

**RONDÔNIA EM BUSCA DA CIDADANIA:  
PESQUISA ETNOGRÁFICA DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE RONDÔNIA  
E SUAS PRÁTICAS ARTICULATÓRIAS**

**RONDONIA IN SEARCH OF CITIZENSHIP:  
ETHNOGRAPHIC RESEARCH OF THE PUBLIC PROSECUTION OFFICE OF  
RONDONIA AND ITS ARTICULATORY PRACTICES**

Larissa Zuim Matarésio<sup>1</sup>

**RESUMO**

Este artigo apresenta o projeto de pesquisa em desenvolvimento no mestrado em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa pretende apreender como o Ministério Público do Estado de Rondônia constitui seu contrato de comunicação com a sociedade rondoniense pela defesa da cidadania e quais os dispositivos empregados para este fim, por meio da teoria da análise do discurso e dos estudos acerca das práticas articulatórias e pontos nodais. Para se chegar a esta apreensão, realizará uma pesquisa etnográfica dentro do MPE-RO acompanhando durante um determinado período todo o processo de articulação que se dá entre os dois lados, cidadão e instituição. Sendo assim, pretende abordar as diferentes ações e atuações do MPE-RO que passam a ser ressignificadas no âmbito público, formando um contrato de comunicação entre instituição e sociedade. Pois, trata-se, nesse caso, da construção de um contrato de comunicação como convocações narrativas entre um enunciador totalizador para um enunciatário carente alcançar uma melhor situação de ser, ter, saber e poder mais (PRADO, 2010).

Palavras-chave: Comunicação; Etnografia; Ministério Público de Rondônia; cidadania.

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como bolsista da CAPES. Graduada em Letras Licenciatura pela Universidade Federal de Rondônia e em Comunicação Social/Jornalismo pela Faculdade Integrada de Porto Velho. E-mail: larizuim@gmail.com

## ABSTRACT

This article presents a developing master's degree project in the area of communication and semiotics from the institution Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. We intend to understand how the Public Prosecution Office of the Brazilian state of Rondonia establishes its communication contract on the defense of citizenship with its society and what are the tools applied to reach this goal. We plan to achieve our results by using discourse analysis theory as well as studies on articulatory practices and nodal points. To reach our goal we are doing an ethnographic research inside Rondonia's PPO during a stated period, following all the articulation processes between citizens and institution. This way we intend to approach different actions and operations of Rondonia's PPO that start being redefined in the public sphere, forming a communication contract between institution and society. For, in this case, it deals with the construction of a communication contract as a narrative summoning between a totalizer enunciator to a lacking enunciatee to reach a better situation of being, having, knowing and doing more (PRADO, 2010).

Keywords: Communication; Ethnography; Prosecution Office of Rondonia; Citizenship.

## I INTRODUÇÃO

O Ministério Público de Rondônia (MPE-RO), assim como o Estado, é recente e conta com apenas 32 anos de existência. Por isso mesmo, existem poucos estudos sobre eles. Rondônia faz fronteira com Mato Grosso, Amazonas e Acre, além do país vizinho, a Bolívia, e possui população estimada em 1,7 milhões de pessoas, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>2</sup>. A população tem crescido em ritmo acelerado desde a implantação das Hidrelétricas do Complexo do rio Madeira: Usinas Santo Antônio e Jirau, em setembro de 2008. Devido a essas construções o lugar tem recebido contingente migratório tão intenso quanto na época da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM).

O crescimento acelerado e sem planejamento resultam em problemas de ordem social atingindo a saúde, a educação, a infraestrutura das cidades, visivelmente manifestados nos modos de vida da população do Estado. Dentre os problemas sociais de notoriedade nacional encontram-se a prostituição infantil, a falta de equipamentos na área da saúde, alto índice de acidentes de trânsito, baixo Índice de Desenvolvimento da

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ro> Acesso em 28/09/2013.

Educação Básica - IDEB<sup>3</sup>, aumento dos casos de doenças tropicais. Outro exemplo conhecido ocorre na capital do Estado - Porto Velho, que conta com único pronto-socorro responsável pelo atendimento da população local, com cerca de 428 mil habitantes<sup>4</sup> e casos graves do interior do Estado.

Os casos de corrupção também afetam Rondônia. Aqui, são conhecidos os problemas de corrupção decorrentes nos setores da saúde, da educação, nos investimentos destinados às melhorias das cidades desde infraestrutura: pontes, viadutos, asfaltamento, construção de moradias etc., até desvios vultosos de recursos públicos destinados ao narcotráfico e empresas “fantasmas”, por exemplo.

Assim, em que pese todos esses pontos negativos elencados, o Ministério Público do Estado de Rondônia tem buscado, via ações afirmativas, mecanismos práticos em prol da população de Rondônia em atendimento às demandas populares.

A defesa é do Estado e das garantias constitucionais, simultaneamente, e ocorre em três vertentes: a garantia dos direitos individuais e coletivos, a segurança pública e o enfrentamento de calamidades (CÂMARA, s/d). No entanto, é sobre o conjunto de mecanismos públicos e coletivos, o foco das atenções do presente estudo, uma vez que demanda ações práticas voltadas ao exercício da cidadania. No entanto, apesar de todo o esforço, segundo José Murilo de Carvalho, “uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível” (2014, p. 15)

A partir desta percepção, esta pesquisa pretende analisar como o MPE-RO constitui seus contratos de comunicação com a sociedade em defesa da cidadania. Ainda, como se dá o atendimento do cidadão que busca ajuda e quais são as estatísticas dos resultados alcançados do trabalho desenvolvido pela instituição.

Desse modo, o MPE-RO como instituição pública permanente, “essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático

---

<sup>3</sup> O IDEB do Estado de Rondônia é de 4.7 segundo dados disponíveis em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1169997> Acesso em 29/09/2013.

<sup>4</sup> Dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=110020&search=rondonia|porto-velho|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria> Acesso em 29/09/2013.

e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (LC 93, artigo 1º), passa nesse contexto a estabelecer uma prática articulatória entre o poder público do Estado e a sociedade. Nesse caso, o MPE passa a ser o meio possibilitador de provimentos e ações afirmativas para a população de Rondônia, porque para garantir os direitos sociais da população rondoniense: saúde, educação, moradia, saneamento básico, etc., executa o seu papel através de investigações e operações de combate ao crime e como intermediador no espaço urbano pois, é como sujeito que se designa a sua função característica de defensor da cidadania.

Para analisar o sentido de “prática articulatória” tal como aqui se propõe, apoia-se na definição de Laclau e Mouffe, na qual as práticas articulatórias se estabelecem quando diferentes elementos têm sua identidade modificada, formando o discurso em torno de uma articulação.

nós chamaremos articulação qualquer prática que estabeleça a relação entre elementos tal que suas identidades sejam modificadas como um resultado da prática articulatória. À totalidade estruturada resultante da prática articulatória, nós chamaremos de discurso. As posições diferenciais na medida em que elas aparecem articuladas dentro do discurso, nós chamaremos de momentos. Por contraste, nós chamaremos elementos qualquer diferença que não seja discursivamente articulada. (LACLAU, MOUFFE apud PINTO).

Já que, no nosso entendimento, essas práticas são definidas pelas relações sociais que se articulam entre população e instituição, a ideia é explorar os pontos nodais que marcam estas práticas. Sendo assim, pretende abordar as diferentes ações e atuações do MPE-RO de defesa da cidadania que passam a ser ressignificadas no âmbito público, formando contratos de comunicação entre instituição e sociedade por meio da enunciação, um ato instaurador de sentido na interação entre esses sujeitos do discurso. Para isso, será desenvolvida uma pesquisa etnográfica como modo de observar e adquirir o conhecimento de como funciona este dispositivo.

Para definir o que é e como se dá estes contratos de comunicação, se pautará no conceito de Charaudeau, que diz que é o contrato que define e orienta as condições em que os processos de transformação, interpretação e transação se darão no espaço público e na opinião pública.

Afinal o amplo debate sobre a constituição das esferas pública e privada, políticas e estratégias de comunicação, no âmbito de tensão entre Estado e sociedade, merece profundas reflexões de ordem comunicacional.

Como já foi dito, o MPE-RO e seu Estado sede são muito novos e não possuem estudos entorno de suas atividades, portanto, será importante para a pesquisa entender o Ministério Público, seus próprios documentos de instauração, cartilhas e leis que regem seus estatutos, como por exemplo a Lei Complementar nº 93 de 03 de novembro de 1993, a Lei Orgânica do Ministério Público de Rondônia, o Manual das Promotorias de Justiça de Rondônia e da Corregedoria Geral e o documento de Planejamento Estratégico 2010-2020. Todos esses documentos, assim como as estruturas administrativas e organizacionais do MPE-RO, estão disponíveis no site institucional [www.mpro.mp.br](http://www.mpro.mp.br).

Mesmo não encontrando estudos relacionados ao MPE-RO, outros Ministérios Públicos foram amplamente pesquisados, com temas voltados ao direito, à defesa dos direitos humanos, com estudos de caso que acompanham ações de mediação e de análise do trabalho institucional. Durante o desenvolvimento do estado da arte deste projeto, alguns textos publicados que foram encontrados são mais pertinentes que outros, como por exemplo, “Direito e Política: o Ministério Público e a defesa dos direitos coletivos”, de Rogério Bastos Arantes, que ajuda a entender sobre a sua reestruturação a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, quando ampliou-se o seu papel, saindo do Poder Executivo para se tornar defensor do Estado como fiscal e guardião dos direitos da sociedade.

Da mesma forma, texto “O novo desenho institucional do Ministério Público e o processo de judicialização da política”, de Ernani Carvalho e Natália Leitão que vai além do processo de reestruturação a partir da CF/88 e mostra um pouco da estrutura organizacional e do funcionamento dentro do MP. Cátia Aida Silva apresenta “Promotores de Justiça e novas áreas de atuação em defesa de direitos sociais e coletivos”, que vai falar dos promotores de justiça e como o papel desses servidores vêm crescendo dentro do programa nacional de defesa da cidadania.

É possível encontrar vários estudos de caso que vão falar da relação que se estabelece entre a instituição e sociedade, como “A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista”, de Adriane Silveira, que colabora para uma ampla visão do trabalho desenvolvido passo-a-passo dentro de uma promotoria específica do MP atuando em

busca pela educação de qualidade em crianças e adolescentes de baixa renda. Ou “Serviço Social e Ministério Público: aproximações mediadas pela defesa dos direitos humanos”, de Silvia Tejedas, “O Ministério Público em defesa da probidade administrativa”, de Ronaldo Pinto, e outro que se aproxima ainda mais do MP de Rondônia ajudando a entender a atuação contra a corrupção, um tema amplamente difundido e que dá muita visibilidade ao MPE-RO, uma vez que, o procurador-geral do Estado é presidente nacional do Grupo de Atuação Especial Contra o Crime (GAECO), o texto desenvolvido por Adriano Oliveira e Jorge Zaverucha, “Manifestações do crime organizado e governo de coalização de Pernambuco”.

Sobre as definições e conceitos que envolvem cidadania, além dos principais autores que nos quais a pesquisa se pautará (Boaventura Santos e José Murilo de Carvalho), outros textos encontrados acrescentam importantes perspectivas sobre a temática como: “Resistência e emancipação social: a cidadania como condição participante na construção da produção simbólica”, de Luciane Lucas e Tânia Hoff. “A representação iconográfica da cidadania na história política do Brasil no final do século XX”, de Rosinaldo Miani, que apresenta como o tema foi tratado no século passado. De Denise Cogo et al, em “Buen Vivir e a crítica ao desenvolvimento: reposicionando a comunicação e a cidadania no pensamento latino-americano”, lê-se sobre o novo modo de entender a relação comunicação/cidadania.

Como esta pesquisa usará como metodologia a etnografia, método pouco utilizado para este tipo de tema, foi importante conhecer outros textos que desenvolvem este tipo de trabalho. “O olhar do outro: o desafio etnográfico no campo da comunicação”, de Luciana de Oliveira, abriu caminho para conhecer o livro “Os olhos do grande irmão: uma etnografia dos fãs de Big Brother”, de Bruno Campanella, que perfaz uma reflexão sobre o fazer etnográfico e as importantes contribuições que este tipo de estudo pode fazer à comunicação, e também um artigo anterior ao livro do mesmo autor, em que ele relata as dificuldades de seu trabalho etnográfico em conquistar as pessoas com quem iria trabalhar e formular seus questionários de pesquisa.

“A etnografia como estratégia de pesquisa interdisciplinar para os estudos organizacionais”, de Júlio Cunha e Evandro Ribeiro, foi de grande importância, pois descreve um panorama histórico da pesquisa etnográfica e autores clássicos do método em comunidades tribais exóticas e até a sua recente contextualização e desenvolvimento em outros tipos de temas nos mais variados seguimentos da ciência.

## II Ministério Público do Estado de Rondônia – a instalação

Para atender às necessidades decorrentes da defesa da cidadania dos povos residentes no lugar, instalou-se, no município de Porto Velho – capital do Estado, o Ministério Público do Estado de Rondônia (MPE-RO), no dia 22 de dezembro de 1981, com a assinatura da Lei Complementar (LC) 41, que extinguiu o Território Federal de Rondônia e criou o Estado de Rondônia.

O artigo 27 da LC 41 estabelecia que o Ministério Público fosse organizado na forma da legislação estadual. O Ministério Público do Estado de Rondônia (MPE-RO), assim como seu Estado sede, é recente e conta com apenas 32 anos de existência. De acordo com os documentos institucionais do órgão, ele vem desenvolvendo diversos trabalhos em prol dos cidadãos.

Correlato a esses sentidos, o MPE-RO propõe ser o mediador dos cidadãos no Estado de Direito, tendo em vista que nas concepções acima, o Estado como *res populi* (coisa do povo) é constituído pelos seus cidadãos. Nesse ínterim, interessa-nos os modos como o MPE-RO exerce essa natureza na estrutura política do Estado de Rondônia, haja vista ser ele a parte que torna visível (concreta) as características da cidadania no tempo e no espaço local.

Dentre os exercícios dessa concretude estão os fatos noticiados, as operações investigativas, os atos sociais como prática de cidadania que passam a serem formas do conteúdo das práticas articulatórias (LACLAU e MOUFFE, 2010). Em Laclau, as práticas articulatórias se estabelecem quando diferentes elementos têm sua identidade modificada, formando o discurso em torno de uma articulação.

Nesse entendimento, essas práticas, que em sua totalidade resultam no discurso, são definidas pelas relações sociais que se articulam entre população e instituição dando origem ao discurso que o MPE emprega em defesa da cidadania, ou seja, dispositivos que operam dentro de determinado espaço da comunidade e se integram para formar uma prática de conduta cidadã. Considerando que dispositivo, segundo Agamben é “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2009, p. 40).

Neste sentido é o que propõe o Centro de Apoio Operacional da Cidadania - CAOP<sup>5</sup> do MPE-RO, órgão criado no âmbito do Ministério Público para atender algumas especificidades relacionadas às questões cidadãs. O CAOP se baseia na ética e na responsabilidade social, procura articular as ações entre MPE e cidades, por ser de interesse público de toda a população. Também faz parte da missão do CAOP garantir a cidadania e a evolução social mantendo a ordem jurídica e o regime democrático.

Com esse órgão, o MPE se articula por meio de valores a eles determinados que em tempo complementam e dão um novo sentido à função do Ministério Público.

No que expressa Laclau em sua teoria, o discurso que não se sustenta na aplicação de seus próprios valores é o discurso em si, que por não apresentar elementos com significados definitivos possuem certa ambiguidade em sua tentativa de alcançar o todo social e é por meio das práticas articulatórias que se definem os sentidos que se quer que o discurso assuma.

Por discurso, como tentei esclarecer várias vezes, não tenho em mente algo que é essencialmente relativo às áreas da fala e da escrita, mais quaisquer conjuntos de elementos nos quais as relações desempenham o papel constitutivo. Isso significa que os elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem através dele (LACLAU, 2013, p.116).

Dadas às necessidades de manter-se como órgão “disponibilizador” da cidadania, o Ministério Público exerce e atua em nome da sociedade como setor público. Sendo assim, toda e qualquer ação conferida, atendida, solicitada e outros afins, pelo MPE-RO, têm a função de garantir a cidadania ao cidadão e à coletividade social, mas dentro de sua própria arregimentação e disponibilidade.

Desse modo, o discurso é constituído como apregoa Prado na tentativa de dominar o campo da discursividade, nesse caso, o campo da prática da cidadania.

Todo discurso quer encarnar, fazer encarnar. Uma vez encarnado, o

---

<sup>5</sup> O CAOP foi criado por meio da Resolução nº 003/2011 – PGJ como órgão auxiliar da atividade funcional do Ministério Público, cuja finalidade consiste em oferecer suporte e apoio jurídico aos órgãos de execução. Disponível em: <http://www.mp.ro.gov.br/web/caop-cidadania/> Acesso em 26/09/2013.

sujeito se torna um emissor, que vivencia o discurso. Desde a palavra de ordem, que costura o discurso na cadeia significativa, produzindo a interpelação que cria o actante, a convocação lançada no mundo pelos dispositivos (cf. Agambem, 2009) visa a encarnar nos corpos o que leva a um funcionamento pulsional dos *media*. (PRADO, 2013, p. 77, grifo do autor)

Assim, o cidadão que consegue “encarnar” o discurso do MPE sobre o que é ser “cidadão”, buscará seus direitos e viverá a liberdade, a plenitude, as garantias de vida, porque aqui se presentifica os valores dos direitos dos cidadãos. Mas, o MPE para alcançar essa “encarnação” do cidadão na prática cidadã busca através do CAOP o “querer-informar” ao mesmo tempo em que “quer-fazer” o público (cidadãos rondonienses) aprender como “deve-ser” adquirida a confiança, a credibilidade, a adesão aos seus valores, exercendo uma forma de controle que se baseia na competência.

Nessa perspectiva, além de dispositivo jurídico, passa a ser-visto como o dispositivo da cidadania, já que instaura os temas: justiça social; atenção à criança, ao adolescente e ao idoso; direito à educação; qualidade na prestação de serviços públicos estaduais; combate à corrupção, dentre outros; à efetivação do exercício público e do direito ao cidadão.

Assim, de sua prática comunicacional pressupõe-se o objetivo da visibilidade, o qual possui políticas e estratégias de comunicação, bem como, o aumento do alcance jurisdicional que a ele é típico; além de proporcionar ao cidadão a noção, de que, pode representá-lo enquanto zelador do Poder Público e dos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei Orgânica do MPE-RO.

Aqui se insere o MPE-RO como instituição pública permanente, “essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis”<sup>6</sup>. Por isso, executa o seu papel de intermediador no espaço urbano ao atendimento de qualquer cidadão solicitante, pois, é como sujeito que se designa o seu papel institucional.

---

<sup>6</sup> Artigo 1º das Disposições Preliminares da Lei Complementar 93, de 3 de novembro de 1993.

### III Etnografía: uma pequena amostra

A pesquisa etnográfica e netnográfica tem assumido lugar de importância em pesquisas recentes na área da comunicação. Já consagrada na Antropologia, seus mecanismos de coletas de dados e análise de conteúdo têm adquirido espaço em outras áreas.

Aqui, apresentar-se-á uma pesquisa elaborada através de um questionário enviado pela internet a pessoas que exclusivamente moram no Estado de Rondônia, se enquadram entre a faixa etária dos 25 aos 50 anos de idade e possuem salário entre dois e seis salários mínimos, entre as profissões de professor municipal da rede pública de ensino, estudantes, autônomos, assessores de imprensa, pedagogos, diarista e jornalistas.

O questionário foi enviado para 25 pessoas, sendo que somente 10 respostas seriam utilizadas. Entretanto, pela falta de proximidade da pesquisadora com os entrevistados, encontrou-se certa dificuldade em obter as respostas, mesmo as questões sendo abertas, sem obrigatoriedade de resposta e com e-mail prévio explicando o objetivo da pesquisa, foram obtidas somente oito respostas. O formulário de questões elaborado no google.docs permite que se receba de forma tabulada e anônima as respostas e essa é a maneira que se optou aqui que nos permitirá fazer um estudo sobre as indagações acima propostas e o que realmente pensa esta determinada parcela da população do Estado que foi entrevistada.

Sendo assim, o MPE-RO como instituição pública permanente, tem o papel de ser um intermediador no espaço urbano ao atendimento de qualquer cidadão solicitante. E segundo as respostas obtidas, as pessoas têm esse entendimento de que é um órgão de defesa do cidadão, apesar de não entender as demandas em que ele pode atender ou quando e como se pode buscar ajuda. Por exemplo, um dos entrevistados responde quando perguntado se ele sabe qual o papel do MPE-RO: “O Ministério Público é o órgão que defende os direitos do cidadão. Entretanto, para ser sincera, não sei claramente que tipo de problemas podemos direcionar ao MPE.”

Das oito pessoas, apenas duas disseram não saber exatamente qual a função que a entidade exerce, todos os outros encontraram maneiras, até mesmo simples, de descrever os meios de atuação como: “São diversas áreas em que atuam: criminal, ação

civil pública, proteção a crianças e adolescentes, idosos, cidadania (solicitar RG, CDN, aos mais necessitados), meio ambiente.”

Mesmo que, de uma maneira ou de outra, as pessoas entendam minimamente o que o MPE pode fazer por elas, nenhum dos entrevistados já haviam procurado ajuda por meio da Ouvidoria Pública da instituição. Porém, metade deles disseram conhecer alguém que precisou e obteve o suporte para resolver conflitos pessoais, como denúncia de abuso infantil, requerer medicamentos que não são fornecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), consulta com um médico especialista.

Pode-se perceber então, que o discurso de defensor da cidadania está profundamente encarnado na própria entidade. Isso fica ainda mais claro quando perguntamos qual a primeira entidade que vem à mente do entrevistado quando se fala em cidadania e entre os oito, cinco respondem Ministério Público.

Os modos e os discursos que o MPE-RO manifesta no espaço público do Estado, por meio dos seus órgãos internos (CAOP e Assessoria de Comunicação) através de ações sociais esporádicas em mutirões de emissão de documentos, levando acesso à justiça e saúde as comunidades ribeirinhas de difícil acesso<sup>7</sup> ou com a ampla divulgação de operações investigativas que nos últimos anos acabaram desbancando grandes esquemas de corrupção envolvendo prefeituras e empresários<sup>8</sup>, é de suma importância para a comprovação da atuação do órgão como defensor das causas cidadãs.

O povo está ligado ao Estado pelo conceito de cidadania, baseado nos direitos e obrigações iguais de todas as pessoas, pressupondo a lealdade para com o Estado, e não reconhecendo quaisquer distinções de cultura

---

<sup>7</sup> A maior parte das comunidades ribeirinhas do Estado de Rondônia, que moram às margens dos rios que atravessam o Estado de Rondônia, enfrentam além das dificuldades geográficas, que os coloca à quilômetros, e as vezes, dias de viagem por meio de barco, dos grandes centros urbanos, também enfrentam o descaso pública, a falta de infraestrutura, entre outros. Por isso, de tempos em tempos, dependendo das cheias dos rios, diversos órgãos, além do MPE, como TJ, TRE, Secretarias de Saúde, organizam ações que levam dentro de embarcações maiores todo o aparato jurídico, além de funcionários, até as localidades mais distantes para atender as demandas populares e em defesa dos direitos dos cidadãos.

<sup>8</sup> Ao menos dez investigações contra corrupção e outros delitos mais graves foram deflagradas pelo MPE-RO em parceria com outras instituições nos últimos cinco anos e amplamente divulgadas e referenciadas pela mídia, ajudando a estabelecer no inconsciente coletivo o status de referência do MPE. Entre as operações estão: Operação Apocalipse; Operação Termópilas; Operação Vórtice; Operação Endemia; Megaoperação (com outros MPs de 12 Estados e Polícia Federal); Operação Rio Machado; Operação 8666; Operação Pau-Brasil; Operação Miquéias.

ou de tradição. Os cidadãos têm direitos, mas estes são direitos dos indivíduos, baseados em uma visão abstrata e uniforme da pessoa humana. O Estado atua por intermédio do direito, mas este é o direito criado pelo Estado, não os corpos preexistentes de costumes e de formas locais de direito. O Estado favorece a uniformidade das estruturas e tem em vista a homogeneização da cultura e da ideologia, propagando-as como valores universais. (SANTOS: 2003, p. 595)

De acordo com os objetivos propostos por essa instituição pública é necessário o empreendimento no “fazer cidadão” para o efetivo exercício da prática social. Por isso, a produção constante de práticas articulatórias em torno de suas próprias ações e funções o real alcance na sociedade na qual se insere; compreender tal fenômeno de representação da cidadania contribui ao entendimento da funcionalidade destas práticas, não só do MPE-RO, como também da população rondoniense em sua esfera cultural e social, haja vista ser essa população cidadãos/habitantes de uma região profundamente rica em aspectos ambientais e culturais, mas que sofre com o descaso político e com a corrupção.

O interessante é perceber que, mesmo as pessoas compreendendo essencialmente esse “fazer cidadão” por parte do Ministério Público, seis entrevistados parecem concordar que os cidadãos de Rondônia não sabem onde procurar por seus direitos alegando que as pessoas não têm essa informação clara, ou que muitas vezes procuram por seus direitos na instituição errada por falta de conhecer como atua cada Poder, e até mesmo colocando a culpa na televisão, que apenas “desinforma, porque informa o que não precisa” (entrevistado), ou que simplesmente o povo não procura.

## CONCLUSÃO

Entendemos que a amostragem presente neste trabalho é ínfima, mas mesmo assim, acreditamos que reflete de alguma maneira o pensamento, de maneira geral, da população de Rondônia no que se refere ao Ministério Público de Rondônia.

Ao dizer ao sujeito-cidadão que ele tem um centro que estabelecerá seus direitos com “honestidade, responsabilidade, dedicação, coragem, conhecimento e humildade”, todos valores na ordem discursiva do MPE imanados de objetividade, saem da categoria do subjetivismo com excessos de significados e passam a ser tomados como valor natos,

reais, normativos, sem possibilidades de ambiguidades, porque para o MPE isso é lei, compromisso social com o cidadão, afinal vê-aqui um órgão público da justiça se utilizando do discurso jurídico em defesa social que o complementa. Resta evidente ainda que aqui se presentifica o regime de visibilidade do MPE, por meio do CAOP, pois, embora seja o defensor das causas sociais também necessita ser-conhecido pelos cidadãos, caso contrário não conseguirá executar suas ações em prol dos mesmos. Como procedimentos discursivos há também o regime de visibilidade que se pretende um querer-ser-visto como o órgão público jurídico-social mais próximo do seu público, pois, na ação democrática ele se reconhece como aquele que suprirá as necessidades e dará condições para o reconhecimento do direito mais humano, já que o Estado prevê certa homogeneização das práticas cidadãs. Afinal, enquanto o direito individual é visto como abstrato, o povo deve estar ligado ao Estado por um conceito de cidadania que possa ser sentido de modo mais incisivo e real, não meramente uma abstração que não possa ser “sentida” ou “vivenciada”. De nada valerá se o cidadania proposta e defendida pelo MPE não passar pelo direito criado pelo Estado, mas também ser ela o intermediário para o alcance da defesa dos costumes, da cultura, dos modos de vida dos cidadãos.

Então, se o MPE-RO estabelece valores fundamentais à ordem discursiva da justiça social, da democracia, da transparência, da ação dos sujeitos no espaço público dentre outros, tal intencionalidade seria transpor um conceito de Estado meramente burocrático e de um único indivíduo de direito. Mas, não. O propósito vigente aqui é alcançar o cidadão de outra maneira, se em alguma esfera do discurso do MPE não seja possível alcançar. O projeto de comunicação que se almeja nesse caso pode ser sintetizado como um processo articulado e/ou planejado visando fortalecer os mecanismos internos e externos da prática cidadã.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ARANTES, Rogério Bastos. *Direito e Política: o Ministério Público e a defesa dos direitos coletivos*. RBCS. Vol. 14, n. 99, fev. De 1999.
- ARAÚJO, Eduardo Fernandes. *Etnotrilhas metropoéticas*. Galaxia (São Paulo, Online), n. 27, p. 265-270, jun. 2014.

CARVALHO, Ernani e LEITÃO, Natália. *O novo desenho institucional do Ministério Público e o processo de judicialização da política*. Revista Direito GV, São Paulo, 6[2], p. 399-422, julho-dezembro 2010.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil*. RJ, Civilização Brasileira, 2014.

CHARAUDEAU, Patrick. *O discurso das mídias*. SP, Contexto, 2006.

COGO, Denise; OLIVEIRA, Catarina Teresa Farias de e LOPES, Daniel Barsi. *BUEN VIVIR E A CRÍTICA AO DESENVOLVIMENTO: reposicionando a comunicação e a cidadania no pensamento latino-americano*. Disponível em:  
<http://encontro2013.compos.org.br/gt-comunicacao-e-cidadania-dia-5-manha/>

CUNHA, Júlio Araújo Carneiro da; RIBEIRO, Evandro Marcos Saidel. *A etnografia como estratégia de pesquisa interdisciplinar para os estudos organizacionais*. Qualit@as Revista Eletrônica. ISSN 1677 4280. Volume 9, nº 02 de 2010.

FERRARA, Lucrécia D'Alessio. *Cidade: meio, mídia e mediação*. Matrizes. Nº 2. Abril, 2008.

FERREIRA, FABIO ALVES. *Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau*. Revista Espaço Acadêmico nº 127, Ano XI, 2011. Disponível em:  
<http://blogdaeducomunicacao.blogspot.com.br/2008/05/jess-martn-barbeiro-e-o-conceito-de.html>

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. 1 reimpressão. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JACKS, Nilda. *HISTÓRIA DE FAMÍLIA & ETNOGRAFIA: Procedimentos metodológicos para uma análise integrada*. Disponível em:  
<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFJA A&url=http%3A%2F%2Fwww.eca.usp.br%2Fassocia%2Ffalaic%2Fchile2000%2F5%2520GT%25202000Recepci%25C3%25B3n%2Fnildajacks.doc&ei=VB91VKLMBoefNtKkgvgG&usg=AFQjCNGpubHmDRUV98F-Y2Wz4nZqkA99uA&sig2=rabGEJ8YuuOyScrrqUKUg&bvm=bv.80185997,d.eXY>

LACLAU, Ernesto. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

\_\_\_\_\_, Bruno. *A Vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Tradução Ângela Ramalho Vianna. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LUCAS, Luciane e HOFF, Tânia. *Resistência e emancipação social: a cidadania como condição participante na construção da produção simbólica*. Disponível em:  
[http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1038\\_Resist%EAncia%20e%20Emancipa%E7%E3o%20Social.pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1038_Resist%EAncia%20e%20Emancipa%E7%E3o%20Social.pdf)

*Lei Complementar 93*, de 3 de novembro de 1993, Artigo 1º das Disposições Preliminares.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Os argonautas do Pacífico Ocidental*. Disponível em: <http://extensaoantropologia.files.wordpress.com/2013/02/malinowski-argonautas-introducao-objeto-metodo-e-alcance-desta-investigacao.pdf>

OLIVEIRA, Adriano e ZAVERUCHA, Jorge. *Manifestações do crime organizado e governo de coalização de Pernambuco*. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 4, Brasília, julho-dezembro 2010, p. 331-353.

OLIVEIRA, Luciana de. *O olhar do outro: o desafio etnográfico no campo da comunicação*. Galaxia (São Paulo, Online), n. 26, p. 256-259, dez. 2013.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Notas a propósito de Ernesto Laclau*. Disponível em: <http://www.fcs.edu.uy/archivos/Notas%20a%20propósito%20de%20Ernesto%20Laclau.pdf>

PRADO, José Luiz Aidar (org). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hackers Editores, 2002.

\_\_\_\_\_, José Luiz Aidar. *Convocações biopolíticas dos dispositivos comunicacionais*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2013.

PINTO, Ronaldo Batista. *O Ministério Público em defesa da probidade administrativa*. Franca, 2007.

\_\_\_\_\_, José Luiz Aidar. *Convocações biopolíticas dos dispositivos comunicacionais*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2013.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

\_\_\_\_\_, Milton. *Técnica, Espaço, Tempo. Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

SILVA, Cátia Aida. *Promotores de Justiça e novas áreas de atuação em defesa de direitos sociais e coletivos*. RBCS, vol. 16, n. 65, fev. 2001.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. *A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 233-250, 2010, Editora UFPR.

TEJADAS, Silvia da Silva. *Serviço Social e Ministério Público: aproximações mediadas pela defesa dos direitos humanos*. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 115, p. 462-486, jul-set 2013.

TRAVANCAS, Isabel Siqueira. *A experiência etnográfica no campo da comunicação*. Disponível em: <http://www.symballein.com.br/en/books-and-articles/articles/120-a-experiencia-etnografica-no-campo-da-comunicacao-isabel-siqueira-travancas>

**Sites visitados:**

<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ro>

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1169997>

<http://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=110020&search=rondonia|porto-velho|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria>

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nFfHKnlxKjwJ:www.portalamazonia.com.br/editoria/cidades/operacoes-da-policia-federeal-prendem-19-em-rondonia-incluindo-ex-prefeito/+&cd=28&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

<http://www.fcs.edu.uy/archivos/Notas%20a%20prop%C3%B3sito%20de%20Ernesto%20Laclau.pdf>

<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/29574/27763>

[http://www4.pucsp.br/pos/tidd/internas/pesquisa/elaboracao\\_projeto\\_arte.html](http://www4.pucsp.br/pos/tidd/internas/pesquisa/elaboracao_projeto_arte.html)

<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ro> Acesso em 28/09/2013.

<http://www.fcs.edu.uy/archivos/Notas%20a%20propósito%20de%20Ernesto%20Laclau.pdf>

<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/29574/27763>

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12438>

## O DESAFIO DO PLANEJAMENTO URBANO CONSTITUCIONAL: UM ESTUDO SOBRE A QUESTÃO AMBIENTAL E AS CONSEQUENCIAS SOCIOAMBIENTAIS NOS MUNICÍPIOS

Bruno Valverde Chahaira  
Docente da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)  
Doutorando em Direito Constitucional pela FADISP/SP  
[professorbrunodireito@gmail.com](mailto:professorbrunodireito@gmail.com)

Victor Nathan Lima da Rocha  
Engenheiro Ambiental (UNIR/RO)  
[victornathan.eng@gmail.com](mailto:victornathan.eng@gmail.com)

### RESUMO:

A ocupação de áreas urbanas vem se expandindo cada vez mais, e com isso as diversas finalidades para as quais os seres humanos utilizam os recursos naturais faz com que ocorra a deterioração da qualidade do meio ambiente, o que pode ocasionar um comprometimento do seu potencial de uso, gerando uma limitação de sua utilização. No âmbito urbano, os recursos mais sensíveis a essa problemática de gestão insustentável atual são as águas superficiais. Grande parte dos problemas ambientais urbanos ocorre nas bacias hidrográficas e existe uma razão proporcional no que tange ao aumento da densidade populacional em relação ao aumento na carga de poluente gerada pelas atividades humanas, culminando por contaminar os mananciais hídricos através do escoamento superficial. E, de acordo com Franco (2012), as interferências antrópicas no meio físico comprometem a qualidade da água e a funcionalidade do sistema, por meio de alterações nos diferentes componentes do ambiente, como o relevo, o solo e a cobertura vegetal, alterando o seu estado de equilíbrio dinâmico. Para tanto, foi realizada pesquisa de ordem bibliográfica, tendo a problemática sido respondida por meio da utilização do método dedutivo.

**Palavras-Chave:** Meio Ambiente; Constituição Federal; Planejamento Urbano.

### ABSTRACT:

The occupation of urban areas has been expanding increasingly, and with that the several purposes for which people use natural resources lead to the deterioration of environmental quality, what can lead to the corruption of its potential of use, generating a restriction of its utilization. In the urban sphere, the most sensitive resources to this unsustainable

management problem are the superficial waters. Most of the urban environmental problems occurs in the hydrographic basins and there is a proportional reason concerning to the rising of population density in relation to the rising in the charge of pollutant generated by human activities, culminating by contaminating water sources through the superficial runoff. And, according to Franco (2012), the anthropic interferences in the physical environment corrupt the quality of water and the system functionality, because of the change in the different environmental components as the relief, the soil and the vegetation, changing its dynamic state of equilibrium. For that, it was performed a research of bibliographic order, having the issue been answered by using the deductive method.

