

Organizadoras

ANA CAROLINA MARTINS DA SILVA
THAÍS 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: Paula Stechenski Zaccaron
Projeto Gráfico: Saimon Vasconcellos Guedes
Diagramação: Saimon Vasconcellos Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

D598 Direitos humanos, educação e políticas públicas / Ana Carolina Martins da Silva, Thaís Janaina Wenczenovicz, Organizadoras. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2021. 236 p.

ISBN e-book: 978-65-86158-64-9
Inclui bibliografia

1. Direitos humanos. 2. Direito à educação. 3. Políticas públicas. I. Silva, Ana Carolina Martins da, (org.) II. Wenczenovicz, Thaís 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 Videira
Ildo Fabris
Campus de Xanxerê
Genesio Téio

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

Arte da capa: Andressa Schneider
A revisão linguística é de responsabilidade dos autores

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
Ana Carolina Martins da Silva, Thais Janaina Wenczenovicz	

Bloco 1 - Políticas Públicas e Educação

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E CIDADANIA: UMA CONJUGAÇÃO NECESSÁRIA	15
Rogério Luiz Nery da Silva, Darléa Carine Palma Mattiello	

ENSINANDO-NOS A TRANSGREDIR: REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE PEDAGÓGICA	37
Ana Paula Cecato de Oliveira, Bibiana Cardoso da Silva, Bruna Dahm dos Santos, Luciano Nascimento Corsino, Taise Tatiana Quadros da Silva	

GESTÃO DE PROCESSOS EDUCACIONAIS: O DESAFIO NA INTERMEDIÇÃO NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID	61
Gilmar de Azevedo, Maria Alzira Leite	

UM ENCONTRO DE ESTRANGEIROS: SEXO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO E UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DO COLETIVO PELA EDUCAÇÃO POPULAR TransENEM	85
Diana de Almeida, Erika Cardoso	

Bloco 2 - Direitos Humanos, Cidadania e Ambiente

BIBLIOTECA COMUNITÁRIA GIRASSOL E A LITERATURA MARGINAL: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES	107
Priscila de Queiroz Macedo, Bianka Maduell, Bianca Ramires Acosta	

DEFENDER O SUS É LUTAR PELO DIREITO À SAÚDE, UNIVERSAL, PÚBLICO E GRATUITO	131
Maister Freitas da Silva, Carla Garcia Bottega	

DIREITO HUMANO AO MEIO AMBIENTE ECOLOGICAMENTE EQUILIBRADO147
Antonio Carlos Porciuncula Soler, Eugenia Antunes Dias

PAMPA: UM BIOMA DIVERSO, SOB AMEAÇAS DE MONOCULTURAS E MINERAÇÃO167
Paulo Brack, Marcelo Pretto Mossmann

POETAS QUE ABREM JANELAS E LIVROS QUE DEVORAM LEITORES: O
QUE APRENDEMOS SOBRE O DIREITO À LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DA
REPRESENTAÇÃO DO LER E DO LIVRO EM AFONSO CRUZ?193
Caroline Valada Becker, Alexandra Ramos Barros, Isabelle Bertaco,
Thais Boardman de Souza

QUEM TEM MEDO DOS DIREITOS HUMANOS?213
Martha Giudice Narvaz

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 a 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 e Direitos Humanos.

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 dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Pesquisa em Linguagem, Tecnologias e Políticas Públicas/UERGS. e Interculturalidade, Identidade de gênero e Personalidade/Unoesc, essa coletânea, mais do que um E-book, pretende ser um manifesto. Está constituído por docentes de diferentes Instituições de Ensino Superior, de Colégio de Aplicação e de Coletivo de Educação Popular.

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 em dois blocos, como aprimoramento da editoração, pois os temas são transversais e dialógicos entre si. A organização dos textos de cada bloco foi feita em ordem alfabética por título, como apresentada adiante, com uma breve súmula de cada um.

A Apresentação tem como finalidade dar uma visão geral da obra – composta de oito capítulos; seus aspectos temáticos e de estrutura, bem como, discorrer sobre o conteúdo dos capítulos. No Bloco 1 – Políticas Públicas e Educação, constam:

O capítulo 1, “Educação, desenvolvimento e cidadania: uma conjugação necessária”, de Rogério Luiz Nery da Silva e Darléa Carine Palma Mattiello (p. 15), adota por tema a Educação de qualidade e por recorte a cidadania; investiga a dependência entre ambas, por meio da teoria da democracia, a fim de esclarecer sua condição de possibilidade em relação aos objetivos do desenvolvimento sustentável. Procura reconhecer a relação de interdependência entre o desenvolvimento sustentável e os elementos conceituais qualitativos da democracia/cidadania e da educação. Segue em três pontos: a) fundamentos teóricos da educação (inclusão); b) embasamento conceitual das compreensões acerca da cidadania representada pelo substrato teórico de O’Donnell; e, c) aportam na aproximação lógico-conceitual entre educação e cidadania/democracia como condições de possibilidade para o desenvolvimento sustentável; trabalha com a hipótese de que o direito à educação, uma vez atendido, garante as melhores condições ao exercício da cidadania, a assegurar o respeito à democracia e proporcionar algumas das condições de implementação do desenvolvimento sustentável, segundo a Agenda 2030. De igual matiz, o ambiente democrático tem o compromisso moral de garantir



igualdade de oportunidades, como ferramenta de cidadania a todos, para o seu exercício, o que implica assegurar a inclusão pela igualdade de oportunidades educacionais aos cidadãos.

O capítulo 2, “Ensinando-nos a transgredir: reflexões sobre o percurso de construção de uma comunidade pedagógica”, de Ana Paula Cecato de Oliveira, Bibiana Cardoso da Silva, Bruna Dahm dos Santos, Luciano Nascimento Corsino e Taise Tatiana Quadros da Silva (p. 37), objetivam apresentar o percurso da construção de uma comunidade pedagógica (HOOKS, 2017, 2020) mobilizado pela realização de um projeto integrador no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - campus Rolante, durante o período de ensino remoto emergencial. O Projeto Linguagens e História contou com uma preparação de atividades semanais, de maneira articulada e de forma assíncrona, postadas na plataforma Moodle, e rodas de conversa entre estudantes e professores(as) por meio de encontros síncronos na plataforma do Google Meet. Além de descrever e analisar as atividades desenvolvidas ao longo do projeto integrador, trazem pressupostos da pedagogia engajada e da construção de uma comunidade pedagógica, amparada pela leitura e discussão de obras da intelectual estadunidense Bell Hooks, e apontam caminhos para que outros(as) professores(as) sintam-se encorajados(as) a transgredir, de modo a promover uma prática educativa libertadora.

O capítulo 3, “Gestão de processos educacionais: o desafio na intermediação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID”, de Gilmar de Azevedo e Maria Alzira Leite (p. 61), reflete sobre os conhecimentos que permeiam os saberes científico-pedagógicos para a formação docente, em especial, a gestão de processos educacionais às práticas de ensino e de aprendizagem nas ações de iniciação à docência no Programa Institucional de Bolsa de



Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Contempla concepções teóricas de Demo (2000, 2204, 2008, 2010), Freire (1992, 1996, 2001), Libâneo (1994, 1999), Perrenoud (1993, 1999, 2001, 2008, 2010, 2011), Vygotsky (1989, 1998, 2001) e segue uma linha de análise crítico-interpretativista; aponta para a necessidade de um ressignificado das práticas para além do roteiro didático de sala aula: trabalhar com as expectativas profissionais que possam ultrapassar o agir técnico-conteudista ao privilegiar uma prática construída pedagogicamente com a mediação de saberes teórico-práticos.

O capítulo 4, “Um encontro de estrangeiros: sexo, gênero e sexualidade na educação e uma breve reflexão sobre a experiência do Coletivo pela Educação Popular TransENEM”, de Diana de Almeida e Erika Cardoso (p. 85), no Brasil, a vivência das pessoas LGBTIs costuma ser marcada por hostilidades e estranhezas. Comentam sobre os altos índices de evasão escolar da população LGBTI+, que demonstram que a escola ainda é um dos ambientes que, quando não promove, pouco tem conseguido fazer para combater essa dinâmica. Consideram que o neoconservadorismo que se fortaleceu nos últimos anos no Brasil tem como alvos privilegiados a escola e o currículo escolar, em especial o relacionado aos temas de sexualidade e gênero. Assim, procuram refletir sobre este problema a partir de três eixos: a) discutir as categorias sexo, gênero e sexualidade e suas implicações sociais, em especial no ambiente escolar; b) refletir sobre os desafios que se impõem a uma educação comprometida com o respeito à diversidade em um contexto reacionário, como é o caso do Brasil atualmente; e c) celebrar caminhos alternativos, entre os quais optamos por destacar o projeto TransENEM, de Porto Alegre. Seu objetivo é o de propor questões e desafios, dialogando com autoras e autores que pensam a



educação como instrumento para fortalecer o respeito à diversidade e apresentando experiências transgressoras.

No Bloco 2 – Direitos Humanos, Cidadania e Ambiente, constam:

O Capítulo 5, “Biblioteca Comunitária Girassol e a Literatura Marginal: uma experiência na formação de leitores”, de Priscila de Queiroz Macedo, Bianca Maduell e Bianca Ramires Acosta (p. 107), apresenta os conceitos de bibliotecas comunitárias e literatura marginal a fim de formar leitores com base na experiência cotidiana da Biblioteca Comunitária Girassol, do bairro periférico Sarandi, Zona Norte de Porto Alegre. O problema é: como a Biblioteca Comunitária Girassol atua na formação de leitores por meio da literatura marginal? Objetiva expor a experiência empírica do espaço; mostrar como o trabalho com literatura marginal aproxima os moradores da comunidade ao propósito de conectar a periferia aos livros e à literatura, revelando o quanto a periferia lê quando a oportunidade de ter um espaço que possa ser um potencializador de vivências lhe é dada.

O Capítulo 6, “Defender o SUS é lutar pelo direito à saúde, universal, público e gratuito”, de Maister Freitas da Silva e de Carla Garcia Bottega (p. 131), da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), que problematiza o quanto o direito à saúde previsto na Constituição Federal de 1988 “como direito de todos e dever do Estado” e no Sistema Único de Saúde (SUS) tem sido garantido à população brasileira na perspectiva dos direitos humanos. Segundo os autores, sistema que necessita ser reafirmado constantemente e é colocado em xeque e vilipendiado por políticas que mantêm as estruturas sociais reprodutoras de desigualdades e injustiças sociais, impedindo esta nova concepção de saúde.

O capítulo 7, “Direito humano ao meio ambiente ecologicamente equilibrado”, de Antônio Carlos Porciúncula Soler, do Centro de Estudos



Ambientais (CEA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSUL) e de Eugênia Antunes Dias, do Centro de Estudos Ambientais (CEA) e Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) (p. 147), destaca aspectos históricos, enquanto se propõe uma reflexão sobre nuances, muitas vezes invisibilizadas, da desigualdade ambiental e da disputa pelo uso e apropriação de espaços ainda naturais ou com baixa intervenção humana, valendo-se como referência a luta ecológica travada já por mais de três décadas, pela disputa do banhado do Pontal da Barra, uma zona úmida no município de Pelotas na divisa com Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul, com o escopo de aportar subsídios para sua proteção e recuperação.

O capítulo 8, “Pampa: um bioma diverso, sob ameaças de monoculturas e mineração”, de Paulo Brack e Marcelo Pretto Mosmann (p. 167), aborda os riscos representados pelos mais recentes projetos de avanço da mineração sobre o bioma Pampa, o segundo bioma em perda de área de seus remanescentes originais, e um dos que menos possui unidades de conservação e projetos de convivência com a biodiversidade. O Pampa, a Caatinga e o Cerrado, injustificadamente, ficaram de fora dos biomas considerados Patrimônio Nacional, pela Constituição Federal (artigo 225). Traz, na abordagem, a crítica ao modelo econômico vigente, que desconsidera as características socioambientais e econômicas locais, e segue ao reboque da política de apoio às exportações de matérias primas, trazendo estrangulamento da diversidade econômica e perda acelerada de modos diversos de vida e de biodiversidade; destaca a grande problemática ambiental provocada pelos megaempreendimentos, que trazem enormes riscos de poluição às populações, em especial de mineração, destacando o Projeto Mina Guaíba, entre os municípios de Eldorado e Charqueadas na Região Metropolitana do RS. Apesar da riqueza em sociobiodiversidade do bioma, o Estado é submetido às atividades de mineração e



monoculturas que causam problemas ambientais, de saúde às populações e empobrecem a economia e a biodiversidade do Pampa.

O capítulo 9, “Poetas que abrem janelas e livros que devoram leitores: o que aprendemos sobre o direito à leitura literária a partir da representação do ler e do livro em Afonso Cruz?”, de Caroline Valada Becker, Alexandra Ramos Barros, Isabelle Bertaco e Thais Boardman de Souza (p. 193), elege a ficção de Afonso Cruz como ponto de partida para tecer questionamentos e comentários acerca tanto da representação leitura quanto da figuração de leitores e leitoras jovens. Em *Vamos comprar um poeta* e *Os livros que devoraram meu pai*, encontra representações da leitura e figurações de personagens que leem. A partir dessas imagens ficcionais, tece uma análise sobre a potência inerente à literatura (portanto, à leitura) e sobre a identidade daqueles e daquelas que leem. Segue proposições de Michèle Petit (2009, 2013, 2019), de Antonio Candido (2011) e Silvia Castrillón (2009). Ao analisar as representações da leitura e a figuração do leitor infantil e da leitora adolescente – o jovem Elias e a jovem narradora-personagem de *Vamos comprar um poeta*, organizam expressivos ensinamentos sobre a relação dos sujeitos com os livros e, conseqüentemente, sobre a formação de leitores na educação básica e sobre a democratização do acesso ao livro e à leitura literária. O título faz referência direta ao título dos romances estudados: “poetas que abrem janelas” é uma referência à personagem poeta, cujos versos expandem horizontes; e “livros que devoram leitores” refere-se à ideia da mobilização proporcionada pelo ato de ler.

O capítulo 10, “Quem tem medo dos direitos humanos?” de Martha Giudice Narvaz (p. 213), objetiva pensar sob a perspectiva dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos veiculadas em currículos, tal como previsto por diversos documentos que regulam a educação brasileira: a) contextualiza alguns aspectos que caracterizam



o cenário brasileiro de violações de direitos; b) aborda a constituição do campo dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos em suas interlocuções com o campo da educação; c) indaga que currículos são promovidos, que formação são oferecidas, uma vez que tal perspectiva, com seus temas e metodologias, não tem sido incorporada às instituições educacionais, seja na educação básica, seja no ensino superior, contrariando as normativas educacionais; propõe a institucionalização e a transversalização da Educação em Direitos Humanos nas práticas, na direção da radicalização da democracia e da promoção e defesa intransigente dos direitos humanos tais como previsto pelos diversos ordenamentos jurídicos brasileiros aos quais a educação é convocada a participar.

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. Ao todo, são 17 vozes, pessoas do mais alto valor de conhecimento, integridade e compromisso com a vida! Embora se conte no Sumário apenas 16 autores, essa Coletânea conta mais uma voz, a do Prof. Dr. Robson Olivino Paim (UFFS), cuja vida foi ceifada pela violência de gênero, mas cuja memória jamais será esquecida. Viverá nas lutas pela justiça social e pela felicidade, nas quais sempre esteve presente. É nesse sentido que a Coletânea entrega aos leitores 17 vozes de resistência e verdade.

Inverno de 2021

Dra. Ana Carolina Martins da Silva
Profa. Adjunta da Uergs / Doutora em Letras - GPLTPP
Dra. Thaís Janaina Wenczenovicz
Profa. Adjunta da Uergs / Pós-doutorado em História (CNPQ) e
Educação (CAPES) - GPLTPP

BLOCO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO





EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E CIDADANIA: UMA CONJUGAÇÃO NECESSÁRIA

Rogério Luiz Nery da Silva¹
Darléa Carine Palma Mattiello²

Resumo: Este trabalho adota por terma a Educação de qualidade e por recorte a cidadania. O problema de pesquisa está em investigar a dependência entre ambas, por meio da teoria da democracia, a fim de esclarecer sua condição de possibilidade em relação aos objetivos do desenvolvimento sustentável. O objetivo geral se pauta em reconhecer a relação de interdependência entre o desenvolvimento sustentável e os elementos conceituais qualitativos da democracia/cidadania e da educação. Como objetivos intermediários: a um, enfrenta-se o conceito de educação e seus desdobramentos, para a seguir, a dois, avançar sobre os contornos e condições de exequibilidade da democracia participativa a avaliar o viés de inclusão democrática. A matriz teórica se centrará na cidadania na América Latina, a partir da Teoria de Democracia de Guillermo O'Donnell. A hipótese é que o direito à educação, uma vez atendido, garante as melhores condições ao exercício da cidadania, a assegurar o respeito à democracia e proporcionar algumas das condições de implementação do desenvolvimento sustentável, segundo a Agenda 2030. De igual matiz, o ambiente democrático

¹ Pós-doutor pela Université de Paris X (França) e pela New York Fordham University (USA); Doutor em Direito pela UNESA; Posgrado en Justicia y Procesos Constitucionales (Universidad Castilla-La Mancha (Espanha); Especialista em Educação (UFRJ); Professor do Programa Erasmus (União Europeia) na Cardinal Stefan Wyszyński University (Varsóvia - Polônia); Professor na Università di Foggia (Itália); Professor-doutor no Mestrado e Doutorado em Direito (Unoesc); Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4317-5903>; dr.nerydasilva@gmail.com

² Doutoranda em Direito Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Mestre em Direito pela Unoesc, com período sanduiche na Università di Foggia (Itália); Professora e pesquisadora na graduação e pós-graduação em Direito da Unoesc; Editora assistente da Revista Espaço Jurídico Journal of Law (CAPES Qualis A1); Advogada; Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1342-4681>; darlea.palma@unoesc.edu.br

tem o compromisso moral de garantir igualdade de oportunidades, como ferramenta de cidadania a todos, para o seu exercício, o que implica assegurar a inclusão pela igualdade de oportunidades educacionais aos cidadãos. A pesquisa está estruturada em três pontos: o primeiro, dedicado aos fundamentos teóricos da educação, nela compreendida o ideal de inclusão, o segundo, ao embasamento conceitual das compreensões acerca da cidadania representada pelo substrato teórico de O'Donnell e, por conclusão, espera-se aportar na aproximação lógico-conceitual entre educação e cidadania/democracia como condições de possibilidade para o desenvolvimento sustentável. O método de pesquisa a ser perseguido será hipotético-dedutivo, apoiado sobre a pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Educação; Inclusão. Democracia. Cidadania. Direitos fundamentais.

Abstract: *This research work adopts as issue the Education for Quality and by focus the citizenship. The research problem is to investigate the dependence between those contents through over the theory of democracy, in order to clarify them as "condition of possibility" in relation to the goals of Sustainable Development. The general goal is based on recognizing the interdependent relationship between sustainable development and the qualitative conceptual elements of democracy/citizenship and education. As intermediary goals: the first one confronts the concept of education and its consequences, and their guidelines and conditions of feasibility of participatory democracy to ensure the bias of democratic inclusion. The theoretical matrix will focus on citizenship in Latin America, based on Guillermo O'Donnell's Theory of Democracy. The hypothesis is that the right to education, once fulfilled, guarantees the best conditions for exercising citizenship, ensuring respect for democracy and providing some of the conditions for implementing Sustainable Development, according to the 2030 Agenda. It means as well, that guaranteeing equal opportunities, as a tool of citizenship for all implies ensuring the inclusion of equal educational opportunities for everyone. The research is going to be based on three points: the first, dedicated to the theoretical foundations of education, in which, the*

ideal of inclusion is understood and, the second, to the conceptual basis of the understandings about citizenship – represented by O’Donnell’s theoretical substrate. By conclusion, it is supposed to contribute to the logical-conceptual approximation between education, citizenship, democracy and development. The research method to be adopted is hypothetical-deductive, based on bibliographic and documentary research, with a qualitative approach.

Keywords: Education. Inclusion. Democracy. Citizenship. Fundamental rights.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se dedica ao estudo da educação como atividade com potencial de modificação da história de vida de cada pessoa. Este tema é encarado pela ótica da denominada “Educação de Qualidade”, cuja origem se deu na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada na Conferência de Nova Iorque de 2015.

O hoje conhecido e consagrado “desenvolvimento sustentável” constituiu a pauta da Conferência de Nova Iorque da Organização das Nações Unidas para o Meio Ambiente, de setembro de 2015. Dessa conferência participaram 193 estados-membros da ONU, que adotaram dezessete “Objetivos do Desenvolvimento Sustentável” (ODS), estimulados em promover o desenvolvimento por meio de 5 (cinco) ou vertentes áreas de importância, que ficaram conhecidas como “5P” (*People, Prosperity, Peace, Partnership e Planet*), a saber: (1) Pessoas; (2) Prosperidade; (3) Paz; (4) Parcerias e (5) Planeta. Para o atendimento desses 17 “ODS”, foram estabelecidas 169 (cento e sessenta e nove) “metas”.

A ideia, portanto, de “educação de qualidade”, constitui adjetivação trazida pelo ODS n. 4, dessa Agenda: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem



ao longo da vida para todos”, que tem por ideia central a inclusão e a oferta de oportunidades equitativas para todos os brasileiros.

Especial destaque deve ser dado à dita “promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, pois em que pese a ideia de universalizar o ensino “para todos” não ser uma novidade, o diferencial se faz na expressão agregada “ao longo da vida”, que, sem dúvida constitui inovação ao configurar uma nova amplitude ao compromisso dos Estados-membros para com seus governados, vale dizer, um dever de prover continuamente alternativas educacionais, ao longo de suas vidas, principalmente àqueles que não tiverem tido acesso às precedentes em outros momentos de suas vidas pessoais.

Definem-se atribuições educacionais, mantendo a lógica constitucional brasileira, segundo os status dos respectivos entes federativos: aos municípios, prioritariamente, a educação infantil, representada pelas creches e ensino pré-escolar e ensino fundamental, cujo encargo é compartilhado com os estados-membros da federação, sob a forma do federalismo cooperativo ou colaborativo, cujas atenções se dividem entre uma oferta de ensino para todos, adequada não apenas em termos de número vagas para todos os interessados em estudar, mas que, sobretudo, busque respeitar a idade própria para cursar cada ano do ensino fundamental, a fim de dar fluxo ao projeto de vida de cada ser humano, e, assim, de cada brasileiro.

Como justificativa da pesquisa, embora a Agenda 2030 date do ano de 2015, e configure proposta apresentada em âmbito internacional, não se verifica qualquer descompasso dela com a política pública educacional interna brasileira. O “Plano Nacional da Educação”, em vigor no Brasil, desde 2014 e com prazo de vigência para até 2024, versada pela Lei federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que vem a ser, na verdade, o 2º Plano Nacional da Educação, pois que sucede a

outro anterior, o hoje chamado 1º Plano Nacional da Educação, advindo com a lei federal n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e que teve igualmente duração decenal, de 2001 a 2011. Esses planos decorrem de comando constitucional³ versado depois regulamentado quanto à competência⁴ e aos prazos⁵ de implantação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

As metas estabelecidas pelos ODS, de certa forma, encontraram harmonia e consonância com as metas dos PNE, isso porque os próprios ODS da Conferência de Nova Iorque representaram uma expansão dos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), adotados na Conferência do Rio de Janeiro - a Rio+20 (2012), o que permite fechar o raciocínio cronológico e identificar as razões de tanta harmonia de planejamento, que, certamente não foi fruto de coincidência.

O PNE conta com vinte metas a serem atingidas no prazo de dez (10) anos, algumas das quais relacionadas com a educação básica. A Meta n. 7,⁶ por sua vez, é a que, possivelmente, melhor corporifique a chamada "educação de qualidade". Também no PNE se identifica a Meta

³ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 2009).

⁴ Art. 9º A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (...).

⁵ Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. §1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (...) (BRASIL, 2021).

⁶ PNE - Meta n. 7: "Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0, nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental e 5,2 no ensino médio." (BRASIL, 2021).

n. 19⁷ – Gestão Democrática, a confirmar um potencial coligamento entre democracia e educação como se pretende investigar na presente pesquisa.

O problema de pesquisa consiste em investigar a dependência entre a educação e a democracia como garantes do exercício da cidadania, por meio de teorias sobre a democracia, a fim de esclarecer sua condição de possibilidade de atendimento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

O objetivo geral se pauta em reconhecer a relação de interdependência entre o desenvolvimento sustentável e os elementos conceituais qualitativos da democracia/cidadania e da educação de qualidade a partir das teorias de O'Donnell e os principais conceitos do direito à educação, a fim de traçar a relação da efetividade da educação com a consolidação da democracia na América Latina, enquanto os objetivos intermediários: a um, enfrenta-se o conceito de educação e seus desdobramentos, para a seguir, a dois, avançar sobre os contornos e condições de exequibilidade da democracia participativa a avaliar o viés de inclusão democrática.

A matriz teórica se centrará na cidadania na América Latina, a partir da Teoria de Democracia de Guillermo O'Donnell. A hipótese é que o direito à educação, uma vez atendido, assegura as melhores condições ao exercício da cidadania, a garantir o respeito à democracia e proporcionar algumas das condições de implementação do desenvolvimento sustentável, segundo a Agenda 2030. De igual matriz, o ambiente democrático tem o compromisso moral de garantir igualdade de oportunidades, como ferramenta de cidadania a todos,

⁷ PNE – Meta 19 – Gestão Democrática: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2021).



para o seu exercício, o que implica assegurar a inclusão pela igualdade de oportunidades educacionais aos cidadãos.

A pesquisa está estruturada, em três pontos: o primeiro, introdutório, que contrasta o desenvolvimento sustentável em relação à educação e à democracia; o segundo, dedicado aos fundamentos teóricos da educação, nela compreendida o ideal de inclusão; o terceiro, de embasamento conceitual das compreensões acerca da cidadania representada pelo substrato teórico de O'Donnell e, por fim, busca-se por conclusão, aportar na aproximação lógico-conceitual entre educação e cidadania/democracia como condições de possibilidade para o desenvolvimento sustentável. O método de pesquisa a ser perseguido será hipotético-dedutivo, apoiado sobre a pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa.

2 A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE DA CIDADANIA

A educação de qualidade, formadora do ser humano cidadão, perpassa pela possibilidade de participação ativa e livre na vida democrática. Como via de consequência, tem-se que o desenvolvimento da cidadania é corolário vinculado para o empoderamento conferido pela educação. Isso porquanto a educação e a política – unidas – forjam uma consciência crítica, desenvolvendo e fortalecendo os processos democráticos. De outra sorte, a inefetividade na prestação do direito à educação desfavorece o ambiente democrático, ou seja, quanto mais for efetiva a prestação educacional, e com qualidade, mais proficuo será o ambiente para a democracia.

Nesse sentido, segundo Santos (2002, p. 71)., “o desenho de novas formas de emancipação social tem seu traçado construído a partir de

práticas que ocorrem em contextos específicos, para dar respostas a problemas concretos.”

Nesse sentido, no Brasil, destacam-se as palavras proferidas por Paulo Freire (1989, p. 80), para quem a educação “tradicional” frutificou em virtude de a sociedade não conseguir fomentar a sua própria democracia. Chega-se, a partir dessas afirmações, à concepção de democracia como sendo aquela que é realizada pelo próprio povo.⁸ Reforça-se a ideia de que a democracia, antes de ser um método político, é um estado humano de construção histórico-social, que se orienta conforme a humanização, por meio da educação e da política.

Marshall, Casado e Miranda (1997, p. 310) sustenta que o exercício do direito à educação possui ligação direta com a cidadania⁹ e, por consequência, com a democracia. Nesse sentido, assevera que o direito à educação é um genuíno direito social de cidadania e complementa afirmando que a educação das crianças implica de forma imediata na cidadania, estimulando, em potencial, o crescimento dos cidadãos.¹⁰

Pode-se aferir, que a educação é condição para o exercício da cidadania, da mesma forma como se estabelece a relação umbilical com o desenvolvimento dos povos. Fica explícito que a educação deve

⁸ Segundo Freire (1989, p. 80), tal democracia “[...] é forma de vida e se caracteriza, sobretudo, por forte dose de transividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe.”

⁹ “*Debe considerarse esencialmente no el derecho del niño de ir a la escuela, sino el derecho del ciudadano adulto a recibir educación. Y aquí no hay conflicto alguno con los derechos civiles tal y como se interpretaban en la era individualista. Porque los derechos civiles estaban diseñados para que hicieran uso de ellos personas razonables e inteligentes, que habían aprendido a leer y escribir. La educación es un prerrequisito necesario para la libertad civil.*” (MARSHALL; CASADO; MIRANDA, 1997, p. 311).

¹⁰ “[...] *La educación de los niños tiene implicaciones inmediatas para la ciudadanía, y cuando el Estado garantiza que todos los niños recibirán educación, tiene en mente todos los requisitos y la naturaleza de la ciudadanía. Trata de estimular el crecimiento de ciudadanos en potencia. El derecho a la educación es un genuino derecho social de ciudadanía, porque el objetivo último de la educación en la infancia es crear al futuro adulto.*” (MARSHALL; CASADO; MIRANDA, 1997, p. 310).

ser prestada pelo Estado para que possa ser efetivamente exercida pelos cidadãos.

Por via de consequência, nasce a obrigatoriedade da implementação de políticas públicas adequadas não apenas para inserção, mas, também, para permanência dos alunos nas instituições de ensino, a fim de lhe conferir, efetivamente, o ensino como forma de autonomia, surgindo, por consequência, a inegável vinculação entre cidadania, educação e o exercício da democracia.¹¹

O Estado Democrático de Direito repousa sobre a educação como pilar indelével, que pode e deve ser prestada e exigida, de forma permanente e indistinta a todos os cidadãos, para corresponder aos anseios do povo destinatário da atuação estatal. A democracia não se faz só: exige-se uma conjuntura de valores comuns, revelados por instituições, práticas e hábitos que reflitam os princípios democráticos e os reforcem. Para Keohane (2015), em democracias bem estabelecidas, tais práticas são reforçadas nacionalmente, fazendo com que a democracia funcione e seja objeto de adesão, por meio de uma infraestrutura legal, institucional e da sociedade civil.¹²

Os direitos sociais, na consagrada concepção de Alexy (2015, p. 433-434), para quem os direitos à assistência social, ao trabalho, à moradia e à educação constituem o que é denominado “direito

¹¹ Sendo, portanto, inegável a vinculação entre cidadania e a educação, Marshall, Casado e Miranda (1997, p. 311) conclui por sua ligação com o exercício da democracia, afirmando que “[...] A medida que se entraba en siglo XX, se tomó cada vez más conciencia de que la democracia política precisaba un electorado educado, y que la manufactura científica precisaba trabajadores y técnicos cualificados. [...] De lo que sigue que la extensión de la educación básica pública durante en siglo XIX fue el primer paso decisivo en la senda del restablecimiento de los derechos sociales de ciudadanía en el siglo XX.”

¹² O autor Keohane (2015) afirma: “Democracy requires a substantial measure of common values, institutions that reflect its principles, and a well-established set of practices, or habits, that reinforce it. These practices are reinforced, in well-established democracies, by traditions and symbols with emotional value. Without the legal, institutional, and civil society infrastructure that makes democracy work, nominal adherence to democratic principles at a global level will be illusory.”

a prestações”, ou seja, os direitos a uma ação positiva do Estado pertencem a um *status* positivo, em sentido estrito. Em contraponto, tem-se os direitos de defesa do cidadão contra o Estado, constituindo-se direitos a ações negativas do Estado.

Nessa taxionomia, Sarlet (2012, p. 260), ao afirmar que os direitos fundamentais, operam com multifuncionalidade, entende que podem ser classificados basicamente em dois grandes grupos, nomeadamente os direitos de defesa e os direitos a prestações. Assim, no primeiro grupo os direitos de liberdade, igualdade, as garantias, bem como parte dos direitos sociais (no caso, as liberdades sociais) e políticos; o segundo grupo, por sua vez, integra-se pelos direitos a prestações, representados pelos direitos sociais de natureza prestacional, dentre os quais figura o direito à educação (SARLET, 2012, p. 260).

Como bem se pode inferir, evidencia-se, a vinculação entre a democracia e o desenvolvimento da educação enquanto direito social. Afinal, a educação é fundamental para o desenvolvimento das pessoas, seja qual for o arcabouço legislativo em que se encontre prevista e/ou o conteúdo jurídico ao qual se vincula o seu exercício. Ao ser identificada como direito fundamental,¹³ exige sua prestação como direito subjetivo incondicionado, sendo compreensão reversa uma ofensa direta à dignidade da pessoa humana.¹⁴

Independentemente da limitação geográfica e temporal em que se insira, o nível de exercício da cidadania pelo povo sempre será determinante para o fortalecimento do processo democrático interno

¹³ Acerca das discussões sobre a fundamentalidade do direito à educação, destaca-se a posição de Black (2019), para quem, efetivamente, o direito à educação vem enfrentando barreiras.

¹⁴ Fortalecendo esse argumento, afirma Maliska (2001, p. 57): “Se o mundo, hoje, fala em democracia como sendo o regime mais adequado à sociedade moderna, deve, necessariamente, ter também presente que, sem um Estado que propicie condições para a emancipação de seus cidadãos, não se pode nem pensar em democracia”.



em uma nação. Em concordância, afirmam Santos e Avritzer (2002, p. 42) que: “O processo de globalização suscita uma nova ênfase na democracia local e nas variações da forma democrática no Estado nacional.”

Prova disso é que, nos países em que a consolidação do regime democrático e do estado democrático deu-se de forma diferenciada, verifica-se o desenvolvimento humano com maiores potencialidades.

Pode-se inferir, por exemplo, do estudo de O’Donnell (2004, p. 47), que, ao propor uma classificação dos regimes contemporâneos na América Latina, afirma que Costa Rica, Uruguai e Chile são países nos quais o regime e o estado característicos da democracia estão basicamente satisfeitos; de outro viés, Brasil, México, Peru, Colômbia e Bolívia, dentre outros, como democracias políticas ou regimes políticos democráticos.

Para O’Donnell (2004, p. 47-48), “[...] há descontinuidades significativas em termos de alcance da legalidade do estado em várias regiões, incluindo características não democráticas de alguns regimes subnacionais”, embora, segundo o autor, as características pertinentes sejam satisfeitas a nível nacional.

Do exame desses grupos de países, quanto ao índice de desenvolvimento humano (IDH), tomando-se por base o Ranking IDH Global 2014 divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no Relatório de Desenvolvimento Humano 2015, percebe-se IDH mais alto nos países do primeiro grupo referido por O’Donnell, comparativamente aos do segundo grupo.

Conforme tais dados, Chile, Uruguai e Costa Rica situam-se nas posições 42, 52 e 69, respectivamente, enquanto México, Brasil, Peru, Colômbia e Bolívia ocupam as posições 74, 75, 84, 97 e 119,



respectivamente (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2014). Já o relatório divulgado pelo PNUD em 2018, revelando o IDH referente aos anos imediatamente anteriores à publicação, têm-se índices bastante semelhantes, colocando os países acima referidos nas seguintes posições para os anos de 2016 e 2017, respectivamente: Chile, 44 e 44; Uruguai, 56 e 55; Costa Rica, 63 e 63; México, 74 e 74; Brasil, 79 e 79; Peru, 86 e 89; Colômbia 89 e 90; e Bolívia, 116 e 118 (UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME, 2018, p. 22-24).

Fator importante é que a educação deve ser assegurada não apenas sob a forma de acesso e permanência nas instituições escolares, mas, sim, como instrumento para fornecer às pessoas conhecimento e opções de escolha, tornando-as aptas a inserção, permanência e respeito no convívio social.

Maliska (2001, p. 161) sustenta que, quando a sociedade é composta por cidadãos ativos, exercendo plenamente a sua cidadania, tem-se o exercício do legítimo poder democrático, devendo-se compreender a cidadania não em um sentido formal e abstrato, mas quando se verifica uma participação ativa dos envolvidos.

Passando-se à análise específica dos índices relacionados à educação, o relatório divulgado pelo PNDU em 2018 coloca os países do primeiro grupo em patamar superior àqueles do segundo grupo (UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME, 2018, p. 22-24). Segundo dados de 2017, Chile e Uruguai, por exemplo, possuem 16,4 e 15,9 anos, respectivamente, de expectativa de permanência na escola, enquanto Brasil e Colômbia possuem 15,4 e 14,4 anos, respectivamente, no mesmo critério. Já no que tange à média de anos efetivamente estudados, Chile e Uruguai apresentam índice de 10,3 e 8,7, respectivamente, enquanto no Brasil e na Colômbia os índices são de 7,8 e 8,3, respectivamente.



O IDH afere três dimensões básicas do desenvolvimento humano, quais sejam, renda, educação e saúde, percebe-se por meio dos dados transcritos que a democracia consolidada em determinado território se relaciona, sobremaneira, com o desenvolvimento do povo nos setores primordiais apontados. Especificamente quanto à prestação educacional, resta determinante para o exercício da cidadania e da participação democrática nos países de maior desenvolvimento.

Tem-se que, independentemente de critério geográfico e temporal, entrelaçando-se o exercício dos direitos civis e políticos com a prestação adequada de direitos sociais, não há que se falar em nação pobre virtualmente e/ou com democracia ineficiente, ante a consagração da legitimidade do poder estatal.

Dessa forma, não há como se desvincular o estudo da democracia com as ideias de cidadania e, por consequência, da linguagem de direitos, considerando-se que a inefetividade dos direitos normativamente previstos é imprescindível, sob vários aspectos, para verificar a consolidação da democracia em determinados contextos.

3 DEMOCRACIA, ESTADO E CIDADANIA EM DEBATES CONCEITUAIS

Pode-se afirmar que cidadania, o funcionamento do Estado e o exercício de direitos são pilares interpretativos essenciais para compreender a democracia. Estabelece-se uma relação de interdependência entre os três elementos quando analisados histórica e geograficamente, a ponto de se perceber que a democracia é mais ou menos desenvolvida conforme se tem a efetividade de direitos aos cidadãos em determinados Estados.

Ao abordar os conceitos formais de democracia, Ferrajoli¹⁵ (2012) defende que, conforme as concepções atuais, democracia é a forma de governo em qual poder é exercido por todas as pessoas, por sua maioria, seja diretamente ou por meio de representantes. Segundo o autor, não se trata, esse, apenas, de um significado etimológico, mas também uma noção que se repete ao longo da história do pensamento político, assim especificando:

Essa dimensão formal da democracia relacionada à vontade popular como legitimadora do poder, entretanto, segundo Ferrajoli (2012, p. 69), embora se constitua em condição *sine qua non* para se falar em “democracia”, não é única condição necessária, nem suficiente, para estabelecer o espaço democrático. Defende o autor que essa dimensão seja integrada por limites ou restrições substanciais ou de conteúdo, relacionados aos direitos constitucionais fundamentais.

Nesse sentido, significativo é o estudo de O’Donnell (2004) sobre a democracia na América Latina, pautado nas definições de Estado, regime democrático e cidadania, de forma conexa com as ideias de efetividade da ordem jurídica e direitos fundamentais, dentre outros temas conexos. Daí a relevância de sua análise para compreender a vinculação entre democracia, cidadania e os direitos sociais – especialmente o direito à educação – no contexto brasileiro.

As ideias de O’Donnell (2004, p. 11) assentam-se, inicialmente, na premissa de que o regime democrático é insuficiente para caracterizar adequadamente a democracia. De qualquer forma, entende o autor que o regime é componente indispensável da democracia, assim como

¹⁵ “[...] dalla classica tripartizione introdotta da Platone nel Politico e ripresa da Aristotele all’idea rousseauviana della volontà generale come autodeterminazione di tutti e di ciascuno, fino alle odierne teorie della democrazia rappresentativa, da Kelsen a Bobbio, da Schumpeter a Dahl, da Popper a Waldron.” (FERRAJOLI, 2012, p. 69).

também são importantes para tal caracterização o estado e o contexto social geral em que se insere a análise.

Outro pilar apresentado por O'Donnell (2004, p. 11) é o fato de que a especificidade histórica merece especial atenção para o estudo da democracia em todo o mundo, inclusive na América Latina. Em paralelo, uma terceira base proposta para a discussão é que a democracia se baseia em uma concepção do ser humano como agente, que pode ser detectada conforme o nível do regime e indagada em outras dimensões, conforme necessitam as implicações de análise (O'DONNELL, 2004, p. 11). A análise de O'Donnell foi apreciada por outros estudiosos do tema, os quais, ao assentar suas ideias sobre democracia com base nas premissas e conclusões esboçadas pelo autor supracitado, explicitam elementos determinantes para análise da efetividade dos direitos sociais no contexto geográfico ora em estudo.

O'Donnell sobre a democracia do noroeste¹⁶ e de como essa democracia poderia ser referência política para as sociedades e governos da América Latina, apesar das diferenças notáveis em suas condições sociais e trajetórias históricas tira importantes conclusões. O autor assume a democracia como produto de construção social, faz uma análise sugestiva de fatores contribuintes para que o noroeste tivesse atingido níveis democráticos mais elevados (O'DONNELL, 2004, p. 123).

Held (2004, p. 127), por sua vez, ao tratar do estado da democracia na América Latina, entende que se deve explorar o papel da cultura na democracia, sustentando-se que o desenvolvimento de uma cultura tolerante, com diversidade de opiniões e desafios democráticos

¹⁶ O'Donnell (2004), em suas considerações, toma como base o que aconteceu no espaço territorial que denomina de noroeste, referindo-se aos países norte-americanos, para propor que a América Latina, mediante a correção de erros, também atinja altos padrões.

competitivos são elementos cruciais que devem ser aprendidos para apoiar uma política democrática (HELD, 2004, p. 128).

A vinculação entre a qualidade da democracia conforme a influência da sociedade civil é considerada por Méndez (2004, p. 131), partindo da premissa que os sistemas políticos democráticos da América Latina, e especialmente seus líderes, têm, em geral, hostilidade a organizações independentes da sociedade civil, o que pode ser uma causa para a baixa qualidade da democracia – a denominada cidadania de baixa intensidade. Nesse contexto, sustenta o autor que, por meio das organizações independentes da sociedade civil, os cidadãos participam mais cotidianamente da formulação, implementação e avaliação das políticas públicas e do controle dos atos do governo. Ao fazê-lo em defesa de interesses que não são seus, eles alcançam uma cidadania mais plena (MÉNDEZ, 2004, p. 132).

Rosanvallon (2004, p. 193-195) analisa o tema das dimensões social e nacional da democracia, rumo a um marco de compreensão ampliada, estendida, defendendo a necessidade de captar a dimensão corporativa, societária, do fato democrático, relacionando “democracia política” com “democracia social”. Sustenta que a democracia também se caracteriza como uma forma de sociedade, e não, apenas, como uma situação de inclusão em uma comunidade de cidadãos.

O autor se refere à “democracia vista de baixo”, afirmando que pode ser útil analisá-la a partir das desilusões experimentadas pelos cidadãos, pois a democracia não pode ser apenas um “modelo” a ser implementado, pois é vivida como uma história, uma experiência. Assim, ao falar sobre a democracia e suas patologias, sustenta que a exploração dos “abismos” da democracia é uma via privilegiada para compreendê-la. Assim, não se poderia adotar a concepção do direito

de votar e da garantia de contar com a proteção de certo número de liberdades individuais para definir totalmente o que é democracia.

A proximidade entre democracia, cidadania e o exercício de direitos, considerando-se que o regime adotado pelo estado dita, via de regra, com maior ou menor efetividade, a realização das previsões normativas consolidadas. Tratam-se não de temas segmentados, mas, complementares e vinculados entre si.

Três dimensões da cidadania: política, civil e social são postas por O'Donnell (2004) assim como se dá em Marshall, Casado e Miranda (1997, p. 304), que considera a visão tripartida de cidadania, compreendida mediante o desenvolvimento dos direitos civis, políticos e sociais, com formação e desenvolvimento em momentos históricos diversos, estabelecidos – ainda que de forma flexível – como os direitos civis no século XVIII, os políticos no século XIX e os sociais no século XX.

A evolução da cidadania pressupõe um duplo processo, compreendendo fusão e separação. Nesse sentido, a fusão seria geográfica e a separação, funcional. Esclarece, assim, que os três elementos da cidadania se separaram em determinado momento, após se desenvolverem, o que pode ser determinante para o estabelecimento maior ou menor da democracia (MARSHALL; CASADO; MIRANDA, 1997, p. 304).

O resumo do processo de democratização no noroeste, de que a agência¹⁷ é a chave, segundo Cotler (2004, p. 125), permite a O'Donnell destacar que sua ausência na América Latina, com exceção de alguns

¹⁷ Cotler (2004) segue as concepções de O'Donnell sobre o termo "agência", tecidas a partir da análise de J. Waldron em *Law and Disagreement*, Oxford, Clarendon Press, de 1999: "Éste es un aspecto extremadamente importante, aunque olvidado, de la democracia: *la presunción de agencia implicada por el régimen democrático constituye a cada individuo como una persona legal, portadora de derechos subjetivos. La persona legal elige opciones, y se le asigna responsabilidad por ello, porque el sistema legal presupone que es autónoma, responsable y razonable - repito, es un agente.*"



países (Costa Rica, Chile e Uruguai, por exemplo), constitui o segredo de sua trajetória única e a dificuldade que tem para consolidar o regime e o estado democráticos.

Seria assim porque a ação coletiva privilegiou a reivindicação dos direitos políticos e sociais, a despeito dos direitos civis, cujo cumprimento e incorporação na consciência social constituem condição necessária para garantir a autonomia e capacidade individual de assumir com responsabilidade a escolha entre opções alternativas e suas consequências.

