racismo estrutural mantém negros e indígenas à margem da sociedade. Ricardo Westin, Publicado em 20/10/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/01/racismo-em-pauta-2014-racismo-estrutural-mantem-negros-e-indigenas-a-margem-da-sociedade>. Acesso em 28 mar. 2022.

STF. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade 2649/DF*. Órgão Julgador: Tribunal Pleno. Rel. Min. Cármen Lúcia. Julgamento: 05/05/2008. Publicação: 17/10/2008. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur87237/false>. Acesso em: 28 mar. 2022.

STF. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4451*. Órgão Julgador: Tribunal Pleno. Rel. Min. Alexandre de Moraes. Julgamento: 21/06/2018. Publicação: 06/03/2019. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?base=acordaos&pesquisa_inteiro_teor=false&sinonimo=true&plural=true&radicais=false&buscaExata=true&page=1&pageSize=10&queryString=ADI%204451%20&sort=_score&sortBy=desc. Acesso em: 28 mar. 2022.

STF. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5394/DF*. Órgão julgador: Tribunal Pleno. Rel. Min. Alexandre de Moraes. Julgamento: 22/03/2018. Publicação: 18/02/2019. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur398459/false>. Acesso em: 28 mar. 2022.

STF. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5970 MC/DF*. Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade. Rel. Min. Luiz Fux. Julgamento: 28/06/2018. Publicação: 01/08/2018. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/despacho884623/false>. Acesso em: 28 mar. 2022.

STF. Supremo Tribunal Federal. *Recurso Extraordinário com Agravo n. 923584 / DF*. Rel. Min. Edson Fachin. Julgamento: 03/11/2015. Publicação: 10/11/2015. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/despacho581575/false>. Acesso em 28 mar. 2022.

STF. Supremo Tribunal Federal. *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 622/DF*. Órgão julgador: Tribunal Pleno. Julgamento: 01/03/2021. Publicação: 21/05/2021. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur446738/false>. Acesso em: 29 mar. 2022.

STF. Supremo Tribunal Federal. *Informativo 933*. Data: 15/03/2019. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?base=informativos&pesquisa_inteiro_teor=false&sinonimo=true&plural=true&radicais=false&buscaExata=true&page=1&pageSize=10&queryString=Informativo%20933&sort=_score&sortBy=desc. Acesso em: 29 mar. 2022.

STF. Supremo Tribunal Federal. *Informativo 1024*. Data: 06/08/2021. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?base=informativos&pesquisa_inteiro_teor=false&sinonimo=true&plural=true&radicais=false&buscaExata=true&page=1&pageSize=10&queryString=Informativo%201024&sort=_score&sortBy=desc. Acesso em: 29 mar. 2022.

TSE. Tribunal Superior Eleitoral. *Mulheres representam apenas 12% dos prefeitos eleitos no 1º turno das Eleições 2020*. Publicado em 24/11/2020. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2020/Novembro/mulheres-representam-apenas-12-dos-prefeitos-eleitos-no-1o-turno-das-eleicoes-2020>. Acesso em 28 mar. 2022.

TSE. Tribunal Superior Eleitoral. *Quase 100 mil jovens de 15 a 18 anos solicitaram título de eleitor na última semana*. Publicado em 25/03/2022. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2022/Marco/quase-100-mil-jovens-de-15-a-18-anos-solicitaram-o-titulo-de-eleitor-na-ultima-semana>. Acesso em 28 mar. 2022.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DIGITAL NO BRASIL: O PROINFO E A ATUAÇÃO DOS NÚCLEOS DE TECNOLOGIA EDUCACIONAIS

Leandro Mayer¹

Maria do Socorro Souza²

Juliane Colling³

Resumo: No atual contexto de conexão global, a inclusão digital constitui o caminho para a promoção da cidadania e acesso ao conhecimento. Por essa razão, é essencial a implementação de políticas públicas voltadas a essa área. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo destacar as contribuições do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e a atuação dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) como políticas públicas de promoção da inclusão digital. Para apresentar os potenciais impactos das ações realizadas no âmbito do ProInfo na promoção da inclusão digital em diferentes regiões do Brasil, especialmente nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Norte, o estudo adotou a pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados indicam a enorme relevância das políticas

¹ Doutor e Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo. Especialista em Tecnologias na Educação pela PUC-Rio e Especialista em Educação pela FAI Faculdades de Itapiranga. Graduado em Filosofia pela PUCRS. Assistente Técnico Pedagógico na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. leandromayer@sed.sc.gov.br

² Doutoranda em Educação, especialidade TIC na Educação, na Universidade de Lisboa. Mestra em ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Especialista em Tecnologias na Educação pela PUC-Rio e em Pesquisa Educacional pela UERN. É graduada em Direito e em Letras UERN. Professora no Núcleo de Tecnologia Educacional de Mossoró/RN. E-mail: fuchssouza@gmail.com

³ Doutoranda em Educação, especialidade TIC na Educação, na Universidade de Lisboa; Mestre em Educação pela UFFS; Especialista em Metodologias Ativas pela UniCV, Educação à Distância: Gestão e Tutoria pela Uniasselvi e em Engenharia de Sistemas pela ESAB; graduada em Gestão da Tecnologia da Informação pela FAI Faculdades e Licenciada em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFSC. Professora no Centro Universitário UCEFF. juliane@uceff.edu.br

e programas de inclusão digital no Brasil, em especial do ProInfo, tanto por meio de investimentos em equipamentos e infraestrutura tecnológica em escolas e telecentros comunitários, como nas ações formativas para o público educativo. Da mesma forma, a atuação dos NTE foi, e ainda é, essencial para a formação docente voltada à inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica e a orientação dos gestores escolares e suportes técnicos, atuando como espaços multiplicadores do conhecimento de forma descentralizada por todo o país. Assim, evidencia-se que as políticas públicas direcionadas à promoção da inclusão digital impactam diretamente no acesso às tecnologias e qualificação de seu uso, ampliando as possibilidades de cidadania, construção e disseminação do conhecimento no meio digital. No entanto, observa-se que estas políticas e programas têm suas ações e resultados pouco documentados. É importante, portanto, a realização de pesquisas sobre seus efeitos na promoção da inclusão digital.

Palavras-chave: Inclusão digital; Políticas públicas; ProInfo; NTE.

Abstract: In the current context of global connection, digital inclusion is the way to promote citizenship and the access to knowledge. For this reason, it is essential to implement public policies aimed at this area. Thus, this article aims to highlight the contributions of the National Program of Educational Technology (ProInfo) and the performance of the Nucleus of Educational Technology (NTE) as public policies to promote digital inclusion. In order to present the potential impacts of the actions carried out within the scope of ProInfo at the promotion of digital inclusion in different regions of Brazil, especially in the states of Santa Catarina and Rio Grande do Norte, the study adopted the bibliographic and documentary research. The results point to the enormous relevance of policies and programs for digital inclusion in Brazil, especially ProInfo, both through investments in equipment and technological infrastructure in schools and community telecenters, as well as in training actions for the educational public. Likewise, the work of the NTE was, and still is, essential for teacher training aimed at the insertion of digital technologies in the pedagogical practice and for guiding school managers and technical support, acting as spaces for multiplying knowledge in a decentralized way throughout the country. Thus, it is evident that public policies aimed at promoting digital inclusion have a direct impact on access to technologies and qualification of their use, expanding the possibilities

of citizenship, construction and dissemination of knowledge in the digital environment. However, it is observed that these policies and programs have their actions and results poorly documented. It is therefore important to carry out research on its effects on promoting digital inclusion.

Keywords: Digital inclusion; Public policy; ProInfo; NTE.

INTRODUÇÃO

Os processos de desenvolvimento humano e social abarcam também a evolução de técnicas e tecnologias desenvolvidas nas e para as práticas de sobrevivência, comunicação, produção, trabalho e relações sociais, que determinam e são determinados pelos diversos grupos sociais (LÉVY, 1993). Deste modo, constantemente agregamos novas técnicas, novos recursos, evidenciando uma necessidade de aprendizado contínuo, presente na história da humanidade desde seu princípio.

Observa-se, no entanto, que este fluxo contínuo de aprendizado ao longo da história ocorreu de forma gradativa, ao passo que a rápida evolução dos recursos digitais de comunicação nas últimas décadas (especialmente a partir de 1990) causou mudanças repentinas e urgentes nas formas de interação social. Com estas mudanças, a necessidade de que o uso destes recursos digitais seja de conhecimento de todos passa a ser uma nova demanda da formação escolar (KENSKI, 2012).

No âmbito educacional, as escolas viram a necessidade de ofertar infraestrutura tecnológica, os professores tiveram que buscar formação continuada para usar os recursos digitais em suas práticas profissionais e ensinar os estudantes a também fazê-lo. A partir desta necessidade, desenvolveram-se políticas públicas de inclusão digital, com o objetivo de promover a ampliação da infraestrutura tecnológica escolar e formação docente para uso de recursos digitais.

Neste viés, este texto apresenta o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo (BRASIL, [s.d.]), destacando a trajetória deste programa, principais iniciativas, bem como a atuação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) espalhados pelo Brasil, retratando aqui algumas ações realizadas nos estados do Rio Grande do Norte e de Santa Catarina. Temos por objetivo destacar as contribuições do ProInfo e a atuação dos NTE como políticas públicas de promoção da inclusão e educação digital no Brasil, por meio da realização de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Observa-se a relevância deste resgate histórico das ações desenvolvidas pelo ProInfo e pelos NTE ao evidenciar a necessidade de implementação e continuidade de políticas públicas educacionais, que proporcionam resultados efetivos e de alcance nacional, contribuindo para minorar desigualdades e ampliar possibilidades de formação cidadã, humana e profissional alinhadas à realidade social.

Apresentamos na sequência um resgate histórico acerca das políticas de inclusão digital e promoção de educação digital no Brasil, em especial do Programa Nacional de Tecnologias Educacionais - ProInfo e dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE), relatando algumas ações realizadas por NTE de diferentes estados do Brasil.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL

Com o célere avanço e a popularização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em especial da internet, na década de 1990, a informação e o conhecimento ganharam novos espaços de produção, difusão e circulação e surgiram novas dinâmicas culturais e sociais. A noção de espaço e tempo, com a redução das distâncias geográficas, também foi ampliada. Além dessas mudanças, o crescente uso das TIC fez nascer outra desigualdade social

no Brasil, a exclusão digital. Evidencia-se, então, a necessidade de incluir digitalmente todos os brasileiros para que tenham mais oportunidades de estudo, trabalho e inserção social.

Antes mesmo de se falar em inclusão digital, o Brasil já buscava possibilidades de utilização das tecnologias nas atividades educacionais, por meio de políticas e projetos como: EDUCOM (1983), que promoveu a criação de centros piloto para pesquisa e formação na área de tecnologias educacionais; o projeto FORMAR (1987 e 1989), desenvolvido por meio de cursos de especialização em Informática na Educação ofertados pela UNICAMP; o Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE (1989), que precedeu o ProInfo, com o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias (ESTEVEÃO; PASSOS, 2015).

De acordo com Bonilla e Oliveira (2011), o termo inclusão digital teve origem no âmbito internacional, na década de 1990, com a implementação do Programa Sociedade da Informação (SocInfo), política pública adotada por vários países com vistas a reduzir a exclusão digital. No Brasil, o Programa Sociedade da Informação esteve em discussão e formulação desde 1996, sendo lançado em 1999 pelo Ministério da Ciência e Tecnologia. Em 2000, foi publicado o Livro Verde, que “contém as metas de implementação do Programa Sociedade da Informação” e “contempla um conjunto de ações para impulsionarmos a Sociedade da Informação no Brasil em todos os seus aspectos: ampliação do acesso, meios de conectividade, formação de recursos humanos, incentivo à pesquisa e desenvolvimento [...],” entre outras ações (TAKAHASHI, 2000, p.6).

O Programa Sociedade da Informação (SocInfo) foi implementado mediante o Decreto nº 3.294, e documentado por meio do Livro Verde, apresentando um plano de metas e objetivos a serem atingidos pelo Poder Público, instituições privadas e sociedade civil. A finalidade do programa, prevista no art. 1º do referido Decreto, era “viabilizar a nova geração da

Internet e suas aplicações em benefício da sociedade brasileira”. Por meio da integração, coordenação e fomento de ações para o uso das TIC, o programa objetivava promover a inclusão digital dos brasileiros à sociedade da informação e, ao mesmo tempo, assegurar maior competitividade da economia nacional no mercado mundial (SOUZA; TAMANINI, 2019).

O uso das TIC passou a ser concebido como impulsionador do crescimento econômico, social e tecnológico do país e a exclusão digital torna-se ainda mais visível, o que dá início à formulação de diversas políticas públicas voltadas a minimizá-la. Segundo Bonilla e Oliveira (2011), o Poder público começa, então, a criar vários programas de inclusão digital visando democratizar o acesso dos brasileiros às tecnologias.

Neste movimento de desenvolvimento da Sociedade da Informação, o Governo Federal do Brasil criou em 1997, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), por meio da Portaria nº 522, buscando inserir as tecnologias nas escolas públicas de Educação Básica. Este programa foi responsável por várias ações, como o envio de tecnologias para as escolas (laboratório de informática, projetor multimídia, lousa digital, etc.) e a criação de espaços de suporte e formação para sua inserção na prática pedagógica, via parceria do Ministério da Educação com os estados e municípios, dando origem, respectivamente aos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) e aos Núcleos de Tecnologia Educacional Municipal (NTM).

De acordo com Echalar e Peixoto (2017), em 2005 foi criado o Programa Brasileiro de Inclusão Digital (PBID), tendo por objetivo a centralização de políticas e ações de promoção da inclusão digital, sendo composto por 17 programas e projetos mantidos pelo governo federal. Um dos projetos desenvolvidos foi o Cidadão conectado - Computador para Todos (BRASIL, 2005), instituído em 2005, mediante o Decreto nº 5.542, com o fito de promover a inclusão digital, por meio da redução do preço dos computadores.

Em 2007, a Portaria Normativa nº 13 dispõe sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, sendo esta “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”, evidenciando também o uso de tecnologias assistivas (BRASIL, 2007b, *on-line*).

Já em 2010, foi criado o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL), instituído pelo Decreto nº 7.175, com o objetivo de ampliar e “massificar o acesso à internet em banda larga no país”, para minimizar as desigualdades sociais, econômicas e regionais no âmbito tecnológico (BRASIL, 2010a, *on-line*).

Também em 2010, a Lei nº 12.249 instituiu o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), abrangendo escolas públicas das diferentes redes de ensino, com o objetivo de disponibilizar infraestrutura tecnológica por meio da “[...] aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento” (BRASIL, 2010b, *on-line*). Para regulamentar este programa, foi publicado o Decreto nº 7.750, de 8 de junho de 2012, que também estabelece o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional - REICOMP, que isentou empresas habilitadas de impostos incidentes sobre equipamentos tecnológicos destinados aos programas de inclusão digital (BRASIL, 2012).

Com relação à inclusão digital, o PNE - Plano Nacional de Educação, plano decenal aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e em vigor até 2024, indica a inserção das tecnologias nas atividades educacionais como recurso para a inclusão digital e ampliação das possibilidades pedagógicas. Ao estabelecer a meta de fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, o PNE indica como estratégias:

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas; [...]

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação; [...]

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet [...] (BRASIL, 2014b, *on-line*).

Em harmonia com as estratégias propostas pelo PNE, em 2017, foi instituído, mediante o Decreto nº 9.204, o Programa de Inovação Educação Conectada, que, em 2021, por meio da Lei nº 14.180, é transformado na Política de Inovação Educação Conectada (PIEC). Em conformidade com o art. 2º desta política de inclusão digital, a PIEC tem como fim reunir esforços dos órgãos federais, Estados, Distrito Federal, Municípios, escolas, setor privado e sociedade civil “para assegurar as condições necessárias à inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica” (BRASIL, 2021). A PIEC vem complementar e dar continuidade às ações desenvolvidas pelo ProlInfo e demais programas de inclusão digital e tecnologias educacionais desenvolvidas até então.

Contudo, a preocupação com a inclusão digital não é somente expressa em políticas públicas. No âmbito jurídico, ela também é defendida, a exemplo

do art. 27 do Marco Civil da Internet, Lei nº 12.965 de 2014 (BRASIL, 2014a). Esse dispositivo legal coloca a inclusão digital e a redução das desigualdades sociais, via acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação, como deveres do Estado para fomentar a cultura digital e promover o uso da internet como ferramenta social. Como se pode observar, as diversas políticas públicas desenvolvidas pelo Poder Público somente reforçam o cumprimento do seu dever legal para com os brasileiros.

Apesar de terem sido vários os programas direcionados à inclusão digital desenvolvidos desde a década de 1990 até hoje, Bonilla e Oliveira (2011, p. 32) asseveram que sua finalidade vem sendo, geralmente, a de disponibilizar “espaços públicos de acesso às tecnologias digitais e realização de cursos e oficinas de introdução à informática”, sem se preocupar com o uso cidadão dessas ferramentas. Em razão disso, iniciou-se uma discussão sobre a definição do termo *inclusão digital*.

Para os autores, mais do que a mera democratização do acesso às tecnologias e seu domínio técnico, a inclusão digital implica o uso cidadão desses artefatos, especialmente da internet (BONILLA; OLIVEIRA, 2011). Nessa vertente, Bonilla e Pretto (2011, p. 10) definem inclusão digital como a “possibilidade de os sujeitos sociais terem acesso e se apropriarem das tecnologias digitais como autores e produtores de ideias, conhecimentos, proposições e intervenções que provoquem efetivas transformações em seu contexto de vida”, de modo que possam fortalecer a produção local de culturas e conhecimentos, estimulando, assim, o diálogo entre local e global.

Dentre as diversas políticas públicas mencionadas até o momento, dedicamos uma seção para uma apresentação mais detalhada do ProInfo, um programa que perdurou por duas décadas e do qual se originaram muitas das ações de inclusão digital e tecnologias educacionais desenvolvidas no Brasil.

2 PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL (PROINFO)

Inicialmente denominado Programa Nacional de Informática na Educação, o ProInfo foi criado por meio da Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, com o objetivo de “disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal” (BRASIL, 1997).

Já em 2007, o Decreto nº 6.300 reestrutura este programa, dando-lhe uma nova denominação: Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Funcionando de modo descentralizado, o ProInfo efetivou-se por meio de parceria, estabelecida via adesão, entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Os objetivos do ProInfo estão explicitados no parágrafo único do art. 1º do referido Decreto:

- I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
- III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
- IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
- V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e
- VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais. (BRASIL, 2007a, *on-line*).

Em consonância com esses fins e com a divisão de responsabilidades da colaboração estabelecida entre a União, estados, Distrito Federal e

municípios, os arts. 3º e 4º do Decreto nº 6.300/2007 apresentam as ações pelas quais cada um desses entes era responsável (BRASIL, 2007a). O art. 3º determina que, ao Governo Federal, cabia a implantação de ambientes tecnológicos nas escolas beneficiadas, a promoção de capacitação para os agentes educacionais envolvidos e de conexão dos ambientes tecnológicos à internet, em conjunto com seus parceiros, e a disponibilização de conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informação (BRASIL, 2007a). Já o art. 4º explicita as responsabilidades dos estados, Distrito Federal e municípios:

- I - prover a infra-estrutura necessária para o adequado funcionamento dos ambientes tecnológicos do Programa;
- II - viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação;
- III - assegurar recursos humanos e condições necessárias ao trabalho de equipes de apoio para o desenvolvimento e acompanhamento das ações de capacitação nas escolas;
- IV - assegurar suporte técnico e manutenção dos equipamentos do ambiente tecnológico do Programa, findo o prazo de garantia da empresa fornecedora contratada (BRASIL, 2007a, *on-line*).

Como previsto no Decreto 6.300, o ProInfo disponibilizou infraestrutura tecnológica para as escolas públicas (instalação de laboratórios de informática, distribuição de *tablets*, projetores multimídia, computadores interativos, lousas digitais, conexão à internet banda larga) e conteúdos e recursos multimídia e digitais na internet (Portal do Professor, TV Escola, DVD Escola, Domínio Público e Banco Internacional de Objetos Educacionais), além de ofertar suporte técnico às escolas e formações, presenciais e a distância, para o uso das TIC a educadores e alunos via Núcleos de Tecnologia Educacional, órgãos criados por meio do ProInfo (BRASIL, [s.d.]).

Com vistas a ofertar cursos de formação direcionados ao uso didático-pedagógico das TIC nas escolas públicas e a promover a reflexão sobre o impacto das tecnologias digitais na vida cotidiana e, particularmente, na

educação, o ProInfo criou o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado). A oferta de formações realizada por esse Programa articula-se à distribuição de equipamentos tecnológicos nas escolas e disponibilização de conteúdos e recursos multimídia e digitais na rede (BRASIL, [s.d.]).

De acordo com a página de informações do ProInfo no site do MEC (BRASIL, [s.d.]), os cursos criados e oferecidos pelo Proinfo Integrado, na modalidade semipresencial, foram os seguintes: a) *Introdução à Educação Digital*, elaborado inicialmente, com a carga horária de 40 horas, mas, posteriormente, reformulado para 60 horas, era um curso introdutório que tinha como objetivo contribuir para a inclusão digital dos educadores, preparando-os para inserirem os recursos digitais e a internet na prática pedagógica, a partir do uso do sistema operacional Linux Educacional e de softwares livres; b) *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC*, também com a carga horária ampliada de 60 para 100 horas, visava oferecer subsídios teórico-metodológicos práticos para facilitar a compreensão, por professores e gestores escolares, do potencial pedagógico das TIC no processo ensino-aprendizagem; c) *Elaboração de Projetos*, com 40 horas, buscava contribuir para que professores e gestores percebessem o valor de se trabalhar com projetos em sala de aula e a contribuição das TIC para seu desenvolvimento, a partir da integração das TIC no currículo escolar; d) *Redes de Aprendizagem*, com 40 horas, visava preparar os professores para compreenderem o papel da escola frente à cultura digital, dando-lhes condições de utilizarem as novas mídias sociais no processo ensino-aprendizagem.

Além desses cursos, alguns estados também ofereceram o curso *Projeto UCA (Um Computador por Aluno)* (FNDE, 2017), formação ofertada pelas Instituições de Ensino Superior e Secretarias de Educação, com vistas a capacitar alunos para o uso e compreensão das potencialidades do laptop educacional.

As diversas ações desenvolvidas no âmbito do ProInfo foram possíveis pela mediação da rede descentralizada de NTE. A seguir, destacamos as principais atividades desenvolvidas por estes núcleos, evidenciando sua importância para a promoção da inclusão digital pelo país.

3 NÚCLEOS DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

A inserção das TIC nas escolas fez surgir a necessidade de um espaço de formação dos educadores para a utilização desses artefatos: o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Contudo, desde a criação do primeiro NTE, houve a preocupação com uma formação voltada não somente para o domínio instrumental dessas ferramentas, mas principalmente, para sua apropriação pedagógica, de modo a serem inseridas no fazer docente, entrelaçado-as ao currículo, possibilitando aos educandos uma formação integral, inclusiva e cidadã e, assim, minimizando a distância entre escola e sociedade midiática (FREITAS; SOUZA, 2016).

Os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) são órgãos com infraestrutura tecnológica e humana, criados pelo ProInfo para dar suporte técnico e formativo às escolas no processo de inserção das tecnologias na prática educativa. Os professores-formadores e suportes técnicos que compõem os NTE são, em geral, professores efetivos da rede estadual com especialização em Tecnologias na Educação.

Não há um documento que oficialize ou oriente a criação dos NTE a nível nacional, uma vez que a portaria de criação do ProInfo (Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997) é um documento extremamente sucinto. O primeiro registro histórico que se tem, relacionado à criação de NTE, é a Lei Complementar nº 121, de 01 de julho de 1998, que cria os NTE no estado do Espírito

Santo (ESPÍRITO SANTO, 1998). A partir desta data, encontram-se outras legislações de criação dos NTE e NTMs em outros estados e municípios

Na página da Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, ressalta-se que as equipes interdisciplinares dos NTE atuam em conjunto com as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), sendo sua atribuição atender “[...] professores e equipes diretivas de todas as escolas da rede pública estadual de educação, promovendo ações de formação pedagógica para uso, incentivo e inserção das TDIC nas práticas pedagógicas” (RIO GRANDE DO SUL, [s.d.], *on-line*). O mesmo se observa na maioria dos demais estados brasileiros, em que a atuação dos profissionais vinculados aos NTE ocorre junto às CREs, sendo multiplicadores dos conhecimentos relacionados às tecnologias educacionais.

A fim de conhecer e evidenciar algumas experiências e ações desenvolvidas pelos NTE, apresentamos na sequência relatos de atividades desenvolvidas em NTE dos estados do Rio Grande do Norte e de Santa Catarina.

3.1 ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL NO RN

No Rio Grande do Norte, os primeiros NTE foram criados no ano de 2000, em Natal, Caicó e Mossoró⁴. Atualmente, existem 17 Núcleos de Tecnologia Educacional vinculados às 16 Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIREC) que compõem a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN (SEEC-RN).

⁴ Informação obtida junto à coordenação estadual do Núcleo de Educação a Distância e Tecnologias (NEADTEC), órgão que coordena todos os NTEs.

A Portaria nº 314/2016-SEEC/GS regulamenta as atividades dos NTE da SEEC-RN e determina, no art.4º, as principais funções dos NTE, destacando-se dentre elas:

- a) capacitar professores, equipes pedagógicas, gestores e técnicos das unidades escolares de educação básica de sua área de abrangência;
- b) prestar suporte pedagógico e técnico às escolas (elaboração de projetos de uso pedagógico das TIC, acompanhamento e apoio à execução, entre outros); [...]. (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, *on-line*)

No que se refere aos 17 NTE pertencentes à rede pública estadual de educação do RN, a referida Portaria, em seu art. 5º, estabelece ainda algumas ações específicas a serem desenvolvidas por esses órgãos, destacando-se, nesse sentido, a sensibilização e motivação de professores e gestores da rede pública estadual para a inserção das TIC no processo ensino-aprendizagem.

Durante o período de adoção do Ensino Remoto Emergencial no RN, em razão da pandemia da COVID-19, de abril 2020 a dezembro 2021, por causa da falta de preparação dos professores na utilização das tecnologias digitais, os NTE da rede estadual realizaram diversas ações e atividades de formação para os educadores, objetivando auxiliá-los a enfrentar os desafios do Ensino Remoto Emergencial. Nessa vertente, foram ofertadas oficinas, *lives*, cursos etc., além de desenvolvidos sites e tutoriais (apostilas e vídeos) abordando o uso de diferentes tecnologias digitais: Google Meet, Ferramentas do Google, Jitsi Meet, Padlet, Google Forms, Canva, como criar videoaulas etc.

O NTE de Mossoró/RN, por exemplo, criou e ministrou o curso *Aprendendo e Ensinando em Rede*, por meio da plataforma Moodle, de maio a dezembro de 2020, com carga horária de 60 horas. No curso, foram desenvolvidas atividades síncronas e assíncronas: aulas via ferramentas de webconferência (Meet, Escola Digital (Jitsi Meet, Zoom), *lives* via YouTube,

fóruns de discussão; estudos de tutoriais; participação em *quiz*; elaboração de plano de aula, relatos de aula, produção de painéis virtuais etc.

Além disso, foi criado um portal virtual com vários recursos educacionais (Objetos Digitais de Aprendizagem, planos de aula, tutoriais de aplicativos etc.), além da oferta de uma série semanal de *lives* abordando o uso de diferentes tecnologias que, de acordo com os relatos dos professores participantes, iam sendo imediatamente incorporadas às aulas remotas.

Pode-se afirmar, portanto, que os NTE do RN cumpriram, como nunca, e a exemplo de tantos outros NTE pelo Brasil, sua função formativa no período da pandemia.

3.2 ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL EM SC

No estado de Santa Catarina, a Instrução Normativa nº2/2011 regulamenta a estrutura, funcionamento e organização dos Núcleos de Tecnologia Educacional vinculados à rede estadual de ensino. Dentre as competências elencadas aos NTE neste documento, estão a disseminação da cultura de gestão e democratização do uso pedagógico de tecnologias; planejamento e avaliação de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem; implantação e manutenção de laboratórios de informática; formação de profissionais da educação para uso das tecnologias; realização de pesquisas acerca das tecnologias na educação; entre outros (SANTA CATARINA, 2011).

Observa-se, no entanto, que os NTE já se faziam presentes no estado em anos anteriores a esta normativa. Em um blog criado pelo NTE da cidade de São Miguel do Oeste⁵, por exemplo, apresentam-se ações desenvolvidas já

⁵ Disponível em: <http://ntesaomiguel.blogspot.com/>.

no ano de 2008, como uma formação de professores sobre Linux Educacional - Introdução à Educação Digital, realizada nos meses de junho e julho de 2008 (NTE SÃO MIGUEL DO OESTE, 2018). Atualmente, Santa Catarina possui a atuação de 36 Núcleos de Tecnologia Educacional, atuando junto às Gerências Regionais de Educação em todas as regiões do estado (SANTA CATARINA, [s.d.]).

Além das atividades de formação docente, desenvolvidas de forma constante pelos NTE no estado de Santa Catarina, também desenvolveram-se ações voltadas à formação de estudantes, por meio do Programa Aluno Integrado. Ofertado em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, o programa se utilizava da plataforma e-Proinfo para a oferta de curso de Qualificação em Tecnologias Digitais para estudantes do Ensino Médio da rede estadual de ensino, com carga horária de 120h, de forma totalmente online, com tutoria de professores universitários e acompanhamento dos multiplicadores dos NTE regionais.

Os NTE tiveram atuação fundamental também no período de realização de aulas remotas, decorrentes do período de isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19, tanto na oferta de requisitos técnicos (criação de salas virtuais, contas de acesso), como na formação e suporte a professores e estudantes para a utilização dos recursos digitais na interação online. Apesar dos dados informados no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC) indicarem que 71,29% dos alunos e 92,29% dos professores possuíam acesso à internet no ano de 2020 (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020), percebeu-se grande dificuldade destes indivíduos no uso de recursos de interação e colaboração online, sendo necessárias intensas ações de formação e apoio técnico pedagógico, com importante atuação dos NTE.

A fim de capacitar os professores da rede estadual de ensino sobre novas formas de ensinar em espaços não presenciais de aprendizagem, foi promovido um curso de formação pedagógica para atividades escolares não

presenciais. Este curso ocorreu por meio da realização de 28 *webinars*, nos meses de abril e maio de 2020, abordando aspectos técnicos e pedagógicos de utilização dos recursos digitais, especialmente dos aplicativos do G Suíte, uma vez que foi adotada a plataforma Google Classroom para mediação das atividades letivas (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020).

Von Borstel, Fiorentin e Mayer (2020) destacam que as ações formativas já desenvolvidas pelos NTE ao longo dos últimos anos contribuiram para que a transição emergencial para meios remotos de ensino mediados por tecnologias fosse possível, tendo um papel fundamental no suporte da plataforma, apoio aos professores e organização do novo espaço formativo virtual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações apresentadas neste texto, observamos o quão extensivas têm sido as políticas públicas voltadas à promoção da inclusão digital e tecnologias educacionais no Brasil, fomentando o uso de recursos digitais nas atividades de ensino e aprendizagem. Porém, observa-se dificuldades de continuidade de grande parte dos programas e projetos desenvolvidos, muitas vezes constituídos por políticas governamentais momentâneas, sem se efetivar como uma política pública consistente.

Muitas dessas ações foram promovidas no âmbito do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e mediadas pela atuação dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) estaduais e Núcleos de Tecnologia Educacional Municipal (NTM), fazendo jus à nomenclatura de multiplicadores, utilizada para referir-se aos profissionais atuantes nesses órgãos. O trabalho dos multiplicadores possibilitou descentralizar as ações governamentais, levando informação, formação e apoio técnico e pedagógico

para gestores, professores e estudantes das redes de ensino, favorecendo a integração dos espaços escolares à cultura digital contemporânea.

O estudo apontou que todas as ações desenvolvidas até o momento para a disponibilização de infraestrutura tecnológica e capacitação de recursos humanos para uso das tecnologias digitais na educação foram importantes (embora não totalmente suficientes) para viabilizar a realização das aulas e atividades não presenciais durante a suspensão das aulas presenciais, em março de 2020, e a consequente adoção do Ensino Remoto Emergencial em razão da pandemia da Covid-19.

Ao buscar informações sobre as políticas, programas e projetos voltados à inclusão digital por meio das tecnologias digitais, evidencia-se a falta de documentação e de disponibilização de dados por parte de órgãos governamentais acerca das ações e resultados obtidos. A maior parte das informações encontradas resume-se à documentação legal, breves descrições em páginas web de órgãos governamentais ou produções independentes de profissionais e pesquisadores sobre o tema, não havendo um relatório ou página da internet em que se encontrem as informações sistematizadas.

Neste sentido, sugere-se pesquisas e estudos futuros que registrem informações sobre projeto, implementação e resultados dos programas de inclusão e educação digital, considerando a necessidade constante de aperfeiçoamento, acompanhando a evolução incessante das tecnologias.

REFERÊNCIAS

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza. Inclusão digital: ambiguidades em curso. *In*: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (org.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 23-48. ISBN 978-85-232-1206-3.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (org). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011. ISBN 978-85-232-1206-3.

BRASIL. *Decreto nº 5.542, de 20 de setembro de 2005*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5542.htm. Acesso em 26 jan. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007*. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm. Acesso em 26 jan. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 7.175, de maio de 2010*. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7175.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 7.750, de 8 de junho de 2012*. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7750.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017*. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm. Acesso em 24 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010*. 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm. Acesso em 21 abr. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014*. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em 21 abr. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 24 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021*. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.180-de-1-de-julho-de-2021-329472130>. Acesso em 24 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997*. 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>. Acesso em 24 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007*. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *ProInfo Integrado*. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acesibilidade-sp-940674614/271-programas-e-aco-es-1921564125/seed-1182001145/13156-proinfo-integrado>. Acesso em 24 abr. 2022.

ECHALAR, Adda D. L. Figueiredo; PEIXOTO, Joana. Programa Um Computador por Aluno: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 393-413, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1155>. Acesso em: 31 jan. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002501155>.

ESPÍRITO SANTO. Secretário Estadual de Educação. *Lei Complementar nº 121, de 01 de julho de 1998*. 1998. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEC1211998.html>. Acesso em: 23 maio 2022.

ESTEVIÃO, R. B.; PASSOS G. O. O programa nacional de tecnologia educacional (ProInfo) no contexto da descentralização da política educacional brasileira. 2015. *HOLOS*, Ano 31, Vol. 1. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2645/pdf_159. Acesso em 25 maio 2022. DOI 10.15628/holos.2015.2645.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa um computador por aluno (PROUCA)*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/programa-um-computador-por-aluno-prouca>.

FREITAS, Cristhiane Marques; SOUZA, Maria do Socorro. Narrativas autobiográficas: reconstruindo a trajetória do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Mossoró/RN via experiências de professores. In: AGUIAR, Ana Lúcia O.; MEDEIROS, Emerson A. de; FRANÇA, Maria da Conceição F. de. *Educação, diversidade e histórias de vida: experiências da formação em contextos locais*. Curitiba: CRV, 2016. p. 116-135.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

NTE SÃO MIGUEL DO OESTE. *GERED São Miguel do Oeste: Pedagogos noturno*. Disponível em: <http://ntesaomiguel.blogspot.com/2008/06/pedagogos-noturno.html>. Acesso em 28 maio 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de educação e cultura. *Portaria nº 314/2016 – SEEC/GS*. Disponível em: <http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/documentos/00000001/20160311/528334.htm>. Acesso em 13 maio 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. *Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs)*. [s.d.]. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/nucleos-de-tecnologia-educacional-ntes>. Acesso em 13 maio 2022.

SANTA CATARINA. *Instrução Normativa nº 2/2011, de 05 de setembro de 2011*. 2011. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/nucleos-de-tecnologia-educacional-ntes>. Acesso em 26 maio 2022.

SANTA CATARINA. *Relação dos Núcleos de Tecnologia Educacional*. [s.d.]. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/ntes-nucleos-de-tecnologias>. Acesso em 25 maio 2022.

SILVA, Luiz Alessandro da; PETRY, Zaida Jeronimo Rabello; UGGIONI, Natalino. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do estado de Santa Catarina. *In: PALU, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (orgs). Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

SOUZA, M. do S.; TAMANINI, P. A. Tecnologias digitais e ensino: inclusão para além da inserção. *Nuances*, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.172-187, 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6721>. Acesso em: 25 jan. 2022.

TAKAHASHI, Tadao. *Sociedade Brasileira de Informação: Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <https://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/434/1/Livro%20Verde.pdf>. Acesso em 26 maio 2022.

VON BORSTEL, Vilson; FIORENTIN, Mariane Jungbluth; MAYER, Leandro. Educação em tempos de pandemia: constatações da coordenadoria regional de educação de Itapiranga. *In: PALU, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (orgs). Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

A RELAÇÃO ENTRE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS À MORADIA E À PERSONALIDADE: MORADIA ADEQUADA COMO REQUISITO PARA O LIVRE DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE (E VICE-VERSA)

Cristhian Magnus de Marco¹

Gabriela Samrsla Möller²

Resumo: O direito à moradia adequada e o direito à personalidade não são, tradicionalmente, vistos como direitos que se interrelacionam. Observando esse problema, a presente pesquisa busca demonstrar que esses dois direitos não podem ser vistos separados um do outro, uma vez que, vistos separados, a efetividade de ambos é reduzida. Para se explorar a dependência entre ambos os direitos, o estudo adentrará na relação entre direitos civis e sociais e buscará desmistificar os principais preconceitos ideológicos levantados contra a efetivação dos direitos sociais e que, conseqüentemente, também abordam os direitos civis desde uma perspectiva limitada. A conclusão que se chegou é que o direito fundamental ao livre desenvolvimento da personalidade não é capaz de ser visto de forma ampliativa e ser efetivado ampliativamente sem o direito à moradia adequada, e vice-versa.

Palavras-chave: Direito à moradia adequada; Direito à Personalidade; Direito ao livre desenvolvimento da personalidade.

¹ Professor no PPGD da Unoesc. Pós-Doutor (UFSC), Doutor (PUCRS) e Mestre (UFSC) em Direito E-mail: cristhian.demarco@unoesc.edu.br

² Professora do Curso de Graduação em Direito da Unoesc Joaçaba. Doutoranda e Mestra em Direito (PPGD Unoesc). E-mail: gabriela.moller@unoesc.edu.br

Abstract: The right to adequate housing and the right to personality are not traditionally seen as interrelated rights. Observing this problem, the present research seeks to demonstrate that these two rights cannot be seen separately from each other, since, seen separately, the effectiveness of both is reduced. To demonstrate the dependence between both rights, the study will explore the relationship between civil and social rights and seek to demystify the main ideological prejudices raised against the realization of social rights and which, consequently, also address civil rights from a limited perspective. The conclusion reached is that the fundamental right to the free development of the personality is not able to be seen in a broader way and to be carried out broadly without the right to adequate housing, and mutually.