**Keywords:** Environment; Federal Constitutional; Urban Planning.

## Introdução

A ocupação de áreas urbanas vem se expandindo cada vez mais, e com isso as diversas finalidades para as quais os seres humanos utilizam os recursos naturais faz com que ocorra a deterioração da qualidade do meio ambiente, o que pode ocasionar um comprometimento do seu potencial de uso, gerando uma limitação de sua utilização. No âmbito urbano, os recursos mais sensíveis a essa problemática de gestão insustentável atual são as águas superficiais. A degradação da qualidade da água é potencializada quando há ausência de planejamento urbano, gerando uma urbanização desordenada, o que pode ser ainda mais grave em casos em que há deficiência nos serviços de saneamento básico.

A maioria dos municípios brasileiros, de pequenos a grandes núcleos urbanos, apresenta um cenário problemático preocupante, com problemas urbanos tais como: paisagem adversa à natural nas Áreas de Preservação Permanente (APPs), com adensamento populacional suas matas ciliares; despejo de efluentes *in natura*; erosão do solo e assoreamento dos corpos hídricos superficiais; poluição atmosférica; ausência ou ineficiência no tratamento de efluentes sanitários; alagamentos oriundos de deficiência em sistemas de drenagem pluvial; gerenciamento ineficaz dos resíduos sólidos; dentre diversos outros.

No tocante a qualidade dos cursos d'águas, existe uma estreita relação entre o aumento da densidade populacional e o aumento na carga de poluentes gerada pelas atividades humanas, culminando por contaminar os mananciais hídricos, seja por meio de escoamento superficial ou pelo lançamento direto, e, de acordo com Franco (2012), as interferências antrópicas no meio físico comprometem a qualidade da água e a funcionalidade do sistema, por meio de alterações nos diferentes componentes do ambiente, como o relevo, o solo e a cobertura vegetal, alterando o seu estado de equilíbrio dinâmico.

Sob essa perspectiva, PROSAB (2009) pondera que as atividades desenvolvidas durante o processo de uso e ocupação do solo na bacia hidrográfica urbana originam os seguintes impactos ambientais: mortalidade de peixes e da biota aquática, proliferação de doenças de veiculação hídrica, degradação de ecossistemas e habitats, custos financeiros com limpeza e remoção de poluentes, prejuízos sociais relacionados a áreas de lazer, dentre outros.

O planejamento ambiental urbano almeja a redução ou até mesmo a não existência de problemas de ordem ambiental e socioeconômica, por meio dos princípios legais da precaução e prevenção, mas tal ideal não vem sendo totalmente eficaz, obrigando o poder público a tomar medidas de intervenção quando os problemas supracitados interferem na sociedade ou na economia. Medidas de intervenção extensivas são preferencialmente às intensivas, por questões sustentáveis, entretanto, na maioria dos casos o poder público acaba optando pela segunda. Tomando como exemplo estudos de TONELLO et al. (2008) onde a opção de revitalização do igarapé Mirandinha (Boa Vista/RR) e remanejamento da população circunvizinha foi suplantada pela opção de canalização do seu leito. Ainda conforme os autores anteriormente citados, a canalização de corpos fluviais são apenas medidas paliativas que servem de gênese a outros problemas de ordem ambiental.

O processo de urbanização gerou uma pressão ambiental em escala global. Nesse contexto, o planejamento urbano não pode estar desconectado das preocupações com o meio ambiente. A busca pela cidade sustentável se tornou um objetivo mundial, amparado pelos princípios de Direito Ambiental como o princípio do desenvolvimento humano e o princípio da equidade intergeracional. Para tanto, foi realizada pesquisa de ordem bibliográfica, tendo a problemática sido respondida por meio da utilização do método dedutivo, o que possibilitou criar um entendimento concreto por meio de embasamentos abstratos.

## 2 O planejamento urbano nos municípios brasileiros

O Brasil vivenciou um processo de urbanização intensa em meados do século XX, que se deu no mesmo período em que houve grande estímulo para o desenvolvimento econômico do país, caracterizado pela migração da população das áreas rurais para os centros urbanos, o que culminou com a expansão e, muitas vezes, um crescimento desordenado das cidades. Para se avaliar o número de pessoas recebidas nos centros urbanos, “entre 1970 e 1980, estima-se a migração rural-urbana em torno de 15,6 milhões de brasileiros” (MARTINE, 1990).

A Constituição da República imprimiu caráter fundamental ao direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Dessa forma, se mostra como importante marco para a solução das questões trazidas pela urbanização, que apesar de muito discutidas antes de sua promulgação, foram abafadas pelo regime ditatorial. Contudo, a regulamentação da política urbana expressa nos arts. 182 e 183 da Constituição vieram apenas em 2001, com a promulgação do Estatuto da Cidade, materializado como importante instrumento da política urbano-ambiental de desenvolvimento e planejamento.

O Direito Urbanístico passou, então, a ser considerado como “a disciplina que visa também à proteção do meio ambiente. A arte de arranjar as cidades sob os aspectos demográficos, econômicos, estéticos e culturais, tendo em vista o bem do ser humano e a proteção do meio ambiente”. (BALTAZAR apud MUKAI, 1988, p. 38).

O Estado, perseguindo o seu objetivo maior -a dignidade da pessoa humana- deve buscar as condições para uma vida digna, o que abarca tanto a questão econômica, a questão social, como a dos aspectos ambientais, tomando por base o critério de sustentabilidade. Sob esta perspectiva, o planejamento urbano “não trata somente do melhoramento viário e higiênico, como em outros tempos” (MUKAI, 1988, p. 39) e cabe ao Estado implantar políticas urbanas que conciliem o desenvolvimento e a proteção dos recursos naturais.

O texto constitucional confere ao plano diretor o *status* de instrumento básico para a realização do ordenamento urbano, instituindo a sua obrigatoriedade nos municípios com mais de 20 mil habitantes. É importante colocar que a obrigatoriedade da elaboração do Plano Diretor imposta pela Carta Magna não exclui o dever dos Municípios com a faixa populacional inferior a 20 mil habitante ordenar o seu território, posto que o planejamento é uma forma de conferir segurança, de buscar a proteção dos direitos fundamentais. Assim,

a gestão urbana, realizada por meio do planejamento, não está situada dentro do espaço discricionário de atuação do Poder Público Municipal, mas é um imperativo constitucional e, como forma de proteger direitos fundamentais e alcançar a dignidade humana, deve ser realizado em todos os Municípios, independentemente da faixa populacional.

Devido às necessidades sociais e culturais, corroborados pelos riscos ambientais, surge a necessidade de se desenvolver estudos acerca da percepção de comunidades encontradas no entorno de Unidades de Conservação.

De uma forma mais ampla, Oliveira (2012) traz o surgimento da educação ambiental devido à necessidade de criar uma harmonia entre diversos fatores, aliando conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural a uma nova consciência de valores, de respeito aos seres humanos e aos recursos naturais, com o intuito de contribuir para a formação de uma percepção impulsionadora da construção de um novo padrão emancipador.

Para enfrentar tais desafios e demandas na perspectiva de uma ética ambiental, deve-se considerar a complexidade e a integração de saberes, onde é proposto atender a todos os sujeitos que formam os meios sociais, culturais, raciais e econômicos que tenham uma preocupação com a sustentabilidade socioambiental.

A educação ambiental assume assim a sua parte no enfrentamento dessa problemática, radicalizando seu compromisso com mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes, que deve se realizar junto à totalidade dos habitantes de cada base territorial, de forma permanente, continuada e para todos. Uma educação que se propõe a fomentar processos continuados que possibilitem o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e desses com o meio ambiente (SORRENTINO, 2007).

Neste sentido, a educação ambiental possui uma função transformadora de valores e consciência sustentável, se tornando uma condição necessária para reverter um quadro de crescente degradação ambiental como ocorre no entorno e dentro das reservas biológicas.

## Considerações finais

As ameaças ao meio ambiente se apresentam de forma constate e as catástrofes ambientais se espalham pelo mundo. É nítida a conflituosa relação entre o ser humano e o meio ambiente natural. São necessárias soluções imediatas, pois os efeitos nocivos de uma exploração predatória já começam a ser sentidos em algumas partes do planeta. Alguns lugares já não oferecem condições para a vida humana, obrigando populações a se deslocarem para locais onde possam sobreviver—são os denominados refugiados ambientais. O cenário instalado impõe a alteração da concepção da relação ser humano-mundo, ultrapassando a visão limitada, antropocentrista, que considera os recursos naturais apenas como matéria-prima para bens de consumo. O abandono dessa visão torna-se necessário para a proteção ambiental, que imprime um novo pensamento global, biocentrista, em que o homem não se encontra mais no centro, mas faz parte do todo, se interrelacionando com os demais seres vivos, de forma dependente.

## Referências bibliográficas

- BRASIL. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. **Novo Código Florestal**. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- FRANCO, G. B.; BETIM, L. S.; MARQUES, E. A. G.; GOMES, R. L.; CHAGAS, C. S. **Relação qualidade da água e fragilidade ambiental da Bacia do Rio Almada**, Bahia. Revista Brasileira de Geociências, São Paulo, v. 42, suppl. 1, p. 114-127, dez. 2012. ISSN 03757536.
- CITTADINO, Gisele. **Pluralismo, Direito e justiça distributiva: elementos da filosofia constitucional contemporânea**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.
- MILARÉ, Edis. **Direito do Ambiente: a gestão ambiental em foco**. São Paulo: RT, 2007.
- MUKAI, Toshio. **Direito e legislação urbanística no Brasil: história, teoria e prática**. São Paulo: Saraiva, 1988
- PROSAB. **Nutrientes de Esgoto Sanitário: utilização e remoção**. Rio de Janeiro: ABES, 2009. 428 p. ISBN 978-85-7022-164-3.
- TONELLO, M. F.; FERREIRA, E. S.; RODRIGUES, I. O. M.; SOUZA, V. **Situação ambiental do Igarapé Mirandinha (canalização)**. In: Revista ACTA GEOGRÁFICA, ano II, nº 4, 41-53, jul./dez. de 2008.

## LEI Nº 12.034/2009 – ELEIÇÕES MUNICIPAIS E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA POR MEIO DO ACESSO À PROPOSTA DE GOVERNO

SANTOS, Reinaldo Rosa dos.<sup>9</sup>

### RESUMO

O Tribunal Superior Eleitoral – TRE obriga todos os candidatos a prefeito a protocolarem um Programa de Governo quando se inscrevem, formalmente, como candidatos. Esse ato visa, sobretudo, cobrar o comprometimento dos candidatos em realizarem ações voltadas ao município, como ainda, que os cidadãos tenham acesso às informações constantes no referido documento para que possam acompanhar os atos e/ou gestão daquele que vier a vencer a eleição. Dada a importância de tal documento, essa pesquisa objetiva: analisar a luz da Teoria do Estado Democrático de Direito no Brasil, sobre os estudos que versam a Teoria da Democracia, os fundamentos da Lei nº 12.034, de 29 de setembro de 2009, no que tange ao Artigo 11, § 1º - IX - que trata das propostas defendidas pelo candidato a Prefeito, como também examinar e analisar como se dá a metodologia de elaboração do Programa, tendo em vista que no afã das inscrições das candidaturas pode surgir um documento tão somente pró-forma em atendimento à Lei em tela; apresentar como o Programa de Governo serve como subsídio para o debate democrático e do exercício da cidadania no âmbito municipal; a fim de compreender as características do sistema político brasileiro, como também a participação dos cidadãos no processo político após o exercício do voto.

**Palavras-chave:** Direito. Participação. Cidadania. Plano de Governo.

### ABSTRACT

The Superior Electoral Court - TRE requires all candidates for mayor to protocol a government program when they sign up formally as candidates. This act aims mainly collect the commitment of the candidates perform actions to the municipality, but also, that citizens have access to information contained in this document so that they can oversee the activities and / or management of that that

---

<sup>9</sup> Mestrando em Direito. Linha de pesquisa: Acesso à Justiça, pela Faculdade Especializada em Direito de São Paulo – FADISP. Advogado. Pesquisador na área de Direito, Acesso à Justiça e Direito Constitucional. E-mail: reinaldorosa10@gmail.com.

may win the election. Given the importance of this document, this objective research: to analyze the perspective of the democratic State Theory in Brazil, about the studies that deal with the Theory of Democracy, the fundamentals of Law No. 12,034, of September 29, 2009, as respect to Article 11, § 1 - IX - which deals with proposals advocated by the Mayor candidate, as well as examine and analyze how is the program development methodology, considering that in the desire of entries of applications may arise as a document only pro forma in compliance with Law on canvas; present as the Government Program serves as support for democratic debate and the exercise of citizenship at the municipal level; in order to understand the characteristics of the Brazilian political system, as well as citizen participation in the political process after the exercise of voting.

**Keywords:** Law. Participation. Citizenship. Government Plan.

## Introdução

As últimas décadas desfizeram mitos e quebraram paradigmas. A sociedade brasileira começou a perceber que não seria somente através do processo democrático que teriam garantidos os direitos sociais almejados. Do mesmo modo, assim como o mundo passou pela transformação socialista ao Estado Neoliberal, o Estado passou a faltar em algumas necessidades básicas dos cidadãos, isso fez com que prospecções inspiradas em teorias sociais perdessem força, como as Teorias Socialistas de Karl Marx (1999), por exemplo, em que o Estado seria o grande provedor das necessidades básicas da população.

Além disso, a crise do Estado, aguçada pelas últimas crises econômicas mundiais, principalmente a de 1929 com a quebra da Bolsa de Nova Iorque e, recentemente com a de 2008 que desmoronou parte do sistema bancário e financeiro, tornou transparente a crise fiscal e abalou fortemente os conceitos de administração pública exigindo diversas reestruturações, principalmente, quanto ao gasto com pessoal e invocando a necessidade do aumento de eficiência e eficácia governamental.

As dimensões das crises passaram pelo declínio do Keynesianismo, do *Welfare State*, da burocracia weberiana<sup>10</sup> e pelas mudanças introduzidas com a globalização financeira. Foi necessário um Estado mais flexível capaz de se adaptar às mudanças externas. Contudo, com o passar dos anos, a realidade não foi exatamente como previam as teorias e passou a exigir ágeis readaptações político-administrativas por parte do Estado. Isso fez com que a sociedade civil se organizasse cada vez mais e ganhasse força frente à fragilidade do Estado em suprir as necessidades básicas de sua população. Essa fragilidade é estendida, de modo visível e sentida pelos cidadãos no âmbito municipal; e, de tal sorte é nesse local que o efetivo exercício da cidadania tende a ser instaurada com mais efetividade por ser o *locus do mundus vivendi*.

Nesse sentido, também os processos de escolhas, dentre eles o dos representantes governamentais, tendeu a acompanhar as exigências do Estado mais flexível e próximo da população.

## 1 Mecanismo jurídico para a prática de participação nas eleições

A fim de atender com mais afinco as necessidades da sociedade moderna, foi necessário criar mecanismos, inclusive jurídicos, para cobrar e exigir responsabilidade por parte dos cidadãos que almejam participar da gestão pública. Daí a Lei nº 12.034/2009, que alterou a Lei das Eleições nº 9.504/97, vem corroborar no sentido de readaptações político-administrativas por parte do município. Por isso, nessa lógica, justifica-se a elaboração e o protocolo da Proposta de Governo Municipal junto ao Tribunal Regional Eleitoral – TRE (também conhecido Plano de Governo), antes mesmo de vencidas as eleições, porque tende a dar aos munícipes condições de conhecer e/ou obter informações sobre as reais intenções daqueles que pleiteiam o cargo público, visando preencher uma lacuna de ordem comunicativa entre candidatos e sociedade, que antes da legislação dada

---

<sup>10</sup> A burocracia foi criada no Estado Liberal como uma resposta eficiente à burocracia patrimonialista, criando uma série de controles que imprimissem o caráter público das ações do Estado. Mas, a burocracia, ao longo do século XX, vai subvertendo as razões para as quais fora criada, formando uma categoria social específica que estabelece entre seus membros certas relações que tendem a autonomizar-se face à sociedade como poder externo e acima da mesma e muito pouco orientada à prestação de serviços públicos aos cidadãos.

pela alteração das Leis n<sup>os</sup> 9.096, de 19 de setembro de 1995 - Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965 - Código Eleitoral, não era contemplada.

Nessa ordem a elaboração e entrega do documento tende a respeitar a Lei nº 12.034/2009, Art. 11, § 1º, IX- cujas propostas defendidas pelo candidato a Prefeito (...), das Eleições Municipais, deve ter como base as diretrizes partidárias, o planejamento geral da campanha, onde são definidos os projetos e as suas prioridades, correlacionados ao referido documento programático, a serem defendidos pelos aqueles que se apresentam em condições de concorrência ao pleito. A ideia propõe o exercício da gestão responsável, transparente e participativa em atendimento a um Estado Democrático de Direito.

## **2. O exercício da cidadania por meio da Proposta de Governo**

O documento denominado “Proposta de Governo” é um instrumento que demonstra como devem ser os trabalhos da gestão pública depois de vencida a eleição. Tende ainda a ser uma proposta que objetiva a abordagem de modo conciso, objetivo e de fácil entendimento para todos os cidadãos, considerando que é um documento compartilhado entre os candidatos e a população do município o qual pretende governar.

Desse modo, na Proposta de Governo à prefeitura subjaz o registro sistemático das atividades de elaboração das políticas públicas; sistematização de dados e informações sobre o município e sobre a realidade local; propõe indicar as necessidades e demandas, para a definição de compromissos e prioridades que demandam das propostas governamentais municipais.

No bojo dessas ideias surgem novas concepções de transformação institucional, pois é no Programa de Governo que constam as prescrições sobre o que a gestão municipal deve fazer em relação ao desenvolvimento da cidade e como prepará-la para tal. Essa discussão ilumina o advento de uma mudança de paradigmas na Administração pública municipal e acena para uma nova Administração ao desenvolvimento responsável e sustentável.

No texto de Valmor Cardoso dos Anjos e Eliana Silva Nunes, diz:

Nas últimas décadas, os brasileiros envolvidos ao processo de modernização do país, a reforma do estado se constitui um dos temas de maior importância na agenda contemporânea e, certamente, um dos maiores desafios da relação Estado e sociedade em um mundo progressivamente democrático, buscando reformular o Estado para construir um modelo de gestão pública, torná-la capaz de suprir as necessidades dos cidadãos brasileiros, mais voltado para o interesse público e mais eficiente na coordenação da economia e dos serviços sociais (ANJOS, 2012, p.3)

Segundo Celso Furtado (1992) citado no mesmo texto: “O desafio que se coloca ao umbral do século XXI é nada mesmo que mudar o curso da civilização, deslocar o seu eixo da lógica dos meios a serviço de acumulação, num curto horizonte de tempo, para uma lógica dos fins em função do bem estar social, do exercício da liberdade e da cooperação entre os povos”, e ainda acrescentamos a participação dos cidadãos nas tomadas de decisões em todas as esferas públicas. Nessa perspectiva, o Plano de Governo ou Proposta de Governo solicitado no ato da inscrição do candidato ao pleito municipal, tende ao desenvolvimento da Modernização da gestão pública para acompanhar os mecanismos exigentes da contemporaneidade. Segundo Anjos e Santos, citando Celso Furtado explicitam:

(...) *omissus*

De modo a possibilitar a orientação estratégica da administração pública, garantir a eficiência e a eficácia de novas ferramentas gerenciais e adequar a realidade da organização; planejar os objetivos na área de gestão de pessoas juntamente com o objetivo da organização, avaliar os resultados constantemente, novas competências, liderança, visão estratégica, trabalho em equipe; a busca permanente de aumento da eficiência da máquina pública, por intermédio da racionalização e incremento de produtividade (fazer mais com menos), a melhoria contínua da qualidade de prestação dos serviços públicos, tem como elemento relevante a valorização do servidor público, garantindo-se, com isso, seu compromisso em relação aos resultados a serem alcançados, priorizando a capacitação dos servidores orientada para romper com a excessiva especialização e para torna-lo capaz de desempenhar múltiplas funções. À necessidade de profissionalização dos servidores, ou seja, estabelecer, num prazo compatível, uma política remuneratória adequada às novas exigências profissionais e um sistema de carreira baseado na progressão funcional por mérito, buscando assim a profissionalização do serviço público.

Reforma da administração pública é o conjunto de inovações em políticas públicas de gestão e no desenho das organizações públicas (FURTADO, *apud* ANJOS, 2012, p.3).

Afinal, essa disciplina encontra novas relevâncias em busca do resgate da cidadania e apresenta a caracterização de dois paradigmas de transformação institucional do Estado, denominados, respectivamente, “reforma do Estado” e “revitalização do Estado”.

O termo transformação institucional está sendo empregado no sentido de construções políticas deliberadas que visam a modificar as regras que regulam as relações sociais para fins específicos de bem-estar, desenvolvimento, equidade etc. A transformação institucional como uma ação deliberada considera que os atores sociais agem no sentido de alterar as instituições (os constrangimentos institucionais, de modo mais amplo) em seus aspectos formais e informais (normas, contratos, constituições, etc.) a partir de suas escolhas interessadas e deliberadas. Ao contrário de tomar as instituições como dadas e com pouca ligação aos interesses dos atores sociais, a premissa da ação deliberada permite incorporar a noção de que os diversos atores sociais se envolvem racional e ativamente na produção das instituições, refletindo mais amplamente a articulação entre interesses privados e a estrutura de constrangimentos formais e informais que operam sobre as escolhas individuais dos agentes privados na produção de políticas públicas. (Rezende, 2000, p.8)

Citamos: A reforma do Estado pode ser caracterizada como um paradigma de transformação institucional porque contém definições peculiares em relação ao caráter e papel do Estado (conteúdo ou direção) e também em relação a como programá-lo (processo). Sucintamente, trata-se de uma apropriação peculiar de princípios e práticas da denominada Nova Gestão Pública, em particular daqueles associados à sua fase inicial gerencialista, na linha do “Consenso de Washington”<sup>11</sup>.

As proposições doutrinárias da NGP emanam de valores administrativos, principalmente relacionados a desempenho eficiente da tarefa, teorias no âmbito do neo-institucionalismo econômico (Aucoin, 1990; e Boston, 1991), e no âmbito das abordagens contemporâneas de gestão (Aucoin, 1995; Moore, 1994; e Schick, 1996), notadamente aquelas relacionadas à estratégia e comportamento organizacional, tendo como pano de

---

<sup>11</sup> A expressão foi cunhada por John Williamson (1990) para se referir ao conjunto de políticas liberais que iluminariam a reestruturação econômica e a reforma dos Estados latino-americanos. O ideário condicionava a concessão de crédito e a condição de credibilidade aos países em desenvolvimento à adoção de duras medidas de ajuste fiscal que implicaram na redução do Estado.

fundo o argumento do alinhamento oriundo da teoria da contingência. (Martins, 2001).

Esse tipo de enfoque ilustra-se no gerencialismo puro e no consumismo da experiência Britânica. O gerencialismo puro, mais desestatizante que racionalizador, parte de uma estratégia de eficiência centrada no aumento de produtividade e na redução de custos e de pessoal. Fundamentalmente, apoiava-se numa ética de valorização do custo dos recursos – *value for money*. Dentre as ações práticas do gerencialismo puro figuram a racionalização orçamentária, avaliação de desempenho, administração por objetivo descentralização e delegação de autoridade. Dentre as principais críticas que se colocam ao modelo estão a desatenção à efetividade, decorrente do foco na eficiência —que rendeu, inclusive, o rótulo de neotaylorista – e a despolitização das ações estatais (Pollitt, 1990). O consumerismo consistiu numa reorientação do gerencialismo puro mais voltada à racionalização tendo como ponto central a questão da satisfação das necessidades dos cidadãos/consumidores de serviços públicos. A ênfase desse modelo é uma estratégia de qualidade cujos resultados dependem de medidas tais como descentralização, estímulo à competitividade, modelos contratuais flexíveis e direcionados para a qualidade. A NGP nasceu gerencialista nos anos 80, fortemente inspirado pelas reformas minimalistas e propondo a aplicação de tecnologia de gestão empresarial ao Estado, a partir das experiências paradigmáticas. (Abrucio, 1996; Martins, 1997; Martins 2001).

Defende nesse diapasão que não basta a elaboração e a cobrança pré-eleitoral do Programa de Governo, é preciso sua materialização, pois, por meio do conjunto de argumentos e propostas administrativas aceitas em função do contexto municipal, como novo paradigma da gestão pública, a ideia vem ao encontro da emergência da chamada Nova Gestão Pública (NGP). Tal qual a propositura de Hood & Jackson (1991), o Programa de Governo deve atender:

De maneira geral a NGP uma gestão pública dotada das seguintes características: a) caráter estratégico ou orientado por resultado do processo decisório; b) descentralização; c) flexibilidade; d) desempenho crescente e pagamento por desempenho/produtividade; e) competitividade interna e externa; f) direcionamento estratégico; g) transparência e cobrança de resultados (*accountability*); h) padrões diferenciados de delegação e discricionariedade decisória; i) separação da política de sua gestão; j) desenvolvimento de habilidades gerenciais; k) terceirização; l) limitação da estabilidade de servidores e regimes temporários de emprego; e m) estruturas diferenciadas.

Desse modo, a democracia moderna tema recorrente da Ciência Política é foco importante para o presente estudo no que tange a questão da participação política dos envolvidos nos espaços do município, como também para a discussão sobre a democracia representativa ora vigente, sem, contudo, chamar a atenção para a democracia deliberativa, porque se acredita ser por meio dela que o Programa de Governo pode atingir plenamente seus objetivos. Nesse sentido a pesquisa se materializará por meio da metodologia do estudo descritivo analítico, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

## Referências

ANJOS, Valmor dos; NUNES, Eliana Silva. Disponível em:  
<http://www.slideshare.net/valmoranjós/dilemas-da-adm-publica>. Acesso em 12/08/2012

ARANTES, Rogério Bastos. "Judiciário: entre a justiça e a política". In Lúcia Avelar e Antonio Octavio Cintra (orgs.). *Sistema Político Brasileiro*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad-Adenauer, 2004.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BOBBIO, Norberto. *Teoria Geral da Política*. São Paulo: Campus, 2000.

\_\_\_\_\_, Norberto. *O Filósofo e a Política*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

\_\_\_\_\_, Norberto. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BONAVIDES, Paulo. *Do estado liberal ao estado social*. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:  
<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12/03/2014.

BRASIL. Supremo Tribunal Eleitoral. Brasília. Distrito Federal. <http://www.tse.jus.br/>

CÂNDIDO, Joel J. *Direito Eleitoral Brasileiro*. Atualizado até a Lei nº 12.034, de 29.9.2009. 14ª edição Revista e Atualizada. Bauru, SP: EDIPRO, 2010.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 3.ed. Coimbra: Almedina, 1999.

CHIAVENATO, J. J. *As lutas do povo brasileiro: do descobrimento a Canudos*. São Paulo: Moderna, 1988.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 9ª edi. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DAHL, Robert. *Sobre a Democracia*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

DAIN, S.; SOARES, L. T. Reforma do Estado e políticas públicas: relações intergovernamentais e descentralização desde 1988. In: OLIVEIRA, M. A. *Reforma do Estado e políticas de emprego no Brasil*. Campinas: Unicamp, 1998. p. 31-72.

GOYARD-FABRE, Simone. *O que é democracia?* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Holmes & Shand, 1995; Hood & Jackson, 1991.

LAURELL, Ana Cristina (Org.). *Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez/CEDEC, 1995.

MAQUIAVEL, N. *O Príncipe*. 2. ed. São Paul: Martins Fontes, 1996.

MAQUIAVEL, N. *O Estado garantidor: claros-escuros de um conceito*. In: AVELÃS

MESZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MIGUEL, Luis Felipe. Mito e discurso político: uma análise a partir da campanha eleitoral brasileira de 1994. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Imprensa Oficial, 2000.

MORAES FILHO, José Filomeno. *A discussão sobre o parlamentarismo e seus parâmetros*. Nomos, Fortaleza, Mestrado em Direito  $\frac{3}{4}$  UFC, v.11/12, n.1/2, 1993.

\_\_\_\_\_. FILHO, José Filomeno. *Constituição Econômica Brasileira: História e Política*. Curitiba: Juruá, 2011.

NETO, José Júlio da Ponte. *Poder público local e cidadania: atores políticos sociais na construção da democracia participativa no município de Fortaleza: uma análise dos anos de 1990 a 2004*. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2008.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Reforma do estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

UNGER, Roberto Mangabeira. *Democracia Realizada: a alternativa progressista*. São Paulo: Boitempo, 1999.

WEBER, Max. *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

MACHADO, Mario Brockmann. "Ideologia, socialização política e dominação". *Dados*, 23, 2, 1980.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social: princípios do direito político*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

## O PAPEL DA SOCIEDADE NA PERSPECTIVA DO ART. 205 DA CF/88

Elimei Paleari do Amaral Camargo<sup>12</sup>

### RESUMO

Com a abertura democrática no Brasil consolidada através da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser considerada direito social fundamental, razão pela qual cabe ao Poder Público programar medidas adequadas para garantir esse direito a todos os cidadãos. Esse aparato jurídico consta presente no art. 205 da CF, cujo princípio básico determina a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade. Para o alcance desse objetivo, se faz necessário empreendimento dos governos Federal, Estadual e Municipal, nas políticas públicas que possam vir a atender as especificidades da área educacional. Neste sentido, os estudos visam analisar o conteúdo jurídico, sociológico e educacional que advém do art. 205 da Constituição brasileira de 1988, em defesa do pleno desenvolvimento da pessoa humana e demais direcionamentos nele manifestos. No entanto, propõe estender o debate se pautando no que compete à colaboração da sociedade em prol da educação prevista na CF/88, haja vista que, embora a sociedade seja conclamada a participar do processo de desenvolvimento pleno da pessoa, poucos estudos são direcionados a esse ente social, haja vista ser sobre o ente Estado que recaem as exigências de cumprimento desse exercício.

**Palavras-chave:** Cidade. Educação. Democracia. Cidadania. Sociedade.

### ABSTRACT

With the democratic opening in Brazil consolidated through the 1988 Federal Constitution, education is now considered fundamental social right, which is why it is up to the Government program appropriate measures to ensure this right to all citizens. This legal apparatus set out in this article. 205 of the Constitution, whose basic principle is education as a right and duty of the State and the family, organized with the cooperation of society. To

---

<sup>12</sup> Professora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Doutoranda do Programa de Educação, da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIME. Trabalho apresentado para Comunicação Oral (Artigo Completo). Simpósio 4. E-mail: elimeicamargo@gmail.com

achieve this goal, it is necessary development of the Federal, State and Municipal governments, public policies that might fit the characteristics of the educational area.

In this regard, studies aim to analyze the legal, sociological and educational content that comes from art. 205 of the Brazilian Constitution of 1988, in defense of the full development of the human person and other directions manifest it. However, it is proposed to extend the debate and are based on what is for the cooperation of society in favor of the proposed education in CF / 88, given that, although the company is conclamada to participate in the full development process of the person, few studies are directed to this social being, in view be on the being that fall the requirements for completing this exercise.

**Keywords:** City. Education. Democracy. Citizenship. Society.

## Introdução

A fim de entender a Educação brasileira merece trazer à discussão no âmbito do pensamento e/ou debates teóricos, a sua história. No entanto, a história de uma forma ou de outra se atrela aos fundamentos jurídicos, haja vista que para se efetivar perpassa pela lógica normativa.

Assim, a ideia da educação enquanto dever do Estado e direito do cidadão não foge do âmbito do Direito. Afinal, é a própria Carta Magna que institucionaliza a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a participação da sociedade a fim de se garantir a plena realização do ser humano. Ou seja, Educação e Direito se entrelaçam na perspectiva de levar a cabo essa mesma garantia visando, indistintamente, assegurar a todos os brasileiros o direito a alcançá-la.

Vale ressaltar que o direito que trata a educação foi alçado na categoria de direito social através do art. 6º da Constituição Federal de 1988; no art. 7º, IV. Ao referir-se ao salário mínimo dispôs que seria tal que pudesse atender, dentre outras necessidades a educação, demonstrando o constituinte reconhecer essa necessidade como vital e básica; isso consta no art. 22, XXIV para o exercício pleno da cidadania.

Estabeleceu-se ainda na norma constitucional a competência privativa da União cujo objetivo é legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; e estabeleceu a competência dada à União, aos Estados, ao Distrito federal e aos Municípios legislar concorrentemente sobre educação, cultura, ensino e desporto (art. 24, IX).

Conforme consta ainda no art. 23, V: estabeleceu que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência; a regra é a não intervenção da União nos Estados, nem no Distrito Federal – entretanto excetua-se quando for para garantir a aplicação do mínimo exigido da receita resultante dos impostos estaduais, para a manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 34, VII, e).

No mesmo sentido, a CF/88 autoriza essa exceção para os Estados em relação aos Municípios (art. 35, III); porque, aos Municípios compete manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e do ensino fundamental (art. 30, VI).

O art. 207 da CF/88 trata sobre o direito universitário, estabelecendo o gozo da autonomia didático-científica administrativa e gestão financeira e patrimonial das universidades; torna obrigatória a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e dá outras providências.

## **1. A educação para além do art. 205 da Constituição Federal**

Consta no art. 208 da Constituição Federal e estabelece as garantias dos deveres do Estado, para com a educação.

O art. 209 da Constituição Federal/88 prescreve a liberdade do ensino à iniciativa privada. O art. 211 que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Enfatiza, no §2º: os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Com a divisão de competência estabelecida no art. 211 e seus parágrafos, a legislação brasileira enfrenta, por isso, a polêmica sobre a divisão de competências na área educacional.

Os arts. 212 e 213 tratam do custeio da educação, disciplinando o percentual mínimo de destinação de determinados impostos pelo poder público à manutenção e desenvolvimento da educação. Inobstante vedação constitucional relativa à vinculação de receita de impostos prevista no art. 167, IV da Constituição Federal, no art. 212.

No art. 214 da Constituição Federal prescreve como se deve planejar, elaborar, estabelecer e gerir o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, objetivando

articular o sistema nacional de educação, para tanto definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias as quais conduzam à erradicação do analfabetismo; à universalização do atendimento escolar; às melhorias da qualidade do ensino; à formação para o trabalho; à promoção humanística, científica e tecnológica do país e ao estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

No que tange ao tratamento da educação infantil pela Constituição Federal de 1988 é merecido o fato de constar os dispositivos legais à educação e ao cuidado da criança de zero a cinco anos de idade, em creches e pré-escola (art. 208, IV – CF/88), legado que envidou o art. 21, I, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 9394/96, segundo a qual estabeleceu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Veja-se a diferença da proposta dada ao atendimento infantil nas épocas históricas anteriores à LDB brasileira.

Esses fatores ocorreram considerando-se a peculiar condição da criança e o que esse sujeito significa na legitimação democrática de direito. A educação infantil, pelo art. 205 da Constituição passou a ser um direito de todas as crianças e um dever do estado e da família. Educação esta, que será promovida e incentivada com a **colaboração da sociedade** (grifo nosso).

Assim, a partir desse motivador a educação das crianças passou a receber a atenção constitucional, também, no que diz respeito a ser executada pelos municípios (art. 211, §2º, CF/88), afinal é no Município que as crianças vivem, crescem, brincam etc. Por isso, não menos reconhecível é a reserva de recursos para custear a educação, aí inclusa a educação infantil, constante no art. 212; para o que, a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18% (dezoito por cento) e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% (vinte e cinco por cento) no mínimo da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, para a área de Educação. No que tange o art. 209 e incisos, definiu-se que o ensino, incluindo aí a educação infantil (sem confundir os conceitos de educação e ensino) seja de livre iniciativa privada, desde que, atendidas as condições das normas gerais da educação nacional e a sujeição da autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

O art. 14, II da Constituição Federal diz que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação – o PNE -, com o objetivo de implementar a articulação de todas instituições públicas vinculadas à educação, para definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias, assegurando harmoniosamente a manutenção e o desenvolvimento do ensino, em todos

os níveis, de forma a conduzir 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 produto interno bruto”. Até agora, ainda vigora o Plano Nacional de Educação (PNE) DE 2001: Lei n. 10.182/2001, destinado a vigorar no decênio 2001-2011.

Logo, se a educação é um direito de todos, passa a ser um processo obrigatório, gratuito e universal.

Por isso, analisar o fenômeno educacional e propor teorias e legislações que possam a vir transformar o papel da educação em diálogo com a área jurídica é papel importante para a sociedade contemporânea, pois, esses problemas controversos constituem um conjunto de fenômenos que envolvem a família, o sistema de ensino, o modelo educacional que se faz opção, a sociedade.