Ao tratar dos direitos políticos, tem-se por clara a vinculação da questão democrática, uma vez que o voto é o grande instrumento popular de manifestação da democracia.

O mesmo ocorre com relação aos direitos civis, que, por natureza, conferem liberdade ao cidadão. Quanto aos direitos sociais, entretanto, é necessário estabelecer a relação que se forma entre esses e a democracia, a fim de esclarecer o elo entre o regime democrático, a cidadania e a educação, que é um direito prestacional por natureza.

4 CONCLUSÃO

A educação como condição de exercício da democracia promove o verdadeiro empoderamento do aprendente-cidadão, conforme a maior capacidade de atuação na vida política. Tem-se por confirmado o nexo temático e significativo entre o exercício da cidadania, a compreensão do fenômeno democrático e as aptidões trabalhadas pela educação de qualidade, como provedora da autonomia, do conhecimento e da capacidade de autoderminação.



Quanto mais sólida a educação, maior é a possibilidade de ser edificada uma real democracia. Dessa forma, ainda que se esteja falando de modelos incompletos ou não consolidados, a democracia encontra-se vinculada ao exercício da cidadania, que é gerada pela educação de qualidade.

Democracia pressupõe como condição de exercício e validade uma educação efetiva e libertadora... participar da vida política além das eleições e do exercício do direito ao voto. Participando mais cotidianamente da formulação, implementação e avaliação das políticas públicas e do controle dos atos do governo, ao fazê-lo em defesa de interesses que não são exclusivamente seus, os cidadãos alcançam uma cidadania mais plena.

Tal constatação explicita-se ainda mais quando se vincula a democracia com a prestação dos direitos sociais e, prioritariamente, do direito à educação, que é prestacional por natureza. Tem-se, portanto, que o nível de efetividade na prestação educacional é determinante para o fortalecimento da cidadania e o bom desenvolvimento dos processos democráticos.

A democracia pressupõe, ainda, aprender e exercitar uma cultura política tolerante à diversidade e a diferença. As implicações disso para – e com – a educação em todos os níveis é significativa, até porque um dos maiores desafios das políticas democráticas é como ensinar e aplicar suas condições culturais.

Do que se pode analisar do contexto de países latino-americanos estudados por O'Donnell, quanto ao índice de desenvolvimento humano e a prestação educacional, segundo os dados apresentados neste estudo, os países do primeiro grupo são mais desenvolvidos e apresentam maior efetividade na educação, evidenciando – para além

das considerações teóricas – o elo entre a consolidação democrática e a educação.

Em especial, a educação quanto à expectativa de anos de estudo e a média efetivamente cumprida de escolarização nos países estudados por O'Donnel confirma a vinculação determinante entre educação com democracia e cidadania.

Recordando os ensinamentos de que os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) são sempre conectados e estimulados a promover o desenvolvimento por meio das vertentes conhecidas como “5P”: *People, Prosperity, Peace, Partnership e Planet*, vale dizer: Pessoas; Prosperidade; Paz; Parcerias e Planeta, pode-se concretamente concluir que a educação e a democracia têm liames umbilicais para o exercício da cidadania plena e constituem elementos essenciais, indeclináveis para o alcance, sob a ótica tanto da pessoa humana, como da paz, como das parcerias, para viabilizar o atendimento dos objetivos do desenvolvimento sustentável.

REFERÊNCIAS

ALEXY, R. **Teoria dos direitos fundamentais**. Tradução: Virgílio Afonso da Silva. 2ª ed., 4ª tir. São Paulo: Malheiros, 2015.

BLACK, D. W. The Fundamental Right to Education. **Notre Dame Law Review**, [s. l.], v. 94, n. 3, 2019, p. 1059-1114. Disponível em: <https://heinonline.org>. Acesso em: 4 fev.2020.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Ministério da Educação. 2021. Disponível em: www.pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 30 maio 2021.

COTLER, J. La nacionalización y democratización del estado, la política y la sociedade. In: O'DONNELL, G. et al. **La democracia en América Latina**. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos, 2004.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do *Welfare State*. **Lua Nova**, [s. l.], n. 24, 1991, pp. 85-116.

FERRAJOLI, L. La democrazia costituzionale. **Revus**, [s. l.], v. 18, p. 69-124, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/revus/2291>. Acesso em: 4 fev.2020.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HELD, D. H. Estado de la democracia en America Latina. In: O'DONNELL, G. et al. **La democracia en América Latina**. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos, 2004.

KEOHANE, R. O. Nominal democracy? Prospects for democratic global governance. **International Journal of Constitutional Law**, [s. l.], n. 13, p. 343-353, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/icon/mov029>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MALISKA, M. A. **O Direito à Educação e a Constituição**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.

MARSHALL, T. H.; CASADO, M. T.; MIRANDA, F. J. N. Ciudadania y clase social. **Reis**, [s. l.], n. 79, 1997, p. 297-344.

MÉNDEZ, J. E. Sociedad civil y calidad da democracia. In: O'DONNELL, G. et al. **La democracia en América Latina**. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos, [s. l.], 2004.

O'DONNELL, G. Notas sobre la democracia en América Latina. **La democracia en América Latina**. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos, [s. l.], 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano**. 2014. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>. Acesso em: 21 abr. 2020.

ROSANVALLON, P.. Dimensión social y nacional de la democracia. *In*: O'DONNELL, G. *et al.* **La democracia en América Latina**. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos, [s. l.], 2004.

SANTOS, B. de S. Orçamento Participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. *In*: SANTOS, B. de S. (Org.). **Democratizar a Democracia**. Os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, B. de S.; AVRITZER, L. Para ampliar o cânone democrático. *In*: Santos, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a Democracia**. Os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. UNDP - **Human Development Indices and Indicators**: 2018 Statistical Update. 2018. Disponível em: <http://www.hdr.undp.org/en/content/human-development-indices-indicators-2018-statistical-update>. Acesso em: 21 abr.2020.

ENSINANDO-NOS A TRANSGRIDIR: REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE PEDAGÓGICA

Ana Paula Cecato de Oliveira¹

Bibiana Cardoso da Silva²

Bruna Dahm dos Santos³

Luciano Nascimento Corsino⁴

Taise Tatiana Quadros da Silva⁵

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar o percurso da construção de uma comunidade pedagógica (HOOKS, 2017, 2020) mobilizado pela realização de um projeto integrador no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – campus Rolante durante o período de ensino remoto emergencial, em função do contexto da pandemia da Covid-19. Esse projeto foi oferecido no formato online para quatro turmas de primeiro ano de Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos procurou articular os componentes

¹ Mestre em Letras; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude (GEPEA/IFRS); Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Rolante; ana.oliveira@rolante.ifrs.edu.br

² Mestra em Letra; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude (GEPEA/IFRS); Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Rolante; bibiana.silva@rolante.ifrs.edu.br

³ Especialista em Ensino de Língua Espanhola; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude (GEPEA/IFRS); Professora autônoma.

⁴ Doutor em Educação; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude (GEPEA/IFRS); Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Rolante; luciano.corsino@rolante.ifrs.edu.br

⁵ Doutora em História; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude (GEPEA/IFRS); Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Rolante; taise.silva@rolante.ifrs.edu.br

curriculares da área de Linguagens e o componente História, de modo a corresponder à concepção de currículo integrado da Instituição. Após estudos e discussões do grupo de docentes, a temática escolhida para ser desenvolvida foi “trajetórias de vida” e teve, como gênero textual norteador, “relato autobiográfico”. O Projeto Linguagens e História contou com uma preparação de atividades semanais, de maneira articulada e de forma assíncrona, postadas na plataforma Moodle, e rodas de conversa entre estudantes e professores/as por meio de encontros síncronos na plataforma do Google Meet. Além de descrever e analisar as atividades desenvolvidas ao longo do projeto integrador, sequências didáticas sob elemento disparador (samba-enredo, filme, biografia, autobiografia e fotografias), como mediadores culturais, propomos, com este trabalho, trazer os pressupostos da pedagogia engajada e da construção de uma comunidade pedagógica, amparada pela leitura e discussão de obras da intelectual estadunidense bell HOOKS (persona ensaísta-literária de Gloria Watkins), de perspectiva contracolonial, anticapitalista e interseccional, e apontar caminhos para que outros/as professores/as sintam-se encorajados/as a transgredir, de modo a promover uma prática educativa libertadora.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Comunidade Pedagógica. Ensino Remoto.

Abstract: *The objective of this work is to present the building process of a pedagogical community (HOOKS, 2017, 2020) mobilized by carrying out an integrative project at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – campus Rolante during emergency remote teaching, due to the context of the Covid-19 pandemic. This project was offered online to four groups in the first year of high school integrated with technical education and aimed at integrating the subjects in the Language field and History, so as to correspond to the institution’s integrated curriculum design. After discussions among the teachers, the chosen theme to be developed was “life trajectories” and the main text genre was “autobiographical report”. The project included the preparation of weekly activities in an integrated manner*

asynchronously through the Moodle platform, and weekly conversation circles between students and teachers through synchronous meetings on the Google Meet platform. In addition to describing and analyzing the activities developed throughout the integrative project, didactic sequences under the trigger element (samba-plot, film, biography, autobiography and photographs), as cultural mediators, we propose, with this work, to bring the assumptions of engaged pedagogy and the construction of a pedagogical community, supported by the reading and discussion of works by the American intellectual bell HOOKS, (Essay-Literary Persona by Gloria Watkins), from a countercolonial, anti-capitalist and intersectional perspective, and to point out ways so that other teachers are encouraged to transgress, in order to promote a liberating educational practice.

Keywords: *Integrated High School; Pedagogical Community; Remote Teaching.*

1 INTRODUÇÃO

Há muitos caminhos para a construção de uma prática educativa libertadora, que nos ensine, professoras/es e estudantes, a transgredir. Neste texto, descrevemos o nosso percurso na elaboração de um projeto pedagógico que dialogue com a concepção de pedagogia engajada de Bell Hooks (2017) e que caminhe para a construção de uma comunidade pedagógica (HOOKS, 2017) através de práticas pedagógicas reflexivas e transgressoras. Ao apresentarmos o planejamento e execução de um projeto desenvolvido com estudantes do ensino médio integrado em um campus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, pretendemos analisar como essas concepções são transpostas para a prática pedagógica e seu potencial transformador para os/as professores/as e para os/as estudantes.

2 OS CAMINHOS QUE NOS ENSINAM A TRANSGREDIR: A PEDAGOGIA ENGAJADA E A COMUNIDADE PEDAGÓGICA DE BELL HOOKS

Bell Hooks é a *persona ensaísta-literária* de Gloria Watkins, inspirada no nome de sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. As letras iniciais minúsculas evidenciam o conteúdo de sua escrita. Além de transitar pelo ofício da escrita, Hooks é professora universitária e intelectual feminista e negra, e suas obras abordam, em uma escrita intimamente vinculada à sua autobiografia, os atravessamentos interseccionais de gênero, raça, classe e o cotidiano da sala de aula. Em seus textos, apresenta os pressupostos da *pedagogia engajada*, teoria que acompanha as reflexões da pedagogia crítica e da educação como prática da liberdade do educador brasileiro Paulo Freire, aprofundando-as ao trazer as categorias de raça e gênero para o centro do debate, propondo, assim, uma pedagogia feminista, anticapitalista, antirracista, contracolonial.⁶ Sua escrita traz um relato humanizado, no sentido de revelar a complexidade da práxis pedagógica e das relações estabelecidas entre docentes e estudantes, estudantes e seus pares, docentes e seus colegas.

Na introdução deste trabalho, apresentaremos os conceitos de Hooks que têm conduzido as reflexões e os questionamentos do grupo de docentes do projeto no percurso de construção de um currículo multicultural⁷ e das intervenções pedagógicas junto aos estudantes.

⁶ Bell Hooks utiliza o termo contracolonial, em inglês, *anticolonial*, para caracterizar sua prática pedagógica: "*my pedagogical practices have emerged from the mutually illuminating interplay of anticolonial, critical, and feminist pedagogies.*" (HOOKS, 1994, p.10).

⁷ Bell Hooks é professora universitária de literatura e contextualiza, na constituição de um currículo multicultural, que não se trata apenas em mudar o foco das representações das autorias, das personagens e dos mundos narrados, mas de mobilizar discussões a respeito de questões políticas sobre gênero, raça e classe que estão presentes no



Tais articulações visam à promoção de um ambiente de ensino e aprendizagem no qual os/as estudantes se sintam encorajados/as a contarem suas experiências, a terem suas vozes ouvidas para que, dessa forma, possam ser desafiados a pensarem criticamente. Embora se coloque como uma tarefa audaciosa – e de fato é – Hooks traz com concretude episódios cotidianos do ambiente acadêmico nos quais o confronto se estabelece, fazendo com que, muitas vezes, outros docentes e os próprios estudantes resistam à mudança e precisem ser ensinados a “transgredir”. A autora acredita que, a partir do desenvolvimento do pensamento crítico, professores/as e estudantes poderão exercer a liberdade em suas escolhas, não apenas reproduzindo modos de aprender e ensinar como lhes foram transmitidos em suas trajetórias como estudantes e/ou docentes.

Propomos, então, a partir desta exposição, estabelecer relações com nossas próprias trajetórias de vida e as subjetividades que nos atravessam, de modo a sofisticar o entendimento de que romper com as formas tradicionais de ensinar e aprender é um percurso contínuo e progressivo, em que a intersubjetividade – no sentido freireano de aprender em comunhão – é requisito essencial para que essa caminhada se efetive e resista às adversidades obscurantistas cada vez mais evidenciadas no campo da educação:

Nós que ficamos, que continuamos a trabalhar na educação para a prática da liberdade, assistimos em primeira mão aos moldes como a educação democrática está sendo enfraquecida, à medida que os interesses dos grandes negócios e do capitalismo corporativo incentivam os estudantes a olhar para a educação somente como meio de alcançar sucesso material. (HOOKS, 2020, p. 43).

O esforço de trazer os pressupostos da pedagogia engajada e da construção de uma comunidade pedagógica está ancorado na

contexto de produção das obras literárias, e na recepção e análise da crítica.

leitura de dois livros de Hooks: *Ensinando a transgredir* e *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, publicados no Brasil em 2013 e 2020, respectivamente. Nos EUA, as publicações datam de 1994 e 2010. A primeira publicação de *Ensinando a transgredir* foi feita após insistência da autora junto a seus editores, que primeiramente se opuseram ao tema, aparentemente diverso daqueles já lançados em outros livros.

Pontuamos a questão das datas de publicação dos livros no sentido de marcarmos temporalmente as discussões teóricas que perpassam a escrita de Hooks no contexto estadunidense, que reverberam as discussões sobre o feminismo negro por meio de uma crítica ao feminismo centrado apenas na questão de gênero (CRENSHAW, 1991), e não contempla questões relativas à condição social das mulheres negras, da população LGBTQIA+, da classe trabalhadora e os flagelos sociais causados pelo colonialismo.⁸ As discussões apresentadas nas obras pedagógicas de Hooks também aparecem em outros de seus livros⁹, em um mosaico de referências de autores e autoras que se integram, numa perspectiva contracolonial, anticapitalista e interseccional. Sendo assim, a pedagogia engajada se constitui como uma pedagogia insurgente, pois dela emerge uma concepção de ensino e aprendizagem, delineada a partir da contribuição de epistemologias de grupos étnicos cujos conhecimentos foram subalternizados e silenciados, e das lutas dos movimentos sociais.

Segundo Hooks, “a pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudantes e professor.” (HOOKS, 2020, p. 47). Trata-se de propor

⁸ Sobre este tema, recomendamos a leitura *Conhecendo Bell Hooks* de Oliveira (2015).

⁹ É possível encontrar textos sobre educação em outros livros da autora traduzidos no Brasil, como *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra* (Elefante) e *O feminismo é para todo mundo* (Rosa dos Tempos).



estratégias, atividades e interações pedagógicas que rompem com as hierarquias institucionalizadas e que por meio delas se construa uma comunidade de aprendizagem. A sala de aula da pedagogia engajada destaca a participação do professor e dos estudantes, numa postura cooperativa e responsável, adotando, assim, uma ética, um modo de conduzir-se de forma engajada. No âmbito das estratégias e das interlocuções, a autora enfatiza a importância de colocar as cadeiras em círculo para que assim todos e todas se vejam e possam ser ouvidos/as; critica o afastamento físico do docente (em alguns ambientes acadêmicos, a presença de um praticável ou púlpito para que o/a professor/a fique numa posição de destaque em relação aos estudantes); enfatiza a importância de estabelecer acordos com o grupo de estudantes desde o início do percurso de aprendizagem, um deles é que todos precisam contribuir oralmente em suas aulas, através da leitura em voz alta de seus textos, e/ou pela participação das discussões orais. Na proposição de atividades, destacam-se aquelas que envolvem a produção de textos que narrem histórias e trajetórias de vida dos/das estudantes, propostas que mobilizem também a participação e a escrita do/a professor/a e sua disponibilidade em também contar e compartilhar suas próprias histórias; a realização de debates sobre questões políticas que são trazidas à tona a partir de leituras, sobretudo de obras literárias, dada a atuação de Hooks como professora universitária de literatura.

A autora pondera que a pedagogia engajada nem sempre é muito bem recebida por alguns estudantes, sobretudo aqueles oriundos de contextos educacionais e sociais nos quais a universalidade hegemônica (homem, branco, cis, hétero) se coloca como um discurso dominante e dominador das subjetividades. Por isso, é fundamental que sejam apresentadas as condições para que os/as estudantes possam estabelecer respeito e confiança no/a docente e no percurso



formativo que empreenderão juntos, tarefa essa que não se esgota no início do período letivo, devido à sua complexidade: “Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos. Isso vale especialmente para os alunos. Antes de tentarmos envolvê-los numa discussão de ideias dialética e recíproca, temos de ensinar-lhes o processo.” (HOOKS, 2017, p. 193).

A pedagogia engajada requer dos/das estudantes uma postura ativa perante sua aprendizagem, a fim de que possam “receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo.” (HOOKS, 2017, p. 58). Tal atitude mobiliza uma busca por aprofundamento das questões discutidas em sala de aula, de modo que os sujeitos aprendentes não se submetam e não se conformem com as verdades universais, o que nem sempre é um processo fácil. Em muitos de seus ensaios, Hooks aborda com honestidade o estranhamento dos/das estudantes em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que estão mais acostumados a uma aprendizagem passiva, de mera reprodução e reconstituição de informações, com pouca reflexão, questionamento e muitas vezes até entendimento sobre o que aprendem. Além disso, as dificuldades se acentuam pelo pouco encorajamento e pelas escassas possibilidades que a instituição escolar – pensada na forma como ela se estrutura – garante a estudantes e professores/as que almejam transformar os processos educacionais, esbarrando em questões burocráticas e na organização curricular e didática das escolas e universidades.

Um dos princípios estruturantes da pedagogia engajada é a construção de uma comunidade pedagógica, em que é possível “criar um clima de abertura e rigor intelectual”, uma vez que “o sentimento



de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une.” (HOOKS, 2017, p. 57-58). Para a autora, a culminância da formação de uma comunidade pedagógica se dá quando os/as estudantes exercem seu pensamento crítico, empenhados/as a fazer perguntas que investiguem como os discursos se constituem (quem? O quê? Onde? Por quê? Como?). O trabalho intelectual, o “pensar” é entendido como uma ação, e o pensamento crítico é desenvolvido pelo ávido desejo e pela liberdade com que é conduzida essa atividade. Dessa forma, os sujeitos aprendentes têm condições para acessar as ferramentas que vão conduzir seus processos de autorrealização e autodeterminação nos espaços que ocupam e ocuparão socialmente. Trata-se, assim, de uma educação emancipadora, que não termina nas práticas que acontecem na escola, uma vez que seus ensinamentos contribuem para o êxito de projetos de vida dos sujeitos que ocorrem em outros espaços e em outras etapas de suas trajetórias pessoais, afetivas, profissionais, acadêmicas, comunitárias e cidadãs.

Além de postular uma dimensão ética dos processos educacionais, a pedagogia engajada também demanda uma dimensão estética, operada por meio da produção e do compartilhamento de narrativas autobiográficas. No ensaio “Contar histórias”, do livro *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, Hooks aborda essa prática de sala de aula:

Ao descobrir que histórias ajudavam estudantes a pensarem criticamente, compartilhei as minhas e incentivei estudantes a compartilharem as suas. Usamos a escrita espontânea de textos que depois líamos em voz alta para outra pessoa. (...) A escuta ativa nos aproxima. Os estudantes escutam as histórias uns dos outros com uma intensidade que nem sempre existe durante uma palestra ou um debate em sala de aula. Uma das formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilhar e receber as histórias uns dos outros: é um ritual de comunhão que abre nossas mentes e nossos corações. Quando compartilhamos

de formas que contribuem para nos conectar, conhecemos melhor uns aos outros. (HOOKS, 2020, p. 92).

As narrativas compõem um repertório imaginário e afetivo potente para que os/as estudantes sejam instigados a se autoconhecer e também a reconhecer a existência de outras subjetividades. Ao narrarem suas trajetórias de vida, numa roda compartilhada, os/as estudantes e o/a professor/a estabelecem conexões entre diferentes episódios e acontecimentos não apenas individuais e pessoais, mas também do mundo social. Se “(as histórias) contêm o poder e a arte da possibilidade” (HOOKS, 2020, p. 94), elas são indispensáveis para que, por meio da imaginação, se desenvolva o pensamento crítico e se desenhem projetos de formação humana e de sociedade que cultivem valores e intenções democráticos, nos quais a diversidade será acolhida, respeitada e valorizada. Com este ambicioso propósito, apresentamos, na seção seguinte, o percurso de planejamento e realização de um projeto integrador envolvendo os componentes curriculares da área de Linguagens e o componente curricular de História no contexto do ensino remoto emergencial em turmas do Ensino Médio Integrado em um campus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

3 OS PRIMEIROS PASSOS TRANSGRESSORES: A CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE PEDAGÓGICA ENTRE OS/AS DOCENTES DO PROJETO

O contexto da pandemia da Covid-19 demandou uma rotina de cuidados pessoais e condicionou medidas de distanciamento social de forma abrupta em nossas vidas. Paralelamente, a exposição às notícias diárias e desoladoras da doença tem refletido na saúde de todos e todas. Na área da educação, sobretudo nas redes públicas, o cenário



angustiante e cheio de incertezas trouxe desafios e reflexões para educadores e estudantes, alguns deles inéditos, como o de constituir os processos de ensino e aprendizagem exclusivamente de forma remota, outros já bastante conhecidos, os quais expuseram a desigualdade de oportunidades e condições de acesso e permanência de estudantes na escola.

Em março de 2020, o IFRS, instituição pública da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, suspendeu o calendário acadêmico. Em um primeiro momento, como havia a expectativa de um retorno em breve, a orientação aos/às docentes era o envio de materiais e sugestões de leitura com o objetivo de manutenção de vínculo com a Instituição e motivação aos estudos. Nesse contexto, foram feitas as seguintes delimitações: as atividades pedagógicas eram facultativas, não se podia atribuir nota a elas, tampouco contabilizariam carga horária.

Após três prorrogações de prazos para o término da suspensão de atividade letivas, em 23 de junho de 2020, o Conselho Superior do IFRS (Consup), órgão máximo, com caráter consultivo e deliberativo, decidiu pela suspensão do calendário por período indeterminado. Enquanto estavam sendo decididos os rumos que o IFRS tomaria, em julho de 2020, nós, professoras da área de Letras do campus Rolante, através de uma troca de e-mails, manifestamos o interesse de dialogar sobre as possibilidades de um trabalho conjunto quando houvesse o retorno às atividades letivas. A volta às aulas ainda era indefinida, assim como as condições e os meios em que se daria, entretanto sabíamos que, em algum momento, seriam retomadas. Embora fosse um período de incertezas, em reuniões semanais começamos a estruturar um trabalho coletivo. Decidimos que as práticas, organizadas em formato de oficina,



teriam como eixo a leitura e a produção textual a partir de temáticas e gêneros textuais específicos.

Ao organizar a seleção de gêneros para as futuras oficinas, percebemos a necessidade de nos reunirmos com colegas docentes e não docentes (técnicos) do campus, a fim de termos contato com percepções diversas sobre o perfil dos e das estudantes; as reuniões tinham como objetivo a busca por gêneros textuais e temáticas de interesse dos/das estudantes. Os encontros, realizados de modo virtual, extrapolaram seu propósito inicial; os/as docentes responsáveis pelos componentes de Arte/Educação e Música, Educação Física e História manifestaram o interesse de participar das oficinas, transformando-as em um trabalho interdisciplinar. Esse desejo de partilhar experiências e de construir práticas de ensino-aprendizagem colaborativas, apesar das limitações impostas pelo contexto pandêmico, foi a primeira de muitas rupturas fundamentais para a construção da comunidade pedagógica que, posteriormente, viria a se formar:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças. (HOOKS, 2017, p. 174).

No segundo semestre de 2020, o IFRS procurou construir uma alternativa pedagógica a partir do diálogo com as comunidades dos 17 campi de sua rede e do conjunto de normas e diretrizes educacionais para o período excepcional da pandemia (todas elas considerando a Lei n. 9394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) (BRASIL, 2018). Tal estudo resultou na aprovação, pelo Consup do IFRS, da resolução 038/2020, de 21 de agosto de 2020, que regulamentou as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs)



em cursos técnicos e superiores (inclusive na pós-graduação) da Instituição.

As APNPs são módulos de ensino que visam, por meios estritamente digitais, manter o vínculo pedagógico dos e das estudantes com a Instituição, podendo ser ofertadas na forma dos componentes curriculares ou projetos integradores (neste caso, apenas para cursos técnicos integrados ao ensino médio de seriação anual). Tal iniciativa não foi uma volta ao calendário letivo dos campi do IFRS, embora os módulos de ensino das APNPs poderiam ser aproveitados pelos discentes como atividades letivas, desde que obtivessem uma nota acima de 7,0, no fim do período.

O intervalo de tempo transcorrido entre a aprovação da resolução 038/2020 e o início da implementação das APNPs foi exíguo; num frenesi de reuniões e decisões, nos vimos cheios de inseguranças, entretanto seguíamos firmes no nosso propósito de efetivar a ideia de um trabalho conjunto e interdisciplinar em um projeto integrador, composto de práticas pedagógicas que não somente discutissem a complexidade de diferentes aspectos culturais, mas também que refletissem a diversidade cultural que existe em toda e qualquer sociedade e época: “Se tivermos medo de nos enganar, de errar, se estivermos a nos avaliar constantemente, nunca transformaremos a academia em um lugar culturalmente diverso, onde tanto os acadêmicos quanto aquilo que eles estudam abarquem todas as dimensões dessa diferença.” (HOOKS, 2017, p. 49).

As reuniões, que realizávamos para dar forma ao nosso projeto, se transformaram também em um espaço de acolhimento das nossas incertezas, de partilha de percepções sobre ensino e aprendizagem e, principalmente, de resistência aos desafios impostos pelas APNPs. No decorrer dos meses, em que o primeiro ciclo de atividades ocorreu, nos

solidificamos como um grupo nuclear, a semente de uma comunidade pedagógica, uma vez que ela, segundo Hooks, se concretiza, de fato, quando os/as estudantes exercem o pensamento crítico.

4 DESAFIANDO-NOS A TRANSGREDIR: O PROJETO E A OFICINA A(S) HISTÓRIA(S) QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA

A oficina “A(s) história(s) que a História não conta” foi desenvolvida nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio Integrado, nos cursos diurnos (Técnico em Administração, Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática – na modalidade regular) e no curso noturno (Técnico em Comércio – na modalidade PROEJA) e teve como objetivo pedagógico construir um repertório de conhecimentos sobre Língua Portuguesa, Literatura, Língua Inglesa, Educação Física, Música e História, que possibilitasse reinterpretar os modos como o cotidiano se organiza, os modos como a história, as relações de poder e a busca por discursos próprios que se articulam em nossos usos da língua e, a partir desse repertório, produzir relatos autobiográficos de modo seguro e autoral. Pode-se dizer que a escolha pelo gênero do discurso “relato autobiográfico” esteve alinhada ao percurso de desenvolvimento de um pensamento crítico. Conforme HOOKS, os sujeitos compartilham suas narrativas autobiográficas com vistas à abertura para o pensamento crítico, através do qual possam “descobrir o “quem”, o “o quê”, o “quando”, o “onde” e o “como” das coisas (...) e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante.” (HOOKS, 2020, p.33). Nesse sentido, ao escrever os relatos autobiográficos, os/as estudantes de primeiro ano aprenderam como ampliar o saber sobre si e a relacionar esse saber com outros saberes e condições que cercam a vida contemporânea no Brasil. Paralelamente,



discutimos a temática norteadora do projeto: histórias e trajetórias de vida que foram apagadas dos registros oficiais ou que, geralmente, não estão presentes nos livros escolares.

Entendendo que, para produzir um gênero do discurso, é necessário conhecê-lo, optamos por oferecer aos/às estudantes um repertório de textos biográficos sobre diferentes personagens da história do Brasil. Contudo, decidimos que, na ampliação do seu repertório, não só sobre o gênero do discurso, mas de suas visões de mundo, seria interessante a leitura dessas “histórias que a História não conta” O título da oficina é inspirado no samba-enredo da Mangueira de 2019, “História pra ninar gente grande” (FIRMINO, 2019), o qual foi o primeiro texto lido e discutido com os estudantes. Semanalmente, por meio de postagem na plataforma *Moodle*, os/as estudantes recebiam uma sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), parte do projeto maior com duração de seis semanas e meia. Essa sequência didática era formada a partir do tema gerador do projeto (A(s) história(s) que a História não conta) e do gênero do discurso estruturante (relatos biográficos) e articulava os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares envolvidos, propondo que os estudantes tivessem acesso a diversos textos (escritos e orais) e desenvolvessem atitudes responsivas (BAKHTIN, 1997) a esses textos. Esse movimento de leitura e resposta faz parte de um entendimento das práticas de letramento como práticas sociais e maneiras de agir no mundo ativamente. Além disso, a leitura de diversos textos biográficos propiciou aos/às alunos/as um espaço de “contação de histórias”, momentos em que era possível perceber um contexto polifônico dentro da sala de aula virtual.

As sequências didáticas exploraram conhecimentos a partir de determinado elemento disparador (samba-enredo, filme, biografia, autobiografia e fotografias), mediadores culturais que foram estudados



por diversas perspectivas, de forma a elucidar a inter-relação de cada componente curricular. Em relação às atividades, buscamos propostas que envolvessem as diferentes modalidades de linguagem (oral, visual e escrita), dando opções para que os/as estudantes pudessem realizar algumas das tarefas de produção em vídeo, áudio ou por escrito (com seus respectivos descritores de avaliação). Ao longo das semanas, os/as discentes realizaram três atividades avaliativas: produção da biografia de uma personagem histórica do Brasil (mencionada no samba-enredo da Mangueira), a partir da consulta ao Dicionário *Excluídos da História*, da Olimpíada Brasileira de História; produção da biografia de uma mulher extraordinária, depois de terem conhecido a biografia da líder indígena Sônia Guajajara (CARARO; SOUZA, 2017) (nos cursos diurnos, os/as discentes escolheram mulheres que se destacaram em determinadas áreas e, no PROEJA, escreveram sobre mulheres conhecidas) e a escrita de uma autobiografia, após a leitura de um trecho do livro *O livreiro do alemão*, do escritor e mediador de leitura Otávio Júnior (JÚNIOR, 2011).

Além de terem recebido orientações para a produção das atividades avaliativas, os/as discentes também conheceram os descritores de avaliação e suas respectivas rubricas, de modo que pudessem entender como seriam avaliados/as. Além das avaliações pontuais, também foi considerada a entrega das atividades integradas, a partir de devolutivas escritas sobre o aproveitamento de cada estudante que foram enviadas por meio da plataforma *Moodle* e/ou compartilhadas nos encontros síncronos. A autobiografia, culminância final do projeto, foi produzida pelos estudantes em duas versões: escrita e reescrita.

A partir do gênero biografia e das sequências didáticas, foram desenvolvidos alguns temas de linguagens e também algumas



reflexões históricas. Inicialmente, o debate sobre a narrativa biográfica provocou a reflexão sobre as histórias a serem lidas e narradas. A biografia, gênero clássico – retomado, inclusive, para a aprendizagem de história em inúmeras sociedades tornou-se, de forma integrada, um objeto de reflexão sobre as vidas que devemos conhecer e lembrar na construção de uma visão sobre a brasilidade.

A escolha das biografias pela equipe docente, no entanto, visou a ampliar o entendimento sobre o processo histórico social, trazendo uma reflexão sobre a diversidade de protagonistas e priorizando o debate contemporâneo sobre o lugar da mulher, da negritude e dos povos indígenas na construção de nossa história. Destacou-se assim um escopo de temas e biografias que descortinava debates sobre negritude e racismo, gênero e sexualidade na história do Brasil. Para além de temas estanques, por meio das biografias de personagens da nossa história – como a do capoeirista Manoel Henrique Pereira (1895–1924), cuja história é narrada no filme de ficção “Besouro” (2009) – foi problematizada a inter-relação entre a experiência vivida – biográfica – e a história aprendida, como fato político-social e coletivo. A escolha de uma perspectiva que trouxesse o protagonismo de personagens muitas vezes excluídos das narrativas históricas referendou um olhar reflexivo e problemático em relação à história disciplinar e aos seus métodos, temas e meios.

Um aspecto chave sobre a seleção dos biografados e das biografadas que foram estudados/as foi o entendimento coletivo dos/das docentes sobre o significado político, cultural e social que eles e elas têm. Nesse sentido, a escolha dessas biografias constituiu um panorama crítico diante do presente, a fim de fortalecer os nexos entre o processo de aprendizagem e a experiência política atual. Destacaram-se, entre as biografias estudadas, a trajetória da vereadora Marielle Franco e



a da líder e ativista do movimento indígena nacional Sônia Guajajara. O passado e o presente aproximavam-se, permitindo um exercício contínuo sobre a ideia dos fatos sociais partilhados na história e no agora. Nesse sentido, ao serem convidados/as a redigir suas próprias biografias, os/as discentes foram convidados/as a entrar na História, ocupá-la e escrevê-la:

Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos. Significativamente, aqueles entre nós que estão tentando criticar os preconceitos na sala de aula foram obrigados a voltar ao corpo para falar sobre si mesmos como sujeitos da história. Todos nós somos sujeitos da história. Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação. É por isso que os esforços para reconhecer a nossa subjetividade ou a subjetividade dos nossos alunos geraram uma crítica e uma reação tão ferozes (HOOKS, 2017, p. 186).

O produto final do projeto, o relato autobiográfico escrito pelas/os estudantes, propiciou um momento de escuta de suas diversas vozes. Como atividade final do projeto, fizemos uma roda de leitura dos textos produzidos. Em nossa interpretação, esse foi um momento fundamental no processo de criação de uma comunidade pedagógica. Bell Hooks afirma que essa prática de leitura em voz alta oportuniza ouvirmos perspectivas singulares e de fazermos uma pausa para ouvirmos uns aos outros:

(...) a mera experiência física de ouvir, de escutar com atenção cada voz em particular, fortalece nossa capacidade de aprender juntos. (...) Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes



com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam – e invoco aqui o significado originário da palavra, “olham para” – uns aos outros, efetuam atos de mútuo reconhecimento e não falam somente com o professor. A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado. Esses momentos narrativos são, em geral, o espaço onde se rompe o pressuposto de que todos nós partilhamos as mesmas origens de classe e os mesmos pontos de vista. (HOOKS, 2017, p. 247).

Ao avaliarmos o andamento das ações do projeto, mais uma vez nos identificamos com os escritos de Hooks e suas inquietações ao promover uma prática pedagógica que estimule a participação dos/das estudantes e os engaje para o desenvolvimento do pensamento crítico. Conhecedores dos desafios que se colocariam, da concepção de um projeto integrador dentro de um contexto de ensino remoto emergencial à efetivação desta prática junto aos/às estudantes, foram muitas as limitações e os incômodos, que motivaram reflexões deste grupo, as quais serão apresentadas na próxima seção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, ao longo do percurso de construção de uma comunidade pedagógica e de uma prática pedagógica engajada, todas as nossas escolhas nos conduziram para transgredirmos. Em um contexto inédito de ensino remoto emergencial, conforme já apontado anteriormente, muitas dificuldades se impuseram e foram limitadoras de nosso trabalho. A principal delas foi estabelecer um ambiente de aprendizagem em que estávamos presencialmente distantes de nossos/as colegas e estudantes. Nossos corpos estiveram condicionados à “janela” de nossas telas nos encontros síncronos, nossas interações foram mediadas de forma virtual, algumas das docentes do projeto



sequer conheceram suas turmas presencialmente, por terem iniciado suas atividades durante a pandemia. Diante dessa situação, foi mais desafiador engajar os/as estudantes para que participassem ativamente dos momentos e socialização das propostas. Certificamo-nos, a partir das leituras de HOOKS, a importância da presença corporal do/da docente para que as subjetividades se coloquem em diálogo e a comunidade de aprendizagem aconteça em sala de aula:

Algumas pensadoras feministas – e as duas que vêm à mente neste contexto são, curiosamente, as lacanianas Jane Gallop e Shoshana Felman – tentaram escrever sobre a presença do professor como corpo na sala de aula, a presença do professor como alguém que tem efeito total sobre o desenvolvimento do aluno, não somente um efeito intelectual, mas um efeito sobre como esse aluno percebe a realidade fora da sala de aula. (HOOKS, 2017, p.183)

Como uma instituição que se estrutura no tripé ensino, pesquisa e extensão, e que possibilita experiências curriculares fora do ambiente da sala de aula, tanto para docentes quanto para estudantes, o ensino remoto também trouxe limitações significativas, tendo em vista que articulação com a comunidade interna e externa ao campus, com a comunidade acadêmica e científica ficaram restritas ao ambiente virtual. Saídas de campo para a participação em eventos, para a visita guiada a espaços culturais e artísticos, para vivências in loco, para encontros e debates com as famílias e moradores da cidade, que certamente potencializariam as ações do projeto, ficaram impossibilitadas.

Além destas restrições, compreendemos, também, como HOOKS, que a pedagogia engajada demanda estímulo e ajustes contínuos com os/as estudantes, de forma que possam comprometer-se efetivamente com o seu processo de aprendizagem. Deparamo-nos com situações em que a proposta do projeto integrador foi questionada

por alguns/algumas estudantes, no sentido de não compreenderem a iniciativa de ruptura das fronteiras dos componentes curriculares, na qual os conteúdos foram estudados de forma interdisciplinar e integrada. Embora as políticas institucionais dos institutos federais¹⁰ se comprometam com o ensino médio integrado, prevalece ainda uma prática pedagógica fragmentada dos componentes curriculares, o que reverbera nas expectativas dos/das estudantes.

Diante dos desafios apresentados, avaliamos que a experiência do projeto Linguagens e História tem sido uma abertura para novos recomeços. Na volta do calendário letivo do IFRS, ainda de forma remota, daremos continuidade ao projeto, com algumas mudanças no quadro de docentes, por conta de afastamentos para estudos e chegada de novos/as docentes substitutos/as. Continuamos firmes em nossos propósitos e nos caminhos que já nos levaram e ainda nos levarão a transgredir.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BESOURO. Direção: João Daniel Tikhomirow. Globo Filmes, Brasil, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

¹⁰ Para mais informações, indicamos: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (2019)

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, [s. l.], v. 43, n. 6, pp. 1241-1299, 1991.

FIRMINO, R.; DOMÊNICO, B. **História pra ninar gente grande**. Samba-enredo 2019 da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Disponível em <http://www.mangueira.com.br/carnaval-2019/sambaenredo>. Acesso em: 20 jan. 2021.

JÚNIOR, O. **O livreiro do Alemão**. São Paulo: Panda Books, 2011.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as a practice of freedom**. London: Routledge, 1994.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução n. 055, de 25 de junho de 2019**. Aprova a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: IFRS, 2019. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/06/Resolucao_055_19_Aprova_Politica_Ensino_Medio_Integrado_Completa.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. **Politecnicia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação, [s. l.], v. 20, n. 63, out.-dez. 2015.

OLIVEIRA, É. C. S. Conhecendo bell hooks. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 34, p. 219-222, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://>



revistas.pucsp.br/index.php/ls/issue/view/1503. Acesso em: 20 maio 2021.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [S. l.], Mercado de Letras, 2004.

SPÓSITO, M.; SOUZA, R.; SILVA, F. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-24, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201712170308.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GESTÃO DE PROCESSOS EDUCACIONAIS: O DESAFIO NA INTERMEDIÇÃO NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

Gilmar de Azevedo¹

Maria Alzira Leite²

Resumo: Este artigo objetiva tematizar a formação do aluno no cenário que envolve o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) no que tange aos conhecimentos científico-pedagógicos que cerceiam a formação do educador em suas construções críticas em torno do saber-fazer, pautada em prática social conduzida por pensamento reflexivo e transformador na práxis educativa no agir docente por meio de relações dialéticas. Objetiva-se, aqui, refletir sobre os conhecimentos que permeiam os saberes científico-pedagógicos para imbricados na formação docente. Diante disso, o nosso olhar se volta para a gestão de processos educacionais às práticas de ensino e de aprendizagem

¹ Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP); Especialista em Comunicação Social pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Graduado em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Membro da Linha de Pesquisa “Linguagens, identidades e letramentos”, do “Grupo de Pesquisa em Linguagens, Identidades, Letramentos e Políticas Públicas” (UERGS); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4366682929855766>; gilmar-azevedo@uergs.edu.br;

² Mestrado e Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS); Especialista em Psicopedagogia pelo IEC (PUC-MINAS); Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS); Estágio Pós-doutorado pelo IEL (UNICAMP) com membro da Linha de Pesquisa “Linguagens, identidades e letramentos”, do “Grupo de Pesquisa em Linguagens, Identidades, Letramentos e Políticas Públicas” (UERGS); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1288740630738555>; marialzira35@gmail.com.

nas ações do PIBID na UERGS. Este estudo contempla concepções teóricas de Demo (2000, 2204, 2008, 2010), Freire (1992, 1996, 2001), Libâneo (1994, 1999), Perrenoud (1993, 1999, 2001, 2008, 2010, 2011), Vygotsky (1989, 1998, 2001) e segue uma linha de análise crítico-interpretativista. As discussões, ao longo do texto, apontam para a necessidade de um ressignificado das práticas para além do seu roteiro didático. Isso envolve trabalhar com as expectativas profissionais que possam ultrapassar o agir técnico-conteudista ao privilegiar uma prática construída pedagogicamente com a mediação de saberes teórico-práticos e isso no comprometimento com métodos e estratégias concernentes aos caminhos pedagógicos que respondam com eficácia às demandas propostas nos mais diversos ambientes técnico-educacionais, como desafio dos educadores e dos educandos para que possam se constituir profissionais preparados no desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas eficazes ao bem comum em suas práticas em sala de aula.

Palavras-chave: Gestão de processos educacionais. Saberes científico-pedagógicos. Formação docente. PIBID.

Abstract: *This article aims to discuss the formation of students in the scenario involving the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID) at the State University of Rio Grande do Sul (UERGS) with regard to the scientific-pedagogical knowledge that surrounds the training of educators in their critical constructions around know-how, based on social practice driven by reflective and transformative thinking in educational praxis in teaching action through dialectical relationships. The objective here is to reflect on the knowledge that permeates scientific-pedagogical knowledge for those involved in teacher education. Therefore, our gaze turns to the management of educational processes to teaching and learning practices in the actions of PIBID at UERGS. This study contemplates theoretical conceptions of Demo (2000, 2204, 2008, 2010), Freire (1992, 1996, 2001), Libâneo (1994, 1999), Perrenoud (1993, 1999, 2001, 2008, 2010, 2011), Vygotsky (1989, 1998, 2001) and follows a line of critical-interpretative analysis. Discussions throughout the text point to the need for a redefinition of practices beyond their didactic script. This involves working with*

professional expectations that can go beyond technical-content action by privileging a pedagogically constructed practice with the mediation of theoretical-practical knowledge and this in the commitment to methods and strategies concerning pedagogical paths that effectively respond to the demands proposed in the most various technical-educational environments, as a challenge for educators and students so that they can become professionals prepared in the development of effective didactic-pedagogical strategies for the common good in their practices in the classroom.

Keywords: *Management of educational processes. Scientific-pedagogical knowledge. Teacher training. PIBID.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo oportuniza reflexão e posterior discussão sobre a formação do aluno no cenário que envolve o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) e os conhecimentos científico-pedagógicos que cerceiam a formação do educador. Assume-se, aqui, um pensamento crítico em torno de um saber-fazer pedagógico, pautado numa prática social conduzida por um pensamento reflexivo e transformador na prática educativa. Logo, as práticas pedagógicas, no sentido de *práxis* (FRANCO, 2005), amparam o agir docente por meio de relações dialéticas.

Posto isso, cabe ao professor organizar os objetivos do seu planejamento, tendo em vista o cenário pedagógico e, de uma maneira colaborativa e interdisciplinar, almejar a construção dos saberes, considerando os conhecimentos prévios e básicos dos alunos para a aprendizagem, haja vista uma determinada área profissional de formação. No acompanhamento desse processo, é importante que o professor esteja aberto às formações e atualizações de tal modo que esteja pronto para ampliar o aprendizado dos alunos, considerando, também, o mercado de trabalho.