Keyword: Right to adequate housing; Right to Personality; Right to free development of personality.

INTRODUÇÃO

O direito humano à moradia adequada e o direito ao livre desenvolvimento da personalidade foram positivados na ordem jurídica internacional pela Declaração de Direitos Humanos (ONU, 1948, p. 10), nos arts. XXV e XXI, sucessivamente. O direito à moradia adequada, pela DUDH, foi abordado desde a perspectiva de “habitação”³ e, apenas posteriormente, foi aprofundado em seu conceito pelo Pidesc em 1966 (Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais), momento no qual o conceito de moradia adequada foi expressamente previsto, abrangendo expressivamente o rol de proteção. No Brasil, porém, o direito à moradia adequada será previsto como direito fundamental apenas no ano de 2000.

De outro lado, no que toca ao livre desenvolvimento da personalidade, o maior desafio é abordá-lo afastado de uma visão civilista, ainda

³ Desde já, a diferença entre moradia e habitação merece ser ressaltada. O direito à moradia tem por objetivo atender à necessidade humana de estar num espaço que ofereça proteção e referência para a vida social; o direito à habitação, por sua vez, é a materialização do direito à moradia; o local em que se realiza o direito à moradia (BRASIL, 2013, p. 13 e ss).

impregnada nos direitos fundamentais civis, e incluí-lo no movimento da Constitucionalização do Direito. Outros desafios também se colocam, como compreender o que abarca esse direito e qual seria sua possível relação com o direito fundamental à moradia adequada. Diferente daquele, o direito fundamental ao livre desenvolvimento da personalidade é um direito fundamental civil, ao qual historicamente é reconhecido maior efetivação, universalidade e judicialização. Porém, mesmo com esse grau de proteção mais amplo e mais defendido do que os direitos sociais, a literatura carece de uma maior compreensão do que, efetivamente, significa o livre desenvolvimento da personalidade e porque, hoje, não pode ser compreendido sem uma conexão com os direitos sociais, como o direito à moradia adequada.

Assim, o estudo apresenta relevância na medida em que busca desmistificar duas tradicionais visões sobre os direitos civis e sociais: que os direitos civis seriam mais importantes e mais “fundamentais” que os sociais, que os direitos civis seriam universais e os sociais não, que os direitos sociais carecem de aplicabilidade imediata, que os direitos sociais são normas programáticas, dentre outras críticas dirigidas a uma nociva construção dos direitos fundamentais que cindiu em dois os grupos de direitos fundamentais⁴.

1 DO DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À MORADIA ADEQUADA

O direito à moradia adequada/digna no Brasil deriva do conceito do direito à propriedade, ou seja, inicialmente esteve ligada à primeira dimensão dos direitos fundamentais, um dever do Estado de não intromissão na propriedade. Com a evolução jurídica do termo, o que se deve ao surgimento da segunda dimensão de direitos fundamentais, à concepção da dignidade

⁴ Segundo Noguera (2010, p. 24-25) “*Uno de los principales debates en materia de derechos sociales ha sido y continúa siendo hoy en día, el de su situación de “minoría de edad” en relación con los derechos civiles y políticos.*”

humana agrega-se elementos de socialidade⁵, o que incide efeitos sobre os direitos fundamentais, como a propriedade (ORTIZ, 2009, p. 69-75).

Em razão da relevância que a moradia tem para a vida, a saúde e a segurança do ser humano, a moradia foi reconhecida como direito humano em 1948:

O direito à moradia foi reconhecido em 1948 pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948) como integrante do direito a um padrão de vida adequada, e também em 1966 pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (NAÇÕES UNIDAS, 1992), tornando-se um direito humano universal, aceito e aplicável em todas as partes do mundo como um dos direitos fundamentais para a vida das pessoas. (BRASIL, 2013, p. 9-10)

No Brasil, a Constituição Federal de 1934 é o primeiro documento que reconhece o direito à propriedade e o associa à função social. Em 1946, reconhece-se explicitamente que a propriedade tem uma função social. Entretanto, é a Constituição Federal de 1988 que concede a maior importância à função social da propriedade e estabelece o princípio da dignidade humana. Assim, com a Constituição de 1988, é possível falar de uma moradia adequada como direito implícito na Constituição desde sua promulgação. De outro lado, o Brasil torna-se signatário do Pidesc (Pacto internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais) (BRASIL, 1992) em 1992, e em 2000 o Brasil reconhece o direito à moradia como direito fundamental, através da emenda n.26.⁶

Na leitura do artigo 11 do Pidesc (BRASIL, 1992), o direito à moradia não deve ser interpretado em um sentido estreito ou restrito, como, por

⁵ A dignidade humana na história é o ponto de referência da moralidade da pessoa e a liberdade sempre foi o princípio de luta por direitos. Ver: NOGUERA (2010, p. 27-32).

⁶ O direito à moradia está previsto no art. 5º, XXII, XXIII; no art. 6º; art. 7º, IV XX, IX; art. 170, II, III; art. 182-185. Além dessas previsões, ressalta-se a Lei n. 11.124, que regula o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social; 11.977, que regula o programa Minha Casa Minha Vida; Lei n. 10.683 que regula o Ministério das Cidades (ORTIZ, 2009, p. 69-75).

exemplo, um “teto sobre a cabeça do indivíduo”, mas sim a partir de um direito a viver com paz, segurança e dignidade. O núcleo da dignidade humana é aplicado ao direito à moradia para que a habitação seja assegurada a todos, independentemente da renda ou acesso a recursos econômicos (BRASIL, 2013, p.34-37).

Mais do que simplesmente um “teto”, a moradia é o abrigo, o elemento mínimo para que o ser humano sobreviva, protegendo do perigo da natureza e das ruas. Também, é local de encontro, diálogo, convivência, onde o ser expressa sua individualidade e repousa. A moradia significa afeto e refúgio, ascensão social, geração de renda e segurança financeira, impactando na saúde, na educação no acesso a oportunidades de desenvolvimento.

Os documentos internacionais, inclusive, ao reconhecerem o direito à moradia, agregam à palavra o adjetivo “adequada”. Para compreender o alcance e conteúdo do direito à moradia adequada, o Comentário nº 4 do Comitê sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais define o que considera uma moradia adequada:

1) Segurança da posse: a moradia não é adequada se os seus ocupantes não têm um grau de segurança de posse que garanta a proteção legal contra despejos forçados, perseguição e outras ameaças. **2)** Disponibilidade de serviços, materiais, instalações e infraestrutura: a moradia não é adequada, se os seus ocupantes não têm água potável, saneamento básico, energia para cozinhar, aquecimento, iluminação, armazenamento de alimentos ou coleta de lixo. **3)** Economicidade: a moradia não é adequada, se o seu custo ameaça ou compromete o exercício de outros direitos humanos dos ocupantes. **4)** Habitabilidade: a moradia não é adequada se não garantir a segurança física e estrutural proporcionando um espaço adequado, bem como proteção contra o frio, umidade, calor, chuva, vento, outras ameaças à saúde. **5)** Acessibilidade: a moradia não é adequada se as necessidades específicas dos grupos desfavorecidos e marginalizados não são levadas em conta. **6)** Localização: a moradia não é adequada se for isolada de oportunidades de emprego, serviços de saúde, escolas, creches e outras

instalações sociais ou, se localizados em áreas poluídas ou perigosas. 7) Adequação cultural: a moradia não é adequada se não respeitar e levar em conta a expressão da identidade cultural (BRASIL, 2013, p.13). (Grifo nosso).

O mesmo documento também deixa claro o que não seria o direito à moradia adequada, com o fim de resolver as principais objeções à efetivação do direito à moradia adequada: a) não se exige que o Estado construa habitação para todos, mas sim que eventualmente terá de prestar assistência aos mais vulneráveis e marginalizados e que o Estado adote medidas que garanta a segurança da posse e evite remoções forçadas; b) o direito à moradia não é um objetivo programático, mas um direito de eficácia imediata; c) não obsta todos projetos de remoção de pessoas, mas impõe limites e condições processuais para as remoções; d) não é o mesmo que direito de propriedade, pois é muito mais amplo, visando que todos tenham um lugar seguro para viver; e) não significa apenas que a estrutura da habitação seja adequada, mas que haja acesso sustentável às infraestruturas básicas como água, saúde, energia, transporte, esgoto, etc. (BRASIL, 2013, p.16-19).

Uma resistência ideológica viva hoje contra os direitos fundamentais sociais centra-se em relutar contra a existência desses direitos e, conseqüentemente, isso se aplica ao direito à moradia. A visão de uma natureza distinta entre os diferentes grupos de direito (civil e social) serviu para apoiar a concepção de que direitos sociais não seriam direitos, senão outro tipo de normas legais, discussão que ainda ocorre hoje⁷. É comum do constructo teórico dos direitos sociais pensá-los como direitos estruturalmente inferiores aos direitos civis.

A grande problemática que o direito à moradia enfrenta hoje, nesse sentido, é o efetivo reconhecimento do direito à moradia adequada como um verdadeiro direito fundamental, cujo conteúdo base seja considerado

⁷ O enfraquecimento da dimensão dos direitos sociais é potencializado quando alguns países não reconhecem os direitos sociais como direitos fundamentais. Ver: Novais (2010, p.75-85).

a existência humana, de modo a dissociá-lo de um caráter meramente patrimonial. Em decorrência de um imaginário que retirou toda a eficácia do direito à moradia como direito social exigível; isto é, ao não ser considerado um bem de primeira escolha de proteção e defesa no âmbito do poder político e jurídico, foi desconstruído e relegado a ser mais um bem de consumo, deslocado para a órbita privada dos indivíduos.

Os direitos sociais foram somados ao ordenamento jurídico de forma a satisfazer as necessidades sociais dos cidadãos, em decorrência da impossibilidade de um modelo liberal de direitos oferecer a proteção à pessoa, irradiando, como direito fundamental, exigibilidade imediata⁸ e efeitos da dimensão jurídico-objetiva no ordenamento jurídico, assim como prevendo deveres pelo Estado, como o de adotar medidas imediatas, obrigação de garantir níveis essenciais de direito, obrigação de progressividade e proibição de regressão (ABRAMOVICH; COURTIS, 2002, p. 78-116).

Assim, mesmo com a ampla proteção reconhecida ao direito à moradia adequada à nível internacional e nacional, o direito à moradia ainda não é abordado, juridicamente e politicamente, de forma a ser visto, como um direito assegurado a todos, independentemente de renda e acesso a recursos econômicos, o que fica evidente pelos seguintes números: levando em consideração o número total de moradia urbana, qual seja de 60 milhões no país (IBGE), o déficit habitacional no Brasil (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2018) quantitativo⁹ é de 7 milhões de moradias (ABRAINIC; FGV PROJETOS,

⁸ O que perpassa visões que o reduzem a “dever moral”, “normas programáticas”, “limitados a uma finalidade igualitária”, “direitos não universais”, como denunciam Pisarello (2007, p.15-16) e Rivadeneira (2016, p.1.679-1.685). Alguns autores reconhecem a aplicabilidade imediata dos direitos sociais, porém, quando uma lei ordinária, desenvolve/restringe os direitos fundamentais, cria condições jurídicas de seu exercício efetivo, concepção que estaria conectada à densidade normativa dos direitos sociais, linha com a qual não se concorda.

⁹ Habitações precárias: Domicílios rústicos: sem paredes de alvenaria ou madeira aparelhada; Domicílios improvisados: locais e imóveis sem fins residenciais e lugares que servem como moradia alternativa (imóveis comerciais, embaixo de pontes e viadutos, carcaças de carros abandonados, barcos, cavernas, entre outros); Coabitação familiar: soma das famílias conviventes secundárias, que viviam junto à outra família no mesmo domicílio, e das que viviam em cômodo; Ônus excessivo com aluguel urbano: famílias com renda familiar de até três salários mínimos que moram em casa ou apartamento, que despendem mais de 30%

2018), acerca das quais não haveria possibilidade de serem adequadas pelos moradores, cuja única alternativa é a construção de novas moradias; já o qualitativo é hoje de 11 milhões de moradias: moradias que não possuem a infraestrutura básica, mas o que não implica a construção de novas moradias. Juntos, os números expressam o déficit total de moradia no Brasil. O déficit qualitativo é o mais presente no Brasil e consiste na ausência de serviços públicos (iluminação, esgoto, água ou coleta de lixo). Em 2015, 16,5% dos domicílios particulares eram carentes de, ao menos, um tipo de serviços de infraestrutura (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2018).

2 DO DIREITO FUNDAMENTAL CIVIL À PERSONALIDADE

As primeiras construções jurídicas sobre o direito da personalidade surgem no século XIX, ligado a uma visão patrimonialista do direito; ou seja, conectado a um contexto jurídico que se voltava primordialmente a conter o arbítrio estatal e primar pela autonomia privada (DE MARCO, 2013, p.18). O reconhecimento da natureza espiritual¹⁰ do homem foi fundamental para o desenvolvimento de uma dogmática dos direitos da personalidade, e seu cerne é a filosofia jusnaturalista que se forma com os pensadores iluministas, entre os séculos XVI a XVIII. No que toca à natureza jurídica dos direitos da personalidade, surgem, no teor da filosofia jurídica da época, como direitos subjetivos, ligados a uma teoria patrimonialista dos direitos da personalidade,

de sua renda com aluguel; Adensamento excessivo de moradores em domicílios alugados: número médio de moradores superior a três pessoas por dormitório (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2018).

¹⁰ Segundo Warren e Brandeis (1980), em tempos remotos, o direito dava apenas soluções para conflitos relacionados à interferência física na vida e na propriedade, porém, com o reconhecimento da natureza espiritual do homem, ou seja, de seus sentimentos e intelecto, os bens tutelados pelo direito deixam somente de ser bens materiais e passam também a ser bens espirituais: inicialmente, por exemplo, o direito apenas protegia a liberdade da restrição real e o direito de propriedade era garantido às terras e ao patrimônio; depois, o direito à liberdade passa assegurar um extenso rol de direitos civis e a propriedade alcança tanto bens tangíveis como intangíveis.

responsável por vincular a categoria da personalidade ao instituto da propriedade (DE ANDRADE, 2013, p.87-89).

Mais tarde, a problemática a que se voltará os direitos da personalidade é o de contenção dos abusos da autonomia privada em um contexto de desigualdade social econômica, levando em consideração os efeitos do capitalismo na sociedade com a tomada do poder pela burguesia após o século XVII (DE MARCO, 2013, p.18).

Ressalta-se que a compreensão dos contextos sociais são fundamentais para a compreensão da evolução dos direitos da personalidade (e dos direitos fundamentais em geral), que, nos termos do que Norberto Bobbio (2004, p.12-15) discorre, ao referir-se sobre os direitos dos homens, são, sobretudo, direitos “nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual [...]”. Nesse sentido, compreende-se que, em um primeiro momento, a tutela dos direitos da personalidade volta-se somente à problemática do arbítrio estatal e da autonomia privada e, posteriormente, com o advento de novas complexidades, como a desigualdade, ressignificará sua tutela, na constância da constitucionalização do direito.

A natureza jurídica dos direitos de personalidade conforme mencionada anteriormente apresentará problemas, na medida em que a tutela da pessoa a partir da categoria de direitos subjetivos e de conteúdo patrimonialista e individualista se mostrará insuficiente para proteger o homem (DE ANDRADE, 2013, p.87-89).

A matéria dos direitos de personalidade somente foi regulada no século XX nas codificações civis (1942, no Código Italiano, e no Brasil apenas em 2002) e, em que pese a natureza jurídica ter sido delineada, os contornos dogmáticos continuaram a ser discutidos. De outro lado, o direito público realiza uma série de evoluções, o que incluiu a constitucionalização de matérias relativas ao direito privado (DE ANDRADE, 2013, p.83). A crítica

à categoria de direitos subjetivos soergue-se na medida em que nascidos ligados a uma visão individualista, patrimonialista e à insuficiência da visão civilista totalitarista do direito.

Entretanto, a questão fulcral para a compreensão dos direitos da personalidade não é a discussão de se a natureza jurídica dos direitos da personalidade enquadra-se no âmbito privado ou público, se são patrimonialistas ou não: fundamental para a compreensão dos direitos da personalidade é enquadrá-los no movimento da constitucionalização do direito civil no Brasil em 1988 (DE MARCO, 2013, p.18). Os direitos da personalidade, assim, até então relegados à órbita do direito civil, passam a ser perpassados pela hermenêutica jurídica constitucional.

2.1 DO RECONHECIMENTO DO DIREITO GERAL DA PERSONALIDADE: O DIREITO FUNDAMENTAL AO LIVRE DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE

A Constituição democrática inaugura o Estado Democrático de Direito no Brasil¹¹ e tem o marco de ser uma Constituições de cunho social, abarcando o reconhecimento de direitos sociais com natureza constitucional (RIVADENEIRA, 2015, p. 1.680-1.681). Supera-se, assim, o plano liberal das Constituições e se aposta na democracia e na afirmação de direitos fundamentais (LUÑO, 1995, p.120-123). A Constituição preocupa-se, precipuamente, em garantir a autonomia do direito através da força de um direito produzido democraticamente e, para funcionar e cumprir sua missão,

¹¹ Para Pisarello (2007, p. 33-34), a partir dos anos 80 diferentes países da periferia e semiperiferia que saíram das ditaduras militares ou experiências autoritárias, aprovaram Constituições com o ideal normativo do Estado social e democrático de direito, absorvendo e protegendo, para além de garantias e liberdades individuais, direitos sociais. Streck (2013, p.141), por sua vez, aponta que a experiência vivida pelos países periféricos e semiperiféricos foi muito diferente da que propiciou o Estado de bem-estar nos países centrais/ desenvolvidos, pelo fato de serem países de modernidade tardia, onde o Estado Social e os direitos sociais demoraram para chegar.

agrega um *plus* normativo: a distinção entre princípios e regras, ambos considerados normas jurídicas; distinção inexistente nas constituições de cunho liberal (STRECK, 2011, p.310-324).

Quanto à nova hermenêutica constitucional, a constitucionalização do direito passa a prever uma nova hermenêutica jurídica, cujo marco é a passagem de uma perspectiva individual dos direitos fundamentais para uma perspectiva jurídico-objetiva¹². Nesse sentido, direitos sociais modificam a fundamentação dos direitos fundamentais (civis), dos demais direitos constitucionais e da normativa infraconstitucional, de modo que os direitos não mais se limitam a defesas individuais, mas a defesa de interesses sociais (LUÑO, 1995, p.250-251).

A partir da constitucionalização do direito civil, duas importantes abordagens passam a se aderir e *ressemantizar* o conceito e conteúdo dos direitos à personalidade, elevados, a partir daquele momento, a direitos fundamentais: o desenvolvimento da personalidade e à dignidade humana (DE MARCO, 2013, p.18-20). Tanto o desenvolvimento da personalidade como a dignidade humana devem ser vistos junto à transição Liberal-Social.

No que toca à previsão constitucional, no direito brasileiro, não há um direito geral ao desenvolvimento da personalidade, porém, há a expressa previsão da dignidade da pessoa humana como fundamento da República (BRASIL, 1988). O art. 5º, ainda, prevê a tutela de um direito geral da personalidade e, também, a tutela de direitos específicos, como a vida, liberdade, igualdade, entre outros. Ainda, a cláusula de abertura material prevista no §2º do art. 5º permite que haja o reconhecimento de novos direitos fundamentais, como o direito fundamental ao livre desenvolvimento da personalidade (DE MARCO, 2013, p. 18-20, 27 e 38).

¹² Para Bodo Pierroth e Bernhard Schink (2012, p. 51): “Na retrospectiva sobre a evolução da jurisprudência do Tribunal Constitucional Federal, a função jurídico-objetiva dos direitos fundamentais revela-se como uma parteira de novos direitos subjetivos”.

Diante do contorno constitucional que ganha os direitos da personalidade, isso significa que os direitos fundamentais não estão inscritos em um rol taxativo (e sim expansivo), o que se deve tanto a dimensão jurídica-objetiva dos direitos e a abertura principiológica, como à evolução dos direitos, a qual integra novos âmbitos de proteção e novas dimensões aos direitos, abarcando-se assim a possibilidade de se incorporar novos conteúdos normativos aos direitos fundamentais, possibilitando uma dinâmica entre norma jurídica e realidade, decorrente da abertura material das Constituições (SARLET, 2009, p.150).

Nesse sentido, os direitos da personalidade passam a se conectar a um dever estatal e particular de propiciar o direito fundamental ao livre desenvolvimento da personalidade, o qual abarca tanto o conteúdo da dignidade humana como do desenvolvimento da personalidade (DE MARCO, 2013, p.22).

O desenvolvimento da personalidade, conforme será explicitado, diante do fato de vivermos sob o auspício de uma Constituição social, deve ser visto junto ao reconhecimento e efetivação dos direitos sociais, como a moradia adequada.

3 DA CONEXÃO ENTRE O DIREITO FUNDAMENTAL À MORADIA ADEQUADA E O DIREITO FUNDAMENTAL AO LIVRE DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE

A problemática na efetivação do direito à moradia se deve à própria polêmica que envolve os direitos fundamentais (para muitos, direitos não subjetivos, não-universais, não-exigíveis) e, de outro lado, a demasiada associação da moradia com o mercado financeiro, ou seja, com o âmbito privado da vida das pessoas, conforme exposto.

O desafio é, sobretudo, dar efetividade ao direito à moradia adequada e existem ótimas razões para isso. Um desses modos é apresentando a associação que o direito à moradia adequada tem com o direito fundamental ao livre desenvolvimento da personalidade.

O direito à personalidade consiste em um direito fundamental civil. Entretanto, com a Constituição social, o direito à personalidade passa a agregar um importante objetivo: o direito fundamental ao livre desenvolvimento da personalidade. Para se alcançar o livre desenvolvimento da personalidade, conforme colocado, são necessários também direitos sociais. Um dos direitos sociais fundamentais para o direito fundamental ao livre desenvolvimento da personalidade é o direito à moradia adequada.

Ademais, ao conectar o direito à moradia adequada ao livre desenvolvimento da personalidade, agrega-se um *plus* normativo ao direito à moradia adequada, de modo que se demonstra a relevância e importância desse direito para a existência humana, apresentando assim razões para que o direito à moradia não seja somente relegado à órbita privada.

3.1 DA NECESSÁRIA LEITURA CONJUNTA DOS DIREITOS SOCIAIS E CIVIS

No século XVIII, a ajuda aos pobres, aos infantes, aos deficientes, aos idosos, era tratado como questão do âmbito privado, limitado, assim, apenas a ser um dever moral. No século XIX, os direitos sociais identificam-se com demandas levantadas pelas lutas políticas e sociais dos trabalhadores, por meio das quais buscava-se o reconhecimento legal de grupos. No século XX, os direitos sociais ganharam status jurídico e, a partir da metade do século, tornaram-se direitos humanos e, na sequência, foram positivados em diversas Constituições, tornando-se também direitos fundamentais (RIVADENEIRA, 2015, p.1.678-1.679). Assim, a fonte material de onde surgem os direitos

sociais é a pobreza, a qual não possui somente uma dimensão individual, mas sim uma dimensão coletiva, afetando o direito público (NOGUERA, 2010, p.19).

A principal defesa dos direitos sociais foi a realizada pelo Estado herdeiro e continuador do Estado do Direito Liberal do século XIX, o Estado social e democrático de Direito, mas não em contraposição com direitos sociais, mas numa visão integrada e aprofundada da defesa dos direitos e da autonomia individual. As primeiras Constituições de Estado de Direito Social, como Weimar, assumiram uma alternativa à proposta soviética, aderindo além de direitos sociais, direito de liberdade. O sentido “social” dos direitos sociais não tem conotação de socialização, contrapondo-se ao individual, mas um sentido político de evolução de um Estado de Direito Liberal para um Estado de Direito Social (NOVAIS, 2010, p.20).

O modelo privado clássico de regulação jurídica caracteriza-se por: unidade de análise da ação humana é individual; se presume a racionalidade do sujeito atuante e sua capacidade de decidir o que é melhor para ele; se postula que o mercado é o melhor mecanismo de criação de riqueza; a sociedade se considera em equilíbrio ou estável; as funções do Estado são de manter um marco legal e institucional confiável, que fomente a previsibilidade das transações; o princípio da autonomia da vontade e do contrato como mecanismo para troca de bens; o estabelecimento de fatores pessoais e subjetivos na responsabilidade civil como dolo e culpa e limitação das funções do Estado. Os direitos civis se inscrevem para configurar juridicamente um espaço autônomo de atuação, no qual a interferência estatal nas decisões dos indivíduos seja mínima. Mesmo que o espaço gire em torno de diferentes âmbitos de atuação, grande parte da construção volta-se a assegurar os direitos patrimoniais. O destaque, entretanto, vai na relevância colocada no papel que possui a vontade individual na realização do direito (ABRAMOVICH, 2002, p.20).

O modelo de direito social, por seu turno, não é um modelo que substitui o modelo de direito privado clássico, mas sim que busca substituir as disfunções deste último. A articulação deste modelo se fundamenta na modificação dos pressupostos do modelo anterior, inserindo limitações dos mecanismos, como livre mercado. Assim, o modelo de direito social: introduz a dimensão coletiva na análise da ação humana; impõe limites a racionalidade do sujeito atuante e em sua capacidade cognoscitiva (irracionalidade), geração de riqueza deixa de ser o único fator de análise do resultado econômico, ao Estado são reconhecidas novas funções, limites a atuação do princípio da autonomia de vontade pelo interesse social, inserção da responsabilidade objetiva. Os direitos sociais são, assim, a busca de elaboração técnico-jurídica de posições jurídicas subjetivas – individuais ou coletivas – configuradas por meio deste novo paradigma (ABRAMOVICH; COURTIS, 2002 p.47).

O exercício da liberdade fática-real se dá pelas liberdades positivas e negativas (ou seja, pelos direitos de 1 e 2 gerações). Por esta perspectiva, todos os direitos civis, políticos e sociais são direitos de liberdade fática ou real, de modo que seus objetivos são satisfazer as necessidades básicas que permitem disfrutar de maneira estável e sem intervenções arbitrárias e abusivas da autonomia. Não haveria assim uma contraposição entre direito social e civil, pois os direitos sociais apareceriam como instrumentos indispensáveis para dar a liberdade um conteúdo real, assegurando condições materiais que possibilitam que a pessoa tome decisões na esfera privada e pública (PISARELLO, 2007, p.45).

Os direitos civis e políticos devem adquirir uma dimensão social para agregarem em seu núcleo não só escolhas seletivas e excludentes, por incluírem em seu núcleo de decisão um determinado número de direitos e, conseqüentemente, de pessoas, como historicamente foi feito (PISARELLO, 2007, p.46). O direito a voto é um direito individual, mas só veio a ser reconhecido a todos durante o Estado Social, o direito à greve é uma liberdade,

mas era no Estado Liberal tido como crime. Esses exemplos demonstram que o Estado Social não só supera, como acolhe o legado do Estado de Direito liberal (NOVAIS, 2010, p.21).

Na medida em que direitos civis e políticos abriram-se a determinados direitos e determinado grupo de pessoas detentoras desse direito, a abrangência dos direitos civis restou limitada. Com os direitos sociais existe a possibilidade de demais grupos subjetivarem-se e entrarem na órbita de discussão dos direitos civis e políticos.

Os direitos sociais, desse modo, devem ser considerados não obstáculo (como direitos excessivamente custosos), senão condição para a generalização das liberdades pessoais e dos procedimentos democráticos.

Desde este punto de vista, tanto el derecho a la salud como a la vivienda, como la libertad de información o de expresión, podrían calificarse, cuando compensan desigualdades o tutelan intereses de sujetos débiles o en posición de subordinación, como derechos sociales o, si se prefiere, como derechos socializados, no por oposición a individuales o personales, sino a selectivos o excluyentes (PISARELLO, 2007, p.72).

Os direitos sociais têm como principal função assegurar a participação nos recursos sociais a todos os membros da comunidade. Assim, os direitos devem ser entendidos como o conjunto de normas através das quais o Estado busca moderar as desigualdades sociais (NOGUERA, 2010, p.19). Com o uso dos adjetivos sociais, associado ao termo direito se poderia sustentar tanto que faz referência ao sujeito titular de direito, isto é, a condição dos indivíduos que não possuem meios econômicos em uma comunidade, como à própria sociedade, destinatária no conjunto dos direitos sociais (MORALES, 2015, p.60-63).

Os direitos fundamentais são um fator e motor de crescimento, não só civil como econômico, até o ponto que, invertendo o prejuízo da contraposição

de garantias de direito e desenvolvimento econômico, pode dizer-se que a melhora econômica é uma política social dirigida a garantir os direitos vitais de todos, não devendo ser visto como um custo, senão como forma de inversão pública mais produtiva (FERRAJOLLI, 2018, p. 30-33).

O principal argumento em favor dos direitos sociais é a liberdade. Para defender esse argumento, sustenta-se duas teses. A primeira é que a liberdade jurídica, ou seja, a opção de fazer ou não fazer algo, não tem valor sem uma liberdade fática (real): a opção de escolher entre as alternativas permitidas. Por essa tese, a liberdade jurídica é inútil se não há a possibilidade de escolher entre a realização e a não realização. A segunda tese defende que, sob as condições da sociedade industrial, a liberdade fática de um sem-número de pessoas não encontra seu substrato em um espaço que elas possam controlar, dependendo, desse modo, da atuação do Estado. A liberdade fática, para além de ambas as teses, é algo desejado pela nossa Constituição (ALEXY, 2006, p.503-507).

A liberdade fática é importante ao indivíduo por algumas razões. É importante ao indivíduo não viver abaixo do mínimo existencial, não estar condenado ao desemprego a longo prazo e não ser excluído da vida cultural. São as pessoas que, desprovidas de meio, valorizam os direitos sociais e, para essas pessoas, a eliminação da situação de necessidade é fundamental. Em segundo lugar, a liberdade fática é importante na medida em que a função jurídico-objetiva dos direitos fundamentais é agregada à interpretação constitucional. Pela hermenêutica, o direito fundamental ao livre desenvolvimento da personalidade e a dignidade humana estão no centro do ordenamento jurídico (ALEXY, 2006, p. 503-507).

Esse ponto, levantado por Alexy, será melhor explorado abaixo, com o fim de se aprofundar na importância das liberdades substantivas e do afastamento da pobreza multidimensional para o livre desenvolvimento da personalidade.

3.2 DIREITO FUNDAMENTAL AO LIVRE DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE COMO EXPANSÃO DAS LIBERDADES INDIVIDUAIS E SUBSTANTIVAS

Amartya Sen explora uma noção de desenvolvimento ligado não somente ao desenvolvimento econômico, mas ao, em primeiro lugar, desenvolvimento humano. Para tanto, o desenvolvimento significa a expansão das liberdades individuais e substantivas¹³ das pessoas, pois o desenvolvimento dessas liberdades ampliaria a capacidade¹⁴ das pessoas, ou seja, melhoraria a qualidade de vida e ampliaria a liberdade de escolha, propiciando assim que as pessoas participem mais amplamente da vida social e política.

O desenvolvimento humano, assim, amplia as oportunidades reais das pessoas, o que o homem é substancialmente livre para fazer, a vida que têm valor em levar e valorizar¹⁵. De acordo com Sen (2000, p.19), o que as

¹³ As liberdades substantivas incluem capacidades elementares como por exemplo ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão etc. Nessa perspectiva constitutiva, o desenvolvimento envolve a expansão dessas e de outras liberdades básicas: é o processo de expansão das liberdades humanas, e sua avaliação tem de basear-se nessa consideração (SEN, 2000, p. 52).

¹⁴ A perspectiva da capacidade é inescapavelmente pluralista. Primeiro, existem funcionamentos diferentes, alguns mais importantes do que outros. Segundo, há a questão de qual peso atribuir à liberdade substantiva (o conjunto capacitário) em confronto com a realização (o vetor de funcionamento escolhido). Finalmente, como se afirma que a perspectiva da capacidade esgota todas as considerações relevantes para propósitos avaliatórios (poderíamos, por exemplo, atribuir importância a regras e procedimentos, e não apenas a liberdades e resultados), existe a questão subjacente de qual peso deve ser atribuído às capacidades, comparadas a qualquer outra consideração relevante. Essa pluralidade prejudica a defesa da perspectiva da capacidade para fins avaliatórios? Muito pelo contrário. Insistir em que deve haver apenas uma magnitude homogênea que valorizamos é reduzir drasticamente a abrangência de nosso raciocínio avaliatório (SEN, 2010. p.107).

¹⁵ A diversidade humana é uma dificuldade que limita a serventia das comparações de renda real para julgar a vantagem dos bens a pessoas diferentes. O uso que podemos dar a um bem depende das várias circunstâncias contingentes pessoais e sociais. Essas são razões por que a renda diz pouco sobre a qualidade de vida da pessoa, sobre suas liberdades individuais substanciais (SEN, 2000, p.32-33).

pessoas conseguem realizar é influenciado por fatores como: oportunidades econômicas, liberdades políticas, políticas sociais, saúde, educação básica.

O autor (SEN, 2000, p. 55-57) ressalta que um dos importantes meios para o desenvolvimento são os direitos, que tem papel instrumental para expansão das liberdades.

O livre desenvolvimento da personalidade deve ser visto como um processo de eliminação das privações de liberdade de dois tipos, as privações por meio de processos (violação de direitos políticos e civis) ou de oportunidades (para realizar o mínimo que a pessoa gostaria, como escapar da fome e da morte prematura) e, por outro lado, de ampliação das liberdades substantivas de diversos tipos que as pessoas têm razão para valorizar. Por isso, a pobreza é multidimensional, e não se limita à renda: a pobreza consiste em todas as privações da vida que a pessoa pode levar e as liberdades que ela tem (SEN, 2000, p.114).

O desenvolvimento deve buscar um progressivo aumento das liberdades que as pessoas disfrutam, o que consiste tanto das disposições sociais como econômicas, como os serviços de educação e saúde, como os direitos civis, como a liberdade de participar de discussões públicas e, junto, que sejam removidas as principais privações à liberdade, como a pobreza, carência de oportunidades econômicas, a negligência dos serviços públicos e intolerância, entre outros.

Amartya Sen (2000, p.70-71) defende que todos os países, ricos ou pobres, que garantam serviços sociais básicos à população, podem obter resultados notáveis nos padrões de qualidade de vida. A recompensa do desenvolvimento humano, para além da melhoria na qualidade de vida das pessoas, tem reflexos direto no crescimento econômico local: a melhoria na educação aos trabalhadores, a melhoria de sua alimentação e de sua saúde tem efeitos positivos.

Muito se discute se primeiro deveria ser eliminada a pobreza ou se primeiro deveria ser garantida a liberdade política e os direitos civis. Os direitos políticos e civis são centrais para o processo de geração de escolhas fundamentadas e refletidas, formação de valores e prioridades, crítica e dissensão (SEN, 2000, p.202). As privações que as pessoas sofrem, por seu turno, seja na saúde, seja na moradia, seja na educação, impactam nos direitos antes relatados (SEN, 2000, p.204-207).

Uma criança /quem é negada a oportunidade do aprendizado escolar básico não só é destituída na juventude, mas desfavorecida por toda a vida (como alguém incapaz de certos atos básicos que dependem de leitura, escrita e aritmética). O adulto que não dispõe de recursos para receber tratamento médico para uma doença que o aflige não só é vítima de morbidez evitável e da morte possivelmente escapável, como também pode ter negada a liberdade para realizar várias coisas - para si mesmo e para outros - que ele pode desejar como ser humano responsável. O trabalhador nascido na semiescavidão, a menina submissa tolhida por uma sociedade repressora, o desamparado trabalhador sem-terra, desprovido de meios substanciais para auferir uma renda, todos esses indivíduos são privados não só de bem-estar, mas do potencial para levar uma vida responsável, pois esta depende do gozo de certas liberdades básicas. Responsabilidade requer liberdade. (SEN, 2000, p.361)

As liberdades substantivas que uma sociedade deve desfrutar para exercer as liberdades são dependentes das circunstâncias pessoais, sociais e ambientais. Essas liberdades não se submetem a um rol taxativo, mas que os valores sociais de um determinado local surgem pelo debate, propiciado - na medida que se compreende a proposta do autor (SEN, 2000) - do que podemos denominar pelo livre desenvolvimento da personalidade, e que, no fim é o papel constitutivo da democracia (oportunidade de discussão e debate conjunto sobre os valores sociais de uma comunidade).

Assim, é possível estabelecer que para que uma pessoa desfrute efetivamente suas liberdades civis, há uma relação íntima com o desfrute de outras liberdades e oportunidades, como o direito à moradia adequada.

3.3 LIVRE DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE E DIREITO À MORADIA ADEQUADA

Os direitos humanos são interdependentes, indivisíveis e inter-relacionados. Em outras palavras, a violação do direito à moradia adequada pode afetar o gozo de uma ampla gama de outros direitos humanos.

Partindo-se desse pressuposto, que fica claro pelo estudo da ampla relação que os direitos sociais e civis compartilham para o desenvolvimento humano (também para o desenvolvimento econômico), o acesso à moradia adequada é uma pré-condição para a realização de outros direitos humanos. Por exemplo, a remoção forçada de uma família pode significar que as pessoas tenham que habitar um local isolado, sem oportunidade de emprego, saúde ou educação; os sem-teto podem sofrer para conseguir emprego ou mesmo para votar, diante da ausência de um comprovante de residência; as pessoas que vivem em locais precários também podem ser afetadas pela inexistência de reconhecimento das ruas e número de casas, o que impede que serviços básicos, como esgoto e transporte, cheguem ao local.

Nessa seara, o direito de não ser sujeito a interferências arbitrárias ou ilegais na privacidade, na família, no lar ou na correspondência constitui uma dimensão muito importante na definição do direito humano à moradia e à terra adequadas, assim como a possibilidade de participar e colaborar para decisões. O direito humano à moradia é, assim, intrinsecamente vinculado a outros direitos garantidos pelo corpo dos instrumentos de direitos humanos, que são afetados quando o direito à moradia é afetado.

De outro lado, em locais onde os direitos de personalidade, como a liberdade de expressão e participação não são amplamente reconhecidos, outros direitos humanos são afetados, como a possibilidade de a população participar da política local e defender melhores condições de vida, como, por exemplo, no que toca à moradia adequada.