Na LDB no art. 8º confere à União, aos Estados, o Distrito Federal e aos municípios a organização, em regime de colaboração, para a implantação aos respectivos sistemas de ensino.

No parágrafo 1º confere ainda que caberá à União a coordenação da política nacional de educação, cuja ideia articula os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. No parágrafo 2º é previsto que os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei.

## 2. O Plano Nacional de Educação e suas metas

Cabe à União a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (nesse *lócus* surge o personagem **sociedade** também protagonista das ações voltadas à área educacional), art. 9º, I. Quanto à organização com o objetivo de manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino também caberá à União tal incumbência, conforme disposto no art. °, II. Ainda no artigo, III: à União compete a obrigatoriedade de

prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (poder público, família e **sociedade**) para o pleno desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva.

Portanto, para entender o contexto da Educação no Brasil é necessário entender o tipo de pensamento administrativo público do qual provem seus fundamentos e exigências legais e orçamentárias; uma vez que, por se tratar de um modelo de política pública significa uma função do Estado, o que se pode deduzir que quando houver uma mudança na concepção de pensamento político, passa-se a fazer também alterações no arcabouço da administração pública e seus papéis sociais. No entanto, não pode recair somente ao Estado a função de planejar, elaborar e gerir os planos voltados à Educação brasileira. Nesses termos é que propomos uma sociedade mais participativa e atuante para mudar o contexto histórico educacional do Brasil em todos os aspectos, quais sejam: quantitativos, qualitativos, socioeconômicos e culturais. Acrescenta-se, para que isso ocorra é necessária a inserção da sociedade no contexto socio-histórico e cultural, porque inserida no processo tal como é previsto na democracia participativa, a sociedade passa a ser atuante e, a esfera circundante passa a ser aprendente, tal qual previsto nos princípios da Cidade Educadora.

### **3 A representação da sociedade no modelo de Cidade Educadora**

A fim de direcionar os estudos a concepção ora proposta, toma como *corpus* para os estudos o modelo de “Cidade Educadora”, cujos princípios norteadores previstos no âmbito dessa cidade preveem, principalmente, a efetiva participação da sociedade na valorização da democracia deliberativa em prol da educação além-sala de aula; característica que nos é considerada importante por constar na CF/88, no Estatuto da Cidade, na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – LDC 9394/96 e demais documentos, mas pouco divulgada no âmbito nacional.

Neste diapasão considerando que a CF/88 dispõe sobre as responsabilidades dos entes da federação em relação à educação, e que as ações afirmativas se dirigem à função de governo, apresenta a “Cidade Educadora” às análises e como esse modelo de cidade se refere à gestão democrática do ensino, na forma da lei; foco de importantes

debates acerca da participação dos sujeitos na constituição da cidadania ativa, cujas categorias de valores essenciais para a efetivação da política deliberativa é o protagonismo do sujeito como condição para o seu desenvolvimento pleno em consequência para as cidades; bem como uma nova perspectiva aos estudos do Direito e da Educação.

Segundo Celso de Melo é importante conceituar a educação para potencializar sua importância e sua defesa como garantia e direitos fundamentais:

O conceito de educação é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A Educação objetiva a propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: a) qualificar o educando para o trabalho; b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização do ideal democrático (MELO, 2003, p. 26)

Pensar sobre a educação, não é só constatar as suas especificidades relativas às práticas de aprendizagem, mas observar como se dá enquanto construção do espaço social, institucional e de democratização societária.

Segundo Aparecida Zuin, na visão da Ciência da Educação, a educação corresponde fundamentalmente ao espaço social de aprendizagem. E designa com esse termo o seguinte:

Educação, atendo ao termo de Abbagnano, é a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico (2009, p.55).

Para a autora, enquanto Ciência, também considera, valendo-se da atualização das efetivas relações transdisciplinares, da relação entre a área educacional e a área jurídica e outras, uma vez que, a área de educação passou por mudanças significativas como esfera constitutiva do processo de socialização e civilização. Complementa:

Essas mudanças influenciaram sobremaneira a educação, em todos os seus níveis, pelos valores pessoais, morais e sociais que elas transmitem, produzindo imagens específicas de pessoa e sociedade; pela própria maneira como se realiza a participação na vida da comunidade e da sociedade; pelas estruturas de relacionamento social que elas criam; pelos novos objetivos, metodologia e tecnologia que a educação se obriga a adotar (ZUIN, 2009, p.57)

De acordo com Nicola Abbagnano (2000, p. 304-305) citado em Zuin (2009), esse conjunto de técnicas se chama cultura, portanto, uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão se chama “educação”.

Segundo Maria Victória Benevides falar em educação é pensar três pontos essenciais:

Primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção (2000, p.3)

Nesta linha, Benevides questiona: o que significa trabalhar a Educação em Direitos Humanos? Diz a autora:

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da

solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2000, p. 3).

Portanto, o poder público, os educadores e demais envolvidos são desafiados a não ignorarem a “educação” como um espaço sensível de diálogo e das transformações sociais, do condicionante básico e respaldador das relações e gostos da criança, jovens e adultos, onde seus membros internalizam e externalizam seus anseios, suas responsabilidades, sua participação, sua cultura, seus modos de vida.

Para Duarte é na educação que os sujeitos coletivos buscam assentar, reunir e garantir a implementação dos seus direitos e deveres de cidadãos.

Isto esclarece uma prática e compreensão da alfabetização, pois a Educação é indispensável para a ação política graças a seu poder de transformação da linguagem (persuasão). O intercâmbio dialético assumiu a natureza política do processo educativo, pensando em política como as ações e relações de interdependência que as pessoas mantêm em conjunto, sabendo que as pessoas necessitam de interação e que têm uma necessidade de socialização. Assim, nesta idéia de dependência mútua podemos entender que a transformação social deve ser de fato entendida como um processo histórico: construção social, numa relação de intrínseca interligação do todo, isto é, da sociedade toda (mobilidade social) (DUARTE, 2013, p. 5)

Por isso, a ideia segundo a qual a prática da alfabetização implica passar pelo exercício da Educação, evidencia a necessidade de diferenciar os dois processos, porque de um lado está a Educação com as contingências políticas, transformadoras e normativas; e de outro os processos de alfabetização inerentes no primeiro.

## 4 A educação na cidade e a Cidade da Educação

De acordo com Rosângela Lunardelli Cavallazzi (2001, p.48-49) a área do conhecimento do Direito à Cidade se evidencia imbricada nos desafios constantes em duas questões: epistemológica e teórico-conceitual.

De início tem-se conhecimento que a expressão Direito à Cidade foi formulada pelo sociólogo Henry Lefebvre em 1969, divulgada por meio do livro intitulado *Le droit à la Ville*. O debate de Lefebvre disseminou a própria ideia de um direito à cidade, uma vez que traz na sua obra um rico exercício das complexas dimensões do processo de urbanização que se consolidou no período europeu.

Para Alfonsin (2013, p.34) *apud* Zuin, talvez o que seja mais interessante ou importante na discussão foi o fato de ter gerado com olhar analítico o rompimento da divisão entre a técnica do *urbanismo* e a filosofia da cidade. Daí os pensamentos sobre o direito à cidade, mesmo incipientes, tomaram rumos para darem significação à função urbanística e aos procedimentos legais para autorizações, atos administrativos, operações outras necessárias aos institutos acerca das cidades.

Nesse sentido, a tutela do direito à cidade nas cidades brasileiras contemporâneas, segundo a autora, “interpela o campo do Direito Urbanístico, no papel de instrumental teórico-metodológico qualificado, para enfrentar as relevantes e urgentes questões inerentes ao processo de interpretação dos espaços urbanos” (CAVALLAZI, 2011, p.,.50).

Também correlata a essa dimensão encontra-se a expressão do direito à dignidade da pessoa humana, feixe de direitos que inclui o direito à participação do cidadão nas tomadas de decisões políticas, direito à moradia adequada, saúde e educação com qualidade, saneamento básico, preservação do patrimônio histórico-cultural dentre outros, ou seja, “o direito à cidade sustentável como direito humano na categoria dos interesses difusos” (CAVALLAZI, 2011, p.50).

De acordo com Zuin e Aieta (2012), os processos de mudança e transformações sociais que emergem das cidades fazem que as políticas públicas se voltem ao fórum privilegiado da participação dos cidadãos no seu espaço.

Os processos de mudança e transformação social nos quais se insere o cotidiano das sociedades contemporâneas constituem o marco de referência em que se encontram imersas as políticas

públicas. Neste enquadramento, as cidades desempenham função primordial como entidades e organismos vivos e dentro delas a cidadania que lhe é outorgada (2012, p.166-192).

Ainda de acordo com as autoras, a participação está relacionada à consensualização de que a cidade cumpre um grau de complexidade na sociedade moderna e que para isso é preciso:

existir o enfrentamento do exercício da responsabilidade, compromisso e sinceridade pública e nesta ordem ao tecido urbano está a associação do cidadão que pode e deve se redescobrir nos seus espaços de ação e de aprofundamento nas novas formas de intervenção social e urbana (ZUIN; AIETA, 2012, p.172).

Segundo Villar (2001, p.15) *apud* Zuin e Aieta:

É com essa intencionalidade que está imerso também o Estado de Bem-Estar, esboçado com várias alternativas para a construção de um Estado de promoção social e que surge no cenário da administração e da economia pública. Outra intencionalidade imanente nessa lógica está a administração pública local que assuma como princípio de funcionamento um foco amplo e relacional como o subjacente à Cidade Educadora.

Assim, se entende o Conceito de Cidade Educadora: Integração da oferta de atividades sociais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informalmente. Para Machado *apud* Zuin e Aieta, a ideia de Cidade Educadora é mais que uma categoria científica para pensar um modelo desenvolvimentista para as cidades, através da educação formal, da educação informal e da educação não formal (MACHADO, 2003, p.1).

Segundo Machado citado por Zuin e Aieta (2012)

Apesar da diversidade de expressões com que a cidade educadora se pode apresentar, emerge neste conceito a centralidade do município seja na organização, promoção e oferta de programas e

serviços sociais, culturais e educativos, seja no apoio às várias iniciativas da sociedade civil nestes domínios, com vista ao estabelecimento de uma política local que concretize um projeto educativo global para a cidade (MACHADO, *apud* ZUIN, AIETA, 2012, p.170)

Assim, da combinação entre a teoria e a prática educacionais, a cidade se transforma no campo educativo experimental que contempla a realidade social do lugar onde é instaurada e privilegia os componentes do conhecimento originário das populações. Quer dizer, o uso deste ambiente educacional dá à sociedade, a premissa de repartir o peso das suas decisões com o poder público, estabelecendo os vínculos de uma parceria interativa; logo, a lógica desse modelo de educação cidadã, ao anunciar a participação social, propõe um discurso orientado ao estabelecimento de interações que visam criar relações de intersubjetividade. Portanto, uma ação dos fazeres dos habitantes face às relações com o lugar, na constituição de todo o arcabouço cultural, gestacional e político.

Assim, as ações educadoras presentes aqui tendem a integralizar o conhecimento para a solução dos problemas que possam vir a surgir. Por isso, o conhecimento da cidade voltado à cidade visa, sobretudo, identificar as experiências de vida dos seus cidadãos para formar uma consciência cidadã ativa e comprometida com a realidade vivida, tais quais previstos nos Art. 205 da CF, que conclama a participação dos cidadãos na vida da cidade.

Para Galeano:

Esse projeto educativo de Cidade Educadora foi concebido como instrumento gerador de um processo de **participação cidadã** que possibilite a criação de um consenso sobre prioridades educativas e a assunção de responsabilidades coletivas em matéria de educação, já que entende a participação como base da convivência democrática (grifo do autor) (GALEANO, 2004, p.28).(grifos nosso)

Assim, segundo Eduardo Galeano, na obra *O Livro dos Abraços* (1989): “Há um lugar onde ontem e hoje se encontram e se reconhecem e se abraçam, e este lugar é amanhã”. Mas esse amanhã é sentido no lugar onde se mora e é educado, seja pela família ou pela escola, embora saibamos das diferenças importantes entre o papel educador da família e da escola nesse contexto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a promoção desse modelo de educação cidadã é preciso planejamento entre governo e sociedade, para que juntos possam tomar decisões em prol da inclusão social e do mesmo modo suprimir os obstáculos advindos de qualquer tipo. Dentro desse marco inclusivo está a educação para todos, porque significa a realização primeira da tarefa de sensibilizar os habitantes a participar e debater os problemas da cidade.

Esse desenvolvimento é importante porque exemplifica o que defendemos na Constituição Federal Brasileira promulgada desde 1988 e referenciada no Estatuto da Cidade – Lei 10.257/2001, ou seja, para conseguir com que os governos locais encontrem mecanismos institucionais adequados cujo objetivo prezem pelo número cada vez mais representativo dos cidadãos na esfera pública, nesse caso, no espaço – cidade.

Em síntese, quando falamos de educação no sentido aqui apresentado não reduzimos educação ao espaço escola, mas, entendemos como um processo complexo que se desenvolve em vários espaços, porque a tarefa educativa que se almeja não está centralizada em um único sujeito histórico, como sempre esboçado e direcionado ao poder público, mas em outros autores, conforme o previsto no art. 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a **colaboração da sociedade**” (grifos nossos).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª Edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. Disponível em texto:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9hDzHsokC9UJ:www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>, 2000, p. 1. Acesso em 08/08/2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Cidades Educadoras**: [www.http://mec.gov.br/cidadeeducadora/principios/conceitos](http://www.mec.gov.br/cidadeeducadora/principios/conceitos). Acesso em 18/06/2014.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal de 1988. Senado Federal. Brasília. Distrito Federal, 2011.

CABEZUDO, Alicia. GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. **Cidade Educadora – princípios e experiências**. São Paulo: Editora Cortez. Instituto Paulo Freire. Cidades Educadoras América Latina; São Paulo: 2004.

CAVALLAZZI, Rosângela Lunardelli. *O Estatuto Epistemológico do Direito Urbanístico Brasileiro: Possibilidades e Obstáculos na Tutela do Direito à Cidade*. In: **Direito da Cidade. Novas concepções sobre as relações jurídicas no espaço social urbano**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Lumen Juris Editora, 2011.

Cidades Melhores para um mundo melhor. AICE. ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. C/ Avinyó 15, 2a tel. +34 93 342 77 20 08002 Barcelona, Espanha fax +34 93 342 77 29 e-mail: [edcities@mail.bcn.es](mailto:edcities@mail.bcn.es) http: //www.edcities.org. Acesso em 16/06/2014.

DUARTE, Ana Cléia de Souza; BARBOZA, Reginaldo José. PAULO FREIRE: **o papel da educação como forma de emancipação do indivíduo**. In: A Alfabetização como um dos instrumentos de Libertação Humana. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia – ISSN: 1678-300x. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia é uma publicação semestral da Faculdade de Ciências.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, de acordo com as alterações dadas pela Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991.

GALEANO, Eduardo. Cidade Educadora. In: **Cidade Educadora – princípios e experiências**. São Paulo: Editora Cortez. Instituto Paulo Freire. Cidades Educadoras América Latina; São Paulo: 2004.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Direito à educação: uma questão de justiça**. São Paulo: Malheiros, 2004.

LIMA, Maria Cristina de Brito. **A educação como direito fundamental**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

MACHADO, Joaquim. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*. Sociedades Contemporâneas: **Reflexividade e Acção**. Atelier: Cidades, Campos e Territórios. Portugal: Universidade do Minho, 2003.

MELO, Celso de. In: **A educação na constituição brasileira. Da educação, cultura e desportos.** Cavalcanti, Orlando Querino et al. Professores: PEB II, Campinas; São Paulo: Concursos Brasil, 2003.

Ministério da Educação – MEC. *Plano Nacional de Educação – PNE – 2011/2020.* Disponível em: <[www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br)>. Acesso em 10/06/2014.

Ministério da Educação – Mec. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=1164](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1164)>. Acesso em: 17 setembro de 2013.

RODRIGUES, Murrieta. **Da cidade educativa à cidade educadora.** In: *Cidade Educadora – princípios e experiências.* São Paulo: Editora Cortez. Instituto Paulo Freire. Cidades Educadoras América Latina; São Paulo: 2004.

VILLAR, Maria Belén Caballo. **A Cidade Educadora. Nova perspectiva de Organização e Intervenção Municipal.** Tradução de Daniel Couto. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

ZUIN, Aparecida L. A.. **O uso da Educação como Mediação.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2009.

\_\_\_\_\_, Aparecida L.A.; AIETA, Vânia Siciliano. **Cidade Educadora como modelo de gestão democrática da cidade.** Revista Direito da Cidade. Vol. 4, 2012. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.

## ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E DE DESENVOLVIMENTO DE PORTO VELHO NA AMAZÔNIA OCIDENTAL

Marcus Vinicius Rivoiro<sup>13</sup>

### **RESUMO:**

*Este trabalho tem como objetivo apresentar Porto Velho, localizada no Estado de Rondônia, na região da Amazônia Legal (Occidental); abordará, mais especificamente, o aspecto socioeconômico e de desenvolvimento da cidade a partir dos projetos destinados à região amazônica brasileira: agropecuário, ferroviário Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, extrativista (ouro, borracha, cassiterita etc), energético com a implantação dos dois complexos hidrelétricos: Santo Antônio e Jirau no rio Madeira e rodoviário: BR-364 e Transoceânica, por se tratarem de condicionadores ao avanço econômico local. Nesta perspectiva o tema do desenvolvimento será abordado pelos vieses de Keynes, Fukuyama, David, Carvalho, Zuin e outros. Visa também trazer à tona a tendência do Direito das Águas, neste caso, direcionado ao rio Madeira, produtor e distribuidor de energia para demais regiões brasileiras.*

**Palavras-chave:** Desenvolvimento. Economia. Cidade. Amazonia. Porto Velho.

### **ABSTRACT:**

*This is paper objective present the city of Porto Velho, located in the state of Rondônia, in the region of the Legal Amazon (Occidental); more specifically study the aspects socioeconomic and developmental of the city from of the projects on the basis targeted to Amazon: agriculture, railway Madeira-Mamoré, extraction (gold, rubber, cassiterite etc), energy with the implantation of two hydroelectric complex: Santo Antônio e Jirau in river Madeira and, highway: BR-364 e Transoecânia, because they to be conditioners to advance local economic. This perspective the issue of development by the trends of the Keynes, Fukuyama, David, Carvalho, Zuin and others. It also seeks to tease to bring out the tendency of Water Rights, in this case, direct the river Madeira, production and distribution of energy to other regions of Brazil.*

**Key words:** Development. Economy. City. Amazonian. Porto Velho.

---

<sup>13</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Trabalho enviado ao simpósio 4. E-mail: marcusrivoiro@uol.com.br.

## 1. INTRODUÇÃO

*Para Maria Beatriz de Albuquerque David (2012) a modernização forçada da agricultura brasileira passou por dois movimentos importantes, e que não podem deixar de serem debatidos. Para isso, a autora cita que é preciso retomar as discussões acerca da modernização e da reforma agrária no Brasil, considerando que o modelo desta prática desencadeou outros fortes econômicos na agenda de produtividade brasileira. Afinal, sabe-se que o Brasil tem destaque na área agrícola devido à abrangência territorial, favorecimento climático etc. Não é sem causa o velho ditado: “- Tudo que se planta dá”!*

*A ideia de David é a de que o modelo para a agricultura brasileira teve como princípio básico o aumento da produção e a diversificação desta, mas não priorizou o problema da distribuição (para quem?) e da equidade social. Por esta perspectiva a teórica trata o modelo agrícola em duas vertentes: reformista e produtivista.*

*Sobre a equidade social se fará um adendo especial, porque é sobre este princípio que se podem avaliar outros diretamente relacionados: benefício e capacidade de pagamento.*

*Para que o Estado cumpra suas funções com a sociedade, ele obtém recursos por meio da arrecadação tributária, que compõe a sua receita fiscal. Quanto aos aspectos tributários, há uma série de princípios que a teoria da tributação deve seguir. Entre esses princípios, dois são fundamentais: o princípio da neutralidade e o princípio da equidade.*

*Pelo princípio da neutralidade é sabido que as decisões sobre alocação de recursos se baseiam nos preços relativos determinados pelo mercado. A neutralidade dos tributos (princípio da neutralidade) seria obtida quando eles não alterassem os preços relativos, minimizando sua interferência nas decisões econômicas dos agentes de mercado. Sendo adequados, os tributos podem ser utilizados na correção de ineficiência observadas no setor privado.*

*Pelo princípio da equidade, um imposto, além de ser neutro, deve ser equânime, no sentido de distribuir os ônus de maneira justa entre os indivíduos. A equidade pode ser avaliada sob outros dois princípios: princípio do benefício e princípio da capacidade de pagamento. (VASCONCELLOS, 2003, p.522)*

*Na esteira do pensamento de David estendemos para esta fase do trabalho a proposta de progresso da região amazônica brasileira, tendo em vista que, as relações das atividades econômicas de consumo e produção em relação ao lugar tenderam a exportar modelos de outras regiões brasileiras, como Sul e Sudeste, ambas com grande influência agrícola. Atualmente, a operação do plantio da soja e da criação de gado corresponde significativamente à economia da região da Amazônia Legal.*

*De acordo com o Mapa da Amazônia Legal – Fronteira Agrícola, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a grande diversidade natural, social, econômica, tecnológica e cultura, faz da Amazônia Legal uma região em crescente processo de diferenciação que contraria, em muito, o mito do conhecido espaço homogêneo, coberto por espessa floresta, promulgada ao mundo como simples “pulmão da humanidade”:*

## **2. Aspectos da economia amazônica**

*A partir das controvérsias marcantes que surgiram sobre o posicionamento de Francis Fukuyama (2005) na obra destacada “Construção de Estados”, cuja voz como dizem é dissonante de muitos, haja vista sua defesa acerca das intervenções norte-americanas no Iraque e no Afeganistão, vale o mérito de trazer à realidade outros enfrentamentos sobre a temática das ações de desenvolvimento de regiões pobres ou em desenvolvimento por meio de instituições fortes, tais como países ricos e grandes conglomerados econômicos internacionais.*

*Enquanto avista-se debates em lugares longínquos, observa-se que o assunto não está tão longe da realidade brasileira. Na região Amazônica, local de grande visibilidade mundial, pela lógica da economia internacional a abordagem incisiva recai na má ou quase desaproveitamento dos recursos naturais advindos dela, uma vez que, a tecnologia permite ao homem, nos tempos atuais, agir sobre a natureza sem lhe causar danos ou pelo menos poucos, em defesa da sustentabilidade ambiental.*

Nesta linha de pensamento, seria necessário, de acordo com Fukuyama, entender como se dão os processos na busca pelo desenvolvimento a partir de transferências de instituições fortes nas regiões ainda desprovidas de recursos tecnológicos, econômicos, educacionais, de saúde etc. Em se tratando no caso apresentando por Darc Costa, a

Amazônia continuará sendo uma região desaproveitada se não houver condições de gerar por e para ela soluções da ordem da sustentabilidade ambiental e socioeconômica, cultural, isto porque, sendo o que é, sobre a região amazônica recai uma causa social internacional, nacional, regional e local(is).

O problema é que o mundo desenvolvido ainda sabe pouco sobre o assunto. Como transferir instituições fortes para países em desenvolvimento? Como lidar com a resistência à mudança? Quem tem o direito ou a legitimidade para violar a soberania de outro Estado? Há muito a aprender ainda, ou os Estados Unidos não teriam cometido tantos erros na ocupação do Iraque. (...) – será preciso também ajudar aqueles países a desenvolver capacidade institucional para administrar os recursos de forma correta. “O grande problema do atual sistema é que as normas contemporâneas não aceitam a legitimidade de qualquer coisa além do autogoverno, fato que nos leva a insistir para que qualquer governança que venhamos a prover seja temporária ou transitória” (FUKUYAMA, 2005, p. 12)

No que tange os princípios basilares defendidos pelo norte-americano para a geração do desenvolvimento, o aspecto cultural, segundo o teórico, influencia sobremaneira nas economias fortes e nas democracias. Sobre esse fator é imprescindível mencionar que a região amazônica é rica em recursos naturais, mas, no lugar incide ainda, uma gama de bagagem cultural advindos dos povos indígenas, ribeirinhos, amazônicos<sup>14</sup> e amazonidas.<sup>15</sup> Entretanto, o que falta aos latino-americanos, neste contexto à região amazônica com sua cultura, nos dizeres de Fukuyama, é a longa tradição de instituições de Estado relativamente fortes.

*É, pois, por meio de projetos, muitas vezes com recursos financeiros externos que o lugar tende a dinamizar o projeto de democracia consubstanciado à propagação do desenvolvimento. Com isso tende a diminuir a distância entre as regiões consideradas prósperas tecnológica e economicamente. Exemplo dessa ordem é o projeto inspirado*

---

<sup>14</sup> Amazônicos são chamados os nativos.

<sup>15</sup> Amazonidas são aqueles que deixam seus Estados de origem e residem na região amazônica (aqui – Rondônia).

*para a região e publicizado pela Conferência Internacional de Economia Verde, em junho de 2011.*

*Evidente, não se pode negar que graças à estabilização da economia nacional, dado fundamental nesse processo, uma vez que é um fator de grande medida nas decisões externas de investimento. É importante destacar que os investimentos estrangeiros com o objetivo do desenvolvimento, neste íterim na Amazônia, - mais diretamente em Rondônia, com investimentos estrangeiros e nacionais para construções dos complexos hidrelétricos do rio Madeira: Consórcios Santo Antônio e Jirau-, estão associados às próprias mudanças constitucionais. Há ainda dentro desta dinâmica de investimentos a eliminação das restrições que existiam ao capital estrangeiro (inclusive com propensão à discriminação).*

*No plano macroeconômico fica claro, a adoção de medidas ou projetos consistentes podem trazer mais vantagens do que desvantagens, conseqüentemente, mais recursos para o aprimoramento de pesquisas, modernização, aperfeiçoamento e ampliação da democracia e exercício da cidadania, sejam por meio de intercâmbios financeiros estrangeiros sejam por meio de ações governamentais federal, estaduais e municipais.*

*Neste raciocínio tomamos o que David menciona: “a região Norte sempre teve como estabelecimento para as ações socioeconômicas a intervenção ou a “regulamentação” governamental; nos termos da autora: dos órgãos governamentais”. A isso também ponderou Zuin ao citar que desde a abertura da Rodovia Transamazônica, como ainda, da BR-364, o Estado interfere sobremaneira na economia e nos modos de vida local. Dir-se-ia nos termos da ciência econômica, que neste caso, o estado brasileiro tende mais ao modelo keynesiano. Pelo menos, nestes casos exemplificados.*

*Por esta perspectiva, se por um lado o pensamento de Keynes (1883-1946) conseguiu romper com a tradição neoclássica da economia liberal de Adam Smith, por exemplo, as ideias de Keynes se voltam aos programas de ações governamentais para a promoção do pleno emprego, da melhoria da política de direcionamento dos investimentos, de melhoria dos serviços públicos nas áreas de saúde, educação etc. Assim, alguns governos brasileiros apesar criticados, embasaram-se nos parâmetros teóricos keynesianos para a busca da evolução econômica da região Norte. Porque, é de John Maynard Keynes a propositura do governo intervencionista na economia que, por meio de uma política monetária e fiscal pode controlar os efeitos negativos que advém de recessões, depressões, maus períodos de emprego, má situação da saúde etc. Para a*

*correção de alguns desses pontos negativos, nos moldes keynesianos, o governo brasileiro cria expectativas e/ou estratégias para controlar os mecanismos socioeconômicos e de desenvolvimento na Amazônia.*

*Logo, não é, pois, de modo comparativo, muito próximo aos princípios de Friedrich Hayek, haja vista que para este teórico, o mercado livre capitalista é quem deve gerar a ordem natural do mercado. Nestes termos, poder-se-ia conferir que, se a Amazônia é um lugar avesso ao resto do mundo levando em conta sua grande extensão de floresta, de rios inavegáveis, de indivíduos desprovidos de condições socioeconômicas (educação, moradia, saúde) entre outras dificuldades; os ribeirinhos, os índios, os indivíduos que fazem parte deste espaço geográfico devem sobreviver como têm que ser, isto é, por meio do processo de produção de bens delas para outras pessoas que almejam adquirir seus produtos. Desse modo haverá a circulação necessária à produção e ao consumo; ao invés do governo investir recursos para endividar o Estado. Para Hayek, ao governo “resta assistir”, porque a esses indivíduos compete à própria subsistência. A não regulamentação governamental ou intervenção neste lugar, em nada alteraria a confiança no Estado, de acordo com Friedrich August Von Hayek. A economia, assim como o desenvolvimento local, tende a se normalizar ou se processar por si mesma, contudo, não foi esse o princípio econômico aportado para a Amazônia brasileira (“implicitamente” ou pressupostamente planejado).*

*Embora o modelo keynesiano e o hayekiano não sejam perfeitos, não cabe nesta análise estender o assunto. No entanto, compete talvez, tal como a visão de Cardim de Carvalho (ele mesmo pós-keynesiano) “apontar que o keynesianismo é um componente forte do debate político-econômico neste país e tem também uma influência considerável na tomada de decisões no governo federal”<sup>16</sup> (19/07/2011).*

Como se observa são fortes os marcos referenciais e características decorrentes da teoria de Keynes que em parte objetivou o planejamento econômico para a região amazônica; aliás, um ponto especial de grande influência do pós-keynesianismo parece permanecer insuperável – a tendência de intervenção do governo no sistema econômico, e, que, principalmente após a crise econômica de 2007 vem tomando fôlego no século XXI, em contraposição ao sistema capitalista liberal do mercado.

---

<sup>16</sup> CARVALHO, Fernando José Cardim de. Conversas com Economistas Pós-Keynesianos.

<http://jlcereiro.wordpress.com/2011/07/19/conversas-com-economistas-pos-keynesianos-i-fernando-cardim-de-carvalho/>. Acesso em 26/12/2012.

Que opção encontrar para apontar tendências do pensamento econômico em nossos dias para a região Norte, ou Amazônica, uma vez que, a dimensão econômica mundial, ou mundialização da economia, nos termos de Vasconcellos (2005,p.45), vem provocando mudanças consideráveis nas economias nacionais, internacionais, e mesmo no campo de atuação dos Estados nos limites do welfare-state? Para o Estado de Rondônia veremos algumas perspectivas.

### **3. PORTO VELHO: ESPAÇO GEOECONÔMICO ESTRATÉGICO**

Localizado na parte oeste da Região Norte do Brasil, o Estado de Rondônia encontra-se em área abrangida pela Amazônia Ocidental. A maior parte do território do Estado de Rondônia encontra-se incluída no Planalto Sul-Amazônico, uma das parcelas do Planalto Central Brasileiro. Tem como limites: - Norte: Estado do Amazonas; Leste e Sudeste: Estado de Mato Grosso e Bolívia; Oeste: Bolívia; Noroeste: Estados do Amazonas e Acre.

Não há como desmerecer que dados os fatores imigratórios e da intervenção do Governo Federal, principalmente, o suposto crescimento econômico do Estado de Rondônia passou por impasses ambientais e pela lógica do capital; daí, portanto, às contradições entre crescimento, meio ambiente e sustentabilidade, como, aliás, processo inerente a outros países, regiões ou cidades da América Latina.

Segundo Gilberto Dupas, no texto “O impasse ambiental e a lógica do capital”, nos últimos vinte anos o capitalismo global gerou duas tensões fundamentais, que agora convergem para um mesmo impasse estrutural, conferindo à citação acima que o crescimento e a dependência geram forças tensivas próprias:

De um lado, a estagnação dos níveis de miséria e pobreza – e o agravamento na concentração de renda – dos muitos dos grandes países da periferia mundial que haviam sido deixados ao livre-arbítrio dos mercados e de sua lógica global, trazendo a imperiosa necessidade de retomada de seu crescimento. De outro, uma crise ambiental sem precedentes, provocada pelo próprio modelo econômico “sucateador” de produtos e “esbanjador” de energia, agora agravada pela bem-sucedida opção de China e Índia por se

associarem àquela lógica, crescendo a taxas elevadas (DUPAS, 2008, p.21)

Se o fato mencionado por Canclini se estende pela América Latina, nos dizeres de Zuin é, portanto, compreensível estender para Rondônia e à Porto Velho:

Inegável que na história da região amazônica o legado da dependência intensificou as mudanças nas relações intersubjetivas, econômicas e culturais do lugar, haja vista que a Amazônia, desde o século XVII, é o espaço público (global?) cujos olhares do mundo crescem sobre ele. Por isso, é preciso entender por que a cidade de Porto Velho, localizada no Estado de Rondônia - região Norte do Brasil, neste contexto geopolítico e econômico, incorpora o exercício da dependência (pressupostamente) de modo mais incisivo que as demais capitais dessa região; seja ele impulsionado pelos discursos governamentais nacionais e estrangeiros, seja impulsionado pelos discursos locais (ZUIN, 2014, p.78)

A este contexto, a autora estende a ideia de cidade familiar que, segundo Michel Agier em "Antropologia da Cidade: lugares, situações, movimento", tomado pela teórica é:

a condição como ela se oferece e/ou se apresenta àqueles com os quais se identifica o mais espontaneamente possível; por isso, a cidade é o espaço de sobreposição quase perfeita entre um quadro físico e um sentimento de pertencimento a uma coletividade (AGIER, 2011, p. 113, *apud* ZUIN, 2014, p.90)

*Neste diapasão, para Zuin (2012, p.13):*

não é de se admirar, portanto, que em Porto Velho - Rondônia, em plena Amazônia, se tenha criado todo um notável movimento cultural e socioeconômico, que hoje é representado quiçá diferente de várias cidades do sul ou sudeste - as regiões mais desenvolvidas tecnológica e economicamente do país.

Assim, a preocupação com a melhoria do padrão de vida da coletividade residente na região rondoniense ao longo do tempo e, por extensão - Porto Velho, outrora almejada com a chegada dos portugueses e espanhóis (primeiro momento) e, pelos ingleses e norte-americanos (segundo momento), definiu as fronteiras territoriais, urbanísticas, mais ou menos como são hoje (Bruno, 1967; Tams, 1974). E por isso, revelou-se eficaz? Nos dizeres de Anthony Hall:

(...) Reconhecendo o fracasso de tentativas passadas de fomentar a indústria da borracha e a economia da Amazônia, o artigo 199 na nova Constituição brasileira de 1946 dispunha sobre o estabelecimento de um programa de desenvolvimento regional e de um fundo especial, a ser financiado através da destinação de 3% da receita total de impostos em um período de 20 anos (Cardoso e Muller, 1977; Mahar, 1979). Após longa demora, promulgou-se, em 1953, uma lei aprovando a elaboração de um plano de desenvolvimento regional e de uma agência de desenvolvimento sob a forma da Superintendência da Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), com sede em Belém. Ligada diretamente à Presidência da República, a SPVEA tinha por finalidade estimular “atividades extrativistas, agrícolas, pastoris, minerais e industriais” (Bonfim, 1958, p. 24). Ocorreu, porém, um acalorado debate sobre a área geográfica de jurisdição da SPVEA. Em consequência de pressões políticas e, possivelmente, a fim de conformar-se às realidades econômicas, ela foi mudada da Amazônia clássica para a ideia muito mais ampla de “Amazônia Legal”, que é nada menos que um terço mais vasta que a da definição tradicional, e cobre uma área de cinco milhões de quilômetros quadrados, ou 60% do território brasileiro. As metas de desenvolvimento regional de longo prazo SPVEA deveriam ser atingidas através de uma série de planos quinquenais, o primeiro dos quais veio à luz em 1955. Deu-se prioridade máxima à agricultura, a fim de tornar a região auto-suficiente em alimentos e para elevar a produção de matérias-primas para exportação e consumo interno. Isso seria conseguido mediante incentivos à pesquisa, colonização e produção. Concedeu-se a segunda prioridade ao melhoramento do transporte fluvial e instalações portuárias, e a terceira aos problemas de saúde da região (SPVEA, 1955; Bonfim, 1958) (HALL, 1991, p.23-25).