O PIBID abre espaço para uma inserção dos alunos na escola e na sala de aula. Por meio de uma experiência com a realidade escolar, há indícios de que eles possam conjecturar estratégias de ensino, considerando a heterogeneidade de seus alunos e dos desafios que cercam o ensino e a aprendizagem. É nesse momento que o professor-supervisor do PIBID, com sua experiência e conhecimento de seu ambiente, organiza, em conjunto com os pibidianos, uma logística de trabalho com o fim de aproximar a teoria com a prática. Nesse viés, é preciso investir em projetos interdisciplinares pautados em trabalhos colaborativos, uma vez que a contemporaneidade na qual nos inscrevemos nos aguça para um leque de possibilidades e perspectivas. E, algumas delas nos fazem sonhar com a realização de novos projetos e utopias.

Logo, a intenção deste texto é, também, instigar a atenção do leitor para o papel da escola (como um caldo de cultura) – em uma agenda educativa – que propicie a abertura para cidadanias emergentes, mais plurais, intelectuais, respeitando os ambientes profissionais e culturais que se apresentam no intuito de conjugar o respeito pelas diferenças de cada um e a igualdade de todos no processo de ensino e de aprendizagem no desafio da intermediação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência.

2 O COMPROMISSO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A Resolução CNE/CEB n. 04/1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, em seu art. 1º, orienta que a Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetive garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento



de aptidões para a vida produtiva e social. E, em seu art. 3º, inciso III, determina que um dos princípios norteadores da Educação Profissional de Nível Técnico é o desenvolvimento de competências para a laborabilidade.

Nesse sentido, para a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula se faz importante refletir sobre o professor que está na escola desenvolvendo o que consta na Lei. Para isso, alguns indicativos em sua formação geral são necessários. Um deles é o tipo de formação docente ofertada pelas escolas de formação e o que efetivamente está-se praticando no dia a dia.

Na escola, segundo Libâneo (1994), deve-se valorizar o uso de conhecimento que possibilita a liberdade intelectual e política para as que as pessoas deem real significado à informação, julgando-a de forma crítica, a fim de tomar decisões mais livres e acertadas. Assim, propõe alguns pilares básicos para a escola, contemplando a preparação dos alunos para o processo produtivo e para a vida na sociedade atual, investindo na formação geral, isto é, no domínio de instrumentos básicos de conhecimentos, conceitos, habilidades, valores, atitudes que propiciem uma visão de conjunto das coisas, capacidade de tomar decisões, de fazer análises globalizantes de interpretar informações, de trabalhar em equipes interdisciplinares.

Ainda nesse sentido, há a defesa de que o desenvolvimento profissional do professor envolve a formação inicial e continuada, articuladas à valorização dos professores. E que a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social, de modo que “não é qualquer um que pode ser professor”. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 41).

Um professor, então, deve qualificar-se para poder dar conta das necessidades provenientes dos alunos que dele irão suprir suas



carências. Logo, há saberes considerados fundamentais para a profissionalização docente. Um consiste na formação baseada nos “conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional [...] conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional.” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 41).

Em considerando, por exemplo, a *metodologia da problematização*, segundo Freire (1983) – em que os problemas são identificados pelos alunos mediante observação da realidade – é importante que o docente fique conectado nas reais necessidades dos seus alunos. Na compreensão de Freire (1983), teoria é um princípio de inserção da pessoa na realidade como ser que existe nela e existindo promove a sua própria concepção da vida social e política. A prática vincula-a nessa busca consciente de ser, estar e agir no mundo num processo que se faz único e dinâmico, ou seja, é apropriar-se da prática dando sentido à teoria.

Para que se tenha um melhor conhecimento do grupo de alunos, da realidade em que os mesmos estão inseridos, precisa-se buscar constantemente relacionar a prática com a teoria. Nesses gestos didáticos, pode-se ter uma dimensão maior do outro, isto é, com quem está-se trabalhando. E, pode-se, também, propor uma ação que seja de fácil entendimento, em que os participantes tenham gosto por uma determinada prática orquestrada pelo ensino. Essa ação poderá lhes proporcionar algo viável e produtivo. Daí se veem resultados naquilo que se está desenvolvendo.

Para Freire (1983), a prática – na visão marxista que pautou sua vida e obra – está baseada na dialética hegeliana (forma histórica de pensar, segundo a qual uma filosofia ou pensamento não podem ser separados do seu contexto social e histórico) da relação entre



“consciência servil” e “consciência do senhor”, ampliada para a conceituação de práxis colocada por Marx, referindo-se à relação subjetividade-objetividade. Para tanto, Freire (1983) afirma que é necessário não só conhecer o mundo, é preciso transformá-lo, o que coincide com a visão de Marx.

Isso é significativo visto que conhecer em Freire não é um ato passivo da pessoa frente ao mundo, é, antes de tudo, conscientização, haja vista envolver intercomunicação e intersubjetividade, que pressupõem a educação das pessoas entre si mediatizados pelo mundo, tanto da natureza como da cultura. Então, e nesse caminho, a prática não pode ater-se à leitura descontextualizada do mundo; ao contrário, vincula a pessoa nessa busca consciente de ser, estar e agir no mundo num processo que se faz único e dinâmico, melhor dizendo, é apropriar-se da prática, dando sentido à teoria. Sobre essa conceituação assim se expressa Freire (1983, p. 40): “[...] a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” Portanto, a função da prática é a de agir sobre o mundo para transformá-lo. A relação teoria e prática, portanto, não são apenas palavras e sim uma reflexão teórica. Deve-se, pois, relacionar a realidade com os conteúdos, os assuntos em que se tenha interesse e que os mesmos sejam percebidos na realidade, nas realidades. Salutar, nesse viés, é a metáfora que Freire usa para corroborar essa relação: para o aluno, pois, não basta saber ler que Eva viu a uva e sim é preciso compreender qual é a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. Em sendo assim, a contextualização afirmativa está para o mundo do aluno mais do que a simples leitura das palavras. Afinal, e para ficar ainda nas teses do nosso Patrono da Educação Brasileira, antes (ou junto) de ler as palavras é necessário ler o mundo.



Ainda nesse viés, para Freire (1996), o educador deve discutir a relação dos saberes socialmente construídos dos educandos, na prática comunitária, com os conteúdos, pois é na escola que o conteúdo ao ser associado com a realidade se torna significativo e apreendido. Freire ainda afirma que o educador deve pensar no educando como um cidadão ativo, capaz de construir seu próprio conhecimento de modo criativo, contínuo, crítico e autônomo. As atividades, em sendo assim, devem ser trabalhadas dentro da realidade que os alunos estejam inseridos, com um relacionar da expressão do pensamento do mesmo, dentro da situação de sua vivência, interagindo a teoria com a prática no contexto do aluno e na comunidade educativa em seu entorno.

Nesse sentido, de acordo com Vygotsky (2001) e na mesma linha de raciocínio, há o favorecimento do processo de aprendizagem no meio social e cultural do aluno,³ pois há a interação e a colaboração, a troca de ideias e o conhecimento da cultura. A linguagem em sua concepção é fundamental para o desenvolvimento cognitivo porque ela vem antes do pensamento racional e é necessária à comunicação humana. O uso dos processos de comunicação é intenso nos trabalhos em grupo facilitando o aprendizado através do diálogo. É esse processo que suscita o aluno a conhecer e entender melhor as definições e as situações, relacionando o seu conhecimento ao seu meio social e cultural e com aquilo que está-lhe sendo proposto.

O professor, no papel de mediador, deve, seguindo esses pressupostos, estabelecer a relação com a realidade através do processo de vivência dos educandos. Por isso, o conhecimento do entorno e de todos os envolvidos no processo escolar, dos que fazem

³ Para ele, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor – ou seja, a pessoa modifica o ambiente e o ambiente modifica a pessoa. O que interessa é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.



parte dele e dos que podem contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem. Complementando, “ensinar exige compreender que a educação é a forma de intervenção do mundo”. (FREIRE, 1996, p. 98).⁴ Assim, o professor utiliza na sua prática educativa a atuação como mediador do conhecimento, tornando-o mais epistemológico em sua prática docente.

Do ponto de vista da linguagem, Vigotsky⁵ considera-a um dos principais instrumentos simbólicos, pois envolve a dimensão social. As interações sociais são meios indispensáveis à aprendizagem humana visto que o conhecimento é um processo de internalização construído e mediado pelos sujeitos. Nessa linha, é consoante que o processo como um todo é formado pelos envolvidos: alunos, professores, funcionários, equipe diretiva, família e comunidade. E nele ocorre um processo de formação com a contribuição de cada um. O aluno, portanto, pode assumir a sua função de discutir e de questionar ao receber as informações do professor e ao apresentar as afirmações que ele tem em seu processo de vivência e de ação. E isso é um processo constante no PIBID, em processo teórico-prático, mediando conforme o planejado em sua gestão de processos educacionais.

Freire corrobora com isso ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo”. (FREIRE, 1983, p. 68). Nessa esteira, a educação é um processo de conscientização humana, um ato político em que o produto, o conhecimento, é construído por meio das interações sociais,

⁴ Teve toda sua trajetória, influenciada pelo humanismo e pelo marxismo (humanismo e dialética) e se tornou um humanista em sua pedagogia dialético-dialógica, ético-política com prática intensamente antropológica em um processo de educação progressiva com fins nos resultados.

⁵ Para o pensador, o ensino tem que ser de uma forma que deve antecipar ao que aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque, na relação entre o aprendido e desenvolvimento, o primeiro vem antes, aprende para depois iniciar a sua construção de conhecimento.



viabilizado pelo diálogo e pela argumentação de ideias, meios seguros à relação pedagógica horizontal e transformadora. Logo e como realce, “se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do senso comum, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o ‘saber da experiência feito’, parta do conhecimento sistematizado do educador”. (FREIRE, 1992, p. 59). Ao professor – e junto com todos os envolvidos no processo que envolve a intermediação planejada no Programa – cabe organizar o processo de uma forma em que se respeite os alunos e o ambiente onde estão inseridos, valorizando os saberes no aprendizado para o qual eles têm necessidade e anseio.

Nessa seara e, em virtude da complexidade do ato de educar, pode-se afirmar que a relação pedagógica envolve diferentes fatores. Entre eles os ético-políticos como a liberdade, a autoridade, a identidade cultural e o respeito às identidades dos alunos. Esses fatores estão enraizados no *educador crítico*, porque vislumbra, em sua prática pedagógica, a superação tecnicista do ensino uma vez que sua proposta pessoal é a transformação social. Ele se utiliza de metodologias que valorizam a liberdade do pensamento, pois compreende que “a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela”. (FREIRE, 1996, p. 118),⁶ Ainda, nesse contexto, cabem destaque qualidades como tolerância, humildade, bom senso, coragem e a capacidade de decisão.

Com essas qualidades necessárias, entende-se que o processo de formação é constante e que se precisa ter tolerância, humildade, bom senso, coragem e capacidade para se enfrentar o cotidiano em seus subterfúgios, uma vez que os alunos não vêm em “moldes prontos”,

⁶ Teoriza sua prática pedagógica (*práxis* educativa) com referência na pedagogia progressista, argumento usado com base na natureza política da educação em seus “relatórios de prática”, quer dizer, autorreflexão de sua prática como pedagogo na teoria que desenvolveu.

eles são sujeitos passíveis de ações e reações, porque conquistam autonomia de pensamentos e, assim, reagem diferentemente em cada situação. Cabe, então, aos educadores gerenciar este processo a ser construído na escola e com todos e na inserção da realidade.

As aprendizagens, logo, incentivam o indivíduo na conquista da autonomia de pensamento, fator preponderante ao desenvolvimento. A capacidade de desenvolvimento intelectual subordina-se a um processo constante de transição que envolve a passagem de um nível de desenvolvimento real para um nível de maior potencial mediado pelas interações dos sujeitos e fortalecido pela mediação do educador, este em formação em Programas, como o PIBID, por exemplo.

3 CONHECIMENTO: DESAFIO À AUTONOMIA, À AVALIAÇÃO E À PESQUISA

Demo, em sua obra *Educar para a pesquisa*⁷ (1998) desafia os professores a assumirem a pesquisa como atitude cotidiana, onde o questionamento reconstrutivo ganha espaço em sala de aula, ou seja, o espaço pedagógico da sala de aula precisa ganhar vida, ser redimensionado para constituir-se em um lugar onde docentes e discentes possam refletir, discutir, reconstruir seus saberes, gerando aprendizagens significativas. O autor ainda afirma que “saber ler, escrever e contar tornou-se habilidade/competência secundária” (DEMO, 2010, p. 28). Para ele, é necessário muito mais. As expectativas contemporâneas exigem “novas alfabetizações”, incluindo aí, as novas tecnologias, relacionando com a formação integral.

⁷ Esta obra é destinada a cursos de Metodologia Científica em Ciências Sociais e em ciência em geral, a cursos de Sociologia e assemelhados e de pós-graduações lato e stricto sensu que trabalham metodologia científica. É recomendado também para profissionais e docentes que trabalham com pesquisas qualitativas e quantitativas, para além do Positivismo.



No mundo do trabalho, é importante compartilhar o segredo de Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que – fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

Isso porque o mundo do trabalho no Brasil está em constante mudança. As empresas exigem que o trabalhador tenha muitas habilidades e competências, que seja comprometido com as atividades. Com o avanço da tecnologia, as mudanças ocorrem também na educação e com os professores que não são mais mero transmissores de conhecimento e sim orientadores na busca pela aprendizagem, desempenhando seu papel de mediador (DEMO, 2010).

Demo elenca que habilidades e competências precisam ser exercitadas para que se aprenda bem, o que significa:

Reconstruir o conhecimento, de modo que o aprendiz se torne autor;
Necessitar interpretar textos com visão própria, fundamentando-os adequadamente;
Evitar o mero domínio do conteúdo e desenvolver habilidades reconstitutivas, interpretativas, capazes de sustentar autoria e autonomia de conhecimento. (DEMO, 2010, p. 71).

Ainda, a fundamentação pedagógica é embasada na autonomia (FREIRE, 1996) e em habilidades e competências (DEMO, 2010). Então, e para os docentes se formando e formados no PIBID, é preciso fundamentar a teoria de forma autônoma, garantindo o aprendizado das definições e, ao mesmo tempo, relacionar com aquilo que ele deve apresentar que sabe no saber/fazer, aprender bem, que se consegue



praticando, exercitando, pondo em prática no processo de produção e criação e nisso cabe ao professor o *organizar para que consigam fazer* com que toda a turma ou grupo consiga atingir a aprendizagem. Nesse processo, é necessário, pois, refletir sobre o método de ensino como sendo as ações do professor no sentido de organizar as atividades de ensino, a fim de que os alunos possam atingir os objetivos em relação a um conteúdo específico, tendo como resultado a assimilação dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas de seus alunos (LIBÂNEO, 1994).

Convém constar aqui, nesse ponto, que o professor tem o compromisso do expor e ministrar o conteúdo e a sua aplicabilidade, experiências e vivências como exemplo e que o aluno vai ter que sentir a necessidade desse saber no sentido de contribuir na sua necessidade prática, ou seja, ele, assim, vai ter mais facilidade no fazer algo, por isso será uma ação útil para o seu conhecimento, um plano que relaciona a teoria e a prática em toda a sua contextualização, porque:

A renovação pedagógica, que preconiza o papel central para os professores no planejamento de sua prática, deve analisar as condições objetivas do trabalho profissional dos docentes, além das trabalhistas, para propiciar saídas realmente libertadoras, ao mesmo tempo que se é consciente das dificuldades objetivas do plano. (SACRISTÁN, 2000, p. 149).

Embora as tecnologias e seus avanços assustem em um primeiro momento e seu significado econômico ultrapasse o significado social, tais fatos não tornam irrelevantes as chamadas *Habilidades do Século XXI*, uma vez que:

Uma das faces pertinentes das habilidades do século XXI são as novas alfabetizações ou multialfabetizações. Saber ler, escrever e contar tornou-se habilidade/competência secundária, mero pressuposto. As crianças e jovens que



têm acesso a computador em casa aprendem a mexer nele antes de ler e escrever. (DEMO, 2010, p. 28).

O êxito de um programa de avaliação depende do compromisso firmado entre avaliador, avaliado, instituição de ensino e sociedade. Assim, além de serem válidos e reprodutíveis, os métodos devem ser exequíveis e devidamente aceitos e incorporados pela comunidade dentro e fora do espaço. Essa aceitação passa necessariamente por uma reflexão sobre a cultura avaliativa vigente no País, muito ligada à avaliação somativa, que deve ser trabalhada, visando à incorporação dos princípios da avaliação formativa, mais adequada aos programas educacionais no ensino da graduação (PERRENOUD, 1999).

Quando levamos o conhecimento para a prática profissional na qual estamos inseridos, formando e preparando futuros profissionais, encontramos a necessidade de conhecer de onde os alunos vêm, e o quê a área profissional quer deles, de modo que - respeitando a formação cultural, étnica, social dos alunos como pessoas - eles levem junto o conhecimento necessário para inserirem-se no mundo do trabalho, naquele local que se tem como objetivo, como desejado, o compromisso entre sociedade, instituição, professor e alunos, pois os nossos cursos técnicos são quase graduações que inserem os alunos no mundo profissional. Então, quanto mais eles estiverem preparados, mais bem vão conseguir enfrentar a realidade que lhes aguarda. Desse modo, deve-se praticar conteúdos e currículos que possam apresentar mudanças realmente positivas em suas formações como pessoas e profissionais.

É papel do educador, nessa linha teórico-prática aqui desenvolvida, preparar o aluno com o conhecimento científico, ou seja, com fundamentação teórica, para que consiga fazer relação com a prática, na vivência em seu cotidiano. Logo:



[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1983, p. 52).

O professor é o mediador que tem por principal compromisso adaptar a teoria com a prática, de modo que se tenha um melhor processo de aprendizado. No seu processo de formação, o educador deve ser um “leitor” de situações e anseios desejados pelos alunos, para responderem ao máximo de situações possíveis, observações, sucessos, medos e tantos outros que são necessários para que levem para casa o mínimo de dúvidas e de incertezas.

Perrenoud (2000) afirma que uma boa pedagogia não ignora o que os alunos pensam e sabem. Então, deve-se levar em consideração o conhecimento que os alunos possuem como fonte de investimento e aperfeiçoamento, fazendo com que estes se desenvolvam e possam se sobressair através da utilização destes conhecimentos como forma de tomada de decisão, pois, ao confiar em seus pré-conhecimentos, os indivíduos se sentem mais seguros e interagem mais intensamente, sentindo-se comprometidos com o desenvolvimento de suas habilidades. Desse modo, e segundo Gentile e Bencini (*apud* RODRIGUES; PARIZ, 2005, p. 109), as competências são entendidas como a capacidade de “mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.”

Nesse viés, o professor deve organizar, administrar, conceber, envolver, trabalhar, informar, participar, utilizar, enfrentar, e isso significa afirmar que se deve proporcionar aos alunos aquela teoria necessária para a sua vida profissional, aquela que o meio profissional



exige e necessita. Em sendo assim, é necessário ser o professor um constante avaliador do seu modo de ensinar seus alunos, almejar alcançar as competências e habilidades necessárias para a prática na sua vida profissional e na de seus alunos.

Quando se fala na necessidade de formar o aluno, capacitando-o no ato de realizar suas atividades no dia-a-dia, deve-se, ainda nesse sentido, preocupar-se em lhes fornecer os conteúdos relativos à competência, aperfeiçoando as suas habilidades. Nesse sentido, pode-se usar as definições de habilidades e competências de Perrenoud, no sentido de se definir a competência como a faculdade de mobilizar o conjunto de informações, capacidades e informações, para, assim, saber orientar na cidade, por exemplo, que até então não conhecíamos, de uma forma a pedir informações, ter noção de escala, referências geográficas e outras informações.

Em seu trabalho de sala de aula, Sacristán (2011) corrobora que o desafio é conseguir e manter a cooperação dos estudantes naquilo que a eles é proposto, de modo que o processo flua e consiga bons resultados. O professor, para isso, deve levar em conta os desafios apresentados, enfrentando-os, para que vença os planos curriculares, sanando situações deficitárias, vencendo as dificuldades no seu mundo e ambiente de trabalho.

Levando em consideração a dinâmica do professor em sala de aula em Programas como o PIDID, pode-se ter uma interação adequada dos alunos com os conteúdos e, por conseguinte dos alunos com o professor. Essa relação é fundamental, para que o que se esteja ensinando seja entendido e que os envolvidos saibam o quanto proporcionalmente está sendo alcançado, ou seja, deve-se avaliar, conversar, interpretar a relação professor/alunos/conteúdo, de forma que se tenha mediação, reflexão, pensar objetivos e obter com isso resultados positivos.

4 A PRÁTICA-TEORIA, O CONHECIMENTO, O COMPROMISSO PEDAGÓGICO: DESAFIOS NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS MEDIADOS NO PIBID

Para Demo (2010),⁸ precisa-se mudar a postura como educadores aventurando-se em novas práticas onde os alunos sintam-se atuantes e ativos na construção dos seus conhecimentos, ultrapassar as barreiras e aceitar as novas tecnologias, aliando seus recursos às práticas, pois só assim as aulas se tornam atrativas, a ponto de fazer com que os alunos descubram o prazer de fazer novas descobertas. O autor apresenta a definição de que a teoria e a prática devem andar juntas, de uma forma que o conteúdo seja relacionado e de interesse do educando, que ele sinta vontade de vencer e entender o processo, por saber que isso é necessário para o seu fazer e ser profissional. Integrar ações de aprendizagem, trazer para a realidade, ensinar dentro de um processo de visualização, de fácil interpretação, que aguçe os desejos e anseios dos alunos, que tenham ao final do processo as suas curiosidades atendidas.

Um modo para isso é o ensino integrado com foco na *aprendizagem significativa*,⁹ relacionando o fazer técnico com o exercício reflexivo sobre a prática. Nesse viés, fundamenta-se a *práxis* segundo as teses de Paulo Freire, uma vez que este, em seus escritos teóricos sobre sua prática docente e de educador-pesquisador, salienta que:

⁸ Para ele, a função precípua do professor é cuidar da aprendizagem do aluno, com afinco, dedicação, sistematicidade, persistência.

⁹ A *Teoria da Aprendizagem Significativa* relaciona-se com a linha cognitivista porque propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem centrada na organização e na integração cognitiva uma vez que defende existir uma estrutura na qual essa organização e integração se processam como um conteúdo total das idéias na área do conhecimento.



Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*. (FREIRE, 1996, p. 47- grifo nosso).

Para isso, então, é necessário relacionar com uma metodologia, e esta se dá através de uma situação de desafio no sentido de que, para Freire (1983), e ao mostrar que aluno e professor constroem conhecimento em conjunto, é necessário diálogo. Nesse processo, ambos se tornam sujeitos do agir-refletir e do fazer-compreender.

Freire (1996) afirma que a forma de aprendizagem deveria ser diferente daquela que se visualizava, onde o professor sabia tudo e passava para os alunos (ensino bancário) e defendia que com conversação, troca de informações, discussões, é mais eficaz desenvolver o conhecimento entre os envolvidos num âmbito social, político, econômico. Para Freire (1996, p. 26), então, “o conhecimento não é adquirido através de transmissão-recepção e sim através da ação e da compreensão. Toda construção do conhecimento é reconstrução do conhecimento. Conhecimento não se transmite, se constrói.” Em sendo assim, há o pressuposto metodológico na construção do conhecimento de uma educação crítica, intrincada e dialógica e que se coloca em pertinência com as concepções contemporâneas de educação, almejada e desenvolvida em Programas de Iniciação à Docência.

A prática docente, assim, considera a construção do conhecimento junto com os alunos baseado num diálogo multipolar permanente entre todos os intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem e querem eles estejam dentro ou fora do espaço físico escolar, em um processo educacional a partir do qual os alunos participam, discutem e podem colocar em questão as práticas sociais, políticas e econômicas, analisando seu contexto. E neles, poderão ter atitudes de

emancipação e de libertação (FREIRE, 1992). O papel do professor, logo, é instrumentalizar os alunos com o conhecimento científico e com a fundamentação teórica para que consigam fazer relação com a prática - com a vivência do seu cotidiano (FREIRE, 1983, p. 52).

E a contemporaneidade desafia ainda mais o trabalho docente. A *geração net*, por exemplo, segue na mesma linha, porque é permeada por tecnologia e sedenta por novos inventos que possam auxiliá-la no dia a dia como forma de resolução dos problemas, “[...] sendo a tecnologia coisa prática - na verdade a grande prática histórica da humanidade - torna-se mais visível o confronto saudável entre teoria e prática, aproveitando-se melhor as virtudes de uma e outra, sempre interligadas. (DEMO, 2010, p. 50).¹⁰ Essa nova maneira de aquisição de conhecimento, facilitada pelo mundo virtual da internet, faz com que os professores necessitem de melhor preparação, acompanhamento e atualização, vindo ao encontro do processo novas definições, alternativas atualizadas, que fazem com que o processo teórico e prático possa constantemente ser readequado, readaptado, atualizado, formação constante de opinião e de conhecimento, com novas alternativas de resultado.

Sobre as tecnologias e as habilidades a serem desenvolvidas no século vinte e um, as chamadas *Tecnologias da Informação e Comunicação* (TICs), baseadas no computador e na internet, não devem no momento atual serem descartadas da realidade da sala de aula e sim utilizadas em favor da construção do saber, sendo que no discurso educacional pretende-se que esta habilidade/competência vá

¹⁰ Vincula educação e futuro: não há futuro sem educação; no entanto, para que esta vinculação se mantenha adequada, a educação precisa saber monitorar o processo de inovação, no sentido de mantê-lo questionador e ético. O autor traz as habilidades/competência básicas que são aquelas adquiridas no ambiente escolar, que devem garantir que as crianças aprendam pelo menos a ler, escrever e a contar, mas não necessariamente desvinculado do Saber pensar, ou seja, para além de ler, escrever e contar.



muito além do saber usar tais equipamentos na posição de consumidor de programas e informações e, ao atingir os patamares da criação da informação, “busca semântica e formação de autoria” (DEMO, 2008, p. 32).

Há pouco tempo, e de forma bastante desigual - e conforme o nível de ensino -, começou-se a conceder certa importância ao domínio teórico e prático dos processos de ensino e de aprendizagem visando a uma formação realmente profissional (PERRENOUD, 2008), sendo que um profissional deve reunir as competências de alguém que elabora conceitos e executa-os: ele identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim, garante seu acompanhamento.

Na esteira de Sacristán (2011), a educação constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, também inusitados em seu campo de atuação profissional e age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora uma vez que é indiscutível que a escolha do conceito competências supõe um passo interessante no caminho da busca de indicadores mais completos, aceitáveis e precisos que reflitam efeitos educacionais de relevância. Essa escolha indica uma mudança decisiva nas avaliações externas dos sistemas educacionais.

Para Sacristán (2000), o fato de que a instituição escolar tenha que responder com o currículo a uma série de necessidades de ordem social e cultural, faz parte da prática pedagógica um trabalho complexo, no qual é preciso tratar os mais diversos conteúdos e atividades. A função do professor é contribuir para que esse currículo valorize e selecione os conteúdos de forma que os alunos possam aprendê-los e, assim, atinjam aos objetivos propostos. E é um Programas como



PIBID, em planejamentos da gestão de processos educacionais e em execução nas escolas, nas salas de aula, que os pibidianos podem lograr êxitos, haja vista serem desafiados e preparados a estes embates, como possibilidades concretas em suas aprendizagens nas atividades presentes para o ensino eficaz, crítico e libertador em seus futuros profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da formação docente, e para que se consiga orientar melhor na carreira profissional, deve-se ter bem definido aquilo que realmente se quer alcançar de acordo com os objetivos, a fim de se desenvolver um processo de construção contínua, progressiva, através de conversação e reflexões sobre a prática docente. A busca constante do aprendizado, com assuntos que relacionem a teoria e a prática, faz com que os alunos envolvidos no processo “gostem” daquilo que estão fazendo e busquem a sua qualificação profissional, científica e como cidadãos críticos e construtores de uma sociedade humanizada e proativa para o bem de todos. Ao formar pessoas assim no sistema educacional, está-se vislumbrando uma vida melhor nas diversas comunidades, no mundo do trabalho, no mundo escolar.

Assim o é, ou pode ser no PIBID, de acordo com uma concepção sociointeracionista que se volte para a aprendizagem, para a interação na construção do conhecimento por meio de relações dialógicas. O professor, nesse contexto, é o mediador e participante na interação social. Por meio de um trabalho em conjunto e com avaliações contínuas, nesse processo de sociabilidade conquista-se a capacidade de preparar atores formativos nas trocas educativo-formadores em considerando

adaptações ao meio sócio-histórico-social que considerem a ação do outro com a própria ação.

É necessário, então, comprometer-se com métodos e estratégias concernentes aos caminhos pedagógicos que respondam com eficácia às demandas propostas nos mais diversos ambientes técnico-educacionais. Esse é o grande desafio dos educadores e dos educandos em suas formações planejadas na gestão de processos educacionais no PIBID como intermediação no processo de ensino e aprendizagem no Programa para que os pibidianos em formação docente possam se construir professores preparados no desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas eficazes ao bem comum em suas práticas em sala de aula em seus futuros profissionais.

Para isso, é mister que se tenha o *compromisso pedagógico na formação docente*, com o desenvolvimento das competências para o pensar-agir; o conhecimento como desafio à autonomia, à avaliação, à pesquisa e à prática-teoria na construção do compromisso pedagógico. E assim é no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência na UERGS e, quiçá, nas universidades em que ele é ofertado e desenvolvido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Brasília/DF. Resolução CNE/CEB n. 04/1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaresolucao04_99.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

DEMO, P. **Ser Professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DEMO, P. **Tic's e Educação**. 2008. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com.br/2012/04/tics-e-educacao.html>. Acesso em: 28 abr. 2021.

DEMO, P. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

FRANCO, M. A. do R. S. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, S. G. **Pedagogias e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 12, 1999, p 5- 19.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERRENOUD, P. **Ensinar a agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SACRISTÁN, J G. **Educar por Competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fonte, 2001.

UM ENCONTRO DE ESTRANGEIROS: SEXO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO E UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DO COLETIVO PELA EDUCAÇÃO POPULAR *TRANSEMEM*¹

Diana de Almeida²

Erika Cardoso³

Resumo: No Brasil, a vivência das pessoas LGBTIs costuma ser marcada por hostilidades e estranhezas. Embora esta dinâmica encontre profundas raízes históricas na nossa sociedade, nas últimas décadas ela começou a experimentar importantes fissuras, graças a mobilização de grupos civis e à implantação de políticas públicas. A este avanço tímido, porém importante, seguiu-se uma reação conservadora, que vem se acentuando nos últimos anos com o fortalecimento de discursos reacionários – quando não francamente discriminatórios – na esfera

¹ Inicialmente, este texto seria uma parceria entre Diana de Almeida e o professor Robson Olivino Paim, que sugeriu a analogia, que vemos no título, entre a vivência de pessoas LGBTI+ em ambientes hetero e cisnormativos com a experiência de ser/estar estrangeiro. Antes que pudessem desenvolver essa ideia, contudo, Robson Olivino Paim foi assassinado em sua casa. Até fecharmos este texto, o laudo policial determinava que a motivação do crime havia sido homofobia e o suspeito havia confessado dois outros assassinatos, além de diversos roubos, sempre com vítimas homossexuais. Optamos por manter o título como uma forma de homenagem ao Robson Paim e a todas as pessoas que são diariamente assassinadas, agredidas e silenciadas simplesmente por serem quem são. Seguimos acreditando na educação como ferramenta de emancipação e luta por um mundo mais igualitário e seguro para todas/os/es nós.

² Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense; Professora de História no Coletivo pela Educação Popular TransENEM; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9468647716435127>; diadealmeida@gmail.com

³ Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense; Editora e colunista do site História da Ditadura (<https://www.historiadaditadura.com.br/>); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9274603248533703>; erikacardoso.uff@gmail.com

pública brasileira. Neste contexto, a escola se destaca como um dos espaços de disputa. Por um lado, os altos índices de evasão escolar da população LGBTI+ demonstram que a escola ainda é um dos ambientes que, quando não promove, pouco tem conseguido fazer para combater essa dinâmica. Por outro lado, o neoconservadorismo que se fortaleceu nos últimos anos no Brasil tem como alvos privilegiados a escola e o currículo escolar, em especial o relacionado aos temas de sexualidade e gênero. Neste capítulo, procuramos refletir sobre este problema a partir de três eixos: primeiramente, vamos discutir as categorias *sexo*, *gênero* e *sexualidade* e suas implicações sociais, em especial no ambiente escolar; em seguida, vamos refletir sobre os desafios que se impõem a uma educação comprometida com o respeito à diversidade em um contexto reacionário, como é o caso do Brasil atualmente; por fim, diante de um cenário muitas vezes desolador, acreditamos ser importante celebrar caminhos alternativos, entre os quais optamos por destacar o projeto *TransENEM*, de Porto Alegre, onde uma das autoras, Diana de Almeida, atua como professora de História. Longe de pretender esvaziar o debate, nosso objetivo é o de propor questões e desafios, dialogando com autoras e autores que pensam a educação como instrumento para fortalecer o respeito à diversidade e apresentando experiências transgressoras.

Palavras-chave: Educação. Diversidade. TransENEM.

Abstract: *In Brazil, the experience of LGBTI+ people is usually filled with hostility and strangeness. Although this dynamic has deep historical roots in our society, in recent decades it has begun to experience important fissures, thanks to the mobilization of civil groups and the implementation of public policies. This timid but important advance was followed by a conservative reaction, which has been growing in recent years with the strengthening of reactionary discourses - when not openly discriminatory - in the Brazilian public sphere. In this context, the school stands out as one of the spaces of dispute. On the one hand, the high dropout rates of the LGBTI+ population show that school is still one of the environments that, when not promoting it, has done little to combat this dynamic. On the other hand, the neoconservatism that has strengthened in recent years in Brazil has as privileged targets the*

school and the school curriculum, especially the one related to sexuality and gender issues. In this chapter, we seek to reflect on this problem from three axes: first, we will discuss the categories sex, gender and sexuality and their social implications, especially in the school context; next, we will reflect on the challenges that are imposed on an education committed to respect for diversity in a reactionary context, as is the case of Brazil today; finally, faced with an often bleak scenario, we believe it is important to celebrate alternative paths, among which we chose to highlight the TransENEM project, from Porto Alegre, where one of the authors, Diana de Almeida, works as a history teacher. Far from trying to empty the debate, our aim is to propose questions and challenges, engaging in dialogue with authors who think of education as an instrument for strengthening respect for diversity and presenting transgressive experiences.

Keywords: Education. Diversity. TransENEM.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, são bases legais que, no Brasil, preveem o acesso à educação como um direito fundamental, garantido a todas as pessoas, sem discriminação. Na prática, entretanto, diversas pesquisas revelam que está longe de ser uma realidade para determinados grupos sociais. Em artigo publicado em 2020, Elder Cerqueira-Santos e Jean Jesus Santos apresentam uma compilação de dados alarmantes sobre a experiência de pessoas LGBTI+ (Lésbicas; gays; bissexuais; transexuais, travestis e transgêneras/os/es; intersexuais e “mais”, que engloba as demais identidades e orientações sexuais e de gênero que escapam à norma heterossexual e cisgênera) no ambiente escolar no Brasil, que se revela marcada por altos índices de discriminação e violência física. Levando em consideração o conjunto de pesquisas realizadas sobre o tema, “a escola aparece como o terceiro lugar onde as pessoas mais sofrem



discriminação”, o que, como observam os autores, “pode acarretar a violação do direito à educação de qualidade de suas vítimas, além de contribuir para o aumento de riscos e vulnerabilidades em outros contextos, como trabalho, família, saúde e segurança.” (CERQUEIRA-SANTOS; SANTOS, 2020, p. 3).

Diante deste cenário, nos parece urgente refletir sobre os elementos que possibilitam e perpetuam a violência contra pessoas LGBTI+ no ambiente escolar e universitário brasileiro, assim como pensar em alternativas que nos permitam resistir e combatê-la. É importante ressaltar, contudo, que esta é uma discussão que há décadas vem sendo alimentada e fortalecida de maneira consistente por ativistas, pesquisadoras/es/ies e profissionais de diversas áreas, no Brasil e no mundo. Sobre as terminações *as/es/ies*, vale ressaltar que, atualmente, existe um debate em torno da adoção de uma linguagem neutra em idiomas que particularizam gênero, como é o caso da língua portuguesa. Neste texto procuramos recorrer o mais frequentemente possível a uma linguagem inclusiva, que transcenda o binarismo sexual e de gênero. Quando não nos parecer possível, contudo, vamos transcrever os termos de forma que contemplem flexões no feminino, masculino e neutras. Essa escolha se justifica pelo fato de que o *Coletivo pela Educação Popular TransENEM*, ao qual dedicamos as conclusões finais deste trabalho, prioriza esta forma de linguagem.

O caráter introdutório que optamos por dar a este texto, portanto, pode fazê-lo parecer singelo ou mesmo redundante para o público já familiarizado com o debate, mas nossa esperança é a de que possamos ampliá-lo, incluindo pessoas para as quais os desafios e possibilidades de uma sociedade mais justa, diversa e igualitária ainda não são tão evidentes.



Com isso em mente, iniciamos este texto com uma reflexão sobre as categorias *sexo*, *gênero* e *sexualidade* e suas implicações sociais, dando especial atenção ao ambiente escolar. Em seguida, pontuamos alguns dos aspectos que, atualmente, tornam a escola brasileira um espaço especialmente problemático para o debate – e para a vivência – em torno da diversidade sexual e de gênero. Por fim, e por que acreditamos ser importante celebrar projetos e iniciativas que fazem frente ao cenário muitas vezes desolador diante dos quais nos encontramos, apresentamos um exemplo de alternativa pedagógica, que propõe construir um espaço de aprendizagem, consciência crítica e acolhimento para pessoas LGBTI+: o *Coletivo pela Educação Popular TransENEM*, fundado em 2016 na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Antes disso, porém, uma questão que acreditamos ser importante destacar é a de que os desafios e violências que têm como origem e fundamento questões relacionadas a gênero e sexualidade nos atingem a todas/os/es, ainda que de formas e em intensidades diferentes. Neste capítulo, nos concentramos em refletir sobre alguns aspectos das (possíveis) experiências de pessoas LGBTI+ no ambiente escolar e universitário, dando atenção especial aos desafios enfrentados pelas travestis, pessoas trans e não binárias. Apontamos que pessoas *transgêneras* não se identificam com o sexo/gênero que lhes foi atribuído no nascimento. Elas podem se identificar com o sexo/gênero considerado “oposto” ou com nenhum. Neste último caso, elas podem também definir-se como não binárias. Historicamente, o termo travesti também designa pessoas que não se identificam com o sexo/gênero atribuído no nascimento: essas pessoas se identificam no espectro feminino, tendo sido designadas masculinas ao nascer. Pessoas transgêneras, não binárias e travestis podem ou não optar por tratamentos hormonais e cirurgias que adequem seus corpos à



identidade sexual e de gênero com a qual se identificam, mas isso não é uma prerrogativa, tampouco uma necessidade para muitas delas. Dessa forma, é de suma importância que respeitemos a identidade sexual e de gênero de todas as pessoas, inclusive nos referindo a elas com os termos e pronomes adequados. As travestis, por exemplo, devem sempre ser tratadas no feminino. Entretanto, isso não significa que as expectativas socialmente construídas em torno das categorias *sexo*, *gênero* e *sexualidade* não possam ser – e frequentemente sejam – desafiantes e limitadoras para pessoas heterossexuais e cisgêneras, considerando o termo *cisgênero*, que se refere aos indivíduos cuja identidade de gênero corresponde ao sexo/gênero que lhe foi atribuído ao nascer. De igual maneira, escapam à nossa análise – mas não à nossa compreensão – outros marcadores sociais da diferença, tais como raça e classe, por exemplo, que contribuem para que estes desafios e violências sejam vividos de maneiras distintas pelas pessoas LGBTI+. Estas são questões que não devem ser negligenciadas, mas dada a proposta introdutória deste texto e o espaço limitado de que dispomos, nos permitimos não as abordar de maneira direta desta vez.

2 SEXO, GÊNERO, SEXUALIDADE

Diante das estatísticas apontadas acima, não é demasiado afirmar – tampouco é novidade para quem é de sexualidade ou gênero desviantes – que a escola pode ser um local inóspito. É importantíssimo, portanto, pensarmos por que as pessoas LGBTI+ se sentem tão desconfortáveis e *estranhas* no ambiente escolar e como podemos mudar esse cenário para acomodar melhor a diversidade de corpos e performances.



Acreditamos que um primeiro passo nesse sentido é a compreensão das categorias *gênero*, *sexo* e *sexualidade*. Tomemos a analogia que Guacira Louro sugere em *Um Corpo Estranho* (2018), de que a jornada de uma pessoa pela vida, experienciando sua sexualidade e sua performance de gênero, é como uma *viagem*. De acordo com essa autora, quando declaramos que um feto ou uma criança recém-nascida é menina ou menino, dá-se início a uma viagem que, como supõe o senso comum, deve seguir um rumo determinado. Tal processo vai muito além da descrição física de um corpo, configurando uma decisão sobre ele que se baseia, fundamentalmente, “em características físicas que são vistas como diferenças e às quais se atribui significados culturais” (LOURO, 2018b, p. 9). Portanto, a partir do momento em que um corpo é designado masculino ou feminino, ele é sacramentado como parte de uma sequência *sexo-gênero-sexualidade*.

A base estruturante dessa sequência seria o *sexo*, categoria amplamente entendida como estritamente biológica e *natural*, que remete aos órgãos genitais, sexuais ou aos seios, por exemplo. De acordo com determinada perspectiva, a fisiologia torna possível – e natural – a existência de apenas duas variedades de seres humanos – machos e fêmeas – que seriam determinadas pelos cromossomos XY e XX. Embora ainda seja amplamente aceita, esta noção vem sendo questionada e discutida pelas ciências humanas, sociais e pela própria medicina. Isso por que ela desconsidera, por exemplo, a existência de indivíduos intersexo, cujas configurações corporais são mais diversas do que o padrão *macho x fêmea*, ou as transformações biotecnológicas que permitem aos indivíduos interferir e transformar o próprio corpo.

O segundo elemento que compõe a sequência é o *gênero*, uma identidade construída a partir do sexo. De acordo com determinada perspectiva conservadora, a identidade de gênero de um indivíduo



corresponde, *naturalmente*, ao sexo que lhe foi designado ao nascer. Como vimos, a norma estabelece que apenas dois sexos são possíveis – o masculino e o feminino – e, seguindo essa lógica, uma criança que, com base em suas características fisiológicas, foi designada menina ao nascer, só poderia se tornar uma mulher cisgênera. Em outras palavras, é socialmente esperado que esta criança performe o gênero feminino, que ela se vista, se enfeite e se comporte como as mulheres de seu meio cultural o fazem e se relacione afetiva e sexualmente com indivíduos que, por sua vez, foram designados homens ao nascer. Assim como ocorre em relação ao sexo, essa perspectiva exclui uma série de vivências, como a das pessoas transgêneras, não binárias e travestis, por exemplo, cuja identidade de gênero não corresponde ao sexo que lhes foi designado no nascimento.

A última categoria da sequência descrita por Guacira Louro é a sexualidade, que corresponde à *orientação sexual* e remete ao interesse e ao desejo sexual e afetivo dos indivíduos.

3 ESTRANHOS NO NINHO

A viagem projetada e organizada para o ser humano em boa parte das sociedades contemporâneas compreende essas três categorias: *sexo*, *gênero* e *sexualidade*, que compõem a sequência descrita por Guacira Louro. Tal sequência fundamenta expectativas sociais não só em relação aos hábitos, gestos, paladar e entonação da voz de uma pessoa, por exemplo, mas também em relação a sua preferência por determinadas cores, roupas, divertimentos e profissões, entre outras coisas. Além disso, ela fundamenta a ideia de que a orientação afetiva e sexual dos indivíduos deve ser direcionada às pessoas que sejam consideradas do sexo/gênero oposto. De acordo com esta perspectiva,



portanto, é esperado que os indivíduos percorram um caminho definido ao longo da vida, baseado fundamentalmente na nomeação de gênero que seu genital determina.

Nunca é demasiado ressaltar que embora esta sequência ou ordem seja tida no discurso corrente como natural, ao contrário, ela é socialmente “aprendida, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, e de muitos modos, por todos os sujeitos” e, portanto, longe de ser uma questão de foro pessoal, ela é social e política (LOURO, 2018a, p. 11).

Justamente por ser socialmente construída, a sequência *sexo-gênero-sexualidade* é constantemente vigiada e reiterada. Em primeiro lugar, porque ela constrói e determina o discurso de autoridade para a *heteronormatividade* e a *cisnormatividade*, (Esses termos se referem, respectivamente, ao conjunto de discursos e práticas sociais que operam no sentido de normalizar e naturalizar a heterossexualidade e a cisgeneridade) fazendo com que o corpo que não se adequa a tal dinâmica seja percebido como *estranho* e tenha sua passagem por essa viagem que chamamos vida marcada por desconfortos e violências. Em outras palavras, como a ordem não está garantida e não pode ser decidida e determinada de maneira definitiva, ela precisa ser “reiterada constantemente, com sutileza e com energia, de modo explícito ou dissimulado” (LOURO, 2018b, p.16). Ocorre que, “mesmo que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgredem os arranjos” (LOURO, 2018b, p.16), de forma que diversos mecanismos são desenvolvidos e praticados para colocar nos eixos os viajantes que não se adequam à esta lógica e traçam suas próprias rotas, caminhos e dinâmicas, tornando-se assim alvo de pedagogias corretivas, voltadas para recuperação e punição.