Aponta-se que a incorporação do fundamento normativo da indivisibilidade, inter-relação e interdependência dos Direitos Humanos está previsto no item 1.5 da Declaração e Programa de Viena:

I. 5. Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis e interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente de maneira justa e igualitária, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Embora a importância das particularidades nacionais e regionais e as diversas origens históricas, culturais e religiosas devam ser levadas em conta, é dever dos Estados, independentemente de seus sistemas políticos, econômicos e culturais, promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (ONU, 1993, tradução nossa, grifo nosso).

Ademais, existe uma fundamentação documental de órgãos colegiados da ONU, como a resolução emitida em 2019 pelo Conselho de Direitos Humanos na matéria de direito à privacidade que segue abaixo, que sustentam a vinculação direta e inter-relacional entre livre desenvolvimento da personalidade e participação política, econômica, social e cultural:

Reconhecendo que o direito à privacidade pode permitir o gozo de outros direitos e o livre desenvolvimento da personalidade e identidade de um indivíduo, e a capacidade de um indivíduo de participar da vida política, econômica, social e cultural, e observando com preocupação que violações ou abusos do direito à privacidade pode afetar o gozo de outros direitos humanos, incluindo o direito à liberdade de expressão e de

opinião sem interferência, e o direito à liberdade de reunião e associação pacíficas. (ONU, 2019, tradução nossa).

Segue que:

[...] o direito à habitação adequada não pode ser visto isoladamente de outros direitos humanos contidos nos dois Pactos Internacionais e outros instrumentos internacionais aplicáveis. Alusão já foi feita nesta consideração para a concepção da dignidade humana e do princípio da não discriminação. Além disso, o pleno gozo dos outros direitos – tanto o direito de liberdade de expressão, o direito de liberdade de associação (tal como associações de locatários e outras associações comunitárias), o direito de liberdade de residência e o direito de participar na tomada das decisões públicas – é indispensável se o direito à habitação adequada é para ser realizado e mantido por todos os grupos da sociedade. Do mesmo modo, o direito de não ser sujeito à interferência arbitrária ou ilegal em sua privacidade, família, lar ou correspondência constitui uma dimensão muito importante na definição do direito a uma habitação adequada (BRASIL, 2013, p.37).

A moradia adequada, nesse sentido, tem conexão direto com a eliminação da pobreza e garantia de uma vida mais digna às pessoas. Ressalta-se que a Nova Agenda Urbana, adotada na Conferência das Nações Unidas sobre Habitação e Desenvolvimento Urbano Sustentável (Habitat III), realizada em Quito (Equador), em 20 de outubro de 2016, adotou princípios e metas que muito bem demonstram a ampla relação da moradia adequada com o desenvolvimento humano, ou, melhor dizendo, com o direito fundamental ao livre desenvolvimento da personalidade, conforme é possível visualizar por seus princípios e metas:

(a) não deixar ninguém para trás, eliminando a pobreza em todas suas formas e dimensões, incluindo a erradicação da pobreza extrema; assegurando direitos e oportunidades iguais, diversidade socioeconômica e cultural e integração ao espaço urbano; melhorando a habitabilidade, a educação, a segurança

alimentar e a nutrição, a saúde e o bem-estar, inclusive por meio da eliminação de epidemias de HIV/AIDS, tuberculose e malária; promovendo a segurança e eliminando a discriminação e todas as formas de violência; garantindo a participação pública ao proporcionar acesso seguro e igualitário a todos e todas à infraestrutura física e social e aos serviços básicos, bem como à **moradia adequada e economicamente acessível**; [...] 32. Comprometemo-nos a promover o desenvolvimento de políticas e abordagens habitacionais integradas e sensíveis à idade e ao gênero em todos os setores, em particular os de emprego, educação, saúde e integração social, e em todos os níveis de governo, que incorporem a oferta de moradia adequada, econômica e fisicamente acessível, que faça uso eficiente de recursos, segura, resiliente, bem conectada e bem localizada, com especial atenção ao fator proximidade e ao reforço da relação espacial com o resto do tecido urbano e as áreas funcionais adjacentes. [...] 33. Comprometemo-nos a estimular **a oferta de diversas opções de moradia adequada** que sejam seguras e econômica e fisicamente acessíveis a indivíduos dos mais distintos estratos de renda, levando-se em consideração a integração socioeconômica e cultural de comunidades marginalizadas, pessoas sem-teto e aquelas em situações vulneráveis, e prevenindo a segregação. Adotaremos medidas positivas para melhorar as condições de vida das pessoas sem-teto com vistas a facilitar sua plena participação na sociedade e para **prevenir e eliminar a falta de moradia**, assim como combater e eliminar sua criminalização. [...] 105. **Promoveremos a realização progressiva do direito à moradia adequada como um componente do direito a um padrão de vida adequado** (ONU-HABITAT, 2017, p.19-39). (Grifo nosso)

Conforme aponta De Marco (2013, p.38-39), os valores constitucionais que formam a ordem jurídica objetiva acabam por tornar tênue as distinções de proteção entre o direito geral da personalidade, com especial destaque ao livre desenvolvimento da personalidade, e os demais direitos fundamentais, tais como a categoria dos direitos sociais, que se ligam a liberdades de ordem fática.

Nesse escopo, o direito à moradia adequada deve ser compreendido para além da órbita econômica, o que exige uma releitura do significado do direito

à moradia adequada, de forma a efetivá-lo e garanti-lo a todos. Conforme aponta Milagres (2009, p.108), o direito à moradia tem uma transcendência econômica, uma autonomia normativa, que supera os institutos base do direito civil de característica patrimonial, como os direitos reais, a título de exemplo a propriedade. O direito à moradia deve ser construído sob a existência humana, e não sobre conteúdos patrimoniais. Ao afirmar isso, se quer dizer que o direito à moradia deve ser integrado junto a uma concepção dos direitos de personalidade.

Ao abordar o direito à moradia adequada junto ao livre desenvolvimento da personalidade, afasta-se de uma visão reducionista dos direitos fundamentais sociais, que os observa e os aborda desde a perspectiva clássica da tradição civilista.

A moradia, desse modo, vista em conjunto com o livre desenvolvimento da personalidade, deve ser entendida, para Milagres (2009, p.119-129) como a manifestação da identidade pessoal e da privacidade, intimidade e segredo. A moradia se relaciona com o direito de todo ser humano de estar geograficamente fixado, o que lhe reconhece individualidade frente aos demais. No que toca ao direito à privacidade, intimidade e segredo, toda a pessoa tem o direito de resguardar-se sobre as várias esferas da vida privada, como abrigar-se, com o fim de evitar a intervenção alheia em sua existência, para evitar a malícia pública, de modo que os limites espaciais da casa oferecem essa proteção.

Conforme previsto no encarte da Secretaria de Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p.9), os seres humanos, como criaturas frágeis, precisam de abrigo aos seus corpos, para que se protejam das adversidades do clima; porém, para além do corpo físico, o homem precisa também de um abrigo, um lugar, que propicie que pense, interaja, que produza memórias, que expresse sua individualidade e que faça isso com privacidade.

Para Orrego (2010, p.20), a falta de uma moradia adequada atenta contra vários direitos, sendo um deles o livre desenvolvimento da personalidade, pois impede que a pessoa eleja sua residência, viva com privacidade a vida familiar e que, muitas vezes, não contem com um domicílio para ser localizado. A qualidade de vida, assim, conecta-se diretamente com o ambiente que rodeia a pessoa no dia a dia. A insatisfação com a habitação, para autora, afeta a qualidade de vida da pessoa. Cada pessoa precisa de um espaço físico para o desenvolvimento da personalidade, espaço que deve levar em consideração as necessidades dos ocupantes, como a idade dos membros, adequação da habitação ao tamanho da família, cultura e religiosidade da família, entre outros aspectos.

Ainda, insta salientar que ao analisar o fundamento do direito à moradia adequada segundo prescrito pela ONU e exposto na primeira seção do estudo, é possível conectar o direito à moradia adequada com os seguintes direitos à personalidade: ponto 1, 4 e 6 com o direito à integridade física; ponto 2 e 3 com o direito à vida e ponto 7 com o direito à identidade cultural.

Ademais dessa relação com direitos da personalidade em espécie, conecta-se também a moradia com um rol aberto que decorre de um direito geral da personalidade, decorrente da constitucionalização do direito, o que permite potencializar o uso argumentativo da personalidade para além das categorias privatistas liberais (DE MARCO, 2013, p.40-41). O livre desenvolvimento da personalidade, assim, absorve em sua compreensão o direito à moradia adequada, pois para o homem poder desenvolver amplamente sua personalidade, precisa gozar do direito à moradia adequada.

Quanto à dignidade da pessoa humana, concorda-se com Noguera (2010, p.27-32) quando este diz que a história da dignidade da pessoa humana é ponto de referência da pessoa e a liberdade sempre foi o marco e princípio de luta por direitos. Nesse sentido, a dignidade ganha novas formas de luta no correr da história e é imprescindível levar em consideração que

os direitos sociais, direitos de segunda dimensão, trazem consigo uma nova dimensão da dignidade humana, ligada à igualdade substancial e à liberdade fática, momento em que a moradia adequada passa a ser relevante ao ordenamento jurídico e para a existência humana.

A perspectiva objetiva dos direitos fundamentais amplia o leque de deveres e obrigações para que haja o efetivo direito fundamental ao livre desenvolvimento da personalidade, o qual hoje se conecta às dimensões de direitos. A personalidade humana, assim, é construída historicamente no direito¹⁶ e, hoje, abrange direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Todos esses direitos, assim, devem ter sua eficácia garantida por meio de aplicação do *direito geral da personalidade*. No mesmo sentido, o direito à moradia adequada relaciona-se diretamente com o direito geral da personalidade, na medida em que sua plena efetivação se relaciona diretamente com o livre desenvolvimento da personalidade, no sentido de redução das desigualdades, erradicar a pobreza e a dignidade humana.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como os demais direitos humanos, o direito à moradia deve ser entendido no contexto da indivisibilidade e na necessidade de inter-relação de direitos, que inclui nele o aspecto físico e material do espaço, bem como

¹⁶ No ponto, ressalta-se que se concorda com Perez Luño (1995, p.62), o qual aponta que os direitos humanos podem ser abordados por três modos: jusnaturalista, positivista e realista. Para o autor a abordagem unicamente em uma das vertentes empobrece a compreensão dos direitos humanos, os quais devem ser abordados conjuntamente dos três modos: *Como resumen de lo expuesto puede advertirse que, mientras el iusnaturalismo sitúa el problema de la positivación de los derechos humanos en el plano filosófico y el positivismo en el jurídico, para el realismo se inserta en el terreno político, aunque también, como se ha visto, otorgue una importancia decisiva a las garantías jurídico-procesales de tales derechos. Es evidente que, en el plano práctico, estas tres instancias se condicionan mutuamente, siendo todas ellas necesarias para el desarrollo positivo de los derechos fundamentales. Que al estudiar el proceso de positivación deba insistirse más en su significación jurídica no significa que sobre la misma no estén gravitando determinadas concepciones filosóficas que, en última instancia, forman su soporte ideológico; ni que el problema de la positivación pueda quedar totalmente desvinculado de los factores sociales y las técnicas jurídicas que determinan su garantía.*

as dimensões emocional, mental e espiritual. O direito humano à moradia adequada não pode ser visto isoladamente, pois para o seu pleno gozo outros direitos devem também virem assegurados, como o direito à personalidade.

Nesse sentido, as pessoas devem tanto ser asseguradas do direito de não ser sujeito a interferências arbitrárias ou ilegais na privacidade, na família, no lar ou na correspondência, bem como devem ter a possibilidade de participar e colaborar para decisões.

Os direitos da personalidade, após a constitucionalização do direito, passam a estar inscritos em um rol ampliativo, em um chamado direito geral da personalidade. Nesse sentido, decorre do direito geral da personalidade o direito fundamental ao livre desenvolvimento da personalidade que, mesmo não positivado expressamente na Constituição, é garantido através da leitura conjunta do direito geral da personalidade junto à dignidade humana, garantia possibilitada pela abertura material do §2º do art. 5º.

O desenvolvimento da personalidade, entretanto, para ser alcançado, precisa também incluir em seu conteúdo a ampliação da personalidade através das capacidades substantivas, ou seja, através de liberdades fáticas, garantidas especialmente pelos direitos sociais, como a moradia. A personalidade desenvolvida é limitada pela pobreza, e não só pela pobreza relacionada à renda, mas uma pobreza multidimensional, o que inclui a ausência de moradia adequada/digna.

Por fim, ressalta-se, buscou o estudo ampliar a participação e a informação sobre os direitos, no caso, os direitos de personalidade e moradia adequada, com o fim de propiciar um breve esclarecimento sobre a importância de uma leitura integrada dos direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

ABRAINC; FGV PROJETOS. *Análise das Necessidades Habitacionais e suas Tendências para os Próximos Dez Anos*. 2018. Disponível em: <https://www.abrainc.org.br/wp-content/uploads/2018/10/ANEHAB-Estudo-completo.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

ABRAMOVICH, V.; COURTIS, C. *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid: Editorial Trotta, 2002.

ALEXY, R. *Teoria dos Direitos Fundamentais*. São Paulo: Malheiros, 2006.

BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro, Elsevier, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. *Decreto nº591 de 6 de julho de 1992*. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PIDESC. Promulgação. Brasília: Presidência da República, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos do Brasil. *Direito à moradia adequada*. 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225430>. Acesso em: 25 maio 2022.

DE ANDRADE, F. S. A Tutela dos direitos da personalidade no direito brasileiro em perspectiva atual. *Revista de derecho privado*, n.24, enero-junio de 2013, pp.81-111.

DE MARCO, C. As dimensões e perspectivas do direito fundamental ao livre desenvolvimento da personalidade. *Prisma Jurídico*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 13-49, jan./jun. 2013.

DE MARCO, C.; FREITAS, R.S. Pressupostos para o estudo dos direitos da personalidade na dogmática dos direitos fundamentais. *Revista de Direitos Fundamentais e Democracia*, Curitiba, v. 14, n. 14, p. 254-272, julho/dezembro de 2013. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/393/341>. Acesso em: 25 maio 2022.

FERRAJOLI, L. *Constitucionalismo más allá del Estado*. Madrid: Editorial Trotta, 2018.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. *Déficit Habitacional no Brasil*: 2015. 2018. 78 p. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.mg.gov.br/consulta/consultaDetalheDocumento.php?iCodDocumento=76871>. Acesso em: 25 maio 2022.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads>. Acesso em: 25 maio 2022.

LUNO, A.E. P. *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*. Madrid: Tecnos, 1995.

MILAGRES, M.O. *Direito à Moradia*. Direito especial de personalidade?. 2009. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMG. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-96NMx4/1/direito_marcelo_de_oliveira_milagres_tese.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

MORALES, L. *Derechos sociales constitucionales y democracia*. Madrid: Marcial Pons, 2015.

NOGUERA, A. *Los Derechos Sociales en Las Nuevas Constituciones Latino-americanas*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2010.

NOVAIS, J.R. *Direitos Sociais*. Teoria Jurídica dos Direitos Sociais Enquanto Direitos Fundamentais. Coimbra: Coimbra editores, 2010.

ONU HABITAT. *Nova Agenda Urbana*. 2017. Disponível em: <http://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-Portuguese-Brazil.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). *Declaração de Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). *Vienna Declaration and Programme of Action*. 25 jun. 1993. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/vienna-declaration-and-programme-action>. Acesso em: 25 maio 2022.

ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). *Resolution adopted by the Human Rights Council on 26 September 2019*. 9-27 set. 2019. Disponível em: https://digitallibrary.un.org/record/3837297/files/A_HRC_RES_42_15-EN.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

ORREGO, G. E. *El Derecho a una Vivienda Digna y Adecuada en el Ordenamiento Jurídico Español*. 2010. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito Universidade de Alcalá, 2010. Disponível em: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/9143/TESIS_GildaEsp%c3%adnolaOrrego.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 maio 2022.

ORTIZ, V. P. *El derecho a una vivienda digna y adecuada*. En la Constitución, la Jurisprudencia i los Instrumentos Internacionales de derechos humanos. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia, 2009.

PIERROTH, B.; SCHLINK, B. *Direitos Fundamentais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

PISARELLO, G. Los derechos sociales y sus garantías. Elementos para una reconstrucción. Madrid: Editorial Trotta, 2007.

RIVADENEIRA, R. A. Derechos Sociales. In: FABRA ZAMORA, J. L.; RODRÍGUEZA BLANCO, V. (ed.) *Enciclopedia de Filosofía y Teoría del Derecho*. Vol. II. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

SARLET, I. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

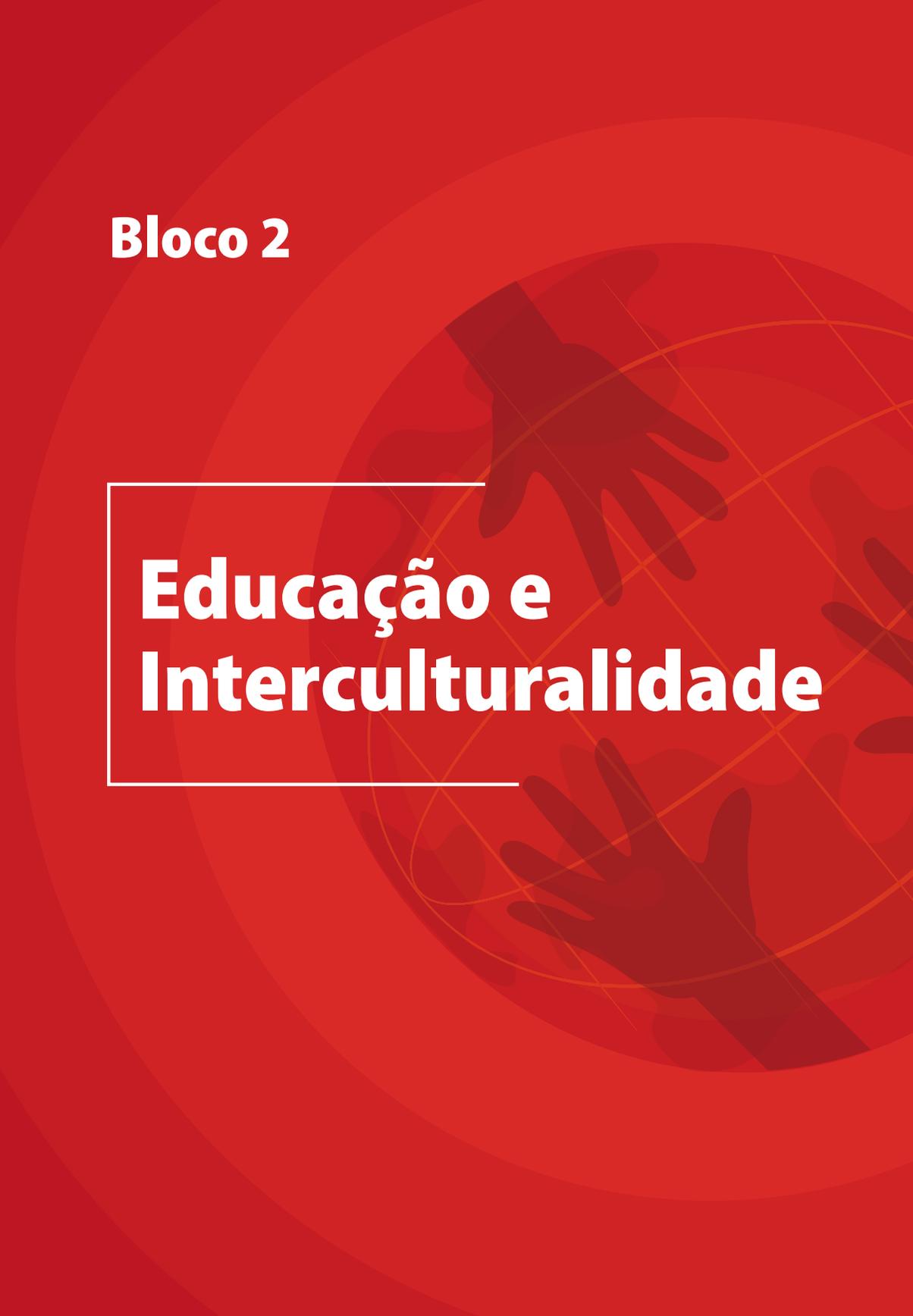
SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

STRECK, L. *Hermenêutica Jurídica e(m) Crise*. Uma exploração hermenêutica do direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

WARREN; BRANDEIS. The Right to Privacy. *Harvard Law Review*, vol. IV, n.5, december 15, 1890. Disponível em: https://groups.csail.mit.edu/mac/classes/6.805/articles/privacy/Privacy_brand_warr2.html. Acesso em: 25 maio 2022.

Bloco 2

Educação e Interculturalidade

The background of the page is a vibrant red color. In the center, there is a faint, stylized globe with a grid of latitude and longitude lines. Overlaid on the globe are several dark red silhouettes of hands, some reaching out towards the center, symbolizing global unity, education, and intercultural exchange. The text is presented in a clean, modern, sans-serif font.

“OS RAIOS LUMINOSOS”: UMA NARRATIVA MBYÁ-GUARANI QUE ENSINA OS PAPÉIS SOCIAIS NA TEKOA

Bárbara Freitas do Nascimento¹

Maria Cristina Schefer²

Resumo: Neste estudo, através de uma abordagem qualitativa e com procedimento documental, tomamos como objeto de estudo, a História “Os Raios Luminosos”, narrada por Jera Poty Mirim e impressa enquanto antologia indígena, em 2021. A pesquisa evidenciou que: a) a narrativa traduz a cultura, os valores, e os costumes do povo Mbyá-Guarani passados de geração em geração pelos mais velhos aos mais novos; b) essa trama condena e aprova comportamentos de acordo com as regras tradicionais, provoca ensinamentos de convivência no coletivo, rituais de purificação, etc.; c) a estrutura das narrativas indígenas é similar a dos contos da Literatura Oral não-indígena, contudo, os indígenas não têm compromisso com finais felizes.

Palavras-chave: Histórias Indígenas; Mbyá-Guarani; Conhecimentos Tradicionais; Direitos Humanos.

Abstract: In this study, through a qualitative approach and with a documentary procedure, we took as an object of study, the story “Os Raios Luminosos”, narrated by Jera Poty Mirim and printed as an indigenous anthology, in 2021. The research showed that: a) the narrative translates the culture, values and customs of the Mbyá-Guarani people passed on from generation to generation from the oldest to the youngest; b) this plot condemns and

¹ Pedagoga pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2021). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação Diversidade Étnico Racial e Direitos Humanos. E-mail: barbara-freitas@uergs.edu.br.

² Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Lider do Grupo de Educação Diversidade Étnico Racial e Direitos Humanos. Representante Institucional no Conselho Estadual do Índio (CEPI- RS). E-mail: maria-schefer@uergs.edu.br.

approves behavior according to traditional rules, it provokes teachings of coexistence in the collective, purification rituals, etc.; c) the structure of indigenous narratives is similar to that of non-indigenous oral literature tales, however, indigenous people are not committed to happy endings.

Keywords: Indigenous Stories; Mbyá-Guarani; Traditional Knowledge; Human rights.

INTRODUÇÃO

“Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar” (KRENAK, 2020, p. 47)

Este estudo teve como objetivo principal, analisar a textualidade Mbyá-Guarani quanto ao potencial étnico com vista ao trabalho intercultural na escola. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como procedimento a pesquisa documental, em tomamos como objeto de estudo a narrativa/conto, “Os raios luminosos”, impressa no livro “Nós: uma antologia de literatura indígena”, organizado e ilustrado por Mauricio Negro, em 2021.

Inicialmente, fizemos uma breve revisão de estudos recentes, publicados na última década sobre a textualidade indígena. Na sequência, selecionamos documentos da legislação para o trabalho com as questões étnico-raciais na escola, a saber: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Constituição Federal do Brasil (1988), Organização Internacional do Trabalho (1989), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), Programa Nacional de Direitos Humanos (2009), Lei 11.645 (2008) e de chegada a Base Nacional Comum Curricular (2018)

Com o intuito de afirmar o valor epistemológico dos saberes indígenas, elegemos enquanto teóricas de referência para as análises, as pesquisadoras e escritoras Jera Poty Mirim (Guarani Mbyá) e Eliane Potiguara (Potiguara).

1 REVISÃO DE PUBLICAÇÕES SOBRE A LITERATURA INDÍGENA

Com vistas a situar este estudo dentro outros com a mesma temática e/ou tema foram reunidos artigos originais publicados em revistas e anais de eventos nos últimos 10 anos, escritos por mestres e doutores. Feita a leitura e as análises desse material, destacamos dessas produções excertos que, em nosso entendimento, são elucidadores ao que desejamos evidenciar quanto ao potencial representativo das histórias contadas pelo povo Guarani.

No artigo intitulado “Do Timbó ao Timbó ou o que eu não sei, eu invento” (2012), de Devair Antônio Fiorotti; publicado na Revista Aletria (MG). O autor refletiu através da metodologia da história oral sobre a literatura indígena, a partir de uma entrevista narrativa com um indígena da etnia Taurepang (Roraima). O autor chama atenção para as especificidades desse gênero textual que difere dos escritos de não indígenas tanto na escrita quanto no uso. Para os povos originários, a contação de história é um meio de transmissão dos conhecimentos para as futuras gerações, não apenas entretenimento, conforme Fiorotti (2012, p. 241):

[...] seu Clemente [narra] sua história de vida, sua técnica narrativa, a memória coletiva dos Taurepang é acionada. Contudo, apesar de falar de dentro da cultura dos Taurepang (como dirá a seguir, ouviu a história de seu pai), toda narração é interpretativa, pois, entre outras coisas, nem tudo pode ser dito, já que há uma seleção na memória daquilo que será narrado.

O indígena entrevistado, Clemente, relata uma história chamada “Timbó”, sobre um menino que pode envenenar os peixes. De acordo com o autor, o estilo de contação do indígena, leva o entrevistador a memória coletiva do povo Taurepang, a literatura como forma de manter a identidade ancestral desse povo. Partindo da ótica da literatura canônica, Fiorotti versa sobre a chamada literatura periférica, literatura essa que pode ser considerada a história de Clemente, pois ele é um indígena semianalfabeto do estado de Roraima. Entretanto, é justo essa especificidade que deve ser valorizada quando se deseja que novos cânones interculturais possam emergir, nas palavras do autor:

A intenção é que a narrativa de Clemente Flores seja preservada e fale, o máximo possível, de dentro de sua complexidade e beleza. Como pano de fundo dessa discussão, está sempre uma tensão entre o tido como regional, local, e a existência de uma literatura aceita como global, muitas vezes adjetivada como canônica. (FIOROTTI, 2012, p. 240).

A literatura indígena é marcada pela oralidade, pela construção da narrativa juntamente com os ouvintes. Em concordância com o autor, a citação acima exemplifica o porquê de a literatura indígena ser considerada periférica, enfim, ela contraria a lógica da cultura escrita não indígena “a narrativa que produzem não possui o suporte da escrita” (FIOROTTI, 2012, p. 251). Portanto, é preciso fazer um movimento de resistência pela narrativa oral dos povos originários, pela memória e identidade coletiva dos povos indígenas.

No ensaio teórico conceitual acerca do texto “A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural” (2013), de autoria Janice Thiél, publicada na revista Educação e Realidade (RS), refletiu, a partir da pesquisa documental, sobre quatro textos indígenas: “As fabulosas fábulas de lauretê”, de Kaká Werá Jecupé, “Vivendo a tradição”, de Yaguarê Yamã, “O

sumiço da noite” e “Coisas de índio” de Daniel Munduruku. Thiél reflete sobre como a literatura indígena pode romper preconceitos do coletivo imaginário e também produzir uma formação multicultural entre os educandos de modo geral. Para a pesquisadora,

a leitura dos mais variados gêneros textuais e em especial da literatura proporciona, então, o conhecimento da pluralidade cultural do país, o que implica promover também a liberdade e igualdade de expressão, o exercício da cidadania e, conseqüentemente, o distanciamento do pré-julgamentos baseados em visões estereotipadas e pejorativas do outro e de sua cultura (THIÉL, 2013, p. 1177).

Os indígenas utilizam a oralidade, a narrativa, a contação de história, como meios para repassar seus ensinamentos. A contação de história é tradição e também marcada pela mística. O mito para o colonizador (não indígena) possui um viés imaginário, já para os indígenas, o mito é composto por verdades, sociocultural. A autora nos faz refletir sobre como a nação brasileira focaliza os textos canônicos em detrimento dos textos considerados “periféricos”. Esse paradigma precisa ser reestruturado na escola, porque, é no espaço escolar que o acesso a literatura pode promover uma relação multicultural entre os indígenas e não indígenas. Para tanto, é preciso conhecer autores indígenas e,

descobrir, ler e debater os textos produzidos pelos diversos povos indígenas, como forma não só de conhecer visões estéticas diferentes e temáticas diferentes, mas também de valorizar o outro, o diferente, que deve ter sua história, sua presença e visão de mundo reconhecidas. (THIÉL, 2013, p. 1176).

Além disso, é preciso que a literatura indígena chegue às escolas para potencializar a valorização das diversas culturas étnico-raciais.

No artigo “Literatura indígena ou indianismo- a construção da identidade do índio frente à literatura nacional”, de Wanda Patrícia de Sousa Gaudêncio, Andrea Lima Bernandes e Carlos Augusto de Melo, publicado no ano de 2014, pela Editora Realize (PB), os autores refletiram a partir de uma pesquisa documental escritos indigenistas. Analisaram textos como: Carta de Caminha, Caramuru, Iracema, o Guarani, Ubirajara, Triste fim de Policarpo Quaresma e Macunaíma. A argumentação nesse estudo parte da distinção entre: literatura indígena e literatura indianista. Literatura indígena é aquela de produção dos povos indígenas, já a literatura indianista é a produzida sobre os indígenas por não indígenas. Nesse sentido, há um olhar de fora para os povos indígenas, mesmo quando os indianistas se anunciem como simpatizantes ou conhecedores dos eventos narrados, exemplo disso são os textos do romancista brasileiro José de Alencar, pois mesmo que ele,

tenha levantado a bandeira indianista em uma de suas vertentes românticas, optou pelo etnocentrismo. Em Iracema, a virgem dos lábios de mel (1865), o autor trabalha a submissão da Índia em busca de um amor por um representante colonizador e acaba sucumbindo ao abandono, ficando só afastada dos seus e sem a presença daquele que julgava amá-la. Em outra obra sua, O Guarani (1857), assinala a submissão masculina, mas o enredo também tem um desfecho eurocêntrico. Em ambas as obras percebe-se a necessidade de se adaptar às expectativas de um público leitor burguês. (GAUDÊNCIO et al., 2014, p. 6).

Desse modo, o escritor indianista tende a respeitar mais o público receptor (não indígena) e suas expectativas do que as cosmovisões indígenas quando narra a cultura indígena. Essa escrita tendenciosa somente poderá ser enfrentada quando as escolas incluírem textos produzidos pelos povos indígenas sobre si. Em suma,

o resgate a estes textos é sinônimo de nossa própria cultura e não seria simplesmente por imposição da lei que se aborda

uma cultura é pela despertar de próprio querer em conhecer-se. Assim se faz necessário buscar fontes autorais, ou seja, trabalhar textos produzidos e divulgados por indígenas (GAUDÊNCIO et al., 2014, p. 8).

Obviamente, valorizar uma escrita não convencional na escola significa romper paradigmas epistemológicos tanto de produção do conhecimento quanto de modos de difusão, já que, tradicionalmente, a literatura indígena preteriu a oralidade e não a escrita.

No artigo “Erenkon, a literatura e os haicais”, publicado no ano de 2016 na Revista Boitatá (PR), Devair Antônio Fiorotti e Jociane Gomes de Oliveira analisaram cantos indígenas e haicais através da metodologia da história oral. Conforme Fiorotti e Oliveira, Erenkon, são cantos indígenas antigos do “circum-Roraima”, abrangendo países como Brasil, Venezuela, Guiana e Roraima. Os erenkon,

fazem parte da coletividade macuxi e taurepang. São textos transmitidos oralmente de geração para geração, em geral com temáticas cotidianas. [...] na contemporaneidade essa prática está quase abandonada em diversas comunidades [...]. Muitos anciãos indígenas conhecedores desses cantos morrem sem ter a quem legar esse conhecimento (FIOROTTI; OLIVEIRA, 2016, p. 51).

Anteriormente à constituição de 1988, os indígenas eram proibidos de usar sua língua materna, então, utilizar a literatura oral em sua plena expressão artística significava resistência perante o movimento de aculturação imposto pelo colonizador.

Similar ao erenkon, o haikai emprega em seus textos características singulares de seus povos. Ambos os gêneros,

Representam as ideologias predominantes nos povos que os empregam: nos erenkon, todo um universo mítico, ritualístico, simbólico, um conhecimento milenar, transmitido de geração a

geração; nos haicais, a influência ideológica de correntes como o Budismo (FIOROTTI; OLIVEIRA, 2016, p. 59).

Na arte indígena é exposto a intrínseca relação com a natureza, para o povo ancestral é preciso pertencer e não dominar a terra, diferindo da sociedade ocidental capitalista e exploratória. Desde o Brasil Pré-colonial, o colonizador vem normatizando os atos indígenas, restringindo e proibindo-os de seus costumes. Paralelamente a tais noções, podemos dizer que os processos de dominação vão se reeditando conforme o momento histórico, portanto, esse preconceito social contra os indígenas precisa ser desconstruído desde o currículo das escolas para viabilizar as relações étnico-raciais.

No artigo “Necessitamos ser domesticados ou até quando? (sobre artes verbais ameríndias e o contato com indígenas brasileiros)”, publicado no ano de 2018, na Revista Brasileira de Literatura Comparada (RS), de autoria de Devair Fiorotti, o autor refletiu, a partir da pesquisa documental, sobre três gêneros textuais da etnia Macuxi, povo localizado no circun-roraima (Brasil, Venezuela, Guiana e Roraima). De acordo com Fiorotti, *eren* ou *erenkon*, são cantos indígenas, *panton* ou *pantonkon*, versam sobre a arte de narrar histórias e, por fim, o gênero *taren* ou *tarenkon* são textos que utilizam palavras mágicas de cura. Didaticamente, o autor exemplifica esses gêneros textuais, a saber:

Taren I
Ayekaton ener rîwai
Itekatom enen rîwai
Urísane kintî
Yo'piya tî
Komiruwana piya tî, awuuku
Wanapiatî
Waitî, innîrî ne'ne'pe awani pepin
Tiwansikaton pepi, innîrî, torîn
Iteterawon iwuuko pona
Irepannîpîpî wai yanne'kentî
Yauy'o wamapiati, kumeru piati

[Eu trouxe teu espírito
Eu trouxe espírito dele
Coitado de mim
Posso te ajudar
A sua bebida
Como pode emendar capim
Trazer na rede
Nunca mais vai ficar doente
Nunca mais terá dor de coração
Dentro da sua rede
Eu estou chegando, amigo
Eu estou aqui, também estou aqui] (FIOROTTI, 2018, p. 103).

O autor propõe conhecer esses textos para dignificar a cultura dos povos ancestrais, a partir de saberes, também literários. Nas palavras do autor:

[...] valorizar a produção literária desses povos pode contribuir, e muito, para melhorar a relação, no mínimo, tosca que temos mantido com esses povos nesses mais de 500 anos. Cometemos um equívoco querendo domesticar os indígenas, querendo sobre a alcunha da integração acabar com o que eles são. Mais do que nunca, temos a necessidade de sermos domesticados por eles, de nos aproximar do que eles são e aprender com o modo de vida, com a arte que eles produzem, com a medicina que eles conhecem (FIOROTTI, 2018, p. 110).

Aprender de fato e com os povos indígenas sobre seus valores, seus modos de vida, suas manifestações artísticas e literárias podem produzir mudanças efetivas e positivas para a coletividade, visto que, esse exercício de alteridade consolida a relação intercultural entre indígenas e não indígenas.

Todos os estudos revisados acenam tanto para o potencial das produções textuais dos povos indígenas quanto para a necessidade de recepcionar textos não apenas indianistas nas escolas. Em outros termos, para a importância de outras literaturas, não etnocêntricas, circularem de modo responsável e respeitoso em sala de aula com vista à educação intercultural de fato, de duas vias, sem assimetrias.

2 DOCUMENTOS PARA REFERENCIAR O TRABALHO ÉTNICO RACIAL NA ESCOLA

O presente referencial legal é organizado para a compreensão da valorização da diversidade étnico-racial enquanto Direito Humano. Em específico, quanto ao direito fundamental de acesso incondicional à educação.

No ano de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Para contextualizar a declaração historicamente, a DUDH vem pós a II Grande Guerra, onde o nazismo vigorou e emerge no cenário da guerra fria. Nesse sentido, a DUDH vem como manifesto, para não repetirmos as perversidades ocorridas anterior a ela. Respectivamente, sobre a educação, a DUDH promove avanços, a saber:

Artigo 26 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Com isso, a DUDH valida a educação básica gratuita para todos. Apesar da declaração garantir direitos inalienáveis, a lei por si só não é suficiente.

Em 1988, o Brasil normatizava sua nova Constituição Cidadã. A constituição de 1988 é a única a incorporar as concepções da DUDH, visto o tempo em que esta foi lançada, esse hiato entre 1948 e 1988 se dá por conta da ditadura civil-militar. Em específico, este estudo irá tratar do direito social voltado a educação, sendo ela “direito de todos e dever do Estado [...] visando

ao pleno desenvolvimento da pessoa, [e] seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988). Respectivamente, sob os povos indígenas, a constituição assegura “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, em 1988, os indígenas deixam de ser tutelados pelo Estado e sua pluriculturalidade é reconhecida.

Em 1989, ocorreu a Convenção nº 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), a normativa dispõe sobre os direitos humanos dos povos indígenas e tribais, em contradição a todo tipo de preconceito e discriminação. Levando em consideração a temática deste estudo, destaco o seguinte excerto:

Artigo 31 Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1989).

De acordo com a citação acima, é preciso que a cultura dos povos indígenas seja apresentada conforme sua realidade. Nesse sentido, as pessoas não indígenas podem conhecer os povos por meio de seus escritos, através de textos literários produzidos por indígenas, que escrevem a partir do seu lugar de fala, da sua etnia, da sua cultura.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), dispõe sobre diretrizes educacionais em âmbito nacional. Em relação ao direito indígena, a legislação assegura

fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas [...] A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (BRASIL, 1996).

Sobre o direito indígena, a LDBEN garante que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a legislação é um instrumento de garantia de direitos.