Assim, a campanha constante para a ocupação da área da Amazônica Legal - Ocidental assinalou com o golpe militar de 1964 um divisor de águas na formulação da política para a Amazônia. Para Hall (1991, p.26):

Até então, as iniciativas públicas para explorar os recursos da região, culminando com o malfadado plano quinquenal da SPVEA, haviam sido fragmentadas, muito limitadas e inconclusivas. Possivelmente porque as autoridades militares eram mais sensíveis à importância geopolítica de integrar a Bacia Amazônica na economia nacional que seus predecessores civis no governo, tornou-se logo visível uma nova e mais energética estratégia de ocupação. Em discurso em 1965, o primeiro presidente militar, Castello Branco, salientou a necessidade de obter-se maior eficiência no planejamento regional e em promover um papel mais amplo para a iniciativa privada na colonização da região. Falou em ampliar o esquema de incentivos fiscais como “estímulo seguro a homens de negócios de todo o país para reinvestir seus lucros na Amazônia” (CNI, 1969, p. 33). Por outro lado, empresários imaginaram para si mesmos um novo e dinâmico papel e prometeram “responder a esse apelo histórico (...) e repetir a façanha pioneira de conquista do Oeste dos Estados Unidos nas primeiras décadas do último século “ (CNI, 1969, p. 34). Por decreto presidencial, foi criada uma nova comissão de cinco membros, cujas recomendações resultaram na formulação, em 1966, do que veio a ser conhecido como “Operação Amazônia”.

A continuidade dos procedimentos históricos vitais às análises passa a marcar, então, nosso horizonte de exploração em busca de formas justas de relação entre o lugaridade, exploração de recursos naturais e seus reflexos, correlacionadas ao pensamento de desenvolvimento com sustentabilidade, como deveria/seria de praxe para a proposta confortável e/ou possível para o Estado de Rondônia.

Historicamente, antes de ser Estado, Rondônia era legalmente constituído como - Território Federal do Guaporé. Durante séculos foi uma região afastada/isolada do país. Os deslocamentos se realizavam apenas por meio dos grandes rios: Amazonas, Madeira, Guaporé e Mamoré. As viagens eram medidas em dias e não em horas. Daí surgiu a ideia da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré e- EEFM da Rodovia BR-29 – atual BR-364, para romper o isolamento. Nesse cenário surge Porto Velho que após o fim da construção da EFMM, em 1912, passa a abrigar seus operários, dentre eles a maioria

negros originários das Ilhas Britânicas do Caribe e do Haiti; do Nordeste do Brasil e indígenas da região. Havia pouquíssimos brancos residentes no local.

Já no século XXI, com o advento da construção das usinas hidrelétricas Santo Antônio e Jirau no rio Madeira, e a saída para o Pacífico, por meio da Rodovia Transoceânica, Porto Velho passou a se destacar no cenário nacional e internacional. Por isso, a cidade se coloca em um determinado tempo e espaço, conseqüentemente, a responsabilidade de registro dos fatos e desses procedimentos das experiências na implantação dos complexos hidrelétricos no município, como é o objeto de análise deste pesquisador, no Programa de Doutorado em Direito na UERJ.

Dessa maneira, a cidade passa a ser tratada como responsável pela ordem econômica de Rondônia, da região Norte e do país, porque, além de abrigar a construção de dois complexos hidrelétricos, cuja importância está assinalada nos vários estudos que constatarem o sério risco de escassez de energia no Brasil, o equilíbrio só será garantido, com as obras das usinas de Jirau e Santo Antônio no [Madeira](#). Sobre ela recai, também, o dever de abrir fronteiras comunicacionais com objetivos comerciais, por meio da Rodovia Transoceânica; como ainda lhe cabe, por meio dos gestores públicos e cidadãos elaborarem, analisar, criticar e propor alternativas, caso necessário, em atendimento aos princípios do Direito de Águas e suas Fontes.

Além das usinas de usinas de Jirau e Santo Antônio adicionarem ao sistema potência de 6.450 MW, ampliando consideravelmente a oferta nacional de eletricidade, ocorrerá uma ampliação física-geográfica do Sistema Interligado Nacional (SIN) com a construção de novas linhas de transmissão, que ampliarão e melhorarão a distribuição regional e nacional de energia elétrica. Trata-se do que Castro denominou de "avanço da fronteira elétrica", diminuindo o Sistema Isolado e os gastos com os encargos do CCC, um subsídio utilizado para diminuir o custo das tarifas das termoelétricas da região amazônica.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup>[http://wnotes.furnas.com.br/Administracao/fonline\\_Internet2.nsf/viewTodosDestaque/BC1A3E8903174A58832573AD003673C7?OpenDocument](http://wnotes.furnas.com.br/Administracao/fonline_Internet2.nsf/viewTodosDestaque/BC1A3E8903174A58832573AD003673C7?OpenDocument).[http://pt.wikipedia.org/wiki/Complexo\\_do\\_Rio\\_Madeira](http://pt.wikipedia.org/wiki/Complexo_do_Rio_Madeira),

Vejamos quão importante é este Direito e como município deverá se atentar. Afinal, não é possível desenvolvimento sem sustentabilidade, transparência e responsabilidade social, competência destinada a ela – cidade e mercado.

## I - O DIREITO DE ÁGUAS

### 1.1 O DIREITO DE ÁGUAS E SUAS FONTES

#### 1.1.1 O conceito de Direito de Águas

O Direito de Águas pode ser conceituado como conjunto de princípios e normas jurídicas que disciplinam o domínio, uso, aproveitamento e a preservação das águas, assim como a defesa contra suas danosas consequências. De início, denominava-se direito hidráulico. A estreita vinculação das normas jurídicas relativas às águas com o ciclo hidrológico, que praticamente desconhece limites no seu percurso, faz com que o Direito de Águas contenha tanto normas tradicionalmente colocadas no campo do direito privado, como no do direito público. Suas fontes são a legislação, a doutrina, a jurisprudência e o costume.

Aqui, a ideia de desenvolvimento foi o centro das atenções. Pautou-se em Porto Velho, por ser visto como o lugar crucial para a transformação do Estado e da região amazônica, tanto pelo ponto de vista social e ecológico em que está inserida, como de si mesma enquanto espaço- cidade, ambiente transformado e que avança na realização de suas próprias capacidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGIER, Michel. **Antropologia da Cidade: lugares, situações, movimentos**. Trad. Graça Índias Cordeiro. Núcleo de Antropologia Urbana da USP. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.

BATISTA, Djalma. **Amazônia - Cultura e Sociedade**. 3ª Ed. Manaus: Editora Valer, 2006

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos. Conflitos multiculturais da globalização**. 8ª Edição. Tradução Maurício Santana Dias. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

CARVALHO, Fernando José Cardim de. **Conversas com Economistas Pós-Keynesianos**. <http://jlc coreiro.wordpress.com/2011/07/19/conversas-com-economistas-pos-keynesianos-i-fernando-cardim-de-carvalho/>. Acesso em 26/12/2012.

COSTA, Darc Antonio da Luz. Presidente da Federação de Câmaras de Comércio e Indústria da América do Sul. Palestra proferida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 29 de março de 2001 e na Liga de Defesa Nacional em 5 de setembro de 2001 como parte das comemorações da Semana da Pátria.

DAVID, Maria Beatriz de Albuquerque. **A modernização forçada da agricultura brasileira**. In: George Gerard Flexor. <http://r1.ufrj.br/esa/art/199904-189-193.pdf>. Acesso em 26/12/2012.

\_\_\_\_\_, Maria Beatriz de Albuquerque. Philippe Waniez; Violette Brustlein. **Atlas dos beneficiários da reforma agrária. A política de reforma agrária**. Estudos avançados. Estud. av. vol.11 no.31 São Paulo Set./Dec. 1997. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141997000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000300004). Acesso em 26/12/2012

DUPAS, Gilberto. **O impasse ambiental e a lógica do capital**. In: Meio Ambiente e Crescimento Econômico – tensões estruturais. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FUKUYAMA, Francis. **Construção de Estados**. São Paulo: Rocco Editora, 2005.

\_\_\_\_\_, Francis. Op. cit. em sinopse. <http://www.rocco.com.br>. ID=85-325-1826-5.

HALL, Anthony L. **Amazônia: Desenvolvimento para quem? – desmatamento e conflito social no Programa Grande Carajás**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1991.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Mapa da Amazônia Legal – fronteira agrícola**.

[http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/mapas\\_doc3.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/mapas_doc3.shtm). Acesso em 26/12/2012.

POMPEU, Cid Tomanik, Enciclopédia Saraiva do Direito, sub voce **Direito de Águas**, SP, 1977.

\_\_\_\_\_, Cid Tomanik. **Direito e Administração de Águas**, Revista de Direito Administrativo, vol. 162, out/dez, RJ, 1985.

\_\_\_\_\_, Cid Tomanik, **Águas Doces no Direito Brasileiro**, em Águas Doces no Brasil, Capital Ecológico, Uso e Conservação, Organizado por Aldo da C. Rebouças, Benedito Braga e José Galizia Tundisi, Organização do Instituto de Estudos Avançados IEA e Patrocínio da Academia Brasileira de Ciências, ed. Escrituras Editoras, S.P., 1999.

VASCONCELLOS, Marco Antonio Sandoval... [et al]. **Manual de Economia**. 28.4.Estrutura Tributária. .Amaury Patrick Gremaud et al (organizadores). 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2003, p. 522.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. **Porto Velho: entre discursos, fluxos e tensões na Amazônia**. Seminário Internacional de Pesquisa: Consumo. **Anais do SIEP: Consumo - ISSN 2238-9245. 2011.**

[http://acritica.uol.com.br/amazonia/-0\\_509949330.html](http://acritica.uol.com.br/amazonia/-0_509949330.html)

Conferencia-Internacional-Economia-prioriza-sustentabilidade. Acesso em 26/12/2012.

## A CIDADE, O DIREITO E A PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

ZUIN, Aparecida Luzia A<sup>18</sup>.

AIETA, Vânia Siciliano<sup>19</sup>

### RESUMO

A presente pesquisa insere os estudos sobre os princípios que constituem as cidades como lócus da autonomia dos sujeitos, cuja defesa é a participação nos seus modos de vida, como forma de política deliberativa. Para isso, apresenta como fio condutor, as teorias do Direito da Cidade, Direito Urbanístico e Estatuto da Cidade, propondo uma nova perspectiva aos estudos do Direito, por meio de um arranjo filosófico e social. Por esses vieses sustenta-se o direito fundamental à cidade, isto é, o modelo da *Cidade Educadora* que se desenvolve com projetos urbanos sustentáveis, logo, planejamento urbano participativo – cuja lógica deste se insere na prática da razão e nos modos de vida da cidade (Freire).

**Palavras-Chave:** Educação cidadã. Cidade. Participação. Direito.

### ABSTRACT

This research focuses on on the studies and the principles that constitute the Cities, whose locus of the autonomy and the participation in their ways of life, as a form of deliberative politics. Or this presents as a guide, the theories of the Law to the City, Urban Law and the City Statute, proposing a new perspective to the law studies, philosophical and social arrangement. For these biases it is argued the fundamental law to the city, that is, the Educating City model is developed with sustainable urban design, logo, participative urban

---

<sup>18</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Direito. Linha de Pesquisas: Direito da Cidade. Projeto de pesquisa desenvolvido junto à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ: “Cidade Educadora como modelo de gestão democrática na perspectiva da Lei 10.257/2001”. Líder do Centro de Pesquisas Jurídicas da Amazônia - CEJAM. Universidade Federal de Rondônia; Brasil. E-mail: [profalazuin@unir.br](mailto:profalazuin@unir.br); [alazuin@gmail.com](mailto:alazuin@gmail.com). Trabalho para o Simpósio 4

<sup>19</sup> Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. do Programa de Pós-Graduação em Direito. Linha de pesquisa: Políticas Públicas Urbanas. Supervisora do projeto de pesquisa: “Cidade Educadora como modelo de gestão democrática da cidade, Aparecida Luzia Alzira Zuin”. E-mail: [vaniaaieta@siqueiracastro.com.br](mailto:vaniaaieta@siqueiracastro.com.br)

planning - the logic of this is included in the practice of communicative reason and modes of life city (Freire).

**Keywords:** Citizenship education. City. Participation. Law.

## Introdução

Segundo Bonizzato é sabido que nas diversas áreas do conhecimento já há muito se preocupam com a sistematização das distinções e semelhanças entre o que se convencionou chamar de rural e de urbano (2007, p.177). Entretanto, o que pese o tema aqui tratado vale somente considerar qual a relação entre a cidade e o urbano, porque tais indagações remetem, obrigatoriamente, nos dizeres do autor, à conceituação de cada um, o que não vem ao caso nesse contexto.

Por conseguinte, a noção inicial do urbano relacionado à urbanização teve como princípio a ideia da industrialização, conseqüentemente, questão relacionada ainda sob a perspectiva econômica. Assim, por hipótese, é bem provável que dentre os mecanismos inerentes aos processos de estudos das cidades e da urbanização está a atividade urbanística sob intervenção da ordem econômica. A este aspecto demonstramos os pensamentos de Serpa, Nabil Bonduki e o próprio Lefebvre. Mas, sob a perspectiva econômica se poderia vir a falar sobre a atuação dos organismos administrativos que atuam e regulam as ações urbanísticas.

Para Milton Santos (2005, p.12),

O nível da urbanização, o desenho urbano, as manifestações das carências da população são realidade a ser analisada à luz dos subprocessos econômicos, políticos e socioculturais, assim com das realizações técnicas e das modalidades de uso do território nos diversos momentos históricos. Os nexos que esses fatores mantêm em cada fase histórica devem permitir um primeiro esforço de periodização que deve iluminar o entendimento do processo.

O que se quer demonstrar é que, apesar da preocupação de muitos estudiosos com a caracterização da cidade e seus desafios para atingir o pleno direito de viver com

dignidade, vê-se, portanto, a necessidade do direito da cidade no reforço às ideias de cidadania e da autonomia dos seus habitantes.

Neste sentido, a palavra “autonomia” enquanto atuação de indivíduos no espaço urbano é configurada na afirmação do sujeito na cidade. Para Paulo Freire relacionada à categoria *autonomia*, está a prática que atenta para as inversões sociais que podem estimular o individualismo e a competitividade, típico do ideário neoliberal.

A Pedagogia da Autonomia (1996) apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática da cidadania enquanto dimensão social da formação humana, a fim de levar o indivíduo a conquistar sua liberdade e o conhecimento. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e direcionado aos estudos educacionais, o texto é marcado pela natureza política de seu pensamento. Freire adverte para a necessidade de a sociedade assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de manipulação e desumanização do indivíduo, por meio da educação, mas uma educação na e para a cidade onde vive e convive.

## 1 Autonomia cidadã no âmbito urbano

O discurso freireano colabora (ao fazer da auto-reflexão-crítica - *saber-fazer* e *saber-ser* da sabedoria exercitada) para uma leitura crítica das causas da degradação do ser humano, das cidades e da razão de ser do discurso fatalista da globalização, com seus mecanismos de dominação, manipulação e poder. Portanto, ao defender uma cidadania consciente que leve o indivíduo à autonomia, Freire denuncia o mal-estar que vem sendo produzido pela política, economia e falta de projetos que não conferem como objeto a gestão democrática participativa.

Nos dizeres de Nagibe de Melo Jorge Neto (2009, p.67):

Nas sociedades pós-tradicionais, a legitimação do poder social encontra-se nos próprios indivíduos e somente pode ser alcançada por um critério racional de consenso entre aos participantes da comunidade de comunicação. Fenecem todos os fundamentos de validades impostos por uma força exterior, e tudo passa a ser questionado e deve ser racionalmente motivado. Outro fator que explicaria a superação da lei como fundamento de validade do direito, segundo Fábio Comparato, é que “a legitimidade do Estado passa a fundar-se não na expressão legislativa da soberania popular, mas na realização de finalidades coletivas, a serem realizadas programaticamente”.

Para Freire a problemática que aponta para a cidadania numa dimensão estética de sua prática – por isso mesmo movida pela inserção de todos, respeitado suas particularidades e sua história, é inerente à *competência* do indivíduo em *saber-fazer* escolhas, analisar, compartilhar, todavia e fundamentalmente, difundir e viver a cidade com ética e senso crítico.

Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. (...) É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática (...). Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. (...) Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu”, se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (FREIRE, 1996, p.18)

A autonomia e a ética devem ser os meios para alcançar a organização urbana que se pretende: os indivíduos precisam ser autônomos nas tomadas de decisões, assim como os projetos de políticas públicas devem dar condições aos envolvidos para que, durante o processo tenham condições de refletir, atuar e transformar suas práticas à medida que atuam.

Sem dúvida, o direito à cidade, a partir do movimento ético e da autonomia dos seus habitantes vem ao encontro dos ideais do direito preterido na Constituição Federal de 1988, onde consta dentre os princípios que os atores e/ou sujeitos coletivos devem partilhar em um primeiro momento das mesmas aspirações, bem como estabelecer o futuro das populações moradoras da cidade.

Dentre os princípios inerentes às causas do direito à cidade, temos também o Direito Urbanístico que disciplina e/ou enuncia, com base na lição de Antonio Carceller Fernández:<sup>20</sup>

1º - princípio de que o *urbanismo é uma função pública*, que fornece ao Direito Urbanístico sua característica de instrumento normativo, pelo qual o poder público atua no meio social e no domínio privado, para ordenar a realidade no interesse coletivo, sem prejuízo do princípio da legalidade;

2º - princípio da *conformação da propriedade urbana* pelas normas de ordenação urbanística, conexo, aliás, com o anterior;

3º - princípio da coesão dinâmica das normas urbanísticas (não mencionado no citado autor), cuja eficácia assenta basicamente em conjuntos normativos (procedimentos), antes que em normas isoladas;

4º - princípio da afetação da mais-valia ao custo da *urbanificação*, segundo o qual os proprietários dos terrenos devem satisfazer os gastos da urbanificação, dentro dos limites do benefício dela decorrente para eles, como compensação pela melhoria das condições de edificabilidade que dela derivam para seus lotes;

5º - princípio da justa distribuição dos benefícios e ônus derivados da atuação urbanística. (grifos do autor).

Paralelamente a isto, observa-se grande parte dos municípios em desacordo com a legislação urbanística, e isso se sabe é um contexto dado à própria historiografia do Brasil. Para isso, o conjunto de normas que configura a ordenação jurídica dos espaços habitáveis dá origem a verdadeiras instituições de Direito Urbanístico, como: o *planejamento urbanístico* (traduzido formalmente em planos urbanísticos), o *parcelamento do solo urbano ou urbanizável*, o *zoneamento de uso do solo*, a *ocupação do solo*, o *reparcelamento* (SILVA, 1997, p.39). Desse modo, em cada uma dessas instituições, segundo Silva, encontramos institutos jurídico-urbanísticos, como: *arruamento*, o *loteamento*, o *desmembramento*, o *solo criado*, os *índices urbanísticos* (taxa de ocupação do solo, coeficiente de aproveitamento do solo, recuos, gabaritos).

<sup>20</sup> Cf. *ob. cit.*, pp. 52 a 54. Não diferem, em essências, os princípios enunciados por José Luis Lo Martinez, que ainda adita dois a mais: “1) Principio de la planificación territorial vinculante. 2) Principio de la participación de los entes territoriales superiores em el control de los actos de parobacíoón del planeaminete, y del reconocimiento de las facultades de las Corporaciones Locales em los actos de ejecucióón del mismo; 3) Principio de la absorción de las plusvalías generadaspor el planeamiento. 4) Principio de la configuración de los limites naturales del dominio. 5) Principio de la solidaridad em los beneficios y cargas derivados de la ejecucióón de los Planes. 6) Principio de la suboirdinacíoón jerárquica de los Planes inferiores respecto de los superiores y de lós actos de ejecucióón respecto de aquélos. 7) Principio de la participacíoón pública em la formacíoón del planeamiento” (*ob. cit.* pp. 221-222). In SILVA, José Afonso da. *Direito Urbanístico Brasileiro. Do conceito de Direito urbanístico. ob. cit. p. 38.*

## 2 A função urbanística e as normas para uma cidade mais justa

A função urbanística é exercida basicamente por meio de procedimentos e operações fáticas ou materiais produtores de efeitos jurídicos. Raramente produz atos isolados tipicamente urbanísticos; no mais das vezes, são atos administrativos com efeitos urbanísticos, como as aprovações, autorizações, interdições e licenças (SILVA, 1997, p.38).

Dentre os fatos e atos jurídicos urbanísticos encontram também os procedimentos urbanísticos. Os procedimentos urbanísticos próprios do Direito dessa área são: o planejamento urbano; o zoneamento, o do arruamento e o do loteamento, modos pelos quais se realizam na prática as instituições correspondentes (SILVA, 1997, p.39).

A despeito das melhorias que ocasionaram com o surgimento do urbanismo no país, não se pode deixar de reconhecer, além dos procedimentos acima, os atos e fatos jurídicos urbanísticos. O que são?

Atos jurídicos urbanísticos são declarações de vontade que produzem efeitos jurídicos de nascimento, resguardo, modificação ou de extinção de direitos ligados à organização dos espaços habitáveis, enquanto fatos jurídicos urbanísticos são atuações materiais de natureza urbanística que não produzem efeito jurídico direito.<sup>21</sup>

No Brasil, as normas urbanísticas, ainda não atingiram sua plenitude como em outros países desenvolvidos da Europa. No entanto, foi com a Constituição Federal de 1988 que os direcionamentos sobre as cidades tomaram outros rumos e, abriu espaços para a realização e evolução acerca da legislação urbanística brasileira.

De acordo com Silva(1977), regras gerais e simples de Direito Urbanístico já haviam sido encontrados no velho direito luso-brasileiro. Nesta época as Ordenações do Reino fixavam princípios básicos e genéricos sobre a ordenação das povoações, como aquela que determinava que: “Aos vereadores pertencem ter encargo de todo o regimento da terra e das obras do Concelho (sic), e de tudo que puderem saber, e entender, porque a terra e os moradores dela possam bem viver, e nisso hão de trabalhar” (SILVA, 1997, p.44).

Os princípios se davam desde a apropriação e/ou posses das terras à arrumação do espaço territorial. Com efeito, portugueses e espanhóis queriam fazer valer o registro bíblico o qual Deus criou os céus e a terra e tudo que nela há; criou o homem e a mulher para que se multiplicassem e enchesse a terra sujeitando-a a sua dominação. Vejamos

---

<sup>21</sup> Cf. para a distinção entre fatos e atos jurídicos administrativos, válida para fatos e atos jurídicos urbanísticos, Agustín A. Gordillo, *El acto administrativo*, pp. 77 e SS.; Hely Lopes Meirelles, *Direito administrativo brasileiro*, p. 132-133. In: SILVA, José Afonso da. *Ob. cit.* p. 39.

como se deram os encaminhamentos de possessão de terras por meio da autenticação do Pontífice Romano.

O Papa Urbano II concedeu a Córsega ao Bispo de Pizza em 1092; o Papa Adriano IV, através da Bula “Laudabiliter”, doou a Irlanda ao Rei da Inglaterra; o Papa Xisto IV tituló para os reis da Espanha as Ilhas Canárias; Eugênio IV pela Bula “Rex Regnum”, de 08 de setembro de 1435, entregou a D. Duarte, Rei de Portugal, todas as terras conquistadas aos muçulmanos e declarou em favor de D. Afonso V o domínio das terras que ele conquistara aos infiéis, aprovando o Papa Eugênio IV as doações que esses reis fizeram ao infante D. Henrique e à ordem de Cristo, tendo o Papa Nicolau V, através da Bula “Cuncta Mundi”, de 08 de janeiro de 1454, concedido aos reis de Portugal todas as ilhas, mares e terras firmes compreendidas nas conquistas da África, o que foi confirmado pelo Papa Calixto III através da Bula “Inter Caetera” que determinou ainda que das áreas mencionadas pelo Papa Nicolau V nenhuma outra nação além de Portugal se empreendesse em descobrimentos (LACERDA, 2011, p.11).

Até então, Portugal teria sido a nação mais favorecida pela generosidade dos Papas e pelo Tratado de Alcaçovas, firmado entre Portugal e Espanha em 04 de setembro de 1479, aprovado pela Bula “Aeterni Regis” de 21 de junho de 1481, do Papa Xisto IV, confirmam-se todas as concessões feitas a Portugal pelos Papas anteriores, assumindo o governo da Espanha um compromisso de não interferir nas conquistas ou descobrimentos dos portugueses (LACERDA, 2011, p.11).

No período colonial também foram assinaladas algumas regras, tais como, sobre o planejamento urbano, que será cabível lembrar a da Carta Régia da criação da Capitania de São José do Rio Negro (Amazonas), de 03/03/1755, que traçava o plano da povoação que deveria servir-lhes de capital, nos termos seguintes:

“...determinareis o lugar mais próprio para servir de Praça fazendo levantar no meio dela o Pelourinho: assinando área para se edificar uma Igreja capaz de receber um competente número de fregueses quando a Povoação se aumentar, como também as outras áreas competentes para as casas das Vereações e Audiências, Cadeias, e mais Oficinas públicas; fazendo delinear as casas dos moradores por linha reta, de sorte que fiquem largas e direitas as ruas” (LACERDA, 2007, p.11).

Vale mencionar o propósito de colonização de planejar com base nos arruamentos, obrigações de alinhamento, desapropriações etc., nos moldes europeus. Importante neste diapasão é a relação da conquista do território com a função da posse, considerando que para os europeus o reconhecimento das terras sob seus domínios implicaria a Europa atingindo e amoldando culturas das colônias:

Embora seja necessário reconhecer a influência do direito romano sobre o direito das diversas nações, talvez por ter sido, como afirma Marcelo Caetano, “a mais profunda das colonizações” que “persistiu por oito séculos” fazendo de bizonhas tribos primitivas gente “integrada à sua maneira na grande civilização” que espalhou na Europa atingindo Portugal e por consequência da colonização, influenciou também na formação de nosso ordenamento, não se pode ignorar que o direito dos colonizadores vai se amoldando gradativamente às peculiaridades do povo e da terra colonizada. Por isso, parece importante investigar o momento em que a posse e a propriedade passam a ter significado próprios, sem ignorar a afirmação de Cirne Lima de que a “história territorial do Brasil começa em Portugal”, onde vamos encontrar as origens remotas do nosso regime de terras (TORRES, 2007, p.3).

Acrescenta-se ainda a esse respeito as afirmações de Paolo Grossi citado em Torres. Para o autor a propriedade e as propriedades sob o ponto de vista histórico marcam a historiografia europeia. Vê-se que o interesse de posse por parte dos conquistadores europeus em terras colonizadas tem trânsito também na área do Direito.

Tem trânsito livre na história do Brasil, fato de que, portanto ninguém hoje duvida, a ideia de que quando os portugueses aqui aportaram encontraram os naturais da terra – os índios. Da tribo dos Tupis se tem maior registro, apesar da existência aqui de vários grupos etnicamente distintos, devido ao fato de terem sido também os que primeiros tiveram contato com os portugueses, pois habitavam o litoral dos atuais estados do Rio de Janeiro, Bahia, Maranhão, Pará, tendo sido também a principal fonte de resistência organizada aos desígnios dos colonizadores, mas também ponto de apoio para o contato com outras populações nativas.

Os indígenas exerciam sobre a terra a posse mansa e pacífica (ressalvada a disputa entre as tribos), fundamental para sua subsistência, e nela praticavam a horticultura, a coleta, a caça e a pesca. Talvez numa palavra mais apropriada, seu domínio sobre ela se dava num sistema de propriedade coletiva, que, aliado à liberdade diante da necessidade de defesa, os transformou em inimigos terríveis, lutando, dentro de suas possibilidades, arduamente. A “terra constituía o seu maior bem e o grau de domesticação do meio natural circundante, assegurado pelos artefatos e técnicas culturais de que dispunham, fazia com que sua sobrevivência dependesse de modo intenso e direito” da dominação ocasional ou permanente do espaço que ocupassem (TORRES, 2007, p. 6).

No entanto, para o estado de espírito dos conquistadores os nativos não tinham o direito de realizar no plano terrestre a organização que almejavam, pois, eram contrárias àquelas

promulgadas pela Igreja e/ou Coroas portuguesa e espanhola. Então, segundo nota Nestor Goulart Reis Filho citado em Silva, o traçado das cidades e vilas era regular, em forma de xadrez e visavam, principalmente, adaptarem as ruas às condições geográficas mais favoráveis para a comodidade dos colonizadores.

Valorizam, por meio de praças, os pontos de maior interesse como as Casas de Câmara, Igrejas ou Conventos que provocavam a preservação de um espaço livre destinado à aglomeração da população, diante da própria finalidade desses edifícios. As ruas eram simples “meio de ligação, vias ou linhas de percurso, ligando os domicílios aos pontos de interesse coletivo ou um a outro desses pontos”. As praças é que constituíam os pontos de atenção e de focalização urbanística e a própria arquitetura de maior apuro concentrava-se nelas, em seus edifícios principais, oficiais ou religiosos, ficando a arquitetura particular quase sempre num plano inferior (REIS FILHO, 1968; 1977, p.174).

Aliás, diz Silva, as posturas municipais na Colônia determinavam além dos arruamentos, obrigações de alinhamento, desapropriações para “ficar aí a vila mais enobrecida e a praça dela” (SILVA, 1997, p.44). Sobre a atividade edilícia constam nos documentos:

A atividade edilícia recebera tratamento normativo genérico nas Ordenações Filipinas (L. 1, T. 1, §§ 6, 13, 14 e 17), que obrigavam, entre outras coisas, a que todo aquele que tivesse casa ruínosa, capaz de deformar a cidade ou vila e de, caindo, causar dano ao vizinho, procedesse à sua reedificação, sendo até mesmo obrigada a vendê-la a quem assumisse o encargo de fazê-lo, caso se tratasse de pessoa pobre e sem recurso para cumprir o preceito (DALLARI, *apud* SILVA, 1997, p.44).

Nesta linha, muitas outras leis foram surgindo a fim de orientar a atividade edilícia, principalmente, no período imperial dado a vigência das Ordenações nessa época, e que, com o tempo ao longo da Monarquia se predispunham com a Constituição do Império. Neste sentido declarou a existência de Câmaras em cada cidade e vila (art. 167), cujas atribuições seriam decretadas por uma lei regulamentar, que veio a ser a Lei de 01/10/1828, atribuindo aos vereadores competência para tratar dos bens do Município e do governo econômico e policial da terra, e do que neste ramo for a prol dos seus habitantes (art. 40) (SILVA, 1997, p.46) Prossegue determinando aos proprietários a proibição de usurparem, taparem, estreitarem ou mudarem a seu livre arbítrio as estradas (art. 41). Assim, a economia das povoações e seus termos acabaram por prover os seguintes objetos de natureza urbanística:

1 – alinhamento, limpeza, iluminação, e despachamento das ruas, cais e praças. Conservação e reparo de muralhas feitas para segurança dos edifícios, e prisões públicas, calçadas, pontes, fontes, aquedutos, chafarizes, poços, tanques, e quaisquer outras construções em *benefício comum dos habitantes, ou para decoro e ornamento das povoações*;

2 – o estabelecimento de cemitérios fora do recinto dos templos; o esgotamento de pântanos, e qualquer estagnação de águas infectas; a economia e asseio dos currais, e matadouros públicos, a colocação de curtumes, os depósitos de imundices, e quanto possam alterar, e corromper a salubridade da atmosfera (*medidas, como se vê, de preservação do meio ambiente, de combate à poluição*);

3 – edifícios ruinosos, escavações e precipícios nas vizinhanças das povoações *medidas, assim, contra a deterioração do solo urbano*;

4 – vozerias nas ruas em horas de silêncio, injúrias, e obscenidades contra a moral pública (*em um aspecto, medida contra a poluição sonora*);

5 – construções, reparo, e conservação das estradas, caminhos, plantações de árvores para preservação de seus limites à comodidade dos viajantes e das que forem úteis para a sustentação dos homens e dos animais. (grifos do autor).<sup>22</sup>

Com base nisso e assegurando manter o bem-estar das povoações e a promoção da tranquilidade, segurança, saúde e comodidade (art. 71), as Câmaras deliberavam em geral sobre esses assuntos.

Por fim, merece destaque a Lei 816, de 10/07/1855, e seu regulamento baixado pelo Decreto 1.664, de 27/10/1855, destinada a regular as desapropriações para construção de estrada de ferro, uma vez que a desapropriação se subordinava ao plano de obras que era vinculativo. Vale destacar que a Lei 816 foi aos poucos se estendendo às desapropriações públicas municipal na Capital Federal (Decreto 602, de 24/07/1890), para em seguida atender às desapropriações nos termos da Lei 1.021, de 26/08/1903, que autoriza o Governo Federal a expedir regulamento e a consolidar as disposições vigentes sobre desapropriações, o que culminou no Decreto 4.956, de 09/09/1903.<sup>23</sup>

Com a Constituição de 1988 foi dada atenção à matéria urbanística, nos dispositivos sobre as diretrizes do desenvolvimento urbano (art. 21, XX, e 182), que trata da preservação ambiental (artigos 23, III, IV, VI e VII, e 24, VII, VIII, e 225), no que tange sobre os planos urbanísticos (artigos. 21, IX, 30 e 182) e da função urbanística da propriedade urbana.

Nesses textos da Constituição Federal encontramos os fundamentos das amplas perspectivas da política urbana. Concernente a essa questão se insere a competência estadual para legislar com a União acerca do Direito Urbanístico conforme consta no artigo 24, I. A questão do planejamento urbanístico local encontra-se fundamento no artigo 30, VIII, da CF/88. Da propriedade urbana fica sob o encaixe do artigo 182, § 2º, que relaciona o cumprimento da função social às exigências da ordenação da cidade que deverá ser expressa no plano diretor, decorrente do artigo 182, § 4º.

### **3 Cidade e Educação para a construção de uma sociedade mais justa**

---

<sup>22</sup> Cf. art. 66, §§ 1º, 2º, 3º, 4º e 6º da citada lei de 1.10.1828. *in*: SILVA, José Afonso da. 1997

<sup>23</sup> Cf. art. 66, §§ 1º, 2º, 3º, 4º e 6º da citada lei de 1.10.1828. *in*: SILVA, José Afonso da. *Ob. cit.* p. 47.

Embora a constituição das cidades tenha sido arrolada desde a História Antiga da Humanidade, observa-se que ao longo desse marco inicial as cidades passaram por grandes transformações. Desta forma, registra-se que as transformações embora tivessem que ser direcionadas ao bem-estar dos seus cidadãos, infelizmente e, sobretudo, nos períodos mais recentes, o processo revelou uma crescente associação com a pobreza e o descaso público. É por isso que a ideia da *Cidade Educadora* vem à tona, porque se trata de um movimento que quer contribuir para a criação de uma nova arquitetura de gestão pública. Passa por este intento inovar, mas isso acontece sempre a partir do que já existe, isto é, não provocar mudanças desconsiderando o histórico de cada cidade ou do seu povo.

O objetivo da *Cidade Educadora* é a melhor qualidade de vida *da e na* cidade, e para a qualidade de vida ter sentido é preciso potencializar os seus espaços educativos, a democratização do poder municipal e o desenvolvimento local, com base nos princípios ético, estéticos, comunicacionais, sociológicos e filosóficos transparentes entre o Estado e a sociedade civil.

*Cidade Educadora* é um conjunto de cidades internacionais e nacionais que se articulam formando uma rede em torno dos princípios da Educação Cidadã e da Cidadania Planetária. O que isso significa? Significa que sobre este modelo de cidade incide a referência dos valores pedagógico, jurídico, filosófico e comunicativo, ou seja, a cidade articulada e consolidada às suas ações públicas. Essa perspectiva pretende fomentar o “valor ético discursivo”, cuja proposta segundo Habermas é o debate junto às comunidades e seus cidadãos; serve nesse caso com o objetivo de combater o tráfico de influências da gestão municipal nas tomadas de decisões e nos gerenciamentos das ações educativas e educacionais do município. Por isso, destaca-se a concepção de cidade como aquela que satisfaz as necessidades básicas do indivíduo: aprendizagem das técnicas informacionais, transmissão e preservação da cultura local, comportamento e produção de ambiente propício para as práticas de esporte e lazer, trabalho, etc., todavia, pautada na comunicação da cidade com seus habitantes.

Para a arquitetura desta cidade, objetiva-se uma logística de favorecimento à realização de atividades que valorizam as condições para aquisição de novos conhecimentos, inclusive, do mundo tecnológico. A implantação da *Cidade Educadora* visa, também, a criação de espaços possibilitadores da “comunidade de comunicação”, bem como a intenção de implantação de programas urbanísticos, numa política deliberativa para o desenvolvimento sustentável local, do ponto de vista social, político e econômico.