A ferramenta principal para essa opressão é o preconceito, definido por Roger Raupp Rios como “percepções mentais negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados, bem como as representações sociais conectadas a tais percepções” (RIOS, 2009, p. 54). Em relação a homofobia, propriamente dita, foi definida por Daniel Borrillo como

um fenômeno psicológico e social de base complexa, estabelecida em uma relação entre estrutura psíquica e organização de uma norma social que sustenta a hegemonia da heterossexualidade. Envolve formas de preconceito e discriminação expressas por meio de violências psicológicas e físicas, e acarreta a suas vítimas restrições no exercício da cidadania e dos direitos humanos. (CERQUEIRA-SANTOS; SANTOS, 2020, p. 2).

Assim, as pedras no caminho das pessoas *estranhas* são signos gerais que a sociedade associa às pessoas LGBTI+.

4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISPUTA

A escola é uma das instituições em que, tradicionalmente, estas violências são praticadas. Mais do que um espaço de transmissão de conhecimento, a escola é um ambiente de socialização ativa, que não raramente

se ocupa das questões da sexualidade dos sujeitos e nesta direção também se encarrega de produzir corpos sexualizados e generificados e esta produção acontece por meio de relações desiguais nos usos de poder. Nesse sentido, uma sociedade hegemonicamente normativa, branca, masculina, heterossexual e cristã, tem nomeado como diferentes aqueles que não compartilham desses atributos, incluindo e excluindo de seus currículos e práticas, grupos sociais, as dimensões de gênero, raça/etnia e classe. (RODRIGUES; RAMOS; SILVA, 2013, p. 165).



Sendo assim, a escola pode ser um espaço de extrema vigilância e coerção para as/os/es viajantes que fogem do itinerário que lhes foi determinado ao nascer. Embora existam instituições e profissionais da educação comprometidos com mudanças nesse sentido, a escola brasileira – e não só ela – prossegue sendo, de uma maneira geral, um espaço disciplinador, que contribui para a manutenção de determinada ideia de moralidade baseada na norma heterossexual e cisgênera.

Cerqueira-Santos e Santos (2020, p. 2) apontam que as pesquisas dedicadas a homo/lesbo/bi/transfobia nas escolas brasileiras é um campo de estudos relativamente recente, que teria sido impulsionado a partir de 2004, com a implantação do Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais *Brasil sem Homofobia*. Trata-se de uma observação interessante, se pensarmos que este Programa, e em especial o projeto *Escola sem Homofobia*, desenvolvido no seu âmbito, gerou uma forte reação entre setores conservadores da sociedade brasileira.

Um importante instrumento discursivo que tem servido a este movimento reacionário é a chamada “ideologia de gênero”. Em linhas gerais, o termo expressa a ideia de que o debate e as reivindicações em torno dos direitos sexuais e reprodutivos fazem parte de um plano totalitário, empreendido a nível global por setores progressistas e de esquerda, cujo objetivo seria subverter os valores morais e destruir toda a ordem social. As origens dessa narrativa podem ser localizadas entre a ala conservadora da Igreja Católica ainda na década de 1970, mas foi a partir dos anos 2000 que ela se popularizou em diversos países, alcançando adeptos entre grupos neopentecostais e setores da sociedade que se reivindicam laicos e democráticos.⁴

⁴ Para uma melhor compreensão desse processo, ver: Campana e Miskolci (2017).



No Brasil, esse discurso tem sido empregado para deslegitimar a promoção de direitos reprodutivos; o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero; a educação sexual de crianças e adolescentes; além de manifestações artísticas e culturais que de alguma forma remetam à temática dos gêneros e sexualidades. O argumento das pessoas que acreditam existir uma “ideologia de gênero” é o de que esses temas, frequentemente associados às políticas e movimentos sociais de esquerda, são apresentados no escopo dos direitos humanos para que pareçam justos e democráticos, quando na verdade seriam antinaturais, totalitários e estariam sendo artificialmente incutidos na sociedade com a intenção de pervertê-la.

Nunca é demasiado ressaltar que essa idealização não encontra respaldo em nenhuma teoria científica reconhecida como tal. Trata-se de uma contra narrativa reacionária, ainda que bastante sofisticada, em muitos sentidos, uma vez que permite atualizar antigos discursos frente à uma nova realidade. Ela apresenta também a possibilidade de unir diferentes grupos, pois mescla pautas de natureza moral a outras, cuja natureza política é mais óbvia, de forma que o combate à chamada “ideologia de gênero” converte-se num combate às esquerdas, de uma maneira geral.

No Brasil, o termo começou a ser empregado de maneira sistemática a partir de 2011, em um contexto de forte mobilização no Congresso, entre entidades civis e de orientação religiosa contra políticas associadas à promoção de direitos reprodutivos e sexuais. É conhecido, por exemplo, o debate em torno do Plano Nacional de Educação (PNDE) para o decênio 2011/2020, que só foi aprovado pelo Congresso em 2014, após muita disputa e a supressão dos termos “gênero” e “orientação sexual” do texto final. No entanto, talvez o que melhor ilustre o pânico social causado pelos empreendedores morais

sob o argumento da “ideologia de gênero” no país seja o famigerado *Kit Gay*, como ficou conhecido o material elaborado no âmbito do projeto *Escola Sem Homofobia*.

O material foi levado à discussão na Comissão de Direitos Humanos na Câmara dos Deputados em 2011, causando forte reação da ala conservadora, que iniciou então uma campanha contra a sua implementação. Justamente nesse momento, a figura de um ex-deputado, elevado a presidência do Brasil, em 2018, passou a projetada na mídia em âmbito nacional, reunindo em torno de si, pessoas que compartilhavam posturas agressivas e declarações que podiam ser consideradas como racistas, classistas, misóginas, homofóbicas; posicionamentos públicos explicitamente favorável às ditaduras militares, à tortura, ao punitivismo e à violência de Estado eram facilmente encontrados nas redes sociais, jornais e outros veículos de comunicação ligados a essa pessoa e aos seus apoiadores. Essa voz de representação acabou tornando-se uma das mais ativas e polêmicas em torno do *kit Anti-Homofobia* que tornado extremamente popular na mídia e nas redes sociais à época.⁵ O material do programa *Escola sem Homofobia* foi vetado ainda em 2011 e, portanto, jamais chegou a ser implantado, o que não impediu o setor contrário de prosseguir insistindo no assunto, apresentando informações fantasiosas sobre a cartilha anti-homofobia. Em vídeo produzido pela revista *Nova Escola*, apresentado em seu canal no Youtube, são apontadas algumas das principais inverdades desse tipo de discurso sobre o material, *Escola Sem Homofobia*, sendo publicado em 15 de jan. de 2016, dentro de seu projeto de “checagem de informações”, o “Mentira na Educação? Não!”. Segundo o canal, o foco desse Projeto “é verificar notícias, boatos e dados sobre Educação.”

⁵ Conheça o projeto em Nova Escola (2021).



Além de violenta e discriminatória, essa lógica reacionária, assim como os discursos e práticas sociais que ela estimula e engendra, é falaciosa. Não apenas porque não encontra respaldo científico, mas sobretudo porque ignora que as categorias sexo, gênero e sexualidade, ainda que não sejam debatidas no ambiente escolar, o integram e são por ele reproduzidas. Portanto, interditar o debate de gênero e sexualidade nas escolas significa simplesmente não o questionar e atualizar frente aos desafios e demandas da nossa sociedade. Significa ainda obstruir o fomento ao respeito à diversidade sexual e de gênero, aos mecanismos de proteção contra o assédio e o abuso sexual e à preservação da saúde sexual de crianças e adolescentes, entre tantas outras coisas essenciais e urgentes.

5 É POSSÍVEL SER DIFERENTE

Por mais árida que possa ser a viagem dos desviantes, não é incomum que surjam oásis de carinho e cumplicidade pelo caminho. Justamente por estarmos vivendo um momento em que os direitos das pessoas LGBTIs são tão violentamente ameaçados, acreditamos ser importante ressaltar e celebrar projetos e iniciativas transgressoras e inclusivas. Nos últimos anos, vêm se multiplicando pelo Brasil, além de casas de acolhimento e espaços culturais voltados para pessoas LGBTI+, iniciativas que visam auxiliar e promover o acesso destas pessoas à educação. Entre estas iniciativas, os cursos pré-vestibulares sociais se destacam como espaços que, além da preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), frequentemente promovem capacitação técnica e profissional, além de apoio psicológico e, sempre que possível, material.



O *Coletivo pela Educação Popular TransENEM* é um destes cursos. Fundado entre 2015 e 2016 (A mobilização em torno da criação do curso surgiu em 2015, mas as aulas só viriam a começar em 2016), na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, o projeto se apresenta como um coletivo de educação popular sem fins lucrativos, mantido exclusivamente com o apoio de voluntários/as/es. Seu principal objetivo é o de proporcionar condições para que a população trans e LGBTI+, historicamente “deixada à mercê” pelas políticas públicas, possa concluir os ensinamentos fundamental e médio, e acessar o ensino superior (FRÓES, 2016, p. 1). Além disso, o *TransENEM* visa ser um espaço de sociabilidade, acolhimento e empoderamento para as pessoas LGBTI+, através da troca de experiências e informações relacionadas aos Direitos Humanos, Saúde e Cidadania.

O que motivou a criação do projeto foi, é claro, a violência cotidiana e institucional vivida pelas pessoas LGBTI+ e o desejo de “criar um ambiente horizontal, autônomo e popular de ensino” (GUIMARÃES, 2018. p. 9). O processo de criar o *TransENEM* não foi fácil, como relatam as pessoas que o idealizaram, e os desafios começaram com a dificuldade em encontrar um espaço onde as aulas pudessem acontecer. As atividades tiveram início em abril de 2016 em uma sala de reuniões da Casa dos Conselhos da Prefeitura de Porto Alegre, e em 2017, a partir da mediação de estudantes ligados ao movimento LGBT do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), a instituição cedeu uma sala, onde desde então as aulas são ministradas – uma parceria que levou o *TransENEM* a se tornar projeto de extensão no Instituto.

Mais difícil do que encontrar um espaço, no entanto, seria torná-lo acolhedor e seguro para as/os/es alunas/os/es do projeto. Como já foi discutido, determinados espaços – incluindo escolas e universidades –, que podem ser perfeitamente corriqueiros para



pessoas heterossexuais e cisgêneras – especialmente as brancas –, podem ser extremamente hostis e violentos para aquelas que não atendem a tais critérios. Para as travestis, pessoas trans e não binárias, a violência experimentada pela exclusão, piadas e olhares é frequentemente acrescida pelo desrespeito à identidade de gênero, ao nome social ou pelo impedimento de exercer o simples direito de usar o banheiro, por exemplo. A construção de um espaço *por* e *para* pessoas LGBTI+ pressupõe, portanto, uma série de tensões, de forma que se faz necessário preparar este espaço para torna-lo tolerável. No caso do *TransENEM* de Porto Alegre, foram realizados projetos de formação com professoras/es/ies e funcionárias/os/ies do IFRS, “desde a gestão até a recepção, manutenção e segurança” (FRÓES, 2016, p. 3). Com todas as dificuldades que existiram e existem, a presença dessa experiência no campus tem mudado a dinâmica do espaço e promovido um olhar mais atento e empático sobre a diversidade, facilitando, a cada dia, um respeito maior e mais ativo às pessoas LGBTI+.

Além do debate em torno de temas relacionados a gênero e sexualidade, o *TransENEM* propõe um questionamento sobre a educação como um todo, apresentando a Educação Popular como alternativa ao modelo tradicional. A Educação Popular, como é entendida pelo projeto, se caracteriza pela defesa de uma educação que dialogue com o dia a dia das/os/es educandas/os/es, “através não apenas de conteúdos ligados ao ENEM, mas de constantemente trazer para a sala de aula temas que tratam sobre gênero, sexualidade, mercado de trabalho, preconceito e etc.” (FRÓES, 2016, p. 8), aproximando os conteúdos abordados da vida prática e cotidiana dos/das/des estudantes. O objetivo é incluir a/o/e estudante no processo de construção do ensino para, além de tentar garantir seu ingresso no ensino superior, representar também “um impacto na visão de mundo das pessoas que



compartilham essa experiência, tornando-a mais transformadora.” (TEDESCO, 2021. p.125)

Ainda de acordo com esta perspectiva, uma das diretrizes do *TransENEM* se funda na ideia de que “a prática da educação popular se dá dentro do coletivo, não só durante as aulas, mas em todas as instâncias” (TEDESCO, 2021. p. 125). Dessa forma, todos os processos do projeto se desenvolvem de maneira horizontal: desde a organização das aulas, até a comunicação, passando pela seleção de alunas/os/es, professoras/es/ies e voluntárias/os/es, tudo é decidido através de assembleias, onde todas/os/es têm voz e, quando necessário, através do voto. Visando a “promoção de um ambiente seguro, acolhedor, plural, democrático e horizontal.” (NUNES; RODRIGUES; MOREIRA, 2021. p. 150), as decisões relativas ao projeto são deliberadas de forma coletiva e em consideração às preocupações e anseios de professoras/es/ies, alunas/os/es e voluntárias/os/es. Inclusive, embora o projeto tenha surgido a partir da iniciativa de Nanni Rios (GUIMARÃES, 2018, p. 9), optou-se por mantê-lo um coletivo, sem uma liderança que se destacasse, comprometendo a proposta de horizontalidade.

No seu primeiro ano, o projeto ofereceu três aulas semanais, que eram frequentadas por oito estudantes, uma das quais foi aprovada para o curso de Museologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URFGS). Em 2017 as aulas passaram a ser diárias e, desde então, o curso atrai cada vez mais pessoas interessadas, conta com psicólogas/os/es, pedagogas/os/ues, assistentes sociais e promove diversas dinâmicas coletivas, como debates e podcasts, por exemplo. No que diz respeito às/aos alunas/os/es, a maioria consiste em jovens adultas/os/es, entre 20 e 30 anos (FRÓES, 2016, p. 9), em busca de oportunidades que foram negadas pelos espaços formais de estudo: além de conteúdo e aprendizagem, também o companheirismo, o prazer de estudar, de

sentir-se parte, e a perspectiva futuro. São pessoas para as quais a cidadania, historicamente, “além de não ser efetiva, é escamoteada no debate das políticas públicas” (LIMA, 2021, p. 142). Priscila Froes, que tem trabalhos dedicados à experiência do *TransENEM*, afirma que as/os/es estudantes com os/as/es quais ela interagiu durante a pesquisa demonstram “ciência da importância política e social do projeto” e que, além disso, é possível perceber em suas falas “a elevação da autoestima, a emancipação e empoderamento social.” (FRÓES, 2016, p. 10).

A construção de um processo inclusivo de educação que pensa questões de gênero e sexualidade é importante e transformador tanto para as pessoas envolvidas nesse processo, quanto para todas as instituições, que têm suas bases balançadas ao terem contato com essas/es viajantes diferentes. É essencial que possamos tornar a viagem de todas/os/es cada dia mais confortável, fazendo novos itinerários, novas formas de viajar, novas estratégias e, principalmente, refletindo como o caminho que cada viajante escolhe afeta a migração de sonhos e ideias.

REFERÊNCIAS

CAMPANA, M.; MISKOLCI, R. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *In: Revista Sociedade e Estado*. [S. l.], v. 32, n. 3, Set./Dez. 2017.

CERQUEIRA-SANTOS, E.; SANTOS, J. J. “Homofobia e Escola: Uma Revisão Sistematizada da Literatura”. *In: Revista Subjetividades*, [S. l.], v. 20, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.5020/23590777>. Acesso em: 3 ago. 2021.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b.

FRÓES, P. **TransENEM como alternativa para a formação de mulheres travestis e pessoas transexuais e pessoas transexuais**. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade) – Universidade Federal do Rio Grande. 2016.

GUIMARÃES, G. G. **TransENEM POA**: etnografia sobre um curso pré-vestibular de educação popular voltado à pessoas transexuais, mulheres travestis e LGB inclusivo. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

LIMA, A. de O. Algumas ideias sobre diversidades no campo da educação popular. *In*: WIRTH, I. G.; PRESTES, L. M.; FONTOURA, J. S. de Á. (Orgs.). **Diálogos insurgentes durante a pandemia**: vozes para uma educação (trans) formadora. Porto Alegre: Editora Lutas Anticapital, 2021.

NOVA ESCOLA. **Página Inicial**. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2wsrk7m>. Acesso em: 3 ago. 2021.

NUNES, E. B.; RODRIGUES, L.; MOREIRA, M. M. Relato de experiência: o trabalho de assistentes sociais no Coletivo pela Educação Popular TransENEM. *In*: WIRTH, I. G.; PRESTES, L. M.; FONTOURA, J. S. de Á. (Orgs.). **Diálogos insurgentes durante a pandemia**: vozes para uma educação (trans) formadora. Porto Alegre, Editora Lutas Anticapital, 2021.

ROBALO, L. **Vozes Trans**: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade de gênero das pessoas trans. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre. 2014.



RODRIGUES, A.; RAMOS, H. S. G.; SILVA, R. B. R. da. Gênero e sexualidade das escolas: leituras que nos aproximam do campo dos direitos humanos, de alunos e professores. *In*: RODRIGUES, A.; BARRETO, M. A. S. C. (Orgs.). **Currículo, Gêneros e Sexualidades: experiências ministradas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, 2013, p. 165-182.

TEDESCO, C.; ALMEIDA, D. de. Por um ensino de história que transgrida a cisnormatividade: reflexões provocadas pela experiência docente no Coletivo pela Educação Popular TransENEM (2016-2019). *In*: WIRTH, I. G.; PRESTES, L. M.; FONTOURA, J. S. de Á. (Orgs.). **Diálogos insurgentes durante a pandemia: vozes para uma educação (trans) formadora**. Porto Alegre, Editora Lutas Anticapital, 2021.

BLOCO 2

**DIREITOS HUMANOS,
CIDADANIA E AMBIENTE**





BIBLIOTECA COMUNITÁRIA GIRASSOL E A LITERATURA MARGINAL: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Priscila de Queiroz Macedo¹

Bianka Maduell²

Bianca Ramires Acosta³

Resumo: Este trabalho apresenta os conceitos de bibliotecas comunitárias e literatura marginal a fim de formar leitores com base na experiência cotidiana da Biblioteca Comunitária Girassol, do bairro periférico Sarandi, zona norte de Porto Alegre. O problema do artigo é: como a Biblioteca Comunitária Girassol atua na formação de leitores por meio da literatura marginal? Tendo como objetivo expor a experiência empírica do espaço, a ideia central do artigo é mostrar como o trabalho com literatura marginal aproxima os moradores da comunidade ao propósito de conectar a periferia aos livros e à literatura. Desta forma é possível revelar o quanto a periferia lê quando a oportunidade de ter um espaço que possa ser um potencializador de vivências lhe é dada.

Palavras-chave: *Bibliotecas comunitárias. Literatura marginal. Formação de leitores.*

Abstract: *This work presents the concepts of community libraries and marginal literature in order to form readers based on the daily*

¹ Bacharel em Biblioteconomia pela Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Fabico/UFRGS); Bibliotecária da Rede Beabah! – Bibliotecas Comunitárias do RS e da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC); Idealizadoras da Biblioteca Comunitária Girassol; macedo.prisciladequeiroz@gmail.com

² Bacharel em Biblioteconomia pela Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Fabico/UFRGS); Bibliotecária, mediadora de leitura e produtora cultural; Idealizadoras da Biblioteca Comunitária Girassol; bfb.maduell@gmail.com

³ Doutoranda em Letras pelo Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (ILA/FURG); Professora da rede pública estadual; Voluntária na Biblioteca Comunitária Girassol; prof.biancaramires@gmail.com

experience of the Girassol Community Library, in the suburban neighborhood Sarandi, north region of Porto Alegre. The point in this paper is: how does the Girassol Community Library operate in the formation of readers through marginal literature? With the aim of exposing the empirical experience of space, the central idea in this article is to show how working with marginal literature approximates residents of the community closer to the purpose of connecting the outskirts to books and literature. In this way, it is possible to reveal how much the periphery reads when given the opportunity to have a space that can be an enhancer of experiences.

Keywords: *Community libraries. Marginal literature. Formation of readers.*

1 INTRODUÇÃO

Pense nas bibliotecas que você conhece, agora pense onde elas estão localizadas e quem costuma acessá-las. Provavelmente, logo vem a imagem bibliotecas públicas ou universitárias, localizadas geralmente nas regiões mais centrais das cidades, onde o custo de vida é mais elevado. Essas bibliotecas, localizadas em espaços mais formais e que, algumas vezes, podem ser menos acolhedoras, que passam a ideia de que é preciso estar vestido formalmente e que promovem atrações culturais mais eruditas (RIO GRANDE DO SUL, 2013) não se conectam com a parcela mais vulnerável da população brasileira.⁴

Então como fazer para a biblioteca atingir mais pessoas, principalmente essas que estão mais sensibilizadas socialmente e economicamente, e chegar em bairros mais afastados da região central? Como aproximar os livros e a literatura dos moradores das

⁴ Especificamente em 2021, essa parcela teve um aumento no número de pobres e extremamente pobres, que subiu 14,5 milhões, enquanto a classe média diminuiu em 4%, atingindo 61,1 milhões de brasileiros (CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES, 2021).



periferias da cidade? Em especial dentro de uma perspectiva de exclusão e abandono do Estado com as periferias.

Quando o Estado não consegue atender às demandas informacionais e culturais de uma comunidade, ela mesma age por si e procura suprir essas necessidades. Espaços culturais e bibliotecas comunitárias (BC) têm por finalidade servir à comunidade, mas também servem como ponto de encontro para debater maneiras de cobrar o Estado por mais e melhores políticas públicas. Nesse caso, é a luta por políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas.

A criação e a manutenção de bibliotecas comunitárias é de muita relevância, pois se tornam pontos de resistência e centros da salvaguarda da memória da comunidade periférica em que estão inseridas. Mas como conectar uma pessoa que talvez nunca teve acesso à experiência de uma biblioteca, a leitura por prazer - não por obrigação - e aos livros disponíveis ali para ela, e isso a poucas ruas da sua casa, sem precisar se deslocar até o centro da cidade? Aqui entra a literatura marginal como ponto de aproximação do livro com o leitor, pois ela traz a vivência de outro sujeito periférico que passa pelas mesmas dores e felicidades, ela traz a identificação de sujeitos. A literatura marginal vem para a Biblioteca Comunitária Girassol (BC Girassol) como ponte para formar leitores, sendo o primeiro passo de muitos no percurso da autonomia do leitor dentro do universo literário.

Entendemos que há uma diversidade nas periferias e que isso interfere também no perfil de leitores. Ainda mais no Bairro Sarandi, bairro esse que iremos relatar como foi nossa experiência na formação de leitores e que possui, atualmente, 91.366 habitantes, conforme dados da Procempa - Companhia de Processamento de Dados de Porto Alegre (OBSERVA POA, 2021).



Agora, trazendo esses números para focarmos em nossos leitores, esses gostam desde escritores clássicos aos contemporâneos, a literatura marginal atinge os jovens da periferia, principalmente os do movimento do hip hop, perfil de destaque na BC Girassol, de uma maneira diferente.

Sabemos que literatura clássica e contemporânea precisam andar juntas de forma simultânea, bem como falou Silvio de Almeida: “ler os clássicos para entender a tradição e poder avançar as críticas que é entender os limites da tradição, funcionando como uma arma de defesa.” (ALMEIDA, 2018).

À vista disso, a problematização trazida para este artigo é: *como a Biblioteca Comunitária Girassol atua na formação de leitores por meio da literatura marginal?* Com isso, temos o objetivo de apresentar os conceitos centrais da discussão em bibliotecas comunitárias e literatura marginal, para, a partir deles, se pensar a formação de leitores. Como metodologia, traçamos um levantamento bibliográfico de ambos os assuntos e o caracterizamos como uma experiência, que tem por base a vivência da criação e desenvolvimento da BC Girassol de 2017 até o presente momento.

Dessa forma, nosso trabalho abordará as experiências da Biblioteca Comunitária Girassol e como a literatura marginal tem capacidade de conectar as pessoas aos livros e, ao mesmo tempo, formar leitores em nosso espaço. Iremos trazer as vivências de saraus, das oficinas de escrita criativa e das mediações de leitura como processos fundamentais da formação de leitores. Assim, o artigo está organizado do seguinte modo: apresentação do conceito de bibliotecas comunitárias e da trajetória da Biblioteca Girassol, uma breve elucidação sobre literatura marginal, explanação sobre a formação de leitores e, por fim, as considerações finais.

2 BIBLIOTECA COMUNITÁRIA: UM GIRASSOL NA PRAÇA

A definição que se usa hoje para bibliotecas comunitárias, com certeza, não é a mesma de quando foi cunhada pela primeira vez e aqui vamos percorrer a linha do tempo para compreender na totalidade esse conceito.

Segundo o levantamento realizado por Almeida Junior (1997) por volta de 1930 começaram a existir bibliotecas populares, que foi uma tentativa do governo em aproximar bibliotecas públicas da população com um nome mais convidativo. Contudo, o termo “biblioteca comunitária” aparece somente na década de 1970 na literatura científica brasileira, cunhado por Carminda Ferreira, sendo uma combinação da biblioteca escolar e pública (HORTA; ROCHA, 2017, p. 1783) com base em uma experiência estadunidense, não se tratando de pesquisas e aplicações brasileiras.

Nos anos de 1980, a biblioteca comunitária foi definida como um espaço em uma área geográfica específica, com foco na recreação, lazer e cultura (ALMEIDA JÚNIOR, 1997, p. 96). Era vista como um espaço que não tinha a intenção em advogar a função informacional, sendo a base das bibliotecas e da Biblioteconomia. Esses espaços foram surgindo de maneira espontânea nas comunidades periféricas. Essa forma foi apenas uma primeira tentativa de definir os novos espaços que surgiam.

Na década de 1990, Almeida Junior (1997), se referia à biblioteca comunitária como uma biblioteca popular ou alternativa, o que ainda não retratava o olhar social crítico desses ambientes que ultrapassa os ensinamentos acadêmicos (MACEDO; FINGER; ESCALANTE; CABRAL, 2020). A partir dos anos 2000 que se buscou trazer um olhar mais



atento e social para esses espaços, foi quando Elisa Machado conseguiu representar melhor na escrita acadêmica. Machado, entre 2005 e 2019, produziu, e continua produzindo, pesquisas sobre a temática, tornando-se uma pesquisadora referência no assunto.

Com o passar do tempo, foi sendo entendido de melhor forma o funcionamento das bibliotecas comunitárias e, assim, adequando-se às demandas por lazer, cultura, informação e espaços que pudessem proporcionar isso. Da mesma forma, as demandas dentro das periferias e nas áreas marginalizadas das cidades também foram crescendo devido à, segundo Macedo, Finger, Escalante e Cabral (2020, p. 465), “importância das bibliotecas comunitárias como equipamentos para o fortalecimento e valorização da identidade dos moradores”.

Conforme Guedes (2011, p. 76) é possível afirmar a potência e a relevância que são esses espaços dentro das periferias, pois “[...] as bibliotecas comunitárias se mostram instrumentos transformadores do contexto no qual estão inseridas, contribuindo para o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos.”

Em sua tese, Machado (2008) conseguiu elaborar uma definição mais consistente que abrangesse a forma de atuação das bibliotecas comunitárias, definindo-a como um projeto social sem vínculo direto com instituições governamentais, porém lideradas por um grupo organizado de pessoas, com o objetivo de ampliar o acesso da comunidade à informação, cultura e leitura, visando a emancipação social.

Assim sendo, Machado (2008) pôde estabelecer as diferenças entre a biblioteca pública e a comunitária, para que seja possível compreender a atuação, público-alvo e modo de se formar leitores, gerando o quadro a seguir:

Quadro 1 - Comparativo entre Bibliotecas Públicas e Bibliotecas Comunitárias

Características	Bibliotecas Públicas	Bibliotecas Comunitárias
Fundamentação	Projeto técnico	Projeto político social
Legitimidade	Dada pelas leis	Dada pelo grupo
Estrutura	Vinculada a órgão governamental	Vinculada a um grupo de pessoas, podendo ou não ser parceira ou ter apoio de órgãos públicos e privados
Hierarquia	Rígida – altamente hierarquizada	Mínima – Flexível
Equipe interna – Constituição	Funcionários da Administração Pública, alocados no equipamento independente do seu vínculo local	Membros da comunidade
Equipe Interna – Postura	Dependência	Autonomia

Fonte: Maduell (2020), com base em Machado (2008).

E assim de forma espontânea e coletiva, baseado no “descaso do Estado no tratamento das políticas públicas do livro, leitura e de bibliotecas e pela distribuição desigual dos meios culturais” (MACEDO; FINGER; ESCALANTE; CABRAL; 2020, p. 467), as bibliotecas comunitárias foram surgindo e se articulando em rede.

Em reflexo a isso, na perspectiva de potencializar e criar modos para sustentabilidade dos espaços, foi criada em 2015 a Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC), que atualmente atua em 9 estados brasileiros, de 4 regiões do país e conta com cerca de 130 bibliotecas ligadas a ela. E nesta imensa rede de apoio e fortalecimento é a Biblioteca Comunitária Girassol, uma das 130 raízes que estrutura esta linda árvore na luta pelo direito humano à literatura para todos os cidadãos.

É por essa abordagem de Machado (2008) – vinculada a um grupo de pessoas membros da comunidade e atuando de forma

autônoma – que a Biblioteca Comunitária Girassol se constituiu como ideia em setembro de 2016 e foi inaugurada concretamente em junho de 2017, espaço onde as autoras participam ativamente.

A entidade mantenedora da biblioteca é o Coletivo Conceito Arte, que existe desde 2014, foi criada por jovens do bairro Sarandi – localizada no extremo norte de Porto Alegre/RS, caracterizado por ser um bairro periférico com alta vulnerabilidade socioeconômica – a partir da ocupação de um espaço público ocioso, abandonado pelo Estado, em uma praça do bairro, que começava a se tornar um ponto de tráfico.

Surgiu com o intuito de descentralizar a cultura, sendo um ponto de acesso para que seus moradores não precisassem se deslocar até a região central da cidade para poder usufruir de um direito básico seu: o acesso à cultura. Com um espaço cultural da e na comunidade, era possível valorizar a arte e a cultura que já existiam nela, recentralizando o bairro na perspectiva da cidade e internalizando nos moradores a ideia de centralidade, que é onde estamos/vivemos e, portanto, em que há uma demanda legítima para que haja serviços por perto, dos mais comuns como escolas, bancos, lojas, etc. até os que, talvez e erroneamente, não sejam considerados tão essenciais como centros culturais.

Desde sua criação, o Coletivo desenvolve atividades no espaço e na praça em diversas abordagens como oficinas, cultura com *pocket shows* e paisagismo com plantio de árvores e PANCs⁵ na praça. No final de 2015 começou a organizar o “Sarau Marginal”, um momento de leitura com poetas clássicos e contemporâneos, mas também como um lugar para que os moradores lessem seus próprios escritos. A partir disso, sentiu-se a necessidade de se ter mais livros no espaço e tornar o

⁵ Plantas alimentícias não convencionais.



centro cultural em um incentivador da leitura, podendo formar leitores e novos escritores.

Então no segundo semestre de 2016 criamos a Geloteca, uma geladeira cheia de livros em que os moradores podiam pegar e trocar livros. Ficava na praça, não dependendo da abertura do coletivo para que as pessoas tivessem o acesso, porém depois de 6 meses notamos uma alta demanda da comunidade na circulação dos livros.

Em paralelo a essa ação, nos articulamos para participar da 62ª edição da Feira do Livro de Porto Alegre - um dos mais importantes eventos literários do Conesul - entramos na programação com duas atividades: uma no projeto "Feira fora da Feira" e outra levando o Coletivo para realizar um Sarau na programação do evento, no centro da cidade. A partir disso, o Coletivo decidiu montar uma biblioteca comunitária dentro do seu espaço, de forma organizada pelos membros da comunidade, autônoma do Estado e flexível. Que representasse a localidade com um acervo acessível, trazendo uma identificação, por meio da valorização da literatura marginal, cujo espaço fosse acolhedor.

Com a visibilidade que o Coletivo ganhou participando da Feira, em janeiro de 2017 começamos a pedir doação de livros e, logo, recebemos cerca de 600 livros em três meses. De abril a junho, arrecadamos caixotes para serem as estantes e discutimos a organização dos livros. Optamos por classificá-los por cores, em que cada cor representava um gênero literário e fizemos diversos mutirões para conseguir organizar tudo a tempo da inauguração, em 24 de junho de 2017, com um dia cheio de atividades culturais para comunidade interagir. Em agosto de 2017 a Biblioteca Comunitária Girassol já ingressou na Rede Beabah!⁶

⁶ Rede Beabah - Bibliotecas Comunitárias do Rio Grande do Sul existe desde 2009. O coletivo atua como articulador de políticas públicas voltadas para área do livro, literatura, bibliotecas e escrita no estado do RS e nas cidades em que possui bibliotecas vinculadas.



visando sua sustentabilidade a partir do fortalecimento coletivo e de parcerias.

Atualmente, a Biblioteca conta com um acervo de 1.400 obras que estão todas classificadas e uma parte já está inserida no sistema de catalogação e empréstimos que a Rede Beabah! utiliza parte por doação e outra parte vinda de projetos sociais e culturais; conta com uma equipe de cerca de 8 pessoas, com foco em ajudar especificamente a Biblioteca, sendo muitos voluntários, alguns estagiários do curso de Biblioteconomia e alguns profissionais remunerados a partir de projetos culturais. Além disso, segundo os dados de monitoramento de 2019, último ano de atendimento ao público antes da pandemia causada pela Covid-19, a Girassol atendeu 1.139 pessoas e teve 1.505 livros consultados na biblioteca e emprestados à domicílio.

Já em 2020 a biblioteca não se ausentou da sua função de agente social na comunidade e participou da distribuição de cestas básicas de alimentos, de limpeza, de alimentos orgânicos e de livros, atendendo em média 542 famílias, durante 4 meses, trabalho que foi possível ser realizado em parceria com a Beabah e em ações individuais da biblioteca, através de doações em dinheiro e escrita de projeto articulada com a Associação Riograndense de Bibliotecárias (ARB) para o Edital da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições (Febab). Ademais, desde julho de 2020, firmamos uma parceria para distribuição de marmitas no qual já foram distribuídas uma média de 2.800 viandas.

Em vista disso, dos conceitos que trouxemos sobre biblioteca comunitária e a trajetória da Biblioteca Comunitária Girassol, percebemos que tais nomeações interligam-se como “formas de luta” e não “formas de vida” (HALL, 2003), porque apresenta-se como uma ferramenta de transformação social no que diz respeito às



classes populares. Algo muito parecido com o surgimento da literatura marginal, que se afirma de forma política, sociológica e cultural, que é o que falaremos na próxima seção.

3 O ENTRELAÇAMENTO DA LITERATURA MARGINAL COM A BIBLIOTECA COMUNITÁRIA

Na seção anterior abordamos o conceito de biblioteca comunitária e trouxemos, resumidamente, o percurso vivenciado pela Biblioteca Comunitária Girassol. Para nós, uma forma de falar de nosso espaço é também falar da literatura marginal presente no acervo de nossa biblioteca, cuja expressão artística se aproxima da realidade vivida por muitos moradores das periferias e é largamente consultada por nossos leitores, trazendo um protagonismo que vai na mesma intenção das bibliotecas comunitárias.

Propósito esse que perpassa nossa busca por igualdade e equidade. A desigualdade social, econômica e política é um fenômeno global que produz toda sorte de males. O termo “marginalidade” é geralmente aplicado para interpretar e analisar as esferas socioculturais, políticas e econômicas, em que as pessoas desfavorecidas lutam para obter acesso a recursos e participação igual na vida social.

Da mesma forma, a literatura marginal é a literatura que lida com a classe marginalizada do mundo, que é mantida desprovida de seus direitos fundamentais de participar nas esferas social, religiosa, cultural, política, educacional e econômica de suas vidas e é mantida à distância, silenciada, ou segregada fisicamente daquilo que é tido como centro, como cânone. Daí nasce o termo, por muitos refutado, mas que aqui é celebrado por ser uma provocação: literatura marginal, mas à

margem de quem? Periférica para quem? Pois para quem a vive, ela é o centro.

Foucault (2001), desde 1969, sugere que paremos de tratar a literatura como um objeto sacralizado que está separado da política e da cultura e que, em vez disso, a tratemos como parte de um campo cultural e político. A literatura torna-se então disponível como uma ferramenta para examinar os processos culturais e políticos. Podemos descobrir como o sistema, através do poder, opera por meio da hegemonia para decidir o que é central e marginal. Há várias dimensões em que se pode sentir a humilhação vivenciada pelos que não têm em nome dos que têm, pode-se vivenciar tal injúria em nome do gênero e em nome da discriminação racial, por exemplo.

De forma geral, as pessoas que são negras, LGBTQIA+ e as que não possuem poder econômico são afastadas do discurso literário dominante. Fatores como posição demográfica, religião e padrões regionais e geográficos, também, podem definir quem está à margem. Raramente encontramos essas vozes sendo ouvidas seriamente, ainda que estejam discutindo tudo e qualquer coisa, a todo tempo. Por consequência, as vozes periféricas são as outras vozes, as vozes nunca ouvidas, raramente discutidas a quem raramente são concedidas espaço ou tempo, isso, obviamente, de forma implícita e não formalmente declarada.

Estar na margem é fazer parte do todo, mas fora do corpo principal. As massas das mulheres pobres e das minorias são marginais ao ativismo feminista e à construção de teorias (HOOKS, 2019). A análise feita pela autora, no decorrer da obra, de como o sexo racial e a opressão de classe e gênero estão inextricavelmente misturados prova o distanciamento entre as literaturas marginal e canônica, por exemplo.



A literatura está intimamente ligada à sociedade. Deve refletir a realidade social, não apenas refletir, mas também moldar as formas complexas como homens e mulheres se organizam, suas relações interpessoais e suas percepções da realidade sociocultural. A literatura oferece, portanto, uma das melhores possibilidades de expressar a política de gênero e sugere como chegar ao debate da discriminação racial. Poucas articulações literárias podem ser mais “à margem” do que isso. Desse modo, é importante trazer aqui uma discussão acerca da literatura marginal e abordar seu conceito histórico a partir do surgimento dessa literatura no Brasil, para que possamos mais a frente também transcorrer como estas histórias formam leitores em nossa biblioteca.

Assim, o campo literário brasileiro configurava-se até início da segunda metade do século XX como um espaço de exclusão. Durante os anos 70, inicia-se um processo de transformação com o surgimento da literatura marginal, conhecida como Geração Mimeógrafo ou poesia marginal. Em um panorama econômico, a produção dessa literatura quebrou padrões no mercado editorial, ao fugir das regras de escrita por meio de um aspecto mais coloquial e visual. No entanto, ainda eram, em sua maioria, homens brancos, de classe média, falando “de”, algo que sempre acontecera na literatura brasileira.

Porém, a partir daí, a recorrência de gírias do *hip-hop* e das periferias, uso de *palavrões*, utilização da linguagem das periferias urbanas com construções escritas que destoam à norma culta, a própria língua como um agente social, formam a identidade da literatura marginal e configuram algumas das suas características. Nos escritos, aqueles que viviam nas periferias das grandes cidades encontram na forma de escrever uma maneira de mostrar sua revolta e sua busca por reconhecimento social, racial e cultural, contrapondo o cânone

literário, sabidamente um sistema que não dá lugar para escritores das periferias.

Contraopondo essas representações na literatura clássica, os escritores e escritoras de outros segmentos sociais reafirmam a legitimidade de sua própria construção literária. Nos anos 60, Carolina Maria de Jesus foi uma das poucas escritoras que se destacou diante da homogeneidade de autores, validando suas representações dentro da literatura brasileira, que em sua maioria era e ainda é representada por homens, brancos, de classe média ou alta.⁷ Prova disso é que, ainda assim, a autora só teve o devido reconhecimento há pouquíssimo tempo. Dalcastagnè (2007 *apud* GUIMARÃES, 2014, p. 285) conceitua o abafamento da voz da periferia por meio da literatura marginal como “a voz de quem não tem voz”, pois, historicamente, foi negado o direito de se expressar ao povo da periferia. Seria, portanto, a representação dos “desvozeados.”

O que mudou na literatura brasileira para que certos atores sociais marginais pudessem finalmente contar suas próprias histórias e narrar suas próprias experiências? O que acontece quando afirmam que suas experiências são dignas de consideração e, portanto, merecem ser narradas, não mais por mediadores, mas por eles próprios? Quais são as principais características da literatura marginal, desenvolvida sobretudo por indivíduos vítimas da exclusão, do racismo e do processo de marginalização a que se referem nas suas próprias obras? Para responder a essas perguntas, é fundamental discutir como o movimento foi e tem sido capaz de trazer a própria margem para o centro de sua

⁷ Uma pesquisa realizada na Universidade de Brasília (UnB) traz um relato desanimador sobre a literatura nacional: as grandes editoras seguem publicando obras de escritores brasileiros com o mesmo perfil há 49 anos. O trabalho compreende livros nacionais lançados entre 1965 e 2014. Mais de 70% deles foram escritos por homens, 90% são brancos e pelo menos a metade veio do Rio de Janeiro e de São Paulo (METRÓPOLES, 2017).



produção para falar de e sobre a margem. E nesse ponto isso tem tudo a ver com as bibliotecas comunitárias.

Portanto, os leitores passam a ter papel central e, em suas relações com o conhecimento e a cultura, criam e se recriam, são sujeitos e objetos dos processos em que se acham inseridos. Não são eles meros coadjuvantes sendo retratados de forma estereotipada. Esse leitor, ao se deparar com essa literatura, se vê protagonista, ao ter uma relação dinâmica com o seu mundo, cria sentidos não somente para si, mas também exerce o direito cidadão de significar.

Essa significação passa, sim, pela literatura oral, aquela mesma, a de tradição pré-histórica, e que ainda hoje pode ser vista ganhando as ruas das cidades. Dessa literatura surgiu o Slam⁸. Os slammers, como são chamados os participantes, recitam textos originais e autorais e o público concede pontuação a cada um deles, em etapas até que haja um vencedor. A performance é um movimento internacional e, no Brasil, inquestionavelmente, tem formado uma geração de leitores e de escritores.

Assim, a literatura marginal configura-se, então, como uma oportunidade histórica de forjar uma literatura verdadeiramente popular, estendendo o acesso às práticas literárias a um contingente ainda maior de minorias, socialmente e historicamente, excluídas. Essas minorias não utilizam os espaços consagrados de produção literária e seus textos não “cabem” no cânone tradicional e elitista. No entanto, essa literatura dá vida à dialética da marginalidade, sustentáculo da formação de leitores e do protagonismo de quem sempre foi visto como figurante.

⁸ Slams ou Poetry Slams são batalhas de poesias apenas com trabalhos originais realizadas nas ruas da cidade. As performances são julgadas por membros selecionados da plateia no início das apresentações.

4 PLANTAR SEMENTES E COLHER: FORMAÇÃO DE LEITORES NA PERIFERIA

Agora que você conheceu nossa biblioteca e sabe um pouco mais sobre literatura marginal, iremos tecer o quanto esta literatura é importante na formação de leitores na Biblioteca Comunitária Girassol, cujo espaço faz parte dos 86,7% de iniciativas comunitárias espalhadas pelo Brasil, em regiões marcadas por baixos índices socioeconômicos e altos índices de violência, conforme destaca a pesquisa inserida no livro “O Brasil Que Lê: Bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores” (FERNANDEZ; MACHADO; ROSA, 2019, p. 31).

Como já trouxemos em nossa introdução, entendemos que existe uma pluralidade nas periferias e que isso interfere também no perfil de leitores. Sabemos que nossos leitores são múltiplos, gostam desde escritores clássicos, aos contemporâneos, porém a literatura marginal ela alcança os jovens da periferia, principalmente do movimento hip-hop, de uma maneira diferente.

A luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CÂNDIDO, 1995, p. 33).

No trecho acima, Antônio Cândido comparou as diferentes culturas, problematizando-os enquanto são privilégio de uns e desmerecimento de outros. Cândido questionava se o pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven. O esforço para



incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos. E não por mal, segundo o teórico, mas somente porque quando elencam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante (CANDIDO, 1995).

Podemos perceber nessa problemática que a população ainda não associa cultura e literatura como um bem fundamental para todos, esquecendo que estes mecanismos são importantes para construir a identidade do indivíduo e que todos os direitos estão interligados. No momento em que a comunidade enxerga esse direito, a leitura pode se transformar em uma arma contra a desigualdade. Ela pode não garantir a democracia de forma integral, mas não tê-la a impede ou retarda o processo democrático.

A relação com a literatura, considerada um direito humano necessário, precisa de tempo para fruição. Não basta, portanto, disponibilizar os livros, é preciso mediar a leitura, não só com o intuito de alfabetização ou como forma de adquirir os tais conhecimentos “úteis” e sim, principalmente, como possibilidade de convertê-la em experiência (BRITO, 2019, p. 36).

A aprendizagem da leitura e a formação de leitores não se fazem de forma espontânea. São processos complexos que exigem esforços contínuos e, conseqüentemente, precisam ser permeados por práticas a partir da promoção do livro e da leitura, que contemplem estudos, orientação e leitura, considerando o leitor como agente nesse processo. O *Ser Leitor* ultrapassa a lógica da decodificação das palavras, como aponta Freire (1989, p. 9) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Por isso, a formação desse leitor é fruto da ação social, do diálogo, da escuta e de um espaço.