No ano de 1996 e 2003, respectivamente, emergem o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O PNDH-3 e o PNEDH, apresentam-se como referência para abordar os direitos humanos na escola, em esfera nacional.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2007, é dividido em cinco eixos: Educação Básica, na qual este estudo destacará, Ensino Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança e por fim, Educação e Mídia. Partindo da concepção do PNEDH, a educação em direitos humanos

[...] deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; [...] a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto políticopedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação (BRASIL, 2007).

Com base no documento orientador, as ações pedagógicas devem ser intrínsecas a concepção de educar em direitos humanos, para assim, promover uma consciência voltada a diversidade.

O Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009, dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Dos cinco eixos orientadores que consta no documento, este estudo irá salientar o eixo orientador cinco que trata sobre “Educação e Cultura em Direitos Humanos”, a saber:

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade. [...] o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2009).

Desse modo, a educação em direitos humanos se traduz em uma cultura de dignidade e direito a diversidade.

A Lei nº 11.645 de 2008 foi uma alteração da Lei nº 10.639 de 2003 (LDBEN), passando a integrar o ensino da história indígena nos currículos escolares, ou seja, a nova legislação dispõe sobre a obrigatoriedade de constar nos currículos de escolas públicas e privadas, a história afro-brasileira e indígena. De acordo com a legislação:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da

sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. [...] Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a legislação promove uma educação antirracista e intercultural. Em suma, a diretriz exposta acima torna-se fundamental para conscientizar sobre educação em direitos humanos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, é um documento que orienta as práticas pedagógicas e aponta uma organização curricular para a Educação Básica em âmbito nacional.

Aqui será destacado, competências e habilidades a serem desenvolvidas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o componente curricular de história, saliento os objetos de conhecimento “O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais” e “As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias”. Respectivamente, as habilidades que acompanham:

(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. [...] (EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas (BRASIL, 2018).

Em específico, as habilidades destacadas permitem diferenciar a questão indígena da indigenista. Para exemplificar, a cultura oral dos povos indígenas encontrou na escrita, recentemente, um meio de manter seu conhecimento ancestral vivo.

As legislações estudadas até aqui apontam para uma cultura voltada a consciência cidadã. Desse modo, os marcos legais são ferramentas de luta contra as violações, preconceito e discriminação. Portanto, educar em direitos humanos vai além de políticas públicas, é possuir um olhar sensível, consiste em alfabetizar em direitos humanos, defendendo direitos e deveres.

3 PORQUE QUEM ENTENDE DE NARRATIVA INDÍGENA, SÃO OS POVOS ORIGINÁRIOS

“Não conheço nenhum sujeito de nenhum povo nosso que saiu sozinho pelo mundo. Andamos em constelação” (KRENAK, 2020, p. 39)

Apresentamos nesta secção as duas teóricas indígenas que contribuíram para a compreensão das narrativas contadas pelo povo Guarani, que assumem dentro das aldeias a função de difusão da história étnica, desse modo demonstrando certo equívoco no uso do termo *Literatura Indígena* do modo como nós, não-indígenas concebemos.

Eliane Potiguara, mulher, indígena, contadora de histórias, ativista dos direitos humanos e embaixadora da paz pela ONU, também, fundadora do Grupo Mulher- Educação Indígena (GRUMIN) contribuiu de maneira singular para a compreensão do texto indígena com a publicação do livro “Metade cara, metade máscara no ano de 2010”.

Nessa escrita, atualmente em 3ª edição, Potiguara teceu considerações sobre a cultura e tradição indígena. Para a autora, é preciso “difundir e debater a tradicionalidade do discurso oral e escrito das histórias, contos, filosofias indígenas, enfim, da literatura indígena” (POTIGUARA, 2018, p. 57). Nesse sentido, destacamos o poema “Brasil” impresso no livro:

BRASIL:
Que faço com a minha cara de índia?
E meus cabelos
E minhas rugas
E minha história
E meus segredos?
Que faço com a minha cara de índia?
E meus espíritos
E minha força
E meu Tupã
E meus círculos?
Que faço com a minha cara de índia?
E meu Toré
E meu sagrado
E meus “cabocos”
E minha Terra?
Que faço com a minha cara de índia?
E meu sangue
E minha consciência
E minha luta
E nossos filhos?
Brasil, o que faço com a minha cara de índia?
Não sou violência
Ou estupro
Eu sou história
Eu sou cunhã
Barriga brasileira
Ventre sagrado
Povo brasileiro.
Ventre que gerou
O povo brasileiro
Hoje está só...
A barriga da mãe fecunda
E os cânticos que outrora cantavam
Hoje são gritos de guerra
Contra o massacre imundo. (POTIGUARA, 2018, p. 32).

O poema acima, expressa o sentimento da autora em relação ao preconceito que o povo indígena sofre, principalmente as mulheres ao mesmo tempo traduz a luta pelo reconhecimento tanto dos costumes quanto da pertença ao povo brasileiro.

Potiguara destaca no livro a cosmovisão indígena traduzida numa cultura singular em que a ancestralidade, a oralidade, o modo de compreender a relação do homem com a terra tem sido o fator de manutenção da tradição e da vida Guarani. A saber:

O povo indígena sobrevive há séculos de opressão porque tem como *maior referencial* a tocha da ancestralidade, do perceber intuitivo, da leitura e da percepção dos sonhos, do exercício da dança como expressão máxima da espiritualidade e da valorização da cultura, das tradições, da cosmovisão personificada na figura dos mais velhos e das mais velhas, os *idosos planetários*. [...] por isso o povo indígena guarda uma cosmologia refletida em seus mistérios, suas histórias, seus silêncios e seus territórios, demonstrando a ética, a cultura de paz, o conservador nato da ecologia, da natureza da vida, o amor profundo e o respeito (grifos meus) (POTIGUARA, 2018, p. 97).

Conforme o expressado, a cultura indígena é singular, marcada fortemente pela relação com a natureza e os ancestrais, algo incomum entre não-indígenas, que, ao contrário, vivenciam a ufanía pelo consumo e pela eterna juventude. Potiguara ressalta a sobrevivência étnica enquanto resultado de luta, resistência e resiliência, “povos indígenas, povos ressurgidos, emergentes, indiodescendentes, índios desaldeados, deslocados e migrantes grupais ou migrantes [...]”. (POTIGUARA, 2018, p. 101).

A manutenção dos valores e costumes do povo Guarani se dá, em grande medida, pela difusão de histórias contadas enquanto eventos vividos, mesmo que em meio ao uso de recursos animistas, que se assemelham ao que chamamos na literatura oral não indígena de fábulas ou contos populares.

Diante disso, utilizaremos, neste texto o termo História com a inicial em letra maiúscula, quando se referir à História Indígena, fazendo o mesmo que costuma ser feito para diferenciar as histórias literárias da História oficial.

No livro, a autora conta uma História vivenciada por uma mulher indígena Potiguara, em 1989, nos seguintes termos:

Eu estava em casa sozinha, cozinhando; entrou um homem peixe em minha casa e me tomou o espírito e partiu. Nunca mais o vi, mas sempre ia à beira-mar esperar por ele. Os dias se passaram, os meses, os anos... A mulher estava louca e velha. Havia passado toda uma vida e a velha esperava seu homem-peixe, desde que acontecera aquele incidente (POTIGUARA, 2018, p. 44).

Na sequência Potiguara (2018) explica o evento de abuso sexual vivenciado pela senhora, a partir do que entende que pode ter ocorrido, conforme o excerto que segue:

A menina-moça estava em casa sozinha, entrou um colonizador local inescrupuloso, nos anos 1940, a violentou sexualmente e fugiu... O desastre à mente daquela criança foi tamanho que o universo cultural foi completamente confundido, tornando-a uma criança – mulher – velha maltrapilha e louca! Quantas histórias dessa natureza teremos? (POTIGUARA, 2018, p.45).

Impossível não pensarmos no relato da “velha que não cresceu esperando o forasteiro beira-mar” em sua narrativa mágica para explicar ao próprio povo o ocorrido, ao mesmo tempo levar em conta que essa indígena ficou marcada pelo colonizador e, por isso, sofreu também o abandono afetivo dos seus, o que lhe causou, possivelmente, a demência, a loucura.

Em específico, sobre o povo indígena Guarani, a autora reflete que “nos séculos XVII e XVIII, eles somavam mais de 2 milhões de indígenas, só no Brasil. [...] Atualmente, somam cerca de 67.500 pessoas (POTIGUARA, 2018, p. 131)”. Para a autora, o povo em questão, é o que mais preserva seus conhecimentos ancestrais e sua língua materna. A saber:

Utilizam a agricultura de subsistência (mel do mato, palmito, banana, mandioca, milho e feijão) e a conservam de forma tradicional, assim como sua língua, religião, educação e organização social. Praticam com muita ênfase a medicina tradicional indígena e a valorização dos cânticos e dos pajés. Produzem e vendem artesanatos, cerâmicas, tecelagens, arcos e flechas para caça e pesca. (POTIGUARA, 2018, p. 134).

A alusão ao povo indígena Guarani, feita por Potiguara, inclui referências culturais muito marcantes na tradição latina, como o chimarrão ou o tererê. Nas palavras da autora, o Guarani possui uma

cultura milenar, baseada em sua ancestralidade histórica, política e organizativa: “ñanderekó, nanderekó, arandu” é sua visão de mundo, sua cosmologia, seu jeito de ser. Dotados de extrema espiritualidade, usufruem dela como sua autêntica religião (POTIGUARA, 2018, p. 132).

Em vista do pertencimento étnico de Potigura a um dos povos indígenas brasileiros, é possível dizer que suas reflexões têm legitimidade, ela exalta os povos ancestrais através da autoria de uma “literatura indígena” escrita com “penas” de índia, mulher que sente e sofre nesta sociedade não indígena.

Em exercício semelhante, Jera Poty Mirim que é professora e líder de uma comunidade Indígena Mbyá Guarani, no livro *Nos: uma antologia de literatura indígena*, além de apresentar o povo em seu tronco linguístico e cultural, apresenta uma História em que os valores étnicos dos Mbyá são ensinados em requinte de detalhes.

Segundo a autora, os Guarani são divididos em “três subgrupos no Brasil: Mbyá, Kaiowá e Ñandeva” (MIRIM, 2021, p. 102). O povo Mbyá Guarani é conhecido por conservar sua língua materna e ritualística, nas palavras de Mirim (2021, p. 102):

Além da linguagem usual (ayvu), os Mbyá conservam uma linguagem ritual, extremamente elaborada, ayvu porã, expressão traduzível como “belas palavras”, revelada pelas divindades aos dirigentes espirituais e pronunciada em ocasiões especiais, a partir de um vocabulário e conceitos próprios. Os guarani Mbyá apreciam a arte da adivinhação, que chamam de mbaravija. São reconhecidos pelos seus rituais e cânticos inspiradores. Consideram que as crianças têm um canal direto – o canto – para dialogar com os espíritos da natureza. Denominam esses cânticos mborai ou poraei, dos quais há dois tipos: mborai Kyrigue, que é o canto das crianças durante o dia, e tarova, o canto-reza das crianças quando conversam com Nhanderu e Nhandexy Kuéry, ou “nossos pais” e “nossas mães”.

Mirim acena para a linguagem ritualística dos Mbyá, seus cânticos, suas adivinhações, o poder das palavras enquanto elemento de encontro étnico e manutenção dos valores e costumes. Também reitera a compreensão Mbyá da relação espiritual entre homens e Deus e seus ancestrais, onde o cenário vem a ser a natureza, e Deus confunde-se com ela.

Embora de etnias diferentes, Potiguara e Mirim concordam que os povos indígenas, especialmente, os Mbyá-Guarani, usam a linguagem como meio para manutenção da vida, como resistência étnica.

4 MÉTODO DE PESQUISA

Assumimos neste estudo a abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2012, p. 21), “responde a questões muito particulares, ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Para tanto, tomamos uma História indígena, narrada por Mirim, indígena Mbyá-Guarani, no livro “Nos: uma antologia da literatura indígena” (2021), intitulada “Os Raios luminosos”, enquanto documento para análise textual e verificação do potencial étnico-cultural nele contido. Para Gil (2008, p. 147) “são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para

esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”.

Essa escolha do objeto de estudo (História Indígena) ganhou força nas palavras de Minayo (2012, p. 09), “as tribos primitivas, através dos mitos, explicaram e explicam os fenômenos que cercam a vida e a morte, o lugar dos indivíduos na organização social, seus mecanismos de poder, controle e reprodução”.

Entendendo o texto da Literatura Oral enquanto narrativas simples, a análise textual será feita com a sobreposição das características do povo Guarani e Mbyá-Guarani trazidas por Potiguara e Mirim e aquilo que está impresso ou pode se inferir da leitura de “Os Raios Luminosos”.

Nesse sentido, segundo Lévi-Strauss (1984, p. 202), “em matéria de tradição oral, a morfologia é estéril, a menos que a observação etnográfica direta ou indireta venha fecundá-la”. Sublinhar uma História indígena em seu potencial étnico cultural, é transgredir uma lógica de invisibilidade epistemológica, já que, segundo Silva e Grupioni (2004, p. 17), “não há canais regulares e institucionalizados de comunicação e conhecimento acumulado até agora pelas populações indígenas pelos não-índios”.

Além disso, é importante compreender o caráter periférico que costuma circunscrever a presença do indígena, da cultura dos povos tradicionais, nas escolas, visto que, sendo eles povos que não se integram à lógica consumista que refuga o velho, ganham, segundo Schefer (2020) o status de seres de segunda linha, portanto, fadados a vidas miseráveis.

4.1 DA NARRATIVA GUARANI-MBYÁ: “OS RAIOS LUMINOSOS”

O texto “Os Raios luminosos” foi narrado pela escritora indígena Jera Poty Mirim da etnia Guarani-Mbyá, que segundo ela vive, atualmente, em

vários estados brasileiros e países vizinhos, a saber: Argentina, Paraguai, espírito Santo, Paraná, Pará, Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro e Tocantins. A narrativa está publicada no livro “Nos: uma antologia da literatura indígena” (2021), organizada e ilustrada por Mauricio Negro.

Além desse texto há no livro outros 9 (nove), de diferentes povos, com informações sobre modos de vida e localização geoespacial de cada etnia, resumidamente: Povo Mebengôkré Kayapó (MT/PA), Povo Saterê- Mawé (AM), Povo Maraguá (AM), Povo Pirá- Tapuya Waíkhana (AM/Colombia), Povo Balatiponé Umutina (MT), Povo Taurepang (RR/Venezuela), Povo Umuku Masá desana (AM/Colombia), Povo Krenak (MG/SP/MT) e Povo Kurâ-Bakairi (MT). Segundo o organizador e ilustrador do livro, as histórias nele reunidas “são narradas por escritores indígenas, legítimos herdeiros de diferentes etnias que oferecem uma oportunidade de desatar alguns desses nós” (NEGRO, 2021, p. 9).

Entendendo a Literatura Oral, a partir de nossa compreensão, não-indígena, trata-se, segundo Joles (1976), de uma narrativa curta sobre uma situação particular e que requer um desfecho final. A partir desse lugar de estudo, desse conceito sobre o gênero literatura oral, é que abordamos a narrativa indígena. Mesmo sabendo que há por parte dos povos tradicionais um entendimento textual para além da representação simbólica enquanto construção artística, já que os objetivos do contador indígena superam o entretenimento. O contato tem força de memória, mesmo que povoada de mitos, trata-se da socialização singular da História Indígena. Cabe ressaltar que,

as sociedades indígenas são movidas pela magia dos mitos – narrativas ancestrais que apresentam o nascimento do mundo, dos seres e dos homens. Ouvi-las, senti-las e lê-las é mergulhar em um infinito que nos une com o desconhecido. É, sobretudo, alimentar nosso espírito com o mistério presente em todas as coisas, independente de quem somos, de como vivemos e do que temos. O que importa é a nossa origem: o coração do

Mistério, para onde também retornaremos. É tudo isso que a leitura dessas narrativas desperta. Para senti-las, temos de aprender a ler o silêncio que habita cada ser e ser o silêncio que nos habita (MUNDURUKU, Daniel, apud MIRIM, Jera Poty ,2021, contracapa).

Diante dessa singularidade, em que o animismo, ganha caráter espiritual, cabe analisar as narrativas enquanto manifestos de valores, de costumes, de sabedorias ancestrais. Salientamos, desse modo, na História “Os Raios luminosos”, inicialmente, como evento desencadeador da trama o seguinte excerto:

Mboré, a velha anta, carregava em seu ventre uma filha pequena e frágil. Sentia-se infeliz. Sabia que já não teria tempo suficiente para cuidar dela, para lhe ensinar os caminhos, as frutas e raízes comestíveis, as estratégias para enganar xivi, a poderosa onça. A mãe anta, assim, pediu aos espíritos da mata que guiassem a sua última cria quando ela partisse, que ajudassem a filha a sobreviver na grande floresta, tão abundante em beleza quanto em perigos (MIRIM, 2021, p. 93)

Essa introdução na narrativa já aponta para um problema em relação ao tempo de reprodução feminina para os povos indígenas, visto que na maturidade o papel dos anciões é o de manter a tradição, transmitir conhecimentos, não procriar. Essa diferença de comportamentos desejáveis à mulher nova e à mulher/pessoa velha aparece com frequência no livro *Metade Cara, metade máscara* (POTIGUARA, 2018) referente à jovialidade: “o leite doce e materno de uma jovem mãe é o suficiente para trazer de volta um ser nascido prematuramente” (p. 58). Já em relação às anciãs, “e a triste avó, cansada das dores e do peso do tempo, morreu” (p. 67) ou “nossos velhos nos esperam para a cerimônia da paz e da luz inquebrantável” (p. 80).

Após esse evento de um parto indesejável, dentro dos costumes, a má sorte das crianças geradas na velhice ou órfãs é trazida no texto de Mirim, pois na sequência da morte da mãe anta, sozinha na floresta, ela encontrou

um jabuti, que também estava sozinho, também não tinha mãe e uma grande afinidade iniciou nesse momento. O jabuti passou a cuidar da anta e a anta do jabuti, conforme trecho abaixo, em que carrapatos são retirados da anta pelo amigo:

- Nossa! Tem uns bichos muito pequenos em você, bem menores do que eu, que estão sugando o seu sangue! Minhas unhas ainda são fraquinhas, mas se você tiver paciência eu posso tentar tirar esses bichos do seu couro – ofereceu o jovem jabuti (MIRIM, 2021, p. 95).

Conhecimentos sobre a vida na floresta, fortes na cultura Mbyá-Guarani, conforme Potiguara (2018), são tratados na narrativa em outro evento de cuidados sobre a alimentação na mata, conforme segue:

O jabuti recomendou que apanhasse frutas caídas, as quais os pássaros comiam, indicando onde encontrá-las. E assim fez a anta. E retornou com a boca cheia de frutas escuras, redondas e suculentas. Os dois animais se fartaram de jabuticabas (MIRIM, 2021, p. 95).

Porém, essa amizade entre dois animais de espécies e costumes diferentes chamou atenção dos demais ocupantes da mata, entendida como uma relação que vai contra as leis da natureza.

Passaram-se dias, depois meses. Os dois cresceram juntos. Sempre brincando, dormindo, comendo e zelando um pelo outro. Quando viraram adultos, já pareciam da mesma família. E se amavam. Porém, deixaram muito bicho ressabiado. Das piranhas, cascavéis e mesmo das aves, como as maritacas e os urubus, ouviram comentários sempre censurosos ao relacionamento deles (MIRIM, 2021, p. 96).

Arrependidos, já em idades de procriar, de acordo com o texto, os dois animais decidem buscar os seus “povos”, entretanto, outra lição indígena é duramente ensinada, de acordo com o trecho que segue:

No dia seguinte, Japu'a [jabuti] e Tumbija [anta] partiram pela mata, unidos pelo mesmo propósito. Depois de uma longa jornada, diante de uma cachoeira deslumbrante rodeada de flores, toparam com várias tartarugas, que mergulhavam e emergiam das águas. Tumbija encorajou o parceiro:

- Coragem, Japu'a! Vá em frente, são seus parentes!

Japu'a, tenso, chegou perto do grupo e perguntou:

- Posso nadar com você?

As tartarugas estacaram. E olharam para ele, enquanto torciam os rabinhos. De repente, um dos parentes reagiu, agressivo:

- Negativo! Não queremos você por aqui, fique lá com sua amiga gigante. A sua preferida, como a maritaca nos contou. Caia fora! (MIRIM, 2021, p. 99).

O mesmo também ocorreu sucessivamente com Tumbija, seus parentes a rejeitaram, como resultado ambos desistiram de se juntar aos seus.

A manutenção da vida em comunidade, o respeito aos valores, aos costumes é algo inegociável para os povos indígenas, que, entre outros conhecimentos ancestrais, valorizam as visitas ou aconselhamentos espirituais chegados através dos sonhos, conforme Potiguara (2010, p. 96), “a mulher e o homem [...] que se apercebem de seus sonhos, que ouvem a voz interior das velhas e das mulheres guerreiras de sua ancestralidade [...] são uma ameaça ao predador natural da história e da cultura”.

Diante do sentimento de rejeição do abandono afetivo da aldeia, pelo pecado da não preservação da tradição, da incapacidade de procriação na idade adulta, a anta e o jabuti seguem para o destino revelado no sonho ao jabuti.

Acontece que Japu'a [jabuti] sonhou com um mensageiro do criador – Nhanderu Rembiguai -, que assim lhe falou:

- Por que chora? Olhe para a água. O que vê?
- Uma linda mulher. E um homem formoso também.
- Isso mesmo, ambos são muito bonitos realmente!

Assim que despertou Japu'a contou uma parte do sonho a Tumbija [anta]. Disse também que precisavam percorrer três grandes montanhas naquela mesma manhã. E que tinham que permanecer no cume da terceira, por um longo período, fizesse chuva ou fizesse sol (MIRIM, 2021, p. 100)

O destino dos amigos incomuns também remete ao tradicional modo de resolver problemas existenciais de certos povos indígenas, já que os protagonistas da narrativa apelam para o duplo suicídio. Essa prática foi trazida enquanto elemento cultural de resistência, em meio ao sofrimento pela impossibilidade de vida em família por Potiguara (2010, p. 90), “no período das colonizações portuguesa e espanhola, no Brasil, os homens indígenas conduziam suas famílias ao suicídio coletivo, contra a escravidão e, conseqüentemente, à destruição cultural”. Esses sacrifícios são tomados como atos heroicos e muitas vezes associados a crenças de renascimento na “terra sem males”. Nessa linha foi o desfecho da História: *Os Raios luminosos*:

Um raio luminoso caiu sobre eles [Tumbija e Japu'a]. Depois veio outro. E mais outro. Então, uma voz feminina ressoou entre as árvores:

- Japu'a, te vejo como um homem forte e bonito!
- Também te vejo diferente, Tumbija! Uma linda mulher, com quem quero me casar e ter muitos filhos. Prometo que jamais faltarão jabuticabas para alimentar seu corpo e amor para alimentar sua alma!

Agora como humanos e inseparáveis, Tumbija, Japu'a e os muitos filhos que tiveram viveram felizes na aldeia, cercados de antas e jabutis, até o dia em que Nhanderu os levou de volta à sua moradia sagrada (MIRIM, 2021, p 101).

Não há como não pensarmos na profundidade dessa narrativa curta, simples e que, ao contrário de grande parte daquilo que contamos às crianças e adolescentes não-indígenas, preserva a lição de vida ao narrar um ritual de purificação conforme os costumes da etnia, em detrimento de um final feliz que contrarie a tradição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo analisou a História Mbyá-Guarani, “Os Raio Luminosos”, 2021, de Jera Poty Mirim, foi evidenciado que a narrativa traduz a cultura, os valores, e os costumes do povo passados de geração em geração dos mais velhos para os mais novos.

A trama condena e aprova comportamentos de acordo com as regras tradicionais da comunidade Guarani, ensinamentos de convivência no coletivo, papéis sociais, rituais de purificação etc.

Nesse sentido, pensando naquilo que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) nos convida a trabalhar nas escolas tanto quanto à Literatura Oral quanto em relação as questões étnico-raciais, somada há toda uma legislação para a valorização da diversidade, enquanto Direito Humano, podemos sugerir, com certo entusiasmo, o uso didático-pedagógico das narrativas indígenas nas escolas. Entendemos os contos indígenas como verdadeiros documentos para a interculturalidade.

Além disso, foi possível perceber, que a estrutura das narrativas indígenas é similar a dos contos da Literatura Oral não-indígena: há um evento desencadeador, desenvolvimento e um desfecho final. Entretanto, foi possível perceber, na narrativa estudada, que os indígenas têm compromisso com a transmissão dos valores étnicos e não com finais felizes e que as leis da natureza se confundem com a lei da aldeia.

Cabe ainda, refletirmos sobre o modo como os professores *jurua* (não-indígenas) têm abordado a cultura indígena nas escolas, geralmente, com artefatos folclóricos que contam “uma aldeia” a partir de quem não vivência a etnia. Enfim, o gênero lenda, apesar de trazer alguns elementos das práticas sociais indígenas, trata-se de uma narrativa contada a partir da concepção do *jurua* que a coletou, que a interpretou, que a imprimiu. Ao mesmo tempo, essa escrita sobre o outro acabou ganhando um status folclórico, uma compreensão epistemológica periférica, de margem, esvaziada de sentidos ou de possibilidades de valorização. Enfim,

“ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade – que está na declaração universal dos direitos humanos e nos protocolos das instituições -, foram devastando tudo ao seu redor. É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade. Não são só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos à margem do caminho” (Krenak, 2020, p. 09).

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece diretrizes para a educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.645 de 10 de Março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: 2008.

BRASIL. *Lei nº 7.037 de 21 de Dezembro de 2009*. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

FIOROTTI, Devair A. Do Timbó ao Timbó ou o que eu não sei, eu invento. *Aletria*, Minas Gerais, v. 22, n. 3, p. 239-252, set./dez. 2012.

FIOROTTI. Necessitamos ser domesticados ou até quando? (sobre artes verbais ameríndias e o contato com indígenas brasileiros). *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Porto Alegre, n. 35, out./dez. 2018.

FIOROTTI; OLIVEIRA, J. Erenkon, a literatura e os haicais. *Boitatá*, Londrina, n. 22, jul./dez. 2016.

GAUDÊNCIO, W. et al. Literatura indígena ou indianismo- a construção da identidade do índio frente à literatura nacional. In: VENLIJE, 2014, Campina Grande. *Anais V ENLIJE*. Campina Grande: Editora Realize, 2014, p. 1-10.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A estrutura e a forma. In: PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. Trad. De Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

MINAYO, Maria Cecília de S (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MIRIM, Jera Poty. Os Raios Luminosos. In: NEGRO, Mauricio (Org.). *Nós: uma antologia de literatura indígena*. 5. ed. Paulo: Companhia das Letras, 2021. p. 93- 103.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção nº 169 de 1989. Sobre Povos Indígenas e Tribais*. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2022.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. 3. ed. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.

SCHEFER, Maria Cristina. *Pedagogia do Destino: um estudo etnográfico*. Paraná: Editora CRV, 2020.

SILVA, Aracy da Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Introdução: Educação e diversidade. In: *A Temática Indígena na escola*. São Paulo: Global, 2004.

THIÉL, Janice C. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013.

DIPAC: POTENCIALIZAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES SIGNIFICATIVAS NO ERE EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Vicente Aguiar Parreiras¹

Maurício Teixeira Mendes²

Resumo: Este estudo versa sobre a aplicação da “Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa” (DIPAC) como potencializadora de ensino e aprendizagem significativas em contexto de formação de professores na educação do campo durante o ensino remoto emergencial (ERE), nas perspectivas pedagógicas das metodologias ativas subjacentes à DIPAC. Esse tópico foi investigado com o objetivo de explorar as possibilidades que as metodologias ativas, juntamente com uma abordagem baseada na produção colaborativa de gêneros textuais trouxeram para as turmas de “Gêneros textuais/discursivos” e “Educação linguística e o ensino de língua portuguesa” que fazem parte das unidades curriculares da Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) na habilitação de linguagens e códigos. Os objetivos específicos foram: 1. Descrever o envolvimento dos participantes, independentemente dos seus conhecimentos explícitos sobre teorias de aprendizagem e metodologias ativas, via produção colaborativa de gêneros

¹ Professor efetivo no CEFET-MG. Graduação em Letras - Português/Inglês pelo UNI-BH, Especialização em Língua Inglesa pela PUC-Minas, Mestrado e Doutorado em Letras - Estudos Linguísticos pela UFMG. Atualmente atua na Educação Profissional e Tecnológica, no Ensino Superior e no Mestrado e doutorado em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. E-mail: vicenteparreiras@gmail.com.

² Doutorando em Estudos de Linguagens no CEFET-MG, é mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG, é licenciado em Educação no Campo pela UFVJM com habilitação na área de Linguagens e Códigos e integrante do grupo de pesquisa: INFORTEC- Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia - CEFET-MG. E-mail:mauricioedocampo@gmail.com.

textuais. 2. Discutir os desdobramentos da atividade relativos à motivação, autonomia, colaboração com base em um relatório interdisciplinar em que os estudantes discorrem sobre as relações entre as disciplinas que estudam e os trabalhos de pesquisa durante o tempo que eles passam em suas comunidades, na perspectiva da Pedagogia da Alternância. A fundamentação teórica deste trabalho tem como pilares as noções de produção colaborativa de gêneros textuais no ensino de língua portuguesa; metodologias ativas e ensino híbrido; colaboração e autonomia via DIPAC. Como resultado, a análise dos dados apontou uma predominância de manifestações positivas dos alunos em relação às atividades realizadas, em termos de evolução de sua motivação, autonomia e aprendizagem, bem como de sua interação com os colegas/professores. Foi possível também refletirmos sobre práticas docentes decoloniais, identificando evidências de desenvolvimento de letramento crítico e propondo implantações de mudanças na prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação do campo. gêneros discursivos. ensino remoto emergencial. metodologias ativas. design instrucional DIPAC.

Abstract: *This study deals with the application of the “Complex Adaptive Pedagogical Interactional Dynamics” (DIPAC) as a potentiating dynamic of meaningful teaching and learning in the context of teacher education in rural education during emergency remote teaching (ERE), in the pedagogical perspectives of active methodologies underlying DIPAC. This topic was investigated with the aim of exploring the possibilities that active methodologies, together with an approach based on the collaborative production of textual genres, brought to the classes of “Textual/Discursive Genres” and “Linguistic Education and Portuguese Language Teaching” that are part of the curriculum of the Degree in Rural Education (LEC) at the Federal University of Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) in the field of languages and codes. The specific objectives were: 1. To describe the involvement of participants, regardless of their explicit knowledge of learning theories and active methodologies, via collaborative production of textual genres. 2. Discuss the ramifications of the activity regarding motivation, autonomy, collaboration based on an interdisciplinary report in which students talk about the relationships between the disciplines they study and their research work during the time they stay in their communities, from the perspective of the Pedagogy of Alternation. The theoretical*

framework of this study is based on the notions of collaborative production of textual genres in Portuguese language teaching; active methodologies and blended learning; collaboration and autonomy via DIPAC. As a result, the data analysis showed a predominance of positive manifestations from the students in relation to the activities carried out, in terms of the evolution of their motivation, autonomy and learning, as well as their interaction with their colleagues and the teacher. It was also possible to reflect on decolonial teaching practices, identify evidence of critical literacy development and propose changes in pedagogical practice.

Keywords: *Rural education. discursive genres. emergency remote teaching. active methodologies. instructional design DIPAC.*

INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto de observações e testes do uso da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) no contexto de turmas da Licenciatura em educação do campo (LEC) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) na habilitação de Linguagens e Códigos. O nosso objetivo principal foi o de explorar as possibilidades que as metodologias ativas, juntamente com uma abordagem baseada na produção colaborativa de gêneros textuais trouxeram para as turmas de “Gêneros textuais/discursivos” e “Educação linguística e o ensino de língua portuguesa” que fazem parte das unidades curriculares da Licenciatura em Educação do Campo.

Para atingirmos essa meta, começamos pela descrição do envolvimento dos participantes, independentemente dos seus conhecimentos explícitos sobre teorias de aprendizagem e metodologias ativas, via DIPAC por meio de produção colaborativa de gêneros textuais para, em seguida, discutirmos os desdobramentos da atividade relativos à motivação, autonomia e colaboração com base em um relatório interdisciplinar em que os estudantes discorrem sobre as relações entre as disciplinas que estudam e os trabalhos de pesquisa

durante o tempo que eles passam em suas comunidades, na perspectiva da Pedagogia da Alternância.

O trabalho pedagógico com relação ao ensino de “Gêneros textuais/discursivos” e de “Educação linguística e o ensino de língua portuguesa” na visão de pais, alunos e até mesmo de alguns professores nas escolas regulares não é muito positiva e parece que tal negatividade se aplica não apenas ao ensino público, mas também ao privado, sendo uma espécie de consenso a premissa de que o estudante “alfabetizado” já é linguisticamente proficiente e que portanto, não precisa de se aprofundar em estudos linguísticos.

Pesquisadores da Educação, de Letras, Artes e Linguística e de áreas afins têm se debruçado sobre esse problema com o objetivo de compreendê-lo. Os resultados, de forma geral, apontam para professores despreparados, estrutura desfavorável, pouco tempo dedicado à disciplina, métodos de ensino ultrapassados e ineficientes, falta de atividades mais contextualizadas e significativas, entre outros. Os professores, quando perguntados sobre os maiores desafios que encontram em sala de aula, mencionam aspectos como turmas muito cheias, heterogêneas, material didático desconexo da realidade dos alunos, e outros fatores.

Essas percepções distorcidas de todas as partes envolvidas sobre os processos educativos afetam em grande medida a motivação de alunos e professores para as disciplinas e até mesmo para a escola de maneira geral. Ao analisar as percepções dos participantes da pesquisa sobre o modelo escolar que prevalece na maioria das instituições brasileiras, é possível perceber que este não acompanhou as transformações vividas na era digital. O ensino remoto emergencial (ERE) deixou claro que o acesso a computadores e à internet ainda está longe de ser abrangente e que o uso de recursos de comunicação instantânea, que deram impulso às interações por mensagens escritas com acréscimo de vídeo e áudio, ainda exclui a população mais vulnerável.

Há dez anos, Moran (2013) já enfatizava que a escola é pouco atraente. Muitos professores estão desmotivados e as taxas de evasão de alunos são alarmantes. A inadequação e o distanciamento entre a educação desejada e a real são tão grandes que a educação precisa urgentemente de mudanças estruturais mais que apenas de aperfeiçoamentos, ajustes ou remendos.

Dando sequência à sua argumentação, Moran (2013, p.15) avaliou que

[a] educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos.

Esse impasse a que se refere o autor (ibid.) expandiu geometricamente com a pandemia causada pelo novo coronavírus, forçou o sistema escolar a migrar para o ERE e a integrar ferramentas e aplicativos das tecnologias digitais da noite para o dia, sem que o professor e as instituições escolares pudessem se preparar para essa migração. Para Parreiras (2020), o contexto pandêmico causará uma grande mudança de fase no sistema educacional, que levará a um reequilíbrio em outro patamar. Segundo o autor, é impossível prever qual será esse patamar, mas é certo que não será como antes da pandemia, com “o aluno como uma tábula rasa” (p.4).

Nessa mesma linha de raciocínio, Moran (2013) corrobora a visão de que o ambiente escolar tal como se apresentava antes da pandemia é inadequado e insuficiente ao afirmar que em um mundo em profunda e constante transformação, a educação precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada, pois os processos de aprendizagem são também múltiplos, contínuos e híbridos.

É importante ressaltar que o uso de metodologias ativas não implica necessariamente a presença ou o uso de tecnologias digitais. A importância

de usar metodologias ativas nas práticas docentes é o fato de colocar o aluno como protagonista em soluções de problemas via trabalho em equipe com base em interações e utilização de materiais simples tais como lousa, giz, papel, lápis etc.

No que concerne às interações na DIPAC, Parreiras (2020) reflete sobre como os teóricos de aquisição da linguagem – Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, entre outros, são unânimes quanto ao fato de que a aprendizagem só se dá via interações. Tal reflexão levou o autor à premissa que confere ao professor o papel fundamental de gestor de interações com finalidades pedagógicas em vez de gestor de aprendizagem, haja vista que os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem ainda não são passíveis de gerenciamento.

Consideramos a DIPAC adequada ao contexto deste estudo, haja vista que o ambiente da sala de aula é complexo da mesma forma que os são os processos de ensino e aprendizagem. De fato, conforme discutimos a seguir, um dos fatores que levaram à criação da DIPAC foi exatamente a inquietação gerada pela necessidade de “sugerir alternativas de desconstrução de práticas lineares e de implantação de modelos pedagógicos que se aproximassem da noção de complexidade” (PARREIRAS, 2020, p. 2).

1 A DINÂMICA INTERACIONAL PEDAGÓGICA ADAPTATIVA COMPLEXA

Parreiras (2019) apresenta a Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), que segundo o autor trata-se de um design instrucional aplicável aos processos de ensino e de aprendizagem que “foi concebido e validado sob o modelo teórico de aprendizado construtivistas, de forma a propiciar que o aprendizado seja uma atividade decorrente da interação entre as pessoas, dessas com o mundo e com o conhecimento prévio de cada indivíduo” (p. 222).

Partindo do interacionismo e construtivismo de Jean Piaget (1973) (Neuchâtel, 1896 – Genebra, 1980; psicólogo) e Lev Vygotsky (1991) (Bielorrússia, 1896 – Moscou, 1934; psicólogo), Parreiras (2020), afirma que “não há produção de conhecimento sem interação” (p. 2).

Parreiras (2020) aplica e de certo modo valida a DIPAC, durante aulas de língua inglesa, em uma turma do ensino médio observando os processos de Interações, a saber: Interação aluno–aluno, que são interações interpessoais fomentando momentos em que há discussão entre os alunos sobre os textos propostos pelo professor; a Interação aluno–professor, momento em que os alunos apresentam o texto lido para o professor e nesse momento o professor faz as intervenções necessárias e as Interações intrapessoais, no desenvolvimento das atividades utilizou-se o Livro Didático, nesse momento o aluno aciona seu conhecimento prévio e permite que reflita sobre “a estrutura sintática, vocabulário, estratégias de leitura e de escrita, permitindo-lhes ainda construir significados e conhecimentos” que segundo o autor poderá ser acessados futuramente em situações de uso da língua, como conhecimento prévio.

Nesse design instrucional (DIPAC), o foco é o estudante e o seu processo de aprendizagem, o professor atua como um mediador de conhecimento. O estudante passa a exercer a centralidade e o protagonismo na sala de aula o que vai ao encontro dos pressupostos da pedagogia pós-método, metodologias ativas, pedagogias freirianas, e outras metodologias progressistas.