Por isso, na medida em que se coloca como propositora dos projetos sociais compartilhados com seus cidadãos, a cidade se posiciona como instância de poder administrativo, mas voltada à prática da educação democrática. Com este projeto, gestores e sociedade concretizam e materializam:

os preceitos da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, a LDB 9394/96, no art. 1º, e do Estatuto da Criança e do Adolescente, no art. 4º, que atribuem a responsabilidade da educação de crianças e adolescentes à família, a sociedade e ao Estado, os quais devem assegurar-lhes com absoluta prioridade os direitos à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (PADILHA, 2004, p.29)

Dadas às proporções, o projeto de *Cidade Educadora* tem, ainda, uma relação dinâmica e processual com os princípios e normas dos Direitos apresentados acima, porque prevê por meio desse modelo a cidade como lugar da participação dos habitantes em busca de uma cidade mais justa, eis, pois, uma interdiscursivização imanente nos instrumentos de gestão pública, imprescindíveis às reais necessidades da sociedade contemporânea. De acordo com a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) – Cidade Educadora - é uma organização cujos membros são cidades engajadas em projetos para melhoria de vida de seus cidadãos.

Foram instituídos como objetivos da AICE:

- Promover o cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras;
- Impulsionar colaborações e ações concretas entre as cidades;
- Participar e cooperar ativamente em projetos e intercâmbios de experiências com grupos e instituições com interesses comuns;
- Aprofundar o discurso das Cidades Educadoras e promover a sua concretização;
- Influenciar no processo de tomada de decisões dos governos e das instituições internacionais em questões de interesse para as Cidades Educadoras;
- Dialogar e colaborar com diferentes organismos nacionais e internacionais

As cidades brasileiras membros da AICE são: Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Cuiabá, Dourados, Gravataí, Jequié, Montes Claros, Piracicaba, Porto Alegre, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, Sorocaba.

Segundo Machado (2003) apesar da diversidade de expressões com que a cidade educadora possa apresentar emerge neste conceito a centralidade no município seja na organização, promoção e oferta de programas e serviços sociais, culturais e educativos, seja no apoio às várias iniciativas da sociedade civil nestes domínios, com vista ao estabelecimento de uma política local que concretize um projeto educativo global para a cidade e para a concretização dos seus direitos.

Nesta esteira, às cidades são atribuídas as responsabilidades e compromissos específicos com o objetivo de potencializar a realização educativa. Assim, a cidade passa a assumir formas diferentes com uma gama de papéis contextualizados e em relação com seus habitantes, o território e a política que a sustenta. O projeto educativo deste modelo de cidade é alicerçado em programas e serviços dotados de sentidos à luz dos princípios do movimento da cidade educadora, em prol da política de desenvolvimento urbano e dos direitos sociais: educação, saúde, alimentação, trabalho e moradia, lazer, segurança, etc.

Segundo a Carta das Cidades Educadoras é educadora aquela que assume a função de educar com a mesma intencionalidade que assume as suas funções tradicionais.

A cidade será educadora quando reconheça, exercite e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade cujo objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens (MACHADO, 2003, p.2)

A essa concepção de cidade não se limita a vivenciar os recursos pedagógicos somente nas escolas conforme já dito, mas se estende como agente educativo, do mesmo modo que o ambiente escolar comporta responsabilidades genéricas para o seu espaço e aos seus cidadãos, cujos objetivos são de satisfazer todos os anseios, tais como: a igualdade e a liberdade, os meios de formação, lazer, desenvolvimento pessoal, de cidadania política e potencialização dos próprios papéis urbanísticos que dela são exigidos, ou seja, os mesmos constantes no art. 6º da CF/88.

De acordo com Villar (2001, p.15) a Cidade Educadora é uma cidade relacional, isto é, “o resultado que pretende aproveitar as suas possibilidades estéticas, ambientais e de convivência como âmbito natural de encontro, comunicação e criação, mediante as contribuições conjuntas dos distintos agentes”.

Encontra-se subjacente a esta concepção “relacional” a filosofia da Cidade Educadora que definimos como enquadramento teórico de referência para o arranque de uma ação orientada a entender o território como espaço educativo. Segundo Trilla Bernet (1990, p.5) “a cidade educadora concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação; assume a complexidade do processo formativo; procura propostas integradoras”; afirma o caráter aberto, dinâmico e evolutivo do mesmo espaço territorial e acolhe – ou quando menos o pretende – todas as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente.

Segundo Paulo Freire (2003, p.43) é uma cidade dotada de qualidades. “É a cidade para a educação e a educação para a cidade”. Nestes moldes, a educação comprometida e dialógica no contexto de Cidade Educadora. Para a sua efetivação da função

socioambiental tomamos de Freire três desdobramentos temáticos de suma importância: i) *Educação para a Qualidade*; ii) *Qualidade da Educação* e iii) *Educação e Qualidade de Vida*.

Não há “qualidades” que possam ser consideradas como absolutamente isentas, na medida mesma em que, valores são vistos de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupos. Nesse contexto, a educação se volta a toda comunidade reconduzindo-a e integrando-a ao espaço, à estrutura didático-pedagógica e à gestão da cidade.

Ao transpor o enunciado “*Qualidade da Educação*” para “*Educação com Qualidade Social*” confere-se ao espaço social – cidade - a condição de transmitir o modo de cidadania ativa administrado, política e socialmente, *com e pela* comunidade: esta concepção pressupõe tornar possível a presença popular na direção e/ou destinos municipal, uma vez que ao ‘povo’ foi delegado o poder de se reconhecer no processo. Uma vez desenvolvida esta condição o termo “educação com qualidade social” se tornaria um valor de natureza “política”, tal qual prevista no *artigo 1º da Constituição Brasileira: todo poder emana do povo*.

## Referências bibliográficas

BONIZZATO, Luigi. Urbano, rural ou cidade? Novas fronteiras conceituais para o Direito da Cidade. *In: Revista de Direito da Cidade*, v. 1, n. 3, 202 p. nov. 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. “As leis municipais e o direito de construir”, Separata da *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*, ano LXV, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 31ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. I A Sociedade Brasileira em Transição. 29ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 7ª Edição. (Coleção Questões da Nossa Época) São Paulo: Editora Cortez, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e agir comunicativo**. 2ª Edição. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

\_\_\_\_\_, Jürgen. **Direito e Democracia: entre faticidade e validade**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. I e II, 1997.

GROSSI, Paolo. **La propiedd y las propiedades. Um análisis histórico.** 1ª ed: Editorial Civitas S.A. 1992.

HOLANDA, Sergio Buarque. **A Época Colonial.** SP: Difusão Europeia do Livro, Tomo I, vol. 2, 1960.

JORGE NETO, Nagibe de Melo. A Separação dos Poderes e as Questões Políticas. *In: O controle jurisdicional das políticas públicas – concretizando a democracia e os direitos sociais fundamentais.* Bahia: Editora JusPODIVM – 2ª tiragem, 2009.

LACERDA, Linhares. Tratado das Terras do Brasil. RJ: Alb Ltda, 1960. p 7. In: TORRES, Marcos Alcino de Azevedo. **A função social da posse. Um confronto em torno da função social.** Capítulo I – Do Descobrimento à Colonização. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2007.

Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, t. LXI, parte I, Imprensa Oficial, Rio, 1898, p. 61, apud Nestor Goulart Reis Filho, **Contribuição do estudo da evolução urbana do Brasil**, p. 77, nota 174, São Paulo, Livraria Pioneira Editora/Editora da Universidade de São Paulo, 1968.

SILVA, José Afonso da. **Direito Urbanístico Brasileiro.** 2ª ed. Revista e Atualizada. 2ª tiragem. Malheiros Editores Ltda. São Paulo, 1997.

TORRES, Marcos Alcino de Azevedo. **A função social da posse. Um confronto em torno da função social.** Capítulo I – Do Descobrimento à Colonização.. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2007.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO FUNDAMENTAL À FORMAÇÃO DA CRIANÇA: CONTORNOS DO CONTEÚDO DO DIREITO EXIGÍVEL**

Sebastião Nery

Docente da Universidade Federal de Rondônia – UNIR

araujonery@uol.com.br

### **RESUMO**

Este trabalho objetiva apreender os sentidos contidos nos artigos da Constituição Federal de 1988 que tratam da Educação Nacional e em particular da Educação Infantil. Procura relacioná-los ao modo como o sistema brasileiro, por meio das legislações educacionais: Plano Nacional de Ensino – PNE; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Diretrizes Nacionais de Qualidade à Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 e outros; executa as políticas direcionadas à Educação Infantil.

Do mesmo modo na discussão acerca do referido documento busca-se a tradução do pleno desenvolvimento da pessoa humana nos textos sobre a qualidade na Educação. Para isso analisa o tratamento da criança, sob a perspectiva dos direitos fundamentais, fixando-se no Direito à Educação Infantil como um Direito à formação Integral da Criança e os contornos do conteúdo do direito exigível para tal fim. Para se alcançar tal objetivo parte da ideia, principalmente de Immanuel Kant, sobre a importância de o processo educativo acompanhar a experiência da criança. Assim, a educação por esse viés não pode ser meramente mecânica e nem se fundamentar no raciocínio puro, tendo em vista que nesta linha o sujeito passa a ser alheio à sua realidade.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil. Direito. PNE. LDB 9394/96.

### **ABSTRACT**

This work aims to learning the meanings contained in the articles of the Federal Constitution of 1988 dealing with Education and in particular of early childhood education. Search relate them to how the Brazilian system, through educational legislation: National Plan of Education - PNE; National Guidelines for Elementary Education; National Quality Guidelines for Early Childhood Education, Law of Directives and Bases of National Education - Law 9394/96 and others; executes policy aimed at early childhood education.

Similarly in the discussion of the document search is the translation of the full development of the human person in the texts on Quality in Education. For that analyzes the treatment of the child, from the perspective of fundamental rights, settling in Right to Childhood

Education as a Right to Comprehensive Child training and the contours of the content of the enforceable rights for this purpose. To achieve this goal of the idea, especially Immanuel Kant, about the importance of the educational process to monitor the child's experience. Thus, education for this bias can not be merely mechanical and not be based on pure reasoning, considering that this line the subject becomes oblivious to his reality.

**Keywords:** Early Childhood Education. Right. PNE. LDB 9394/96.

## INTRODUÇÃO

O *status* de direito fundamental é adquirido porque o direito à educação é condição necessária e indispensável para a satisfação da “dignidade humana”, para a construção do cidadão e para o fortalecimento dos valores sociais do trabalho, todos sacralizados pelo art. 1º da Constituição federal de 1988, como fundamentos do Estado Democrático de Direito<sup>24</sup>. Esta interpretação se consolida pelo dispositivo do art. 205 da mesma Constituição Federal que, após dizer que “A educação é dever do Estado e da família”, estabelece como objetivos da educação o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”; o que leva a concluir que o direito à educação, disposto no art. 6º da Constituição Federal de 1988 como direito social, é, também, um direito fundamental<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Esse critério de identificação de um direito fundamental é básico, cegando ao ponto de se afirmar que, somente, são direitos fundamentais, “aqueles direitos que constituem o fundamento do próprio estado e que, por isso e como tal, são reconhecidos na Constituição”, como define Carl Schmitt, in ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. 2ª ed. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2012, p. 66.

<sup>25</sup> Ao tratar das normas de direito fundamental, Robert Alexy pondera que essas normas podem ser vistas de forma abstrata ou concreta. “É formulada de forma abstrata quando se indaga por meio de quais critérios uma norma, independentemente de pertencer a um determinado ordenamento jurídico ou a uma determinada Constituição, pode ser identificada como sendo uma norma de direito fundamental”. Após, provisoriamente, considerar que “[...] são normas de direito fundamental somente aquelas normas que são expressas diretamente por enunciados da Constituição [...]”, questiona, contudo, se esse conceito não é muito restrito, para teorizar sobre as *normas de direitos fundamentais atribuídas*. Após, analisar o art. 5º, §3º, I, da Constituição alemã, na impossibilidade de se determinar, se, a partir de mero dever de que a “ciência, a pesquisa e o ensino sejam livres, se essa situação deve e realizada por meio de ação estatal ou se exige abstenções estatais e se a existência ou a realização dessa situação pressupõe ou não a existência de direitos subjetivos dos cientistas que digam respeito à liberdade científica”. Essa questão sobre a lei provisória sobre o ensino superior integrado na Baixa Saxônia, o Tribunal Constitucional federal, ao final aceita que as normas sobre a liberdade do direito à ciência, à pesquisa e ao ensino, na Baixas Saxônia é direito fundamental; ao que Alexy comenta nos seguintes

A magnitude da importância do direito à educação se revela por transcender ao indivíduo e alcançar o contexto social na convivência dos cidadãos; no dizer de Vieira (PESSANHA, 2013) “é possível, de fato, compreender a educação como uma ligação direta entre as liberdades garantidas pelo Estado Democrático de Direito e o exercício da cidadania de maneira mais próxima à plenitude”. Consubstancia-se num direito do cidadão e num dever do Estado (art. 205, CF/88), numa perspectiva de justiça social, como observa Estevão:

Na verdade, se a justiça diz respeito às questões essenciais da igualdade, da liberdade e da democracia, ela acaba por ser um outro nome da educação, de uma boa educação. Então não é possível pensar a escola, a sua autonomia, a formação dos actores educativos, a experiência escolar dos alunos, a ética profissional docente, a qualidade e modernização do sistema educativo, a cidadania, entre muitos outros aspectos, sem apelar, explícita ou implicitamente, à noção de justiça, ainda que ela adquira vários sentidos. Logo, torna-se urgente colocar na agenda da educação, de um modo claro e sem tibiezas, a problemática da justiça para que, no final, a democracia fique a ganhar (ESTEVÃO, 2004, p. 8-9).

A Constituição Federal de 1988 ao constituir o Brasil num Estado democrático de Direito (art. 1º, *caput*) haveria, indiscutivelmente, de valorizar o cidadão, para o que, usou a educação. Na lição de Lima (2003, p.8), “[...] foi assim que a Constituição Brasileira de 1988 uniu o direito público subjetivo à educação a dois dos princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito: a cidadania e a dignidade da pessoa humana”. Assim, o cidadão movimenta o Estado Democrático de Direito e a educação forma o cidadão; nesse sentido, Donizeti conclui que a cidadania é elementar no Estado Democrático de Direito, com as seguintes palavras:

---

termos: “Na media em que o tribunal Constitucional Federal aceita as normas anteriormente mencionadas, ele pressupõe que elas devem ser aceitas *porque* a Constituição contém o art. 5º, §3º,1. Trata-se, portanto, de uma relação de fundamentação entre a norma a ser refinada e a norma que refina. Essas duas relações justificam considerar como normas de direitos fundamentais não somente normas que são expressas diretamente pelo texto constitucional, mas também normas do tipo acima mencionado” (ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. 2ª ed. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2012, p. 66-83, *passim*).

É através dos atos de cidadania que o indivíduo vai interagir com a comunidade e, por conseguinte, receber do Estado a proteção de seus direitos. A cidadania, por seus atos, não é congênita; ela precisa ser aprendida e assimilada pela pessoa.

E é justamente com o escopo de formar um indivíduo apto a exercer seu papel de cidadão que a educação se justifica, inclusive a educação escolar, na medida em que a construção do conhecimento apresenta as bases da desenvoltura que esse sujeito de direito vai ter para lidar em sociedade, ciente de seus direitos e deveres (LIBERATI, 2004, p.35)

Nesse diapasão, o art. 205, da CF/88 estabelece como objetivos da educação, além do pleno desenvolvimento da pessoa humana, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; então, nesse recorte, a educação pode ser compreendida, também, segundo Manzini<sup>26</sup>, em dupla face: “a de ser um direito social do cidadão e a de ser propiciadora de um fator do capital, enquanto melhoria da qualificação da mão-de-obra”. Nesse sentido encontra-se a qualidade da educação que versa sobre a educação sustentável, segundo a visão das Nações Unidas, afinal, “qualidade” significa dentre outros sentidos: melhorar a vida das pessoas, e aqui se insere também, a vidas das crianças.

Como já dito, a Constituição Federal de 1988 dedicou os arts. 205-214, especificamente à educação, pelos quais se organiza a educação nacional; visto que, aí, encontram-se os direitos e deveres, os objetivos da educação, princípios que orientam a educação, as garantias de que se reveste o direito à educação, a forma de organização do sistema de educação nacional, fontes de recursos, para que a educação se realize em benefício do cidadão. Não se podem olvidar outros dispositivos constitucionais esparsos, como se verá a seguir.

---

<sup>26</sup> COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático* (1964-1981). São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 195.

## 1. O Direito à Educação e a Constituição Federal de 1988

O direito à educação foi alçado à categoria de direito social pelo art. 6º da Constituição federal de 1988; no art. 7º, IV; ao referir-se ao salário mínimo dispôs que seria tal que pudesse atender, dentre outras necessidades, a educação, demonstrando o constituinte, reconhecer essa necessidade como vital básica; no art. 22, XXIV. Estabeleceu-se que é competência privativa da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; e estabeleceu que compete à União, aos Estados, ao Distrito federal e aos Municípios legislar concorrentemente sobre educação, cultura, ensino e desporto (art. 24, IX); o art. 23, V estabeleceu que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência; a regra é a não intervenção da União nos Estados, nem no Distrito Federal – contudo excetua-se quando for para assegurar a aplicação do mínimo exigido da receita resultante dos impostos estaduais, para a manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 34, VII, e); no mesmo sentido, a Constituição autoriza essa exceção para os Estados em relação aos Municípios (art. 35, III); aos Municípios compete manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e do ensino fundamental (art. 30, VI).

O art. 207 da Constituição Federal versa sobre o direito universitário, estabelecendo o gozo da autonomia didático-científica administrativa e gestão financeira e patrimonial das universidades; torna obrigatória a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e dá outras providências. O art. 208 da Constituição Federal estabelece garantias dos deveres do estado, para com a educação, nos seguintes termos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

O art. 209 da Constituição federal prescreve a liberdade do ensino à iniciativa privada. O art. 211 estabelece que a União, os Estados, o Distrito federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Enfatiza, no §2º, que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; com a divisão de competência estabelecida no art. 211 e seus parágrafos, a legislação brasileira enfrenta, dessa forma, a infindável polêmica sobre a divisão de competências na área da educação. Os arts. 212 e 213 da Constituição Federal trata do custeio da educação, disciplinando o percentual mínimo de destinação de determinados impostos pelo poder público à manutenção e desenvolvimento da educação. Inobstante vedação constitucional relativa à vinculação de receita de impostos prevista no art. 167, IV da Constituição Federal, no art. 212, a Constituição ressalva o caso dos recursos destinados à educação, ao que Pessanha faz o seguinte comentário:

Em que pese a vedação constitucional quanto à vinculação de receita proveniente de impostos a órgão, fundo ou despesa, o art. 167, IV da CF/88 oferece como uma das exceções quando essa for para a manutenção e o desenvolvimento do ensino (conforme preconiza o art. 212 da CF/88).

A referida vinculação é comentada, reforçando a relevância do tema, tendo em vista a criação de mecanismo de exceção, com sede constitucional, para que se garanta a não ocorrência de problemas na efetivação do direito à educação em virtude da autonomia dos entes federativos (PESSANHA, 2013, p. 11).

O art. 214 da Constituição Federal prescreve que a lei elaborará estabelecerá Plano Nacional de Educação, de duração decenal, objetivando articular o sistema nacional de educação, definindo, diretrizes, objetivos, metas e estratégias, que conduzam à erradicação do analfabetismo; à universalização do atendimento escolar; às melhorias da qualidade do ensino; à formação para o trabalho; à promoção humanística, científica e tecnológica do país e ao estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

## **2 A Educação Infantil : do inteligível ao sensível**

No que tange ao tratamento da educação infantil pela Constituição Federal de 1988, louva-se o fato de a Constituição dedicar expressos dispositivos legais à educação e ao cuidado da criança de zero a cinco anos de idade, em creches e pré-escola (art. 208, IV – CF/88), legado que envidou o art. 21, I, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que estabeleceu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Isso ocorreu, naturalmente, considerando-se a peculiar condição da criança e o que ela representa como suporte de construção do cidadão legítimo, como já se viu neste trabalho. A educação infantil, pelo art. 205 da Constituição passou a ser um direito de todas as

crianças e um dever do estado e da família. Educação esta, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

A educação infantil recebeu atenção constitucional, também, no que respeita a ser efetivada pelos municípios (art. 211, §2º, CF/88); uma atitude elogiável da parte do constituinte, que percebeu a necessidade de atenção mais imediata à criança, o que só poderá ser dada, mesmo, pelo Município, porque é, aí, que a criança vive. Não menos reconhecível é a reserva de recursos para custear a educação, aí inclusa a educação infantil, feita pelo art. 212; para o que, a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18% (dezoito por cento) e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 25% (vinte e cinco por cento), no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na Educação.

A Constituição, no art. 209 e incisos, autorizou que o ensino, incluindo, aí, a educação infantil (sem confundir os conceitos de educação e ensino) seja de livre iniciativa privada, desde que, atendidas as condições das normas gerais da educação nacional e a sujeição da autorização e avaliação de qualidade pelo poder público. Merece destaque a menção de Barros, nos seguintes termos:

Enfim, além de explicitar os princípios e normas inerentes à educação, a Constituição de 1988 albergou, em seu seio, normas de caráter universal, verdadeiros vetores generalíssimos, os quais se aplicam ao processo educacional e, em particular, ao processo ensino-aprendizagem. O artigo 205 da Carta Política de 1988 inovou em matéria de política educacional, ao dispor que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para que o ambicioso, porém não prioritário projeto inserido no artigo 205 da Constituição seja efetivamente cumprido, muito há que se fazer em termos de polícias públicas voltadas para a educação de qualidade. Para que seja efetivado o desígnio constitucional em comento, torna-se indispensável a existência de escola de qualidade para todos (BARROS, 2013, p.4).

Nestes termos é que a Constituição federal alberga a educação e, em particular, a Educação Infantil, no Brasil.

O art. 14, II da Constituição Federal assegura que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, com a finalidade de implementar uma articulação de todas instituições públicas vinculadas à educação, para definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias, visando a assegurar, harmoniosamente, a manutenção e o desenvolvimento do ensino, em todos os níveis, de forma a conduzir 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 produto interno bruto” (grifo nosso). Até agora, ainda vigora o Plano Nacional de Educação (PNE) DE 2001: Lei n. 10.182/2001, destinado a vigorar no decênio 2001-2011. O novo PNE, Projeto n. 8.035/2010, encontra-se parcialmente aprovado no Congresso Nacional. Sobre esse documento se tratará mais a frente (grifo nosso).

Apesar de a Constituição Federal estabelecer, de forma reiterada, a existência de uma educação de qualidade, Cherubini assegura que, “no entanto, nenhum diploma legal, nem mesmo a Constituição Federal, descrevem claramente o que seja qualidade de educação”; e prossegue nos seguintes termos:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz, em seu artigo 4º, referência aos padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Para Cury e Ferreira, trata-se de afirmação vaga e sem a consistência necessária para colocar, no âmbito do Poder Judiciário, a discussão referente à qualidade da educação (CHERUBINI, 2012, p.2).

Carece, por conseguinte, a educação brasileira de um conceito oficial do que seja um padrão de qualidade que se lhe aplique. Nem mesmo a jurisprudência tem conseguido sanar esse obstáculo, embora sejam inúmeras as decisões em ações civis públicas e em outras ações sobre educação.

Nesse sentido, Cury e Ferreira afirmam que não se constatou em pesquisa realizada por Cabral, a existência de decisões, pelos Tribunais Superiores Brasileiros, em que se pleiteie a qualidade de ensino ou a responsabilização da administração pública por falta de qualidade (CURY, 2009). Da mesma forma, Cherubini argumenta:

Como bem apanhado por Cury e Ferreira, o que se discute no Poder Judiciário é a não qualidade, na falta de uma noção precisa de qualidade. Não há uma análise mais ampla no sentido de se discutir uma ação afirmativa que pontue todas essas questões sob o signo de qualidade.

Para Cury, não qualidade é a falta de escolas, falta de vagas nas escolas e repetências sucessivas, redundando nas reprovações, seguidas de desencanto, da evasão e do abandono. A questão terá múltiplas respostas, seguindo valores, experiências e posição social dos sujeitos. Inegavelmente, questões como Transporte escolar, merenda, falta de professores, extinção de salas de aula, indiretamente tem uma ligação com a questão da qualidade (CHERUBINI, 2012, p. 9).

Mas, qual é a qualidade que se procura definir para efeito de se delimitar os contornos do direito fundamental à educação e, mais propriamente, a educação infantil, que venha propiciar a formação integral da criança? Para responder a essa pergunta tem-se outra: o que é educar?

Pode-se dizer que, em princípio, educar é formar a personalidade do ser (DALBOSCO, 2009, p.79), propiciando abertura para que essa personalidade se projete, enriqueça-se e se assenhoreie de si mesmo. Esse assenhorear-se de si mesmo faz-se pelo seu crescimento moral. A formação, então, há de ser moral e tem a ver com a formação do caráter, de desenvolvimento da personalidade em valores morais, conforme diz Dalbosco e Eidam, na esteira de Kant. A educação moral é, em outras palavras, educar para a vida, no ensinamento de Moreno:

A educação, como vemos, é a base e a preparação ara a vida, para se alcançar a autonomia, com base numa formação sólida. Por isso, a educação traz consigo a formação integral da pessoa. Se a vida evolui, necessariamente deve-se rever a educação, uma vez que existe uma estreita e mútua relação entre educação e vida, em suas dimensões pessoa, familiar e social (MORENO, 2001, p.41).

Mesmo porque, viver é jogar-se num caminho novo, numa aventura que ninguém pode fazer por outrem, é projetar-se no por vir. Nesse contexto, compete aos educadores, em princípio, buscar que valores não de ser transmitidos aos educandos. Como diz

Moreno: “precisamos verificar quais são os traços que definem cada um dos valores, como tema transversal e incluir esse resultado na dinâmica cotidiana da escola e de cada uma das disciplinas do nosso currículo” (DALBOSCO, 2009, p.44), para se poder vivenciar os valores no cotidiano. Assim, o exemplo é a única forma de se transferir valores para os alunos, ao que complementa Moreno:

Afinal, educar, enquanto ação, tem um caráter intrinsecamente ético, não só por ser um meio essencial e necessário para o ser humano alcançar a plenitude, mas também por ser um tipo peculiar de atuação – uma prática a interpretar e um compromisso – essencialmente vinculado à ideia da liberdade às decisões da pessoa que a realiza (MORENO, 2001,p.15).

A educação deve ser projetada para o futuro. Afinal, o estudo vai conformizando a personalidade do educando e cada um estuda conforme sua personalidade. Ainda na lição de Moreno:

A educação é indispensável para o desenvolvimento sadio de qualquer pessoa. Ensino de qualidade e formação integral são as metas e exigências dessa mudança. O verdadeiro progresso das pessoas, por conseguinte, das comunidades e das nações está na educação correta e saudável. A falta de educação obriga as pessoas a uma triste e fatal comodidade. Uma educação errada e doentia causa trágicos distúrbios na vida das pessoas e terríveis desvios na sociedade (MORENO, 2001,p.44)

Essa educação, evidentemente, há de ver o aspecto objetivo da vida como, por exemplo, a preparação para o trabalho, para a conquista dos meios de sobrevivência, a busca de um status social; mas não pode esquecer o aspecto subjetivo de formação humana, de preparação para a vida, de formação de sua personalidade e do seu caráter.

Como afirma Balduino (2013, p.7): a educação não pode ter uma visão eminentemente técnica; ela deve, sobretudo, formar o ser humano em bases morais. Porém, o caminho que nos conduz, atualmente, leva a todos a considerar o crescimento econômico, como o foco em que se deve investir em educação ou reformá-la, no entender de Brighouse (2011, p.3-4).

Mas, esse estado de suposta falta de objetivo na vida, não pode se confundir com a racionalidade, visto é possível se conceber segundo Kant, um processo cultural-civilizatório em que a humanidade tem experimentado na sua longa peregrinação com destino à racionalidade. Dalbosco e Eidam, na trilha do pensamento Kantiano, colocam que “uma aproximação progressiva à ideia de moralização só é possível mediante a superação do que há de selvagem no ser humano” (DALBOSCO, 2009, p.175); o que significa, do ponto de vista da pedagogia, só pode ser alcançado possibilitando-se o desenvolvimento da capacidade de pensar, que é imprescindível para a aproximação da moralidade; por isso, é preciso a liberdade.

A relação educação e liberdade forma um binômio inseparável, visto que, “o ser humano “pode ser educado porque é livre e pode ser livre porque foi educado; só se educa o homem libertando-o; só se liberta o homem educando-o” (MORENO, 2001, p. 113)”. Assim, porque a liberdade conduz ao fim que é a moralidade; “à ideia da liberdade está inseparavelmente ligado o conceito de autonomia e a este, o princípio universal da moralidade, que serve de fundamento à ideia de todas as ações de seres racionais [...]”, para Kant (2008, p.79-85). O ser liberto poderá, então, conviver saudavelmente com o outro, solidarizar-se com o seu semelhante, tolerar, dialogar com o outro, ter consciência moral, ser altruísta, ter sentimento de empatia e compaixão, amar o próximo como a si mesmo: são outros valores da educação moral.

Nessa dualidade educação-liberdade, tem-se a unidade chamada educação moral ou educação em valores, que segundo Moreno, “Talvez o conceito mais profundo de educação seja o que a representa como um processo de ajuda ao ser humano, a fim de capacitá-lo para formular e realizar seu projeto pessoal” (MORENO, p.113). Nesse diapasão é que a escola contribuirá para a plenitude do ser humano, superando os bens materiais e conquistando maiores qualidade pessoais, superando a crise de valores que afeta toda a Terra.

Em síntese, a educação em valores é o processo que facilita a concretização de aspectos especificamente humanos do indivíduo, que contribui para o desenvolvimento e afirmação do caráter da pessoa humana, num resgate constante de sua dignidade.

No contexto da educação moral, a escola é a realidade social que chega à criança logo após a experiência estritamente familiar. E ganha um novo espaço social, onde tem oportunidade de reafirmar os valores internalizados pela família e descobrir novos valores para formação e afirmação do seu caráter. Afinal, educar em valores, é educar em

fundamentos morais. Na escola, a criança encontra um espaço aberto para um mundo de transformação. Mas, para transformar é preciso encontrar a metodologia educativa eficaz, que ensinem a pensar de maneira crítica, que ensinem a crescer em valores, como pessoa humana. Projeto pedagógico da escola é instrumento de planejamento e de orientação do professor; por ele poder-se-á fazer a vinculação educação-valores, ocupando todos os espaços escolares e transcendendo à sociedade, onde o educando porá à prova a educação em valores recebida: na realização concreta dos valores internalizados, na convivência com o outro em espaço social mais diversificado.

Só a escola que promove um pensamento livre e crítico pode construir um cidadão legítimo. Só a escola que é capaz de trabalhar todas as disciplinas com valores morais em transversalidade, poderá educar em valores. Só a escola capaz de vincular valores morais à educação é capaz de formar um ser humano verdadeiramente livre e, por conseguinte digno. A educação moral há de ver o educando do ponto de vista moral e não, de forma simplesmente externa ou cívica, sem chegar à retidão interior. Essa será a escola que proverá uma educação de qualidade, num padrão garantido pelo art. 206, VII, da Constituição Federal de 1988. Para melhor compreensão do que pode ser na prática esse padrão de qualidade da educação, ver o Anexo I a esta tese.

Agora, já que o art. 206, VII, da Constituição Federal estabelece padrão de qualidade para a educação, sem fazer discriminação, e pelo fato de se afirmar, nesta tese, que o padrão de qualidade exigido constitucionalmente se alcançará pela “educação moral”, é preciso saber como é possível a realização desse tipo de educação à criança de zero a cinco anos de idade, na creche e na pré-escola; visto que, a educação moral exige do educando liberdade e ação, como se viu, até aqui.

Por essa razão primária, é muito importante que, principalmente, professores reflitam sobre o porquê do existir do brincar e relacionar esses conhecimentos a novas práticas pedagógicas. Costa, em comentário à obra *A dinâmica da criação*, do psiquiatra inglês Anthony Storr, relaciona várias teorias sobre o brincar que surgiram ao longo da existência das Ciências do comportamento biológico, em que afirma o seguinte:

O autor critica as ideias do neurologista austríaco Sigmund Freud, que relaciona o brincar à vaga ideia de realização do desejo e da fantasia e lhe atribui a mera função de fuga ou evasão da realidade, e apresenta outros argumentos, que lhe conferem razões biológicas, funcionais e evolutivas, e que procuram identificar na

brincadeira o seu valor intrínseco para a sobrevivência (COSTA, 2013).

É, como visto acima, a brincadeira, um valor intrínseco para a sobrevivência. Por isso mesmo, deve ser consideradas como forma de ampliação, não só de sobrevivência, como também, de adaptação da espécie ao meio ambiente. Daí, carecer de consistência a referida afirmação de Freud. O brincar, por isso, “teria a função vital e adaptativa de fomentar o pleno desenvolvimento da criança em seus múltiplos e variados aspectos, sobretudo do ponto de vista social e cognitivo” (COSTA, 2013,p. 23).

Pesquisas indicam que a falta de atividades lúdicas sem regras definidas pode ensejar futuros adultos desajustados e infelizes. Wenner explica da seguinte forma:

Brincadeiras “livres” são fundamentais para adaptação social, controle do estresse e construção de habilidades cognitivas e capacidade de solucionar problemas. Pesquisas sobre comportamento animal confirma os benefícios da brincadeira e estabelecem sua importância evolucionária: brincar pode fornecer aos animais – incluindo humanos - habilidades que ajudam na sobrevivência da espécie (WENNER, 2011, p.28).

A brincadeira amplia as possibilidades de convívio com o outro e estimula o desenvolvimento pleno do cérebro, no dizer de Costa,

em uma perspectiva que procura aliar o conhecimento em biologia evolutiva ao das neurociências, o brincar não se limitaria apenas a exercitar habilidades motoras, emocionais, sociais ou cognitivas, como é costume alegar em educação. Teria uma função ainda mais nobre: seria parte do próprio desenvolvimento humano (COSTA, 2013, p. 2)..

Assim, pelo brincar, utilizando o ambiente e interagindo com o outro, a rede neural se amplia, interconectando diversas áreas do cérebro, do que resultam habilidades

motoras, emocionais, sociais e cognitivas; envidando com isso, novos comportamentos no decorrer da infância. Segundo a mesma autora, “Seria graças ao brincar que a nossa tomada de decisões, antes restrita à ação do sistema límbico ou sob comando das emoções, poderia passar a contar com o apoio do neocórtex e **valer-se também de habilidades racionais**” (grifo nosso).

Graças à racionalidade adquirida com a brincadeira, o ser humano começa a aprender habilidades práticas, demonstrando as primeiras ações morais. No dizer de Anthony D. Pellegrini, professor e pesquisador da Universidade de Minnessota, nos Estados Unidos, citado por Wenner, “não nos tornamos competentes socialmente simplesmente porque professores nos dizem como devemos nos comportar” (WENNER, 2011, p. 31); essas habilidades são aprendidas, principalmente, na prática, na convivências com os colegas, nas brincadeiras e nas atividades cotidianas, distingue-se o que é aceitável ou não. É na infância que as crianças começam a se colocar no lugar do outro.

Wenner, explica que, de acordo com pesquisa feita com crianças pobres com alto risco de fracasso escolar, publicada pela Fundação de Pesquisa Educacional de Alto Escopo, nos Estados Unidos, apresentou o seguinte diagnóstico:

[...] crianças de pré-escolas orientadas apara brincar eram mais socialmente ajustadas do que as que frequentavam pré-escolas onde as atividades eram constantemente orientadas pelos professores e não tinham horas livres de lazer. Mais de u terço dos alunos que frequentaram escolas voltadas exclusivamente para a instrução tinha sido, aos 23 anos, preso por contravenção, enquanto menos de um décimo dos que haviam frequentado instituições que privilegiavam a brincadeira tinham esse histórico (WENNER, 2011, p. 31).

As habilidades sociais tão importantes para a formação do cidadão, segundo Valle, “[...] correm dentro de um contexto interpessoal, com a finalidade de comunicar emoções, sentimentos, atitudes, direitos e interesses pessoais”; isso acontece desde os primeiros anos de vida da criança; a autora continua a desvendar essas circunstâncias infantis, nos seguintes termos:

Os primeiros anos de vida da criança são cruciais na formação de sentimentos a respeito do mundo que a cerca, das pessoas de

diferentes faixas etárias, dos animais, das plantas, **num processo que educa a sensibilidade e, portanto, a formação de bons hábitos e de valores morais** (VALLE, s/d, p. 77- grifo nosso).