Como experiência, a Girassol tem como referência nas suas atividades os saraus, rodas de leitura, oficina de escrita criativa,



empréstimos de livros e as mediações de leitura. Atividades amplas que têm por objetivo formar leitores na sua comunidade e mostrar que o espaço da biblioteca é um espaço cultural dentro da periferia, com a sua cara, com potencial de construir e garantir leitores na comunidade e com o intuito de emancipar cidadãos críticos, acima de tudo.

Por esse motivo, a importância das pessoas envolvidas, sendo elas mediadoras de leitura, bibliotecárias, gestoras que conheçam e explorem a diversidade do acervo, do planejamento de mediação de leitura, tanto para o desenvolvimento de coleções quanto para as atividades de mediação estabelecidas entre as pessoas e as obras literárias. E desse modo, conhecer o público faz com que se planeje um espaço/acervo e foi aí que percebemos o quanto a literatura marginal foi e é importante na formação e empoderamento de nossos leitores.

Nas nossas oficinas de escrita criativa observamos que muitos frequentadores da BC Girassol que não se enxergavam como potenciais leitores se identificavam com os escritos trazidos na literatura marginal. Muito dessa identificação surgiu no manuseio dos livros de escritores como: Sérgio Vaz, Allan da Rosa, Sacolinha, Ferréz, Poetas Vivos, Mel Duarte, Cristal, Agnes Mariá, Vinicius Brasil e etc.

Ler esses escritores marginais e identificá-los enquanto tais, dá às pessoas da periferia não só o direito à leitura, mas também o direito à escrita e, ainda, a possibilidade de conhecer ou conviver com o próprio escritor, fatores que tornam mais fácil intensificar o pertencimento diante do local que estão ocupando. Quem escreve e lê aquilo que está escrito está se posicionando em um mundo que passa por crise econômica e institucional. Por isso a leitura é importante, isto é, o direito humano à leitura, a possibilidade de existir e de se projetar em novas oportunidades.



Após as oficinas de escrita criativa no Sarau Marginal, muitos dos que frequentavam a oficina também iam para o evento com seus escritos. Além de fazer a leitura de poesias, contos ou cantar, muitos se revelavam escritores e *slammers* nessas atividades, porque são garantidas ações culturais de forma contínua que possam firmar a formação de leitores e de pertencimento da comunidade com a biblioteca.

Farias e Fernandes (2019) asseguram que formar leitores extrapola as histórias contadas em romances, poemas e contos e que o trabalho desenvolvido nas bibliotecas não pode se restringir apenas ao atendimento da demanda de leitores, mas no que se é ofertado. Na biblioteca, pode-se buscar o ler por prazer, a leitura sem obrigações de certo e errado, sem julgamentos, pois cada um pode encontrar na leitura algo vinculado às suas próprias questões.

É preciso dar o direito à escolha e a mediação realizada pelas responsáveis da BC Girassol é um item fundamental para que sejam criados leitores autônomos e conscientes de suas opções. A distribuição de livros, por exemplo, sem as mediações necessárias, não trará os efeitos esperados, pois faltam aos sujeitos os saberes e experiências indispensáveis à sua apropriação, saberes que só virão se houver a articulação entre os leitores, os textos e os mediadores qualificados para isso (BRITO, 2019, p. 46).

Portanto, tais ações desenvolvidas na Girassol creditam uma formação de leitores que tem por missão construir e fortalecer uma democracia cultural, visando os ensinamentos de Antonio Candido. Para isso é preciso exercer uma escuta atenta e refletir sobre a questão do pertencimento, principalmente em contextos em que há desigualdade socioeconômica e cultural, havendo discrepância entre os diferentes tipos de culturas e obras tidas como de excelência cultural pelas elites.



Promover eventos como *Slam*, saraus poéticos e tendo nas oficinas de escrita criativa um processo de representatividade, é apontar um importante caminho para traçar essa formação de leitores, que muito surge por meio da literatura marginal. Um trabalho que deve ser permanente na biblioteca. E é aqui que os leitores precisam de condições para serem autônomos, terem a capacidade de construir significados para suas próprias vidas e poderem participar de forma mais consciente e reflexiva da vida pública. Sendo esse o resultado da formação leitora que a Biblioteca Comunitária Girassol busca.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de leitores trazida pela Biblioteca Comunitária Girassol tem um objetivo político em favor da afirmação de direitos e supõe um olhar crítico e transformador para a sociedade que gera contextos de privilégio e de exclusão da leitura, da escrita e dos espaços de acesso ao livro e às suas mediações.

Foi possível perceber que a literatura marginal funciona como ponto de politização que se constrói através de laços potentes que restituem a escrita em um exercício político quando se engaja na luta contra a hegemonia da elite intelectual. São os próprios sujeitos, ditos marginais, que tomam a tarefa de narrar suas próprias experiências pela palavra impressa, indicando uma ruptura com as antigas formas de relação entre pobreza e literatura. Isto, relaciona-se no contexto da cultura popular quando “a cultura popular é um dos locais onde a luta a favor ou contra a cultura dos poderosos é engajada.” (HALL, 2003, p. 263).

É uma ferramenta extremamente útil na transformação social, principalmente a leitura literária que segundo Castrillón (2011) tem

profundo sentido e valor, e que não pode ser vista apenas como um lazer passivo. É importante perceber as diferentes literaturas como um direito humano fundamental na tomada e retomada de espaços, da mesma forma que a literatura marginal é um grito diante à sociedade, no momento que a periferia se mostra para os outros centros, fundamental para o empoderamento dos cidadãos.

É nesse ponto que os espaços das bibliotecas comunitárias se sobressaem como lugares tão significativos dentro das periferias. Visto que elas têm as características e a linguagem da comunidade e ofertam obras literárias que vão da literatura marginal ao cânone. E nesse ambiente de aconchego, elas mediam o acervo para os leitores, visando torná-los autônomos e seguros de suas escolhas de leitura, pois como dizia Paulo Freire (1996), não há saber maior ou menor.

Enxergamos que o caminho da formação de leitores perpassa por ações de incentivo à cultura na comunidade, são nas ações culturais e nas mediações de leitura que esses incentivos possibilitam mostrar aos moradores que eles também são leitores, que o *Ser Leitor* vai além de ler determinados livros, mas é algo que surge por meio de sua independência e liberdade em encontrar aquilo com que se identificam.

Assim sendo, formar leitores nas bibliotecas comunitárias é um entrelaçamento de saberes e vivências que se utiliza da literatura marginal como ferramenta para alcançar seu objetivo, tal como expusemos, aqui, no relato da Biblioteca Comunitária Girassol.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, O. F. de. **Bibliotecas públicas e bibliotecas alternativas**. Londrina: Editora UEL, 1997.

ALMEIDA, S.. Bibliotecas Comunitárias na Promoção do Direito Humano à Leitura *In*: XII SEMINÁRIO PRAZER EM LER, 12., 2018, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Instituto C&A; RNBC, 2018.

BRITO, R. G. Mediação de leitura literária em bibliotecas: entre a velocidade da sociedade da informação e o tempo para fruição e troca de saberes. *In*: PRADO, J. M. K. **Mediação da leitura literária em bibliotecas**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **Pobreza e extrema pobreza atingem 61,1 milhões de brasileiros em 2021**. 2021. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/pobreza-e-extrema-pobreza-atingem-70-4-milhoes-de-brasileiros-em-2021-fb90>. Acesso em: 28 maio de 2021.

FARIAS, F. R.; FERNANDES, C. A. Leitura literária e mediação na biblioteca pública: exercício de identidade e alargamento de fronteiras. *In*: PRADO, J. M. K. **Mediação da leitura literária em bibliotecas**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

FERNANDEZ, C.; MACHADO, E.; ROSA, E. **O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores**. Olinda: CCLF, Brasil: RNBC, 2019.

FOUCAULT. M. **O que é um autor?** *In*: FOUCAULT. M. **Ditos e Escritos, III: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUEDES, R. de M. Bibliotecas comunitárias e espaços públicos de informação. *In*: MOURA, M. A. (Org.). **Cultura informacional e liderança comunitária**: concepções e práticas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 75-80.

GUIMARÃES, T. T. O popular em foco: literatura marginal ou periférica. **Boitatá revista**, Londrina, v. 9, n. 18, p. 281-299, jul-dez, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/seer/index.php/boitata/article/view/31750/22212>. Acesso em: 15 jan. 2020.

HALL, S. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, B. **Teoria feminista**: da margem ao centro. Tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HORTA, N. M.; ROCHA, F. S. F. Bibliotecas comunitárias: organização sociocultural e instrumento para a democratização do acesso à informação e para a valorização cultural. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p.1781-1797, dez. 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/891>. Acesso em: 5 nov. 2019.

MACEDO, P. de Q.; FINGER, Y. W.; ESCALANTE, I. C.; CABRAL, F. C. Bibliotecária em Bibliotecas Comunitárias. *In*: SILVA, F. C. C. da (org.). **O perfil das novas competências na atuação bibliotecária**. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2020. Cap. 22. p. 465-495. Disponível em: https://3b2d7e5d-8b9a-4847-aa3e-40931d588fb7.filesusr.com/ugd/c3c80a_eddf568ba2e9451899ec035ef7dc0512.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

MACHADO, E. C. **Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Cultura e Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MADUELL, B. **Bibliotecas comunitárias: espaços de mediação do direito à informação em comunidades periféricas**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

METRÓPOLE. **Perfil do escritor brasileiro não muda desde 1965, diz pesquisa da UnB**. 2018. Disponível em: <https://www.metropoles.com/entretenimento/literatura/pesquisa-da-unb-perfil-do-escritor-brasileiro-nao-muda-desde-1965/amp>. Acesso em: 10 fev. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Biblioteca Pública do Estado terá tarde de clássicos no sábado**. 2013. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/biblioteca-publica-do-estado-tera-tarde-de-classicos-no-sabado>. Acesso em: 28 maio de 2021.

OBSERVA POA. **Bairro Sarandi**. Disponível em: <http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regioes=53,0,0#:~:text=O%20bairro%20pertence%20%C3%A0%20Regi%C3%A3o,3.176%2C84%20habitantes%20por%20km%C2%B2%20>. Acesso em: 29 maio de 2021.

DEFENDER O SUS É LUTAR PELO DIREITO À SAÚDE, UNIVERSAL, PÚBLICO E GRATUITO

Maister Freitas da Silva¹

Carla Garcia Bottega²

Resumo: Este capítulo problematiza o quanto o direito à saúde previsto na Constituição Federal de 1988 “como direito de todos e dever do Estado” e no Sistema Único de Saúde (SUS) tem sido garantido à população brasileira na perspectiva dos direitos humanos. Na medida em que necessita ser reafirmado constantemente e é colocado em xeque e vilipendiado por políticas que mantêm as estruturas sociais reprodutoras de desigualdades e injustiças sociais, impedindo esta nova concepção de saúde.

Palavras-chave: Direito à saúde. Direitos da pessoa humana. Sistema Único de Saúde (SUS).

Abstract: *This chapter questions how much the right to health care foreseen in the 1988 Federal Constitution of Brazil “as a right to all and an obligation of the State” and the Universal healthcare system (SUS) has been granted to the Brazilian population in a Human Rights ‘perspective. While it needs to be reaffirmed constantly since it is put into check and vilified by politics that keep the social structures that reproduce inequalities and social injustices, hindering this new concept of health.*

Key-words: *Right to Healthcare. Human Rights. Universal Healthcare (SUS).*

¹ Graduando no Curso de Administração, Sistemas e Serviços de Saúde da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

² Mestre e Doutora em Psicologia Social e Institucional; Psicóloga; Professora Adjunta em Saúde Coletiva da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

1 INTRODUÇÃO

Ao recebermos o convite para participação nesta coletânea, a primeira possibilidade que nos ocorre é de uma escrita sobre direito à saúde pelo campo de estudo e docência em que estamos inseridos no meio acadêmico. Então nos questionamos sobre como abordar esse direito num momento social pandêmico vivido mundialmente, em que esse direito não tem sido garantido, em muitos países, apesar de estar previsto em ampla legislação, como no Brasil. Entendemos que nossa escrita apesar de não ser voltada diretamente para a pandemia, tem como compromisso ético-político o resgate histórico da construção do direito à saúde bem como análise e discussão de sua garantia num período como este, sem precedentes, cenário que habitamos.

O SARS-COV-2, conhecido como Covid-19, ou “Novo Coronavírus”, se transformou em uma pandemia pela transmissão geográfica da doença, velozmente em muitos países. Pela rapidez do contágio e disseminação, as instituições internacionais como a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendaram aos governos medidas de cuidados individuais e coletivas, como o isolamento social. Alguns países então adotaram a quarentena, o distanciamento social e o isolamento dos infectados buscando a prevenção de um pico epidêmico (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021).

No Brasil, as ações de prevenção à contaminação indicadas não foram defendidas nem disseminadas à população pelo Governo Federal. Desde o início do contágio no país, estados e municípios têm tomado a maioria das decisões e as ações de maior ou menor cerceamento da circulação de pessoas, têm sido realizadas pelo monitoramento do contágio, ocupação de leitos e número de mortos, mas de forma desigual. Em junho de 2021, o Brasil tinha registrado



mais de 16 milhões de casos confirmados e mais de 470 mil mortes (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021). O quadro atual e a situação crítica em relação às taxas de ocupação de leitos UTI Covid-19, que indicam para a superlotação de serviços e mesmo colapso de sistemas de saúde, faz com que pesquisadores e organizações internacionais de saúde, apontem fortemente a necessidade de ampliar e fortalecer as medidas de cuidados não-farmacológicas como o distanciamento físico e social, uso de máscaras e higienização das mãos (FIOCRUZ, 2021). Diante da inépcia da Presidência da República e do Ministério da Saúde em assumir sua responsabilidade e a coordenação de ações que possam criar as condições necessárias para que a população brasileira permaneça em isolamento e também na busca por iniciativas de cooperação para aquisição de vacinas, evidenciou-se ainda mais a diferença no acesso a saúde entre as comunidades periféricas, a classe média e a classe alta.

Num país de proporções continentais como o nosso, e com grande desigualdade social, a pandemia veio explicitar o que já era cotidiano para milhares de famílias brasileiras, “tudo segue igual no país desigual.” (BERTOLOTTO, 2020). As políticas de distribuição de renda implementadas na última quadra de nossa história foram importantes para amenizar uma série de iniquidades, todavia, o Brasil segue sendo um dos países mais desiguais do mundo. A concentração de renda segue sendo uma constante, o 1% mais rico detém 20% da renda nacional. Logo, a distribuição do serviço público também é desigual, o acesso à saúde durante a pandemia escancarou o *apartheid* social que vivemos, os mais pobres e moradores de periferias são os que mais são contaminados e morrem. (BERTOLOTTO, 2020; BRUM, 2020).

Na busca por aprofundar esta discussão, este capítulo apresenta e problematiza o quanto o direito à saúde previsto na Constituição

Federal de 1988 e no Sistema Único de Saúde (SUS) tem sido garantido à população brasileira na perspectiva dos direitos humanos essenciais.

2 A CONSTRUÇÃO DA SAÚDE COMO DIREITO: PERCURSO HISTÓRICO

Começamos por abordar a construção do sistema de saúde no Brasil a partir da reforma iniciada nos idos de 1970, um período que emergiram doenças de forma descontrolada, como sarampo, cólera, difteria, e outras, como a desnutrição agravada pela falta de vigilância sanitária. Além dos maus tratos sofridos pelos pacientes em hospitais psiquiátricos e a ausência de acesso da população ao mínimo de assistência a saúde (PAIM, 2008, BERTOLLI FILHO, 2000). Neste período em que o país estava em transição entre o modelo campanhista e o modelo médico-assistencial, e com a ampliação da massa trabalhadora em condições precárias de higiene, saúde e habitação, o que demandava políticas que sanassem estes problemas. Mas é com o Golpe Civil Militar de 1964 e a crescente urbanização proveniente da industrialização do país, que o governo adotou o modelo médico-assistencial privatista, de caráter curativo e individual (CARVALHO; MARTIN; CORDONI JUNIOR, 2001). Para Paim (2008), a falência do milagre econômico da ditadura, expressada também por uma crise na saúde, que não atendia as necessidades da população, fez surgir espaço para a luta contra o regime militar.

Assim, a Reforma Sanitária ocorreu gradativamente desde o sanitarismo campanhista, de caráter militarista que visava o combate às epidemias, para o modelo médico-assistencial privatista, a partir de 1965, com a prática médica curativa, até o final da década de 1980 com o modelo proposto no Sistema Único de Saúde (SUS) (MENDES,1996). Cabe salientar que somente no início dos anos 1960 os sanitaristas



começam a formular propostas para os serviços de saúde e a realidade vigente no país.

Nesse período, a saúde ainda não era um direito de todos, assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), e só tinha acesso aquela parcela formalmente incluída no mercado de trabalho, ou seja, apenas quem contribuía para garantir esse benefício, em uma espécie de seguro social. A saúde pública estava presente, principalmente, através de ações coletivas e preventivas, com raras exceções na área da assistência, voltadas para algumas doenças raras que mereciam maior atenção de controle do Estado, como a tuberculose e doenças mentais, assistidas em grandes hospitais psiquiátricos.

Na segunda metade dos 1970 com a crise do petróleo os empréstimos estrangeiros diminuíram e desnuda-se o chamado “milagre econômico”, resta um Brasil endividado e com baixa capacidade de investimento, é a chegada de uma forte crise econômica, política e institucional, pois com o fim do crescimento econômico acelerado ficam ainda mais evidentes os problemas do governo autoritário e ditatorial. As forças progressistas reorganizam-se pouco a pouco e a imprensa começa a dar sinais da insatisfação que se encontra a população, organizam-se greves de trabalhadores e o movimento sanitarista emerge juntamente com o enfraquecimento do governo, o que cria condições objetivas para uma reabertura gradual da democracia (PAIM, 2008). Num recuo estratégico e buscando a manutenção do governo os militares lançam o II Plano Nacional de Desenvolvimento, plano este que buscava a integração entre a política econômica e social, um avanço na política de Estado.

Assim, esta década de 1970 foi um divisor de águas na história recente do país, caracterizado pelo chamado êxodo rural. Foi nesse período que se deu a maior migração das comunidades rurais para os



grandes centros urbanos do país, especialmente a região sudeste, o Brasil passa a caracterizar-se como um país majoritariamente urbano. O governo militar de um lado estimulou a migração com a criação de empregos em grandes obras de infraestrutura e, por outro, forçou a migração da população rural com projetos de “ocupação” no cerrado, na Amazônia e em áreas do Pantanal. Essas pessoas se alojaram em favelas e comunidades sem as mínimas condições de saneamento básico, com moradia precária, situação propícia para a proliferação de doenças infecciosas. A grande maioria não conseguia emprego formal, logo, estava fora do sistema de seguridade social e conseqüentemente do sistema de saúde, assim constitui-se a composição de milhões de trabalhadores urbanos invisíveis perante os olhos do estado (PAIM, 2008; CORDEIRO, 1984).

As periferias, então, tornam-se uma panela de pressão (e continuam), o movimento sanitarista se fortalece, juntamente com o movimento contra a carestia. As condições sanitárias periclitantes, a fome e a subnutrição são cotidiano nas periferias brasileiras. Em uma ação conjugada do movimento comunitário, das pastorais sociais, da intelectualidade progressista e de instituições acadêmicas que davam respaldo teórico, a intelectualidade ligada ao setor de saúde inicia a divulgação de estudos e pesquisas sobre as condições sociais e sanitárias do país, com críticas contundentes ao governo brasileiro e exigindo mudanças efetivas na assistência à saúde, enquanto as comunidades, e em especial as mulheres, protagonizavam grandes manifestações que denunciavam as condições de pobreza e falta de acesso a políticas de saúde universais.

À época o movimento sanitarista apresentou quatro proposições para o debate, que buscavam reverter a lógica da assistência a saúde conduzida pelo estado brasileiro: a saúde é um direito de todo



o cidadão, independente de contribuição ou qualquer outro critério de discriminação; as ações de saúde devem estar integradas em um único sistema, garantindo o acesso de toda a população a todos os serviços de saúde, seja de cunho preventivo ou curativo; a gestão administrativa e financeira das ações de saúde deve ser descentralizada para estados e municípios; o estado deve promover a participação e o controle social das ações de saúde (PAIM, 2008; CORDEIRO, 2004).

O movimento sanitarista apresenta, em verdade, uma proposta de reforma estrutural no setor de saúde do estado. Com uma proposta enxuta capaz de dialogar com todos os setores da sociedade, propõe a criação de uma política de saúde cidadã e inclusiva, que não exige a condição de trabalhador formal, mas valoriza a todos como membro pertencente da comunidade brasileira. A pressão exercida pelo movimento sanitarista surtiu efeito e ainda na década de 1970 algumas políticas de cunho social e no setor de saúde foram implementadas, ainda resguardando os interesses do estado autoritário e ditatorial.

Os pequenos avanços que permitiram a estruturação do movimento sanitário e a construção de políticas públicas de saúde mais universais e o aumento de serviços básicos. Trouxe também a presença mais intensiva do setor médico-empresarial, que se fortalece institucionalmente beneficiando-se se também das políticas de investimento na área social (CORDEIRO, 1991; 1984).

Assim, a década de 1980 é marcada pela efervescência das forças progressistas no país: greves, ocupações de terras, retorno das manifestações de massa do movimento estudantil que contestam a condição de pobreza e falta de liberdade do país, e o governo militar já não consegue esconder a crise econômica, política e institucional em que se encontra. O Movimento Sanitário intensifica sua ação, com propostas de expansão da área de assistência médica da previdência,



agravando os conflitos de interesse envolvendo o setor institucional e pressões do setor privado.

Nesse contexto se realiza a VII Conferência Nacional de Saúde, em 1980, e dela saíram decisões muito importantes, entre as quais, vale citar a proposta de reformulação da política de saúde e a formulação do Programa Nacional de Serviços Básicos de Saúde (PREV-SAÚDE), que consistia em uma extensão do Programa de Interiorização das Ações de Saúde e Saneamento (PIASS), não implementado pelo governo por pressão dos tecnocratas do Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS) – que vigorava antes do SUS – e a forte oposição das entidades do segmento médico-empresarial. (CORDEIRO, 2004; 1991).

Ao final do período da Ditadura, as mudanças econômicas e políticas que se deram, e a Reforma Sanitária, determinaram segundo Mendes (1996) a exaustão do modelo médico-assistencial privatista e sua substituição por outro modelo de atenção à saúde. Com mobilização social por liberdade e democracia, ocorre em 1986, a 8ª Conferência Nacional de Saúde. Um marco, pois pela primeira vez contava-se com a participação da sociedade civil e dos técnicos trabalhando conjuntamente na construção de uma política setorial, em que participaram dos debates cerca de 4.000 pessoas (BRASIL, 1986). Desta conferência saíram as diretrizes para a universalização da saúde e o controle social efetivo em relação as práticas de saúde estabelecidas.

Mas as propostas não foram concretizadas de imediato. Após a conferência foi construído o Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde (SUDS), que se apresentou como estratégia na construção do SUS (CORDEIRO, 2004; 1991). Ao passo que o SUDS era implementado ocorria a discussão da Assembléia Nacional Constituinte de 1987/1988.

Nela, o relatório da 8ª Conferência Nacional de Saúde foi tomado como base para a discussão da reforma do setor de saúde e a Constituição Federal de 1988 preservou os princípios e abarcou a maior parte das propostas, promulgando o Sistema Único de Saúde (SUS).

Assim, de acordo com o artigo 196 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) o Estado fica responsável pelas políticas de saúde, sendo dever do mesmo garantir ações de saúde para todos os cidadãos brasileiros:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços Para sua promoção, proteção e recuperação (Art. 196/CF). (BRASIL, 1988).

O SUS deve então, garantir em seu funcionamento os princípios e diretrizes que o compõe, sendo eles a integralidade do atendimento, a descentralização, e a participação popular previstos no Art. 198 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

3 O NASCIMENTO DO SUS: A SAÚDE REALMENTE COMO DIREITO (?)

O SUS nasce rompendo totalmente com o modelo político e administrativo vigente do passado, o modelo excludente e baseado no mérito é deixado para trás e o sistema de saúde universalizante surge assentado em valores como a participação social e o compromisso com a democracia. Com o SUS o estado brasileiro assumiu a saúde como um direito de todos e dever do estado, assegurado mediante políticas sociais e econômicas que visem a redução das doenças e de outros agravos, bem como a criação de uma política setorial de saúde capaz



de garantir o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde da população, segundo a Constituição (BRASIL, 1988).

O sistema é composto por um conjunto de serviços e ações de saúde articulados e de caráter público, que estão sustentados e são desenvolvidos a partir de um conceito ampliado de saúde. Assim, o sistema não visa apenas a prestação de serviços assistenciais, mas articular e coordenar ações de promoção e prevenção com as de cura e reabilitação. O foco não está na doença, mas no sujeito de uma forma integral, e a saúde não se define apenas pela ausência de doença, e sim contemplando a relevância de fatores sociais, culturais, econômicos etc.

Desde que a saúde passou a ser considerada como direito de todos e dever do Estado, vigoram os princípios de universalidade, equidade, integralidade e participação social, como princípios orientadores do SUS. De acordo com Paim (2009), princípios são valores que servem para orientar nosso pensamento e nossas ações. Os princípios do SUS são os balizadores das práticas em saúde:

O princípio da universalidade supõe o direito a saúde para todos, incluindo acesso aos serviços de saúde em todos os níveis de assistência. Já a integralidade de assistência é entendida como um conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema. (...). Outro princípio muito importante do SUS diz respeito à preservação da autonomia das pessoas na defesa de sua integridade física e moral. O respeito à dignidade humana e a liberdade de escolha das pessoas sustentam o princípio da autonomia dos cidadãos diante das ações e serviços de saúde colocados a sua disposição. (...). Finalmente entre os princípios definidos em lei destaca-se a igualdade da assistência a saúde, sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie. Este princípio expressa o acesso universal e igualitário as ações e aos serviços de saúde garantidos pela constituição. (PAIM, 2009, p. 56-57).



Estes princípios deveriam nortear a construção do sistema nas diferentes regiões do país, respeitando suas especificidades e sua diversidade cultural, social e econômica.

Após a aprovação do SUS iniciam-se movimentações no Congresso Nacional e intensa pressão dos movimentos sociais para aprovação da lei reguladora do SUS, conhecida também como Lei Orgânica da Saúde, a Lei n. 8080/1990 (BRASIL, 1990a). A lei visava regulamentar o sistema e definir com maior nível de detalhamento seus objetivos e atribuições, a aprofundar questões como o financiamento, a regulação do setor privado, a descentralização, regionalização, hierarquização e a participação popular, entre outras. Novamente o contexto político e a vida nacional do país não permitem os avanços significativos esperados pelo movimento sanitário brasileiro. Após 390 dias de discussões e emendas no Congresso Nacional a lei foi enfim aprovada, sofrendo vetos presidenciais de Fernando Collor de Melo, nos aspectos relativos ao financiamento, a participação popular, a organização da estrutura ministerial, na política de cargos e salários, entre outras. Três meses depois é aprovada a Lei n. 8.142 (BRASIL, 1990b), definindo algumas propostas vetadas na Lei n. 8080, especialmente no que diz respeito ao financiamento e a participação popular (PAIM, 2009).

Com certeza o SUS ampliou o direito à saúde. O sistema tem demonstrado que a gestão e o planejamento se orientam a partir das necessidades sociais e da ampla participação social. Apesar de muitos avanços consideráveis, em seus mais de 30 anos, o sistema convive e sobrevive a um financiamento inadequado – que nunca foi o previsto em legislação –, apresenta um modelo de gestão fragmentado – heranças dos modelos anteriores –, que muitas vezes dificulta o uso a pleno dos escassos recursos existentes. Além disso, não conseguiu construir ao longo desse tempo uma política de formação de pessoal bem como



uma carreira específica para a saúde (CAMPOS, 2018a). O certo é que desde sua criação, o SUS nunca foi prioridade para o Governo Federal e sempre enfrentou uma disputa entre se tornar um “sistema único” e manter um acesso desigual da estrutura do passado que ainda nos domina nas relações com as políticas públicas e os direitos.

Ainda, o SUS é alvo de uma constante disputa desde sua criação e seu processo construtivo é cotidiano, não é alheio as movimentações da vida política nacional, nem deixa de ser assediado pelo setor de saúde privado. Desde 1990, centenas, talvez milhares de portarias tenham sido editadas pelo Ministério da Saúde, outras tantas leis aprovadas no Congresso Nacional que reconstroem cotidianamente a proposta original, cada contexto/orientação política e de gestão adotadas por cada governo permitem avanços ou retrocessos no sistema. Contudo, não há como negar que aliado aos interesses comerciais e mercadológicos na saúde as heranças deixadas pelo autoritarismo, a prática clientelista e a tecnocracia encravadas na burocracia institucional da saúde e do serviço médico-hospitalar são entraves para uma operacionalização assentada em valores humanistas, horizontais, de acolhimento e cuidado com o ser humano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma do sistema de saúde ainda está em curso, como buscamos apresentar, o SUS não nasceu da cabeça de alguns poucos, nasceu de um processo político complexo e que envolveu em um grande movimento, a sociedade civil, instituições de ensino e pesquisa e o próprio Estado. Precisamos romper com as estruturas sociais que correspondem ao modo de vida do século passado, reprodutoras de desigualdades e injustiças sociais, é necessário incorporar uma nova



concepção de saúde, capaz de compreender o indivíduo no contexto da coletividade e dos problemas que a coletividade emana, sociedade e Estado precisam entender que é necessária uma reforma baseada em valores como a solidariedade, justiça e distribuição equânime de riquezas.

O SUS é uma das poucas políticas de estado adotadas pela República Brasileira, caracterizada por programas de governo voláteis e de pouca duração que oscilam conforme a orientação da política econômica adotada, ora com um caráter desenvolvimentista/protecionista, ora com caráter neoliberal e privatista. Vale lembrar que em todos os modelos político-econômicos adotados o SUS sempre esteve em debate e seu financiamento nunca foi unanimidade, sua sustentabilidade sempre foi palco de batalha entre executivo e legislativo.

Ainda temos impasses em relação à garantia do direito à saúde seja por nossa dimensão territorial e populacional, ou ainda pelas desigualdades regionais, desenvolvimento econômico, educacional e social. Mas é preciso enaltecer os programas e estratégias reconhecidas mundialmente como a Estratégia de Saúde da Família, o Programa Nacional de Imunizações, de Transplantes, de HIV/Aids, Farmácia Popular, Programa Nacional de Controle do Tabagismo, entre tantos outros que nem sempre tem visibilidade e não são compartilhados com a sociedade. O SUS precisa ser reconhecido principalmente por sua forte assistência à saúde na pandemia, pois sem suas ações organizadas nacionalmente de atendimento e vacinação, poderiam ter sido perdidas mais vidas.

Apesar dos ataques ao SUS e seu desmonte, com o subfinanciamento e “pequenas” ações de privatização, este ainda é o marco da garantia do direito à saúde como maior política redistributiva

do país. Com seu acesso universal e gratuito, prezando pela equidade, integralidade e participação social, como disse Campos (2018b): “O SUS, todavia existe!” e, nos atrevemos a completar: O SUS, todavia existe, insiste e persiste!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. *In*: Conferência Nacional de Saúde. 8., 1986, Brasília. **Anais** [...]. Brasília, 1986.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1998.

BRASIL. Lei n. 8.080, de 19 de Setembro de 1990: dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1990a.

BRASIL. Lei n. 8142, de 28 de Dezembro de 1990: Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1990b.

BERTOLOTTO, R. **ECOIA/Uol** “Pandemia escancara desigualdade e a urgência de reduzir o fosso entre minoria rica e maioria pobre.” 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoia/reportagens-especiais/pandemia-escancara-desigualdade-no-brasil-e-no-mundo-e-a-urgencia-de-reduzir-gap/#cover>. Acesso em: 7 jun. 2021.

BERTTOLI FILHO, C. **História da Saúde Pública no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BRUM, E. "A pandemia expôs o apartheid não oficial do Brasil em toda a sua brutalidade". **Grupo Renascença Multimídia**. 2020. Disponível em: <https://rr.sapo.pt/2020/04/24/mundo/a-pandemia-expos-o-apartheid-nao-oficial-do-brasil-em-toda-a-sua-brutalidade/especial/190424/>. Acesso em: 7 jun. 2021.

CAMPOS, G. W. de S. SUS: o que e como fazer? **Ciência & Saúde Coletiva**, Manguinhos, v. 23, p. 1707-1714, 2018a.

CAMPOS, G. W. de S. Réplica: O SUS, ainda, existe! **Ciência & Saúde Coletiva**, Manguinhos, v. 23, p. 1721-1722, 2018b.

CARVALHO, B. G.; MARTIN, G. B.; CORDONI JUNIOR, L. A organização do sistema de saúde no Brasil. In: ANDRADE, S. M.; SOARES, D. A.; CORDONI JUNIOR, L. (Org.). **Bases da saúde coletiva**. Londrina: Eduep, 2001.

CORDEIRO, H. O Instituto de Medicina Social e a Luta pela Reforma Sanitária: Contribuição à História do SUS. **Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 343-362, 2004.

CORDEIRO, H. **Sistema Único de Saúde**. Rio de Janeiro: Ayuri, 1991.

CORDEIRO, H. **As Empresas Médicas**: as transformações capitalistas da prática médica. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FIOCRUZ. **Boletim do Observatório Fiocruz Covid-19**. Ed. Extraordinária, 9 mar 2021. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/observatorio-covid-19>. Acesso em: 7 jun. 2021.

MENDES, E. V. **Uma Agenda para a Saúde**. São Paulo: Hucitec, 1996.

PAIM, J. **O que é o SUS**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. 148p.



PAIM, J. A reforma sanitária brasileira e o Sistema Único de Saúde: dialogando com hipóteses concorrentes. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease (COVID-19) outbreak**. 2021. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 7 jun. 2021.

DIREITO HUMANO AO MEIO AMBIENTE ECOLÓGICAMENTE EQUILIBRADO

Antonio Carlos Porciuncula Soler¹
Eugenia Antunes Dias²

Resumo: As ameaças e violações a uma das mais importantes conquistas de toda a humanidade, os Direitos Humanos, foram potencializadas pelo Corona vírus, aumentando a vulnerabilidade social e ambiental no mundo. Tal contexto exige mudanças imediatas no modelo de economia capitalista neoliberal, caso se pretenda desviar a humanidade do iminente colapso. A crise ecológica não ameaça exclusivamente o direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, mas diversos direitos humanos, configurando a injustiça ambiental, que é, ao mesmo tempo, global e local. Para a construção de outro mundo, no qual os Direitos Humanos não sejam constantemente violados, se faz necessário agir no plano local, considerando as conexões e interdependências com o planeta. A luta ecológica, essencialmente política, alicerçada na ciência e na Educação Ambiental crítica e transformadora, pode colaborar com o desafio da urgente superação da opressão da vida humana e da vida não humana. Através de uma análise dialética e crítica, destacando aspectos históricos se propõe uma reflexão sobre nuances, muitas vezes invisibilizadas, da desigualdade ambiental e da disputa pelo uso e apropriação de espaços ainda naturais ou com baixa intervenção humana, se valendo como referência a luta ecológica travada já por mais de três décadas, pela disputa do banhado do Pontal da Barra, uma zona úmida no município de Pelotas na divisa com Rio Grande,

¹ Mestre e Doutor em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande; Advogado Ambientalista; Militante do Centro de Estudos Ambientais (CEA).

² Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande; Mestre em Ciências Sociais pela Universidade de Pelotas; Militante do Centro de Estudos Ambientais (CEA).

no estado do Rio Grande do Sul, com o escopo de aportar subsídios para sua proteção e recuperação. O Poder Público reconheceu os argumentos técnicos e políticos para a proteção do banhado, apresentado pelo movimento ecológico ao logo de décadas. O mesmo se pode dizer, da ciência e da sociedade em geral, mas não do capital que lá ainda especula. Cabe, via Educação Ambiental crítica e transformadora buscar a superação das injustiças ambientais protegendo o banhado e as populações tradicionais dele dependente.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Injustiça ambiental. Direito ambiental. Educação ambiental. Zonas Úmidas.

Abstract: *Threats and violations of one of the most important achievements of all humanity, Human Rights, were enhanced by the corona virus, increasing social and environmental vulnerability in the world. Such a context requires immediate changes in the neoliberal capitalist economy model, if humanity is to be diverted from the imminent collapse. The ecological crisis does not exclusively threaten the fundamental right to an ecologically balanced environment, but diverse human rights, configuring environmental injustice, which is, at the same time, global and local. For the construction of another world, in which Human Rights are not constantly violated, it is necessary to act at the local level, considering the connections and interdependencies with the planet. The ecological struggle, essentially political, based on science and critical and transformative Environmental Education, can collaborate with the challenge of urgently overcoming the oppression of human and non-human life. Through a dialectical and critical analysis, highlighting historical aspects, it is proposed a reflection on nuances, often invisible, of environmental inequality and the dispute for the use and appropriation of spaces that are still natural or with low human intervention, using the ecological struggle waged as a reference. for more than three decades, for the dispute of the Pontal da Barra wetland, a wetland in the municipality of Pelotas on the border with Rio Grande, in the state of Rio Grande do Sul, with the scope of providing subsidies for its protection and recovery. The Public Power recognized the technical and political arguments for*

the protection of wetlands, presented by the ecological movement over the decades. The same can be said about science and society in general, but not about the capital that still speculates there. It is fitting, via Environmental Education that is critical and transforming, to seek to overcome environmental injustices by protecting the wetlands and the traditional populations dependent on it.

Keywords: Human Rights. Environmental Injustice. Environmental Law. Environmental Education. Wetlands.

1 INTRODUÇÃO

As ameaças e violações a uma das mais importantes conquistas de toda a humanidade, os Direitos Humanos, seja por guerras, ditaduras, doenças, fome, desemprego, seja pela crise ecológica, foram consideravelmente potencializadas pelo coronavírus, aumentando a vulnerabilidade social e ambiental no mundo, destacadamente no Brasil, como é de domínio público. Tal contexto exige mudanças imediatas no modelo de economia capitalista neoliberal, caso se pretenda parar o genocídio e o ecocídio³ decorrentes. É consenso científico que os Estados e as sociedades devem adotar visões e práticas capazes de enfrentar, frear e reverter⁴ tal cenário, já exaustivamente apontando e desenhando por movimentos ecológicos espalhados pelo mundo e possibilitar o desvio da humanidade do iminente colapso.

³ Uma proposta para acrescentar, ao Estatuto de Roma, o crime de “Ecocídio” foi apresentada em abril de 2010, por Polly Higgins nesses termos: “extensa destruição, dano ou perda de ecossistema (s) de um determinado território, seja por ação humana ou por outras causas, de tal forma que o gozo pacífico pelos seus habitantes seja severamente diminuído.” (GREENE, 2019).

⁴ O tema da ONU para o Dia do Meio Ambiente (05.06) de 2021 é “Restauração de Ecossistemas”, quando será o lançamento da campanha da “Década das Nações Unidas da Restauração de Ecossistemas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2021).



A crise ecológica não ameaça exclusivamente o direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, conforme prevê a Constituição Federal de 88 (CF/88), mas também diversos direitos humanos, configurando uma indesejável injustiça ambiental, que é ao mesmo tempo, global e local. É global ao se manifestar nas relações de trocas assimétricas e de exploração entre países. É local onde tais relações desiguais são produzidas e reproduzidas em relação a indivíduos e/ou grupos sociais.

Para a construção de outro mundo, no qual os Direitos Humanos não sejam constantemente violados como na atualidade, se faz necessário enfrentar aspectos da crise ecológica no plano local, considerando as conexões e interdependências com o todo, no caso o planeta, bem como os cenários de conflitos e as possíveis soluções manifestas.

A luta ecológica, essencialmente política, alicerçada na ciência e numa Educação Ambiental (EA) crítica e transformadora na defesa de direitos humanos fundamentais, pode colaborar com o desafio da urgente superação da opressão da vida humana e da vida não humana.

Educação ambiental é Educação; e como tal, serve seja para manter ou mudar a realidade, reproduzir ou transformar a sociedade. A educação “ambiental” não só poderia como deveria ser praticada com responsabilidade “social”, pois com ela é possível contribuir com a mudança do quadro das desigualdades no país e no mundo. (LAYRARGUES, 2009, p.13).

O presente artigo, através de uma análise dialética e crítica, destacando aspectos históricos, propõe uma reflexão sobre nuances, muitas vezes invisibilizada, da injustiça ambiental e da disputa pelo



uso e apropriação da natureza, se valendo da luta ecológica travada, já por mais de três décadas, junto ao banhado do Pontal da Barra, zona úmida do município de Pelotas na divisa com Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul, com o escopo de aportar subsídios para sua proteção e recuperação.

2 INJUSTIÇA AMBIENTAL

A Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA) entende por Justiça Ambiental, “o tratamento justo e o envolvimento pleno dos grupos sociais, independentemente de sua origem ou renda, nas decisões sobre o acesso, a ocupação e o uso dos recursos ambientais em seus territórios.” (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 41).

Contudo, o que o modelo capitalista tem espalhado pelo planeta é o oposto: uma brutal injustiça ambiental: De toda a riqueza gerada no mundo em 2017, 82% foi parar nas mãos do 1% mais rico do planeta. Enquanto isso, a metade mais pobre da população global – 3,7 bilhões de pessoas – não ficou com nada (OXFAM, 2018).

No Brasil, 06 pessoas concentram uma riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões mais pobres. Concomitantemente, os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda dos demais 95% (OXFAM, 2018).

Todos os faróis estão no vermelho: é evidente que a corrida louca atrás do lucro, a lógica produtivista e mercantil da civilização capitalista/industrial nos leva a um desastre ecológico de proporções incalculáveis. Não se trata de ceder ao ‘catastrofismo’ constatar que a dinâmica do ‘crescimento’ infinito induzido pela expansão capitalista ameaça a destruir os fundamentos naturais da vida humana no planeta. (LÖWY, 2005, p. 42).

Tal abismo entre ricos e pobres se agravou com a pandemia. Ao longo do ano de 2020, os ricos ficaram ainda mais ricos. Estima-se que “exista agora 2.755 bilionários globalmente, ante 2.095 no ano passado, e a noção de que os ricos ficam mais ricos nunca foi tão apropriada.” (FORBES, 2021).

Ao mesmo tempo, a poluição e a degradação da natureza não foram estagnadas, ao contrário, tem se acelerado, assim como a concentração de riqueza.

Calcula-se que a presente taxa de extinção seja ao menos mil vezes maior que as taxas de extinção existentes antes da expansão humana, mas segundo outros cálculos estaríamos perdendo espécies “mil a dez mil vezes mais que a taxa de base”. “Usando projeções de distribuições de espécies para cenários climáticos futuros”, escrevem 15 pesquisadores num trabalho publicado na Nature em 2004, “predizemos, sobre a base de um cenário mediano para 2050, que 15% a 37% das espécies em nossa amostragem de regiões e taxa estarão então ‘condenadas à extinção’ (committed to extinction).” (MARQUES, 2015, p. 334).

Ou seja, os super-ricos estão concentrando quase toda riqueza do mundo, à custa do trabalho, esforço e miséria de bilhões de pessoas e da destruição do planeta.

3 O PAMPA E OS BANHADOS

O Bioma⁵ Pampa se manifesta no estado do Rio Grande do Sul (63% do território, população estimada de 6.255.568) e se estende pela Argentina e Uruguai. Contudo, restam apenas 36%

⁵ Segundo o IBGE Bioma é um conjunto de vida (vegetal e animal) constituído pelo agrupamento de tipos de vegetação contíguos e identificáveis em escala regional, com condições geoclimáticas similares e história compartilhada de mudanças, o que resulta em uma diversidade biológica própria (IBGE, 2004).

da sua vegetação original, sendo o segundo bioma brasileiro mais degradado, atrás apenas da Mata Atlântica (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2008). O ecossistema de banhado marca sua ecologia, abrigo para espécies endêmicas e ameaçadas de extinção (SOLER; DIAS; BARENHO, 2020).

Contraditoriamente, é ínfima a porcentagem de áreas protegidas por Unidades de Conservação (UCs), e muitas ainda não saíram do papel, como o Parque Estadual do Delta do Camaquã, criado formalmente em 1975 (RIO GRANDE DO SUL, 2000), tendo a menor tem representatividade no Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), com apenas 0,4% de sua área protegida por UCs (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2017).

Com uma economia majoritariamente rural, favorável ao avanço de monoculturas (como eucalipto e soja) transgênicas e associada aplicação de agrotóxicos e mecanização, as ameaças à saúde e à renda de seus habitantes, bem como sobre os ecossistemas do Pampa, se avolumam e agravam.

4 DO CONFLITO, À RESISTENCIA PELO BANHADO

O Banhado do Pontal da Barra se localiza no município de Pelotas/RS, às margens do Canal São Gonçalo, divisa com Rio Grande, é cientificamente considerado um ecossistema prioritário para conservação (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2007, p. 89), de vital importância para o equilíbrio ambiental, de valor arqueológico, com relevância social, não somente para os que lá residem, mas igualmente para o seu entrono e região. Como as áreas úmidas espalhadas



pelo planeta, seu ecossistema é objeto de diversas ameaças, como caça, incêndios, depósito irregular de resíduos, exploração de terra para jardinagem, sendo a mais iminente, degradante e efetiva, a especulação imobiliária.