Dessa forma, Parreiras conclui que o papel do professor é muito importante na execução e acompanhamento da proposta de dinâmica interacional, pois é o professor que pode tornar o planejamento flexível. Uma das premissas do *Design* interacional subjacente à DIPAC é que ele seja suficientemente aberto, flexível, podendo sofrer alterações, acomodações e adaptações de modo a atender o contexto de sua aplicação.

Ainda se tratando do papel do professor na aplicação da DIPAC, como já mencionado, o foco é o estudante e o seu processo de aprendizagem. A sala de aula se torna um espaço contínuo de construção e de aprendizado tanto para o estudante quanto para o professor. Dessa forma, caso necessário, no meio do processo o professor poderá rever seu planejamento junto com os estudantes.

O design instrucional previsto na DIPAC é adaptativo, flexível e por isso aplica-se à maioria das situações de ensino e aprendizagem, utilizando várias tecnologias, analógicas ou digitais, independentemente do conteúdo, da unidade curricular ou níveis de ensino. No contexto deste trabalho as tecnologias digitais foram as utilizadas devido tratar de um ERE que previa esse uso.

No primeiro momento da DIPAC, o professor indica textos (links) individuais sobre o tópico que subsidiará os trabalhos colaborativos nos Grupos de Trabalho (GT), nos Grupos de Discussões (GD) e nas rodas de diálogos (RD) da turma. Esses links são informados aos alunos via e-mail da turma e/ou pela plataforma digital que o professor tenha decidido utilizar em comum acordo com os estudantes.

Quadro 1 – Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa -DIPAC

ALUNOS	Individual	GT- Grupos Trab.						Link individual sobre o gênero discursivo “Advertising campaign”
	Pág. LD	A	B	C	D	E	...	
Aluno 01	110 e 111	1						https://www.textoexemplo01
Aluno 02	112 e 113	2						https://www.textoexemplo02
Aluno 03	114 e 115	3						https://www.textoexemplo03
Aluno 04	100 e 101		1					https://www.textoexemplo04
Aluno 05	102 a 104		2					https://www.textoexemplo05
Aluno 06	106 e 107		3					https://www.textoexemplo06
Aluno 07	108 e 109		4					https://www.textoexemplo07
Aluno 08	125 e 126			1				https://www.textoexemplo08
Aluno 09	127 a 129			2				https://www.textoexemplo09
Aluno 10	130 e 131			3				https://www.textoexemplo10
Aluno 11	132 e 133			4				https://www.textoexemplo11

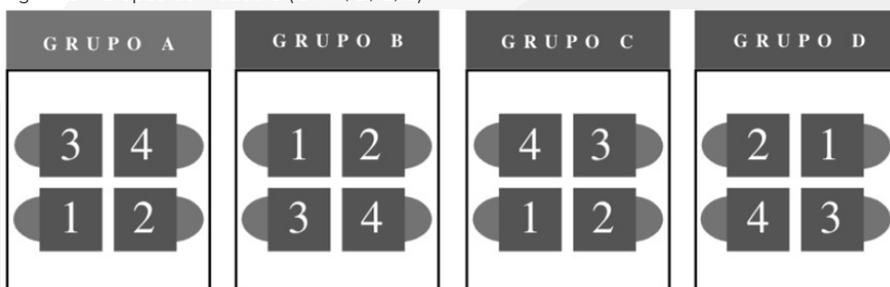
ALUNOS	Individual	GT- Grupos Trab.						Link individual sobre o gênero discursivo “Advertising campaign”
	Pág. LD	A	B	C	D	E	...	
Aluno 12	116 e 117				1			https://www.textoexemplo12
Aluno 13	118 e 119				2			https://www.textoexemplo13
Aluno 14	120 e 121				3			https://www.textoexemplo14
Aluno 15	122 e 123				4			https://www.textoexemplo15

Fonte: Parreiras (2015).

Feitas as indicações dos links, o professor orienta os alunos a ler o texto individualmente e destacar os trechos que ele/a julga mais representativos e ao final da leitura, decidir quais trechos ele/a usará para apresentar um resumo aos colegas de GT, justificando sua escolha.

No segundo momento da DIPAC, os alunos são dispostos em GTs com quatro ou mais componentes, a critério do professor. Esses grupos podem ser identificados como GT-A, GT-B, GT-C, ... GT-Z. Cada membro do GT recebe um número, apresenta seu destaque e suas justificativas e anota um “tuíte” sobre as apresentações dos colegas.

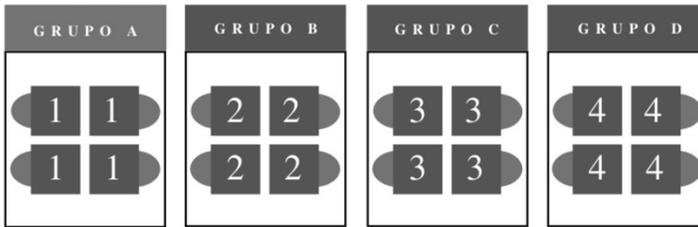
Figura 1 - Grupos de Trabalho (GT-A, B, C, ...)



Fonte: Parreiras (2019).

Na sequência, no terceiro momento da DIPAC, os alunos são reagrupados em grupos de discussão - GD, com base nos números que receberam, reunindo-se com os colegas que receberam números iguais para apresentarem novamente o seu texto lido e os “tuítes” sobre as apresentações dos colegas do GT.

Figura 2 - Grupos de Discussão (GD-1, GD-2, ...)

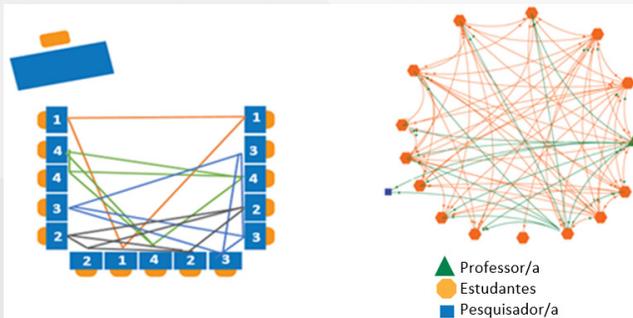


Fonte: Parreiras (2019)

Concluída esta fase, os alunos se organizaram para uma sessão plenária, dispostos em círculo ou em forma de “U” na sala de aula para uma “sessão plenária” / “roda de diálogo” (RD). Esse é o momento em que cada aluno ou um representante de cada GD apresenta para toda a turma o resultado do seu trabalho individual e/ou colaborativo nos GT e GD, após ter aceitado ou rejeitado os feedbacks dos colegas nesses grupos.

Esse também é o momento em que o professor dá feedback global que pode ser em formato de uma aula expositiva dialogada. Os feedbacks individuais são dados nos GT e GD.

Figura 3 - Sessão plenária (roda de diálogo)



Fonte: Parreiras (2019).

Na seção a seguir traremos algumas informações sobre o contexto de aplicação, tendo em vista a própria proposta da DIPAC que é ter um olhar sensível ao contexto de ensino-aprendizagem.

2 O CONTEXTO DE APLICAÇÃO

Como já mencionado anteriormente, a proposta deste trabalho é trazer algumas reflexões e observações sobre a aplicação da DIPAC como potencializadora de ensino e aprendizagem significativas em contexto de formação de professores na educação do campo durante o ensino remoto emergencial. Primeiramente apresentaremos o curso que forma esses professores, em seguida descreveremos as duas turmas em que a DIPAC foi utilizada como design pedagógico e em um terceiro momento traremos algumas particularidades dessas turmas que justificam algumas metodologias e acordos seguidos durante as aulas.

A Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), teve seu início em 2013. O curso é interdisciplinar e em regime de pedagogia da alternância, ou seja, há uma certa rotatividade entre os diferentes saberes (científico e popular) e entre diferentes espaços, Universidade e Comunidade. A LEC da UFVJM, assim como outras licenciaturas nessa modalidade no Brasil, surge a partir de lutas de movimentos sociais ligados ao campo³. Um dos principais objetivos desta licenciatura é formar professores/educadores comprometidos com a construção e a implementação da Educação do Campo.

A LEC da UFVJM oferta duas habilitações: ciências da natureza que habilita para o ensino de Química, Física e Biologia; e linguagens e códigos que habilita para o ensino de português, inglês e literatura. Em ambas as habilitações os licenciados estão aptos a atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em diferentes dimensões, inclusive em escolas situadas em contexto urbano.

³ Arroyo e Fernandes (1999), tratam mais a fundo da luta histórica desses movimentos em prol da educação do campo.

O contexto de observação desse trabalho parte justamente da aplicação da DIPAC nas turmas de “Gêneros textuais/discursivos” e “Educação linguística e o ensino de língua portuguesa” que fazem parte das unidades curriculares da LEC na habilitação de linguagens e códigos. Ambas as unidades curriculares foram ofertadas no primeiro semestre de 2022.

As unidades curriculares ofertadas, que são tratadas neste trabalho, além de terem sido na modalidade do ensino remoto emergencial⁴, como é uma praxe do curso, essas unidades também foram ofertadas na modalidade da pedagogia da alternância. Exemplificando, as disciplinas tinham carga horário de 60 horas, dessa forma 44 horas foram realizadas no Tempo Universidade (TU) e as outras 16 horas no Tempo Comunidade. Compreende-se por TU o momento em que os estudantes se concentram na Universidade para as atividades pedagógicas. O TC é o momento em que os estudantes retornam para suas comunidades e desenvolvem pesquisas relacionando os conteúdos aprendidos no TU com os conhecimentos da comunidade.

No contexto anterior à pandemia causada pelo Covid 19, nos momentos presenciais desenvolvidos no TU, nas unidades curriculares de 60 horas eram realizados 11 encontros presenciais de 4 horas na universidade. Com a pandemia, esses encontros passaram a ser na modalidade do ensino remoto emergencial. Os estudantes já haviam realizado dois semestres nessa modalidade. Durante o semestre os estudantes produzem um relatório interdisciplinar em que fazem um compilado sobre as relações entre as disciplinas que estudam e os trabalhos de pesquisa durante o TC associando aos aspectos facilitadores e/ou dificultadores por eles vivenciados.

Com base nesses relatórios interdisciplinares, foi possível fazer algumas observações sobre o rendimento das aulas durante o ensino remoto dos semestres anteriores. A maioria dos estudantes trabalha durante o dia, por isso foi acordado que o melhor horário para as aulas seria à noite. Porém,

⁴ O ensino remoto emergencial foi adotado devido a pandemia causada pelo COVID 19.

nessa configuração haveria pelo menos duas problemáticas: o cansaço, que tornaria encontros online de 4 horas improdutivo e a dificuldade de acesso à internet. Alguns estudantes, para conseguirem se conectar com a internet, teriam que sair de suas casas para irem a comunidades próximas, ou ir à casa de parentes ou mesmo se deslocarem para pontos mais altos que no campo implica em fazer trilhas no meio do mato. Dessa forma, tentando uma alternativa mais inclusiva, foi pensado junto com os estudantes, encontros síncronos de duas horas em dias alternados o que ocasionou a necessidade de criar momentos assíncronos. Vale ressaltar que considerando a realidade da conexão com a internet, os encontros síncronos foram gravados e disponibilizados posteriormente.

3 DESIGN INSTRUCIONAL E PLANEJAMENTO COM A DIPAC

Em se tratando do ensino na modalidade remota emergencial, as tecnologias digitais passam a ser uma importante alternativa⁵. As principais ferramentas que utilizamos foram as disponibilizadas pela Universidade, que em tese os estudantes estariam familiarizados.

Ambas as turmas foram alocadas em salas de aula virtual no *Google Classroom* como forma de organização e orientação das atividades propostas. Dentro do *Classroom* também foi criada uma pasta denominada “biblioteca da disciplina” onde foram armazenados a bibliografia básica e complementar bem como indicações de vídeos e/ou links para aprofundamento. Paralelamente à turma do *Classroom*, também foram utilizados como suporte grupos no *WhatsApp* que serviram tanto para o repasse de informações como também de ambiente virtual de discussões das atividades assíncronas que descreveremos a seguir.

⁵ Vale lembrar, como apontado por Mendes (2021), em contexto de ensino remoto emergencial na educação do campo. Nas localidades em que não havia acesso à internet algumas metodologias adotadas foi a criação de apostilas impressas.

4 A DIPAC COMO METODOLOGIA POTENCIALIZADORA

Partindo do contexto apresentado nas seções anteriores, a DIPAC se apresentava como um design pedagógico apropriado para aquele cenário, justamente pela necessidade de construção, interação e aproveitamento do tempo do estudante. A seguir descreveremos como esse design instrucional foi utilizado considerando os momentos de interação intrapessoais e interpessoais.

4.1 AS INTERAÇÕES INTRAPESSOAIS

Como já mencionado anteriormente a interação do sujeito com o objeto de aprendizagem, apresentado por Parreiras (2019), é o momento em que o estudante interage com o objeto de aprendizagem (livros/textos) e testa hipóteses fazendo comparações com o seu conhecimento prévio. O primeiro movimento que fizemos neste sentido foi aguçar o conhecimento prévio dos estudantes acerca das temáticas das disciplinas. Enviamos um *e-mail* de boas-vindas juntamente com instruções para que os estudantes acessassem um link e ali inserissem palavras-chave que para eles resumisse a temática da disciplina. Essas palavras-chave foram transformadas em uma nuvem de palavras que serviu de base para um diálogo introdutório na primeira aula síncrona, momento em que também apresentamos o plano de ensino e firmamos alguns acordos como as divisões de textos para leitura e a criação de um grupo de *WhatsApp* para as turmas.

Tendo indicado os textos para uma leitura individual, o segundo momento foi organizado com a seguinte orientação:

Durante a leitura (individual), destaque os trechos que na sua avaliação sejam exemplares do foco da discussão do autor e que você citaria ao fazer uma resenha do artigo/texto, por exemplo. Após a leitura, retome os destaques que você fez no texto e decida qual ou quais é/são mais representativo(s) da discussão feita pelo autor. Você pode apresentar até três trechos curtos (até 5 linhas) desde que sejam complementares entre si. Poste os trechos selecionados no *padlet* da turma.

Para facilitar a realização da atividade criamos um simples tutorial mostrando o passo a passo para a utilização do Padlet⁶ que é um mural virtual que pode ser construído de forma colaborativa.

Por fim, os estudantes foram orientados a preparar uma breve apresentação, (áudio de no máximo 3 min), e que fosse postado no grupo de *whatsapp* da turma. No áudio eles deveriam justificar o motivo das escolhas dos trechos destacados. Neste momento se inicia as interações interpessoais que descreveremos melhor na próxima seção.

4.2 RELAÇÃO INTERPESSOAIS

De acordo com Parreiras (2020) neste momento os estudantes interagem entre si como também pode haver algumas intervenções do professor caso julgue necessário. O primeiro movimento de interação interpessoal se iniciou com os integrantes da turma interagindo com os colegas complementando ou fazendo questionamentos sobre os áudios que foram postados no grupo de *WhatsApp* da turma.

Em um segundo momento os estudantes foram orientados a se organizarem em grupo. A única regra é que deveriam formar grupos com estudantes que leram diferentes textos. A atividade em grupo consistia

⁶ O e-book “Mão na massa: Ferramentas digitais para aprender e ensinar” traz detalhes de usos dessa e de outras ferramentas digitais. Cf. NASCIMENTO, A. C. et al, (2019).

em discutir os pontos de intercessão e/ou de divergências apresentado nos diferentes textos lidos, como também deveriam propor uma atividade de fechamento da disciplina que seria a elaboração de uma sequência didática (SD).

Ainda como parte da tarefa, os estudantes deveriam construir um texto colaborativo (de até uma lauda) orientados pelas seguintes questões:

1) Quais as similaridades e/ou diferenças entre os destaques e as justificativas que fizeram nos diferentes textos que vocês leram? (Agora na visão de todo o grupo).

2) Com base nos textos lidos e nas discussões feitas até aqui, vocês deverão fazer um rascunho do trabalho, que irão apresentar no seminário de fechamento da disciplina, com base na resposta da questão anterior.

Esse texto colaborativo serviu de fundamentação teórica para a SD. Vale ressaltar que pensar em pedagogia de projetos, ou seja, na elaboração de SDs, pode contribuir significativamente com a turma, tendo em vista que se trata da formação de educadores. Alguns dos estudantes também estavam em período de realização de estágio, dessa forma, o material produzido ainda poderia ser útil em momento posterior em que, inclusive, poderiam aplicar a SD durante as práticas de regência.

4.3 TRABALHO EM GRUPO E A PRODUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Ainda se tratando de interações interpessoais, vale ressaltar a realização do trabalho em grupo que resultou na produção de SDs. Foram indicados alguns trabalhos⁷ como referência. As temáticas deveriam versar sobre

⁷ EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E PEDAGOGIA DA LEITURA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO (<https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/51957/pdf>).

a aplicação dos conteúdos estudados, durante as disciplinas, na educação básica em contexto da educação do campo.

A estrutura da SD deveria conter elementos fundamentais de um plano de aula como tema, objetivos, contexto de aplicação, metodologia, tempo de duração e observar em qual/quais habilidade(s) a proposta do grupo se encaixaria dentro da BNCC.

Como os temas das disciplinas e os textos discutidos corroborariam para pensarmos a linguagem em uso, os estudantes também foram orientados para, na elaboração das SD, pensarem em um suporte para publicação; considerarem tempo para (re)escrita (reelaboração), revisão textual entre pares; incentivarem atividades em grupo; pensarem em pontos de inclusão social, educação linguística antirracista, atividades que preveem o uso de tecnologias digitais, pensarem em questões que envolvam discussão local e global, dentre outras situações.

Essa atividade foi desenvolvida em etapas em que os estudantes deveriam criar um esboço e apresentar no grupo de *WhatsApp* para o *feedback* tanto dos colegas quanto do professor. Com base nesses *feedbacks* os estudantes foram elaborando a versão final que foi apresentada em um seminário de fechamento da disciplina. Nesse seminário, professores externos à LEC foram convidados para debaterem com os estudantes.

Alguns dos temas das SDs que surgiram como “Sequência didática para uma educação antirracista no ensino médio em contexto de escola do campo”; “Políticas Públicas e Participações Sociais no ensino de língua portuguesa na educação do campo: uma proposta de sequência didática”; “Estruturas linguísticas e a produção de sentidos na carta reclamação”; “Valorização do processo identitário e cultural do sujeito na educação

O TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO (http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_182.pdf).

camponesa e a influência africana na identidade dos brasileiros em forma de sequência didática”, mostram o quanto a DIPAC aguçou a criticidade e criatividade desses estudantes.

5 A AVALIAÇÃO SEGUNDO A DIPAC

Nesse design pedagógico, (DIPAC), é desejável e recomendável que a avaliação seja contínua, com o foco no caminho percorrido e não no produto em si. Portanto, entende-se a avaliação como um processo contínuo de reflexão que estimule a formação de estudantes que questionem, contestem, interajam e contribuam com os seus contextos a partir de sua realidade. Dessa forma, o professor deixa de ser o detentor de um poder absoluto e o estudante passa a ocupar a centralidade do processo pedagógico durante os momentos de ensino-aprendizagem, o que inclui também a avaliação. Com base nessa perspectiva, pensamos em um modelo de autoavaliação em que os estudantes se autoavaliam e avaliam a atuação dos colegas.

Durante as disciplinas realizamos várias atividades que foram sendo avaliadas em cada momento. Como este artigo trata de observar a DIPAC como potencializadora de ensino e aprendizagem significativos, trouxemos o olhar dos estudantes sobre o design pedagógico que foi aplicado durante as aulas. Utilizamos um formulário no *Google* com a seguinte questão: “O que você achou da metodologia utilizada? E das atividades de leitura? Quer deixar alguma dica/sugestão ao professor?”.

As respostas foram unânimes ao enfatizarem positivamente a questão do diálogo, interações e protagonismos por parte dos estudantes. Um outro fator positivo que também foi mencionado por vários estudantes foi a utilização do *WhatsApp* como ambiente de discussão. Na avaliação dos estudantes, principalmente os que possuem maior dificuldade de acesso à internet, o *WhatsApp* passa a ser uma alternativa mais inclusiva, tendo

em vista planos/pacotes de dados vendidos por operadoras de internet em que o uso é ilimitado. Esse passa a ser um dado perceptível justamente pela metodologia dialógica, ou seja, quando se ouve o que o outro tem a dizer.

O principal ponto defendido por Parreiras (2021) é que o ensino-aprendizado acontece por meio da interação. Esse aspecto foi observado em unanimidade pelos estudantes:

Achei muito interessante. As interações com os textos de várias formas, primeiramente uma leitura individual e depois com o olhar do colega. (DANDARA⁸, 2022)

Conforme exemplificado pelo excerto anterior, podemos notar que as interações com o meio, as interpessoais e paralelamente, as intrapessoais, foram cruciais durante a disciplina.

Na divisão de textos para a leitura, seguindo a DIPAC, os estudantes podem ter acesso a uma maior quantidade de informação em menor tempo, uma vez que os estudantes, lendo textos diferentes, trocam experiências sobre suas observações, o que pode ser notado nos excertos a seguir:

Achei muito bom a metodologia utilizada na disciplina, mesmo não lendo os outros livros, deu para ter uma noção de toda a bibliografia da disciplina a partir das explicações dos colegas. (CLARICE, 2022).

Achei muito boa a metodologia utilizada na disciplina, mesmo não lendo os outros textos, deu para compreender com as explicações dos colegas (DIADORIM, 2022).

Pelos excertos anteriores, notamos que na avaliação de Clarice e Diadorim, esses puderam ter acesso aos diferentes textos lidos pelos colegas. Esses pontos levantados por Clarice e Diadorim também aparecem

⁸ Para preservar o anonimato dos estudantes optou-se pelo uso de pseudônimos.

em outros trabalhos que tratam da aplicação da DIPAC, como Batista (2021) e Parreiras (2020). Além das interações entre os estudantes, outro fator positivo seria a otimização do tempo, principalmente quando se trata de estudantes em contexto de educação do campo. Como citado anteriormente, esses estudantes precisam associar suas práticas acadêmicas com os afazeres do campo e dessa forma acaba sendo necessário que pensemos em metodologias que prevejam uma melhor organização do tempo.

Ainda se tratando organização do tempo, outra questão também relevante é não sobrecarregar os estudantes com excessos de textos, o que pode ser exemplificado pelo excerto abaixo:

De modo geral, a metodologia foi muito inclusiva, as atividades de leitura divididas e cada um pôde compartilhar um pouco do que compreendeu com os outros, sendo assim todos interagiram com a leitura dos demais e também não houve sobrecarga com leituras. (RIOBALDO, 2022).

Ou seja, nessa configuração abre espaços para outras atividades, para discussões e produções como, por exemplo, as sequências didáticas, sem que o estudante se sinta pressionado.

Do ponto de vista do professor da turma, a DIPAC se torna um design pedagógico potencializador de ensino e aprendizagem significativos no contexto da educação do campo justamente pelo fato de ser pensada com base em teorias construtivistas, sociointeracionistas e freirianas tendo em vista que essas teorias são pilares da educação do campo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lema da educação do campo é “educação do campo é direito e não esmola”. Historicamente os sujeitos do campo foram excluídos de vários

debates, principalmente em torno da educação. Mendes (2021) traz dados que mostram que esse tempo de ensino remoto emergencial em contexto da educação básica nas escolas do campo se tornou excludente por não prever soluções, ou ao menos colocar em debate, questões que envolvem a inclusão digital ou a democratização do acesso à internet tendo em vista que nesse modelo de ensino as principais ferramentas utilizadas foram as digitais.

A DIPAC, mesmo sendo utilizada em contexto de ensino remoto emergencial, permitiu algumas aberturas no planejamento, como também permitiu uma maior inclusão devido às várias possibilidades de interação e de uso do tempo.

Quando se pensa em educação *do* campo e não educação *no* campo, parte-se do princípio de que a escola pode estar localizada no campo e não participar das vivências do contexto, seguindo inclusive metodologias pensadas e criadas a partir de um olhar urbano. A educação do campo é pensada juntamente *com* o sujeito do campo e não *para* ele. Dessa forma, esse sujeito passa a ser protagonista no processo ensino-aprendizado em que o autor conta sua própria história. O que também é um ponto forte na DIPAC.

Os dados coletados evidenciam uma predominância de manifestações positivas dos participantes sobre questões relacionadas à interação com os colegas e com o professor, a qualidade das atividades aplicadas e das plataformas utilizadas e confirmou as possibilidades que as metodologias ativas, juntamente com uma abordagem baseada na produção colaborativa de gêneros textuais trouxeram para as turmas de “Gêneros textuais/discursivos” e de “Educação linguística e o ensino de língua portuguesa” que fazem parte das unidades curriculares da habilitação em linguagens e códigos da LEC da UFVJM.

Retomando os objetivos a que nos propusemos, consideramos que o envolvimento dos participantes foi expressivo, com a maior parte deles de fato se engajando e participando das atividades, independentemente dos seus conhecimentos explícitos sobre teorias de aprendizagem e metodologias ativas, via produção colaborativa de gêneros textuais. Constatamos também que as manifestações dos participantes foram positivas acerca de seu aprendizado e da relevância das atividades, o que pôde ser confirmado pela alta qualidade dos trabalhos apresentados por eles e reforça a percepção de que o envolvimento dos aprendizes foi bom.

Com relação aos desdobramentos da atividade relativos à motivação, autonomia e colaboração, a maioria dos estudantes relatou ter observado evolução em sua postura no que tange à autonomia e à motivação.

Pelo envolvimento dos alunos nas atividades descritas anteriormente, foi possível constatar que apesar da atmosfera de insegurança e incerteza causada pelo ERE, o trabalho realizado teve papel relevante no estímulo à motivação e à autonomia dos estudantes.

O desdobramento indicativo de que os aprendizes atuaram de forma mais autônoma foi o fato de assumirem o protagonismo durante as aulas, extrapolando os textos lidos e atividades propostas, indicando outras bibliografias e materiais. Com base no relatório interdisciplinar em que os estudantes discorreram sobre as relações entre as disciplinas que estudam e os trabalhos de pesquisa durante o tempo que eles passam em suas comunidades, na perspectiva da Pedagogia da Alternância, na avaliação dos estudantes, o formato da disciplina também os permitiu iniciar e/ou propor discussões no grupo do WhatsApp.

Segundo Walsh (2009) a prática docente decolonial prioriza aspectos éticos, críticos e reflexivos que atendam às expectativas e contextos dos estudantes. Essa prática deve possuir uma relação estreita entre trocas de

saberes que são atitudes contrárias à colonialidade do saber, pois visa à valoração de outras produções de conhecimento.

A DIPAC em si já promove uma espécie de ruptura no modelo tradicional de sala de aula, uma vez que o professor passa a gerenciar momentos de interações, e não uma mera transmissão de conteúdo, o que abre margem para o planejamento de atividades em que os estudantes exerçam o protagonismo. No caso deste artigo, além de problematizar as estruturas postas, também houve várias práticas voltadas para uma educação antirracista. Além da escolha da bibliografia que trazia autores negros, houve momentos em que os estudantes foram provocados a olharem criticamente para o currículo escolar, para o livro didático, observando como a figura do negro e do indígena eram retratados, além do incentivo a produções de gêneros textuais/discursivos que não são privilegiados no contexto escolar e outras atividades com um olhar decolonial.

Identificamos evidências de desenvolvimento de letramento crítico em casos emblemáticos. Um dos exemplos é a elaboração de sequências didáticas que envolvem temas de inclusão social em direção a uma educação antirracista e outras questões que envolvem a solução de problemas relacionados aos seus contextos, também houve uma preocupação com temáticas que envolvem a participação social crítica em temas que afetam direta ou indiretamente os estudantes, tais como reivindicar melhorias no transporte escolar, nas condições de estradas e/ou outras políticas públicas.

Diante desses resultados, estamos convencidos que as soluções educacionais descritas neste artigo são válidas não apenas para o contexto remoto e emergencial, uma vez que a DIPAC é pautada em metodologias ativas e pode ser implantada em contextos presenciais, híbridos e a distância, e pode representar um salto de qualidade nas nossas práticas pedagógicas, sejam em contexto de educação do campo ou de educação em centros urbanos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo Mançano. *Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo*. V.2. Brasília, 1999.

BATISTA, Débora Evelyn Silva. *Metodologias ativas e produção colaborativa de gêneros textuais via DIPAC - uma abordagem multinível em aulas remotas de inglês*. 2021. Dissertação (Estudos de Linguagens) – CEFET/MG, Belo Horizonte, 2021.

MENDES, Maurício Teixeira. *O lugar do digital nas práticas de letramento de uma comunidade do campo*. 2021. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

MORAN, J. M. *Mudando a educação com metodologias ativas*. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

NASCIMENTO, A. C. et al. *Mão na massa: Ferramentas digitais para aprender e ensinar*. São Paulo: Parábola, 2019.

PARREIRAS, Vicente, PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa*. Revista Horizontes de Linguística Aplicada (UnB), v.17, n.2, p. 67-91, 2019.

PARREIRAS, Vicente. Ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias ativas a partir do ensino fundamental II. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (Org.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia [recurso eletrônico]*. São Paulo: Parábola, 2020. Disponível em: <https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>. Acesso em: 03 mar. 2021.

PIAGET, Jean. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

VIGOTSKY, Lev. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 4ª Ed. 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 09 fev. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CAMINHO DE UM MUSEU

Flávia Biondo da Silva¹

Noeli Zanella²

Resumo: O Museu Zoobotânico Augusto Ruschi (MuZAR) mantém um acervo de ciências naturais nas áreas de zoologia, botânica, geologia e paleontologia e participa nos processos educativos que integram ensino, pesquisa, extensão e inovação. Com a finalidade de valorizar o patrimônio natural através da preservação dos recursos naturais, da integração dos seres vivos e do conhecimento, tem a educação ambiental como premissa das suas ações educativas. Através deste trabalho foram investigados se os fundamentos elencados a partir da Política Nacional de Educação Ambiental estão presentes nas ações e prática do MuZAR, a partir de três trabalhos realizados e apresentados em eventos correlacionados. Os princípios básicos elencados foram democracia, complexidade/interdependência, teoria crítica, participação/metodologia participativa e construção do conhecimento/processo educativo. Na análise realizada, os princípios foram evidenciados de forma evolutiva e temporal, promovendo um processo de adaptação a cada realidade que a sociedade vive e a cada nova ação educativa proposta.

Palavras-chave: educação museal; museu zoobotânico; patrimônio natural.

Abstract: *The Augusto Ruschi Zoobotanical Museum (MuZAR) maintains a collection of natural sciences in the areas of zoology, botany, geology and paleontology and participates in educational processes that integrate*

¹ Mestre em Educação pela UPF; Especialista em Gestão do Patrimônio Cultural pela Ulbra; Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela UPF; Bióloga Técnica Responsável pelo Museu Zoobotânico Augusto Ruschi; Presidente do Grupo Ecológico Sentinela dos Pampas; biondo@upf.br

² Doutora em Ecologia e Evolução da Biodiversidade pela PUC/RS; Professora /pesquisadora do Instituto da Saúde, Universidade de Passo Fundo e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. Curadora das coleções de anfíbios e répteis da UPF.; zanella@upf.br.

teaching, research, extension and innovation. With the objective of valuing the natural heritage through the preservation of natural resources, the integration of living beings and knowledge, it has environmental education as a premise of its educational actions. Through this work, we investigated whether the foundations listed from the National Environmental Education Policy are present in the actions and practice of MuZAR, based on three works carried out and presented at correlated events. The basic principles listed were democracy, complexity/interdependence, critical theory, participation/participatory methodology and knowledge construction/educational process. In the analysis carried out, the principles were evidenced in an evolutionary and temporal way, promoting a process of adaptation to each reality that society lives and to each new proposed educational action.

Keywords: *museum education; zoobotanical museum; natural patrimony.*

INTRODUÇÃO

O Museu Zoobotânico Augusto Ruschi (MuZAR) é um museu de ciências naturais ligado ao Instituto de Saúde (IS) da Universidade de Passo Fundo (UPF), que tem como finalidade “valorizar o patrimônio natural através da preservação dos recursos naturais e da integração dos seres vivos e do conhecimento” (UPF, 2002). O MuZAR foi criado em 25 de agosto de 1975 e possui atuação constante no município de Passo Fundo e na região norte do Rio Grande do Sul, atendendo a demanda museológica e em ciências naturais, conservando um acervo de aproximadamente 37 mil peças, entre exemplares de botânica, zoologia, geologia e paleontologia. As ações educativas são fundamentadas nos princípios da educação ambiental, com reconhecimento informal e não formal de atuação, complementando a educação formal e construindo processos educativos que integram ensino, pesquisa, extensão e inovação.

O MuZAR mantém coleções representativas do patrimônio natural, como acervo de pesquisa e educação, é fundamentado nos princípios da Política Nacional de Educação Ambiental e dedica-se a proporcionar a interação do mundo acadêmico com a comunidade por meio da educação ambiental (DALMOLIN; MORETTO, 2014). Assim, oportuniza e participa de diversas interações, promovendo o contato, o encontro, a troca, a construção de conhecimento e percepções com o público acadêmico e comunidade em geral. Na conservação, apoia projetos de pesquisa das áreas afins, bem como participa em projetos de reconhecimento e proteção da flora e fauna regional. E para Silva e Benetti-Moraes,

A educação ambiental contribuiu significativamente para a quebra dos paradigmas de supervalorização reducionista, assim como a nova museologia, que reorganiza os museus para novas percepções. E a percepção tornou-se concepção museológica, educacional e ambiental para o Muzar, que não tem mais como excluí-la do processo de construção de conhecimento. Trata-se de um desafio manter esse processo numa sociedade ainda excludente, individualista e preconceituosa. (SILVA, F. B.; BENETTI-MORAES, A., 2007, p. 91)

Assim sendo, este trabalho propõe discutir a aplicação da educação ambiental em ações educativas do MuZAR, investigando se os principais conceitos que fundamentam a educação ambiental estão presentes nos trabalhos apresentados e conseqüentemente na prática do museu. Os trabalhos selecionados para essa análise foram apresentados em eventos de extensão e/ou de educação ambiental, ao longo de sua trajetória.

1 FUNDAMENTOS DA PRÁTICA MUSEOLÓGICA DO MUZAR

O MuZAR tem como finalidade “manter coleções representativas do patrimônio natural, colaborando na formação continuada e integrando o

conhecimento com a comunidade para a busca de uma educação integral” (SILVA, 2005, p.70). A educação integral está relacionada ao conceito de museu integral, discutido na Mesa-Redonda de Santiago do Chile, realizada em 1972 pelo Conselho Internacional de Museus, que

tem como preocupação os problemas relacionados ao meio rural, ao meio urbano, ao desenvolvimento técnico-científico, e à educação permanente. O museu integral valoriza a cultura local, no reconhecimento do seu patrimônio e na relação das vantagens e desvantagens da vida em cada meio, estimulando o desenvolvimento tecnológico na busca das soluções dos problemas de cada comunidade. O acervo museológico não se constitui por uma única categoria e é formado por um sistema descentralizado, permanecendo perto dos interessados e constituindo o próprio local, como exemplo: as árvores centenárias, as diversas festas étnicas, as nascentes do rio que dá nome à cidade, a rua de casarões antigos, as praças da cidade etc. O museu, como provocador de interações, deve participar das políticas de ensino, exercendo o papel de conscientizar as pessoas dentro ou fora da escola. (SILVA, 2005, p. 26)

Perante o estado atual da educação diante da realidade, a educação ambiental propõe um processo “ativo” que tenha movimento, envolvimento e articulação. Desta forma, a educação ambiental deve estar inserida na comunidade, envolvendo-se em todo o seu contexto e buscando soluções aos problemas ambientais, através do engajamento de todos os cidadãos e buscando uma evolução da realidade (SILVA, 2005).

Diante da crise socioambiental em que vivemos e da complexidade do meio ambiente e seus problemas, visualizamos um potencial educativo-ambiental de uma exposição. Desta forma, o museu precisaria criar suas exposições sob modelos de comunicação centrados mais nos visitantes e seus contextos do que nas suas coleções. O discurso expositivo também precisaria ser construído no âmbito dos novos paradigmas epistemológicos,

no intuito de ampliá-lo às dimensões culturais e sociais, para alcançar maior efetivação em seus objetivos (RODRÍGUES; TORALES-CAMPOS, 2021).

A dimensão educacional vem se ampliando nos museus de ciências e tem caminhado no sentido de perceber que o conhecimento científico não deve ser apresentado em seu estado puro nas exposições e nas ações educativas desenvolvidas nesses espaços. Sendo necessários processos de recontextualização e de transposição museográfica que implicam na simplificação, na reorganização e na produção de novos conhecimentos, necessários para levar o público a compreender a ciência apresentada nos museus. Esta perspectiva aponta para a valorização cada vez maior do papel do visitante e de sua relação com o conhecimento científico através das exposições (MARANDINO, 2009).

Conforme Silva (2005), o MuZAR transformou seus paradigmas no decorrer de sua história e na adaptação de suas atividades.

Da coleta de material exploratória à coleta de material direcionada e hoje no apoio de projetos de pesquisa para uma coleta licenciada. Das atividades especialmente de salvaguarda para a diversificação de atividades contemplando toda a abrangência museológica de salvaguarda, pesquisa, administrativo e educativo. Ressaltando a dedicação a área educativa com a diversidade de propostas que promovam a construção do conhecimento e contemplem os mais variados públicos. (SILVA, 2005, p.89)

O MuZAR se fundamenta na museologia integral, onde participa diretamente da vivência complexa da sociedade, onde no jogo de interações promove encontros, constrói princípios, inter-relaciona ideias e provoca associações, ligações e redes. A educação ambiental está entrelaçada com a nova museologia nos princípios complexos que a constituem. A perspectiva de melhorar as relações no meio ambiente não exclui nenhuma possibilidade

de inter-relação, por isso o MuZAR é parceiro em oportunizar novas organizações (SILVA, 2005).

É desafio dos museus provocar a formalidade da escola e da universidade a se abrir para a arte, para a inclusão, para a solidariedade, para a natureza, para que nessa inter-relação surjam novas propostas de relações. [...] O Muzar está oportunizando interações para que se abram possibilidades de inter-relações e sejam aproveitadas pelos sistemas. (SILVA, 2005, p. 103)

2 O QUE DIZ A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

A Política Nacional de Educação Ambiental através da Lei No 9.795, que entende por educação ambiental “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999), traz imbricado conceitos fundamentais que norteiam a educação e a relação do ser humano e a natureza.