A formação desses valores morais na criança possibilita a prática da educação moral, já na primeira infância; como diz a autora, “**a educação moral e a afetiva não podem se separar ao longo da educação da personalidade**” (grifos nossos); a primeira infância é período em que “a criança se apropria dos valores que passam a compor seu comportamento moral, que Freud denominou *superego*”( VALLE, s/d, p.77).

Por conseguinte, a educação moral é possível de ser ministrada, também, na creche e na pré-escola, por transversalidade, como deve operar no ensino fundamental e nas outras categorias da escola formal. Com a diferença de que, enquanto a transversalidade das virtudes morais (a convivência, a solidariedade, a tolerância, o diálogo, a bondade, a boa vontade, o respeito ao outro, o altruísmo...) nas fases mais avançadas da educação, através das disciplinas curriculares, a transversalidade dessas virtudes morais ocorrerá, incidentalmente, nas brincadeiras. Com isso, não se regrad o brincar; apenas se matizará a brincadeira das crianças em valores virtuosos.

Dessa forma, poder-se-á ter a qualidade preconizada no art. 206, VII da Constituição Federal fundada em valores morais desde a creche e pré-escola.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Miguel Daladier. *Educação infantil: o que diz a legislação*, p. 4. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. 20 de agosto de 2013.

BAUDUINO, Geraldo. Entrevista à Revista Filosofia: ciência e vida, ano VII, n. 84. São Paulo: Escala, julho de 2013.

BRIGHOUSE, Harry. Sobre educação. Tradução de Beatriz Medina. São Paulo, Unesp, 2011.

CHERUBINI, Karina Gomes. *A garantia do padrão de qualidade da educação em todos os níveis de ensino*, p. 3. Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3230, 5 maio 2012. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/21697/a-garantia-do-padrao-de-qualidade-da-educacao-em-todos-os-niveis-de-ensino/2> . Acesso em 09.05.2012.

COSTA, Vera Lúcia. *Por que brincar é importante?*, p. 1. Disponível em:  
[http://www.aliancapelainfancia.org.br/noticias.php?id\\_noticia=349](http://www.aliancapelainfancia.org.br/noticias.php?id_noticia=349). Acesso em  
18.10.2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. *A Judicialização da educação*. In: Revista do Ministério Público do Estado de Goiás, Goiânia, Ano XII, n.19, out. 2009.

DALBOSCO, Cláudio Almir e EIDAM, Heinz. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí-RS: Unijuí, 2009.

ESTEVÃO, José Carlos. *Educação, Justiça e Democracia: um estudo sobre a geografia da justiça em educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2008.

LIBERATI, Wilson Donizeti. *Direito à educação: uma questão de justiça*. São Paulo: Malheiros, 2004.

LIMA, Maria Cristina de Brito. *A educação como direito fundamental*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

MORENO, Ciriaco Izquierdo. *Educar em valores*. Tradução de Maria luisa Garcia Prada. São Paulo: Paulinas, 2001.

PESSANHA, Vanessa Vieira. *Um panorama do direito fundamental à educação na Constituição Federal de 1988*, p. 2. Jus Navigandi, Teresina, ano 18, n. 3557, 28 mar. 2013. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/24050>>. Acesso em: 29 mar. 2013.

VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do. *Desenvolvimento na pré-escola*. Revista Psique: ciência e vida. S/n. S/d., p. 77.

WENNER, Melinda. *Brincar é coisa séria*. Revista Mente e Cérebro: brincar é coisa de gente grande. Ano XVIII, n. 216. Rio de Janeiro: Duetto, 2011.

## **.A RESPONSABILIDADE CIVIL PÓS-CONSUMO COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DA FUNÇÃO SOCIOAMBIENTAL DA CIDADE**

Prof. Dr. Delson Fernando Barcellos Xavier  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR  
delsonx@globo.com

### **RESUMO**

Esta pesquisa visa a analisar a possibilidade de que o Poder Público se utilize da responsabilização pós-consumo para atribuir aos fornecedores poluidores o ônus da resposta ao emergente crescimento da quantidade de resíduos sólidos, ditado pelas mudanças culturais de consumo e pelas transformações econômicas e sociais trazidas pelo desenvolvimento tecnológico e industrial. Discorre sobre a composição da cadeia de consumo, verificando o nexos causal entre a participação nela – de fabricantes, distribuidores e revendedores – e o aumento do lançamento no meio ambiente de resíduos sólidos decorrentes do consumo. Analisa os conceitos de flexibilização e de ruptura do nexos causal para verificar o cabimento de responsabilização civil dos fornecedores de produtos poluidores, assim considerando aqueles que encerram o vício, ou defeito, de gerarem resíduos sólidos por meio de seu consumo, assim comprometendo a qualidade de vida da cidade, tanto diretamente, por sua simples presença poluidora no meio ambiente urbano, como indiretamente, na medida em que força o direcionamento de recursos para coleta e destinação desse lixo, em detrimento de outras obrigações do Poder Público para o cumprimento da função socioambiental da cidade.

**Palavras-Chave:** Direito Ambiental. Função socioambiental. Cidade. Resíduos Sólidos.

### **ABSTRACT**

This research aims to examine the possibility that the Government is accountable use of post-consumer providers polluters to assign the burden of response to emerging growth of the amount of solid waste, dictated by cultural changes consumption and the economic and social transformations brought by technological and industrial development. Discusses the composition of the consumption chain, checking the causal link between participation in it - manufacturers, distributors and retailers - and increased release into the environment of solid waste resulting from consumption. Analyzes the concepts of flexibility and break the causal to check the appropriateness of civil liability of suppliers of products polluters, so those considering ending the addiction, or defect, to generate solid waste through their consumption, thus compromising the quality of city life, both directly, by their mere presence polluting the urban environment, and indirectly, in that it forces the allocation of resources for collection and disposal of this waste, in preference to other obligations of the Government for the fulfillment of the socioambiental function city.

**Keywords:** Environmental Law. Environmental function. City. Solid Waste.

## INTRODUÇÃO

O homem desde os primórdios da humanidade, na luta pela sobrevivência e evolução da espécie inventou instrumentos frutos de sua atividade criativa, o que gerou em contrapartida os resíduos das atividades despendidas. A partir de então, os resíduos passaram a ser um componente da linha de transformação, pois, novos instrumentos foram inventados com vista à utilização dos recursos naturais em fonte de manutenção de sua própria subsistência. Nesse contexto pode-se visualizar que a linha de evolução da espécie humana, em certo modo, se confunde com o histórico da transformação dos recursos com a geração dos resíduos gerados.

Apresenta-se claro que naquelas idas épocas as quantidades de resíduos gerados eram quase imperceptíveis aos olhos do homem e da própria natureza, em um processo de autoabsorção, desenvolvia a tarefa de restauração do meio ambiente. Mas, as transformações sociais, econômicas e políticas, o desenvolvimento tecnológico e científico, sobretudo, a partir dos meados do século XX, aumentaram de maneira exponencial a capacidade de produção pelo homem. Com isso, o processo produtivo passou a ser em massa.

Por outro lado, o contínuo avanço das garantias dos Direitos Humanos passou a exigir do ordenamento jurídico a implementação de novos instrumentos jurídicos para fazer frente às novas demandas da sociedade, dentre as quais o direito ao meio ambiente equilibrado, contido no art. 225 da Constituição Federal de 1988, e o concernente ao desenvolvimento das funções sociais da cidade e da função social da propriedade territorial urbana, artigo 182 da mesma Lei Magna.

Impõem-se, assim, ao Poder Público novas obrigações às quais devem ser satisfeitas por meio, em princípio, do seu orçamento. Acontece que o consumo exagerado e de forma inconsistente tem causado grandes problemas do ponto de vista socioambiental, já que a quantidade de resíduos sólidos gerada tem comprometido parcela expressiva do orçamento. Não existem mais espaços disponíveis para servir como depósito, comumente chamados de aterros sanitários ou lixões. E os depósitos existentes estão com sua capacidade de acondicionamento saturada, não computando novos espalhamentos ou

compactação de resíduos, além de muitos não atenderem às normas técnicas de acondicionamento desses resíduos.

As faltas de estrutura e de recursos humanos têm levado um grande número de municípios a depositar seu lixo a céu aberto, além do fato de que uma quantidade expressiva é depositada no meio ambiente urbano sem qualquer controle pelos fornecedores e consumidores.

Tem-se, pois, um quadro em que a destinação adequada de resíduos sólidos é de competência municipal, mas a quantidade de lixo produzida de maneira assustadora é gerada – reitere-se – pelos fornecedores e produtores, que, em sua maior parte, aumentam o seu lucro ao não contabilizarem no custo final do produto as externalidades negativas oriundas de seu empreendimento.

Desse modo, não parece razoável o poder público municipal arcar, com exclusividade, com a responsabilidade da destinação do resíduo sólido, uma vez que o empreendedor deve assumir o risco pelo dano causado pela sua atividade. Mesmo porque quando no custo do produto deixa-se de contabilizar as externalidades negativas, o custo social passa a ser dividido com toda a sociedade, e não com os produtores e fornecedores, que veem seu lucro aumentar de maneira exponencial.

Logo, o objetivo deste trabalho, a despeito do posicionamento aqui tomado, é reunir os fundamentos jurídicos que sirvam de argumentação à responsabilização do fornecedor pelo ciclo completo da produção, trazendo a lume a responsabilidade civil pós-consumo, no sentido de imputar a responsabilidade pela destinação, acondicionamento e tratamento dos resíduos sólidos aos fornecedores de produtos e serviços, independente da inexistência de culpa ou dolo e mesmo diante da inexistência ou rompimento denexo causal.

Para tanto, tem como objetivos específicos: analisar os conceitos de “inexistência”, “rompimento” e “flexibilização” de nexocausal, aferindo a aplicabilidade de cada um à responsabilização pós-consumo; mensurar como externalidade negativa a inserção de resíduos sólidos no meio ambiente, decorrente de consumo de produtos e serviços, identificando meios de efetiva internalização pelos fornecedores; e explorar a complexidade poliédrica da função social da cidade, com suas diversas faces, arestas e vértices, e sua inserção na

construção da conjuntura jurídica da promoção do desenvolvimento sustentável e da qualidade de vida urbana.

Para explanação da temática tomamos como referência Maurício Mota, cuja proposta em Função Socioambiental da propriedade: a compensação ambiental decorrente do princípio do usuário pagador na interpretação do Supremo Tribunal Federal (2009) bem define e concretiza as particularidades dos direitos fundamentais de terceira geração, e, em outro momento dos direitos relacionados ao meio ambiente. Neste aporte, auxilia ainda na compreensão da complexidade dos bens ambientais (o que vem a ser *bem* e *coisa*) e a função socioambiental da propriedade, cujas questões também serão apontadas na trajetória do trabalho.

Com propriedade, Antonio Herman Vasconcellos e Benjamin (2012) observa que a perspectiva preventiva, pelo destaque singular que recebe na proteção do ambiente, não deixa de ser novidade trazida pelo Direito Ambiental; sendo hoje seu principal traço – verdadeiramente crucial –, diante da constatação que faz o legislador de que os danos ambientais, com frequência, são de impossível, improvável ou difícil reparação. Afirma esse autor que a responsabilização civil, portanto, mesmo não sendo intrinsecamente um instrumento de prevenção, na perspectiva do mercado funciona como verdadeiro mecanismo de ‘pressão preventiva’, diante de sua função educativa e desencorajadora de condutas degradadoras.

No plano normativo, é de se observar a Constituição Federal de 1988 que estabelece a realização do direito a cidades sustentáveis como um dos fundamentos da Política de Desenvolvimento Urbano, prevista nos artigos 182 e 183 da Constituição e no art. 2º, inciso I, da Lei 10.257/01 (Estatuto da Cidade). Tanto na Constituição como no Estatuto está expresso que o desenvolvimento urbano deve realizar as funções sociais da cidade, sendo a garantia do direito a cidades sustentáveis a primeira diretriz a ser observada na implementação da política urbana.

Ainda na Carta de 1988 tem-se estabelecido que o progresso material sem o devido e necessário resguardo do meio ambiente fere o princípio constitucional do desenvolvimento sustentável, uma vez que o art. 225 em seu *caput* preconiza que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado [...] impondo-se ao

Poder Público e à coletividade o dever de preservá-lo e defendê-lo para as presentes e futuras gerações.

## 1.1 O problema dos resíduos sólidos para a humanidade

Um dos grandes desafios da sociedade contemporânea é dar destinação correta ao lixo.

A história do lixo remonta ao processo civilizatório do homem, quando deixou de ser nômade e começou a se estabelecer em território fixo. O preço que se pagou foi a convivência com os resíduos gerados, comumente conhecido como “lixo”.

A palavra lixo vem do latim *lix*, que significa *lixívia* ou cinzas. Também do latim provém o termo resíduo, que significa o que sobra: *residuu*.

Patrícia Faga explicita:

Ainda que a percepção dos problemas decorrentes dos resíduos seja bem recente, o fato é que fazem parte da história do ser humano na Terra. Nos vestígios arqueológicos é possível encontrar desde objetos manufaturados e sepulturas a objetos rejeitados decorrentes da atividade técnico-econômica. Os últimos constituem os resíduos e têm valor arqueológico.

(...)

A preocupação com os resíduos começa a partir do surgimento das primeiras cidades da Antiga. Roma antiga, a limpeza das cidades ficava a cargo dos *Edis Curuis*, que eram magistrados de baixa hierarquia. (LEMOS, 2012)

Segundo Seadon (MCLENNAN, SUSAN; SEADON, TREVOR, 1988; 2013, p.4), em especial nos primeiros núcleos habitacionais, o lixo era lançado diretamente nas ruas, próximo às casas ou queimado. Outros povos como os gregos tinham o hábito de cobrir os resíduos que eram dispostos a céu aberto.

Com o crescimento populacional as pessoas impelidas pela questão de higiene utilizaram a prática de destinar os resíduos para o espaço fora das cidades. Entretanto, no século XIV, com a peste negra e outras epidemias decorrentes da insalubridade obrigaram os nobres e senhores feudais a intervirem na coleta e na

disposição final do lixo. A questão era tão relevante que é encontrado seus fundamentos desde Hipócrates em 460 – 380 a.C<sup>27</sup>.

Os resíduos podem ser classificados de várias formas: pela natureza física, se é seco ou molhado; segundo sua composição química, se é composto de matéria orgânica ou inorgânica; de acordo com sua biodegradabilidade, se é facilmente, moderadamente, dificilmente ou não-degradável ou ainda segundo sua origem, que pode ser urbana, industrial, de serviços de saúde, de portos, de aeroportos, de terminais ferroviários e rodoviários, agrícola, de construção civil e de fontes radioativas. A classificação em função da origem é a mais útil e mais utilizada quando se trata de gerenciamento de resíduos, pois facilita estabelecer operações para as atividades que devem ser desenvolvidas. (PAVAN, 2011, p. 1)

Segundo Velloso (2008, p.195), na Idade Média havia a concepção que tomar banho em demasia era prejudicial à saúde. As fezes, urina, os restos de alimentos e as águas fétidas eram jogados pela janela, constituindo uma grande fonte de transmissão de doenças.

A crença de que os restos produzidos pelos seres humanos poderiam gerar sofrimento físico e psíquico começou a gerar medo na população. Este fato segundo VELLOSO (2008) explica os motivos pelos quais as referências sobre resíduos, ainda hoje, remetem à sujeira, à doença, miséria e morte.

Alexandre Aragão explica o problema dissertando o seguinte:

Na Idade Média, com o desenvolvimento do comércio, as cidades cresceram tremendamente, o que levou a grandes proporções o problema dos resíduos, que eram muitas vezes lançados na rua. Aliás, esse fato é apontado como causa da peste negra na Europa Ocidental, resultando na morte de metade da população em apenas quatro anos (ARAGÃO, 2006, p. 72-76)

---

<sup>27</sup> Hipócrates foi um médico grego. Foi considerado o pai da Medicina, o mais célebre médico da Antiguidade e o iniciador da observação clínica. Por volta de 300 a.C. começaram a surgir textos médicos, que ficaram conhecidos como Coleção Hipocrática. São 53 tratados com os ensinamentos provavelmente pertencentes a Hipócrates. A coleção é uma das primeiras obras que tratam da medicina como ciência natural e experimental. Tratam de epidemias, articulações e fraturas. Disponível em <http://www.e-biografias.net/hipocrates>. Acesso em 21/04/2013.

Na época medieval já existiam catadores de lixo chamados de “trapeiros”. Na Alemanha as tarefas de limpeza urbana eram funções delegadas às prostitutas, prisioneiros de guerra condenados, escravos, ajudantes de carrascos e mendigos. (EIGENHEER, 2009 p.47)

Em Lisboa, em 1818, lançar lixo e despejos nas ruas passou a ser proibido, através de edital relacionado às regras de higiene. Pasteur (1850-1890) defendeu em seus trabalhos de pesquisas a relação do lixo com os vírus e as bactérias causadores de danos à saúde humana. A evidência que restos de comida eram uma fonte de alimentos para os ratos, um dos principais vetores de doenças, fez com que se ampliassem os sistemas de limpeza na Europa.

Para Pavan “lixão” significa:

Lixões ou vazadouros a céu aberto: caracterizam-se pela simples descarga dos resíduos, acarretam vários problemas de saúde à população vizinha do local devido à proliferação de vetores de transmissão de doenças. Estes locais exalam maus odores e contaminam solos, águas superficiais e subterrâneas, através dos líquidos percolados (ou chorume) gerados no local. Associam-se também aos lixões, o total descontrole quanto ao tipo de resíduos recebidos nestes locais, onde é possível encontrar resíduos de origem industrial e de serviços de saúde. Geralmente existem catadores que moram no local e sobrevivem da venda de materiais recicláveis coletados no próprio local (PAVAN, p.3)

Como frutos da Revolução Francesa, no século XVIII, foram criados os primeiros sistemas de tratamento de água e inaugurados os incineradores; como exemplo desta evolução tem-se o tratamento de resíduos na Inglaterra, que em 1875, inspirados nas fogueiras serviam para afastar os miasmas. (EIGENHEER, 2009)

Segundo Drackner, além de ser visto como um fator de risco à saúde humana e ao meio ambiente, o lixo é: i) um indicador social de comportamento; ii) é um atributo de lugares sujos; iii) é um ativo econômico; iv) é um problema que pertence a outra pessoa, preferencialmente ao “governo”. Para Drackner (2005), as maneiras como as pessoas tratam os resíduos variam conforme o lugar e a atividade profissional.

Com relação aos resíduos associados à impureza, as atitudes perante os fragmentos e as parcelas rejeitadas passam por duas fases: i) primeiro consideram-se fora do seu lugar, ameaçando a boa ordem das coisas, são indesejáveis; ii) num segundo momento, “desprovidos de identidade, os dejetos não são perigosos e nem sequer são objetos de percepções ambíguas. Ocupam um lugar bem definido num monte de sujo: lixo” .

As expressões lixo e resíduos sólidos são utilizados normalmente como sinônimo, mas de acordo como o dicionário Aurélio lixo significa:

*“aquilo que se varre da casa, do jardim, da rua e se joga fora; entulho; tudo o que não presta e se joga fora”*. A palavra resíduo origina-se do latim *residiu*, que significa aquilo que resta de qualquer substância e o termo "sólido" foi incorporado para diferenciá-lo dos resíduos líquidos (esgotos) e das emissões gasosas (GRIPP, 1998, p.24)

Por outro lado, Mandarino cita que:

Lixo está associado à noção da inutilidade de determinado objeto, diferentemente de resíduo, que permite pensar em nova utilização, quer como matéria prima para a produção de outros bens de consumo, quer como composto orgânico para o solo”, independentemente de resíduo sólido e lixo serem comumente usados como sinônimo, tanto na linguagem técnica e legal, quanto na coloquial.(MANDARINO, 2000, p.58)

Grimberg e Blauth vão mais além e recomendam que dentro do possível, na busca por uma reconceituação didática dos resíduos, convém evitar-se a palavra lixo:

(...) tudo o que não presta e se joga fora' (conforme verbete do dicionário Aurélio)”. Para as autoras, “partindo-se do princípio que os materiais descartados "prestam", cada categoria deve ser denominada de acordo com sua destinação tais como: recicláveis, utilizáveis, compostáveis etc.”(GRINBERG, E;BLAUTH, P. 1998, P. 18)

Celso Antonio Pacheco Fiorillo afirma:

Lixo e resíduo tendem a significar a mesma coisa. De forma genética, podemos afirmar que constituem toda substância

resultante da não interação entre o meio e aqueles que o habitam, ou somente entre estes, não incorporada a esse meio isto é, que determina um descontrole entre os fluxos de certos elementos em um dado sistema ecológico. Em outras palavras, é o “resto”, a “sobra” não reaproveitada pelo próprio sistema, oriunda de uma desarmonia ecológica (FIORILLO, 2011, p. 348)

Paulo Afonso Leme Machado esclarece:

O termo “resíduo sólido”, como o entendemos no Brasil, significa lixo, refugo e outras descargas de materiais sólidos, incluindo resíduos sólidos de materiais provenientes de operações industriais, comerciais e agrícolas e de atividades da comunidade, mas não inclui materiais sólidos ou dissolvidos nos esgotos domésticos ou outros significativos poluentes existentes nos recursos hídricos, tais como a lama, resíduos sólidos dissolvidos ou suspensos na água, encontrados nos efluentes industriais, e materiais dissolvidos nas correntes de irrigação ou outros poluentes comuns da água. (MACHADO, 2012, p.545)

Conforme definição da Lei Federal nº 12.305/2010 (Política Nacional de Resíduos Sólidos), em seu artigo 3º, inciso XVI, resíduos sólidos constituem:

XVI - resíduos sólidos: material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade, a cuja destinação final se procede, se propõe proceder ou se está obrigado a proceder, nos estados sólido ou semissólido, bem como gases contidos em recipientes e líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou em corpos d'água, ou exijam para isso soluções técnica ou economicamente inviável em face da melhor tecnologia disponível.

Segundo a NBR 10004/2004 (ABNT, 2004a) os resíduos sólidos são definidos como:

(...) resíduos nos estados sólido e semi-sólido, que resultam de atividades de origem industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviços e de varrição. Fica incluído nesta definição: o lodo proveniente de sistemas de tratamento de água, aquele gerado em equipamentos e instalações de controle da poluição; determinados líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou corpos de água, ou exijam para isso soluções técnica e economicamente inviáveis em face à melhor tecnologia disponível.

## Já a Resolução Conama define:

Para os efeitos desta Resolução define-se:

I – resíduos sólidos: conforme a NBR n. 10.004, da associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT – ‘Resíduos nos estados sólido e semissólido, que resultam de atividades da comunidade de origem: industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviços e de varrição. Ficam incluídos nesta definição os lodos provenientes de sistemas de tratamento de água, aqueles gerados em equipamentos e instalações de controle de poluição, bem como determinados líquidos cujas particularidades tornem inviável seu lançamento na rede pública de esgotos ou corpos d’água, ou exijam para isso soluções técnica e economicamente inviáveis, em face da melhor tecnologia disponível. (FIORILLO, 2011, p. 349)

A Lei Estadual nº 4191/2003 (Política Estadual de Resíduos Sólidos), em seu artigo 2º, define RSU:

“resíduos sólidos: qualquer forma de matéria ou substância, nos estados sólido e semi-sólido, que resultem de atividade industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviços, de varrição e de outras atividades da comunidade, capaz de causar poluição ou contaminação ambiental.”.

No parágrafo único da mesma Lei há a inclusão de algumas substâncias no rol dos resíduos sólidos:

Parágrafo Único: “Ficam incluídos, entre os resíduos sólidos definidos no “caput” deste artigo, os lodos provenientes de sistemas de tratamento de água e os gerados em equipamentos e instalações de controle de poluição, bem como os líquidos cujas características tornem inviável o seu lançamento em rede pública de esgotos ou corpos d’água ou exijam, para tal fim, solução técnica e economicamente inviável, em face da melhor tecnologia disponível, de acordo com as especificações estabelecidas pelo órgão estadual responsável pelo licenciamento ambiental.”

Dentro dessa categoria de resíduos sólidos, os Resíduos Sólidos Urbanos (RSU) são um conjunto heterogêneo de materiais (comumente denominados de “lixo”, restos, resíduos) gerados nos imóveis públicos ou particulares, residenciais ou comerciais e os resultantes das atividades de limpeza urbana em geral. Os resíduos domiciliares são considerados como a maior parte dos resíduos produzidos nas cidades brasileiras, assim como em todas as cidades do mundo.

De acordo com Viviana Zanta e Cynthia Ferreira:

Os resíduos sólidos de origem urbana (RSU) compreendem aqueles produzidos pelas inúmeras atividades desenvolvidas em áreas com aglomerações humanas do município, abrangendo resíduos de várias origens, como residencial, comercial, de estabelecimentos de saúde, industriais, da limpeza pública (varrição, capina, poda e outros), da construção civil e, finalmente, os agrícolas. Dentre os vários RSU gerados, são normalmente encaminhados para a disposição em aterros sob-responsabilidade do poder municipal os resíduos de origem domiciliar ou aqueles com características similares, como os comerciais, e os resíduos da limpeza pública.

No caso dos resíduos comerciais, estes podem ser aceitos para coleta e disposição no aterro desde que autorizado pelas instituições responsáveis pelo GRSU. Ressalta-se que o gerenciamento de resíduos de origem não domiciliar, como é, por exemplo, os resíduos de serviço de saúde ou da construção civil, são igualmente de responsabilidade do gerador, estando sujeitos à legislação específica vigente. A composição dos RSU domésticos é bastante diversificada, compreendendo desde restos de alimentos, papéis, plásticos, metais e vidro até componentes considerados perigosos por serem prejudiciais ao meio ambiente e à saúde pública. (ZANTA, 2003, p.3)

As transformações sociais, econômicas e políticas, o desenvolvimento tecnológico e científico aliado à explosão demográfica e ao consumo exagerado desencadeou no seu primeiro estágio uma crescente urbanização. O processo produtivo a partir do século XVIII, necessitava de uma grande quantidade de recursos naturais.

## 2 Proposta de gestão para os resíduos sólidos

A revolução industrial, mais precisamente nos meados do século XX, fez com que a capacidade produtiva aumentasse de maneira exponencial. A partir de então surge a necessidade do sistema de produção ser massificado para atender ao aumento populacional e, por consequência, a população urbana.

Sérgio Cavalieri Filho registra:

O Direito do Consumidor veio a lume para eliminar as desigualdades criadas nas relações de consumo pela revolução industrial, notadamente a partir da segunda metade do século XX, revolução essa que aumentou quase que ao infinito a capacidade

produtiva do ser humano. Se antes a produção era manual, artesanal, mecânica, circunscrita ao núcleo familiar ou a um pequeno número de pessoas, a partir dessa revolução a produção passou a ser em massa, em grande quantidade, até para fazer frente ao aumento da demanda decorrente da explosão demográfica. Houve também modificação no processo de distribuição, causando cisão entre a produção e a comercialização. Se antes era o próprio fabricante que se encarregava da distribuição dos produtos, pelo que tinha total domínio do processo produtivo – sabia o que fabricava, o que vendia e a quem vendia -, a partir de um determinado momento essa distribuição passou também a ser feita em massa, em cadeia, em grande quantidade pelos mega-atacadistas, de sorte que o comerciante e o consumidor passaram a receber os produtos fechados, lacrados e embalados, sem nenhuma condição de conhecer seu real conteúdo (FILHO CAVALIERI, 2000, p.98)

O atual modelo de desenvolvimento, que alia capitalismo e consumo exacerbado, tem causado consequências nefastas para o planeta. Esses resíduos têm propiciado a contaminação dos rios, contaminação do solo e do lençol freático, à disseminação de várias doenças, poluição visual etc. A ausência de uma política pública universal para a destinação dos resíduos faz com que a gestão de resíduos apresente indicadores bastante negativos, como assevera Ronaldo Seroa da Motta:

A gestão de resíduos no Brasil apresenta indicadores que mostram um baixo desempenho dos serviços de coleta e, principalmente, ambiental na disposição final do lixo urbano. Este fraco desempenho gera problemas sanitários e de contaminação hídrica nos locais onde são depositados esses resíduos. Quando se trata de carga tóxica, geralmente de origem industrial e agrícola, as consequências ambientais na saúde humana e na preservação da fauna e flora são mais significativas (..) (MOTTA, 2009, p.98)

Os problemas gerados pelos resíduos são objetos de estudos e debates por parte da comunidade científica, especialistas e poder público, mas não apontam para uma solução universal.

Como consequência desse modelo, o volume de lixo produzido nas cidades saltou de maneira estratosférica. Esse fenômeno tem acontecido na maioria das cidades, fazendo com que elas não cumpram sua função social ante as dificuldades de estruturação do serviço de acondicionamento, tratamento e coleta do lixo. A restrição orçamentária faz com que grande parte dos municípios priorize

o serviço de coleta e a limpeza pública deixando relegado o segundo plano a disposição final.

Diante deste fato e do orçamento restrito o qual ocorre em grande parte dos municípios brasileiros, o sistema de limpeza urbano não hesitará em colocar a disposição final para segundo plano, dando prioridade à coleta e à limpeza pública. Por essa razão, é comum observar na maior parte dos municípios a presença de "lixões", ou seja, locais onde o lixo coletado é lançado diretamente sobre o solo sem qualquer controle e sem quaisquer cuidados ambientais, poluindo tanto o solo, quanto o ar e as águas subterrâneas e superficiais das vizinhanças (SOUZA, 2007, p.5).

Conclui-se como externalidade negativa da produção e fornecimento de bens de consumo, no modelo atual, o ônus da destinação do lixo ficou a cargo exclusivo do Poder Público Municipal, quando o ideal seria que os empreendedores internalizassem as externalidades nos custos, porque, vêm sendo transferida injustamente a toda a sociedade. Na lógica atual, a destinação dos resíduos é de competência do Município.

Ainda, os habitantes que mais sofrem com o problema do lixo é a população carente da sociedade; primeiro, essa parcela da população não tem acesso a maioria dos produtos descartáveis; segundo, porque a destinação desses resíduos se dá em lixões localizados nos bairros periféricos, onde reside a massa populacional de baixa renda.

A partir dessa ideia pode-se observar que os agravantes em torno dos procedimentos relacionados ao desenvolvimento e que implicam a questão ambiental continuam em pauta no discurso moderno. É sabido que, quanto maior o potencial desenvolvimentista, mais incerto pode ser o futuro da sociedade, uma vez que, nem sempre a ciência e/ou o conhecimento humano dão conta das respostas necessárias ao bom andamento das tarefas direcionadas ao desenvolvimento.

Por sua vez, há a defesa de criar mecanismos para harmonizar a exploração da atividade econômica de viés desenvolvimentista com exploração racional e adequada dos recursos, sempre com vista à preservação do meio ambiente, o equilíbrio ecológico e as desigualdades sociais e econômicas. Como condição *sine qua non* para o estabelecimento do equilíbrio entre o ser humano e o meio

ambiente, a responsabilidade também é o princípio que deve estar inserido no planejamento estratégico e do desenvolvimento socioeconômico, afinal, o dever e o saber utilizar o meio ambiente para o benefício é a ordem assegurada e subjacente ao desenvolvimento sustentável.

Mesmo redundante, é preciso destacar a ideia de responsabilidade, pois, a expressão desenvolvimento sustentável é tão recente quanto à compreensão de Direito Ambiental e meio ambiente. E entre as duas partes: desenvolvimento sustentável e meio ambiente há a ótica da responsabilidade, seja ela socioeconômica ou desenvolvimentista. E sob a égide jurídica a responsabilidade por dano ambiental, inicialmente contida no art. 14 da Lei nº 6.938/81, passa ao plano constitucional, estabelecendo que as condutas e atividades que venham a causar lesões ao meio ambiente sujeitarão aos infratores, pessoas físicas ou jurídicas, sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados. Por fim, a utilização dos bens do meio ambiente passa pela lógica do direito humano sem deixar de perpassar pela formulação do direito ambiental.

Porquanto, a produção em grande escala de resíduos sólidos, constitui um gravíssimo problema ambiental e tem merecido destaque no plano internacional e nacional. No entanto, constitui um difícil desafio a ser superado pelas cidades do Brasil e do mundo. A destinação adequada dos resíduos é tarefa que não tem se mostrado nada fácil às administrações municipais, do mesmo modo as providências a serem adotadas estão longe de ser uma solução concreta; o que se vê na maioria das cidades são aterros sanitários obsoletos, lixões como parte da paisagem do meio ambiente urbano contaminando o solo e fontes de recursos hídricos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, 2006. **O princípio do nível elevado de protecção e a renovação ecológica do direito do ambiente e dos resíduos**. Coimbra: Almeida, 2006, p. 72-73).

EIGENHEER, Emílio Maciel. **A História do Lixo: a limpeza urbana através dos tempos**. Rio de Janeiro: ELS2 Comunicação; 2009.

FILHO, Sergio Cavalieri. Revista do Direito do Consumidor . N°. 35, julho/setembro, São Paulo, 2000.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **Curso de direito ambiental brasileiro**. 12 ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2011.

GRIMBERG, E., BLAUTH, P. (Org.) **Coleta seletiva: reciclando materiais, reciclando valores**. São Paulo: Pólis, 1998.

GRIPP, W.G. **Aspectos técnicos e ambientais da incineração de resíduos sólidos urbanos: considerações sobre a proposta para São Paulo**. São Carlos: 1998. 208f. Dissertação (Mestrado em Hidráulica e Saneamento) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 1998.

LEMONS, Patrícia Faga Iglecias. **Resíduos sólidos e responsabilidade civil pós-consumo**. 2. ed. ver., atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito ambiental brasileiro**. 10 ed. rev. atual. ampl.. São Paulo: Malheiros Editora Ltda, 2012 ZANTA, Viviana Maria e FERREIRA, Cynthia Fantoini Alves. Capítulo 1: Gerenciamento Integrado de Resíduos Sólidos Urbanos. In: CASTILHOS JUNIOR, Armando Borges de (coordenador). *Resíduos Sólidos Urbanos: Aterro Sustentável para Municípios de Pequeno Porte*. Rio de Janeiro: ABES, 2003.

MANDARINO, Adriana Sobral Barbosa. **Gestão de resíduos sólidos domiciliares: legislação e práticas no Distrito Federal**. 2000. 108 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável, área de concentração Gestão e Política Ambiental) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

MCLENNAN, SUSAN; SEADON, TREVOR. What Price School-Based Work. *Reflections*, 1988. Disponível em [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/90/90131/tde.../CAPITULO1.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/90/90131/tde.../CAPITULO1.pdf). Acesso em 21/04/2013.

MOTTA, Ronaldo Seroa da. **Economia Ambiental**. Rio de Janeiro, 2009.

PASTEUR, Luis: **Položil základy mikrobiologie a imunologie.v letech 1850 – 1890**.

PAVAN, Margareth Oliveira. **Gestão e gerenciamento de resíduos sólidos urbanos no Brasil**. Revista Sustentabilidade. 2011.

SOUZA, Carolinne Matias de. **Recuperação de áreas degradadas em Aterros Sanitários**. Monografia. Engenharia Floresta. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA UMA ABORDAGEM CRÍTICA E TRANSFORMADORA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Mario Sergio Cunha Alencastro  
Docente no Programa de Mestrado em Educação e Novas Tecnologias do Centro  
Universitário Internacional UNINTER

[mario.a@uninter.com](mailto:mario.a@uninter.com)

### **RESUMO**

Pretende-se com o presente artigo apresentar alguns pressupostos teóricos para uma abordagem em Educação Ambiental, cuja ênfase está nos conhecimentos e experiências culturais que habilitem os indivíduos a atuar no meio social e a transformá-lo em função das necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade na qual estão inseridos. Embora presente como disciplina ou tema transversal em diversos programas educacionais, as práticas de Educação Ambiental, muitas vezes, se resumem apenas à transmissão de conhecimentos relacionados às ciências da natureza, com o objetivo de sensibilização para as necessárias mudanças individuais face aos problemas ambientais. Os aspectos sociais e políticos geralmente não são considerados. Daí resulta a necessidade de se buscar outras orientações teóricas, mais próximas de uma abordagem crítica e transformadora para a Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação; Educação ambiental; Perspectivas teóricas; Transformação social.