Assim, a injustiça ambiental aqui se verifica localmente. Enquanto que, com a especulação imobiliária, poucos lucram destruindo o banhado, desprezando sua função ecológica e social, ameaçando o direito humano à cidade e ao ambiente ecologicamente equilibrado, os moradores, predominantemente pobres e classe média, portanto social e ambientalmente vulneráveis, suportam os efeitos negativos do loteamento numa área úmida, típica de cheias, as quais, seguidamente, expulsam os moradores e isolando a vila de pescadores,⁶ preconizando o direito fundamental a moradia.

Da contradição, própria de uma sociedade capitalista, contra a injustiça e a degradação ambiental brotaram resistências, as quais se organizam e se alastram a medida que a luta ecológica se desenvolve e extrapola os limites do movimento ecológico, atingindo a mídia, o Poder Público, a ciência e a opinião pública, ainda que com receptividade e em tempos diferenciados.

Nesse sentido, as primeiras ações de organizações não governamentais (ONGs) pela resistência ecológica, emanaram do Grupo Especial de Estudos e Proteção do Ambiente Aquático (GEEPAA), no início dos anos 90, dando publicidade aos impactos danosos das obras de um loteamento no ecossistema. Logo após, se juntou o Centro de Estudos Ambientais (CEA), subsidiando a luta no aspecto jurídico ambiental e fomentando a EA.

⁶ "Nessa pequena vila, reside uma média de 40 famílias de pescadores. As moradias são bastante precárias, umas de madeira, outras de alvenaria. Possui atracadouros para pequenos barcos, galpões de salgás de alvenaria, um pequeno bar e um restaurante que também é pastelaria." (RUAS, 2007, p. 95).

Imagem 1 – Jornal Diário Popular



Fonte: Jornal Diário Popular (2021).

Nesse sentido, foram elaboradas diversos documentos legais para dar apoio a representações no Ministério Público (MP)⁷ e às denúncias públicas junto aos órgãos de controle ambiental. Uma delas, em 1994, tratou do corte de corticeiras, do gênero *erythrina*, espécie nativa de árvores, típica de banhados e, ao tempo, consideradas imunes pelo hoje desfigurado⁸ Código Florestal Estadual (Lei 9.519,/92). Tal dano foi verificado em vistoria técnica e divulgado na imprensa local.

Assim, na medida em que a imprensa local dava cobertura às ameaças e ao avanço da supressão do banhado, as ONGs buscavam

⁷ A primeira Ação Civil Pública para cessar os danos ao banhado foi impetrada pelo MP, após representação do movimento ecológico, julgada improcedente pelo Poder Judiciário estadual.

⁸ Tais espécies nativas perderam sua proteção legal, o que fere o ordenamento constitucional ambiental, por forma da Lei estadual 15.434/20, aprovada por maioria da Assembleia Legislativa do RS, sem fundamentos e debates políticos e técnicos.

promover uma EA crítica, capaz de colaborar pedagogicamente na formação de uma consciência sobre a importância social e ecológica, portanto, coletiva e da necessidade de criação de uma UC.

Nesse sentido, com o escopo de aproximar a sociedade do seu direito/dever de defesa do meio ambiente ecologicamente equilibrado e buscando com que os órgãos ambientais cumprissem sua obrigação legal, o CEA e demais apoiadores, promoveram diversas ações pontuais, projetos e campanhas de EA, fundados na crítica, através da reflexão para a urgente transformação, através da ação.

Merece menção o Projeto Mar Água Doce (PROMAD),⁹ iniciado em 1997, em parceria com uma escola privada municipal, o qual consistia em elaborar um diagnóstico socioambiental da Orla do Laranjal e, junto à comunidade, debater propostas sobre medidas possíveis a serem adotadas (CENTRO DE ESTUDOS AMBIENTAIS, 2011).

Com mobilização pela ecologia política e campanhas de EA, destaca-se, entre outras, o Abrace a Lagoa¹⁰, a qual contou com a elaboração de material pedagógico sobre a orla e suas relações com a política e a economia dominante, além de ações para sua proteção. Um ato público, que culminou com um abraço simbólico à Laguna dos Patos, na orla do Balneário Laranjal foi realizado em razão do dia Mundial do Meio Ambiente, em 1997, contando com a participação de diversos apoiadores da causa ecológica (CENTRO DE ESTUDOS AMBIENTAIS, 2011).

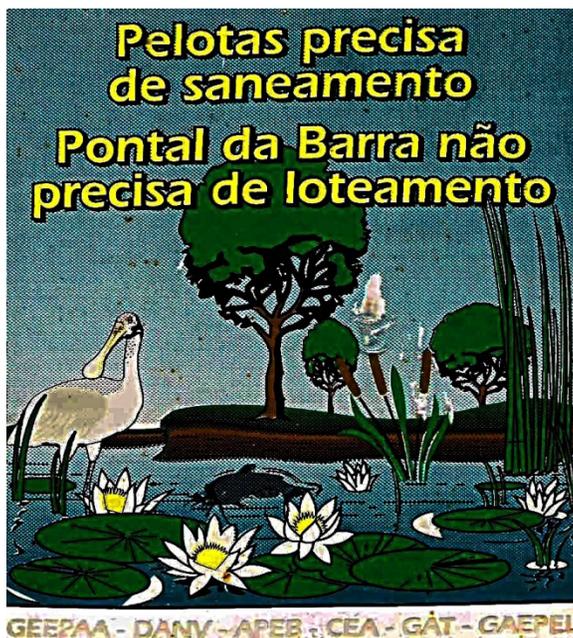
Diante da crescente ameaça ao banhado e demais ecossistemas associados, da omissão de diversos órgãos de controle ambiental para

⁹ Foi considerado o projeto destaque em educação ambiental na América Latina, recebendo o prêmio Chico Mendes, no Rio de Janeiro, em 1998 (CENTRO DE ESTUDOS AMBIENTAIS, 2011).

¹⁰ Também foram realizadas as campanhas Lagoa Limpa e Eu Também Quero a Lagoa Despoluída.

superar o conflito ambiental (tanto traduzido nos impactos negativos que uma obra ou atividade pode gerar numa população determinada; como na disputa pela natureza), da inexistência de leis municipais inerentes e considerando os diversos estudos, pesquisas e debates políticos até então realizado, tudo acompanhado pela mobilização social e por um processo de EA crítico, o CEA identificou a necessidade da construção de um arcabouço legal ambiental que servisse como uma compensação de tal omissão estatal na defesa desse direito humano fundamental. Assim, foram elaboradas diversas propostas, formatando as bases do Direito Ambiental Municipal, já que a grande maioria logrou virarem leis.

Imagem 2 – Primeiro material de EA elaborado, no início da década de 90, pelo CEA e demais entidade que apoiaram a luta pela proteção do banhado do Pontal da Barra



Fonte: Centro de Estudos Ambientais (2011).



É o caso da Lei Municipal 4119/96, que dispõe sobre as espécies da flora nativa de ocorrência regional consideradas ameaçadas de extinção. Tal regramento protege espécies da flora, disciplinando a coleta de material propagativo (sementes, estacas e rizomas, etc.) para fins científicos e comerciais, conferindo ao Conselho Municipal de Proteção Ambiental (Compam) atribuições de regramentos posteriores, através de resolução específica, determinar, de dois em dois anos, a revisão da lista.

Nessa mesma esteira foi conquistada a Lei Municipal 4336/98, que Declara de Valor Paisagístico e Ecológico a Mata Do Totó, localizada no Balneário do Laranja e Barro Duro, ecossistema de vital importância para o equilíbrio ecológico do banhado do Pontal da Barra. Tal lei municipal determina que essa remanescente de Mata Atlântica deva ser

recuperada, preservada e conservada para as presentes e futuras gerações, com vistas a possibilitar atividades científicas, recreativas e de educação ambiental, bem como o turismo ecológico, (...) visando a melhoria da qualidade de vida da região e a sustentabilidade sócio-ambiental. (PELOTAS, 1998).

Contudo, tal norma vem sendo desrespeitada pelo mercado imobiliário, cujas próprias regras acabam por se sobrepor ao ordenamento jurídico ambiental. O Compam igualmente recebeu poderes para adoção de medidas visando sua eficácia.

Posteriormente e somente após cinco anos da denúncia do corte das corticeiras, referido acima, bem como após enfrentamentos políticos, dentro e fora do Compam, atores da luta ecológica, sobretudo alicerçados numa EA crítica e transformadora, lograram a chamada Lei da Orla, que Declara Como Área de Interesse Ecoturístico a “Orla Da Laguna Dos Patos” conforme o artigo 258 da Lei Orgânica Municipal (LOM). Tal norma foi e ainda é uma significativa conquista, pois assim

determina: “A urbanização, na orla da Laguna dos Patos, não será permitida na área de dunas, matas nativas e banhados” (art. 8º, da Lei Municipal 4392/99), regulamentando, assim, a LOM: “As matas nativas da orla da Lagoa dos Patos, as dunas de areia e os banhados passam a ser protegidos pelo Poder Público Municipal, na forma da lei.” (art. 270). (PELOTAS, 2021).

Na esfera estadual, sem dúvida, a proposta do Projeto de Lei para a criação da Área de Proteção Ambiental das Lagoas, a APA das Lagoas, cumpriu um papel importante no processo de EA crítica. O CEA foi responsável por aportar os devidos subsídios legais e o GEEPAA, os ecológicos. Docentes e discentes da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (Faurb), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) também desempenharam um papel decisivo e além de outros/as apoiadores/as que se envolverem na construção da proposta, a qual visava, destacadamente, a promoção da justiça ambiental e a defesa do meio ambiente ecologicamente equilibrado.

No que tange as medidas adotadas pelo Poder Público, em menor número, algumas ações devem ser registradas, como as tomadas pelo Programa Mar de Dentro, na esfera estadual, o qual procurou, notadamente, nos anos 1999 e 2000, destacar a importância da proteção das zonas úmidas, como o banhado do Pontal da Barra e seus ecossistemas associados, promovendo estudos e diligências, assim como elaborando relatórios e documentos técnicos recomendando a devida proteção (RIO GRANDE DO SUL, 2000).

Já na esfera municipal, as Secretarias Municipais de Planejamento Urbano (Seurb) e de Qualidade Ambiental (SQA), ambas criadas simultaneamente, em 2001, a partir das estruturas da Secretaria Municipal de Urbanismo e Meio Ambiente (SMUMA), frequentemente acusada de inoperante e corrupta, adotaram medidas administrativas

e desenvolveram políticas inéditas visando a proteção do banhado do Pontal da Barra e seus ecossistema associados, tendo como premissa o direito humano ao ambiente ecologicamente equilibrado.

A título de exemplificação, a Seurb¹¹ promoveu um amplo debate popular, subsidiado em estudos científicos e premissas políticas democráticas e sustentáveis, para revisar a lei, então vigente, do II Plano Diretor de Pelotas, realizando o I Congresso da Cidade, em 2002, cujas deliberações asseguraram a proteção dos banhados urbanos e não urbanizados (SECRETARIA MUNICIPAL DE URBANISMO E MEIO AMBIENTE, 2002).

Um estudo, fruto de convenio entre a SQA¹² e a Universidade Católica de Pelotas (UCPel), concluído em 2004, apresentou proposta para o Sistema Municipal De Áreas Protegidas (SMAP), listando diversas áreas, incluindo o banhado do Pontal da Barra.¹³ A maioria de tais áreas estava prevista na APA das Lagoas, conforme acima referido. Contudo, aconteceu com o SMAP, o mesmo com o PL da APA das Lagoas. Os governos posteriores não deram continuidade aos recursos e esforços públicos e da sociedade civil aportados para garantir o direito humano ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, e, passados quase 20 anos, o Poder Público municipal não constituiu nenhuma UC, nem mesmo formalmente “no papel”, bem como não adotou nenhuma ação e/ou política que possa levar atender a tal finalidade legal da SQA.

¹¹ Dentre tantas as medidas administrativas tomadas nesse período, a SEURB elaborou, pela primeira vez na história da gestão urbana de Pelotas, um mapa da cidade com as Áreas de Preservação Permanente (APPs), com referência os banhados. Nesse período, baseado na violação da lei, não foi renovada a licença para a continuidade das obras do loteamento.

¹² A proteção do banhado do Pontal da Barra foi adotada pela SQA também na Agenda 21 e em outras políticas realizadas.

¹³ O loteador foi obrigado a instituir uma Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN).

Há três anos,¹⁴ após estudo publicado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a SQA anunciou um Comitê, sem apresentar prazos e/ou metas, para analisar a possibilidade de criação de UC no banhado do Pontal da Barra. Uma medida que criou uma estrutura desnecessária e paralela ao Compam, o qual já dispõe de representações técnicas e políticas multidisciplinares, além de ser um espaço democrático e legítimo, criado por lei (e não por decreto ou portaria, como o Comitê), com a atribuição legal precisamente de avaliar tais questões, como já o faz há mais de três décadas. Portanto, além de ser uma medida que burocratiza o processo, é ilegal, pois tal avaliação, por força de lei, deve ser realizada pelo Compam:

Para assegurar a proteção, preservação e melhorias da qualidade de vida do município, incumbe ao COMPAM, juntamente com o Poder Público:

III - Propor a criação e fiscalizar unidades de conservação a serem mantidas pelo Poder Público Municipal, de acordo com as determinações deste Conselho (PELOTAS, 1994).

Contudo, em 2016,¹⁵ após décadas de luta ecológica, parcialmente tratada aqui, o Judiciário Federal condenou o loteador e órgão licenciador, a Fundação Estadual de Proteção Ambiental Henrique Luis Roessler (FEPAM/RS) a se absterem de realizarem qualquer ato de urbanização no banhado, como resultado de outra Ação Civil Pública (ACP), promovida pelo Ministério Público Federal (MPF), após denúncias do movimento ecológico. O Judiciário também condenou os réus a recuperarem “a área natural degradada por obras de aterramento e/ou de drenagem, realizadas nos anos de 2008, 2010 e 2012.” (CENTRO DE ESTUDOS AMBIENTAIS, 2016).

¹⁴ Na época o Fundo Municipal de Proteção e Recuperação Ambiental (FMAM) apresentava recursos na ordem de 2 milhões de reais. De lá para cá, tais valores foram desviados da política ambiental e não se tomou nenhuma medida efetiva para implantação de UCs.

¹⁵ Após a sentença, em 2017, foi descoberta a existência da espécie endêmica e ameaçada de extinção, pertencente ao grupo de lagartos sem patas, conhecidos como “cobras-de-vidro”, *Ophiodes enso*. (Resolução Compam 01/2018).

A sentença não deixa dúvida, como há muito o movimento ecológico destaca, sobre a obrigatoriedade legal da proteção dos banhados:

“Vale dizer que a proteção da área de banhado se faz necessária independentemente do fato de abrigar espécies da fauna brasileira ameaçadas de extinção, mas por força das diversas outras funções ecológicas desempenhadas por este tipo de ambiente. E o legislador estadual, ao estabelecer que a zona de banhado constitui área de preservação permanente, efetua um juízo de valor a priori quanto à importância ambiental da proteção dessa espécie de ecossistema, que não pode ser desconsiderada seja pela própria Administração Pública, seja pelo Poder Judiciário. (CENTRO DE ESTUDOS AMBIENTAIS, 2016).

Apesar do banhado ser, tanto pelo Poder Público (Legislativo, Executivo e Judiciário), pela ciência e, desde o início, pelo movimento ecológico (sociedade civil), de reconhecida relevância, inexistente a criação da UC municipal, pauta reforçada atualmente pelo Fórum de Defesa da Democracia Ambiental (FDAM).¹⁶

5 CONCLUSÃO

O processo conflituoso e dialético, o qual se iniciou publicamente no começo da década de 90, com a degradação do banhado do Pontal da Barra, passando a ser objeto de disputa a partir de múltiplas visões sobre tal área úmida, seja para especulação imobiliária, seja para

¹⁶ O FDAM é assembleia que reúne diversas instituições públicas, organizações não governamentais, sindicatos, movimentos sociais e pessoas comprometidas com a manutenção e aprofundamento da democracia ambiental. Foi criado em 2019, para resistir aos retrocessos ambientais no plano local. Atualmente são integrantes: ADUFPel SSind, AGRUPA, ASIBAMA-RS, Associação Hip-Hop, ASUFPel, Bem da Terra, Caritas, CAU, CEA, Coletivo Alicerce, Comissão de Meio Ambiente da Câmara de Vereadores, Delegacia Sindical dos Auditores-Fiscais da Receita Federal do Brasil em Pelotas - DS Pelotas (SINDIFISCO), Eco Pelo Clima, EMBRAPA, FAUrb/UFPel, GEEPAA, Instituto Biofilia, IFSul - Campus Pelotas, IMA, Instituto Teia, IPPampa, Juntos, ONG AMIZ, Pedal Curticeira, Gabinete do Vereador Marcus Cunha (PDT), Gabinete da Vereadora Fernanda Miranda (PSOL), Gabinete do Vereador Ivan Duarte (PT), SEEB, SIMP, SOS Laranjal, STICAP e UFPel.



garantir a integridade do banhado ou ainda como única opção de moradia e sobrevivência, entre outras, resultou, em parte, em estudos e pesquisas científicas, em decisões judiciais, em políticas públicas e na aprovação de diversas normas para sua proteção, bem como em novas articulações da sociedade civil.¹⁷ Conquistas duras, mas possíveis em razão prática e da reflexão de uma EA crítica e transformadora, protagonizada pelo movimento ecológico, em constante articulação com seus apoiadores.

Tal conflito também revela, por parte do capital imobiliário e do poder político, não só a ameaça ao direito à moradia dos que não são grandes proprietários, mas também ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e, sobretudo, que há consciência ecológica na sociedade capaz de se opor a tais ameaças na defesa dos direitos humanos fundamentais.

Igualmente é possível perceber que o Poder Público, através de seus atos oficiais, mesmo que de forma contraditória, precária e temporária, reconheceu, se não no todo, mas em grande parte os argumentos técnicos e políticos para a proteção do banhado, defendidos pelo movimento ecológico ao longo de décadas. O mesmo se pode dizer, da ciência e da sociedade em geral, mas não do capital que especula no meio urbano.

Contudo, as ameaças ao banhado e a seus habitantes humano e não humanos ainda persiste e a injustiça ambiental não foi superada plenamente, assim como seguem os conflitos decorrentes dessa disputa de visão de uso.

Dessa forma, cabe ao movimento ecológico e a todos seus apoiadores, seguirem na luta ecológica, sempre via EA crítica e

¹⁷ Em 2011, foi criado o movimento Pontal Vivo (CENTRO DE ESTUDOS AMBIENTAIS, 2011).

transformadora, para que as leis ambientais conquistadas sejam cumpridas e, sobretudo para que as injustiças ambientais sejam superadas, protegendo o banhado, não só pelas funções sociais que o mesmo cumpre, mas também pelo seu valor em si, como natureza, como vida.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H.; MELLO, C. C.; BEZERRA; G. N. **O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond. 2009.

CENTRO DE ESTUDOS AMBIENTAIS. **Banhado do Pontal da Barra**: após mais de duas décadas, Justiça determina o fim do loteamento. 2011. Disponível em: <http://ongcea.eco.br/blog>. Acesso em: 24 abr. 2018.

CENTRO DE ESTUDOS AMBIENTAIS. **Banhado do Pontal da Barra**: após mais de duas décadas, Justiça determina o fim do loteamento. 2016. Disponível em: <https://centrodeestudosambientais.wordpress.com/?s=pontal+da+barra>. Acesso em: 2 abr. 2021.

FORBES. **Covid-19 provoca a maior aceleração da riqueza em toda a história da humanidade**. 2021. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/04/covid-19-provoca-a-maior-aceleracao-da-riqueza-em-toda-a-historia-da-humanidade/>. Acesso em: 25 mai. 2021.

GREENE, A. The campaign to make ecocide na international crime: quixotic quest or moral imperative? **Fordham Environmental Law Review**, Berkeley, v. 30, n. 3. 2019.

IBGE. **Mapa de Biomas do Brasil do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. 2004. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/21052004biomas.shtm>. Acesso em: 21 mai. 2021.

JORNAL DIÁRIO POPULAR. **Página Inicial**. 2021. Disponível em: <http://www.diariopopular.com.br/>. Acesso em: 20 mai. 2021.

LAYRARGUES, P. P. Educação Ambiental com Compromisso Social: O Desafio da Superação das Desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. de S. (Orgs.). **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez. p. 11-31. 2009.

LÖWY, M. **Ecologia e Socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, L. **Capitalismo e Colapso ambiental**. Campinas: Unicamp. 2015.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Ministério do Meio Ambiente** – Página Inicial. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/biomas/pampa>. Acesso em: 25 out. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Prevenir, deter e reverter a degradação dos ecossistemas em todo o mundo**. 2021. Disponível em: <https://www.decadeonrestoration.org/pt-br>. Acesso em: 25 mai. 2021.

OXFAM. **Oxfam**. 2018. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Programa mar de dentro para o desenvolvimento ecologicamente sustentável da Região Hidrográfica Litorânea** (Bacias Hidrográficas Camaquã, Mirim-São Gonçalo e Litoral Médio). Porto Alegre. 2000. Disponível em: <http://ongcea.eco.br/blog>. Acesso em: 25 abr. 2021.

PELOTAS. Lei Municipal N. 3.835/94. Reestrutura o Conselho Municipal de Proteção Ambiental - Compam, Revoga as Leis Municipais de n. 2.484 de 30.08.79, 2.772/83 e o Dec. N° 1551/80 e dá outras providências. **Conselho Municipal**, Pelotas, 30 ago. 1994. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/pelotas/lei-ordinaria/1994/383/3835/lei-ordinaria-n-3835-1994-reestrutura-o-conselho-municipal-de-protecao-ambiental-compam-revoga-as-leis-municipais-de-n-2484-de-30-08-79-2-772-83-e-o-dec-n-1551-80-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 28 mai. 2021.

PELOTAS. Lei Municipal n. 4336/98. Declara de Valor Paisagístico e Ecológico a Mata do Totó, localizada no Balneário do Laranjal e Barro Duro. **Câmara Municipal de Pelotas**, Pelotas, 1998. Disponível em: <https://camara-municipal-de-pelotas.jusbrasil.com.br/legislacao/490812/lei-4336-98>. Acesso em: 20 mai. 2021.

PELOTAS. **Lei Orgânica Municipal**. 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-pelotas-rs>. Acesso: 21 mai. 2021.

RUAS, K. S. **A Orla Lagunar de Pelotas-Rs: Conflitos Socioambientais, Atores e Processos**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SOLER, A.; DIAS, E.; BARENHO, C. **Luta ecológica no Pampa: educação ambiental, flexibilização da legislação e estratégias comuns para sua proteção**. Pelotas: UFPel, 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE URBANISMO E MEIO AMBIENTE. **Caderno Sustentar 3**. Pelotas: CPLAN, 2002.

PAMPA: UM BIOMA DIVERSO, SOB AMEAÇAS DE MONOCULTURAS E MINERAÇÃO

Paulo Brack¹

Marcelo Pretto Mossmann²

Resumo: O Pampa é um dos seis biomas brasileiros, estando no Brasil restrito ao Rio Grande do Sul, ocupando a metade sul e oeste deste Estado, com fronteira com a Argentina e o Uruguai. Sua riqueza em sociobiodiversidade é bastante destacada, porém não teve o alcance necessário para o entendimento da sociedade do Rio Grande do Sul e também dos agentes públicos e econômicos que poderiam reconhecer que o bioma tem diversos e importantes modos de vida e desenvolvimentos socioeconômicos locais, em geral associados à vocação com a pecuária, em especial à familiar, e atividades correlacionadas, como o caso do turismo rural e de aventura junto à geodiversidade do Pampa. Por outro lado, o modelo de ocupação de uso da terra, em suas diferentes regiões, segue de forma convencional, favorecendo atividades insustentáveis do ponto de vista socioambiental, em especial as monoculturas de soja e de eucalipto, com incremento atual da mineração em grande escala. No tocante a essa, também chamada de megamineração, despontam projetos de exploração de carvão mineral associados a polos carboquímicos e usinas termoelétricas, além de grandes projetos de mineração de metais e outros de recursos como

¹ Doutor em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos; Mestre em Botânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Biólogo; Desde 1994, é professor do Departamento de Botânica da UFRGS. Trabalha em projetos de pesquisa e extensão sobre conservação, uso sustentável da flora do RS e políticas públicas em biodiversidade e meio ambiente, em Conselhos de Meio Ambiente, representando voluntariamente o InGá - Instituto Gaúcho de Estudos Ambientais.

² Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Especialista em Direito Processual Civil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Integrante do Observatório de Justiça Ecológica, Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq. Integrante da Clínica de Justiça Ecológica, projeto de extensão formado por docentes e discentes dos cursos de graduação e pós-graduação em Direito da UFSC. Membro do GT Mineração, Meio Ambiente e Direitos Humanos, do Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH). Integra a Câmara Técnica Jurídica do Conselho Municipal do Meio Ambiente de Florianópolis (CONDEMA).

insumos para a agricultura como o caso de fosfato e calcário. Tratamos das ameaças destas atividades econômicas sobre o Pampa que, apesar de sua sociobiodiversidade, é o segundo bioma brasileiro com menor cobertura de vegetação original, além de ser o menos contemplado em percentual de sua superfície em unidades de conservação. De qualquer maneira, trazemos o tema da necessidade de se compatibilizar atividades econômicas descentralizadas, locais vocacionadas à valorização do Pampa, perfeitamente viáveis, basta romper com o imaginário dos grandes empreendimentos inerentemente insustentáveis.

Palavras-chave: Bioma pampa. Megaestrativismo e mineração. Sociobiodiversidade. Perda de biodiversidade

Abstract: *Pampa, one of the six Brazilian biomes, is restricted only to Rio Grande do Sul state and occupies Southern and Western regions of this state, presenting frontiers with Argentina and Uruguay. The sociobiodiversity of Pampa is quite noteworthy, however, without the necessary visibility by the Rio Grande do Sul society, public and economic agents. These agents could recognize the important and diverse ways of life and local socioeconomic developments of the biome, generally associated with cattle ranching, especially in family scales, and also related activities such as rural tourism and adventures in the Pampa's geodiversity features. On the contrary, the land use occupation model in the Pampa has followed conventional ways, favouring socioenvironmentally unsustainable activities, especially soy and eucalyptus monocultures and the recent increase of large scale mining. In these mega-mining projects, coal extraction stands out for carbochemical poles and thermoelectric power plants, besides big mining projects of metals and other agro-industrial inputs, such as phosphate and limestone. Here, we approach the threats of these economic activities in the Pampa that, despite its sociobiodiversity, it is the second Brazilian biome in loss of original vegetation while being the least proportionally covered by protected areas. We expose the need for compatible decentralized and local economic activities dedicated to the vocation of Pampa biome, that are surely feasible, but need a disruption with the imaginary of the inherently unsustainable big enterprises.*

Keywords: *Mega extractivism and mining. Pampa biome. Sociobiodiversity. Loss of biodiversity.*

1 INTRODUÇÃO

O Pampa é um dos seis biomas brasileiros, tendo sido reconhecido em 2004 (IBGE, 2004). Representa cerca de 2% do território nacional (176,5 mil km²), estando restrito ao Rio Grande do Sul (JOLY et al., 2019). Neste Estado, o bioma ocupa pouco mais do que 60% de sua superfície, principalmente em suas porções sul e oeste de seu território (Mapa 1).

A população que vive no bioma é de cerca de 6,25 milhões de habitantes (JOLY et al., 2019), entretanto a identidade ainda não parece se fazer presente na cultura e em atitudes efetivas de valorização do seu patrimônio natural. A riqueza em sociobiodiversidade está também impressa nas Áreas Prioritárias para a Conservação, o Utilização Sustentável e à Repartição de Benefícios da Biodiversidade Brasileira (Portaria MMA, n. 9, de 23 de janeiro de 2007), com atualização de seu mapa para o Pampa em 2018, em pelo menos representa pelo menos 40% do bioma, em áreas de diferentes categorias de importância: Extrema, Muito Alta e Alta (Mapa 2).

Apesar da existência de um bioma rico e diferenciado do restante do Brasil, porém ainda pouco protegido, verifica-se que sua perda é crescente em decorrência de um modelo suposto de desenvolvimento. As atividades correspondem a um grau elevado de impactos ambientais negativos, por meio da conversão rápida de seus remanescentes vegetais em monoculturas e, mais recentemente, em mineração. O atual modelo de ocupação de atividades econômicas é semelhante ao modelo reinante no Cone Sul da América Latina, ou mesmo no mundo, no que se costuma chamar de países em desenvolvimento, submetidos à uma economia calcada na exportação de “commodities”. Um padrão adotado em países detentores de maior riqueza em matéria- primas, cujo



crescimento econômico é a bandeira eterna dos mercados que controlam a economia, concentram fortunas, provocam altos custos ambientais e excluem socialmente grandes camadas da população (GALEANO, 1971; GUDYNAS, 1994; 2015; 2020; GONÇALVES; LEFF, 2015; ACOSTA, 2016).

No que toca à biodiversidade mundial, a situação é grave, como aponta um relatório, de 6 de maio de 2019, realizado pela Plataforma de Política Científica Intergovernamental sobre Biodiversidade e Serviços Ecosistêmicos (IPBES), ligada a Organização das Nações Unidas (ONU). O documento, elaborado por mais de 150 cientistas do mundo inteiro, estimou a ocorrência de cerca de 1 milhão de espécies ameaçadas no planeta, trazendo ainda a conclusão de que “a natureza está declinando globalmente a taxas sem precedentes na história humana - e a taxa de extinção de espécies está se acelerando, provavelmente, com graves impactos atualmente sobre as pessoas ao redor do mundo.” (PLATAFORMA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE BIODIVERSIDADE E SERVIÇOS ECOSSISTÊMICOS, 2019).

Gudynas (2015) traz à tona a contradição entre o conceito convencional de crescimento econômico e a degradação ambiental decorrente do mesmo, desde governos neoliberais, de centro ou de direita, até aqueles de economia mais controlada pelo Estado, de centro-esquerda, estes em parte seguindo um imaginário “keynesiano” de prosperidade econômica como condição para a garantia da qualidade ambiental. Da mesma forma, no pano de fundo, a situação de crise sistêmica é considerada já como um colapso ambiental, e não conta com a preocupação de governos nem de setores que dominam a economia, como diz o Professor Carlos Taibo (2019).

Ou seja, o alerta de Taibo e de muitos intelectuais ambientalistas é o de se questionar o processo atual que prioriza a busca incessante pelo crescimento econômico a qualquer custo, negligenciando os



limites da natureza. Os resultados, segundo ele, estão cada vez mais claros no delineamento de uma rota irreversível que corresponderá, inevitavelmente a um grande colapso ecológico de proporções planetárias. Este processo de avanço progressivo da degradação ambiental, ilustrado pela grave crise climática e pela chamada “Sexta Extinção em Massa” da biodiversidade, aliados à desigualdade social, denunciam os resultados da concentração econômica sem limites que estaria ocorrendo no mundo, com sua economia ainda mais globalizada, com reflexos tanto nos biomas brasileiros como no meio ambiente como um todo, sendo que os governos da maior parte dos países perderam a noção desta gravidade (BRACK, 2009).

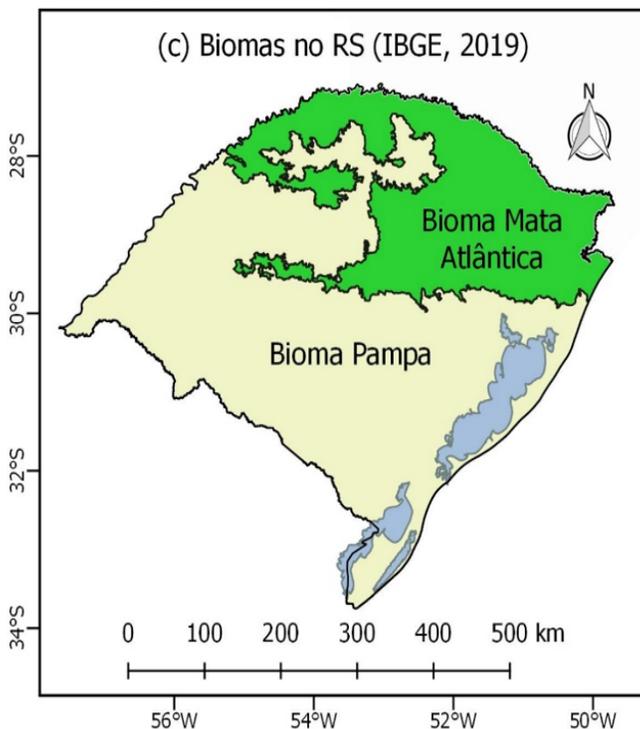
No Brasil, o modelo econômico privilegia monocultivos extensivos, atividades como o extrativismo mineral, ou mesmo atividades de geração concentrada de energia e com base em combustíveis fósseis ou grandes hidrelétricas. A indústria com valor agregado vem perdendo espaço seja pela exportação de matérias primas ou mesmo pela produção de semimanufaturados, ou mesmo associados a indústrias de consumo produtos nem sempre essenciais e de baixa durabilidade. Na atualidade, as áreas naturais estão tornando-se cada vez mais impactadas, com maior fragilidade no que se refere a sua capacidade particular de manter os processos ecológicos previstos no Art. 225 da Constituição Federal e a resiliência dos sistemas vivos (ALBUQUERQUE et al., 2020; BRACK, 2011).

2 PAMPA: DIVERSIDADE BIOLÓGICA E SOCIOBIODIVERSIDADE

Apesar do nome, de origem quéchua e que corresponderia a “planície” ou paisagens predominantemente abertas e planas, o relevo pode ser ondulado e a sociobiodiversidade elevada, conforme suas

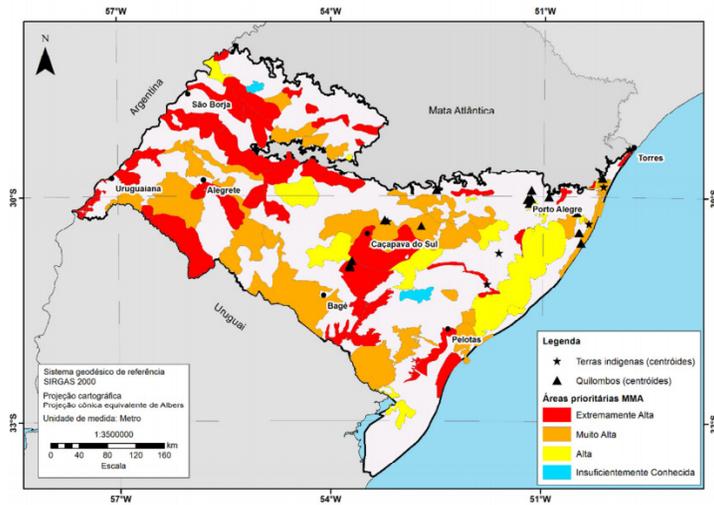
subdivisões ou ecorregiões, inclusive compartilhadas com Argentina, Uruguai um pequeno trecho do Paraguai (OVERBECK et al., 2007). Este bioma é constituído, predominantemente, por formações campestres, porém possui também matas, principalmente ao longo de rios (matas em galeria) ou encostas de elevações (morros), além de outros tipos de vegetação, como vassourais, banhados, vegetação savanóide (butiazais, vegetação parque do espinilho). O naturalista e padre jesuíta Rambo (1956) apontou a diversidade da vegetação da região, identificando pelo menos onze tipos de formações para a porção sudeste do Pampa, denominada de Serra do Sudeste (Escudo Cristalino Sul Rio-grandense), também diversa do ponto de vista da sociobiodiversidade.

Mapa 1 – Mapa dos biomas no Rio Grande do Sul



Fonte: IBGE (2014).

Mapa 2 – Áreas Prioritárias para a Biodiversidade no bioma Pampa de acordo com a importância biológica e a localização das terras indígenas e das comunidades quilombolas



Fonte: Curicaca (2021).

Os Campos Sulinos do Rio Grande do Sul, que incluem o Pampa mas incorporam também os campos de altitude dos três Estados da Região Sul, segundo Boldrini (2009) possuiriam pelo menos 2.200 espécies de plantas. Mais recentemente, segundo Joly et al. (2019), o número de espécies seria de 2.215 espécies, somente para o Pampa. Aqui a vegetação é constituída pela dominância de ervas e arbustos, com notável diversidade de gramíneas (gramas e capins, muitos destes forrageiros), que ultrapassam 450 espécies, leguminosas (também forrageiras) com mais de 150 espécies, e muitas espécies de cactáceas, de interesse ornamental, e de outros grupos de plantas que compõem elementos fundamentais aos processos de manutenção do equilíbrio ecológico dos ecossistemas do Pampa (PILLAR; LANGE, 2015). No que toca à fauna, são milhares de espécies, sendo 79 ameaçadas de Extinção (JOLY et al., 2019) (Quadro 1).

Quadro 1. Pampa em números relativos à biodiversidade e à sociobiodiversidade

Área original do bioma:	176,5 mil km ²
Ocupação do território nacional:	2%
Estados da Federação:	RS
População humana:	6,25 milhões (3% da população nacional)
Cobertura vegetal nativa remanescente:	26%
Área total protegida:	5.754 km ² (3,4%)
UCs de proteção integral:	1.206 km ² (0,7%)
UCs de uso sustentável:	4.522 km ² (2,7%)
Territórios indígenas:	26,3 km ² (0,02%)
Riqueza de flora e fauna:	Flora: 2.215; Fauna: não há dados consolidados
Espécies ameaçadas:	Flora: 120; Fauna: 79
Sociodiversidade:	Povos Tupi-Guarani (com etnias Tapes, Carijós, Arachanes, Guainás, Guenoas, Minuanos e Charruas), Kaingang, populações tradicionais formadas por Quilombolas, pescadores artesanais, povos de matriz africana/povo de terreiro, povo cigano, povo pomerano, benzedoiras e benzedores, pecuaristas familiares, assentados da reforma agrária.
Principais vetores de modificação:	conversão do uso da terra para lavouras (principalmente soja e arroz) e silvicultura (monoculturas de espécies exóticas)

Fonte: adaptado de Joly et al. (2019).

A despeito da região do Pampa estar delimitada para a porção sul e oeste do Rio Grande do Sul, existem encraves do Domínio Mata Atlântica neste bioma, o que lhe confere diversidade ainda maior, e uma proteção diferenciada, já que a Lei Federal n. 11.428/2006, ou Lei da Mata Atlântica, protege formações disjuntas deste bioma no Pampa, como no caso da floresta estacional semidecidual, das florestas ao longo dos rios e as Formações Pioneiras, no Litoral Médio e Sul do Estado (OLIVEIRA FILHO et al., 2015).

No bioma, desde o início da colonização, principalmente ibérica, a pecuária extensiva sobre os campos nativos foi a principal atividade econômica da região. Hoje, como remanescentes da diversidade social



do Pampa, destacam-se povos indígenas, principalmente guaranis, comunidades quilombolas, benzedeiros e benzedoras, pecuaristas familiares, pescadoras e pescadores artesanais, povo cigano, povo pomerano e povo de terreiro (MAZURANA et al. (2016). Estes povos e comunidades tradicionais distribuem-se predominantemente em áreas de relevo ondulado, que correspondem a pequenas propriedades. Atualmente, segundo o Instituto Socioambiental (ISA), estão presentes pelo menos três povos indígenas diferentes, com mais de 5 mil pessoas, além da presença de dezenas de comunidades quilombolas. Estes grupos sociais e seus modos de vida sofrem ameaças das atividades como extensos plantios de eucalipto, exploração de minerais utilizados principalmente em insumos agrícolas, especialmente calcário e fosfato, bem como outros minerais.

Nas áreas mais planas, principalmente na Campanha gaúcha (sudoeste do Estado), as grandes propriedades e a facilidade de mecanização deram condições para o avanço da orizicultura, da sojicultura, da eucaliptocultura, entre outras monoculturas sobre os ecossistemas naturais. Mas, na Campanha também ocorrem áreas mais onduladas, ou mesmo morros ou belos acidentes geográficos, com solos menos aptos para as extensas culturas de soja e eucalipto, onde existe sociobiodiversidade destacada.

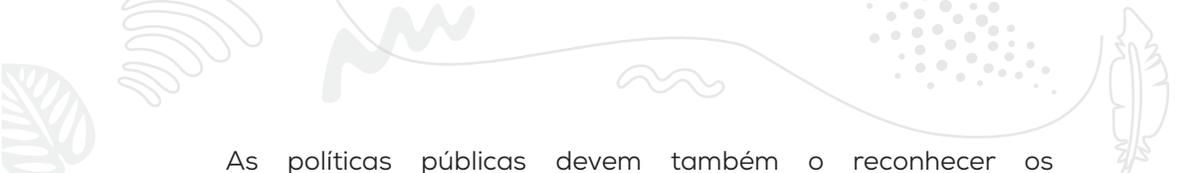
Apesar das atividades econômicas que intervêm negativamente no bioma, este tem alta aptidão para a pecuária e, desde que feita com adequada lotação ou carga de animais por hectare. A pecuária é feita predominantemente com gado bovino, mas inclui ovino, equino e caprino e, em geral, apresenta maior compatibilidade com a conservação da biodiversidade e das funções ecológicas e econômicas associadas (serviços ecossistêmicos) do bioma – como o sequestro de carbono no solo, a recarga dos aquíferos, a manutenção de polinizadores



nativos –, destacando-se, do ponto de vista econômico, a produção de forragem para a criação de gado (NABINGER, 2006; PILLAR et al., 2015). Contudo, entre 1975 e 2005, o campo nativo perdeu 32,9% da sua extensão enquanto a área de lavouras aumentou cinco vezes (total em 2015: 1.986.976 ha) e a área de plantios florestais quase triplicou (519.882 ha em 2015) (OLIVEIRA et al., 2017).

Existe um enorme potencial de turismo rural e ecológico em pequena escala em muitas áreas do Pampa, muitas delas junto a formações rochosas da APBio, com pecuária e meliponicultura e apicultura, já incorporados por pecuarista e agricultores familiares e estabelecimentos como Pousadas e Campings, dentro de um diferencial de uma Região com vocação para Turismo Histórico-Cultural, Ecológico e Geológico.

Apesar da riqueza de flora, fauna, e diversidade de paisagens e de grupos sociais, o Pampa é o segundo bioma mais ameaçado do Brasil, e um dos que menos possui políticas públicas para sua proteção e a promoção de sua biodiversidade. A ausência de políticas públicas contrasta com financiamentos para a pecuária em áreas originalmente florestais da Amazônia, submetidas a desmatamentos, ou financiamentos para a conversão desta parte dos Campos Sulinos originais em monoculturas ou, mais recentemente, a mineração. Para a existência de ações voltadas à manutenção dos ecossistemas pampeanos, deve-se ampliar as pesquisas no campo da conservação, uso sustentável e restauração ambiental para os sistemas campestres, que podem ser compatibilizados com a pecuária familiar (bovina, equina, ovina e caprina) como base em produtos, por exemplo, lácteos, lã, couro, meliponicultura, turismo familiar em pequena escala, entre outros.



As políticas públicas devem também reconhecer os ecossistemas não-florestais como patrimônios da sociobiodiversidade. Esses ecossistemas e seu patrimônio da biodiversidade devem incluir a promoção do uso sustentável de seus produtos, incorporando inclusive o seu valor econômico, para aumentar a sua conservação (PILLAR et al., 2009). No caso do Pampa, a pecuária familiar e juntamente com o turismo rural e ligado à geodiversidade e à biodiversidade são atividades de importância para as economias locais, fora da lógica dos insumos da dependência do agronegócio. Existe um potencial importante de espécies do Pampa e Mata Atlântica descrito no livro Plantas do Futuro – Região Sul (CORADIN et al., 2011), como contraponto à agricultura empresarial e convencional que vem destruindo nossos biomas.

3 MODOS DE VIDA E DESENVOLVIMENTOS LOCAIS INVISIBILIZADOS

A Associação para o Desenvolvimento Sustentável da bacia do Alto Camaquã (ADAC), que corresponde a oito municípios da porção superior da bacia (Bagé, Pinheiro Machado, Piratini, Lavras do Sul, Santana da Boa Vista, Caçapava do Sul, Encruzilhada e Canguçu) vem promovendo atividades de valorização e organização dos pecuaristas familiares da região referente da Rede Alto Camaquã (ReAC). Esta rede engloba, pelo menos, 25 associações de produtores rurais, que trabalham em um modelo de desenvolvimento baseado na geração de renda com a valorização da agrobiodiversidade e dos saberes fazeres locais.

Ali vivem pecuaristas familiares, quilombolas, povos originários e comunidades tradicionais que desenvolvem uma economia local diversificada, em sistemas de uso e conservação de sua natureza, que vem demonstrando sustentabilidade ecológica, ao contrário do modelo



hegemônico de monoculturas de soja, eucalipto, mineração, que vêm destruindo profundamente natureza e a qualidade de vida no Rio Grande do Sul.

Os pecuaristas familiares, juntamente com agricultores familiares, representam importantes arranjos produtivos locais com práticas de baixo impacto e alto valor ecológico agregado, conservando a sociobiodiversidade, o patrimônio cultural e a vocação natural de muitas regiões do Pampa. Os modos de vida locais são ainda desconsiderados pela economia hegemônica e pelas convencionais políticas de desenvolvimento, mas ganham espaço crescente no turismo rural e ecológico. Os pecuaristas familiares têm similaridade aos agricultores familiares, porém até cerca de duas décadas esta categoria social não tinha sido contemplada por esse reconhecimento, permanecendo no início deste milênio como “invisíveis” à sociedade” (WAQUIL et al., 2016).