No Art. 2º enfatiza que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999).

A Política ressalta o enfoque humanista e holístico e acrescenta como princípio à democracia, garantia política constitucional do Brasil e a abertura participativa que o regime garante, a todos os cidadãos. Portanto, a política estabelece como princípio a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais. No Art. 4º apresenta os princípios básicos da educação ambiental,

“I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.” (BRASIL, 1999).

3 PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ANALISADOS NESTE ESTUDO

Para o estudo, foram selecionados cinco princípios básicos e amplos: *democracia*, *complexidade/interdependência*, *teoria crítica*, *participação/metodologia participativa* e *construção do conhecimento/processo educativo*. Estes cinco princípios fundamentam a educação ambiental conforme a Política Nacional de Educação Ambiental. Foram trabalhadas suas relações com a educação ambiental, pelos autores/pesquisadores em educação ambiental, na coleção de livros *Encontros e Caminhos: formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores*, editados pelo Ministério do Meio Ambiente e servem de referência básica aos educadores ambientais. São os principais embasadores deste trabalho.

Para a educação ambiental, caminhar no sentido da *democracia* deve impulsionar para a afirmação de que os recursos naturais e o meio ambiente são “bens comuns” do país e da humanidade, de hoje e do futuro, prevalecendo o interesse coletivo. Que meio ambiente é uma luta permanente pela igualdade, como é a *democracia*, reconhecendo a diversidade humana (culturas, formas

produtivas, práticas políticas, etc.), associada a diversidade do Planeta (ecossistemas, vida, paisagens, etc.). Também, o “desenvolvimento” que se quer é o da própria humanidade em consonância com a natureza, que será múltiplo e variado, onde a educação ofereça as bases para construção de um projeto civilizatório baseado numa outra relação dentro de cada sociedade, das sociedades entre si, e da humanidade com o meio ambiente e com os recursos naturais do planeta (LEROY; PACHECO, 2005).

A *complexidade* vem instigar um olhar perturbador diante do contraponto do holismo e do reducionismo, que agrega novos conceitos da realidade socioambiental, interpretando-a como uma relação complexa, permanente e recíproca entre elementos das sociedades humanas e os elementos da natureza (VIÉGAS, 2005). Baseado na complexidade moriniana, propõem “um diálogo entre os conceitos de ordem, desordem e organização na tentativa de compreendermos as várias dimensões dos fenômenos sem os reduzir às unidades elementares (físicas, biológicas e humanas), mas operando uma comunicação entre elas” (VIÉGAS, 2005, p. 73).

As inter-relações emergem na interação das informações e interpretações necessárias na investigação, que Morin (2003) apresenta como jogo de interações, que são ações recíprocas que dependem de encontros, condições do meio, determinações/imposições da natureza, que na inter-relação (associações, ligações, combinações, comunicações) dão origem a fenômenos de organização. Na complexidade interpreta-se as inter-relações sem perder o foco da parte, do todo e suas interações. (SILVA, 2005)

A ideia de inter-relação remete aos tipos e formas de ligação entre elementos ou indivíduos, entre esses elementos/ indivíduos e o Todo. A ideia de sistema remete à unidade complexa do todo inter-relacionado, às suas características

e propriedades fenomenais. A ideia de organização remete à disposição das partes dentro, em e por um Todo. (MORIN, 2003, p. 134)

A ideia central da *interdisciplinaridade* gira em torno da relação entre disciplinas, cujos interesses próprios são preservados. Já a *transdisciplinaridade* busca superar o conceito de disciplina, através da intercomunicação entre as disciplinas, tratando de um tema/objetivo/problema comum (transversal) (OLIVEIRA, 2005). O nível de cooperação e integração é tão alto entre disciplinas, de modo que chega a ser uma interação global dentro de um sistema totalizador, onde os limites entre as diversas disciplinas desaparecem (RUWER, 2020). Na superação da disciplinarização, da inter à transdisciplinarização, a *interdependência* norteia os processos, constituem relações circulares nas quais um satisfaz a necessidade do outro (MORIN, 2002). Constitui-se uma interação entre duas ou mais disciplina, em que cada disciplina em contato é modificada e passa a depender das outras, como uma simbiose. O enriquecimento é recíproco e acontece uma transformação de suas metodologias de pesquisa e de seus conceitos (RUWER, 2020). A interdisciplinaridade é considerada uma inter-relação e interação das disciplinas a fim de atingir um objetivo comum. Estabelecendo uma *interdependência* entre as disciplinas, busca-se o diálogo com outras formas de conhecimento e com outras metodologias, com o objetivo de construir um novo conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade se apresenta como resposta à diversidade, à complexidade e à dinâmica do mundo atual (MEIRELES; ERDMANN,1999).

As premissas da *teoria crítica* que devem ser observadas na prática da educação ambiental são: *crítica* e *autocrítica* como princípios metodológicos; a verdade científica, que deve ser aplicada para ajudar a humanidade a superar as relações de dominação, alienação e expropriação; conhecer e agir, que são dimensões próprias que ganham condições para transformar a realidade à

medida que se relacionam e se constituem mutuamente (LOUREIRO, 2005). Também, a ciência e os valores culturais que estão interligados e devem analisar os fenômenos a partir de uma determinada interpretação, de um código de valores e de concepções teóricas que “iluminam” nosso olhar da realidade (LOUREIRO, 2005). Desta forma, para o autor, a ciência *crítica* é revolucionária, visa superar a dicotomia sujeito-objeto e a mercantilização da vida, e que nenhum fato ou fenômeno é compreensível em si mesmo, mas somente em relações, formando uma totalidade complexa.

Instiga-se a *participação* na educação ambiental como um desafio de ser crítica e inovadora, acima de tudo ser um ato político voltado para a transformação social. O seu enfoque deve buscar uma perspectiva de ação holística, não somente reducionista, mas que relaciona o ser humano, a natureza e ao universo, tomando como referência os recursos naturais que se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o ser humano. Que a educação ambiental deve buscar acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas (JACOBI, 2005).

Quando nos referimos à educação ambiental, a situamos num contexto mais amplo, o da educação para a cidadania, configurando-se como elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos. O desafio do fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito, se concretiza a partir da possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres e se converter, portanto, em ator corresponsável na defesa da qualidade de vida. (JACOBI, 2005, p. 233)

Quando se desenvolve atividades de educação ambiental com *metodologia participativa*, deve-se saber qual o propósito que determina, qual experiência será compartilhada, analisada, aprendida. Que aprender é, fundamentalmente, fazer e manter ligações, onde conhecimentos, habilidades

e experiências integrados a novas ideias e conceitos são transformados em compreensão nova e mais profunda (BRACAGIOLI, 2007).

Spazziane e Gonçalves (2005, p. 107) trazem o modelo SSO de Vygotsky para explicar como se dá a *construção do conhecimento*.

Processo de conhecimento fundamenta-se na ideia de um sujeito interativo, que não é só receptivo ao que vem do mundo exterior, e nem apenas ativo, impulsionado pelos seus impulsos internos e inatos. O sujeito (S¹) constrói seus conhecimentos e saberes sobre si e sobre o mundo (O) em situações dialógicas sempre mediadas por outros sujeitos (S2), direta ou indiretamente. [...] A interpretação que damos aos conhecimentos, saberes e experiências pressupõem a mediação de outros sujeitos. Essa mediação não está limitada à presença física de outros sujeitos, ela se revela nos produtos culturais produzidos, tais como nos livros, nos modos de utilização dos objetos construídos e dos naturais, entre outros. (SPAZZIANE; GONÇALVES, 2005, p. 107) (Itálico nosso)

Para o desenvolvimento da educação ambiental é necessário identificar as concepções sobre as questões socioambientais, as representações sociais que regem essas concepções. Também orientar e inspirar o desenvolvimento de sujeitos com atitude crítica, dialética e participativa e que busquem conhecimentos relacionados a essa realidade, para transformá-la (REIGOTA, 2001; SPAZZIANE; GONÇALVES, 2005).

4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS AÇÕES EDUCATIVAS DO MUZAR

A Política de Responsabilidade Social 2013/2016 da Universidade de Passo Fundo indica que a educação museológica do MuZAR está fundamentada nos princípios da educação ambiental e assim são defendidos por Silva (2005) na dissertação “A dinâmica de um museu de ciências naturais:

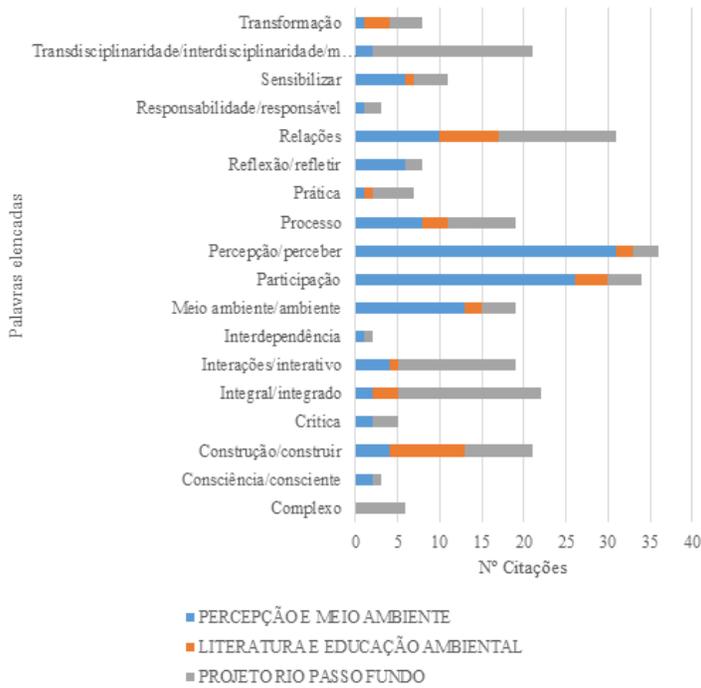
a transformação paradigmática do Museu Zoobotânico Augusto Ruschi”. Com o objetivo de contribuir na reflexão da prática de educação ambiental nas ações educativas e no dia a dia de um museu de ciências naturais, e como pode torná-la ainda mais intrínseca, nas ações e metodologias educativas do MuZAR, forma feitas a análise dos seguintes resumos expandidos: (1) “Percepção e meio ambiente: sensações vivenciadas por jovens na trilha perceptiva da 8ª Feira de Ciências e 4ª Mostra de Inovação Tecnológica/UPF”, apresentado no 5º Simpósio Sul de Gestão e Conservação Ambiental, XX Semana do Alto Uruguai do Meio Ambiente – SAUMA, Encontro do coletivo Educador do Alto Uruguai Gaúcho, por Schú *et al.*, em 2011; (2) “Museu, ciência, literatura e educação ambiental”, encontrado nos anais do IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, publicados na Revista Brasileira de Educação Ambiental, de autoria de Silva *et al.*, em 2017 e (3) “Projeto Rio Passo Fundo: patrimônio paisagístico, natural, ambiental, histórico-cultural, econômico e político”, apresentado na VII Jornada de Extensão do Mercosul, em 2019, por Bueno *et al.*

Na apreciação dos resumos selecionados foram elencadas palavras que possuem relação com os cinco conceitos propostos para analisar se a educação ambiental está sendo aplicada nas ações educativas e práticas do MuZAR, que são as seguintes palavras: complexo; consciência/consciente; construção/construir; crítica; integral/integrado; interações/interativo; interdependência; meio ambiente/ambiente; participação; percepção/perceber; processo; prática; reflexão/refletir; relações; responsabilidade/responsável; sensibilizar; transdisciplinaridade/interdisciplinaridade; multidisciplinaridade; transformação.

Nos três resumos analisados, as palavras com maior frequência foram: percepção/perceber (13,09%); participação (12,36%), relações (11,27%), integral/integrado (8%) e construção (7,64%) (Figura 1). Também apareceram,

em dois resumos, e na sequência, transdisciplinaridade/interdisciplinaridade/mul-tidisciplinaridade (7,64%) (Figura 1).

Figura 1. Palavras de maior frequência encontradas nos resumos em discussão, relacionadas a Política Nacional de Educação Ambiental e fundamentações teóricas apresentadas neste estudo.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Schú et al (2011) fizeram um estudo para analisar as sensações vivenciadas por jovens em uma trilha perceptiva³, onde os participantes de olhos vendados e guiados por uma corda tocam vários objetos, em um ambiente montado para sensibilização ambiental e desenvolvimento da percepção através dos sentidos. A percepção e a participação são as palavras mais citadas, e destacam a metodologia utilizada nesta Trilha Perceptiva, que

³ Adaptação da “Trilha da Vida: Re-descobrimdo a Natureza com os Sentidos” é um experimento educacional transdisciplinar, criado e desenvolvido pelo Laboratório de Educação Ambiental em Áreas Costeiras (LEA/CTTMar/UNIVALI) desde 1997. (MATAREZI, 2004).

provoca a percepção através dos sentidos (visão, audição, tato e olfato) e envolve o participante numa relação integral de corpo e mente. “O processo educativo da educação ambiental “vivencial” trata os indivíduos de forma integral, incluindo e priorizando o aprendizado através do corpo, dos sentidos e da percepção mais sutil de si mesmo, dos outros, do mundo, da natureza e dos processos vitais que originam e sustentam a vida.” (SCHÚ et al, 2011). Percebe-se que as palavras mais citadas na sequência, são: meio ambiente, processo, relação e reflexão, complementando com a sensibilização. Os objetos deste percurso foram selecionados com o objetivo de provocar reflexões e dispostos de forma sequencial na trilha, para estimular relações entre o natural e o artificial, a ciência e a cultura (Schú et al, 2011).

Através do contato, pelo tato e olfato com a natureza, alguns participantes demonstraram o anseio de religação com o ambiente natural, ocorrendo uma sensibilização dos participantes no sentido de proteção e cuidado com o planeta. Nesta discussão, de religação com o ambiente natural é reconhecida a *interdependência* do ser humano e a natureza. “As frases reflexivas deixadas pelos participantes abordam temas como a relação com a natureza, interdependência, empatia, importância dos sentidos, valorização da visão e o reconhecimento por parte dos participantes de como cada um ainda precisa desenvolver a sua percepção.” (SCHÚ et al, 2011)

Assim, a experiência da trilha perceptiva com jovens, analisada por Schú et al (2011), demonstrou uma possibilidade de sensibilização para a *construção* do autoconhecimento como um método de envolvimento e reflexão da relação ser humano e o meio ambiente/natureza. É uma possibilidade de aprofundar os conceitos de educação ambiental, mas ainda estão pouco visíveis os fundamentos da criticidade, igualdade, solidariedade e responsabilidade, que estão presentes na Política Nacional.

Schú et al (2011) justificam sua proposta de educação ambiental fundamentada na crise de relação entre o humano e o meio ambiente. Este

meio ambiente é representado por natureza e/ou recurso, evidenciando a crise ambiental, do uso indiscriminado dos recursos naturais e a poluição causada pela ação humana. Para “estamos vivendo em uma era de crises, onde os valores são distorcidos e a destruição da natureza causada pela intervenção humana está afetando os processos ecológicos fundamentais para a manutenção da vida” (SCHÚ et al, 2011). Pela percepção, a ação educativa, instiga a discutir qual a função de cada um nessa realidade, reconhecendo-se parte desse meio ambiente. Possivelmente as condições estruturais, de espaço e tempo, não deixaram ir além da simples experiência e construir propostas de transformação da realidade.

Em Silva et al (2017) o MuZAR apresenta o *processo* de construção da exposição “Campos nativos: paisagens gaúchas com João Simões Lopes Neto”, apresentada na 30ª Feira do Livro de Passo Fundo, de 2016, onde o museu expõe seu acervo didático e promove a comunicação entre o público (leitor) e o mundo da educação ambiental. A exposição trabalhou a problemática socioambiental de relação do ser humano com os campos nativos, integrada ao resgate de uma linguagem literária local, de grande relevância à literatura rio-grandense, utilizando lendas, contos e histórias de João Simões Lopes Neto.

Este foi o resumo que apresentou o menor número de palavras relacionadas neste estudo, destacando: *construção*, *relação* e *participação*, as mais citadas em ordem decrescente. O resumo trata de apresentar a *construção* de uma exposição para participar da Feira do Livro de Passo Fundo com o intuito de promover a comunicação entre o público (leitor) e o mundo da educação ambiental. Fica evidente o embasamento da *complexidade* moriniana pelos autores quando expressam que “cada exposição é planejada para provocar encontros, interações e relações de *construção* e transformação do conhecimento” (SILVA et al, 2017). Embora o tema não ter sido discutido no resumo, a *transdisciplinaridade* fica evidente na integração de áreas, como

a conservação da natureza, resgatando um bioma ameaçado de extinção, e a literatura, na descrição dos ambientes com a linguagem de lendas, contos e histórias, bem como a divulgação de um autor sul-rio-grandense.

Silva *et al* (2017), apresentam o envolvimento da equipe do MuZAR no processo metodológico de *construção* de uma exposição, mostrando como acontece a *construção do conhecimento*. “Através do estudo sobre campos nativos, o acervo do MuZAR e a análise de fotos disponibilizadas por amadores, fez-se a relação com o texto do autor.” (SILVA, *et al*, 2017), confrontando assim a disciplinarização e valorizando a complementação dos conhecimentos entre áreas. Esse *processo* exigiu conhecer João Simões Lopes Neto, além de suas obras, e entender sua mudança de estilo de escrita (realista versus idealista), conforme as transformações que ele sofreu na *construção* do seu conhecimento no decorrer do tempo. O conhecimento inter-relacionado na integração com a literatura foi um dos meios encontrados de possibilitar uma experiência de qualidade para o público e levar aperfeiçoamento à equipe de trabalho, desenvolvendo o princípio de pertencimento, na valorização da integração do ser humano e o campo, para a discussão sobre a conservação dos campos nativos rio-grandenses.

Silva *et al* (2017) concentraram-se no *processo* metodológico de *construção* da exposição e instigou a equipe a ir além do seu conhecimento técnico e inter-relacionar com outras áreas do conhecimento, mostrando as possibilidades de *transdisciplinaridade* pela sensibilização para tentar atingir o público literário. A iniciativa está justificada na crise ambiental e na falta de conhecimento sobre a temática apresentada, campos nativos, mas ainda não se discute qual a responsabilidade de cada um nesse contexto. Para os autores, há pouco ou nenhum conhecimento sobre o Bioma e os ecossistemas e a observação do avanço da monocultura agrícola e da urbanização sobre os campos nativos é apresentado como uma preocupação.

O “Projeto Rio Passo Fundo: patrimônio paisagístico, natural, ambiental, histórico-cultural, econômico e político” foi realizado pelo Museu de Artes Visuais Ruth Schneider (MAVRS) em parceria com o Museu Histórico Regional (MHR), ambos ligados à Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade de Passo Fundo (Bueno et al 2019). O MHR é um museu da Prefeitura Municipal de Passo Fundo e administrado pela UPF, o Museu Zoobotânico Augusto Ruschi (MuZAR) é ligado ao instituto de Ciências Biológicas, da mesma Universidade, e o Comitê de Gerenciamento da Bacia Hidrográfica do Rio Passo Fundo que,

propôs a criação e construção de exposições e ações educativas sobre o Rio Passo Fundo, envolvendo a multidisciplinaridade acadêmica, com o apoio da sociedade civil organizada e a utilização de novas tecnologias, com o objetivo de sensibilizar as comunidades formadoras da Bacia Hidrográfica do Rio Passo Fundo, para que percebam-se, o Rio Passo Fundo e seus afluentes, integrados em suas vidas, provocando o início de um processo de pensar contínuo, permanente e integrado de hábitos e ações pela recuperação, preservação e conservação do Rio. (BUENO et al, 2019, p. 2)

Bueno et al (2019) justificam a realização do projeto pela importância histórica, cultural e econômica do Rio Passo Fundo, bem como o resgate do seu valor paisagístico, natural e ambiental, onde se percebe uma visão de meio ambiente em suas múltiplas dimensões. Conforme Sauvé (2005, p. 319), “a rela o com o meio ambiente ocorre mediante um conjunto de dimensões entrelaçadas e complementares, sendo que a educa o ambiental não pode se limitar a uma ou outras destas dimensões, pois se torna incompleta e distorcida a visão sobre a fun o de cada um no mundo.”

Em Bueno et al (2019) foram encontradas dezoito palavras relacionadas para essa análise, sendo transdisciplinaridade/interdisciplinaridade/multidisciplinaridade, integral/integrado, intera o/interativo, rela o, processo, constru o e complexo as palavras mais citadas, em ordem decrescente.

A palavra *participação* não foi tão citada, mas apareceu na interação, não só com o mundo acadêmico em diferentes áreas, mas também com a sociedade civil organizada e com governos de diferentes municípios.

A proposta de construção conjunta do projeto sobre o Rio Passo Fundo através de exposições e ações educativas, integrando os Museus da Universidade de Passo Fundo, visa desempenhar e cumprir uma importante função na educação museal, com a parceria da sociedade civil organizada, instituições governamentais e o Comitê do rio Passo Fundo, Fórum que envolve representantes das governamentais, sociedades e usuários. (BUENO et al, 2019, p. 2)

Conforme Bueno et al (2019), o projeto propôs a criação e *construção* de exposições e ações educativas sobre o Rio Passo Fundo, envolvendo a *multidisciplinaridade* acadêmica, com o apoio da sociedade civil organizada e a utilização de novas tecnologias. Se desenvolveu em várias etapas, desde o mapeamento de potenciais informativos (escrito, audiovisual, imagem e material físico), pesquisa de referências bibliográficas, vivência com as comunidades ribeirinhas do Rio Passo Fundo, por meio de expedições de inventário, que dialogava com os públicos de escolas, representantes governamentais (atuais e ex), grupos de terceira idade, grupos indígenas e quilombolas e organizações não governamentais, que relataram suas histórias da relação com o Rio, gravadas em vídeos. Também foram feitas análises biológica e química de riachos e nascentes de tributários do Rio Passo Fundo. Na posse das informações das pesquisas, diversos grupos de cursos universitários foram criados, integrando diferentes áreas de conhecimento, humanas, saúde, engenharia e tecnologias, resultando na criação de sete exposições.

Todos os levantamentos resultaram em sete exposições, sendo elas: Projeto Rio Passo Fundo: Patrimônio Histórico-cultural, econômico e político; Só mais, Sons do Mundo, Água (Nossa)

Imagem líquida, Percurso poético do rio: terras, cores e nuances” localizadas no Portal das Linguagens e no MUZAR a exposição Projeto Rio Passo Fundo: Patrimônio paisagístico, natural e ambiental ambas no Campus I da Universidade de Passo Fundo. A sétima exposição Projeto Rio Passo Fundo: patrimônio socioambiental é itinerante que percorre os municípios da Bacia Hidrográfica, escolas e instituições, divulgando os resultados do projeto. (BUENO et al, 2019, p. 8)

A proposta da *interdisciplinaridade*, *transdisciplinaridade* e *multidisciplinaridade* desenvolveu-se na medida em que se avançou na abrangência dos conteúdos, onde o desafio da integração e complementação das áreas se tornava realidade (Bueno et al 2019). A busca dos pontos de encontro e interação garantiu significado para os envolvidos, trazendo a aplicação em parceria, tomando-se concreto a aplicação de todo o trabalho e pesquisa realizados nas comunidades.

Assim, a interação, integração e complementação oportunizaram os participantes a estabelecerem relações da parte (reducionismo) com o todo (holismo) e perceberem quanto a inter-relação é *complexa* e abrangente, na valorização de cada participante, para o entendimento dos fatos, fenômenos e descobertas técnicas, demonstrando a *complexidade* na sua prática. Deixando assim evidente o que se discute sobre a *interdisciplinaridade*, como uma *interdependência*, interação e comunicação entre os campos do saber, possibilitando a integração dos conhecimentos, onde não haja grau diferenciado de importância entre as disciplinas envolvidas em cada ação. Bueno et al (2019) encontram a complexidade moriniana de interações e inter-relações, associações, ligações, combinações, comunicações, que dão origem a fenômenos de organização e reorganização, processos evidentes na descrição no resumo estudado.

Bueno et al (2019) trazem a discussão da educação museal, representada pelo Projeto Rio Passo Fundo, proposta presente na Política Nacional de Educação Museal (IBRAM, 2018). Os objetivos desta

discussão estão focados na formação do sujeito na interação com os bens musealizados, os profissionais, as experiências, na formação *crítica* e integral dos indivíduos. Exercício que a educação ambiental também faz, observando o meio ambiente nas suas múltiplas dimensões, conforme se refere Sauvé.

A relação com o meio ambiente é eminentemente contextual e culturalmente determinada. Portanto, é mediante um conjunto de dimensões entrelaçadas e complementares que a relação com o meio ambiente se desenvolve. Uma educação ambiental limitada a uma ou outra dessas dimensões fica incompleta e alimenta uma visão enviesada do que seja “estar-no-mundo” (SAUVÉ, 2005, p. 319).

Conforme Bueno et al (2019) o Projeto Rio Passo Fundo oportunizou o reconhecimento da importância do Rio Passo Fundo como patrimônio paisagístico, natural, histórico, político e econômico. Também sensibilizou a sociedade para que percebam o Rio Passo Fundo e seus afluentes como integrados em suas vidas, integrando a comunidade regional na construção de uma cultura de valorização do patrimônio natural. Reconhecendo, também, a interação e inter-relação de museus de diferentes categorias (ciências naturais, artes visuais e histórico) que se reorganizaram em cada etapa e necessidade do projeto e responderam, como museus universitários, à integração da extensão, pesquisa, ensino e inovação tecnológica.

Uma proposta de trabalho que rendeu planejamento, organização, dedicação, envolvimento, estudo e pesquisa e garantiu inovação, integração e complementação de áreas e conteúdo. Dessa forma, o projeto integrou diferentes saberes, cursos de diferentes áreas, trabalhando em um bem comum, para mostrar que um rio ou um tema ambiental une diferentes comunidades, realidades e níveis de conhecimento de importância local, regional e global. (BUENO et al, 2019, p. 9)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os cinco princípios básicos elencados para esse estudo: *democracia*, *complexidade/interdependência*, *teoria crítica*, *participação/metodologia participativa* e *construção do conhecimento/processo educativo* como fundamentos da educação ambiental, conforme a Política Nacional de Educação Ambiental, chegamos à algumas considerações.

A *democracia* associada à *teoria crítica* faz refletir sobre a relação entre sujeito e objeto e o ser humano e o meio ambiente e a educação ambiental instiga a busca de novas formas de relação da sociedade com o meio ambiente, da humanidade com a natureza. Schú et al (2011), na trilha perceptiva, trazem uma provocação à reflexão sobre a relação do indivíduo com o meio onde vive e consigo mesmo. Pouco foi questionando sobre as diferentes possibilidades de relações que a sociedade possui com e no meio ambiente, concentrando em problemas ambientais e contemplação da natureza nas relações apresentadas. Silva et al (2017) também buscam, no problema da destruição do bioma e na contemplação da natureza, sensibilizar a sociedade para a necessidade de proteger os campos nativos e salvar sua biodiversidade, apesar de utilizarem a linguagem literária e fazerem a relação de diferentes momentos dos autores, de realismo e idealização. Bueno et al (2019) foram buscar nos diferentes segmentos da sociedade, as relações que as comunidades possuem com o rio, oportunizando maior participação individual e/ou coletiva, por diversos meios e ao mesmo tempo indo ao encontro das pessoas.

Fica evidente que houve um *processo* evolutivo para os princípios da *democracia* e *criticidade*, tanto no envolvimento das equipes na concepção, desenvolvimento e avaliação das atividades, quanto na abrangência comunitária de uma Feira de Ciência com público regional para o ensino médio. Fica evidenciada a *participação* individual para uma Feira de Livro,

com interação de diferentes áreas do conhecimento, abrangendo um público municipal, sem restrição de idade, e no Projeto do Rio Passo Fundo, de abrangência regional de uma bacia hidrográfica, com diálogos com a comunidade acadêmica, governamental e não governamental e ainda atingindo a comunidade de quilombolas e indígenas. Iniciou com a participação individual evoluindo para a inter-relação de áreas ao processo construído com diversos atores, mostrando diferentes realidades, representadas em diferentes possibilidades de *construção do conhecimento*.

A *metodologia participativa* se entrelaça no *processo construtivo do conhecimento* nas atividades dos três autores discutidos. Fica evidenciada a *metodologia participativa* em equipe para conceber e executar as propostas, ações e exposições, sendo no Projeto Rio Passo Fundo um envolvimento além das equipes dos museus, abrangendo acadêmicos e professores/pesquisadores de diferentes áreas, que desta forma, *interdisciplinarmente* se complementaram. O *processo de construção do conhecimento* também foi representado evolutivamente com a Trilha Perceptiva, proporcionando a reflexão da transformação histórica na relação com a natureza. A Exposição Campos Nativos levou à concretização do conhecimento, que possibilitaram a construção de outros conhecimentos a partir da interação das exposições do Projeto Rio Passo Fundo.

Por fim, a *inter, trans e multidisciplinaridade*, como essências da *interdependência* apresentada pela *complexidade*, aparecem evolutivamente claras de um para o outro resumo. Na interação da Trilha Perceptiva, na inter-relação da Exposição Campos Nativos e nas múltiplas possibilidades de interação e inter-relação que o Projeto Rio Passo Fundo possibilitou a *construção* de novos conhecimentos.

Assim, o MuZAR, no seu papel de museu de ciência naturais e universitário, que traz em seus objetivos e finalidades desenvolver educação ambiental, os princípios foram evidenciados de forma evolutiva e temporal,

promovendo um processo de adaptação a cada realidade que a sociedade vive e a cada nova ação educativa proposta.

REFERÊNCIA

BRACAGIOLI, Alberto. Metodologias participativas. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Coord.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007. v. 2, p. 227 - 242.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. *Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Presidência da República, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em 06 mai. 2022.

BUENO, D.; VIVIAN, G. P.; SILVA, F. B. da. Projeto rio Passo Fundo: patrimônio paisagístico, natural, ambiental, histórico-cultural, econômico e político. *VII Jornadas de extensão do Mercosul (JEM) e Encontro Nacional do Forext*, Universidade de Passo Fundo, nov. 2019.

DALMOLIN, Bernardete Maria; MORETTO, Clenir (Coord.). *Política de responsabilidade social 2013/2016*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014. 1,55 Mb; PDF ISBN 9788575158432. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/a-universidade/politica_responsabilidade_social_.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

IBRAM - INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: IBRAM, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

JACOBI, Pedro. Participação. *In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Coord.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.* Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. v. 1. p. 229 - 236.

LEROY, Jean Pierry; PACHECO, Tania. Democracia. *In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Coord.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.* Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. v. 1. p. 127 - 140.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Teoria Crítica. *In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Coord.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.* Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. v. 1. p. 223 - 232.

MARANDINO, M. Museus de Ciências, Coleções e Educação: relações necessárias. *Revista Eletrônica de Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio*, v. 2, n. 2, p. 1-12, jul./dez., 2009.

MEIRELES, B. H. S., ERDMANN, A. L. A questão das disciplinas e da interdisciplinaridade como processo educativo na área da saúde. *Texto & Contexto Enfermagem*, 8(1):149-65, jan./abr., 1999.

MORIN, Edgar. *O método 1: a natureza da natureza.* HEINEBERG, Ilana (Trad.). 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN. *O método 2: a vida da vida.* LOBO, Marina. (Trad.). Porto Alegre: Sulina, 2002.

OLIVEIRA, Haydée Torres de. Transdisciplinaridade. *In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Coord.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.* Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. v. 1. p.

REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRÍGUEZ, I. B.; TORALES-CAMPOS, M. A. A expografia do meio ambiente no museu de história natural: epistemologia, história e educação. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 670-695, abr./jun. 2021.

RUWER, L. M. E.; OLIVEIRA, E.; PEDROSA, R. A.; VITORELI, M. C.; GONÇALVES, M. C. da S. *A interdisciplinaridade em prática no ensino superior: um estudo multicascos*, 2020. Disponível em: https://admpg.com.br/2020/anais/arquivos/08292020_160811_5f4aab5b9c94.d.pdf. Acesso em: 11 mai. 2022.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SCHÚ, A.; ARGERICH, G. R.; CASTIGLIONI, G. Z.; COSTA, K. S. da. Percepção e meio ambiente: sensações vivenciadas por jovens na trilha perceptiva da 8ª feira de ciências e 4ª Mostra de Inovação Tecnológica/UPF. V *Simpósio Sul de Gestão e Conservação Ambiental, XX Semana do Alto Uruguai do Meio Ambiente – SAUMA, Encontro do Coletivo Educador do Alto Uruguai Gaúcho*, 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/326215-Percepcao-e-meio-ambiente-sensacoes-vivenciadas-por-jovens-na-trilha-perceptiva-da-8a-feira-de-ciencias-e-4a-mostra-de-inovacao-tecnologica-upf.html>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SILVA, F. B. da. *A dinâmica de um museu de ciências naturais: a transformação paradigmática do museu zoológico Augusto Ruschi*. 2005. 173 f.: Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2005.

SILVA, F. B. da; BENETTI-MORAES, A. A percepção desafiando a ciência. p. 85 - 92 *MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia*, n. 3, 2007. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2004 v.: il. Anual. ISSN 1807-6149.

SILVA, F. B. da; GOMES, A. G.; PAULA, R. de. Museu, ciência, literatura e educação ambiental. *Revbea*, São Paulo, V. 10, Nº 3 – Anais do IX FBEA: jul., 2017.

SPIAZZIANI, Maria de Lurdes; GONÇALVES, Marlene. F. C. Construção do conhecimento. *In*: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Coord.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. v. 1. p. 103 - 114.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Processo nº 2002/19154: *Regimento interno* - Muzar/ICB. Passo Fundo: Secretaria Geral dos Cursos/UPF. 30 set. 2002.

VIÉGAS, Aline. Complexidade. *In*: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Coord.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. v. 1. p. 71 - 82.

ARTE, CULTURA E CIDADANIA NO PLANO CONSTITUCIONAL: INCURSÕES A PARTIR DA OBRA DE CANDIDO PORTINARI

Fernanda Analu Marcolla ¹

Alejandro Knaesel Arrabal ²

Raquel Fabiana Sparemberger ³

Resumo: O presente artigo lança reflexões a respeito da Arte, da Cultura e da Cidadania no horizonte da trajetória constitucional brasileira, em diálogo com duas expressões artísticas de Candido Portinari: *Mestiço* (1934) e *Guerra e Paz* (1956). Nestas obras o pintor revela sua sensibilidade em relação a anseios sociais que marcaram suas épocas e que ainda estão

¹ Mestranda em Direito Público pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Especialista em Direitos Humanos e Direito Constitucional pela Universidade de Coimbra/PT. Especialista em Direito Penal e Direito Processual Penal pela Universidade Damásio de Jesus. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). Advogada inscrita na OAB/SC nº. 53.746. Membro da Comissão Criminal da OAB/SC da Subseção de Brusque e da Associação dos Advogados Criminalistas do Estado de Santa Catarina (AACRIMESC). Endereço eletrônico: CV: <http://lattes.cnpq.br/3320760922393919>. E-mail: f.marcolla@furb.br.

² Doutor em Direito Público pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS. Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Especialista em Direito Administrativo pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. Professor e pesquisador dos Programas de Mestrado em Direito (PPGD) e Administração (PPGAd) da FURB. Líder do grupo de pesquisa Direito, Tecnologia e Inovação – DTIn (CNPQ-FURB). Vice-líder do Grupo de Pesquisa SINJUS - Sociedade, Instituições e Justiça (CNPq-FURB). Membro do grupo de pesquisa Constitucionalismo, Cooperação e Internacionalização - CONSTINTER (CNPq-FURB). Membro da AGIT - Agência de Inovação Tecnológica da Universidade Regional de Blumenau - FURB. E-mail: arrabal@furb.br.

³ Doutora em Direito pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Mestre em Direito pela UFPR. Pós-doutoramento em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Possui Graduação em Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1995). Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professora do Programa de Mestrado em Direito da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: fabiana7778@hotmail.com.

presentes no cenário contemporâneo. Entre outros aspectos, o estudo revela que Portinari era conhecido como um artista que interpretava o povo por intermédio de suas pinturas, as quais retratam aspectos da diversidade cultural. Sendo a pintura uma forma de linguagem sensorial que remonta as origens mais primitivas da humanidade, é possível considerá-la um condutor dos sentimentos e sensações capaz de traduzir artisticamente as aspirações humanas. As duas obras destacadas no presente artigo, foram desenvolvidas nos anos 1934 (Mestiço) e 1956 (Guerra e Paz), momentos marcados por regimes constitucionais distintos. Ambas as obras oferecem uma leitura ligada a questões sociais e culturais. No entanto, em que pese haver garantias constitucionais referente a arte, cultura e cidadania nas constituições de 1934 e 1946, a Constituição Federal de 1988 ampliou a abrangência e proteção.

Palavras-chave: Arte; Candido Portinari; Cidadania; Constituição; Cultura.

Abstract: *This article launches reflections on Art, Culture and Citizenship in the horizon of the Brazilian constitutional trajectory, in dialogue with two artistic expressions by Candido Portinari: Mestiço (1934) and Guerra e Paz (1956). In these works, the painter reveals his sensitivity to social concerns that marked his times and that are still present in the contemporary scene. Among other aspects, the study reveals that Portinari was known as an artist who interpreted the people through his paintings, which portray aspects of cultural diversity. Since painting is a form of sensory language that dates back to the most primitive origins of humanity, it is possible to consider it a conductor of feelings and sensations capable of artistically translating human aspirations. The two works highlighted in this article were developed in the years 1934 (Mestiço) and 1956 (War and Peace), moments marked by different constitutional regimes. Both works offer a reading linked to social and cultural issues. However, despite the existence of constitutional guarantees regarding art, culture and citizenship in the constitutions of 1934 and 1946, the Federal Constitution of 1988 expanded the scope and protection.*

Keywords: Art; Candido Portinari; Citizenship; Constitution; Culture.

INTRODUÇÃO

Arte, Cultura e Cidadania são categorias que se integram pois dizem respeito a condição humana. São dimensões da realidade existencial que conferem sentido ao indivíduo e a sociedade. Nas três, o sujeito estabelece trocas simbólicas a partir das quais ele se reconhece e se constitui.

Na Arte, a condição humana se materializa como expressão senciente. Os afetos e paixões assumem forma sensível no plano das expressões artísticas, denunciando o que, para Nietzsche, constitui a “real natureza humana”⁴. Na Cultura, a Arte assume papel coadjuvante entre outros constructos sociais identitários, conferindo materialidade ao espectro de valores e hábitos de uma coletividade. Neste sentido, Laraia (1986, p. 53-54) observa que o estudo de uma Cultura implica considerar o “código de símbolos partilhados” pelos membros que a integram, de modo que o “simbolismo e linguagem” são determinantes à compreensão do comportamento humano. Na atualidade, a Cultura compreende uma dimensão plural marcada pela “diversidade”, de modo que não parece ser mais correto falar em “Cultura”, mas em “Culturas”.