### **RESUMEN**

Se pretende con este artículo presentar supuestos teóricos para un enfoque en la Educación Ambiental, cuyo énfasis está en el conocimiento y en las experiencias culturales que permitan a las personas a actuar en el entorno social y convertirlo a la luz de las necesidades económicas, sociales y políticas de la colectividad en la que se insertan. Aunque está presente como disciplina o tema transversal en diversos programas educativos, las prácticas de Educación Ambiental, a menudo, se reducen sólo a la transmisión de conocimientos relacionados con las ciencias naturales, con el objetivo de crear la conciencia para los necesarios cambios individuales ante los problemas ambientales. Generalmente no se consideran los aspectos sociales y políticos. Por lo tanto, es necesario buscar otras orientaciones teóricas, más cercanas a un enfoque crítico y transformador para la Educación Ambiental.

Palabras-clave: Educación; Educación Ambiental; Perspectivas teóricas; Transformación social.

## ABSTRACT

The goal of this paper is to present some theoretical assumptions for an Environmental Education approach with emphasis on knowledge and cultural experiences that enable individuals to act in social life. In doing this, it is expected to turn it in the light of economic, social and political needs of the community in which they are inserted. Although the Environmental Education practices are presented as a discipline or a cross cutting theme in various educational programs, they are limited to the transmission of knowledge related to natural sciences, aiming to raise awareness of the necessary individual changes due to environmental problems. The social and political aspects are usually not considered. Therefore, it is necessary to seek other theoretical orientations, closer to a critical and transformative approach to environmental education.

Key words: Education; Environmental education; Theoretical perspectives; Social transformation.

## Introdução

Sabe-se que a inclusão curricular da Educação Ambiental nas escolas e Instituições de Ensino Superior, como disciplina ou tema transversal, já faz parte da elaboração de diversos programas educacionais. Embora relevantes, estas iniciativas muitas vezes se diluem em práticas alicerçadas apenas na transmissão de conhecimentos relacionados às ciências da natureza, com o objetivo de sensibilização para as necessárias mudanças individuais face aos problemas ambientais. Os aspectos sociais e políticos geralmente não são considerados.

Em contrapartida, autores como Loureiro (2004), Guimarães (2004) e Leff (2001) defendem que a Educação Ambiental inscreve-se na transição histórica que vai do questionamento dos modelos sociais dominantes até a emergência de uma nova sociedade, orientada pelos valores da democracia e pelos princípios do ambientalismo. Trata-se de uma perspectiva crítica, transformadora e emancipatória para a Educação Ambiental, capaz de mobilizar educandos e educadores, que, no pleno exercício de uma cidadania ativa, devem contribuir, de forma coletiva e dialógica, para a reversão da grave crise socioambiental trazida pelo atual modelo capitalista de produção e consumo. Desta forma, busca-se a ruptura e a transformação dos valores e práticas sociais contrários ao bem-estar público e à equidade social.

Neste contexto, o objetivo do presente artigo é apresentar alguns pressupostos teóricos para a Educação Ambiental, cuja ênfase está nos conhecimentos e experiências culturais que habilitem os indivíduos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade na qual estão inseridos.

## **Educação ambiental**

Não é o objetivo aqui fazer uma profunda retrospectiva histórica acerca da educação ambiental, mas é válido ressaltar que sua inspiração pode ser encontrada já nos movimentos ambientalistas e em obras publicadas (CARSON, [1960] 2005) ao longo e após a década de 1960, todas centradas na crítica aos modelos de produção até então hegemônicos. Mesmo antes deste período, muitos naturalistas, cientistas e estadistas já defendiam a necessidade da proteção dos recursos naturais e também da importância do contato com a natureza para a formação humana. Entretanto, foi somente a partir da Conferência de Estocolmo realizada em 1972 que a temática da educação ambiental teve projeção na agenda internacional.

Foi também em Estocolmo que, em 1975, instituiu-se o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), sob a égide da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Neste mesmo ano, durante o Seminário Internacional de Educação Ambiental, realizado em Belgrado, em outubro de 1975, foi elaborada a Carta de Belgrado que apresenta uma contextualização da situação ambiental global e a necessidade imperativa de mudanças nos sistemas educativos para criar uma nova ética.

Entretanto, foi na a Conferência de Tbilisi, realizada na Georgia (URSS) em 1977, organizada pela UNESCO em colaboração com o PNUMA, que se deu o primeiro grande passo para a implementação da Educação Ambiental em escala mundial. Suas recomendações constituem até hoje a principal fundamentação para os programas educacionais desenvolvidos desde então na área. No texto do informe final da conferência, a Educação Ambiental, foi definida como um processo educativo que deveria ser orientado para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente, através de enfoques interdisciplinares e de participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.

Sua tendência seria “reforçar o sentido dos valores, contribuir para o bem-estar geral e preocupar-se com a sobrevivência da espécie humana” (UNESCO, 1998, p. 33).

Em 1980 a UNESCO publicou o documento, “Educação Ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi”, importante referencial para as ações a serem desenvolvidas em educação ambiental, com quarenta e uma recomendações, nas quais são explicitadas além da sua concepção, suas finalidades, objetivos e princípios. Logo na primeira recomendação, tem-se o objetivo fundamental da educação ambiental, que é fazer com “que os indivíduos e a coletividade compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio criado pelo homem, resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais” (UNESCO, 1998, p.105-106).

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, estabelecido no Fórum Global em 1992, afirma a importância da educação ambiental para a construção da “responsabilidade individual e coletiva, em nível local, nacional e planetário”, visando a “formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas”. Tal perspectiva também está presente no capítulo 36 da Agenda 21, cujo texto apresenta as práticas de ensino como fundamentais para o desenvolvimento da consciência ambiental e ética, e na construção de valores, atitudes e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável.

No Brasil, a normatização jurídica da educação ambiental só ocorre efetivamente a partir da Constituição de 1988 e da Lei nº 9.795/99, de 27 de Abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. No Art. 1º da Lei nº 9.795/99, a educação ambiental é definida da como:

Um conjunto de processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente [que é visto como um] bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Ainda de acordo com a Lei nº 9.795/99 a educação ambiental deve ser um “componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (Art. 2º) e que, dentre seus princípios básicos, estão “o pluralismo de

ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade” (Art. 4º).

Por fim, a resolução nº 02 de 15 de Junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental, em seu Art. 2 entende educação ambiental todos os processos por meio dos quais “o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

Retornando ao âmbito global, tendo em vista a situação de emergência planetária, marcada pelo recrudescimento dos graves problemas sociais e ambientais, a Organização das Nações Unidas promoveu a Década da Educação para a Sustentabilidade (2005 a 2014), que teve por objetivo reforçar o compromisso de que toda a educação, tanto formal quanto informal, incorpore o conhecimento ambiental em suas estratégias educacionais, a fim de que todos possam ter uma percepção correta dos problemas concernentes ao ambiente e fomentar atitudes e comportamentos favoráveis a um desenvolvimento sustentável.

## **Contextualização**

Aparentemente a Educação Ambiental é um assunto bem conduzido, pois já existe um consenso sobre a sua importância e inclusão curricular, como disciplina ou tema transversal, na elaboração de diversos programas educacionais. Pelas diretrizes apresentadas, pretende-se oferecer um conhecimento básico e contextualizado sobre o meio ambiente a fim de despertar nos estudantes a sensibilidade crítica em relação às questões ambientais, a partir da transformação de atitudes e valores.

A educação, de acordo com Libâneo (1994, p. 17) visa “prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”. Pretende repassar e proporcionar aos indivíduos conhecimentos e fomentar comportamentos que os tornem aptos a atuarem em todos os setores da sociedade e a educação ambiental não escapa desta realidade. Há de se estar preparado para tanto, tal como ressaltado por Vasconcelos (1997, p.17), pois, a atuação social só é efetiva, a partir de uma educação realmente crítica e problematizadora.

Partindo do pressuposto de que a Educação Ambiental é, antes de tudo, educação, ela deveria, tal como assinalado por Enrique Leff (2001, p. 254), ser capaz de ir além de um processo de capacitação que busca reciclar e ajustar as habilidades profissionais às novas funções e normas ecológicas dos processos produtivos e para a criação e controle das novas tecnologias. É necessário articular as formações ideológicas e conceituais com os processos de produção e aquisição de conhecimentos e saberes, num projeto histórico de transformação social, mas que esteja amparado por uma sólida fundamentação teórica.

Nesse sentido, o conhecimento e a compreensão das diversas perspectivas conceituais presentes no debate ambiental, permitem que os educadores tenham condições para reelaborar as informações que recebem, decodificando-as e assumindo a condição de trabalhar as questões ambientais em suas múltiplas determinações e interseções, criando assim as condições necessárias para reconhecer os diversos dilemas e valores que estão inseridos no amplo espectro do debate ambiental, tornando-os aptos a agir de forma crítica e reflexiva.

A educação ambiental seria assim um espaço para estudar a educação e o ambiente de maneira integrada, cujas preocupações não se concentrariam apenas na crise ambiental, em compreender as causas estruturais que a provocam e sustentam, mas também em construir formas alternativas de enfrentá-la. Trata-se de uma questão muito profunda e que envolve o sistema de vida do homem moderno e a racionalidade que a ele dá suporte, mas que é igualmente suportada por ele (MORALES, 2010, et al.).

Diante deste quadro, é importante resgatar o debate em torno dos fundamentos da Educação Ambiental, pois parece que há aí um empobrecimento conceitual e teórico, uma situação que, para Loureiro (2004, p.19) se traduz num cenário em que “certos conceitos e categorias teórico-metodológicas passaram a ser tão comuns e recorrentes na fundamentação dos projetos, programas e ações que se esvaziaram de sentido”.

### **Perspectivas teóricas para a educação ambiental**

A Educação Ambiental se desenvolve a partir de diferentes perspectivas teóricas, orientações e até mesmo interesses que precisam ser explicitados a fim de se manter o foco nas soluções demandadas pela problemática ambiental. É possível identificar diferentes abordagens, em muitos casos conflitantes, quando se estuda, por exemplo, a

relação ser humano-natureza. Quase todas são marcadas por conflitos de origem político-ideológica, ou por divergências no campo científico e filosófico. Daí decorre a necessidade de uma epistemologia que, enquanto filosofia crítica e vigilante, faça o acompanhamento permanente e rigoroso do processo de construção da(s) racionalidade(s) ambiental(ais), que serviriam de insumo para possíveis desdobramentos no campo da educação ambiental.

Percebe-se assim o amplo espectro que compõe o cenário no qual se desenvolve a Educação Ambiental e, no que tange à forma com que ela é concebida e realizada, existem aspectos específicos que precisam ser analisados. Proliferam embates no campo axiológico e diferentes visões de mundo acarretam posicionamentos distintos na sua consecução.

Ao se considerar que o campo da educação ambiental é muito amplo, entende-se que os diversos pesquisadores que se debruçam sobre o tema adotem discursos e práticas que apresentam diferenças entre si. São as correntes da Educação Ambiental, que segundo Lucie Sauv  (2005, p.17) referem-se “  perspectiva teórico-metodológica, ou seja, uma maneira geral de conceber e praticar educa o ambiental”. Ainda segundo Sauv  (Ibid, p.18-38) existem pelo menos quinze correntes de Educa o Ambiental que se desdobram numa pluralidade de proposi es, práticas e pressupostos teóricos.

Tal volume de concep es mereceria uma análise aprofundada, mas que foge ao escopo do presente trabalho. Por conta disso, optou-se por seguir autores como Isabel Carvalho (2001), Mauro Guimarães (2000), Carlos Frederico Loureiro (2004) e Gustavo Ferreira da Costa Lima (2002) e Philippe Pomier Layrargues (2002), cuja abordagem concentra-se nas bases axiológicas e visão política no que tange ao entendimento da Educa o Ambiental, o que permite a caracteriza o de duas vertentes bem distintas entre si: (1) a vertente “oficial” (LAYRARGUES, 2002), “comportamental” (CARVALHO, 2001), “conservadora/comportamentalista” (LOUREIRO, 2008) ou “liberal/conservadora” (GUIMARÃES, 2000); e (2) a vertente “alternativa” (LAYRARGUES, 2002), “popular” (CARVALHO, 2001), “emancipatória” (LOUREIRO, 2008) ou “crítica” (GUIMARÃES, 2000).

A abordagem conservadora (comportamental, liberal/conservadora), parte da convic o de que houve um afastamento da espécie humana de rela es adequadas, idealmente concebidas como inerentes aos sistemas ditos naturais, sendo necessário o retorno a esta condi o natural pela cópia das rela es ecológicas (LOUREIRO, 2008, p.6). Neste contexto, a educa o deve ser encarada como processo instrumental,

comportamentalista, de adequação dos sujeitos a uma natureza vista como harmônica e como processo facilitador da inserção funcional destes na sociedade. O cerne das preocupações concentra-se em:

- Nas consequências da crise ambiental mais do que com suas causas estruturais.
- Nas mudanças no comportamento das pessoas, mas sem maiores engajamentos em descobrir a gênese deste comportamento.
- Em correções e melhorias dos processos de produção e consumo fundamentais, sem alterar o profundamente o estilo de vida a eles associados.

É possível elencar várias ações de Educação Ambiental que se destacam nesta abordagem, tais como, coleta seletiva de resíduos, incentivo à programas de reciclagem de materiais de alto valor comercial, mutirões de limpeza de rios e terrenos baldios, certificação ambiental aos moldes da ISO 14001 para as empresas, etc.

Embora não se possa negar o benefício que tais práticas produzem para o meio ambiente, é curioso notar que nesta linha de pensamento, muitas vezes desloca-se o eixo das preocupações ambientais para uma postura individual de ação. Ou seja, a responsabilidade é transferida da esfera pública ou empresarial para os indivíduos, que devem assumir atitudes “ambientalmente corretas” (separar o lixo, economizar água, etc.), o que muitas vezes encobre as verdadeiras causas do problema e contribui para uma despolitização do discurso (GRÜN, 1996).

Já a abordagem crítica (popular, alternativa, emancipatória) prima pela transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas, como base para a construção democrática de “sociedades sustentáveis” e novos modos de se viver na natureza e ter na educação um “Educação como práxis e processo dialógico, crítico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas que formam a realidade” (LOUREIRO, 2006, p. 6). Defende-se aqui:

- Mudança efetiva de valores;
- Crítica às concepções vigentes desenvolvimento sustentável;
- Compreensão mais profunda dos processos sociais e culturais presentes nas questões ambientais;

- Estudo mais aprofundado acerca dos processos de produção e que conduzem ao consumismo;
- Construção de conhecimentos por meio do diálogo entre diferentes formas de saber.

Procura-se desta forma uma Educação Ambiental que se caracteriza por criar espaços voltados à transformação individual e coletiva das realidades que causam a crise socioambiental. A questão da geração de resíduos, por exemplo, é tratada de forma muito mais abrangente do que na abordagem “conservadora”. A complexidade do problema implica numa análise crítica sobre os valores materialistas que impelem milhões de pessoas ao consumismo, engendrando assim novos comportamentos que se contraponham ao ideal do consumo desenfreado e que estejam voltados ao bem-estar e qualidade de vida, que são valores intangíveis

### **Educação ambiental como compromisso social**

A tendência crítica, transformadora e emancipatória de Educação Ambiental se caracteriza por uma atitude crítica diante dos desafios que a crise civilizatória apresenta, e que é preciso criar novos caminhos. Para tanto, parte do princípio de que a participação social e o exercício pleno da cidadania são práticas indispensáveis à democracia e à emancipação socioambiental. Desta forma, deve-se buscar a ruptura e a transformação dos valores e práticas sociais contrários ao bem-estar público e à equidade (LOUREIRO, 2004).

Os defensores de uma Educação Ambiental mais crítica, a exemplo de Guimarães (2004, p. 30), sugerem que ela deve se contrapor a um modelo conservador e disjuncto de sociedade e que deve objetivar a promoção de ambientes educativos de mobilização para esses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais. Nesse exercício, educandos e educadores devem contribuir para exercício de uma cidadania ativa, para a reversão da grave crise socioambiental que afeta a todos. Ganha ênfase a dialética na relação sociedade/meio ambiente, na qual são consideradas a esfera do natural, a esfera subjetiva e a das relações humanas para desvelar e superar a crise ambiental (GUIMARÃES, 2000; 2004).

Trata-se da incorporação de aspectos sociais, políticos, culturais, éticos e históricos na discussão, encarando-se assim o desafio de construir conhecimentos de forma coletiva e dialógica que levem em conta os saberes científicos, étnicos e populares. Leff (2001, p. 255) chega mesmo a afirmar que a Educação Ambiental inscreve-se na transição histórica que vai do questionamento dos modelos sociais dominantes até a emergência de uma nova sociedade, orientada pelos valores da democracia e pelos princípios do ambientalismo.

Cabe à Educação Ambiental problematizar situações emergenciais como, por exemplo, a constante ameaça dos riscos tecnológicos. Sobre estes riscos, Ulrich Beck (2011), apresentou a tese de que o processo de industrialização é indissociável do processo de produção de riscos dado que, uma das principais consequências do desenvolvimento científico industrial é a exposição da humanidade a riscos e inúmeras modalidades de contaminação nunca observadas anteriormente, constituindo-se, portanto, em ameaças para os habitantes e para o meio ambiente. São os riscos “produzidos industrialmente, externalizados economicamente, individualizados juridicamente, legitimados cientificamente e minimizados politicamente” (GUIVANT, 2001, p. 95).

Jacobi (2005) chama a atenção para o fato de que a administração dos riscos evidencia a necessidade de se ampliar o envolvimento público através de iniciativas que possibilitem um aumento do nível de preocupação dos educadores com o meio ambiente, garantindo a informação e a consolidação institucional de canais abertos para a participação numa perspectiva pluralista.

### **Considerações finais**

Há de se pensar a educação ambiental também na ótica da modernização reflexiva, termo frequentemente utilizado para caracterizar a sociedade contemporânea. A reflexividade representa a possibilidade de reinvenção da modernidade e de suas formas industriais, em oposição à ideia de que só existe uma forma de modernidade, seja, a da sociedade industrial (GIDDENS; BECK; LASH, 1997).

Seguindo o pensamento de Jacobi (2005), a Educação Ambiental deve enfrentar os desafios trazidos pela fragmentação do conhecimento e desenvolver uma abordagem crítica e política, mas também reflexiva. Portanto, a dimensão ambiental representa a

possibilidade de lidar com conexões entre diferentes dimensões humanas, possibilitando entrelaçamentos e trânsitos entre múltiplos saberes. Desta forma, o entendimento sobre os problemas ambientais se dá por meio da visão do meio ambiente como um campo de conhecimento e significados socialmente construídos, que é perpassado pela diversidade cultural e ideológica e pelos conflitos de interesse.

Nesse sentido, Morin (2011) na sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro” evidencia a necessidade da busca de uma “cidadania planetária”, capaz de enfrentar as crises sociais, econômicas e ambientais que colocam em risco a preservação da vida no planeta. Segundo Morin é necessária a criação de espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social.

Os educadores devem estar preparados para reelaborar as informações que recebem para poder transmitir e decodificar para os alunos a expressão dos significados em torno do meio ambiente e da ecologia nas suas múltiplas determinações e intersecções. A ênfase deve ser a capacitação para perceber as relações entre as áreas e como um todo, enfatizando uma formação local/global, buscando marcar a necessidade de enfrentar a lógica da exclusão e das desigualdades.

## Referências

AGENDA 21. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; Lash, S. (orgs). Modernização reflexiva. São Paulo: Editora da Unesp, 1997. p. 11-68.

BECK, U. Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Ed.34, 2011.

BRASIL. Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999. Lei da Educação Ambiental. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm)>. Acesso em 14 abr. 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <[file:///C:/Users/Acer/Downloads/rcp002\\_12.pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/rcp002_12.pdf)>. Acesso em 01 mai. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.

Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 04 ago. 2013.

CARSON, R. L. Primavera silenciosa. Barcelona: Crítica, 2005 [1960].

CARVALHO, Isabel C. M. Qual Educação Ambiental. Elementos para um debate entre educação ambiental e extensão rural. Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v. 2, abr./ jun. 2001.

DECADA DAS NAÇÕES UNIDAS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/>

GIDDENS, A. A vida em uma sociedade Pós-Tradiciona. In: BECK, U.; GIDDENS, A. ; LASH, S. (orgs). Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

GRÜN, M. Ética e educação ambiental: a conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). In: *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, 2004.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental. Duque de Caxias: UNIGRANRIO Editora, 2000.

GUIVANT, J. S. A teoria da sociedade de risco de Ulrich Beck: entre o diagnóstico e a profecia. Estudos Sociedade e Agricultura, n. 16, abr. 2001, p. 95-112.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. Educação e Pesquisa. vol.31 n.2 São Paulo May/Aug. 2005.  
Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200007)

LA EDUCACION ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. Paris: Unesco, 1980.

LASH, S. A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética, comunidade. In: BECK, U.; GIDDENS, A. ; LASH, S. (orgs). Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

LAYRARGUES, Philippe P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, F.; LAYRARGUES, P.; CASTRO, R. (Org.). Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFF, E. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEFF, E. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

LIMA, G. Crise ambiental, educação e cidadania. In: LAYRARGUES, P. (Org.). Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (org.) *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Proposta pedagógica. Salto para o futuro: educação ambiental no Brasil. Brasília, ano XVIII, boletim n.01, mar 2008. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164816Educambiental-br.pdf>>. Acesso em 02 abr 2012.

Michéle & CARVALHO, Isabel Cristina (Orgs.). Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005. pp 17-44.

MORALES, A. G. et al. (Org). Educação ambiental e multiculturalismo. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

MORIN, E. Os sete saberes necessários a educação do futuro. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRONEA. Programa nacional de educação ambiental - ProNEA / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>>. Acesso em 15 set. 2013

SAUVÉ, Lucie, 2005. Uma cartografia das correntes de educação ambiental. In. SATO,

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2014

UNESCO (Org). Educação ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis, 1998. 154 p. (Coleção Meio Ambiente. Série estudos educação ambiental; edição especial).

VASCONCELOS, H. S. R. A pesquisa-ação em projetos de educação ambiental. In: Pedrini, A. G. (Org.). Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 1997.

## **A FORMAÇÃO HUMANA E AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR: CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

Alessandra Aparecida Berton Rodrigues<sup>28</sup>

### **RESUMO**

Diversas sociedades vivem em uma espécie de guerra constante, com as desigualdades afloradas e imperando uma nova lei do valor, por meio do abandono da educação, da pedagogia da exclusão e da propagação de formas perversas de sociabilidade e, considerando que a formação acadêmica em nível superior deve oferecer instrumentos e mediar às atividades de docentes e discentes para com a sociedade, na qual se enquadram, a educação ocupa então, um papel importante para que essa interação ocorra de maneira correta, justa e consciente, fazendo-se importante a formação humana e ambiental, assim, a pesquisa poderá contribuir para suscitar reflexões sobre a formação do administrador e, diante dos desafios sociais e ambientais atuais, faz-se necessário provocar reflexões, sobre a necessidade de perceber as responsabilidades e necessidades que exerce para a construção de uma cidadania democrática e consciente. Nesse contexto, propõe-se o seguinte questionamento: “Qual a representação social dos docentes sobre sua formação humana e socioambiental no Curso de Administração?” E, para que esta problemática consiga ser respondida, tem-se como objetivo geral identificar e analisar como se dá a formação humana e socioambiental do administrador no curso de Administração sob o enfoque dos docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Humana e Ambiental, Ensino Superior, Administração.

### **ABSTRACT**

---

<sup>28</sup> Graduada em Administração com Habilitação em Comércio Exterior, Especialista em Gestão Estratégica de Marketing, estudante do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, coordenadora e professora no curso de Administração da Faculdade CNEC Campo Largo. E mail: [alebertonrodrigues@gmail.com](mailto:alebertonrodrigues@gmail.com)

Different societies live in a kind of constant war, with the reigning touched inequalities and a new law of value, through the abandonment of education, pedagogy of exclusion and the spread of perverse forms of sociability and considering that education level higher must provide tools and mediate the activities of teachers and students to the society in which fall, education occupies then, an important role for this interaction to occur properly, fairly and conscientiously, making it important to human development and environmental, as well, the research could help create reflections on the administrator's training and, before the current social and environmental challenges, it is necessary to provoke reflection on the need to understand the responsibilities and needs exercises for building a democratic and conscious citizenship. In this context, we propose the following question: "What is the social representation of teachers on their human and environmental training in the Administration Course" And so that this problem can be answered, has as main objective to identify and analyze how gives the administrator human and environmental coursework of Directors under the focus of teachers.

**KEYWORDS:** Human and Environmental Education, Higher Education, Administration.

## 1 INTRODUÇÃO

Diversas sociedades vivem em uma espécie de guerra constante, com as desigualdades afloradas e imperando uma nova lei do valor, por meio do abandono da educação, da pedagogia da exclusão e da propagação de formas perversas de sociabilidade, na qual, por exemplo, os progressos da medicina e da informação contradizem-se com a alta taxa de mortalidade infantil. Acrescenta-se a isso, os problemas ambientais, os quais não dizem respeito apenas às questões ecológicas e à sustentabilidade, mas sim, às condições de vida do ser humano e aos impactos ambientais que este exerce sobre o meio, mediante o estilo de vida que segue, ocasionando a falta de recursos naturais, as desigualdades sociais, dentre outros. Por meio destes exemplos, verifica-se que a competição está ganhando cada vez mais força na vida de algumas pessoas, cujo objetivo é vencer, ser o primeiro, não importa o que deva ser feito e nem mesmo, o que possa ser destruído, para que a acumulação, o *status* profissional, seja alcançado. O lucro incessante que é buscado pelas empresas, e também, por outros setores da sociedade, chega a transformar alguns homens em "seres robotizados", não pensantes e deixando de ser atuantes em seu próprio meio, passando a serem regulados pelo dinheiro e pelo consumismo, no qual aspectos sociais importantes foram sendo

banidos da sociedade, dando origem a pessoas que valem o quanto rendem, produzem e compram, ou seja, valem o quanto geram de riqueza para o sistema capitalista.

Sendo assim, a presente pesquisa propõe, conforme menciona Leff, (2001, p. 57): “um convite à ação dos cidadãos para participar na produção de suas condições de existência e em seus projetos de vida”, pois, precisamos usar da ciência e do progresso para melhorar o bem estar das diferentes sociedades, que é a principal razão de existir.

Diante dos desafios sociais e ambientais atuais, faz-se necessário provocar reflexões, sobre a necessidade de perceber as responsabilidades e necessidades que exerce para a construção de uma cidadania democrática e consciente. Sabe-se que existem inúmeros cursos de graduação no Brasil e, dentre eles, está o curso de Administração de Empresas, o qual é o que mais oferta vagas e se destaca em número de matrículas gerando, conseqüentemente, o maior número de formandos por ano. Nesse contexto, propõe-se o seguinte questionamento:

Qual a representação social dos docentes sobre sua formação humana e socioambiental no Curso de Administração? Para responder este questionamento, definimos como objetivo geral: identificar e analisar como se dá a formação humana e socioambiental do administrador no curso de Administração sob o enfoque dos docentes, por meio da teoria das Representações Sociais.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Será utilizada a pesquisa qualitativa que, de acordo com Moreira e Caleffe (2006, p. 73): “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação”. Conforme Moreira e Caleffe (2006, p. 19): “o conhecimento revelado pela pesquisa é inevitavelmente incompleto, mas ele pode e deve levar a uma melhora da qualidade de ensino nas escolas”.

Pretende-se desenvolver instrumentos de pesquisa para aplicar a pesquisa aos docentes de uma instituição de ensino superior privada da região metropolitana de Curitiba – Paraná utilizando-se a entrevista não estruturada com gravação para uma melhor interpretação posterior. A referida instituição faz parte de uma das vinte e duas instituições

de ensino superior de um dos maiores grupos educacionais do país. O primeiro curso de ensino superior desta instituição surgiu em dezembro de 1999, iniciando suas atividades acadêmicas no ano 2000. A transformação pela qual passava a região metropolitana de Curitiba gerou um enorme mercado, principalmente no setor empresarial, devido à instalação de empresas no município e, para atender à realidade apresentada, concebeu-se o curso de Administração no ano de 2002, sendo este, o objeto do presente estudo. Atualmente, o curso de Administração desta instituição conta com vinte e dois docentes e aproximadamente, trezentos discentes, divididos em oito períodos. Serão entrevistados todos os docentes do curso para que se possa Investigar a representação social que eles possuem sobre sua própria formação humana e socioambiental, assim como, estes avaliam os conteúdos para uma formação humana e ambiental em cursos de administração.

O método para análise será a análise de conteúdo, pois a mesma é indicada para: “dizer não à ilusão da transparência dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente tornar-se desconfiado relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do construído” (BARDIN, 2011, p. 34).

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para que se possa compreender a formação humana e ambiental em um curso superior de Administração de Empresas faz-se necessário abordar o surgimento do ensino na história brasileira. Verifica-se que o ensino superior era o que mais interessava às autoridades, pois viria a formar a elite que seria responsável pelo poder político e econômico da época, sendo importante citar que, não havia uma prática educacional apropriada para tal fim (RIBEIRO, 2011). No tempo do Império existiam poucas escolas isoladas que eram basicamente destinadas à formação do ensino profissionalizante, ou seja, não existiam as universidades como se vê atualmente, onde o governo federal detinha o controle para o ingresso aos cursos superiores. (PILETTI; PILLETI, 2013). Com a revolução de 1930 e a criação do Ministério da Educação e Saúde, a educação brasileira começou a articular-se como um sistema, criando-se as universidades e permitindo a formação de professores em nível superior, propiciando ao país a possibilidade de deixar a inferioridade em relação aos demais. No caso brasileiro, a estruturação ocorreu a partir de

1934 com a fundação das Universidades de São Paulo seguida da Universidade do Distrito Federal. (PILETTI; PILETTI, 2013).

A formação superior era tida como a oportunidade de ascensão e mobilidade social, portanto, o desenvolvimento do curso de Administração no Brasil fez-se necessário devido à necessidade da modernização e formação da mão-de-obra destinada às empresas a fim de controlar, analisar e planejar as atividades que estas exigiam tendo ocorrido a passagem de um estágio agrário para a industrialização (COVRE, 1982). A partir de 1945, com o governo de Juscelino Kubitschek, evidencia-se um projeto desenvolvimentista, por meio da abertura econômica com caráter internacional e a necessidade mais acentuada, de profissionais que pudessem atuar para que este desenvolvimento de fato ocorresse, o que se comprova, com a proliferação dos cursos de administração para atender a demanda de uma economia capitalista ávida pelo lucro e conseqüentemente, a acumulação de capital. (COVRE, 1982). Nota-se então que, a mudança ocorrida na sociedade brasileira, pautada no desenvolvimento e progresso por intermédio das grandes empresas, motivou a formação dos cursos de Administração. Tem-se também, como fato marcante na história a criação da Fundação Getúlio Vargas, em 1944 com a finalidade de ocupar-se dos estudos da racionalização do trabalho e do preparo das pessoas para a administração pública e privada.

Segundo o presidente Getúlio Vargas, *apud Covre* (1982, p. 85) “o desenvolvimento econômico do Brasil já atingiu o nível em que as práticas empíricas começam a demonstrar claramente a sua insuficiência na vida das empresas, indicando a necessidade de substituí-las pelos modernos métodos de administração”.

O processo da formação do administrador adquiriu uma maior força com a regulamentação da profissão, ocorrida em meados dos anos sessenta, por meio da Lei número 4.769, de setembro de 1965 (COVRE, 1982). Com a criação da Lei número 5540, de 1968 o ensino superior afirmou o contexto de mão-de-obra técnica e de transformações necessárias na política educacional, bem como, a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no ensino médio. Fazia-se necessário adequar o ensino superior aos mecanismos de mercado de acordo com o capitalismo internacional, nos quais conceitos como: departamentalização e racionalização invadiram a universidade, fazendo com que a relação com o todo, ficasse ainda mais difícil de entender. Também fica evidenciada a matrícula por disciplina nesta época, ampliando-se também, as instituições que ofertavam o ensino superior privado, ocorrendo assim, uma expansão em quantidade, fortalecendo a Teoria do Capital Humano, provendo o indivíduo para o mercado de trabalho. Neste

período destacam-se os sistemas de produção Taylorista e Fordista, baseados no tecnicismo, direcionados ao mercado de trabalho, com especialização de funções, valorizando a necessidade da sociedade e não do indivíduo (RODRIGUES, 2014). Estas informações justificam-se, uma vez que destacam a formação das grandes empresas e a necessidade do capital humano, fazendo com que, outras áreas da administração fossem evidenciadas tais como: *marketing* e finanças, fazendo a interface entre a escola e o Estado. O final da década de 60 é marcado por grandes transformações no cenário mundial tanto em relação à política, à economia, às empresas, bem como, aos movimentos sociais, dentre eles o movimento ambientalista, o que irá modificar e inserir novas dinâmicas em todas as áreas sociais, incluindo a educação onde os cursos de administração tiveram uma expansão vertiginosa em virtude das instituições privadas provocadas pela reforma universitária. De acordo com o relatório do MEC, SESU (2005), estes cursos enfrentaram e ainda enfrentam problemas sendo um deles, o despreparo dos docentes para tal função, tendo em vista que, a grande maioria, apesar de atuar ativamente no mercado de trabalho não possui uma formação no magistério e não busca o aperfeiçoamento para tal função. Conforme COVRE (1982), a década de 60 caracterizou-se por uma elevada expansão dos cursos de administração no Brasil, incluindo cursos de pós-graduação e até mesmo, de mestrado, ofertados pela Fundação Getúlio Vargas – FGV que veio a tornar-se um centro formador de professores para as demais instituições de ensino. De acordo com a autora, o ensino de administração sempre esteve relacionado ao desenvolvimento do país, no qual se destacam grandes momentos históricos, sendo os principais o governo de Getúlio Vargas e o governo de Juscelino Kubitschek. Pois o primeiro possuía um caráter nacionalista e o segundo, internacionalista focado na abertura econômica. Analisando-se historicamente, é perceptível a mudança da matriz econômica, procedendo de um estilo econômico agrário para uma economia pautada na indústria, vindo a ser confirmado pela instalação de empresas estrangeiras durante as décadas de 60 a 80, perfazendo o que chamaram de milagre econômico (LAYRARGUES, 1998).

Em paralelo aos importantes acontecimentos na década de 60 conforme percorridos anteriormente, em meados de 1968, realiza-se em Roma, a primeira reunião com cientistas de países industrializados com o objetivo de discutir o consumo e as reservas de recursos e o crescimento da população mundial. Já em 1972, a Organização das Nações Unidas realiza também, a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano. Sendo que, o Brasil passava pelo período do milagre econômico, corroborando com a ideia de que a poluição era o preço que deveria ser pago para que o progresso ocorresse. Uma das resoluções importantes deste evento foi a decisão de que o cidadão

deve ser educado para a solução dos problemas ambientais, atuando diante dos desafios e adquirindo a formação necessária para tal fim (REIGOTA, 2014). A partir desta Conferência, e das pressões internacionais o Brasil, em 1970, cria-se a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), subordinada ao Ministério dos Transportes, tendo como primeiro secretário o ecólogo e professor da Universidade de São Paulo, Paulo Nogueira Neto. Dando sequência ao processo, em 1981 aprova-se a Política Nacional de Meio Ambiente, e em 1988 pela primeira vez a Constituição Nacional passa a ter um capítulo específico sobre Meio Ambiente, o que irá traduzir-se por uma série de mudanças no cenário nacional, e exigindo de todos os setores sociais, incluindo as empresas, e as indústrias, novas adequações legais.

Deste modo, faz-se necessário a formação de novos profissionais habilitados a tratar destas questões em todas as áreas do conhecimento pois, “considera-se como prioritário, sempre em primeiro lugar, a promoção do desenvolvimento, depois, a atenção ao meio ambiente” (LAYRARGUES, 1998, p. 13). Então, é perceptível a relação existente entre o cidadão e o meio ambiente, pois segundo Reigota (2014, p.36):

O meio ambiente é definido como: um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade.

Da mesma forma, Leff (2001, p. 28) ao discutir o desenvolvimento sustentável: “convida diferentes grupos de cidadãos (empresários, trabalhadores, acadêmicos, indígenas, trabalhadores rurais) a somar esforços para construir um futuro comum”. Sendo assim, é preciso revalorizar o ser humano e entender que o problema não está na quantidade de pessoas que existe no planeta, mas sim, na distribuição das riquezas, das quais poucos têm muito e muitos não têm nada, e a educação ambiental poderá contribuir para problematizar estas questões nos processos educativos, em vários níveis e modalidades de ensino, e em todas as áreas do conhecimento, pois, “ser ecológico passa a significar estar em sintonia com os anseios da população” (LAYRARGUES, 1998, p. 31).