A região geomorfológica do Escudo Cristalino Sul-rio-grandense, entre afloramentos rochosos, cordilheiras, nascentes, arroios e rios, está a bacia do Rio Camaquã, um dos principais rios que correm para a Lagoa dos Patos e o mar. Esta bacia abriga uma alta diversidade de vegetação, de flora e de fauna, com centenas de espécies ameaçadas de extinção, apresentando uma geodiversidade e paisagens únicas. Trata-se de um centro de endemismos de plantas raras, ornamentais, melíferas, medicinais, frutíferas, forrageiras nativas, que são mantidas de forma essencial para a pecuária, que representa formas distintas de uso da terra com o mais baixo impacto ambiental em relação a outras atividades convencionais.

No Estado do Rio Grande do Sul ocorre mais de meia centena de plantas forrageiras nativas (BOLDRINI, 2011), mais de 70 espécies de frutíferas no Pampa, entre as mais de 200 espécies de plantas frutíferas nativas (BRACK et al., 2020) e outras centenas de hortaliças nativas e

espontâneas que são negligenciadas – muitas destas tratadas como daninhas, na agricultura empresarial ou convencional, que deveria ser superada para dar espaço à agroecologia.

4 AGRONEGÓCIO, SILVICULTURA E DEGRADAÇÃO DO PAMPA

Na Campanha (porção oeste e sudoeste do Rio Grande do Sul), os solos apresentam-se mais férteis, sendo transformados ou convertidos, de forma acelerada, por meio de mecanização pesada, em amplas áreas de plantios de grãos, em especial a soja. Segundo Ilsi Boldrini (2009), a substituição dos campos por lavouras para produção de grãos, a partir das décadas de 1970 e 1980, ou para plantios de eucalipto, a partir do início da década de 2000, para a obtenção de celulose está levando à descaracterização da paisagem desta grande unidade de paisagem natural, juntamente, com a perda da cultura e dos modos de vida locais, em especial aos pecuaristas familiares e às comunidades tradicionais. A transformação levada a cabo pelo agronegócio, pela expansão da fronteira das monoculturas, em especial de soja e eucalipto, sobre o bioma vem se acentuando, com o êxodo rural.

A conversão de campos nativos, butiazais, vegetação parque de espinilho e outros tipos vegetacionais diversos para agricultura, silvicultura e expansão urbana estão associados a modelos de uso da terra que concentram propriedades na mão de poucos, fazendo girar um círculo vicioso de vendas de insumos. Os solos se tornam mais compactados pelas máquinas pesadas e com carga importante de agrotóxicos. Isso compromete o ciclo de recarga dos aquíferos e a qualidade da água para a biota e o uso para abastecimento humano. Entre os agrotóxicos, destacam-se os herbicidas, como o glifosato (o mais vendido entre todos os agrotóxicos), que prejudicam a vida



dos agricultores, do ambiente e das populações que ali vivem ou se alimentam de muitos produtos da agricultura ou da pecuária. A deriva do uso de herbicidas na soja, em especial o 2,4-D, vem comprometendo a viticultura e outras culturas diversas no Pampa.

Entre os anos 1975 e 2005, os campos nativos tiveram a perda de 32,9% da sua extensão, enquanto a área de lavouras, principalmente de soja, aumentou cinco vezes (total em 2015: 1.986.976 ha) e a área de plantios de monocultivos arbóreas quase triplicou (519.882 ha em 2015) (OLIVEIRA et al., 2017). Mais recentemente, relatório da Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul e outras entidades do setor econômico (FIERGS et al., 2019) apresentaram dados para uma área total de 968.667 hectares de lavouras comerciais de árvores, o que podemos estimar, no mínimo, para cerca de 1 milhão de hectares para este ano de 2021 e em grande parte sobre campos nativos.

Cabe também destacar um processo de biopirataria que ocorre no Pampa, algo similar ao que acontece com grande parte dos biomas do Brasil e que compromete a soberania sobre os recursos da biodiversidade e não traz renda para as comunidades da região. Dezenas de plantas de nossa flora nativa regional são levadas sem controle para outros países, no caso plantas medicinais, frutíferas, forrageiras ou mesmo ornamentais (CARRION & BRACK, 2012). Neste último caso, temos as cactáceas que são mais de uma centena nos campos nativos deste bioma, com mais de 40 tipos de espécies de cactos ameaçados, mais da metade deles já objeto de comércio internacional, em coleções de plantas nativas brasileiras levadas e comercializadas em países do chamado Primeiro Mundo. Outros casos de biopirataria, por parte de transnacionais, estão relacionados a plantas ornamentais de jardim, como petúnias e verbenas (*vervain*) levadas para países do Hemisfério Norte. No que toca a plantas forrageiras, temos muitas delas levadas

para os EUA, África do Sul e Nova Zelândia, destacando-se aqui o caso da *pensacola grass*, ou grama-forquilha, que foi desenvolvida pelos EUA, com base em uma planta dos Campos Sulinos. Com respeito às plantas medicinais também são vários casos, porém podemos salientar a espinheira-santa, ou cancorosa, comum em beira das matilhas do Pampa, com substâncias utilizadas para tratamento de tumores patenteadas por empresas japonesas.

5 CONSEQUENCIAS AMBIENTAIS E DESCAMINHOS AO DESENVOLVIMENTO LOCAL

A degradação ambiental e a perda da biodiversidade no Brasil estão muitas vezes associadas ao modelo calcado em monoculturas e em infraestrutura convencional concentradora em grandes obras de megaextrativismo (Energia, Mineração, Logística, Transporte e Circulação, etc.). São negados os direitos das comunidades locais e o direito ao meio ambiente equilibrado, garantido pelo Art. 225 da Constituição Federal. Atividades como m Monoculturas, mineração, megaempreendimentos hidrelétricos e expansão urbana descontrolada e sem planejamento vêm afetando a sociobiodiversidade mundial e brasileira, provocando a destruição de habitat e das diferentes formas de vida de nossos biomas (Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Pampa e Pantanal) e Zona Costeira e Marinha brasileira. No Brasil, a condição de grande exportador de commodities (soja, minério de ferro, celulose, etc.) deixa a economia do país dependente da exportação de matérias-primas, provocando forte pressão econômica para garantir a grande escala de produção primária, sem necessariamente se produzir alimentos, implicando ainda em retrocessos na política regulatória socioambiental.



Ainda na chamada Serra do Sudeste, em São Sepé, pequenos pecuaristas e produtores rurais do município e do entorno colocaram suas dificuldades de sustentabilidade econômica, diariamente vividas, estando sem apoio para a manutenção de atividades harmônicas de convívio com o Pampa, estando de certa forma abandonados pelo poder público. Veem-se cada vez mais cercados e envolvidos por imensos eucaliptais ou mesmo grandes plantios de soja, perdendo modos de vida diversos, policulturas e sua paisagem pampiana, enquanto a lógica dominante do entorno do agronegócio convencional é a uniformização e a dependência de insumos. vizinhos distanciam-se, os mananciais de água, que lhes servem, diminuírem e receberem agrotóxicos, ficando assim fragilizados e cada vez mais no isolamento.

Da mesma forma, no município de Lavras, ocorrem denúncias de violações de direitos provocadas pela mineração no Brasil e como se reproduz no Projeto “Fosfato Três Estradas” (RS). Trata-se de um projeto desde 2015, da empresa Águia Fertilizantes, em uma área de cerca de 2 mil hectares de mineração, que pode impactar diretamente 60 famílias na região de Três Estradas, a 400 Km a sudoeste de Porto Alegre, em áreas rurais de Lavras do Sul e de Dom Pedrito. Comunidades rurais e de pecuaristas familiares, além de parte do distrito de Torquato Severo, pertencente a Dom Pedrito, estão na zona de impacto direto, gerando questionamentos e revolta de parte da população rural que tem seu modo de vida associado

A sociobiodiversidade do Pampa tem sofrido com a ameaça a seus territórios e modos de vida, pelos grandes empreendimentos e pela agricultura e silviculturas empresariais, que implicam em desrespeito aos direitos dos seus moradores. Povos invisibilizados, mas que devem ter direito a uma vida digna e com felicidade, integrados às paisagens e as diferentes culturas do bioma Pampa.

Em geral, a economia vigente, que promove grandes atividades, até então mais focadas às monoculturas, abre espaço à mineração em áreas com populações tradicionais e biodiversidade, o que compromete profundamente o meio ambiente, a capacidade de resiliência e os direitos das comunidades, sujeitando-os a impactos irreversíveis, de grande monta, em longo prazo ou mesmo permanentes. De outra parte, existe a emergência de resistências, sobretudo em países da América Latina, segundo o economista ecológico Joan Martinez Alier (2011), no que ele chama de Organizações de Justiça Ambiental (OJAs).

6 AMEAÇAS DO CARVÃO MINERAL E O NEGAÇIONISMO CLIMÁTICO

O carvão mineral, atualmente, é responsável por cerca de 27% da energia consumida no mundo inteiro, para várias finalidades, inclusive geração de energia elétrica, neste caso atingindo 38%. Em primeiro lugar está o petróleo que participa com 31,5%.

O Rio Grande do Sul possui ao redor de 90% das reservas de carvão do Brasil. Quanto à tradição dos últimos governos do Rio Grande do Sul, imersos na mesma negação da crise climática, no tocante à produção de energia, a tendência é a continuidade do incremento do uso de combustíveis fósseis, neste caso o carvão mineral. Em 2017 foi aprovada a Lei Estadual nº 15.047/17, que criou a Política Estadual do Carvão Mineral e instituiu o Polo Carboquímico do Rio Grande do Sul, dividido em dois Complexos (do Baixo Jacuí e da Campanha).

A criação e aprovação desta política resultou de um processo atropelado, sem espaço de debate com a sociedade e sem definição dos limites das áreas de abrangência das propostas de implantação dos complexos. Não houve estudos de viabilidade e licenciamentos

conforme determina a Política Nacional de Meio Ambiente (Lei Federal n. 6.938/1981). Não foram consideradas as Políticas Nacional e Gaúcha sobre Mudanças Climáticas (Lei Estadual n. 13.594/2010- PGMC), e retrocede ao promover uma fonte de energia que está sendo banida por parte dos países que assinaram o Acordo de Paris.

Cabe destacar que a poluição do carvão mineral promove a liberação de uma série enorme de poluentes. Inicialmente, temos a acidificação das águas (drenagem ácida da mina), decorrentes do contato do enxofre com a água, o que inviabiliza a vida dos rios, bem como o gás sulfúrico, gases de nitrogênio, poeiras finas e particulados, metais pesados tóxicos, como mercúrio, cádmio e chumbo, trazendo problemas graves ao sistema respiratório humano, sistema nervoso e problemas cardíacos, entre outros. Mundialmente, segundo dados da ONU, morrem prematuramente sete milhões de pessoas devido à poluição atmosférica, sendo 600 mil crianças; parte desta poluição é proveniente do carvão, especialmente no caso de particulados finos, gases de nitrogênio e ozônio, por exemplo. O Projeto Mina Guaíba acentuaria esses problemas no nosso Estado.³

De acordo com Possamai et al. (2010), a queima do carvão mineral em usinas termoeletricas gera dois tipos de cinzas, as partículas ultrafinas (material particulado de até 2,5 micras, ou PM 2,5), consideradas mais prejudiciais devido ao alto conteúdo de compostos orgânicos em anéis benzênicos tóxicos, incluindo metais capazes de produzir espécies reativas de oxigênio (ROS). No processo de geração de energia, as emissões de partículas (PM) derivadas da combustão de carvão expõem os seres humanos a doenças ocupacionais graves, que estão associadas à geração de moléculas reativas de oxigênio com efeito sistêmico disruptor de processos fisiológicos nos seres humanos.

³ Um documento importante é o relatório denominado Painel de Especialistas (COMITÊ ESTADUAL DE COMBATE À MEGAMINERAÇÃO, 2019).



Um relatório realizado pelo *Climate Analytics* mostra a urgência com que o uso do carvão mineral precisa ser abandonado para cumprir os objetivos do Acordo de Paris. Os últimos avanços científicos evidenciam a dificuldade de cumprimento das metas estabelecidas, por meio dos relatórios apontados pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, em inglês), no que se refere aos esforços necessários para reduzir seu uso na geração de eletricidade com base em combustíveis fósseis e assim não ultrapassar o limite de 1,5 °C de aumento da temperatura global, definido pelo compromisso assinado entre os países para redução da liberação dos gases de efeito estufa. De acordo com o documento *Climate Analytics*

Para manter a possibilidade de permanecer dentro do limite de 1,5 °C relacionado ao Acordo de Paris, os países precisarão planejar o fechamento antecipado de um grande número de usinas de carvão existentes, reduzir a capacidade daquelas que permanecem em atividade e abster-se de construir novas usinas térmicas a carvão. (CLIMATE ANALYTICS, 2019).

Infelizmente, políticos e os governos estadual e federal do Brasil seguem revelando-se profundamente negacionistas em relação à gravidade da crise climática, boicotando qualquer encaminhamento conjunto internacional pós-Acordo de Paris, de 2015.

Um dos pontos polêmicos do uso do carvão mineral refere-se ao Projeto Mina Guaíba, previsto para os municípios de Charqueadas e Eldorado do Sul, na porção oeste da Região Metropolitana de Porto Alegre. O projeto foi encaminhado em 2018 para a Fundação Estadual de Proteção Ambiental Henrique Luiz Roessler (FEPAM), ligada à Secretaria Estadual de Meio Ambiente e Infraestrutura (SEMA), pela empresa Copelmi para obtenção da licença ambiental prévia. É prevista a exploração de 166 milhões de toneladas de carvão, ao longo de 23 anos, em uma área de mais de 4 mil hectares. Entretanto, a área

tem enorme dificuldade de extração da jazida, que chega a mais de 80 m de profundidade e mais de 2 mil hectares de superfície previstos para serem explorados a céu aberto. Um dos itens de maior discussão refere-se a uma localização incompatível do projeto devido às seguintes situações: a) trata-se de área de amortecimento do Parque Estadual do Jacuí e está inserida na Zona Núcleo da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, o que gerou documento contra o empreendimento de parte do Comitê da RBMA. As Zonas Núcleo e de Amortecimento da RBMA estão tombadas pela Secretaria da Cultura do Estado, por meio do Edital de Tombamento (21/07/1992), homologado pela Portaria n. 003/93; b) a área é úmida e existiram banhados, com aves aquáticas e condições difíceis de explorar, tanto é que pretendem desviar dois arroios e rebaixar o lençol freático em muitas dezenas de metros, dificultando a captação dos vizinhos; c) a área abriga famílias de assentados que são responsáveis pela produção agroecológica, em especial de arroz orgânico, sendo que, obrigatoriamente, teriam que ser deslocadas ou expulsas do local; d) sendo a maior mina de carvão do Brasil, com mais de 4 mil hectares de área, e a proximidade com Porto Alegre (16 km) e outras cidades da Região Metropolitana corresponde a um enorme risco à captação de água e à qualidade do ar já poluído e que atinge populações do entorno, o que lhe torna a localização ainda mais inviável e incompatível com a vida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mundialmente, o cenário que afeta o Pampa, os biomas brasileiros e o meio ambiente no mundo é calcado na lógica da acumulação e no crescimento econômico. Como destacamos nas palavras do Professor Carlos Taibo, não haverá solução para se evitar o colapso ambiental no



modelo de economia atual que não respeita limites e se não houver o decréscimo econômico.

No tocante ao Pampa, diante do avanço de atividades incompatíveis com a conservação e a promoção do bioma, restrito à metade sul do Rio Grande do Sul, torna-se urgente que a sociedade e as autoridades públicas reconheçam que a economia deve partir das vocações locais e da diversidade socioambiental de cada região e não de modelos exógenos de dependência de exportação de commodities ou de queima de combustíveis fósseis.

Entre os caminhos para que se possa estacar, pelo menos parcialmente o processo de perda ambiental do bioma, é a necessidade de destacar suas riquezas socioambientais que também agregam renda, como a pecuária familiar associada a produtos e também ao turismo rural e ecológico. As políticas públicas devem reconhecer a importância dos ecossistemas não-florestais como patrimônios da sociobiodiversidade. Esses ecossistemas e seu patrimônio da biodiversidade devem incluir a promoção do uso sustentável de seus produtos. Por outro lado, é mister que se monitore a evolução desta perda e se efetue a divulgação anual do que resta de cobertura de remanescentes de campos naturais e dos vetores de conversão e degradação do mesmo. Acreditamos que esta conversão está sendo acelerada, prioritariamente, pela conjugação das atividades como monoculturas e mineração. Outros biomas, como o caso da Mata Atlântica e da Amazônia estes dados anuais existem porque estes têm mais visibilidade perante à população.

Outra condição que poderia auxiliar a promover a proteção do Pampa é a sua inclusão como Patrimônio Nacional na Constituição Federal, como já existe com os outros dois biomas citados anteriormente, incluindo situação também já conferida ao Pantanal.

Porém, entre os elementos mais importantes para reter o avanço sem controle de atividades como monoculturas e mineração dependem da valorização da ciência e na gestão ambiental com órgãos públicos de controle e extensão fortalecidos, promovendo-se políticas públicas que respeitem as garantias legais e promovam zoneamentos com base nas Áreas Prioritárias para a Biodiversidade, coibindo-se a continuidade de financiamentos para atividades incompatíveis com a vocação do Pampa.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Ed. Elefante, 2016.

ALBUQUERQUE, L. *et al.* Justiça ecológica aplicada ao projeto da maior mina de carvão a céu aberto do Brasil. **Revista Gestão e Sustentabilidade Ambiental**, [s. l.], v. 9, p. 735-754, 2020.

BOLDRINI, I. I. A Flora dos Campos do Rio Grande do Sul. *In*: PILLAR, V. de P. *et al.* (Org.). **Campos Sulinos - Conservação e Uso Sustentável da Biodiversidade**. 2. ed. Brasília: MMA, 2009, p. 63-77. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/publicacoes/biomas/category/64-pampa.html?download=1060:campos-sulinos-conservacao-e-uso-sustentavel-da-biodiversidade>. Acesso em: 30 mai. 2021.

BOLDRINI, I. I. Espécies forrageiras nativas da região Sul - Forrageiras - Poaceae. *In*: CORADIN, L.; SIMINSKI, A.; REIS, A. (Org.). **Espécies nativas da flora brasileira de valor econômico atual ou potencial: plantas para o futuro - Região Sul**. Brasília: MMA, 2011, p. 293-353. Disponível em: https://biowit.files.wordpress.com/2010/11/regiao_sul.pdf. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRACK, P. Os comandantes da Nau Terra enloqueceram? E nós, para onde vamos? In: Althen Teixeira Filho. (Org.). **Lavouras da destruição: a (im)posição do consenso**. Pelotas, 2009.

BRACK, P. Crise da biodiversidade ainda distante da economia. **Ciência & Ambiente**, [s. l.], v. 42, p. 147-162, 2011.

BRACK, P. Improcedências sobre o meio biótico no diagnóstico da viabilidade ambiental da Mina Guaíba. In: **Comitê de Combate à Megamineração no Rio Grande do Sul**. Painel de especialistas: análise crítica do Estudo de Impacto Ambiental da Mina Guaíba Porto Alegre: Paginaria, 2019.

BRACK, P. et al. Frutas Nativas do Rio Grande do Sul, Brasil: riqueza e potencial alimentício. **Rodriguésia**, [s. l.], v. 71, 11p., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rod/v71/2175-7860-rod-71-e03102018.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2021.

CARRION, A. A.; BRACK, P. Eudicotiledôneas ornamentais dos campos do bioma Pampa no Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Horticultura Ornamental**, [s. l.], v. 18, p. 23-37, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277637752_Eudicotiledoneas_ornamentais_dos_campos_do_bioma_Pampa_no_Rio_Grande_do_Sul/stats. Acesso em: 30 mai. 2021.

CLIMATE ANALYTICS. **Página Inicial**. 2019. Disponível em: <https://climateanalytics.org/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

COMITÊ ESTADUAL DE COMBATE À MEGAMINERAÇÃO. **Painel de Especialistas**. 2019. Disponível em: https://rsemrisco.files.wordpress.com/2019/12/painel-mina-guaicc81ba_digital_150-1.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

CURICACA. Áreas Prioritárias para Conservação, Uso Sustentável e Repartição de Benefícios da Biodiversidade do Bioma Pampa.

Disponível em: http://areasprioritarias.mma.gov.br/images/arquivos/Produto01_AP_BiomaPampa_final.pdf. Acesso em: 30 mai. 2021.

FIERGS *et al.* **Atualização dos limites de ocupação e tamanhos de maciços florestais zoneamento ambiental da silvicultura do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2019.

IBGE. **Mapa de Biomas do Brasil**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2004.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1971.

GONÇALVES, W. P.; LEFF, E. Political ecology in Latin America: the social re-appropriation of nature, the reinvention of territories and the construction of an environmental rationality. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, [s. l.], v. 35, p. 65-88, dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/43543>. Acesso em: 30 mai. 021.

GUDYNAS, E. **Nuestra verdadera riqueza**: una nueva vision de la conservación de las áreas naturales del Uruguay. Montevideo: Ecoterra, 1994.

GUDYNAS, E. **Extractivismos**: Ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la Naturaleza. Cochabamba: CEDIB/CLAES, 2015.

GUDYNAS, E. **Diretos da Natureza**: ética biocêntrica e políticas ambientais. [S. l.], 2020.

JOLY C. A. *et al.* **1º Diagnóstico Brasileiro de Biodiversidade e Serviços Ecossistêmicos**. São Carlos: Editora Cubo, 2019.

MARTINEZ-ALIER, J. Justice environnementale et décroissance économique: l'alliance de deux mouvements. *Écologie & Politique*, [s. l.], n. 41, p. 125-141, 2011.

MAZURANA, J.; DIAS, J. E.; LAUREANO, L. C. **Povos e Comunidades Tradicionais do Pampa**. Porto Alegre: Fundação Luterana de Diaconia, 2016. Disponível em:

<https://www.fld.com.br/uploads/publicacoes/FLD%20Livro%20Pampa%20WEB.compressed.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2021.

NABINGER, C. Manejo e produtividade das pastagens nativas do subtropical brasileiro. *In*: Dall’Agnol, M. *et al.* (Org.) SIMPÓSIO DE FORRAGEIRAS E PASTAGENS, 1., 2006, Porto Alegre. **Anais** [...]. Canoas: Ulbra, 2006, p. 25-76.

OLIVEIRA-FILHO, A. T.; BUDKE, J. C.; JARENKOW, J. A. *et al.* Delving into the variations in tree species composition and richness across South American subtropical Atlantic and Pampean forests. **Journal of Plant Ecology**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 242-260, 2015.

OLIVEIRA T. E. *et al.* Agricultural land use change in the Brazilian Pampa Biome: The reduction of natural grasslands. **Land Use Policy**, [s. l.], n. 63, p. 394-400, 2017.

OVERBECK G. E. *et al.* Brazil’s neglected biome: The South Brazilian Campos. *Perspectives in Plant Ecology*. **Evolution and Systematics**, [s. l.], n. 9, p.101-116, 2007.

PILLAR, V. de P. (Orgs.) **Campos Sulinos** - conservação e uso sustentável da biodiversidade. Brasília: Ministério de Meio Ambiente, 2009. Disponível em: <http://ecoqua.ecologia.ufrgs.br/arquivos/Livros/CamposSulinos.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2021.

PILLAR, V. D.; LANGE, O. **Os Campos do Sul**. Porto Alegre: Rede Campos Sulinos. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2015. Disponível em: http://ecoqua.ecologia.ufrgs.br/Camposdosul/Campos_do_Sul.pdf. Acesso em: 30 mai. 2021.

PLATAFORMA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE BIODIVERSIDADE E SERVIÇOS ECOSSISTÊMICOS. Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science–Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services. 2019. Disponível em: https://www.dropbox.com/sh/yd8l2v0u4jqptp3/AACpraYjOYWpTxAFv5H-2vrKa/1%20Global%20Assessment%20Summary%20for%20Policymakers?dl=0&preview=Summary+for+Policymakers+IPBES+Global+Assessment.pdf&subfolder_nav_tracking=1. Acesso em: 30 maio 2021.

POSSAMAI, F. P. et al. Antioxidant intervention compensates oxidative stress in blood of subjects exposed to emissions from a coal electric–power plant in South Brazil. *Environmental Toxicology and Pharmacology*, [s. l.], v. 30, p. 175–180, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/28727040/Antioxidant_intervention_compensates_oxidative_stress_in_blood_of_subjects_exposed_to_emissions_from_a_coal_electric-R._gest._sust._Ambient.power_plant_in_South_Brazil?auto=download. Acesso em 30 mai. 2021.

RAMBO, B. A fisionomia do Rio Grande do Sul. 2. ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1956.

TAIBO, C. Colapso: capitalismo terminal, transição ecossocial, ecofascismo. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.

WAQUIL, P. D. et al. (Org.). Pecúária familiar no Rio Grande do Sul: história, diversidade social e dinâmicas de desenvolvimento. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2016.

POETAS QUE ABREM JANELAS E LIVROS QUE DEVORAM LEITORES: O QUE APRENDEMOS SOBRE O DIREITO À LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DA REPRESENTAÇÃO DO LER E DO LIVRO EM AFONSO CRUZ?

Caroline Valada Becker¹

Alexandra Ramos Barros²

Isabelle Bertaco³

Thais Boardman de Souza⁴

Resumo: Diante das incontáveis e necessárias inquietações acerca do ensino da literatura (ou da literatura no ensino, da literatura na escola), o presente texto elege a ficção de Afonso Cruz como ponto de partida para tecer questionamentos e comentários acerca tanto da representação leitura quanto da figuração de leitores e leitoras jovens. Em *Vamos comprar um poeta* e *Os livros que devoraram meu pai*, encontramos representações da leitura e figurações de personagens que leem. A partir dessas imagens ficcionais, tecemos uma análise sobre a potência inerente à literatura (portanto, à leitura) e sobre a identidade

¹ Mestra e Doutora em Teoria da Literatura Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Professora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição na qual desenvolve a pesquisa "O livro é um convite: projetos de leitura e formação de leitores na Educação Básica"; carol.valada@gmail.com

² Graduada em Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); IC no Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UFRGS); alexandra-barros@uergs.edu.br

³ Graduada em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); IC no Colégio de Aplicação da (UFRGS); isabellebsantos@gmail.com

⁴ Graduada em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); IC no Colégio de Aplicação da UFRGS; thaisboardman@gmail.com

daqueles e daquelas que leem. Trazemos as proposições de Michèle Petit (2009, 2013, 2019) e de Antonio Candido (2011) para pensarmos sobre a suspensão do tempo e do espaço enquanto lemos e sobre a leitura como direito, respectivamente. Apresentada a análise dos livros e explicitada nossa percepção acerca do ler, nos dedicamos a pensar sobre a democratização do acesso ao livro, convocando, para isso, os escritos de Silvia Castrillón (2009). Ao analisar as representações da leitura e a figuração do leitor infantil e da leitora adolescente – o jovem Elias e a jovem narradora-personagem de *Vamos comprar um poeta* (enfim, a juventude com a qual nos deparamos em sala de aula), organizamos expressivos ensinamentos sobre a relação dos sujeitos com os livros e, conseqüentemente, sobre a formação de leitores na educação básica e sobre a democratização do acesso ao livro e à leitura literária. O título deste texto faz referência direta ao título dos romances estudados: “poetas que abrem janelas” é uma referência à personagem poeta, cujos versos expandem horizontes; e “livros que devoram leitores” refere-se à ideia de sermos mobilizados pelo ato de ler.

Palavra-chave: Leitura. Representação. Figuração de personagem. Democratização da leitura. Afonso Cruz.

Abstract: *Considering the uncountable and necessary agitations concerning the teaching of literature (or literature in teaching, literature in school), the present paper chooses the fiction by Afonso Cruz as the starting point to question and comment both the reading representation and the figuration of young male and female readers. In *Vamos comprar um poeta* (Let's buy a poet) and *Os livros devoraram meu pai* (The books swallowed my father), we find reading representations and figurations of characters that read. Based on those fictional images, we analyze literature's (and, therefore, reading's) inherent power and the identities of those who read. We adopt Michèle Petit's (2009, 2013, 2019) and Antonio Candido's (2011) perspectives to think about the suspension of time and space while we read and about reading as a right, respectively. After we present the books' analysis and make our perception on reading explicit, we dedicate ourselves to thinking about the democratization of access to books, summoning, thus, the works of Silvia Castrillón (2009). By analyzing the reading representations and the figuration of the child*

and the teenager readers – young Elias and the young female narrator-character from *Vamos comprar um poeta* (that is, the youth we face in a classroom), we organize expressive teachings on the relation of subjects with books and, consequently, on the formation of readers in basic education and on the democratization of access to books and to literary reading. This paper's title is a direct reference to the title of the studied novels: "poets open windows" is a reference to the poet character, whose verses expand horizons; and "books that swallow" refers to the idea of being driven by the act of reading.

Keywords: Reading. Representation. Figuration of character. Democratization of reading. Afonso Cruz.

1 INTRODUÇÃO

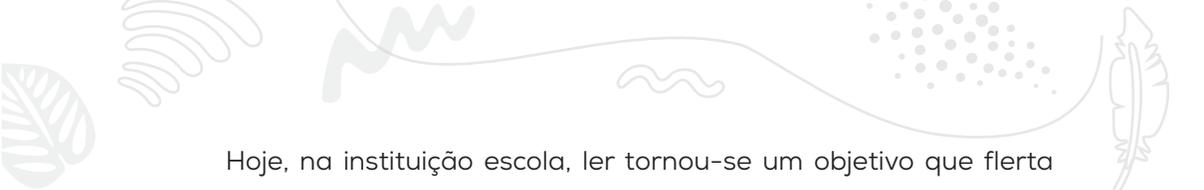
Professores e professoras da Educação Básica têm compromisso com a democratização da leitura literária. Em sala de aula, respeitando subjetividades e saberes, nós - docentes - implementamos (podemos implementar) práticas pedagógicas capazes de suscitar um vínculo não apenas intelectual, mas principalmente afetivo com a literatura. Afinal, como nos explica Michèle Petit em seus escritos, os livros são (podem ser) acolhimento. Para pensarmos sobre esse possível acolhimento e sobre as especificidades da leitura literária, neste texto, elegemos duas obras de Afonso Cruz como *corpus*: *Os livros que devoraram meu pai* e *Vamos comprar um poeta*. Nelas, buscaremos tanto a representação da leitura quanto a figuração de personagens que são leitores e leitoras. Ao analisar as representações da leitura e a figuração do leitor infantil e da leitora adolescente (enfim, a juventude com a qual nos deparamos em sala de aula), podemos apreender expressivos ensinamentos sobre a relação dos sujeitos com os livros e, conseqüentemente, sobre a formação de leitores na educação básica e sobre a democratização do acesso ao livro e à leitura literária.

2 REPRESENTAÇÃO DA LEITURA E FIGURAÇÃO DO LEITOR

Aparentemente, a valorização tanto do livro quanto da leitura literária é uma unanimidade. Discursos educacionais dão eco a assertivas como *ler é importante*, é preciso ler. Muitos conceitos e ideias habitam e desdobram-se a partir de tais afirmativas: a valorização da cultura letrada (aspecto que, por vezes, cria hierarquias entre a palavra falada e a palavra escrita); o investimento na formação leitores durante a infância e a adolescência; a relação direta entre formação de leitores e escola; na escola, a aplicação dos rótulos “obrigatoriedade” e “avaliação” à leitura literária.

Neste cenário, percebemos, por vezes, a inscrição de um caráter impositivo e cerceador às práticas de leitura literária, o que acontece, por exemplo, em campanhas de incentivo à leitura. As pesquisadoras Michèle Petit e Silvia Castrillón nos auxiliam a avaliar criticamente a representação da leitura que está presente no nosso imaginário e está, com frequência, implicada e explicitada em práticas escolarizadas de leitura.

No livro *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público* (2013), no capítulo “Os leitores não deixam de nos surpreender”, Petit explica que promover a leitura é uma ideia recente, pois, no passado, os livros e o ler foram censurados e controlados (já que poderiam provocar reflexões e desenvolver criticidade). Na história da leitura, houve uma época na qual os livros (e o saber formal) foram permitidos a apenas alguns sujeitos (a Igreja, a elite, os homens). Com o passar do tempo e com a ampliação do acesso à escola, houve uma mudança de paradigma: passamos a afirmar que todos e todas deveriam ler, embora não tenhamos, de fato, democratizado o acesso ao livro.



Hoje, na instituição escola, ler tornou-se um objetivo que flerta com a obrigatoriedade. Enquanto para algumas gerações acessar os livros foi sinônimo de transgressão, para os jovens do tempo presente, a leitura significa “um gesto asséptico, de conformismo, de submissão” (PETIT, 2013, p. 22). Por isso, indagamos: o que fazer para não esvaziar o caráter de revolta e de insatisfação que se desdobra no ato de ler?

Concomitante e paradoxalmente, campanhas de incentivo à leitura aproximam o livro ao lúdico, ao prazer, ao lazer, à diversão. Quem nos explica isso é Silvia Castrillón (2011), no texto “Leitura: educação e democracia”. Contudo, em uma sociedade desigual, nem todos e todas têm o privilégio de experimentar momentos de lazer e de diversão, logo, a leitura não “serviria para todos e todas”.

Associar a leitura literária apenas à diversão implica uma ideia exacerbada de simplicidade, correlacionando o livro à descrição “bem de fácil consumo” (CASTRILLÓN, 2011, p. 58). No entanto, sabemos que ler demanda esforços e trabalho ativo do leitor e da leitora. A literatura convoca também as dificuldades inerentes ao viver. Em outras palavras, “o prazer de ler deve vir do desenvolvimento da consciência e da capacidade de estudar, de pensar o mundo sistematicamente, de fantasiar e fabular sem simplesmente consumir a fantasia industrial.” (BRITTO, 2015, p. 72). A leitura enquanto lazer seria algo dispensável em uma sociedade de produtividade. Além disso, como nos explica Luiz Percival Leme Britto (2015) no texto “Leitores de quê? Leitores para quê?”, ainda reproduzimos a ideia de um leitor mítico, distanciado do mundo empírico e dos sujeitos sociais, bem como uma ideia de que a leitura enobrece. Esse conjunto de descrições afasta muitas identidades sociais dos livros.

Tendo em vista as reflexões apresentadas – discursos e ideias acerca da leitura e do leitor –, interessa-nos, agora, pensarmos sobre a

representação da leitura e sobre a figuração do leitor em duas narrativas literárias: *Os livros que devoraram meu pai* (primeira publicação em 2010) e *Vamos comprar um poeta* (primeira publicação em 2016), ambos escritos pelo português Afonso Cruz, ambos construídos a partir e por meio da metalinguagem (criações literárias nas quais a presença dos livros e da leitura literária compõe o enredo).

Para tecer nossa análise, buscamos o conceito de representação desenvolvido por Stuart Hall, na obra *Cultura e Representação*. Se a linguagem atribui sentido, os significados só podem ser partilhados pelo acesso coletivo à linguagem, a qual opera, então, como sistema de representação, produzindo significados. As linguagens funcionam por meio da e na representação, configurando-se enquanto sistemas de representação, porque

[...] nós concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos - as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos. (HALL, 2016, p. 21)

Para analisar a construção das personagens, esses seres de papel que reivindicam condição humana, mobilizaremos o conceito de figuração apresentado no livro *A personagem na narrativa literária*, de Raquel Trentin Oliveira (2020). Ao revisitar os estudos narratológicos, ela explica que a figuração é algo apreendido ao longo do texto, ou seja, não se restringe a uma descrição (realizada pela voz narrativa, por exemplo). Para analisarmos a figuração da personagem, mobilizamos três critérios: dispositivos discursivos, dispositivos de ficcionalização, dispositivos de conformação comportamental. A autora apresenta, ainda, a teoria de Jens Eder, para o qual a personagem é simultaneamente um ser ficcional (está na ficção), um artefato (representada e construída por

mecanismos textuais), um símbolo (pois vincula concepções de humano) e um sintoma (porque o mundo empírico participa de sua construção e porque a personagem influencia o mundo).

É nesse sentido que analisaremos as personagens dos dois livros de Afonso Cruz: pretendemos desvendar a figuração do jovem Elias, personagem do romance *Os livros que devoraram meu pai*, e da jovem personagem-narradora de *Vamos comprar um poeta*. Olharemos para esses dois seres de papel enquanto símbolos - pois ambos implicam concepções de humanidade - e enquanto sintoma, verificando de que modo a representação de leitor e de leitora dá eco ao mundo empírico (o que pode transcender o objeto livro e influenciar o mundo empírico).

Essas personagens são representações humanas, especificamente figurações de jovens leitores e, acreditamos, tais imagens ficcionais podem nos auxiliar a refletir sobre as ideias de leitura e de leitor dissipadas na sociedade, principalmente na escola. Acreditamos que professoras e professores de Literatura e de Língua Portuguesa têm muito a aprender sobre leitura literária com a ficção de Afonso Cruz.

3 O QUE AS PERSONAGENS DE AFONSO CRUZ NOS ENSINAM SOBRE O LER E SOBRE A IDENTIDADE DO LEITOR E DA LEITORA?

No romance *Vamos comprar um poeta*, Afonso Cruz apresenta um enredo no qual a linguagem poética causa estranhamento à sociedade que busca quantificar todo e qualquer tipo de manifestação. As personagens medem sentimentos com o mesmo rigor com que descrevem uma mesa, como se os afetos fossem mensuráveis. Um

exemplo dessa tentativa é a cena na qual uma das personagens diz estar cerca de 70% apaixonado.

Nesse mundo ficcional que dá eco a representações distópicas, uma jovem menina decide comprar um poeta (sim, nesta sociedade, tudo foi transformado em mercadoria) e levá-lo para casa. As personagens são incapazes de assimilar conotações, pois desaprenderam a perceber subjetividades e sutilezas, logo, resistem à poesia e à linguagem conotativa: “Maçã do rosto é uma expressão esquisita e incompreensível, já que está mais do que provado que não existem maçãs no rosto, é mais do que evidente que nascem nos hipermercados ou pelo menos é lá que são recolhidas para a manutenção da saúde e da mais básica nutrição.” (CRUZ, 2020, p. 8).

Imersos em uma realidade excessivamente pragmática, nós, leitores e leitoras, acompanharemos uma família que será confrontada pela capacidade singular do poeta-mercadoria. A partir do contato com a arte, com os versos e com as palavras, a adolescente que protagoniza e narra o romance conseguirá atribuir qualidades subjetivas ao mundo material e concreto no qual vive.

A situação que desencadeia mudanças no comportamento da menina é muito interessante e assume caráter transgressor: o novo morador da casa, o poeta, escreve seus versos na parede, inquietando a personagem-narradora:

O que é aquilo, ó poeta?
Uma janela.
Parece uma frase, talvez um verso.
É uma janela. Tem vista para o mar.
Li a frase de vinte e três letras. Dizia assim: Como é que o mar, tão grande, cabe numa janela tão pequena? Apesar de a mãe não ter confirmado que a sua quebra de contrato emocional com o poeta se devera à frase escrita na parede, insisti:
Aquele frase, mamã, é uma janela. (CRUZ, 2020, p. 40).



A partir dessa “situação meramente poética” (CRUZ, 2020, p. 40), a menina passa a realizar suas próprias metáforas e a redesenhar a realidade em torno de si, o que consiste em uma transformação capaz de levá-la a experimentar a liberdade e a potência do imaginário por meio do contato com a literatura. Como consequência, a jovem perde o interesse por coisas com finalidade econômica e emancipa-se ao utilizar frases ambíguas, ou seja, dotadas de sentido para além do literal. Quando suas amigas perguntam-lhe para o que servem os poemas, ela responde: “Para muitas coisas. Há poemas que servem para ver o mar.” (CRUZ, 2020, p. 45). Ou seja, por meio da linguagem literária, emergem novas representações, ideias e sensações.

O poeta é um verdadeiro contraponto ao mundo numérico, representando um traço utópico em meio à distopia. Ele caminha à deriva, observa o mundo à sua volta, experimentando-o e experienciando-o:

[...] deambular sem qualquer destino. Acontece muito ao pôr do sol ou ao luar ou com nevoeiro, é um comportamento típico. Não estranhem se os virem parados muito tempo como se estivessem a fazer contas. Não estão, são incapazes da soma mais elementar. Essas paragens são precisamente os momentos em que começam a fazer poemas nas suas cabeças. É um processo fascinante. (CRUZ, 2020, p. 15).

“Parado muito tempo” é uma expressão que sugere a suspensão do tempo. Para aquele que faz poesia (o personagem poeta), o tempo é outro, o que lhe permite criar versos. Para quem lê, o tempo também fica em suspenso, como nos explica Michèle Petit na obra *Os jovens e a leitura*:

Os livros, e em particular os de ficção, nos abrem as portas para um outro espaço, para uma outra maneira de pertencer ao mundo. Os escritores nos presenteiam com uma geografia, uma história, uma paisagem onde retomamos o fôlego. Eles nos abrem as portas também para um outro tempo, em que a capacidade de sonhar tem



livre curso e permite imaginar, pensar outras possibilidades. Insisto sempre na importância desta elaboração de um tempo para si mesmo, tempo de disponibilidade, de ócio. Tempo de reflexão, em que se evita a precipitação. Quando lemos, podemos dispor de nosso tempo, em vez de estarmos sempre forçados a nos adaptarmos ao tempo dos outros [...]. (PETIT, 2009, p. 79).

Enquanto em *Vamos comprar um poeta* nos deparamos com janelas sendo abertas (a partir do fazer poético), Petit apresenta a imagem da porta. Tanto a porta quanto a janela sugerem travessia, um deslocar-se para outros e novos horizontes. É como se nós, leitores e leitoras, fôssemos uma casa, e as janelas e as portas fossem os livros.

A presença do poeta (portanto, da poesia) suscita transformações, e a personagem-narradora compreende: “Percebi que estava cada vez mais inutilista e que pensava em coisas só pela sua beleza e não queria saber do seu valor monetário ou instrumental.” (CRUZ, 2020, p. 59). Ser uma “inutilista” é consequência da aproximação com a poesia. Porque a arte, assim como os sentimentos, não pode ser contabilizada.

No mundo ficcional apresentado por Cruz, o viver resume-se ao pragmatismo. Nesse sentido, a jovem personagem-narradora, ao experimentar a poesia, desvela a mobilidade social: “ler pode fazer com que a pessoa se torne um pouco mais rebelde e dar-lhe a ideia de que é possível sair do caminho que tinham traçado para ela” (PETIT, 2009, p. 100). Sendo assim, a presença do poeta e da linguagem poética, apresentando um novo modo de ver o mundo, transformaram a personagem-narradora, que cria “própria casa de palavras” (REYES, 2012, p. 24) ao usar a palavra de modo poético: “Pus-me a escrever versos na parede. Escrevi uma paisagem para um jardim e escrevi uma margarida no cabo do meu lápis, pois estava com necessidade de que florisse. Também chorei muito e arranquei alguns dos patrocínios dos móveis do meu quarto.” (CRUZ, 2020, p. 66).



A partir de agora, vamos à análise d'*Os livros que devoraram meu pai*. Nesta obra, conhecemos o jovem Elias Bonfim, personagem-narrador que relata alguns eventos de sua vida, especificamente a busca pela memória do seu pai, Vivaldo Bonfim, que morrera. Ao completar 12 anos, Elias experiencia um rito de passagem. Sua avó entrega-lhe a chave do sótão, espaço que guarda a biblioteca de Vivaldo, e diz ao neto: seu pai, na verdade, havia adentrado um livro.

Tem início, assim, uma incessante busca do filho pelo pai. Livro após livro, palavra após palavra, o jovem Elias tenta encontrar o pai e, como consequência, depara-se com a potência da ficção e da fabulação. A metalinguagem, mais uma vez, torna-se elemento central da prosa de Afonso Cruz e soma-se à intertextualidade, pois personagens de clássicos da literatura tornam-se presença na narrativa, dialogando com Elias.

Ao receber a chave do sótão de livros, Elias experimenta a iniciação à leitura. O pai faz as vezes de um mediador, responsável pela transmissão cultural do mundo literário a Elias, como se lhe dissesse: “Eu lhe dou aquilo que a meus olhos é o mais bonito, você fará disso o uso que quiser” (PETIT, 2019, p. 22). Elias se torna um leitor de literatura por vários motivos: porque tem acesso aos livros; porque na sua história familiar (PETIT, 2009, p. 140), a figura paterna atribui valor positivo ao ato de ler; porque o jovem passa a estabelecer uma relação afetiva com a leitura e, até mesmo, transgressora (já que se isola do mundo para conviver com os livros e, conseqüentemente, com a memória de seu pai).

Outro aspecto interessante relacionado à representação da leitura literária em *Os livros que devoraram meu pai* é o espaço físico habitado pelos livros. Segundo Petit, a leitura relaciona-se intimamente



ao espaço, porque, ao ler, tempo e espaço ficam em suspensão, e Elias experiencia isso: “Tomei uma decisão para o dia seguinte: atravessaria a Sibéria e chegaria a Vladivostok, mesmo que isso custasse chegar atrasado para o jantar.” (CRUZ, 2011, p. 70).

Enquanto leem, leitores e leitoras experimentam um deslocamento, e o livro torna-se um teto todo seu (PETIT, 2009, p. 27), um ninho, uma casa (PETIT, 2019, p. 43). No caso da personagem Elias, o deslocamento fabular (a imaginação durante a leitura) soma-se ao deslocamento físico (literal), pois ele se isola no sótão, um lugar só seu. Para Elias, os livros relacionam-se ao afeto, à vida de seu pai. Elias vai ao encontro dos livros sem pudores, para ele, esses objetos não são enfadonhos ou sinônimo de imposições.