Por sua vez, a Cidadania lança o sujeito a um plano de reciprocidade em termos de direitos e obrigações, os quais são produtos do arquétipo cultural de uma sociedade.

Considerando estes aspectos, o presente artigo lança reflexões a respeito da Arte, da Cultura e da Cidadania no horizonte da trajetória constitucional brasileira, em diálogo com duas expressões artísticas de Candido Portinari: *Mestiço* (1934) e *Guerra e Paz* (1956). Nestas obras o

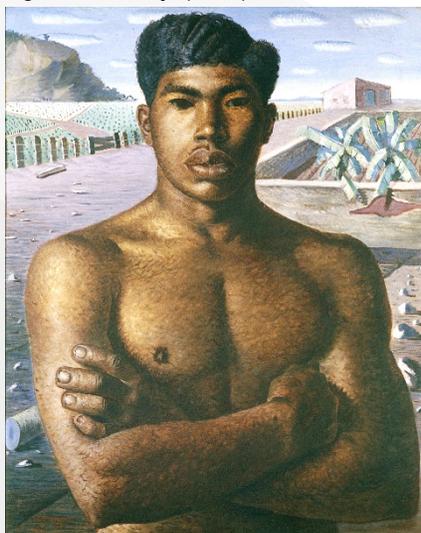
⁴ O filósofo não pressupõe uma “natureza humana” como condição imutável, mas considera que os afetos e pulsões são os fatores que verdadeiramente conduzem a humanidade e configuram sua indeterminação existencial.

pintor revela sua sensibilidade em relação a anseios sociais que marcaram suas épocas e que ainda estão presentes no cenário contemporâneo.

1 CONSTITUIÇÃO, ARTE E CULTURA: MESTIÇO (1934)

A pintura de Candido Portinari intitulada “Mestiço”, foi criada em um momento em que o Brasil estava sob a influência político-social da Era Vargas. Neste contexto foi promulgada a Constituição Federal de 1934, que consagrou importantes conquistas sociais (SPECHT; SILVA, 2014. p. 111).

Figura 1 – Mestiço (1934) – Óleo sobre Tela



Fonte: Projeto Portinari (2018)

Em decorrência da miscigenação étnica brasileira, pensadores como Gilberto Freyre reconheciam nos movimentos sociais e culturais da época uma ideia de “democracia racial” (TADEI, 2002, p. 3). A diversidade cultural representou um importante fator para a ordem Constitucional, haja vista que, em razão dela, muitas garantias passam a atender às classes minoritárias.

Neste sentido, Ávila (2018, p. 54) destaca que, em sociedades pluriculturais, como é o caso da brasileira:

O primeiro protagonista da diversidade são os grupos sociais, conceituados como sendo o conjunto de indivíduos que interagem entre si. De tal relação se originam direitos em face à situação de pertença ao coletivo, pois aos grupos são atribuídos status de sujeitos autônomos e garantias como, por exemplo, à utilização do próprio idioma como meio de comunicação passam a ser asseguradas.

Em que pese as grandes conquistas sociais instituídas na Constituição Federal de 1934, a preservação da cultura recebeu tratamento genérico em dois artigos:

Art. 23 - A Câmara dos Deputados compõe-se de representantes do povo, eleitos mediante sistema proporcional e sufrágio universal, igual e direto, e de representantes eleitos pelas organizações profissionais na forma que a lei indicar.

[...]

§ 7º - Na discriminação dos círculos, a lei deverá assegurar a representação das atividades econômicas e culturais do País.

[...]

Art. 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual (BRASIL, 1934).

Mesmo que a ordem jurídica da época não tivesse muita amplitude em garantias de direitos culturais, importa destacar que a recepção da matéria pela Constituição Federal de 1934 foi um importante passo em direção a tutela de expressões culturais. A Constituição Federal de 1988 apresenta um rol mais abrangente quanto às garantias constitucionais e o direito à cultura, especialmente dispostos nos artigos 215 e 216-A:

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.

Art. 216-A. O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais (BRASIL, 1988).

Segundo Bahia (2008, p. 397), em que pese a Constituição Federal acolher uma concepção abrangente de cultura, amparando tanto os bens materiais quanto os bens imateriais, “pode-se perceber que só há preservação jurídica dos bens e valores culturais que portem uma referência à identidade, à ação ou à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”.

No âmbito da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO (2002) a Cultura é considerada como:

[...] um “modo de vida”, expressão identitária de uma visão de mundo relativamente uniforme ou homogênea, concebida como um conjunto de distintos aspectos presentes numa sociedade ou num grupo social, como espirituais, materiais intelectuais ou emotivos, e que inclui sistemas de valores, tradições e crenças ao mesmo tempo a arte, a literatura e outros vários modos de vida.

Ademais, o artigo 7º do mesmo diploma internacional dispõe que:

Qualquer criação tem por origem as tradições culturais, mas apenas se desenvolve plenamente em contacto com outras culturas. É por esta razão que o património, em todas as suas formas, deverá ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, de modo a fomentar a criatividade em toda a sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas.

Sendo a Cultura uma dimensão existencial humana, as artes plásticas tornam-se “uma forma de interação do mundo exterior com o ‘eu’ interior através da expressão artística com o indivíduo”, ou ainda pode ser considerada “uma forma de linguagem sensorial que remonta as origens mais primitivas da humanidade, ou seja, é um condutor dos sentimentos e sensações capaz de traduzir artisticamente o conteúdo do íntimo da essência humana” (BARBOSA; MARCOLLA; RISTOW, 2021).

A participação na cultura pode ser compreendida como um direito fundamental, haja vista sua essencialidade para a dignidade e desenvolvimento da pessoa humana. Neste sentido, segundo Bahia (2008, p. 398) a Constituição Federal assegura a cultura em uma dimensão de liberdade de ação cultural, ou seja:

Na dimensão de liberdade de ação cultural, assegura determinadas posições subjetivas do indivíduo em face do Estado, que, neste caso, não pode impedir que o indivíduo viva de acordo com os signos e com os valores de sua cultura. Sob esse prisma, qualquer pessoa pode expressar qualquer atividade cultural, intelectual, científica, artística ou de comunicação, desde que não esteja vedada em lei.

A Constituição Federal reconhece a existência da diversidade étnica e cultural, as quais compõem a identidade cultural brasileira. Desta forma, segundo Bahia (2008, p. 399), o “ordenamento jurídico brasileiro afirma o pluralismo cultural como valor a ser reconhecido” sendo este de extrema importância para “garantir a liberdade individual de escolhas dos valores culturais a serem seguidos e assegurar a permanência da diversidade cultural”.

Na pintura “Mestiço”, Cândido Portinari revela traços evidentes da colonização brasileira, marcada pela multiculturalidade. Em uma carta remetida em 1946, Carlos Drummond de Andrade refere-se ao pintor

como alguém que representa “[...] a nossa expressão mais universal, e não apenas pela ressonância, mas pela natureza mesma do seu gênio criador, que ainda que permanecesse ignorado ou negado, nos salvaria para o futuro” (PORTINARI, 2000, p. 371). Ao reportar a importância das obras de artes do seu pai para a cultura brasileira, João Candido Portinari, observa que:

[...] estamos falando de um artista muito amado, que diz algo fundo na alma dos brasileiros, pois todos sabem que ele retratou o Brasil, o brasileiro, a alma do país, e de uma maneira muito autêntica, crítica e emocionada de todos os aspectos do país. Eu acho que não se conhece no mundo inteiro nenhum pintor que tenha pintado mais um país do que Portinari pintou o seu. Portinari pintou os temas sociais, os temas históricos, religiosos, o trabalho no campo e na cidade, a infância, os tipos populares, a festa popular, os mitos, a fauna, a flora e a paisagem, ou seja, ele fez um grande retrato de uma nação (PORTINARI, 2013).

Em relação a obra “Mestiço”, Pina (2019) observa que Portinari “não ilustra apenas um brasileiro nato numa nação construída a partir da mistura violenta de raças. A obra evidencia também a cor da classe trabalhadora do Brasil”.

A obra Mestiço se apresenta como um signo do ideal de democracia entre as raças. Para Cadilho (2015, p. 72), a expressão artística de Portinari está vinculada diretamente ao trabalho no campo, nas lavouras:

[...] o mestiço é representado com volumes proporcionais ao corpo de um homem forte, musculoso. Sua fisionomia é a de lábios grossos, cabelos crespos, olhos amendoados que encaram o seu observador, o público, com postura séria, enfatizada pelos braços cruzados. Seu corpo recebe tratamento de pinceladas em vírgula, sugerindo uma influência expressionista⁵, que, como ressalta Carlos Zilio (1982), o desenho prevalece como referência fundamental, e em nada influi na paisagem do fundo.

⁵ Entende-se por expressionismo a arte do instinto, trata-se de uma pintura dramática, subjetiva, “expressando” sentimentos humanos (IMBROISI; MARTINS, 2021).

Nas unhas, um contorno escuro sugere o contato com a terra em trabalho braçal.

Ao realizar uma análise iconográfica da pintura de Portinari, Lourenço (2003) afirma que “a realidade e a sentimentalidade que nela transbordam são conferidas pela sensação de desgaste físico pelo trabalho que o pintor conseguia transpor para o rosto de seus personagens”. Ademais, segundo Fabris (2005, p. 103), Portinari considerava que os escravos africanos eram “as mãos e os pés” do próprio desenvolvimento econômico da atividade agrária, sendo que estas percepções podem ser observadas na própria estética corporal nas obras do autor:

O caráter estático de sua pose contrasta sempre com seu gigantismo, podendo ser visto como índice de uma dissociação profunda entre o esforço despendido pelos trabalhadores e o resultado concreto de sua labuta, sem a qual não existiria o sistema econômico alicerçado nas grandes plantações tropicais. Verdadeiras “máquinas de trabalho afeitas a toda sorte de esforço”, as figuras de trabalhadores propostas por Portinari estabelecem uma continuidade crítica entre passado e presente, pois têm como elemento comum a apresentação da atividade produtiva como alienação.

Conforme já mencionado, a obra *Mestiço* foi criada em 1934 enquanto o Brasil estava sob a influência do governo Vargas. Neste período havia uma conjuntura política que defendia uma democracia racial como estratégia de governo. Nas palavras de Specht e Silva (2014, p. 111):

[...] acontecia uma nova percepção sobre a condição racial da população brasileira, a miscigenação torna-se a prova inegável da inexistência de preconceitos por cor no Brasil, que passa a ser percebido como um paraíso racial, nomeado o país da democracia racial. A mestiçagem, longe de constituir uma condição natural da população no país, foi utilizada como um discurso estratégico do governo Vargas.

Com o período Vargas, o mundo das artes sinalizou uma mudança importante no Brasil. Os modernistas ganharam os espaços oficiais do país. Neste sentido, Portinari foi convidado pelo ministro da educação Gustavo Capanema para pintar a sala de audiência. O artista assumiu como tema o “trabalho na história do Brasil”, o qual foi retratado em doze painéis: “Pau-Brasil, Cana, Gado, Garimpo, Fumo, Algodão, Erva-Mate, Café, Cacau, Ferro, Borracha e Carnaúba” (ZANELATTO; COELHO, 2014, p. 264).

Tadei (2002, p. 3) cita Gilberto Freyre como o principal responsável pela ideia de “democracia racial”, a qual, segundo o autor, se deve ao fato da formação híbrida dos portugueses, fruto da influência histórica que sofreram dos povos muçulmanos. De fato, no período em que Portinari criou a obra *Mestiço*, o Brasil estava sob forte influência da busca pelo reconhecimento da pluralidade étnica brasileira.

Na condição de dispositivo de poder, o dispositivo de mestiçagem envolve um conjunto heterogêneo de elementos: discursos, ações, leis e programas de instituições. De forma mais específica, ele pode ser entendido como um conjunto de saberes e de estratégias de poder que atua sobre nossa identidade nacional, tendo por objetivo integrar e tornar dóceis as etnias que estão na raiz de nossa nacionalidade (no caso os indígenas do continente e os negros africanos). É o dispositivo de mestiçagem que dirige e comanda as ações e saberes numa determinada direção, com a intenção de atingir seu objetivo final: criar uma consistência entre todos esses elementos díspares, gerando subjetividades dóceis, mal delimitadas e manipuláveis (TADEI, 2002, p. 3).

Segundo Fabris e Fabris (1995, p. 12) a presença temática rural nas obras de Portinari nos anos 30, é o reflexo da descoberta de outra realidade pelo pintor, “uma realidade popular, uma descoberta que resume a ideia de um status de dignidade humana que a arte vinha conferir àquele mundo não alfabetizado”. A política cultural adotada pelo governo Vargas (1930-

1945) incentivava uma linguagem e uma “imagística brasileira” (PIAZZA, 2003, p. 101):

Essa temática foi “apropriada” pelo projeto nacionalista do governo Vargas, do qual emergiram as imagens da brasilidade. No afã da construção da nacionalidade, “Tal esforço era fundamentalmente uma tarefa integradora de nossa realidade física – de nossa terra – e de nosso homem, ambos abandonados e incompreendidos. Retornar à tradição do país significava identificá-la em dois fatores cruciais: a natureza e a cultura brasileiras, síntese da realidade indestrutível presente no inconsciente nacional”.

Ademais, segundo Piazza (2003, p. 103), após Portinari participar da 35ª edição do Salão Anual de Belas Artes em Paris em 1928, o pintor teria se reconectado com a cultura originária brasileira, refletindo a preocupação de conhecer e expressar a realidade de seu povo:

A estada de Portinari em Paris, fez com que o pintor procurasse outras expressões artísticas com base na “observação do presente e do passado e à pesquisa das técnicas dos grandes mestres” (PIAZZA, 2003, p. 105). Inspirado pela capital francesa, ao enviar uma carta a sua amiga Rosalita Mendes de Almeida, o pintor destacou que ao ter contato com outras culturas desejava pintar a sua gente:

Vim conhecer aqui o Palaninho, depois de ter visto tantos museus e tantos castelos e tanta gente civilizada. Aí no Brasil eu nunca pensei no Palaninho [...]. Eu me sinto caipira. Daqui fiquei vendo melhor a minha terra – fiquei vendo Brodowski como ela é. Aqui não tenho vontade de fazer nada... Vou pintar o Palaninho, vou pintar aquela gente com aquela roupa e com aquela cor. Quando comecei a pintar senti que devia fazer a minha gente e cheguei a fazer o “baile na roça”. Depois desviaram-me e comecei a tatear e pintar tudo de cór – fiz um montão de retratos. Eu nunca tinha vontade de trabalhar e toda gente me chamava de preguiçoso – eu não tinha vontade de pintar porque me botaram dentro duma sala cheia de tapetes, com gente vestida à última moda...

A paisagem onde a gente brincou a primeira vez e a gente com quem a gente conversou a primeira vez, não sai mais da gente... Quando eu voltar vou ver se consigo fazer a minha terra [...] (PIAZZA, 2003, p. 106).

O Palaninho era um típico cidadão da cidade de Brodowski/SP, cidade na qual Portinari nasceu, sendo que em Paris o autor percebeu que expressar as características do seu povo, seria uma forma de reconhecimento de uma identidade brasileira (ARÊDES, 2015, p. 26).

Portinari foi influenciado por fatores sócio-político-culturais que o conduziram a reconhecer o pertencimento da cultura nacional brasileira. A obra o Mestiço é marcada pelo simbolismo da tradição e cultura popular, fatores estes que estão relacionados a uma época em que o país buscava a democracia e os primeiros passos em direção ao reconhecimento da diversidade cultural.

2 CONSTITUIÇÃO, ARTE E CIDADANIA: GUERRA E PAZ (1956)

Em 1956 o Brasil estava sob a influência da Constituição Federal de 1946 e sob o governo de Juscelino Kubitschek. Importa destacar que a CF/46 garantiu o restabelecimento dos direitos individuais, e o fim da censura e da pena de morte.

Outro aspecto importante da Constituição de 1946 foi o restabelecimento da “independência ao Executivo, Legislativo e Judiciário, resgatando assim o equilíbrio entre os três poderes, além de dar autonomia a estados e municípios e instituiu eleições diretas para presidente da República, com mandato de cinco ano” (PONTUAL, 2011).

As demais normas estabelecidas por essa Constituição foram: incorporação da Justiça do Trabalho e do Tribunal Federal de

Recursos ao Poder Judiciário; pluralidade partidária; direito de greve e livre associação sindical; e condicionamento do uso da propriedade ao bem-estar social, possibilitando a desapropriação por interesse social (PONTUAL, 2011).

A Constituição Federal de 1946, na época, foi considerada uma das mais democráticas, sendo que no artigo 141 trazia um rol taxativo de garantias individuais, “a Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, a segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes”. Ela ampliou as garantias sociais, assim como restabeleceu um Estado Democrático e garantiu a cidadania, destacando-se “a liberdade de manifestação de pensamento, a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença, a liberdade de associação para fins lícitos, a demonstrar a ruptura com o regime ditatorial anterior” (BUSTILLO; NASCIMENTO JUNIOR, 2018, p. 11).

O direito à cidadania, está intrinsecamente entranhado às garantias sociais de uma Constituição, sendo que ao longo dos anos a busca pelo reconhecimento de elementos sociais pelo Estado estão em constante inovação. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 representou um grande avanço social, ao abordar o direito à cidadania já em seu artigo 1º, expressando como fundamento do Estado a cidadania e a dignidade da pessoa humana:

[...] a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] II - a cidadania” (GORCZEWSKI; MARTIN, 2011, p. 112).

Ademais a expressão cidadania faz alusão diretamente a ideia de cidade, “de um núcleo urbano, de uma comunidade politicamente organizada”, sendo que para Gorcezewski e Martin (2011, p. 21-22) cidadania é considerada uma

condição social “que se manifesta na capacidade do indivíduo em participar plenamente da vida política, econômica e cultural de uma sociedade, isto é, trata-se de uma condição social que permite ao indivíduo desfrutar das oportunidades que a vida social propicia”.

O conceito de cidadania por muitas vezes é confundido com a nacionalidade de um indivíduo. No entanto, hodiernamente o conceito possui uma variedade de atitudes capazes de caracterizar a prática da cidadania:

[...] entendemos que um cidadão deve atuar em benefício da sociedade, bem como esta última deve garantir-lhe os direitos básicos à vida, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, trabalho, entre outros. Como consequência, cidadania passa a significar o relacionamento entre uma sociedade política e seus membros. Os reflexos dessa condição no direito internacional, por outro lado, emulsionam esse conceito ao de nacionalidade. segundo (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001, p. 5).

Por conseguinte, a cidadania e o senso de pertencimento de um indivíduo à uma sociedade, fazem parte de uma evolução histórica social. Deste modo, ao analisar o conceito de cidadania em certo período histórico, necessita-se considerar o contexto da época vivenciada, pois a amplitude do direito de cidadania adquire características diferente conforme o tempo, o lugar e as condições socioeconômicas (GORCZEVSKI; MARTIN, 2011, p. 21-22).

Segundo Pires (2011, p. 2), o direito à cidadania oferece ao indivíduo muito mais que direitos políticos, sendo garantido:

[...] produção de bens culturais; participação democrática na gestão do patrimônio cultural; respeito à diversidade étnica e regional; acesso aos bens culturais e fruição; direito à informação cultural, participação no controle; e por fim, o direito de identidade com o patrimônio. É dizer – as pessoas precisam, não apenas fruir do legado, mas ver-se refletidas nele.

É por intermédio da cidadania que o indivíduo se manifesta na vida Estatal e adquire os direitos relativos à dignidade humana, seja ele eleitor ou não. Neste sentido, é possível observar a obra de Portinari “Guerra e Paz” sob a ótica de cidadania, haja vista que o pintor expressa questões de cunho social relacionados à dignidade da pessoa humana.

A dignidade da pessoa humana é uma qualidade intrínseca, inseparável de todo e qualquer ser humano, é característica que o define como tal. Conceção de que em razão, tão somente, de sua condição humana e independentemente de qualquer outra particularidade, o ser humano é titular de direitos que devem ser respeitados pelo Estado e por seus semelhantes. É, pois, um predicado tido como inerente a todos os seres humanos e configura-se como um valor próprio que o identifica. (SARLET, 2002, p. 22).

Dentre as modalidades que incorporam o direito à cidadania, estão as garantias sociais ao lazer, ao trabalho, alimentação a cultura, e conseqüentemente a arte. Neste sentido, Miranda e Vital (2019, p. 71) afirmam que “a arte, como expressão social humana, é, quase sempre, utilizada como forma de retratar e escancarar as realidades sociais, ou seja, serve como mecanismo de manifestação”.

As expressões artísticas podem ser consideradas “um conhecimento tão específico quanto um documento escrito”, sendo que a dialética contida no imaginário de um artista “é um dado efetivo, através do qual é possível conhecer uma sociedade não apenas em suas realizações, mas também em suas aspirações, em suas visões utópicas e protetivas” (FABRIS; FABRIS, 1995, p.12).

Foi por intermédio das pinturas em murais que o pintor Portinari manifestou sua percepção de sociedade na obra “Guerra e Paz”. O pintor desenvolve nas duas pinturas uma reflexão social e política, sendo que temas como cidadania, lazer, arte, cultura são destacados em um dos painéis,

enquanto o outro revela situações características de sentimentos humanos, tais como, medo, desespero, dor, entre outros (BARBOSA; MARCOLLA; RISTOW, 2021).

Portinari foi contratado pelo governo brasileiro em 1952 para realizar uma pintura em painel como forma de presentear a sede da Organização das Nações Unidas/ONU, em Nova York. Para tanto, o pintor “desenvolveu estudos, rascunhos e maquetes e em início de 1956 os painéis ficaram prontos e foram doados à ONU, entretanto, as duas telas não tinham sido vistas em sua totalidade nem pelo próprio artista” (KUBRUSLY; DANTAS, 2011, p. 2).

O supracitado pintor, idealizou sua percepção social em duas telas. Uma intitulada “Guerra”, na qual os direitos sociais deixam de existir enquanto Estado de exceção. Na outra, intitulada “Paz”, destacam-se os direitos sociais, liberdade, educação, lazer. Antes das telas embarcarem para os Estados Unidos, um movimento junto ao Itamaraty possibilitou que as imagens fossem expostas para os cidadãos brasileiros no Teatro Municipal do Rio de Janeiro/RJ (KUBRUSLY; DANTAS, 2011, p. 3).

Figura 2 – Guerra e Paz (1952) – Óleo sobre Madeira Condensada



Fonte: Projeto Portinari (2018)

Entre cores fortes (predominantemente azul), o pintor expressou a guerra com imagens sugestivas ao sofrimento, dor, desespero e medo. Para Kubrusly e Dantas (2011, p. 4) citando Pedrosa (2006), Portinari no painel “Guerra” não apresenta qualquer indício de armas, muito pelo contrário, o autor se utiliza das expressões humanas como impacto social:

[Portinari] não identifica guerra alguma, como se afirmasse que em essência todas se equivalem no desencadeamento de horror e animalidade. Nenhuma arma identificável, em Portinari; a cavalgada apocalíptica que corta a cena em todas as direções com seu cortejo de conquista, guerra, fome e morte, não traz as cores bíblicas do fogo e do sangue, nem o preto, o branco ou o amarelo. É o azul que domina. Uma trágica e dorida sinfonia em azul [...].

No tocante ao painel “Paz”, os autores supracitados afirmam que as cores leves utilizadas pelo pintor expressam um sentimento de calma e alegria, os quais são observados pelas “brincadeiras infantis, das atividades (trabalho), a mistura de diferentes povos e a solidariedade”, ou ainda:

O que emana desse painel, nos enleva e encanta, mais que a ideia de paz e da paz, é a própria paz que nos invade ao contemplá-lo. É a sensação de penetrarmos num universo de paz, de comunhão fraterna no trabalho produtivo, num reino mágico de cores reluzentes, do som da ciranda de jovens num canto universal de fraternidade e confiança, ou da candura dos folguedos infantis (KUBRUSLY; DANTAS, 2011, p. 4).

Em decorrência da estadia de Portinari em Paris, novas técnicas artísticas foram adicionadas à sua forma de observar e se expressar, principalmente quanto as pinturas que demonstravam características da cultura brasileira. Segundo Abella e Raffaelli (2009, p. 257) além da busca constante pela modernidade da expressão artística “também foi implantado um projeto que exaltava o novo e as rupturas com o passado, criando para isso uma nova linguagem que se afirmasse e expandisse como um novo parâmetro de relações estéticas”.

Ademais, sob uma outra forma de interpretação artística da obra, Mariani (2013, p.884), sustenta que no painel “Guerra”, o pintor desenvolve expressões de um povo triste, desesperado e assolado pela guerra:

Com uma estruturação verticalizada e executada predominantemente em azul, o painel procura mostrar em cores que sugerem melancolia e numa linguagem simbólica, o sofrimento do povo assolado pela guerra. Vê-se por toda parte gente clamando: alguns de joelhos com os braços erguidos, outros encurvados, muitos com as mãos no rosto em prantos. Alguns cadáveres adultos são velados e crianças mortas nos braços de mulheres. Impossível não pensar, ao olhar para essas mães, na imagem da Pietá. Na dor, no entanto, ninguém está só. As pessoas estão agrupadas, o lamento que se ergue é de uma humanidade que chora junto. No horror da guerra, paradoxalmente, vê-se ali representada a experiência de solidariedade.

Enquanto no painel “Paz”, Portinari expressa a celebração da vida, criando a obra com cores mais luminosas, dissociado de tristeza e melancolia:

Paz é trabalho, festa e brinquedo. É vida simples. O artista pinta os sinais da alegria que se encontram na esperança do homem da roça. Cenas de colheita, coro de mulheres e, principalmente, crianças a brincar por toda a parte. Portinari afirma Callado, é fascinado pela infância, “infância como estado, quase diria como substância” [...]. A infância que o artista pinta é memória que, presente no adulto, faz ver o mundo como ele deve ser, mobilizando-o em direção ao novo (MARIANI, 2013, p. 885-886).

Os dois painéis possuem uma grande complexidade de análise entre a estética, ética, política e moralidade da época vivenciada pelo pintor. Ademais, os reflexos políticos vivenciados por Portinari, assim como sua percepção de tranquilidade decorrentes de sua infância no interior de São Paulo, podem ser observados como polos opostos nas duas telas (LIMA; CAETANO, 2015).

Ainda nesse sentido, segundo Fabris (2005, p. 102) enquanto na Europa “o primitivismo era novo e exótico, no Brasil tal produção artística ressaltava a

tradição brasileira em temas e objetos folclóricos, tendo sido utilizado, portanto, em prol da afirmação do nacionalismo”.

Portinari precisou observar o Brasil sob outra perspectiva para “pintar a sua gente”. Segundo Paulino (2016), Portinari ao concluir a execução dos painéis “Guerra e Paz” se manifestou pela incessante manutenção e busca da paz como base da democracia e da dignidade da pessoa humana:

A luta pela paz é uma decisiva e urgente tarefa, é uma campanha de esclarecimento e de alerta que exige determinação e coragem, devemos organizar a luta pela paz, ampliar cada vez mais a nossa frente anti-guerreira, trazendo para ela todos os homens de boa vontade, sem distinção de crenças ou de raças, para assim unidos, os povos do mundo inteiro, não somente com palavras, mas com ações, levar até a vitória final a grande causa da paz, da cultura, do progresso e da fraternidade entre os povos.

Para Zanelatto e Coelho (2014, p. 264), Portinari associa conhecimento estético com as lutas sociais, assim como aborda as dificuldades enfrentadas pela população, ademais, o pintor é considerado como uma espécie de “intérprete do povo”, ou ainda “mensageiro dos seus sentimentos”, idealizando questões social em busca “de um futuro melhor no qual todos tenham acesso aos bens necessários para uma vida digna”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Candido Portinari foi desde muito cedo despertado para o mundo artístico. Dedicou-se ao longo da vida às pinturas em tela, painéis, além de poemas e a vida política. Suas pinturas são um reflexo de influências dos movimentos artísticos e culturais da sua época, mas valorizava as tradições da pintura e retratava a arte figurativa.

As obras aqui destacadas, o “Mestiço-1934” e “Guerra e Paz-1956”, foram realizadas como um pouco mais de duas décadas de diferença entre elas e sob influências inclusive de Constituições Federais distintas. Contudo, em comum, é perceptível o apelo social contra as desigualdades e apoio a democracia.

Observar a história cultural de um povo por intermédio das expressões artísticas, com base na ordem jurídica vigente em cada época, é uma forma de conhecer as tradições e signos da realidade social.

No transcurso da história nacional, a arte, cultura e a cidadania tornaram-se aspectos de grande relevância, contribuindo para a consagração da democracia na busca incansável da dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ABELLA, Sandra Iris Sobrera; RAFFAELLI, Rafael. Relação arte e sociedade na obra de temática social de Candido Portinari. *Sociologia & Política*, Florianópolis, v. 10, n. 97, p. 242-270, dez. 2009. Disponível em: <https://livros-e-revistas.vlex.com.br/vid/arte-sociedade-obra-tematica-candido-264494506>. Acesso em: 19 out. 2021.

ARÊDES, Ana Carolina Machado. *Arte e Estado: Portinari e sua correspondência como um espaço de “sociabilidade intelectual” (1920-1945)*. 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/6510/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_ArteEstadoPortinari.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

ÁVILA, Fátima Cisneros. *Derecho penal y diversidad cultural*. Valência: Editora Tirant lo Blanch, 2018.

BAHIA, Carolina Medeiros. Conceito constitucional de cultura: direito à liberdade de ação cultural como direito fundamental. In: MOLINARO, Carlos Alberto; MEDEIROS, Fernanda Luiza Fontoura de; SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago (org.). *A dignidade da vida e os direitos fundamentais para além dos humanos: uma discussão necessária*. 3. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2008. p. 395-428.

BARBOSA, Olga CC; MARCOLLA, Fernanda Analú; RISTOW, Rogério. A cultura enquanto elemento estruturante da dignidade da pessoa humana: reflexões da expressão artística cultural na sociedade. *Revista da Unifebe*, Brusque, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletronicadaunifebe/>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos Brasil de 1934*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BUSTILLO, Luísa Nascimento; NASCIMENTO JÚNIOR, Jaime Meira do. *Cidadania e direitos fundamentais na evolução constitucional brasileira*. 2018. Disponível em: http://www.lo.unisal.br/direito/semidi/publicacoes/livro5/147_8000010_ID.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

CADILHO, Carine da Costa. *O negro e o mestiço na pintura de Candido Portinari da década de 1930*. 2015. 107 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Cefet/RJ, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/48_Carine%20da%20Costa%20Cadilho.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

FABRIS, Annateresa. Portinari e a arte social. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 79-103, 31 dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2005.2.1339>. Acesso em: 16 out. 2021.

FABRIS, Annateresa; FABRIS, Mariarosaria. A função social da arte: Cândido Portinari e Graciliano Ramos. *Revista Ieb*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 11-19, 7 jan. 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/71350>. Acesso em: 16 out. 2021.

GORCZEVSKI, Clovis; MARTIN, Nuria Belloso. *A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática*. Cruz do Sul: Edunisc, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1816/5/A%20necess%C3%A1ria%20revis%C3%A3o%20do%20conceito%20de%20cidadania.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. *Expressionismo*. História das Artes, 2021. Disponível em: <http://www.historiadadasartes.com/nomundo/arte-seculo-20/expressionismo/>. Acesso em 17 out. 2021.

KUBRUSLY, Ricardo Silva; DANTAS, Macedo Regina Maria Macedo Costa. *O Infinito em Portinari: uma história de guerra e paz*. 2011. Disponível em: https://www.13snhct.sbhc.org.br/resources/anais/10/1345073406_ARQUIVO_OInfinitoemPortinariSBHCRicardoeRegina.pdf. Acesso em 17 out. 2021.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LIMA, Lorena; CAETANO, Letícia. *Pesquisa de análises da obra guerra e paz, de Cândido Portinari*. 2015. Disponível em: <https://inspiresenasobrasdopas.blogspot.com/2017/03/pesquisa-de-analises-da-obra-guerra-e.html>. Acesso em: 19 out. 2021.

LOURENÇO, Emília Vicente. *O engajamento social em Cândido Portinari visto através da análise iconográfica da série de trabalhadores urbanos*. 2003. Disponível em: <http://www.festivaldearte.fafcs.ufu.br/2003/P4-02-01.htm> Acesso em: 16 out. 2021.

MARIANI, Ceci Maria Costa Baptista. Narrar artisticamente o Mistério Santo que habita entre nós: Leitura místico-teológica da obra “Guerra e Paz” de Cândido Portinari. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 11, n. 31, p. 867-890, set. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6065308>. Acesso em: 17 out. 2021.

MIRANDA, Atena Pontes. VITAL, Rafael Pontes. (2019). Leitura jurídica das pinturas de Cândido Portinari com base no princípio da primazia da realidade dos fatos. *Revista do tribunal regional do trabalho da 10ª região*, v. 23, n. 1, p. 67-76. Disponível em: <https://revista.trt10.jus.br/index.php/revista10/article/view/275>. Acesso em: 05 out. 2021. PAULINO, Roseli. *Leitura da obra guerra e paz: Candido Portinari*. Candido Portinari. 2016. Disponível em: <https://arteartistas.com.br/leitura-da-obra-guerra-e-paz-candido-portinari/>. Acesso em: 17 out. 2021.

PIAZZA, Maria de Fatima Fontes. *Os afrescos nos trópicos: Portinari e o Mecenato Capanema*. 2003. 434 f. Monografia (Especialização) - Curso de História, Pós Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/84826>. Acesso em: 16 out. 2021.

PINA, Raisa. *A mestiçagem a partir de Portinari*. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-mesticagem-a-partir-de-portinari/> Acesso em: 15 out. 2021.

PIRES, Maria Coeli Simões. A proteção da propriedade cultural. *Direito & Justiça do jornal do estado de Minas*, Belo Horizonte, p. 1-2, 26 set. 2011. Disponível em: <http://www.mariacoeli.com.br/wp-content/uploads/2015/10/Artigo-Patrim%C3%B4nio-Cultural-Jornal-Estado-de-Minas-Maria-Coeli.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

PONTUAL, Helena Daltro. 25 anos da Constituição cidadã: uma breve história das constituições do Brasil. Senado Federal, 2011. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/especiais/constituicao25anos/historia-das-constituicoes.htm>. Acesso em: 17 out. 2021.

PORTINARI, João Candido. *Candido Portinari: do cafezal à ONU*. 2013. Disponível em: <http://ciencia19h.ifsc.usp.br/ciencia19hwp/candido-portinari-do-cafezal-a-onu>. Acesso em: 15 out. 2021.

PORTINARI, João Candido. *Criação/Projeto Cultural*. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-4014200000010002> Acesso em: 15 out. 2021.

PROJETO Portinari. 2018. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/>. Acesso em: 13 out. 2021.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros; CÂMARA NETO, Isnard de Albuquerque. A evolução do conceito de cidadania. *Revista Ciências Humanas – Universidade de Taubaté*, v. 7, n. 2, 2001.

SARLET, Wolfgang Ingo. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição da República de 1988*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

SPECHT, Roberta; SILVA, Mozart Linhares da. Canto orfeônico, democracia racial e biopolítica na era Vargas (1930-1945). *Revista Jovens Pesquisadores*, v. 4, n. 2, p. 108-117, 9 mar. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/jovenspesquisadores/article/view/4523>. Acesso em: 15 out. 2021.

TADEI, Emanuel Mariano. Mestiçagem enquanto um dispositivo de poder e a constituição de nossa identidade nacional. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 22, n. 4, p. 2-13, dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000400002> Acesso em: 15 out. 2021.

UNESCO. *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. 2002. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

ZANELATTO, João Henrique; COELHO, Tiago da Silva. Encontros e desencontros: o muralismo de Portinari e o muralismo mexicano. *Locus: revista de história*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 261-275, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20782>. Acesso em: 17 out. 2021.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CULTURA ORGANIZACIONAL E PEDAGOGIA EMPRESARIAL: UTILIZAÇÃO DE ÁGUA DE ABASTECIMENTO EM UMA EMPRESA DO MUNICÍPIO DE OSÓRIO/RS

Rafaela Batista dos Santos¹

Valquíria Pezzi Parode²

Resumo: Este estudo tem como tema a Educação Ambiental, a Cultura e a Pedagogia Organizacional- a utilização de água de abastecimento em uma empresa do município de Osório/RS. O objetivo desta pesquisa é compreender e investigar os processos de preservação e reutilização da água de abastecimento na empresa que se constitui como objeto de estudo, enfatizando a importância da Educação Ambiental e sua articulação com a Cultura Organizacional e a Pedagogia Empresarial, no sentido de conscientização a respeito da preservação da água naquele e demais ambientes. A pesquisa se constitui por uma abordagem qualitativa, sendo que, o estudo objetivou a análise dos aspectos levantados a partir de uma observação participante e da reflexão considerando o campo teórico e metodológico. Alguns teóricos embasaram esta pesquisa-ação, tais como; Grün (1996) que nos apresenta o histórico da Educação Ambiental, Libâneo (2010) que reforça a presença da prática pedagógica fora do ambiente escolar, Schein (2009) que nos traz o conceito de cultura organizacional, Morin (2002) que ressalta a importância de se educar para a compreensão entre as

¹ Discente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: Rafaela-batista24@uergs.edu.br

² Docente Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. E-mail: valquiria-parode@uergs.edu.br

pessoas, da sociedade, natureza e cultura e também Holtz (2006) que afirma que a educação é um conjunto de ações sobre os indivíduos para que estes possam se tornar capazes de viver bem. Alguns resultados apresentados neste estudo, são os de que a prática pedagógica também pode estar inserida em um ambiente não escolar, empresarial, assim como, destaca a importância da Educação Ambiental enfatizando a questão do uso correto da água para diminuir os impactos causados ao meio ambiente.

Palavras-chave: Educação ambiental; Cultura organizacional; Pedagogia Empresarial; Uso da água.