Elias manuseia os livros, apropria-se das histórias, mantém intimidade com o objeto, mas isso foi construído, aos poucos; no princípio de sua trajetória como leitor, ele classificava os livros com sacralidade: “Peguei o livro como se fosse um objeto sagrado, sentei-me na poltrona e me preparei para folheá-lo. Conseguiria fazer como meu pai, e entrar no mundo dos livros?” (CRUZ, 2011, p. 19).

Embora caracterizada por muitas potencialidades, a leitura literária não necessariamente transforma as pessoas em sujeitos “melhores”, mais éticos ou empáticos. Isso pode acontecer? Sim, sem dúvida. Entretanto, a figuração da personagem Elias sinaliza uma ressalva: mesmo que ele seja leitor voraz, mesmo que ele se aproxime dos livros devido a questões subjetivas, Elias é um menino que comete erros e assume atitudes desprezíveis, como o bullying com um grande amigo.

Mais uma vez, a ficção de Afonso Cruz traz uma representação da leitura e uma figuração da identidade do leitor. Elias é uma personagem que, entre outros aspectos da figuração, se apresenta



enquanto sintoma do mundo como o conhecemos: um jovem leitor que se aproxima dos livros porque estabelece uma relação de afeto com eles, e isso não acontece no tempo e espaço escolar.

5 O QUE SIGNIFICA DEMOCRATIZAR O ACESSO AO LIVRO?

Para pensarmos sobre a democratização do acesso ao livro, o breve estudo aqui apresentado elegeu como perspectiva os conceitos representação e figuração. Nas narrativas *Vamos comprar um poeta* e *Os livros que devoraram meu pai*, conhecemos duas personagens muito jovens que experienciam a literatura. Sem dúvida, a ficção de Afonso Cruz dá eco às identidades dos e das estudantes que habitam as escolas. Nesse sentido, compreendemos que as sociedades imaginadas e os seres de papel com os quais nos deparamos podem nos auxiliar a analisar, com criticidade, o acesso ao livro e, ao mesmo tempo, incitar refletir sobre a importância da instituição escola para a formação de leitores e de leitoras.

A democratização da literatura está associada a uma série de fatores políticos e econômicos que impactam a escola e, conseqüentemente, influenciam o modo como os livros são percebidos por professores e estudantes em sala de aula. Recentemente, no Brasil, cidadãos e cidadãs enfrentam uma proposta de reforma tributária, cujo objetivo é dar fim à isenção de tributação do mercado livreiro. A justificativa para o projeto é a de que o público-alvo do mercado editorial são as classes mais abastadas (por exemplo, a classe A, com ganhos acima de dez salários mínimos), as quais poderiam arcar com o fim da isenção tributária sobre os livros no Brasil.



O argumento, além de elitista e preconceituoso, não tem respaldo na realidade, uma vez que a 5ª edição do estudo “Retratos da leitura no Brasil”, realizado pelo Instituto Pró-Livro entre 2019 e 2020, comprova o contrário. Os dados levantados pelo estudo indicam que enquanto apenas 3% da classe A frequenta bibliotecas, as classes B e C alcançam o percentual de 26% e 49%, respectivamente (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019, p. 141).

Outros dados da pesquisa também desmistificam algumas afirmações que delineiam o senso comum sobre os hábitos de leitura, entre elas, a ideia de que quem mais lê no país são os adultos. Segundo a pesquisa, são os pré-adolescentes de 11 a 13 os que compõem a faixa etária que mais lê no Brasil, chegando a 81% (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019, p. 22). E os dois romances aqui analisados apresentam, justamente, personagens representativas da juventude, ambas inseridas na faixa etária sinalizada pela pesquisa.

Os dados gerados pelo referido estudo também reforçam algo que todo professor e professora percebe: o interesse pela leitura está intimamente relacionado tanto à presença da literatura na escola quanto à intervenção dos mediadores de leitura - em especial, professores e professoras. Segundo o estudo, 52% dos entrevistados começaram a se interessar por literatura a partir de alguma indicação por parte da escola ou de um professor ou uma professora (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019, p. 112).

Silvia Castrillón afirma que a leitura é um direito histórico e cultural e, portanto, político. Entre outras observações, a pesquisadora defende que “ter acesso à leitura não garante de maneira absoluta a democracia, mas não tê-lo definitivamente a impede ou, pelo menos, a retarda” (CASTRILLÓN, 2011, p. 62-63). Negar, impedir ou dificultar o acesso aos livros e à leitura (tornando-os mais caros, por exemplo)



significa negar, impedir ou dificultar a participação na cultura letrada. A inclusão na cultura letrada solicita, entre tantas outras coisas, espaços que permitam acesso à informação, ao conhecimento, às manifestações da cultura e da arte (CASTRILLÓN, 2011, p. 25), por isso, as bibliotecas são tão importantes. Por isso, o sótão-biblioteca da personagem Elias é tão significativo.

O jovem Elias e a jovem personagem-narradora de *Vamos comprar um poeta* experienciaram encontros com a leitura literária que transcenderam a ideia de diversão ou passatempo. Impactados pelo contato com as palavras, o viver desses jovens foi ressignificado. As personagens dão eco às ideias de Castrillón(2011, p. 38): ler é algo “imprescindível para um projeto de vida que pretenda superar uma sobrevivência cotidiana”, ou seja, um viver que transborde o utilitarismo, um viver que vá ao encontro do fabular.

Nessa direção, o crítico Antonio Candido argumenta, em seu ensaio “O direito à literatura”, que é impossível viver sem a literatura, visto que nenhuma sociedade consegue passar de 24h por dia sem “fabular”. Mais uma vez, a obra de Afonso Cruz pode nos auxiliar: Elias, ao buscar seu pai nos livros, está fabulando; a personagem passa compreender que nós, seres humanos, somos feitos de histórias - ou seja, somos constituídos pelo fabular: “Porque nós somos feitos de histórias, não é de DNA e códigos genéticos, nem de carne e músculos ou pele e cérebro. E sim de histórias.” (CRUZ, 2011, p. 24).

O ato de fabular, segundo Candido (e segundo Elias, um ser de papel), corresponde a uma necessidade universal e a um direito inalienável (CANDIDO, 2011, p. 176-177). A literatura, portanto, pode ser pensada como um fator indispensável para a humanização, visto que ela confirma ao ser humano sua humanidade, e o faz a partir de histórias. Isto é, a fabulação passa a nos constituir consciente e



inconscientemente, de modo que nos permite viver nossos problemas dialeticamente e transfigurar nossas questões individuais em questões coletivas, por meio de comparações e equivalências que podem ser desdobradas em novas perspectivas capazes de nos tornar mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade, ao semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182). Narrar o mundo e narrar sua própria história são, portanto, necessidades universais. E podemos inserir, nesse conjunto de elementos que convocam a fabulação, os livros, em especial, a leitura literária.

Entretanto, como mencionamos nas primeiras linhas deste texto, o contato com a literatura, na nossa sociedade, não acontece tão facilmente, afinal a) nem todos têm tempo e espaço disponíveis para experienciar o encontro com a fabulação; b) nem todos e todas têm condições financeiras para montar bibliotecas particulares; c) nem todos e todas mantêm uma relação afetiva com os livros; d) nem todos e todas transitam pela cultura da palavra escrita; e) nem todos e todas convivem com mediadores e mediadoras de leitura.

Diante de tantos empecilhos e interditos, a escola torna-se expressiva responsável por democratizar o acesso ao livro e à leitura. Pensar a escola como um espaço de democratização da leitura requer, em primeiro lugar, “o investimento de esforços para melhorar a formação dos docentes”, uma vez que “o propósito de formar leitores exige professores bem formados, conscientes da necessidade de mudanças importantes na estrutura social da escola [...]” (CASTRILLÓN, 2011, p. 24).

Outro ponto que demanda atenção é a gestão do tempo (sobre o qual já falamos aqui), que, muitas vezes, acaba inibindo e até mesmo impossibilitando reflexões e, por consequência, atrapalhando as inscrições subjetivas dos e das estudantes. No livro *Escola e leitura:*

velha crise, novas alternativas (2009), no capítulo “Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola”, Graça Paulino e Rildo Cosson observam que a obrigatoriedade e a organização dos tempos escolares impedem a realização de leituras de maior fôlego.

Voltemos aos romances aqui estudados: embora as duas personagens-narradoras estejam frequentando a escola, o encontro com a literatura acontece em outros espaços, quando ambos podem experimentar o tempo de outra forma, mais livre. Mais uma vez, as narrativas evidenciam caminhos possíveis para que nós, professores e professoras, possamos (re)pensar as práticas de leitura escolarizadas.

6 CONCLUSÃO

Para finalizar, retornaremos ao princípio, especificamente ao título deste texto, no qual encontramos referência aos dois romances de Afonso Cruz aqui brevemente estudados. Em *Vamos comprar um poeta*, a personagem poeta e sua poesia provocam transformações na vida da jovem personagem-narradora; a poesia – ou seja, a literatura – pode abrir janelas, indicando novos horizontes. Em *Os livros que devoraram meu pai*, o jovem Elias, ao procurar seu falecido pai nos livros, acaba ele mesmo sendo devorado; o verbo pode soar como negativo, pois carrega voracidade, mas é positivo: trata-se de um viver que se entrelaça à ficção e permite novas experiências ao jovem.

Partimos do mundo ficcional e chegamos ao mundo empírico, tentando organizar alguns saberes apreendidos na ficção de Afonso Cruz, ensinamentos sobre a leitura literária e sobre o comportamento de leitores e de leitoras. Entre tantos aspectos aqui expostos, finalizamos ressaltando que as personagens dos dois livros estão em idade escolar, frequentam aulas, mas não é na escola que se aproximam dos livros.

Isso sugere a nós, professores e professoras, que podemos e devemos ressignificar a escolarização da literatura, permitindo que a leitura inaugure um novo tempo das práticas pedagógicas, sem pressa e sem a busca de utilitarismo (o que não significa, é claro, dispensar objetivos e intencionalidades pedagógicas).

Perguntamos: como democratizar o acesso ao livro, como contribuir para que sejamos uma sociedade de leitores e de leitoras – ou, pelo menos, como impedir que livro e leitura provoquem espanto? A leitura é um direito, portanto, precisamos repensar o imaginário que acompanha livros, leitores/leitoras e leitura na escola. Desejamos democratizar a leitura literária por meio de práticas capazes de despertar as subjetividades daqueles e daquelas que leem.

REFERÊNCIAS

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2015.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

COSSON, R.; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING; T. M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

CRUZ, A. **Vamos comprar um poeta**. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

CRUZ, A. **Os livros que devoraram meu pai**: a estranha e mágica história de Vivaldo Bonfim. São Paulo: Leya, 2011.

GIOVANAZ, D. "Só rico lê" é um mito: gosto por leitura cresce no país e diminui entre a "classe A". **Brasil de Fato**, São Paulo, p. 1-3, 8 abr. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/08/so-rico-le-e-um-mito-gosto-por-leitura-cresce-no-pais-e-diminui-entre-a-classe-a>. Acesso em: 25 maio 2021.

HALL, S.. **Cultura e Representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 2021. Disponível em: https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

MATOS, T. "**Taxação de livros**: como proposta de reforma tributária pode encarecer obras". G1, São Paulo, SP, p. 1-6, 11 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/08/11/taxacao-de-livros-como-proposta>. Acesso em: 26 maio 2021.

OLIVEIRA, R. T.; SEEGER, G. **A personagem na narrativa literária**. Santa Maria: Editora UFSM, 2021.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, M. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução: Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar**. Tradução: Rodrigo Petronio. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

QUEM TEM MEDO DOS DIREITOS HUMANOS?

Martha Giudice Narvaz¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é o de pensar qual formação temos veiculado em nossos currículos no que tange à incorporação da perspectiva dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, tal como previsto por diversos documentos que regulam a educação brasileira. Inicialmente, contextualizamos alguns aspectos que caracterizam o triste cenário brasileiro de violações de direitos para, em seguida, abordar a constituição do campo dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos em suas interlocuções com o campo da educação. Na sequência, propomos indagar que currículos temos promovido, que formação temos oferecido, uma vez que tal perspectiva, com seus temas e metodologias, não tem sido incorporada às instituições educacionais em nosso meio, seja na educação básica, seja no ensino superior, contrariando as normativas educacionais. Uma vez que Educar em Direitos Humanos conduz ao questionamento da ordem vigente, conservadora e avessa ao igualitarismo, com seus sistemas de privilégio, o ocultamento destas discussões parece apontar para quem tem medo dos direitos humanos. Propomos, assim, a institucionalização e a transversalização da Educação em Direitos Humanos em nossas práticas, na direção da radicalização da democracia e da promoção e defesa intransigente dos direitos humanos tais como previsto pelos diversos ordenamentos jurídicos brasileiros aos quais a educação é convocada a participar.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Educação. Currículo. Formação Docente.

¹ Pós-doutora em Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; martha-narvaz@uergs.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Mulheres assassinadas por seus supostos amores. Meninas violadas por quem as deveria proteger. Travestis empalados. Homens negros humilhados. Crianças morrem por balas 'perdidas' enquanto brincam na calçada. Corpos indígenas queimados. Florestas devastadas. Vírus mortíferos alastram-se pelo planeta, modificando as formas de habitar o mundo, assombrando-nos com os encontros. Sem aglomerações. Não se pode ficar muito perto. Impossível respirar junto. #I can't breathe. #Vidas negras importam. #Quem mandou matar Mariele? #Me too. #Ni una a menos. #O violador é você. Gaia, ainda viva, arde (LATOIR, 2020).

A despeito das "conquistas" jurídicas na regulamentação dos modos de vida, nossa 'civilização' segue na barbárie. Temos leis para tudo: para regular as relações entre homens e mulheres, entre negros e brancos, entre crianças e adultos, entre humanos e não humanos. Mas diversas formas de violação irrompem na cena cotidiana, engendradas pela herança colonial, que tem na exploração e na anulação do outra sua marca mais perversa. Como o universo da significação dominante do Capitalismo Mundial Integrado não tolera nenhuma fuga da qual não tenha controle (GUATARRI, 2012), corpos indóceis são eliminados. Docilização dos corpos para sua melhor exploração, ou anulação. Uma das estratégias dessa operação é a circulação na cultura de signos que legitimem tal desqualificação, necessária à desumanização e à objetificação do outro que, destituído de sua humanidade, reduzido à animalidade, pode ser colonizado, adestrado, escravizado, humilhado, violentado, pois é objeto. Essa dita civilização é produzida por um tipo de arranjo social particular que impõe sua significação despótica a partir



de códigos secretados pela hegemonia branca, máscula, ocidental (GUATARRI, 1988).

Há um esgotamento dos modos de vida, dos modos de habitar a Terra, dos modos de habitar os corpos, impostos por essa significação dominante, que articula racismo, falocentrismo, produção de pobreza e desastres urbano-ecológicos. Furacões, desabamentos, enchentes, desmatamento desenfreado, vazamento de óleo e de material radioativo, como Chernobyl e Césio 17, rompimento de barragens tai como em Mariana e Brumadinho e, agora, a Covid-19, revelam “os limites dos aparatos técnico-científicos da humanidade e as ‘marchas-a-ré’ que a ‘natureza’ nos pode reservar” (GUATARRI, 2001, p. 24). Desequilíbrios ameaçam a vida no planeta não só pela proliferação de vírus e de ervas daninhas, mas também por meio de “uma ecologia de ideias danosas” (BATESON, *apud* GUATARRI, 2001, p. 7).

O processo de globalização, ou de mundialização do capital, complexo momento das relações entre nações e povos, de desregulação das relações de trabalho e desmonte do Estado de Bem Estar, tem resultado na produção da pobreza e da desigualdade e na concentração da riqueza, beneficiando apenas um terço da humanidade, em prejuízo especialmente dos habitantes dos países do Sul, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social, comprometendo a justiça distributiva e a paz (CIMADAMORE; CATTANI, 2007; DARDOT; LAVAL, 2016; GENTILI, 2001). São recorrentes as violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais tanto no Brasil quando no mundo. Dos bilhões de pessoas que vivem nos países do Sul, outrora designado “Terceiro Mundo”, 60 % carecem de condições sanitárias básicas, 30% não têm acesso à água potável, 25% carecem de moradia adequada e 20% tem problemas sérios de desnutrição.

Embora escutemos que a pobreza é um resultado inevitável da globalização econômica, poderíamos eliminar a pobreza absoluta no mundo redistribuindo apenas 1% da renda global, ou alfabetizar toda a humanidade com os recursos gastos na guerra do Kosovo, em 1999. Além disso, a pobreza tem gênero, cor e classe social: 70% dos pobres do mundo são mulheres, em geral não brancas, o que repercute diretamente na condição de pobreza das crianças e das comunidades locais (SCHUGURENSKY, 1999). Há inúmeros desafios a enfrentar na implementação dos direitos humanos na ordem contemporânea (PIOVESAN, 2009), o que demanda a formação de sujeitos ética e politicamente comprometidos com a transformação da ordem social desigual e excludente na direção da dignidade e da justiça para todos os povos. Inscreve-se aí a necessidade da disseminação da Educação em Direitos Humanos, ao qual a educação é convocada a participar, objeto de reflexão no presente trabalho.

2 DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: TRISTE CENÁRIO

O Brasil é o país que mais mata ativistas de direitos humanos (ANISTIA INTERNACIONAL, 2021). Jovens negros vivendo nas periferias são as principais vítimas da violência policial, enquanto mulheres e meninas negras e pobres são as principais vítimas de violência sexual e doméstica. Ocupamos a quinta posição no ranking mundial de feminicídios. Dados do Atlas da Violência 2018 apontam 13 mortes violentas de mulheres por dia, 1.206 casos, ante 1.151 registrados em 2017. No primeiro mês de 2019, foram reportados mais de 100 feminicídios em todo o país. Relatório recente intitulado *Violência Doméstica durante a Pandemia de Covid-19*, elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020), destaca que os casos de



feminicídio cresceram 22,2% entre março e abril deste ano, de 117 para 143 casos. Em 12 estados do país, comparativamente ao ano passado, o número de feminicídios subiu. Os estados nos quais o agravamento é mais crítico são Acre, Maranhão e Mato Grosso. Os números caíram em três estados: Espírito Santo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. No Rio Grande do Sul, os números de feminicídio mantiveram-se estáveis em março, com 11 casos. Os registros de ocorrência relacionados à violência sexual, que levam em conta os crimes de estupro e estupro de vulnerável (contra crianças e adolescentes), tiveram redução média de 28,2% em relação a 2019, o que pode estar relacionado à dificuldade das vítimas em registrar as ocorrências. Devido às medidas de isolamento social, várias vítimas permaneceram na constante presença de seus parceiros – e prováveis agressores – em casa, o que representou um aumento de 37,6% nas denúncias telefônicas de violência doméstica somente no mês de abril de 2020 (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020). Dados da Secretaria da Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul contabilizaram, até junho do corrente, 644 estupros, 43 casos de feminicídio consumado e 138 tentativas de feminicídio. Em 2019, foram 359 mulheres vítimas de feminicídio tentado no Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Somos também o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. Em 2020, a cada hora uma pessoa foi agredida em função de sua orientação sexual ou identidade de gênero. A cada dia ocorre um assassinato ou um suicídio decorrentes da LGBTfobia no Brasil. Vergonhosamente, lideramos o ranking mundial de crimes contra as minorias sexuais: matam-se mais homossexuais e transexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África, regiões nas quais vigora ainda pena de morte contra práticas sexuais e de identidade de gênero



associadas a essa população. Mais da metade dos LGBT² assassinados no mundo ocorrem no Brasil. Em 2019, 329 LGBT+ foram vítimas de morte violenta no Brasil, sendo 297 homicídios (90,3%) e 32 suicídios (9,8%). Pesquisas iniciadas na década de 1980 pelo apontam que, em termos absolutos, predominaram as mortes de 174 Gays (52,8%), seguidos de 118 Travestis e Transexuais (35,8%), 32 Lésbicas (9,7%) e 5 bissexuais (1,5%); 29,4% foram assassinados a facadas, 21,8% com arma de fogo, incluindo estrangulamento, espancamento, tortura e carbonização do corpo. Um terço das mortes violentas de LGBT+, sobretudo de gays e lésbicas, ocorreram nas residências das vítimas; já as trans, especialmente as profissionais do sexo, foram executadas na rua, nos centros urbanos, em estradas e locais ermos. Em termos relativos, as pessoas trans representam a categoria sexológica mais vulnerável a mortes violentas. Esse total de 118 mortes, se referidas a um milhão de travestis e transexuais que se estima existir em nosso país, sinaliza que o risco de uma pessoa trans ser assassinada é aproximadamente 17 vezes maior do que um gay. Apesar da redução observada nos dois últimos anos, estas mortes cresceram incontrolavelmente nas duas últimas décadas: de 130 homicídios, em média, em 2000, contabilizaram-se 260 em 2010, subindo para 398 nos últimos três anos (OLIVEIRA, 2020).

Crianças e adolescentes no Brasil têm igualmente seus direitos violados. De 2011 ao primeiro semestre de 2019, foram registradas mais de 200 mil denúncias de violência sexual contra crianças e

² Esse é o termo mais utilizado e significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. O termo no Brasil foi aprovado em 2008, durante 1ª Conferência Nacional GLBT, quando houve a troca da sigla GLBT por LGBT. Tem sido veiculado ainda, pós conferência, o termo LGBTQI+ para incluir também queer, intersexos e outras diversas identidades.

adolescentes no Disque 100³. Em 2018, foram identificadas mais de 66 mil vítimas de estupro no Brasil, maior índice desde 2007. Ocorreram em 2018, em média, 180 estupros por dia; 4 meninas de até 13 foram estupradas a cada hora. De cada dez estupros, oito ocorrem contra meninas e mulheres e dois, contra meninos e homens. A grande maioria das vítimas de violência sexual (53,8%) é menina, com até 13 anos de idade. A maioria das mulheres e meninas violadas (50,9%) é negra (BRASIL, 2018; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019). Em 2020, foram contabilizadas 95,2 mil denúncias destes tipos de violações, que incluem violência física, psicológica, abuso sexual físico, estupro e exploração sexual. Os dados são da Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos (ONDDH), responsável pelo serviço no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) (BRASIL, 2021).

Juntamente com o recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, como revelam as discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo (CASTELLS, 2001; LATOUR, 2020). Segundo Relatório da Anistia Internacional, a retórica anti-direitos humanos que se vê no Brasil tem avançado. Obstáculos à liberdade de expressão, ameaças e morte de defensores de direitos humanos e ambientalistas, de membros de comunidades indígenas e quilombolas, bem como o aumento da

³ O Disque 100 e o Ligue 180 são serviços gratuitos para denúncias de violações de direitos humanos e de violência contra as mulheres, respectivamente. Qualquer pessoa pode fazer uma denúncia pelos serviços, que funcionam 24h por dia, incluindo sábados, domingos e feriados. Além de cadastrar e encaminhar os casos aos órgãos competentes, a Ouvidoria recebe reclamações, sugestões ou elogios sobre o funcionamento dos serviços de atendimento.

violência contra as mulheres e o agravamento das desigualdades sociais impostos pela pandemia de COVID-19 são apontados no Relatório.

3 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

A tradição escravocrata, racista, sexista, classista e colonialista que permeia a humanidade há séculos evidencia que alguns humanos têm sido considerados mais humanos que outros. Desde a dita democracia ateniense, homens brancos, ricos ou nobres e livres têm efetivamente gozado dos direitos de cidadania, em detrimento das mulheres, negros e negras, sobretudo daqueles e daquelas sem patrimônio (SCHUGURENSKY, 1999). Essas desigualdades históricas foram radicalizadas no século XX: as atrocidades das Guerras Mundiais, do Holocausto, das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki, os vários processos descolonizadores de países asiáticos e africanos nos anos 1940-1970, que geraram genocídios localizados, além da questão da pobreza e da desigualdade que vêm atingindo, sobretudo, os países do chamado Terceiro Mundo chocaram a humanidade. O impacto destes horrores impulsionou a criação, em 1945, da Organização das Nações Unidas (ONU), organismo que pretendia regular a ordem internacional a fim de garantir que os abusos cometidos não mais se repetissem. Para tanto, a ONU elaborou, em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. A expressão Direitos Humanos é utilizada em referência a princípios universais que deveriam, potencialmente, ser aceitos por todas as culturas. Os Direitos Humanos são, pretensamente, direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, e incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de

expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre outros. Importante aqui distinguir os Direitos Humanos dos Direitos Fundamentais. Estes, ao invés de universais e indivisíveis como os Direitos Humanos, são definidos no texto constitucional a partir da ordem jurídica de um determinado país, conferindo direitos e garantias individuais, políticas, sociais, econômicas e culturais que diferem de uma nacionalidade para outra, marcadamente entre países do Ocidente e do Leste Asiático (BRASIL, 2013; GORCZEWSKI, 2005).

Há, ressalta Candau (2000), dois grandes enfoques para a abordagem dos direitos humanos: 1) o primeiro, alinhado à ordem neoliberal, entende direitos humanos como estratégia de promoção das liberdades individuais, dos direitos civis e políticos, concebendo a cidadania como formação de sujeitos produtores, empreendedores e consumidores; 2) o segundo concebe direitos humanos como mediação para a construção de um projeto alternativo de sociedade, enfatizando o compromisso com a transformação social e acentuando a importância dos direitos econômicos e sociais para a viabilização dos direitos civis e políticos, inscrevendo-se aí as perspectivas decoloniais. Para Piovesan (2019), contudo, os direitos humanos se inspiram numa dupla vocação: afirmar a dignidade humana e prevenir o sofrimento humano, cuja história é marcada por diferentes gerações⁴, assim delimitadas:

Os Direitos de Primeira Geração, ou Direitos Civis, são direitos negativos, que proíbem excessos do Estado e garantem a vida, a igualdade perante a lei, a propriedade, a segurança, a livre expressão, a reunião e associação e a liberdade de ir e vir. Os Direitos de Segunda Geração, ou

⁴ Grande parte da doutrina tem substituído o termo “geração”, por “dimensão” ao tratar dos direitos humanos. A teoria crítica às “gerações” de direitos entende que o termo geração alude à ideia de sucessão ou de substituição. Uma vez que os direitos não se sobrepõem, não são substituídos uns pelos outros, nem deixam de existir pelo surgimento de outros, mais apropriado falar em “dimensão” ao invés de “geração” de direitos. Cabe ressaltar que essa categorização não é unânime (SARLET, 2007). Contudo, mantivemos a nomenclatura “geração” conforme aparece no documento citado.



Direitos Políticos, são direitos positivos que têm a liberdade como núcleo central e garantem a todos os membros de uma comunidade o sufrágio universal, o direito de constituir partidos políticos e o direito de plebiscito. Os Direitos de Terceira Geração, ou Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, são efetivados pelo Estado e voltados para trabalhadores e marginalizados, visando a garantir-lhes um mínimo de igualdade e bem-estar social, respondendo à globalização, às alterações financeiras em todo o mundo e às mudanças no meio ambiente. Os Direitos de Quarta Geração, Direitos de Solidariedade, compreendem os direitos no âmbito internacional. Entre esses direitos destacam-se: o direito ao desenvolvimento e ao meio ambiente sadio; o direito à paz; e o direito à autodeterminação dos povos. (BRASIL, 2013, p. 17).

Tem sido incluído entre os direitos de quarta dimensão o direito contra a manipulação genética, o direito de morrer com dignidade e o direito à mudança de sexo. Já os direitos humanos da quinta dimensão envolvem os “direitos virtuais”, que ressaltam o princípio da dignidade e da honra da pessoa humana implícitos na imagem, direitos advindos do exacerbado desenvolvimento da Internet nos anos 90 (GORCZEVSKI, 2005). Alguns autores incluem na quinta dimensão de direitos aqueles relativos à paz, enquanto outros propõem já uma sexta dimensão, que inclui o acesso à água potável como um direito fundamental, tendo em vista ser necessário a própria existência humana e a outras formas de vida. A categorização, bem como a própria definição de direitos humanos não é, portanto, consensual (SARLET, 2007).

De toda forma, a Declaração Universal dos Direitos Humanos desencadeou a produção de instrumentos e mecanismos internacionais, pactos, tratados e convenções, que resultaram na base dos atuais sistemas de proteção dos direitos humanos. Estes instrumentos foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários, dentre eles, o Brasil. Na Conferência de Viena, de 1993, foi acordado que os Direitos Humanos passassem a ser conteúdo programático da ação dos Estados nacionais, recomendando-se a criação de Programas e Planos

Nacionais de Direitos Humanos (BRASIL, 2009). Assim, alinhando-se às recomendações internacionais, em 1996 foi lançado o primeiro *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I* – pelo Estado Brasileiro, cujas demandas sociais da época se cristalizaram com maior ênfase na garantia dos direitos civis e políticos, dada a incipiente redemocratização pós-ditadura. O PNDH I, atualizado em 2002, incorporou os direitos econômicos, sociais e culturais em suas diretrizes, configurando o segundo Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II. A terceira versão do PNDH, lançada em dezembro de 2009, coincidiu com os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e com a realização da 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos (11ª CNDH), cujo lema foi “*Democracia, Desenvolvimento e Direitos Humanos: superando as desigualdades*”. Para tanto, realizaram-se 137 pré-conferências, das quais participaram mais de 14 mil pessoas, reunindo poderes públicos e representantes de diversos movimentos sociais, para a elaboração do PNDH-3. O documento envolve 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas, organizadas em seis eixos, que são: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; e, Direito à Memória e à Verdade (BRASIL, 2007).

O eixo 5 do PNDH-3, *Educação e Cultura em Direitos Humanos*, postula a formação de uma cultura comprometida contra todas as formas de discriminação, opressão e violência, e dialoga em especial com o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*, publicado em 2006. O PNEDH, por sua vez, propõe a construção de uma cultura de direitos humanos que possa contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito por meio de ações que incluem: a Educação Básica; a Educação Superior; a Educação



Não-Formal; a Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública; e, a Educação e Mídia. No que tange à Educação Superior, o PNEDH estabelece que: a) a universidade deve estar comprometida com a construção da democracia e a cidadania; b) os preceitos de liberdade, igualdade e justiça devem guiar as ações universitárias; c) a EDH deve ser uma prática permanente, contínua e global da universidade, voltada a transformação da sociedade; d) a EDH deve ser o princípio ético-político orientador da formulação da prática das instituições de ensino superior (IES); e) as atividades acadêmicas devem estar voltadas para a criação de uma cultura da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar; f) ensino, pesquisa e extensão devem ser indissociáveis em todas as áreas do conhecimento; g) dever haver compromisso com a construção de uma cultura do respeito à diversidade nas relações com movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação; h) a participação das IES na formação de agentes sociais de EDH e na avaliação do processo de implementação do PNEDH deve ser permanente (BRASIL, 2017b).

Cabe destacar que já em dezembro de 2004 a Assembleia Geral das Nações Unidas, ao proclamar o *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos* (ONU, 2005), atribuiu às IES a nobre tarefa de formação de cidadãos e cidadãs hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras (BRASIL, 2012). O Brasil, além de ratificar os principais instrumentos internacionais de Direitos Humanos, incluiu a cidadania e a dignidade da pessoa humana como fundamentos do Estado brasileiro na Carta Constitucional, estabelecendo como objetivo primordial a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, além de comprometer-se com



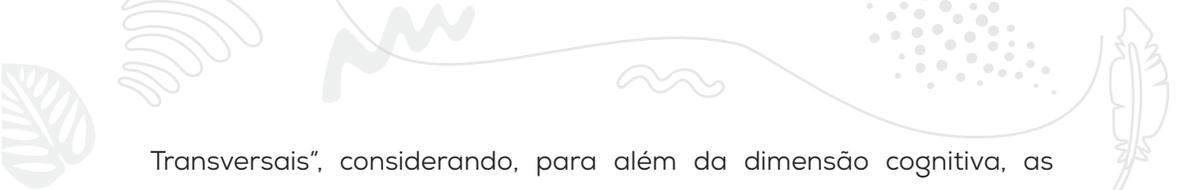
o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza, redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem-estar de todos, sem preconceitos ou discriminação de qualquer tipo. A Constituição Federal de 1988 também determinou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu artigo 3º, propõe como finalidade da educação superior a participação no processo de desenvolvimento da sociedade a partir da criação e difusão cultural e científica. A Educação em Direitos Humanos foi tema da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, tendo recomendação explícita em seu documento final a formação continuada de profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, “visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa.” (BRASIL, 2010, p. 162).

Em 2012, o Ministério da Educação aprovou as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (DNEDH), tendo como princípios a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação e a sustentabilidade socioambiental. As DNEDH reiteram a concepção já expressa em outros documentos de que a educação deve estar a serviço da mudança e da transformação social, em especial na direção do empoderamento de grupos marginalizados e excluídos, o que deve ocorrer por meio do reconhecimento de seus direitos. As Diretrizes enfatizam que as metodologias de ensino, desde a Educação Básica, devem possibilitar a participação direta dos(as) estudantes na discussão de questões relacionadas à vida de suas comunidades, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição de rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outras, através das diferentes linguagens, seja musical, corporal, teatral, literária, plástica ou poética, com metodologia ativa, participativa e

problematizadora. Os desafios a serem enfrentados, entretanto, na implantação dessas metodologias é a inexistência na formação de profissionais, nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH. Para tanto, as DNEDH propõem ações a serem implementadas pelas IES, que têm o encargo de formar cidadãos e cidadãs éticos comprometidos com a defesa dos Direitos Humanos (BRASIL, 2013).

4 DIREITOS HUMANOS NOS CURRÍCULOS DAS IENS E NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No que tange à Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a), prevista pelo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), conceitualmente, é a principal norma editada pelo Ministério da Educação com o objetivo de definir as áreas do conhecimento integrantes dos currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e particulares de Educação Infantil e Fundamental. Como política educacional, é referência à reformulação dos currículos escolares e dos processos nacionais de avaliação. A BNCC define também os conhecimentos, competências e habilidades em cada disciplina escolar; estabelece dez competências gerais consideradas básicas ao tratamento didático proposto para a Educação Infantil e Fundamental, destacando-se: exercitar a empatia, isto é, o colocar-se no lugar do outro, o diálogo, a cooperação, o respeito mútuo, os direitos humanos, a diversidade de indivíduos e grupos sociais, os diferentes saberes, as identidades, culturas e potencialidades humanas, livre de preconceitos de qualquer natureza; agir como indivíduos ou grupos com ética, autonomia, responsabilidade, flexibilidade e determinação, pautados por princípios democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. A nova BNCC também prevê “Temas Contemporâneos



Transversais”, considerando, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação escolar. Os referidos temas perpassam diversos componentes curriculares em diferentes etapas, e são: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade: Tecnologias digitais; Culturas africanas e indígenas (BRASIL, 2017a).

A inserção da Educação em Direitos Humanos em todos os níveis e modalidades da educação nacional nos cursos de graduação e pós-graduação, nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das diversas IES culminou, em março deste ano de 2017, na instituição do *Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos* (BRASIL, 2017b). O Pacto Universitário é uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça e Cidadania para a promoção da educação em direitos humanos no ensino superior. Aberto à adesão das IES e de Entidades Apoiadoras (EAs), o objetivo do Pacto é superar a violência, o preconceito e a discriminação, e promover atividades educativas de promoção e defesa dos direitos humanos no âmbito da educação superior, de forma transversal e interdisciplinar em todas as esferas institucionais, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão e a convivência universitária e comunitária, ou seja, focalizando, além de produções teóricas, práticas concretas no ambiente universitário, tais como a prevenção de ações discriminatórias e abusivas como o assédio sexual, o racismo, o sexismo e a discriminação de pessoas com deficiência e idosas (BRASIL, 2017a). No Rio Grande do Sul, o Plano Estadual de Educação – PPE – instituído pela Lei 14.705/2015 (RIO GRANDE DO SUL, 2015) também tem como diretrizes: a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a valorização dos(as) profissionais da educação; a



promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, à orientação sexual e às escolhas religiosas; o combate ao racismo e a todas formas de preconceito.

5 QUEM TEM MEDO DOS DIREITOS HUMANOS?

Diante do exposto, apesar dos evidentes avanços no plano jurídico-institucional, inclusive no Brasil, a realidade concreta da efetivação dos direitos humanos ainda é um desafio, ao qual a universidade tem sido convocada a participar. Parece evidente a importância das IES na área da Educação em Direitos Humanos. Diversos marcos legais que regem a educação superior brasileira concebem a universidade como instituição social republicana, diferenciada e autônoma, que deve estar comprometida com a democracia e a cidadania, cujas ações devem garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a formulação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos. Além disso, o princípio básico da educação em direitos humanos deve ser prática permanente, contínua e global, voltado à transformação social, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos. Os planos, programas e diretrizes nacionais para a EDH destacam o papel das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de efetivação do PNEHDH (BRASIL, 2009).

Há que se pensar, enquanto universidade, na formação veiculada por nossos currículos, uma vez que eles não são neutros, mas um aparato técnico-político, produto de determinações culturais e históricas, produtores de conhecimento e de subjetividades. Cada estrutura curricular revela uma forma particular de conceber o mundo



e o conhecimento, selecionando alguns elementos em detrimento de outros, instituindo sentidos, fazem circular significados, legitimando verdades. Sabemos, com Foucault (2002), que há sempre disputas pela verdade em cada tempo e em cada espaço social. A verdade é um efeito do poder e produz saber. Saber e poder estão intrinsecamente entrelaçados. Selecionar conhecimentos é uma operação de poder. O currículo não está fora das malhas do poder. Não há um currículo neutro. Na medida em que o currículo estabelece que tipo de sujeitos pretendemos formar, que tipo de sujeitos são desejáveis para determinado tipo de sociedade, o currículo está envolvido não só na produção de saberes, mas de subjetividades (GALLO, 2013; SILVA, 2010). Inscreve-se aí a educação, que pode ser tanto espaço de manutenção de uma sociedade desigual quanto de enfrentamento de diversas desigualdades, produtoras de discriminação e violência. Faz-se fundamental, para tanto, que docentes e gestores tenham formação sólida em direitos humanos, e que tenham assessoria para a sua atuação. As escolas também devem ter apoio dos órgãos públicos de educação e as universidades devem incluir a temática em seus cursos de forma transversal, especialmente em seus cursos de licenciatura, o que ainda parece precário em nosso meio.

Cabe indagar: Que efeitos ético-estético-políticos estão implicados em nossos currículos, com seus discursos e práticas nas escolas e nas universidades? Que formação temos promovido? De reprodução da ordem neoliberal excludente, patriarcal, colonialista, racista e classista, ou de questionamento das normas hegemônicas vigentes na direção da promoção de singularidades que celebrem a diferença? Estarão nossas práticas curriculares comprometidas com a construção da paz, da defesa dos Direitos Humanos e dos valores da democracia? Ou estarão a serviço da formação tecnicista, com suas marcas de competitividade, empreendedorismo e individualismo mortíferos



característicos da (anti)ética do mercado neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016; GENTILI, 2001)? Estaremos oferecendo ferramentas capazes de gerar não só conhecimento, mas indignação diante da pobreza, do preconceito, da discriminação e da violência tanto na sociedade quanto em nosso meio universitário? Estarão contempladas, entre outros instrumentos normativos, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos em nossas práticas? Que ações concretas têm sido desenvolvidas pelas IES na direção da efetivação do Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos?

Sabe-se que a promulgação de leis, tratados, decretos, programas e planos não garante sua efetivação. É preciso incidir na cultura, tendo a educação importante papel neste cenário. Diversos estudos tem demonstrado que a inclusão da temática dos direitos humanos é ainda incipiente nos currículos, tanto da educação básica quanto no ensino superior. A inserção destas discussões nos currículos não está ainda transversalizada, restringindo-se a produções de grupos específicos e de docentes sensíveis à temática, com pouca institucionalização nos mais variados campos do conhecimento, quer no ensino, na pesquisa ou na extensão (BOCK; GIANFALDONI, 2010; CANDAU, 2000; CORREA, 2010; NARVAZ; GARCIA; PRATES, 2018a, 2018b; NARVAZ; SANTOS, 2019; NARVAZ et al., 2019). A resistência à discussão dessa temática remete ao conservadorismo característico da sociedade brasileira que reverbera na educação. Quem tem medo dos direitos humanos? Pois falar, ensinar, debater direitos humanos implica questionar hierarquias e legitimidades de toda ordem. Discursos insurgentes necessitam ser silenciados diante do risco de desvelarem sistemas de privilégios, o que, obviamente, não interessa às elites conservadoras com sua tradição sexista, misógina, racista, xenófoba e patriarcal. Observa-se, assim, o ocultamento dessas questões em nossas práticas educativas cotidianas,

como se fosse apenas temática de especialistas e de ativistas. É preciso desnudar a correlação de forças por um projeto de sociedade, podendo-se pensar em termos de disputa entre uma sociedade mais progressista e uma sociedade mais conservadora, com seu apreço às hierarquias e à ordem e sua aversão ao igualitarismo (VAZQUEZ, 2019), na contramão dos princípios democráticos e das conquistas de direitos a duras penas conquistados e ainda não efetivados.

REFERÊNCIAS

ANISTIA INTERNACIONAL. **Relatório 2020/2021**. Estado dos Direitos Humanos no Mundo. 2021. Disponível em: <https://www.amnesty.org/en/documents/pol10/3202/2021/bp/>. Acesso em: 31 maio 2017.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, abril 2016.

BOCK, A. M. B.; GIANFALDONI, M. H. T. A. Direitos humanos no ensino de Psicologia. *Psicologia, Ensino & Formação*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 97-115, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB. 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação**. MEC: Brasília, 2010.

BRASIL. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Cartilha atualiza dados de abuso sexual contra crianças e adolescentes para fortalecer rede de proteção**. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/cartilha-atualiza-dados-de-abuso-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-para-fortalecer-rede-de-protecao>. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. **Boletim Epidemiológico**, Brasília, v. 49, n. 27, 2018. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. **Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura da Paz e Direitos Humanos (PNUDH)**. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH)**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2009.

CANAU, V. M. Educação em direitos humanos e democracia. *In*: CANAU, V. M.; SACAVINO, S. (Orgs.). **Educar em direitos humanos**. Construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CIMADAMORE, A.; CATTANI, A. D. **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial/CLACSO, 2007.

CORREA, A. C. O desafio da Educação Em Direitos Humanos nos currículos e nas práticas da Educação Superior. **Jornal Eletrônico da Faculdade Vianna Júnior**, Minas Gerais, 2010. Disponível em: jornaleletronicofivj.com.br. Acesso em: 31 maio 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade Neoliberal. São Paulo, Boitempo, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Lei 14.705, de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE. **Diário Oficial da União**, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Indicadores da Violência Contra a Mulher** – Lei Maria da Penha. Secretaria da Segurança Pública, 2020. Disponível em: <https://ssp.rs.gov.br/indicadores-da-violencia-contra-a-mulher>. Acesso em: 8 jul. 2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 2019. **Anuário da violência 2019**. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/Anuario-2019>. Acesso em: 14 maio 2021.

GALLO, S. Do currículo como máquina de subjetivação. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, 2013. p. 203-218.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

GORCZEWSKI, C. **Direitos humanos**: Dos primórdios da humanidade ao Brasil de hoje. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2005.

GUATARRI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 2001.

GUATARRI, F. **Caosmose**: Um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 2012.

GUATARRI, F. **O inconsciente maquínico**. Campinas: Papirus, 1988.

LATOUR, B. **Diante de Gaia**. São Paulo/Rio de Janeiro: Ubu, 2020.

NARVAZ, M. G. *et al.* Currículos como máquinas de subjetivação: Uma análise documental dos discursos e práticas de Educação em Direitos Humanos na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. *In*: IX SIEPEX, 9., 2019, Porto Alegre. **Anais [...]**, Porto Alegre: UERGS, 2019.

NARVAZ, M. G.; SANTOS, N. Currículos como máquinas de subjetivação: Uma análise documental dos discursos e práticas de Educação em Direitos humanos nos PPCs dos Cursos de Especialização na Universidade Estadual do Rio Grande Do Sul. *In*: IX SIEPEX, 8., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**, Porto Alegre: UERGS, 2018.

NARVAZ, M. G.; GARCIA, I.; PRATES, L. Resultados preliminares da análise documental das ações de extensão em Educação em Direitos Humanos na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. *In*: IX SIEPEX, 8., 2018, Cachoeira do Sul. **Anais [...]**, Cachoeira do Sul: UERGS, 2018a.

NARVAZ, M. G.; GARCIA, I.; PRATES, L. Resultados preliminares da análise documental de projetos de pesquisa em Direitos Humanos na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. *In*: IX SIEPEX, 8., 2018, Cachoeira do Sul. **Anais [...]**, Cachoeira do Sul: UERGS, 2018b.

OLIVEIRA, J. M. D. de. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019**: Relatório do Grupo Gay da Bahia. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

PIOVESAN, F. Direitos humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Brasília, v. 75, n. 1, p. 107-113, jan/mar 2009.

SARLET, I. W. **A eficácia dos Direitos Fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SCHUGURENSKY, D. Globalização, democracia participativa e educação cidadã: O cruzamento da pedagogia e da política pública. *In*: SILVA, Luis Heron (Org.). **Século XXI**: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999. p. 180-193.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. Rio de Janeiro: Autêntica. 2010.

VAZQUEZ, A. C. B. Fascismo e O Conto da Aia: a misoginia como política de Estado. **Katálisis**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 597-606, set./dez. 2019.