Abstract: *This study has as its theme Environmental Education, Culture and Organizational Pedagogy - use of water supply in a company in the city of Osório/RS. The aim of this research is to understand and investigate the processes of preservation and reuse of water supply in the company that served as object of study, emphasizing the importance of Environmental Education and its articulation with Organizational Culture and Business Pedagogy, in order to raise awareness about preservation of water in that and other environments. A qualitative research was conducted where the study aimed to analyze the aspects raised from a participant observation, where the reflection considered the theoretical and methodological field. Some theorists based this research as Grün (1996) who presents us the history of Environmental Education, Libiliar (2010) that reinforces the presence of pedagogical practice outside the school environment, Schein (2009) that brings us the concept of organizational culture, Morin (2002) which states educating for understanding among people and also Holtz (2006) who states that education is a set of actions on individuals so that they can become able to live well. Some results presented in this study are that the pedagogical practice may be inserted in a business environment, as well as the Environmental Education with the concern with the correct use of water to reduce the impacts caused to the environment.*

Keywords: *Environmental education; Organizational culture; Water use.*

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a Educação Ambiental, a Cultura organizacional, e a Pedagogia Empresarial, destacando a importância da Pedagogia em espaços

não escolares, com o enfoque no estudo do uso da água de abastecimento em uma empresa situada em uma Área de Preservação no município de Osório/RS. A presente pesquisa se constitui como qualitativa, uma pesquisa-ação realizada em um frigorífico, num período de nove meses, durante o ano de 2019, contando com 22 participantes, sendo vinte funcionários do setor de produção, a engenheira química de alimentos, responsável pelo setor de Controle de Qualidade e o Diretor Geral da empresa.

O tema desta pesquisa é “Educação Ambiental, Cultura Organizacional e Pedagogia Empresarial - utilização de água de abastecimento em uma empresa do município de Osório/RS. A escolha deste tema surgiu diante da preocupação com o meio ambiente e a biodiversidade, mais especificamente, a respeito do uso da água em uma empresa situada em uma “Área de Preservação Ambiental”. A partir dessa temática, articulada com outras áreas de conhecimentos e saberes, surgiram novas possibilidades de unir os conhecimentos pedagógicos com a Educação Ambiental no âmbito da empresa investigada, com a finalidade de promover reflexões no sentido de ações de preservação e de conscientização a respeito da natureza, quanto a reutilização da água.

Podemos constatar que o tema da pesquisa é relevante, na medida em que, a água é indispensável à vida do planeta e na contemporaneidade essa é uma questão que tem sido polemizada, principalmente, quanto a poluição das mesmas, da utilização e da preservação. A problemática se estabelece em âmbito local e global do planeta terra, sendo assim, o estudo visa compreender qual seria a principal preocupação dessa empresa que trabalha com a utilização de água de abastecimento, em relação à preservação da mesma, assim como, entender quais suas estratégias no sentido de preservação do ambiente, da biodiversidade no cotidiano do trabalho e qual o impacto das ações da empresa em âmbito local.

Nesse sentido, e como objetivo geral, buscamos compreender a importância da Educação Ambiental e da Pedagogia Empresarial e sua articulação com a Cultura Organizacional, a fim de investigar os processos de utilização da água, quanto a preservação e reutilização da água de abastecimento numa empresa do município de Osório, enfatizando, ainda, a importância de se romper com alguns paradigmas enraizados no âmbito da cultura organizacional, para promover a conscientização a respeito da natureza, da preservação da água naquele e demais ambientes. Como objetivos específicos, procuramos identificar os processos da utilização da água dentro da empresa; no sentido de evidenciar se a empresa faz o descarte correto da água utilizada; investigar se a empresa segue a legislação específica para a utilização desta água e buscar informações aproximadas sobre a quantidade de água utilizada diariamente pela empresa. A pesquisa ressalta ainda, a importância da Educação Ambiental e da Pedagogia em espaços não escolares, assim como, suas atribuições no sentido de auxiliar na preservação da água utilizada por essa empresa de produtos cárneos suínos, (frigorífico) com a finalidade de promover ações de preservação e de conscientização a respeito da reutilização da água.

Esperamos promover com esta pesquisa a conscientização a respeito da importância da natureza na sua relação com o ser humano e a cultura, principalmente no que se constitui ao comportamento ético que precisa ser adotado por determinadas instituições empresariais. A abordagem da pesquisa se constitui também, com o enfoque no protagonismo do cuidado sobre a prevenção da água utilizada na empresa pesquisada, colaborando também, com a reflexão a respeito de uma possível mudança de conduta quanto as relações do ser humano com o meio ambiente, a natureza e a cultura, no sentido de ir além do que o sistema global instituiu, a partir do sistema capitalista que prevê apenas o progresso tecnológico e o capital, o ter e o consumismo em prol do ser.

A relevância dada a razão em detrimento da emoção, de acordo com Parode (2007), produziu um racionalismo científico que dissociou o ser humano da natureza, gerando uma abordagem de fragmentação e crise profunda de identidade, sendo que o “ter” está acima do “Ser”. A ênfase no empirismo e no controle da natureza através do desenvolvimento e progresso tecnológico, assim como, em modelos rígidos de estruturas sociais, culturais, produziram um impacto nas organizações, no que tange ao âmbito do desenvolvimento do trabalho empresarial e da cultura organizacional, na dimensão comportamental dos sujeitos. Tal situação vem incapacitando e impedindo o processo criativo e consciente dos sujeitos, não oportunizando reflexão profunda a respeito da preservação da natureza e de seus recursos e o que pode vir a acontecer com o planeta terra com a falta de consciência a respeito dessa situação, além disso, do impacto da crise ambiental para as futuras gerações do planeta.

1 O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A preocupação com a Educação Ambiental surgiu em meados dos anos 70, onde os questionamentos sobre o ambientalismo e os valores da sociedade voltados para a preocupação com o meio ambiente começaram a surgir entre os principais países, ressaltando assim uma crise ambiental. Esta preocupação com a preservação da natureza, ganhou força quando começou a fazer parte da sociedade no geral, e não somente para os ecologistas e defensores da natureza, como nos afirma Grün (1996), a emergência da crise ambiental como uma preocupação específica da educação foi precedida de uma certa “ecologização das sociedades”. Essa ecologização começou no momento em que o meio ambiente deixou de ser um assunto exclusivo dos amantes da natureza e se tornou um assunto da sociedade civil mais ampla. (Grün,1996, pág. 15).

A Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, foi realizada no ano de 1972 na cidade de Estocolmo na Suécia, e teve como base as constatações do clube de Roma, onde cientistas de diversos países se reuniram para discutir questões sobre o meio ambiente. A partir destes acontecimentos conforme afirma Grün (1996), a Educação Ambiental vira assunto oficial nas organizações internacionais. Em 1975, a Unesco promove em Belgrado um novo encontro internacional, contando com 65 países e assim formulando um programa de Educação Ambiental. Em 1977 em Tbilisi na Geórgia, é realizada a Conferência Internacional sobre Educação Ambiental, onde reforçou os princípios discutidos em Estocolmo. Segundo Grün (1996, p. 18) “[...] tem sido apontada como um dos eventos mais decisivos nos rumos que a educação ambiental vem tomando em vários países do mundo, inclusive no Brasil”, o autor especifica que este evento foi de suma importância para a Educação Ambiental ganhar força e mais adiante ser considerado um dos itens a serem incluídos nos currículos na área da educação.

Em 1983, a ONU cria a Comissão Mundial para o Meio Ambiente, e em 1992 no Rio de Janeiro, é realizada a ECO-92, contando com 180 chefes de estado e todos os países, com o objetivo de ampliar os princípios relacionados ao meio ambiente. Outros documentos foram criados durante a Rio 92, como a carta da terra e a agenda 21. Albanus (2008), traz sua contribuição afirmando que é necessário a integração entre o ambiente e o desenvolvimento como princípios básicos da Educação Ambiental. A lei nº 9.795 de 27/04/1999, estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental, onde todo o cidadão tem o direito de receber conhecimentos da E.A na escola, inserindo na grade curricular. A PNEA veio reforçar e qualificar o direito de todos à educação ambiental, como “um componente essencial e permanente da educação nacional” (artigos 2º e 3º da Lei nº 9.795/99). Com isso, a Lei nº 9.795/99 vem qualificar a educação ambiental indicando seus princípios e objetivos, os atores responsáveis por sua implementação, seus âmbitos de atuação e suas principais linhas de ação. (BRASIL, 1999, p. 25). A partir da criação da

referida lei, como nos afirma Albanus (2008), fica claro que um dos papéis da Educação Ambiental, é a formação do indivíduo com o intuito de reforçar a sustentabilidade como uma das soluções para os problemas ambientais, e ressaltar a importância da valorização do ambiente pela educação para as futuras gerações.

1.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EMPRESA

A educação é um processo contínuo, que perpassa a formação humana durante toda vida e está presente em vários ambientes. A educação é um conjunto de ações, de influências e de sugestões exercidas sobre os indivíduos no sentido de aproveitar metódica e progressivamente todas as possibilidades físico-psíquicas - no interesse individual e no interesse coletivo - para que eles se tornem capazes de viverem bem, no ambiente físico e social de que fazem parte, - contribuindo, na medida do possível, para o bem-estar e progresso da sociedade em que vive. (Holtz, 2006, p.33).

A Educação Ambiental na Empresa inicia desde que o funcionário é contratado, pois o mesmo precisa se adequar ao local de trabalho, conhecer o ambiente no qual está inserido, seu funcionamento, suas regras e todas estas ações, estão ligadas à educação no trabalho. Segundo Grün (1996), precisamos de uma ação educativa que promova relações sociais mais cooperativas e voltadas ao questionamento dos valores da sociedade em favor da natureza. Libâneo (2010), aponta que o ambiente empresarial promove uma prática social dos indivíduos com o meio natural e social, promovendo assim, uma porta de entrada para a conscientização do ser humano na preservação do meio ambiente, visto que, este é inserido no mesmo. A educação consiste, pois, de uma prática social que envolve o desenvolvimento dos indivíduos no processo de sua relação ativa com o meio natural e social, mediante a atividade cognoscitiva necessária para tornar

mais produtiva, efetiva, criadora, a atividade humana prática. (Libâneo, 2010, p. 142). Neste sentido, sabemos que a Educação Ambiental na Empresa tem um grande valor, que é o de promover o aprender agindo.

1.2 EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA EMPRESARIAL

A educação pode ocorrer em qualquer local, de acordo com Brandão (2007), a educação se constitui para além dos muros da escola, sendo que, a aprendizagem está presente em todos os lugares. Segundo Libâneo (2010), aprendemos coisas novas a todo o momento e em vários lugares. O Pedagogo empresarial conforme Holtz (2006), atua nas questões educacionais das relações de trabalho, promovendo ambientes de aprendizagens e de crescimento pessoal, deve orientar e organizar os problemas referentes ao comportamento e ações entre pessoas, conduzir as práticas dos objetivos desenvolvidos pela empresa. Como afirma Holtz (2006), “O Pedagogo Empresarial deve sempre considerar a solução dos problemas da Educação dos funcionários, principalmente no aspecto social, da vida em grupo”. Sendo assim, este profissional, deve ter um conhecimento amplo sobre seus funcionários e suas vivências, para facilitar a convivência em grupo e atingir os objetivos propostos pela empresa. A tarefa do Pedagogo Empresarial é, entre outras, a de ser o mediador e o articulador de ações educacionais na administração de informações dentro do processo contínuo de mudanças e de gestão do conhecimento. Gerenciar processos de mudança exige novas posturas e novos valores organizacionais, características fundamentais para empresas que pretendem manterem-se ativas e competitivas no mercado. (Greco, 2005, p.13). As empresas que possuem este profissional recebem apoio na gestão, administração e organização, pois o Pedagogo Empresarial irá contribuir para a elaboração de projetos, treinamentos, relação interpessoal,

utilizando-se dos conhecimentos pedagógicos que foram obtidos no curso de graduação na prática e na jornada de trabalho.

1.3 EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Conforme afirma Brandão (2007), “ninguém escapa da educação”. A educação informal seria aquela que ocorre para além dos muros da escola, no meio social em que vivemos, podendo criar relações tanto individuais ou em grupos, e que não está ligada a uma instituição de ensino. A educação não formal é realizada em uma instituição, porém a estrutura de organização não é institucionalizada, já a educação formal pode ser em ambiente escolar ou não, mas estas devem se constituir de objetivos específicos e sistemáticos. Estas modalidades de educação, embora distintas, não podem ser isoladas. Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente; neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica [...] a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais. (Libâneo, 1994, p.17).

O pedagógico conforme Libâneo (2010), perpassa toda a sociedade, existe uma ação pedagógica múltipla e que extrapola o âmbito escolar formal, desta maneira, percebemos que não é somente a escola que irá nos proporcionar um ambiente de aprendizado, este pode ser encontrado em vários outros lugares, pois o mundo social que vivemos está repleto de ações pedagógicas. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como

livro didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e, também, na criação e elaboração de jogos, brinquedos. [...] nas empresas, há atividades de supervisão do trabalho, orientação de estagiários, formação profissional em serviço. Nas esferas dos serviços públicos estatais, disseminam-se várias práticas pedagógicas de assistentes sociais, agente de saúde, agente de promoção social nas comunidades etc. (Libâneo, 2010, p. 27). A sociedade atual está cercada de atos pedagógicos, pois precisamos nos adequar aos grupos sociais em que vivemos, e assim os espaços não escolares estão cada vez mais agindo dentro da educação não formal.

2 PEDAGOGIA EMPRESARIAL, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A UTILIZAÇÃO DA ÁGUA

O Pedagogo é o profissional que usa seus conhecimentos pedagógicos para promover situações de aprendizagem, seja ela em uma instituição de ensino ou fora dela. Existem outros espaços fora o escolar onde o Pedagogo pode atuar. Segundo Libâneo (2010), o Pedagogo é especialista em educação, e dedica suas atividades a pesquisa, documentação, formação profissional e gestão de sistemas, formação continuada em empresas e em outras instituições.

O curso de pedagogia deve formar o pedagogo *stricto senso*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não formal decorrentes das novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental- não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na

definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas[...] (LIBÂNEO, 2010, p. 38).

Portanto, a Pedagogia se faz presente onde estiver se relacionando com alguma ação pedagógica, e está inserida em lugares que fazem parte do nosso dia a dia enquanto sociedade. Porém quem não tem o conhecimento necessário, não saberia identificar uma atividade ou uma ação como pedagógica. Ação pedagógica segundo Libâneo (2010) é diferente de trabalho docente, pois todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente. “Com isso, cumpre distinguir diferentes manifestações e modalidades de prática educativa, tais como a educação informal, não formal e formal” (Libâneo 2010). Com o avanço tecnológico, as empresas começaram a buscar um processo produtivo mais qualificado e para isso é necessário investir na educação, qualificação profissional e também na Educação Ambiental. A Educação Ambiental é de suma importância para a sociedade, pois nosso planeta necessita de cuidados e preservação para que as gerações futuras possam desfrutar de uma qualidade de vida satisfatória, portanto a garantia de um meio ambiente em condições habitáveis depende das ações de preservação e cuidado de cada sociedade em todos os países do mundo.

Trabalhar com educação ambiental tanto no âmbito formal quanto informal se tornou uma necessidade da humanidade. Essa necessidade surgiu quando o ser humano começou a se deparar com a degradação do ambiente, o que vem causando queda na qualidade de vida das populações. Pode-se perceber que a sociedade caminha em direção ao desejo de melhoria dessa qualidade de vida, que está diretamente ligada à qualidade do meio em que vive. (DIAS, 2016, p.138).

A Educação Ambiental e a Pedagogia, segundo (Dias 2016), podem trazer resultados significativos quando articuladas de maneira a reforçar a conscientização do ser humano, quanto a seu compromisso com o meio

ambiente, com o ambiente em que vivem. O importante é que garanta que este seja preparado para uma nova forma de olhar o mundo ao seu redor e gere um olhar cuidadoso, que faça com que o indivíduo possa reconhecer e repensar suas ações futuras. Com isso apresentamos o tema desta pesquisa, articulando os conceitos de Pedagogia e Educação Ambiental, para verificar e compreender o processo de uso da água em uma empresa. Entendendo que, para que a empresa possa desenvolver suas atividades diárias, deve seguir as legislações exigidas, porém, somente isso não basta, a preocupação com a água utilizada deve existir, visto que, este é um bem de domínio público, mas que não é inacabável. A matriz de coeficientes técnicos criados pela CNI (Confederação Nacional da Indústria), diante da preocupação com a quantidade de água utilizada em alguns casos de empresas, desenvolveu a sistematização de boas práticas do uso da água nas indústrias, que aborda vazões de retirada, consumo e lançamento de efluentes, sendo dividida por grupos e classes de utilização. No caso da empresa que foi objeto de estudo desta pesquisa, a classificação foi determinada com base na “denominação, abate de suínos, aves e outros pequenos animais. Coeficiente de retirada de 0,4 a 1,2 m³ por animal abatido foi convertido adotando-se peso médio de 100 kg por animal” (CNI, 2013, p.19).

As atividades referentes a Educação Ambiental dentro de uma empresa, são de suma importância para que os colaboradores possam sentir-se parte de um trabalho coletivo, em que suas ações poderão causar impacto nas ações do outro, considerando a importância do outro na construção do meio em que vive, conforme nos mostra (Morin, 2002).

Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das

participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2002, pág. 55).

Conforme (Morin 2002), precisamos preservar nosso planeta, pois ele é a nossa casa, e dependemos dele para sobreviver. Toda a ação voltada para a preservação do nosso planeta é uma forma de completar um trabalho coletivo, no qual todos nós seres humanos temos o dever de contribuir. Nossa contribuição com o planeta terra, depende de toda ação para preservação da natureza e da cultura, com certeza, requer um trabalho que envolve uma consciência individual e coletiva, segundo Parode (2007), essa ação que é individual e ao mesmo tempo coletiva, pode ocorrer através da busca da ampliação da consciência do Ser, sendo que, tudo começaria pelo autoconhecimento e a auto formação, para transformação do mesmo, o que certamente implicaria na ética e na estética e que se configuraria conforme a autora, no que denomina “Princípio Biocósmico”.

Essa abordagem que a autora se remete é baseada também, no que Capra (1996) chama de “Ecologia Profunda” e na transdisciplinaridade, a partir do que Parode (2007), propõe em sua abordagem teórico-prática da “Estética Vibracional” e na área da educação que denomina “Educação da Consciência”, ressaltando a importância da religação dos conhecimentos e saberes, pressupondo a consciência a respeito da preservação da vida de todos os sistemas em todas as dimensões, partindo do respeito as interações sistêmicas do universo, que se constituem nas trocas em diferentes esferas, nas interações e relações entre as espécies, seres humanos, natureza e cultura.

Por fim, ressalta a Educação da Consciência (PARODE, 2010), constituída a partir da Estética Vibracional e de uma Pedagogia sistêmica, que tem como base o respeito ao Princípio Biocósmico, que se constitui numa “Educação do Sensível”, sendo a aprendizagem alcançada no movimento de reversibilidade entre sensível e inteligível, no que se constitui na teoria e na

prática. A base desse Princípio Biocósmico é o amor, a ética, a estética, a solidariedade, o compartilhamento e a interação consciente com a cultura, enfim, a cooperação entre grupos sociedades e culturas.

3 CULTURA

De acordo com Araújo (2002), estamos inseridos em algum tipo de cultura, seja ela familiar, empresarial, geográfica ou educacional. A empresa é um espaço social em constantes transformações, pois recebe vários tipos de cultura, assim vai se constituindo a identidade de cada instituição, somente com as convivências do coletivo é possível construir a cultura. Um dos objetivos centrais da educação deve ser o de promover a construção de personalidades morais autônomas, críticas, que almejem o exercício competente da cidadania, embasada nos princípios democráticos da justiça, da igualdade, da equidade e da participação ativa de todos os membros da sociedade na vida pública e política. (ARAÚJO, 2002, p.13). Tais relações citadas pela autora são de suma importância para promover a participação e o fortalecimento das relações humanas na sociedade em que vivem. A definição de cultura, portanto é algo mais amplo, não apenas focado nos conhecimentos científicos, mas também acrescidos das experiências e vivências de cada indivíduo.

3.1 CULTURA, SER HUMANO E NATUREZA NA SUSTENTAÇÃO DA TEIA DA VIDA

Conforme comentamos anteriormente, estamos inseridos em algum tipo de cultura, e esta se concretiza no convívio em sociedade, com a convivência do dia a dia e de geração a geração. De acordo com Araújo (2002), “vivemos hoje numa cultura que almeja a democracia, ou seja, uma ordem social

pautada em valores como a justiça, a igualdade, a equidade e a participação coletiva na vida pública”, portanto, o ser humano é o pilar de sustentação da criação de sua cultura e o mesmo está interligado com a natureza, onde é preciso rever conceitos, criar novos estudos sobre a preservação, pois uma ordem social depende de um ambiente habitável, limpo, organizado e que promova qualidade de vida. De acordo com Morin (2002), o ser humano se realiza pela cultura, mas para isso é necessário a presença do pensamento, o autor afirma ainda, que “não há cultura sem cérebro humano”, e que a cultura seria uma relação de interdependência, onde um depende do outro para que se obtenha o objetivo final, que seria a criação da cultura para a preservação da vida no planeta terra.

3.2 CULTURA ORGANIZACIONAL

Edgar Schein (2009), com sua obra “Cultura Organizacional e Liderança” introduziu o conceito de Cultura Organizacional. Schein refere-se à organização de uma empresa, tendo por objetivo trabalhar os valores e costumes de cada organização, de acordo com suas próprias necessidades, e assim vai se constituindo a cultura de cada empresa, com as vivências e experiências do dia a dia. Schein (2009), um dos criadores deste termo Cultura Organizacional destaca o seguinte; que a Cultura organizacional é o conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com seus problemas de adaptação externa e de integração interna, e que funcionam suficientemente bem para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir, em relação a esses problemas.

De acordo com Silva (2017), o interesse de Schein era decifrar a Cultura Organizacional para ressignificar e entender os valores e crenças nas principais organizações com a finalidade de compreender a cultura constituída por cada

organização. “Esse modelo incorpora maior especificidade na determinação e distinção entre as várias formas de manifestações da cultura (SILVA, 2017).

3.3 CULTURA ORGANIZACIONAL, NATUREZA E TEIA DA VIDA

A Cultura Organizacional de acordo com Schein (1985), pressupõe a valorização dos costumes para a criação de uma cultura, de acordo com cada instituição. Portanto, não temos como separar o conceito de Cultura Organizacional de natureza, pois todo os seres vivos pertencem a natureza. Conforme Capra (1996), precisamos criar ações voltadas a preservação da natureza em todos os espaços coletivos em que há relações humanas, e não apenas nas escolas. Precisamos preservar nosso planeta, e para isso precisamos desenvolver a consciência de que esta não é uma atividade individual, e, sim, que dependemos uns dos outros para que nossas ações se tornem significativas para o bem comum, para preservar nosso planeta. A Cultura Organizacional quando utilizada em uma empresa com a finalidade de desenvolver valores voltados para o bem coletivo de preservação da natureza, está promovendo a Educação Ambiental.

4 O SENTIDO DA ÁGUA PARA O PLANETA

Nosso planeta é quase todo coberto por água, fazendo com que está se torne um item indispensável a vida, porém a maior parte da água que encobre nosso planeta é salgada, impossibilitando assim o uso para consumo humano. Como nos mostra Victorino (2007), “A água utilizável está nos rios, nos lagos, nas águas da chuva e na água subterrânea. No entanto, elas todas juntas correspondem a apenas 1% do volume de água doce”. A partir destes dados, já podemos compreender a importância deste recurso natural em

nossas vidas. Ainda segundo a autora, o problema referente ao aumento da população mundial vem criando grandes transtornos em relação a poluição da água, e ainda com a sua grande utilização em indústrias, que é o caso do tema desta pesquisa.

Hoje em dia, apesar do conceito jurídico de bem de uso comum do povo, a água é um recurso, para muitos, de valor econômico. Isto resulta do crescimento da demanda por água para os diversos usos, que acompanha o desenvolvimento urbano e industrial dos países. (VICTORINO, 2007, p. 17).

Algumas legislações foram criadas para garantir o uso correto da água, a Lei Federal nº 9.433/97 que institui a Política Nacional de Recursos Hídricos e cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, aponta que a água é um bem de domínio público, recurso natural limitado, dotado de valor econômico, e que quando necessitar devemos racionar para garantir a distribuição a população. Temos ainda a lei nº 9985 de 2000, que regulamenta as unidades de conservação da natureza e a portaria nº 2914 de dezembro de 2011, que regulamenta os procedimentos de controle da qualidade da água e sua potabilidade para consumo humano. Temos ainda, a Portaria de Consolidação nº 5, de 28 de setembro de 2017, que apresenta as normas sobre as ações dos serviços de saúde, sendo que, no capítulo V, seção II, apresenta as normas de controle de vigilância da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade. Nas indústrias, o uso correto da água é regulamentado. A Confederação Nacional das Indústrias CNI criou em 2009 a Rede de Recursos Hídricos nas Indústrias, compostas por 27 federações e associações de vários estados brasileiros, onde foram criados incentivos para o uso racional da água nas indústrias, como a criação de boas práticas e gestão de uso correto para o setor.

[...]por meio da Rede de Recursos Hídricos, a CNI incentiva iniciativas que visem a melhoria da governança corporativa do

uso da água, num esforço conjunto para aprimoramento da sua gestão, assim como para induzir o uso racional desse recurso. (BRASÍLIA, 2013, p. 11)

Ao utilizarmos a água com consciência e comprometimento, não estamos apenas contribuindo com o planeta, estamos também, garantindo que este recurso natural possa chegar as gerações futuras, promovendo assim, uma preservação a longo prazo.

4.1 UTILIZAÇÃO DA ÁGUA, PRESERVAÇÃO E REUTILIZAÇÃO

A água é um bem necessário para a sobrevivência de alguns seres vivos, nenhum ser humano vive sem água, e após o crescimento da população o planeta terra passou por transformações, algumas irreversíveis, como mudanças climáticas, desastres biológicos, sociedade em crise etc. O ser humano vem aos poucos entendendo que é preciso mudar, mudar de pensamento, de atitude, e mudar suas ações referente a saúde do planeta, porém, este pensamento ainda não está entre a maioria dos líderes mundiais, onde segundo Capra (1996,) é “necessária uma profunda mudança de percepção e de pensamento para garantir a nossa sobrevivência”. O autor refere-se que precisamos mudar nosso pensamento em favor do no nosso planeta, devemos repensar nossas atitudes, procurar meios de utilizar nossos recursos naturais sem agredir tanto a natureza, devemos desenvolver a sustentabilidade para garantir que as gerações futuras possam obter uma qualidade de vida.

“Uma sociedade sustentável é aquela que satisfaz suas necessidades sem diminuir as perspectivas das gerações futuras.”² Este, em resumo, é o grande desafio do nosso tempo: criar comunidades sustentáveis — isto é, ambientes sociais e culturais onde podemos satisfazer as nossas necessidades

e aspirações sem diminuir as chances das gerações futuras. (CAPRA, 2006, p. 15).

A preservação e a reutilização da água são umas das ações mais importantes para evitar o desperdício, sendo que conforme Beal (2014) a água tem grande importância para existência da vida na terra e que apesar de abundante necessita de cuidados em todos os níveis de distribuição.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa aqui apresentada é de cunho qualitativo, uma pesquisa-ação (THIOLLANT, 1986) que objetivou a análise dos aspectos levantados a partir de observação participante, para interpretação dos dados e reflexão considerando o campo teórico e metodológico. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLANT, 1986, p. 14).

A pesquisa ocorreu em um frigorífico, no período de janeiro a outubro de 2019, em uma empresa situada em uma “Área de Preservação Ambiental” no município de Osório/RS. A pesquisadora integrou-se ao grupo com o objetivo de realizar uma observação naturalística. Conforme afirma Lakatos (2003), “o observador pertence a mesma comunidade ou grupo que investiga”. Os sujeitos da pesquisa foram os colaboradores da empresa que fazem parte da rotina diária da mesma, sendo 20 funcionários do setor de produção, a engenheira química de alimentos responsável pelo setor de controle de qualidade e o diretor geral da empresa, totalizando 22 participantes da pesquisa. Foram definidos pelos seguintes critérios: os 20 funcionários do

setor de produção desenvolvem suas atividades na relação com o tema estudado, onde diariamente, utilizam a água na rotina diária dos seus setores e também realizam o descarte, a Engenheira Química responsável pelo setor de Controle de Qualidade é quem direciona os processos de descarte e de reaproveitamento e o Diretor Geral da empresa é quem coordena e investe em melhorias para garantir a preservação da água utilizada pela empresa. De acordo com Gil (2002), a análise é uma maneira simples de reduzir os dados, esta será embasada pelos estudos teóricos que estão presentes nas referências deste trabalho, e dos apontamentos e discussões que surgirão da coleta de dados.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente pesquisa foi realizada no período de janeiro a outubro de 2019. Os dados coletados foram a partir de uma observação participante diretamente na rotina da empresa, passando por todas as etapas do funcionamento da mesma. Foi realizado o acompanhamento de todos os caminhos percorridos pela água nesta empresa. Primeiramente, acompanhou-se as etapas de preparação da empresa para iniciar suas atividades diárias, onde é realizado uma vistoria diária acompanhado do fiscal nos setores da empresa. Para que a vistoria seja bem-sucedida, deve-se acompanhar todos os setores da empresa, esta utiliza higienizadores de facas que são usadas para desossar carne, a água destes higienizadores tem que estar com a temperatura da água acima de 85 graus e todos os compartimentos que utilizam água devem estar limpos e organizados. Para realizar esta atividade de vistoria, necessita-se de um planejamento diário, decidir o que será avaliado e quais os critérios utilizar, como nos mostra Richter (2016). Definir e utilizar a administração, em nosso dia a dia, tornou-se vital para que possamos, entre outras coisas: planejar o nosso tempo, visando usufruir de cada momento de forma qualitativa; organizar o

imenso número de informações que acessamos e recebemos; controlar os dados mais relevantes; (Richter, 2016. p. 3).

Outra atividade observada foi o processo de higienização, onde são utilizadas mangueiras com água fria e quente para realizar a limpeza do local, pois existem alguns resíduos que o processo necessita de mangueiras para que o resultado da higienização seja eficiente. A lavanderia é outro setor da empresa que utiliza água, pois todos os uniformes dos funcionários ficam na empresa para ser lavados. O refeitório utiliza água para preparação dos alimentos dos colaboradores que fazem suas refeições nas dependências da empresa e também na higienização do local, este possui caixas de gorduras e tubulações onde levam a água até seu local de descarte. No setor de produção onde são fabricados os alimentos destinados aos consumidores, em alguns produtos são adicionados água, mas todos com as devidas informações nos rótulos, esta água que vai ser adicionada ao alimento produzido passa por um rigoroso sistema de controle de potabilidade e análises microbiológica e físico químicas mensalmente conforme os critérios da CNI, onde é gerado um relatório de controle da potabilidade da água, todas estas informações ficam em um banco de dados disponíveis para a empresa e para a inspeção.

Toda a água utilizada pela empresa vem de poços artesianos situados no mesmo local, estes possuem caixas d'águas de armazenamento onde a água é tratada apenas com cloro, estas caixas passam por processo de higienização constantemente, seguindo os critérios da portaria da consolidação nº 5 do Ministério da Saúde. Diariamente são realizadas verificações dos índices de cloro na água por parte da empresa e também pela inspeção local onde o responsável é um médico veterinário da Secretaria de Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul, visto que a mesma vai ser inserida nos alimentos produzidos.

Percebeu-se que nesta empresa existe a preocupação com o uso consciente da água, onde promove-se ações de conscientização para a preservação, descarte e cuidados com a água. Nas palestras e treinamentos dos

funcionários dentre as pautas estão o uso correto da água, nas dependências da empresa são colocados cartazes e avisos para evitar o desperdício de água, o lixo é separado entre orgânico, plásticos e papéis conforme Grün (1996). Por se tratar de uma indústria que utiliza água do lençol freático de uma APA, foi criado uma estação de tratamento de esgoto própria, onde toda a água utilizada passa por tratamento antes do descarte, e após é feito o recolhimento da água por tubulações existentes nas dependências da empresa. Os familiares dos gestores mantêm uma horta onde a água após passar pelo tratamento de esgoto é reutilizada para fertirrigação.

A empresa possui um técnico em meio ambiente responsável por todas as ações realizadas referente a preservação da natureza, inclusive para a organização das documentações, processos de uso, materiais utilizados. Anualmente a empresa passa por auditorias da FEPAM (Fundação Estadual de Proteção Ambiental), para ser avaliado se está tudo seguindo corretamente conforme a legislação. Dentre todas estas ações descritas fica evidente a presença de uma cultura organizacional por parte desta empresa, que conforme SHEIN (1985), os valores e a cultura de cada instituição vão se desenvolvendo com as atividades diárias do dia a dia, conforme as necessidades as atividades vão exigindo cada vez mais atenção por parte dos colaboradores.

A Educação Ambiental está presente na rotina diária da empresa, pois se consolida com as ações sociais que são desenvolvidas em favor da natureza, promovendo um ambiente acolhedor e de aprendizagem coletiva, como nos afirma Grün (1996), já para Libâneo (2010), favorece uma prática com o meio natural e social no meio em que vivem. Morin (2002), nos aponta que a partir das interações a sociedade será produzida e junto as preocupações com a preservação do meio ambiente. As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. A cultura, no sentido genérico, emerge destas interações, reúne-as e confere-lhes valor. *Indivíduo/sociedade/espécie* sustentam-se, pois, em sentido pleno: apoiam-se, nutrem-se e reúnem-

se (Morin, 2002). A educação é um processo contínuo, conforme Morin (2002), todas estas ações de preocupações com a natureza e o meio ambiente por parte desta empresa ficam evidentes, e aí, está um processo de aprendizado, pois para organizar o uso consciente da água, a diretoria teve que repensar suas atitudes. Sobre a quantidade de água utilizada pela empresa diariamente, ainda não existe uma forma de contabilizar, o volume de água é utilizado conforme a necessidade, o reservatório é composto por 20 caixas d'água com capacidade de 20 mil litros cada, percebe-se que há um grande fluxo de água sendo utilizado diariamente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa foi gratificante, pois foi possível conhecer um pouco mais sobre o tema. O levantamento de dados possibilitou estudos e reflexões sobre a prática pedagógica em um ambiente não escolar, onde pudemos compreender a importância dos processos de aprendizagem. Como resultados da pesquisa, gostaríamos de ressaltar que os objetivos iniciais foram supridos, pois oportunizaram conhecer os processos de preservação e reutilização da água na referida empresa. Pudemos constatar com o estudo, que existe uma preocupação com a preservação do meio ambiente nas ações desenvolvidas por esta empresa e que esta segue as legislações vigentes dentro da lei tanto para a utilização como para o descarte da água. A cultura organizacional está presente na rotina diária da empresa, como no planejamento das ações e no desenvolver dos relatórios e atividades diárias, estando envolvidas com os conceitos de Pedagogia Empresarial. Sobre o uso da água nesta empresa, não foi possível constatar com exatidão a quantidade utilizada diariamente, porém, ficou evidente os cuidados com o armazenamento, utilização e manutenção, assim como, coletas mensais para garantir a potabilidade da água que será utilizada para produzir alimentos para vendas externas. Sobre novas propostas sobre os cuidados com a água, está nos planos futuro da empresa a construção de uma

estação de tratamento de água particular para garantir a reutilização segura de toda a água utilizada dentro da fábrica. Creio que esta pesquisa será de grande relevância para estudos futuros sobre a utilização de água nas indústrias, bem como garantir a qualidade do processo de gerenciamento para favorecer os cuidados e a preocupação com o meio ambiente. Além disso, para ressaltar a importância da Educação Ambiental e da Pedagogia em espaços não escolares.

REFERÊNCIAS

ALBANUS, Lívia L. Ferreira. *Ecopedagogia: Educação e Meio Ambiente*. Org. ULBRA-Curitiba-PR-IPEX. 2008. ed. 20.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL, 2017. *Portaria da Consolidação nº 5. De 28 de setembro de 2017*. Ministério da Saúde.

BEAL, Daniele Aline, Suzane Cordeiro Ferreira e Denise Rauber. *RECURSOS HÍDRICOS: USO DE ÁGUA NA INDÚSTRIA - O CASO DE DOIS VIZINHOS NO PARANÁ-PR*. III Congresso Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas – III CONAPE Francisco Beltrão/PR, 2014.

BRASIL, *Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000*. Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências.

BRASIL. *Lei Federal nº 9.433/97. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos e cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos*. Diário Oficial da União, Brasília, 09 janeiro de 1997.

BRASIL, *Lei n.º 9.795 de 27 de abril de 1999*. Ministério da Educação e do Desporto, Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 79, 28 abr. 1999.

BRASÍLIA. CNI, Confederação Nacional da Indústria. *Uso da água no setor industrial Brasileiro: matriz de coeficientes técnicos*. 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida: uma nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos*. São Paulo: Ed Cultrix, 1996.

DIAS, Leonice Seolin. *Educação Ambiental, Conceitos, Metodologias e Práticas*. Tupã/SP: ANAP - Associação Amigos da Natureza da Alta Paulista, 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GRECO, Myrian Glória. *O Pedagogo Empresarial*. Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro, 2005.

GRÜN, Mauro. *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. Campinas, SP: Papyrus, 11ª ed., 1996. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HOLTZ, Maria Luiza M. “*Lições de pedagogia empresarial*”. MH Assessoria Empresarial Ltda. Sorocaba SP: 2006. Disponível em: https://educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/04/licoes_de_pedagogia_empresarial.pdf.

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica 1* Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 5ª. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 12ª ed., 2010.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez; 5ª ed., Brasília, DF: UNESCO, 2002. publicada em 1985).

PARODE, Valquíria Pezzi. *Estética Vibracional: um processo multidimensional de ampliação da consciência* – Porto Alegre: Alcance, 2007.

PARODE, Valquíria Pezzi. *Consciência Cósmica. Educação Transdisciplinar e Estética Biocósmica configurando a imaginação simbólica e o ser multidimensional*. Tese de Doutorado. PUCRS, Porto Alegre: 2010.

RICHTER; Rosana. *Fundamentos e teoria organizacional*. Rosana Richter; Tulio Kléber Vicenzi: UNIASSELVI, 2016.

SCHEIN, E. H. *Cultura organizacional e liderança*. São Paulo: Atlas, 2009, (Obra original).

SILVA, André Vasconcelos, Mariana Pirkel Tsukahara e Neubher Fernandes Nunes. *Cultura Organizacional: uma reflexão na perspectiva comportamental*. Brasília: Instituto Walden4; 1ª ed. Tulio Kléber Vicenzi: UNIASSELVI, 2017. 214 p.: il.

THIOLLENT, Michel, *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VICTORINO, Célia Jurema Aito. *Planeta água morrendo de sede: uma visão analítica na metodologia do uso e abuso dos recursos hídricos / Célia Jurema Aito Victorino*. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.