Para tanto, nos orientamos na Política Nacional do Meio Ambiente, Lei número 6.938, de 31 de Agosto de 1981, a qual tem por objetivo maior, “a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida”. Tais objetivos nos fazem iniciar indagações a respeito da sociedade em que vivemos e dos meios de produção a que estamos submetidos. Muito se fala em sustentabilidade, mas no geral, poucos ainda,

sabem a real amplitude que tem o significado desta palavra, tão presente em nossos dias. Segundo Leff (2001, p.15): o conceito de sustentabilidade surge, [...] “do reconhecimento da função de suporte da natureza, condição e potencial do processo de produção”. Sendo este suporte, negado pela modernização que afetara o mundo ocorrendo, conforme Leff (2001, p.17): “o desenvolvimento da razão tecnológica sobre a organização da natureza”. Neste sentido o autor apresenta definições de outro tipo de ecologia, ou seja, a necessidade de ecologizar a economia para que juntas, se completem e não levem a destruição do mundo, fazendo com que seja possível a aplicação da correta sustentabilidade e seu desenvolvimento como ainda afirma Leff (2001, p. 19): “como um processo que permite satisfazer as necessidades da população atual sem comprometer a capacidade de atender as gerações futuras” o que também pode ser questionado conforme Layrargues (1998, p. 16) em sua indagação às empresas e sua ideologia: “se o setor empresarial estaria inserido em um processo de transição ideológica, assumindo verdadeiramente a sua responsabilidade para com a melhoria da qualidade” pois, pode-se ver o meio ambiente como uma oportunidade para um diferencial que faça as empresas a adquirirem maior competitividade no mercado em que atuam.

Em relação à legislação, de acordo com a Lei número 9.795 de 27 de Abril de 1999, entende-se por educação ambiental:

Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, tem-se que:

[...] a educação ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental.

Porém, para que possamos ter a capacidade e serenidade para atuarmos como cidadãos responsáveis pelo meio ambiente, no qual estamos inseridos é fundamental que haja uma formação mais humana na educação, e, no caso da presente pesquisa, inclusive

em cursos superiores, como o curso de Administração, pois, conforme afirma Silva, (2012, p. 80):

é indiscutível o papel das instituições de ensino, destacando-se, além do caráter formativo para a emancipação e exercício da cidadania, o de agir como protagonista e articulador de debates que considerem os diversos aspectos da vida social e desenvolvam propostas capazes de melhorar as condições de vida das comunidades e assegurar os Direitos Humanos.

Para a referida autora os indivíduos deveriam participar mais nas tomadas de decisões em questões importantes que possam ter impacto na qualidade de vida e na sustentabilidade. Porém, isso só acontecerá se a questão da cidadania realmente for despertada no seu real sentido, ou seja, valorizando-se o “ser” e não o “ter”. Neste sentido, o artigo 43, inciso III das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental que versa sobre a Educação Superior estabelece:

Como finalidade dessa etapa “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”.

Para uma melhor compreensão, o autor discorre sobre as três macrotendências que constituem as opções da política ambiental sendo elas: a Conservacionista, a Pragmática e a Crítica, conforme quadro resumo, a seguir:

Macrotendências	Principais Características
<ul style="list-style-type: none"> <li>Conservacionista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faz parte da pauta verde;</li> <li>Pleiteia uma mudança cultural que relative o antropocentrismo em direção ao ecocentrismo,               <ul style="list-style-type: none"> <li>Valorização afetiva em relação à natureza, bem como, com o meio ambiente.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pragmática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faz parte da pauta marrom;</li> <li>Busca obter resultados;</li> <li>Tem como foco o consumo sustentável apoiando-se nas tecnologias limpas, na ecoeficiência empresarial;               <ul style="list-style-type: none"> <li>Mantém relação com o urbanismo e a administração,</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preza pelas novas tecnologias e novos mercados, porém eficientes para garantir a sustentabilidade.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crítica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trata-se de uma tendência transformadora e emancipatória;</li> <li>• Inclusão de uma filiação político-pedagógica por ter viés sociológico e introduzir conceitos como ação coletiva, cidadania, conflito, dentre outros;</li> <li>• Surge do descontentamento em oposição ao poder dominante,</li> <li>• Busca transformar a realidade.</li> </ul>

Fonte: LAYRARGUES, 2012 (adaptado pela autora).

Neste contexto, faz-se necessário elaborar um mapeamento das macrotendências mostrando as várias perspectivas existentes nas vertentes da educação. Embasando-se nas discussões de Layrargues (2012), temos a macrotendência conservacionista; como sendo uma vertente empobrecedora com uma base positivista separando o homem da natureza, e, portanto, os homens aparecem ora como vítimas ou como, responsáveis por toda a crise ambiental que ocorre e padece sobre o mundo. Um ponto importante a ser destacado nesta macrotendência é o de que ela não consegue somar forças para uma luta com o objetivo de uma transformação social, pois não possui elementos necessários para um questionamento da sociedade como um todo, cabendo apenas, aceitar o formato vigente atual. Ela está mais presente na educação infantil no sentido de trabalhar laços afetivos com a natureza, tendo como frase memorável “conhecer para amar, amar para preservar”. (LAYRARGUES, op.cit.p.409). Segundo Layrargues (1998, p. 25) “dessa forma, o setor empresarial, considerado desde então como o principal agente do desenvolvimento, foi acusado pela emergente comunidade ambientalista de ser o vilão da ecologia”.

A macrotendência pragmática busca ações para produzir, e tem-se, por exemplo: a tão famosa e discutida atualmente: reciclagem. Dispensa também, a reflexão priorizando apenas, a ação a fim de resolver de imediato à crise instalada no ambiente sem questionar o responsável por essa crise, repassando a responsabilidade da ação para toda a sociedade, fazendo com que esta tenha o dever de provocar mudanças. Essa macrotendência parte direto para a ação, procurando obter resultados para um mercado, ávido por um lucro incessante e individualista, combatendo o desperdício e enfatizando o

lixo como um problema da sociedade o qual é ocasionado por um modelo de produção e consumo errôneos, pleiteando um Estado mínimo, ou seja, o Estado não tem nenhuma responsabilidade sobre a geração do lixo, mas sim, o cidadão que tem a obrigação de aprender a reciclar a fim de ser politicamente correto e minimizar a crise. Esta vertente, segundo o autor, está fortemente instituída na mídia, incluindo figuras importantes que fazem parte da sociedade, está presente também na escola como um todo, pois tem como lema principal e tão discutido atualmente “cada um faz a sua parte que o meio ambiente agradece”. Nesse sentido, os *slogans* da reciclagem passaram a ser fundamentais para o modelo de produção que se organiza e atua conforme a obsolescência planejada, isto é, feito para não durar. (LAYRARGUES, 2012). Nesse sentido, verifica-se a questão do desenvolvimento sustentável afim de minimizar os problemas da atualidade, tendo o setor empresarial como o responsável por aplicar estratégias para que ocorra uma harmonia com o meio ambiente (LAYRARGUES, 1998).

A macrotendência crítica, enquadra o problema ambiental, conectando o cidadão ao Estado, pois, “apresenta uma abordagem pedagógica contextualizadora e problematizadora das contradições do modelo de desenvolvimento e dos mecanismos de acumulação do capital”. Essa vertente faz com que reflitamos sobre questões como opressão, autoritarismo, exploração e domínio. Procurando meios para formar uma sociedade mais justa e socioambientalmente coerente com todos que a compõem, proporcionando o caráter de ações transformadoras e emancipatórias. No entanto, ainda, esta vertente infelizmente encontra-se restrita no âmbito de algumas universidades e pós-graduações, cabendo aos pesquisadores atuais e futuros, fazer com que a mesma cresça e possa produzir novas reflexões, ações e resultados. (LAYRARGUES, op.cit p. 410).

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Para que a reflexão seja instaurada no âmbito escolar, inclusive de um curso superior de Administração de Empresas, é de extrema importância, considerar a formação continuada dos docentes e discentes, para que se possa de fato se almejar, um futuro mais justo. Portanto, a formação humana do futuro administrador deve ser levada em consideração, do contrário, algumas ações, que embora sejam bem intencionadas, continuarão sendo irrelevantes.

Neste sentido, o ensino superior deve ser responsável por instaurar na formação docente, um espírito investigativo, pois deve levar os “investigadores a um auto questionamento sereno, mas crítico, para ser construtivo em termos de futuro”, pois, “não podemos então deixar de questionar a adequação das políticas e das práticas educativas à nossa realidade, o papel dos diferentes actores, assim como não podemos deixar de questionar o próprio conceito de sucesso educativo”. (FERREIRA, BITTENCOURT, 2008, p. 17, 18). Deste modo, verifica-se a importância da ligação entre a formação do administrador com questões de cunho ambiental e humano, a fim de formar indivíduos com capacidade de pensar criticamente, podendo atuar e contribuir no meio em que vivem. Sendo assim, pode-se verificar como são formadas as representações sociais, pois segundo Moscovici, (2013, p. 08):

Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. Em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

Isso porque o conhecimento é produto de uma interação e está ligado a interesses e expressões tais como, satisfação, frustração, motivação dentre outros. (MOSCOVICI, 2013). Deste modo, as representações sociais também se referem a gestos e palavras que se tornam comum ao meio em que as pessoas vivem e podem surgir também por meio da insatisfação, por isso Moscovici (2013, p. 16) afirma que “os fenômenos das representações está, por isso, ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade”. Essa afirmação vem de encontro ao que pretende ser discorrido na presente pesquisa, porque, diante de todas as diferenças e desigualdades sociais existentes, muitas delas originadas conforme explica Leff (2009, p. 27) devido ao “modo de produção fundado no consumo destrutivo da natureza que vai degradando o ordenamento ecológico do planeta Terra e minando suas próprias condições de sustentabilidade [...] desta maneira, o sistema capitalista rompeu a harmonia entre os sistemas naturais e as informações sociais”, assim, entender as representações sociais, é de extrema importância para poder compreender a formação humana e socioambiental, para que possamos transforma-la. No que diz respeito ao curso de Administração, um dos desafios que o docente tem é a construção de novos conhecimentos, que transformem as representações sociais dos discentes, e resignificando o seu papel como administrador ao longo do curso. (BORGES, MEDEIROS, CASADO, 2011). Diante de todas as informações que são oferecidas pela

mídia, pela família, por colegas, o conhecimento que é passado pelos docentes torna-se apenas mais um dentre tantos que o discente recebe ao longo da vida, mas cabe ao docente construir com o futuro administrador, a consciência de que este deverá ocupar seu lugar no mundo exercendo a cidadania na prática, por meio de ações justas para um ambiente socioambientalmente responsável e adequado para a sobrevivência de todas as espécies. No cenário atual do curso de administração, que, de acordo com dados do Conselho Federal de Administração, verifica-se que existem aproximadamente mais de 400 cursos de administração no Brasil, sem considerar os cursos incluindo as diversas habilitações existentes (MEC, SESU, 2005) sendo, portanto, de suma importância, formar indivíduos conscientes de seu papel em termos da necessidade da sociedade, pois, de acordo com o mesmo relatório apresentado, “no Brasil existem cerca de 7 milhões de empresas, sendo que 98% delas constituem-se em micro e pequenas empresas, que são as grandes empregadoras deste país, além do setor público”. Outro fato relevante constatado nas pesquisas constantes neste relatório é de que o curso de administração é um dos responsáveis pela democratização do acesso ao ensino superior, tendo em vista que mais de 500 mil estudantes procuram fazer o curso. O problema está em que essa procura pelo curso está na questão de uma inclusão e ascensão social devido ao amplo mercado de trabalho, ou seja, a uma maior chance de empregabilidade. Portanto, o curso de administração é necessário, mas deve:

Formar egressos que atuem não apenas como gerentes ou como funcionários em instituições e empresas, mas que sejam capazes, diante de oportunidades identificadas, de se destacarem como empreendedores, criando assim, novas unidades de negócio, gerando novos postos de trabalho e desenvolvimento da economia de forma a aprimorar a qualidade de vida e o bem estar social dos cidadãos (MEC, SESU, 2005, p. 48).

E embasando-se nesta afirmação, é necessário não somente identificar, mas também, analisar as representações sociais dos docentes do curso de Administração em relação à formação humana e também, socioambiental para que possam contribuir para essa formação elencada acima.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Jacqueline Florindo, MEDEIROS, Cintia Rodrigues de Oliveira, CASADO, Tania. Práticas de gestão e representações sociais do administrador: algum problema?

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. A formação e a ideologia do administrador de empresas. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto, BITTENCOURT, Agueda Bernadete (Orgs.). Formação humana e gestão da educação: A arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.

LEFF, Henrique. Ecologia, Capital e Cultura: a territorialização da racionalidade ambiental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEFF, Henrique. *Saber Ambiental*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Relatório do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial número 4.034, de 8 de dezembro de 2004. Disponível em: < [http://ww2.upe.br/portal/download/orgaos-da-universidade/cpa/legislacao/relatorio\\_4034.pdf](http://ww2.upe.br/portal/download/orgaos-da-universidade/cpa/legislacao/relatorio_4034.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2014.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigações em psicologia social. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PILETTI, Claudino; PILETTI Nelson. História da educação: de Confúcio a Paulo Freire. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2014.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 21. Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Maria Cristina Borges. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos: Novas Diretrizes e Velhas Práticas? in GARCIA, Joe, ROSA, Maria Arlete (Orgs.). *Desafios da educação ambiental*. Curitiba: UTP, 2012.

## **ANÁLISE DO DISCURSO DOS PROFESSORES NA INTERFACE ESCOLA RURAL E URBANA EM BOCAIÚVA DO SUL-PR**

Valéria dos Santos Cordeiro<sup>29</sup>

### **RESUMO**

As escolas localizadas no campo apresentam um grande distanciamento no que se refere aos discursos educacionais das escolas localizadas nas áreas consideradas urbanas. Ao estudar a realidade das escolas do campo, é reforçada a necessidade de um estudo sobre as práticas pedagógicas associadas à educação nas áreas rurais e sua ligação direta com Representações Sociais em seu território. As dimensões educativas e socializadoras são de comunicação e é neste momento que surge a necessidade de analisar o discurso do docente que lecionará nestas regiões. Para tanto, investiga-se como os professores vêm trabalhando a educação do campo na transição da escola localizada no campo para as escolas estaduais (urbanas) em Bocaiúva do Sul, partindo de dois focos principais: (i) o ensino fundamental I das escolas rurais precisa de fortalecimento da comunicação com o ensino fundamental II das escolas urbanas para que realmente garantam o acesso à formação e informação dos alunos no processo de construção coletiva e permanente; (ii) verificação da necessidade de aproximação do discurso dos professores ao cotidiano dos alunos, estreitando a relação professor/aluno e conseqüentemente escola/comunidade contemplando a apropriação dos conhecimentos do campo em relação à chegada deste aluno na escola estadual urbana. Entende-se por fim que os professores e a equipe pedagógica têm fundamental importância no desenvolvimento das atividades propostas principalmente no que se refere a atender aquilo que é disposto na legislação, para tanto, verifica-se a necessidade do docente deixar de se prender aos conteúdos específicos, dos quais muitas vezes é proficiente e passe a dedicar-se mais ao aperfeiçoamento das habilidades desenvolvidas durante seu percurso acadêmico e profissional.

Palavras Chaves: Discurso, professor, aluno, representação social

### **ABSTRACT**

Schools located in the field have a large distance in relation to the educational discourses of schools located in areas considered urban. By studying the reality of rural schools, the need is reinforced in a study of the pedagogical practices associated with education in rural areas and its direct connection with social representation in its territory. The educational and socializing dimensions are communication and this is when the need arises to analyze the teaching of speech that had taught in these regions. Therefore, it investigates how

---

<sup>29</sup> Professora da Rede de Ensino Estadual do Paraná. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Bolsista CNPq. E-mail: vvcordeiro@gmail.com

teachers have been working the education field in the transition from school located in the field to state schools (urban) in South Bocaiúva, from two main focuses: (i) the elementary school in rural schools need to strengthen communication with the elementary school II of urban schools to really ensure access to training and information for students in the collective and permanent construction process; (ii) verification of the need to approach the discourse of teachers to the daily lives of students, narrowing the teacher / student ratio and consequently school / community contemplating the appropriation of the field of knowledge regarding the arrival of this student in urban public school. It is understood finally that the teachers and the teaching staff are of fundamental importance in the development of the proposed activities mainly in relation to attend what is the legal provisions, therefore, there is the need of teachers fail to hold the contents specific, which is often proficient and pass to devote himself more to the improvement of skills developed during their academic and professional career.

Key Words: Speech, teacher, student, social representation

## Introdução

Ao realizarmos estudos referentes à Região Metropolitana de Curitiba, é comum encontrarmos o reconhecimento sobre a importância da urbanização do território, e em muitos casos, os municípios que são mais urbanos, e próximos a Curitiba, são os que têm mais notoriedade, na mídia, na memória das pessoas, e até mesmo em pesquisas. O que ficou evidenciado, quando realizamos levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, para verificarmos, se havia pesquisas em educação realizadas no município de Bocaiuva do Sul e outros municípios ao norte da RMC.

Os trabalhadores dos diferentes municípios se deslocam até Curitiba, buscando crescimento profissional, os jovens em busca de aperfeiçoamento acadêmico saem dos municípios para estudar nas universidades e a ruralidade municipal da região, normalmente é deixada para trás. Tudo gira em torno da capital do Estado Curitiba.

O plano de desenvolvimento integrado da região metropolitana de Curitiba em 1978, desenvolvido pela COMEC – Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba - RMC, já visava o desenvolvimento da Região numa perspectiva da expansão urbana, e pouco se discutiu em relação ao rural metropolitano. Isso vem trazendo sérias consequências, para a Educação, em especial para os educandos que vivem em áreas rurais. Quando olhamos para a educação, pensamos na escola como espaço social, que deve contemplar o interesse dos alunos, professores e das comunidades que estão presente numa dada região. No entanto, temos discutido pouco, as áreas rurais dos municípios da RMC, especialmente quando consideramos as escolas localizadas nestes

espaços. Uma vez que as escolas localizadas no campo apresentam distinções importantes, principalmente quando analisamos os documentos referentes à Educação do Campo, notadamente se comparadas a escolas localizadas nas áreas consideradas urbanas.

Ao analisarmos alguns aspectos da realidade sobre as escolas do campo no município de Bocaiúva do Sul, entendemos que há necessidade de estudos sobre as práticas pedagógicas relacionadas à educação do campo, como é definido nos documentos oficiais, e sobre tudo, identificar como os professores vêem os alunos e suas próprias realidades, como docentes das escolas municipais rurais e das escolas urbanas, que recebem alunos oriundos das escolas localizadas no campo. Neste sentido, é necessário compreender a comunicação estabelecida pelos professores das escolas localizadas no campo, e como se apresenta as relações com a realidade das comunidades. Para Certeau, esta tarefa, revela a interligação entre o que ele chama de “artes de dizer” às “artes do fazer” e suas consequências sociais (CERTEAU, 1998, p.153).

Então é preciso compreender se a comunicação arraigada por e entre os professores das escolas localizadas no campo tem relação real com a comunidade e permite uma estruturação educacional adequada para a chegada do aluno nas escolas estaduais urbanas do município.

## **AS REPRESENTAÇÕES NO COTIDIANO**

Na sua obra *A invenção do Cotidiano*, Michel de Certeau 1998 aborda a representação como um código, e menciona que a circulação de uma representação, da seguinte forma;

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. (CERTEAU, 1998, p.40)

O discurso dos docentes, então, são o de uma promoção para vida urbana nos grandes centros, ou de manutenção, valorização dos povos do campo, com vistas, a permanência do aluno no campo? O discurso dos professores tem apoio teórico, ou a

construção sobre o que ensinar se apóia nas informações produzidas pelas mídias, ou em suas visões de mundo, construídas diariamente, em suas vivências sociais? São conceitos científicos que embasam as práticas dos professores alicerçados nas várias diretrizes educacionais, ou são apenas suas Representações Sociais? Recebem formação continuada, para ajudar seus alunos a elaborarem e a compreenderem as relações complexas sobre o mundo que vivem? Estariam os professores das escolas estaduais aptos a receberem os alunos advindos das escolas localizadas na área rural do mesmo município? No presente artigo, não temos a intenção de responder a todas as inquietações levantadas, o que nos interessa é trazer algumas reflexões e suscitar o debate.

Norteados por estas questões, definimos como objetivo geral da pesquisa: Identificar as Representações Sociais dos professores que atuam em escolas municipais localizadas no campo e em escolas estaduais urbanas no município de Bocaiúva do Sul, buscando verificar se ao conhecer estas representações é possível contribuir para o desenvolvimento de novas práticas educativas, considerando em especial os alunos oriundos das áreas rurais.

Conforme Jodelet (2001), as representações nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, de tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva (JODELET, 2001, p.17). Sendo assim a referida autora atribui papel primordial à comunicação quando se trata dos fenômenos representativos. Para a referida autora, a comunicação contribui para,

[...] forjar as representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos. Energética e pertinência sociais que explicam, juntamente com o poder performático das palavras e dos discursos, a força com a qual as representações instauram versões da realidade comuns e partilhadas. (JODELET, 2001, p.32).

A produção do círculo de Bakhtin entendeu a linguagem como constante processo de interação mediado pelo diálogo.

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam (Bakhtin, 2000, p.268)

Segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações de comunicação. O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico. "Caso contrário, ele não será compreendido", explica a linguista Beth Brait<sup>30</sup>, estudiosa de Bakhtin.

Nessa relação dialógica entre locutor e interlocutor no meio social, o verbal e o não-verbal influenciam de maneira determinante a construção dos enunciados. Outro dado importante é a interação por meio da linguagem que se dá num contexto em que todos participam em condição de igualdade. Aquele que enuncia seleciona palavras apropriadas para formular uma mensagem compreensível para seus destinatários. Por outro lado, o interlocutor interpreta e responde com postura ativa àquele enunciado, internamente (por meio de seus pensamentos) ou externamente (por meio de um novo enunciado oral ou escrito).

Para Charaudeau, (1992)<sup>31</sup>, apud Prado (2010), a língua não é mais que um conjunto de consensos que asseguram um grau mínimo de intercompreensão entre os falantes. Assim “uma língua viva, é, ao contrário, heterogênea, ativa e testemunha a diversidade dos grupos sociais que a falam” (CHARAUDEAU, 1992, p.115). Deste modo, é possível entender a linguagem como discurso, e o discurso como atividade, o que nos leva

---

<sup>30</sup> BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2005,

<sup>31</sup> CHARAUDEAU, Patrick. La valeur sociale du signe. In: *Grammaire du sens*. Paris, Le Seuil: 1992. (p.99-110) apud PRADO, Denise F.B. do. Linguagem e representação: discussões teóricas sobre o potencial dos exercícios de nomeação no campo das representações. *E-COM* (Belo Horizonte), v. 3, p. 1-15, 2010. Disponível em: <http://revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/viewFile/594/337>

<sup>31</sup> Do original: “(...) si la capacite linguistique se réalise dans le discours, alors elle est susceptible d’être en permanence recréée, étendue, modifiée, remodelée dans le discours” in TAYLOR, Charles. *Le langage et la nature humaine*. In *La liberté des modernes*. Paris, Presse Universitaires de France: 1997. (p.21-66) apud PRADO, Denise F.B. do. Linguagem e representação: discussões teóricas sobre o potencial dos exercícios de nomeação no campo das representações. *E-COM* (Belo Horizonte), v. 3, p. 1-15, 2010. Disponível em: <http://revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/viewFile/594/337>

a admitir a dimensão viva e ativa que abrange a linguagem. Segundo, Taylor, (1997)<sup>32</sup> apud Prado, (2010). “se a capacidade lingüística se realiza dentro do discurso ela é suscetível de ser permanentemente recriada, entendida, modificada e remodelada dentro do discurso” (TAYLOR, 1997, p.44), apud PRADO, (2010). Sendo assim, a aptidão para modificar e recriar a língua deve sempre ser entendida como parte de um contexto social, que a protege e possibilita mudanças no campo da linguagem, e por isso, não são autônomas, são as dimensões expressas das representações que circundam no mundo social e transmitem, informam e recriam as ideias de mundo. Assim é possível, transformar a nossa percepção e a relação com o mundo e suas representações, uma vez que as representações fazem parte da constituição social e discursiva dos grupos sociais.

A identificação da representação social por meio do discurso dos docentes não é um processo simples, em Sá “A pesquisa das representações sociais deve produzir outro tipo de conhecimento sobre esses fenômenos de saber social” (Sá, 1998, p.22) e o “falar” dos professores contempla a promoção desse saber social.

Moscovici, (2003) concebe as representações sociais como estruturas dinâmicas, que operam em um meio de relações e comportamentos que estão em constante alteração, junto com as representações. Sua preocupação é compreender a sociedade atual:

Nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre as pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômenos à parte (Moscovici, 2003, p.48).

Deste modo, vale considerar, que quando buscamos compreender como as realidades são compartilhadas, somos capazes de identificar relações e comportamentos.

### **Caracterização da área de Estudo**

O município de Bocaiúva o Sul, tem uma área territorial de 826.344 Km<sup>2</sup> ocupa a 57<sup>a</sup> posição no ranking de extensão territorial dos municípios paranaenses. O grau de Urbanização do município é de apenas 46,67%, e a área rural é de 53,33%, a população

---

total é de 10.986 habitantes, distribuídas da seguinte forma: 5.858 habitantes na área rural e 5.128 habitantes na área urbana. IBGE (2010). Quando consideramos a densidade demográfica municipal, que é, segundo o IBGE (2010), de 13,30 hab./km<sup>2</sup>, verifica-se que o município é marcado por forte ruralidade, inclusive, com uma população ligeiramente maior concentrada no campo. O referido instituto estimou para 2014 uma população de 11.996 habitantes, o que não se confirmou, podemos perceber certa estagnação no crescimento total da população municipal.

No entanto, mesmo considerando sua significativa população vivendo no campo, verifica-se nos últimos anos, o fechamento de 6 escolas localizadas no campo. O município conta agora com apenas 10 escolas localizadas no campo, para atender a demanda dos alunos que moram no campo, e estes, são normalmente, obrigados a se deslocarem a grandes distancias, por meio de transporte escolar, e por estradas de saibro, que nem sempre se encontram em condições adequadas de transitar, especialmente nos períodos chuvosos. O que piora muito, quando consideramos a interface do ensino fundamental I para o Ensino Fundamental II, uma vez que o município conta com apenas 2 (duas) escolas estaduais, localizadas na área central e mais urbanizada do município, ou seja, após os anos iniciais, os estudantes saem de suas comunidades para estudar nas escolas localizadas e com culturas e processos educativos essencialmente urbanos.

Mas o que é urbano, cidade, rural e campo? Estas questões vêm sendo discutidas por inúmeros autores. No Brasil, o fundamento utilizado para definir o que é cidade, é o Decreto-Lei N° 311<sup>33</sup>, de 2 de março de 1938, e no seu Art.3º define; “A sede do município tem a categoria de cidade e lhe dá o nome”. Essa é, portanto a definição legal para cidade, desde 1938, e é a definição utilizada pelo IBGE.

Para Veiga (2002), a definição do que é cidade no Brasil, é apenas formal, e assinala que para definir o urbano no Brasil, é preciso levar em consideração o número de habitantes e também as atividades econômicas a que se dedica uma determinada localidade. O referido autor aponta para surgimento de um “novo rural”, e defende o investimento em políticas públicas para atender a esse novo processo.

---

<sup>33</sup> Decreto-Lei n° 311. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-311-2-marco-1938-351501-publicacaooriginal-1-pe.html>

Para Rua (2006, p.83, 85), o campo vem sendo considerado como mercadoria, e não como um “novo rural”, e sim vem conformando novas imagens, novos sentidos para este espaço “que mantém a visão produtivista, até agora dominante, mas que se traduzem em novos qualificativos para outras relações entre o espaço urbano e rural e entre a cidade e o campo”

Resta saber, se na transição das escolas rurais para as urbanas, as novas realidades encontradas por estes alunos, possibilitará construir conhecimentos que os ajudem a compreender a realidade municipal, considerando as significativas relações de interdependência entre campo, cidade, urbano e rural e suas diferentes representações. Desde modo, faz-se cada vez mais necessário, compreender como se dará este processo educativo, caso não se efetive mudanças significativas.

Observando os dados da Tabela 1 sobre o IDEB municipal e sua projeção, constatamos para o ensino fundamental I, que no período de 2005 a 2011, não foi atingido à meta estimada, e permaneceu abaixo dos 5 pontos, somente em 2013 é que ocorreu uma pequena superação da meta, ficando com 5,2 em 2013.

TABELA 1- IDEB OBSERVADO E META PROJETADA

IDEB 4ª série / 5º ano												
Município	2005		2007		2009		2011		2013		2015	
	IDEB	META										
BOCAIUVA DO SUL	4.0	-	3.7	4.0	3.9	4.4	4.1	4.8	5.2	5.1	-	5.3

Fonte: Inep 2014 (adaptado pela autora).

Ao acompanhar os dados apresentados pelo “Sistema de Relatórios Dinâmicos” sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, (ODM) podemos observamos as metas relacionadas ao município de Bocaiúva do Sul; quais sejam:

Meta 1 - Reduzir pela metade, até 2015, a proporção da população com renda abaixo da linha da pobreza;

Meta 2 - Reduzir pela metade, até 2015 a proporção da população que sofre de fome

Meta 3 - Garantir que, até 2015, todas as crianças, terminem o ensino fundamental

Meta 4 - Eliminar a disparidade entre os sexos no ensino fundamental e médio até 2015

Meta 5 - Reduzir em dois terços, até 2015, a mortalidade de crianças menores de cinco anos

Meta 6 - Reduzir em três quartos, até 2015, a taxa de mortalidade materna

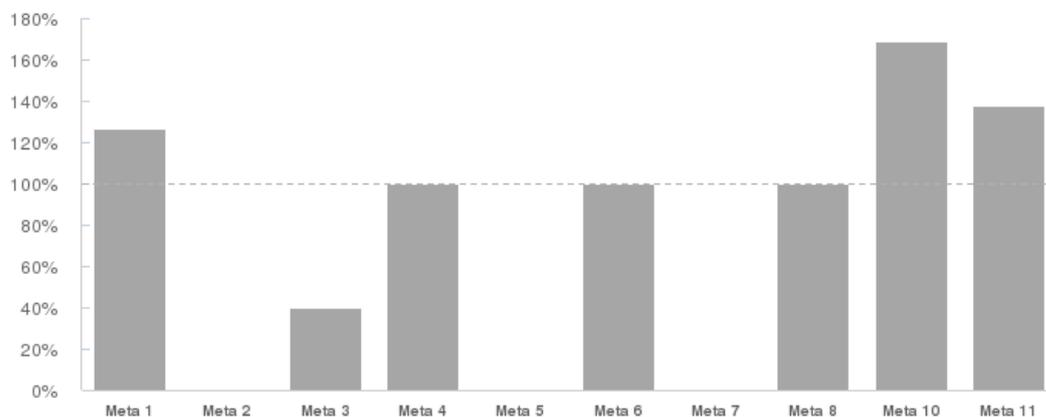
Meta 7 - Até 2015 ter detido e começado a reverter à propagação do HIV/AIDS

Meta 8 - Até 2015 ter detido e começado a reverter à propagação da malária e de outras doenças

Meta 10 - Reduzir à metade, até 2015, a proporção da população sem acesso sustentável à água potável segura

Meta 11 - Reduzir pela metade, até 2015, a proporção da população sem acesso a saneamento e a serviços essenciais.

Os dados apresentados no gráfico abaixo permitem observar que as 11 metas para atingir os Objetivos do Milênio, dependem em maior ou menor grau de uma educação de qualidade e transformadora.



Fonte: Portal ODM 2015(adaptado pela autora)

No entanto, para manter as conquistas já alcançadas, e continuar avançando, é necessário empoderar as populações para que possam refletir e participar ativamente das decisões municipais. Deste modo, ao observarmos as metas (03) Garantir que, até 2015, todas as crianças, terminem o ensino fundamental, e a meta (4) Eliminar a disparidade

entre os sexos no ensino fundamental e médio até 2015, imediatamente, faz-se necessário refletir sobre a formação continuada para professores, com vistas a formar uma visão crítica da realidade. Para pensar na oferta e conclusão do ensino fundamental, é urgente repensar os projetos políticos pedagógicos, as práticas pedagógicas, as reuniões pedagógicas, as quais deveriam encaminhar leituras de textos, voltadas às práticas pedagógicas, e ao espaço vivido dos educandos. O que, de modo geral, em nossa prática, não temos observado, especialmente se considerarmos os alunos oriundos do Campo.

Segundo Caldart, (2004) o campo não é problematizado nos processos de formação o que impede o desenvolvimento das escolas localizadas no campo, e dos indivíduos que lá vivem e constroem seus sonhos.

A Educação do Campo têm construído um conceito mais abrangente de educador e educando, voltado para os povos do campo. Para nós, é educador (a), aquela pessoa cujo trabalho principal, é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos.” (CALDART, 2004. p. 22).

Refletindo sobre estas questões apontadas, é cada vez mais evidente que há necessidade de articulação e adequação da perspectiva da educação do campo, por meio da aproximação do discurso dos professores ao cotidiano dos alunos, estreitando a relação professor/aluno e conseqüentemente escola/comunidade contemplando a apropriação dos conhecimentos do campo em relação à chegada deste aluno na escola estadual considerada urbana, o que só pode ocorrer se considerarmos o diálogo, a comunicação e entendermos quais são as representações sociais que permeiam estas comunicações.

Nesse contexto e ao acompanhar o que foi anunciado no site da SEED<sup>34</sup> a Secretaria de Educação do Estado do Paraná no ano de 2014 se reuniu com diretores e pedagogos para definir ações para acompanhamento dos alunos na transição das escolas municipais para as estaduais.

Podemos observar que a Secretaria de Educação já anuncia uma preocupação com a qualidade do ensino conseqüentemente este grupo terá que estudar e pensar a

---

<sup>34</sup> Notícia disponível no site da SEED-Pr, acesso em 02.04.2014. disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2069&tit=Escolas-estaduais-e-municipais-se-preparam-para-transicao-de-alunos>

prática educativa vem sendo desenvolvida entre estes professores na transição do fundamental I das escolas municipais para o fundamental II das escolas estaduais.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. (Tardiff, 2000, p.18)

Tardiff (2000) nos orienta para o trabalho deste professor que pode ser desenvolvido buscando a compreensão necessária para essa transição das escolas municipais para as estaduais.

Em nossa experiência de escola nos últimos 10 anos, como docente, verificamos que a prática educativa dos professores tem recebido inúmeras críticas no decorrer do processo de construção da caminhada profissional. No entanto os professores de modo geral, não percebem, e não questionam a necessidade de novas práticas, apoiadas nos documentos, que deveriam nortear seu trabalho, como é o caso, das Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Ambiental, Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, entre outras, que devem considerar não apenas a localidade onde se situam as escolas, mas principalmente o espaço vivido de seus educandos. No entanto, cabe refletir, sobre como os professores acessam estas informações, será que têm sido orientados a buscarem novas práticas pedagógicas, as formações continuadas ofertadas pelo município e pelo Estado, trazem estas contribuições?

Entendemos que os professores e as equipes pedagógicas tem fundamental importância no desenvolvimento das atividades propostas, principalmente no que se refere à atualização e aplicação das legislações educativas. Na maioria das vezes os professores estão muito preocupados em atender e cumprir os programas estabelecidos nas propostas pedagógicas, e é comum ouvir frases como: “preciso vencer o conteúdo”. Menos comum é ouvir questionamentos sobre qual a relevância de determinados conteúdos, para atender o interesse e a diversidade cultural existentes, principalmente nos municípios que possuem expressiva ruralidade, como é caso do Município de Bocaiúva do Sul.

### **Algumas Considerações**

Em nossa pesquisa junto aos professores que atuam no município de Bocaiúva do Sul, verifica-se que há uma educação essencialmente voltada para a realidade urbana, e ainda se valoriza os grandes empreendimentos agrários, ou seja, da agroindústria, e da

produção em larga escala, em detrimento da agricultura familiar, que de modo geral não tem sido considerada. Deste modo, os trabalhadores rurais e a agricultura familiar são desconsiderados, e essas questões acabam por não fazerem parte das práticas educativas dos professores do município. Embora, o que apresentamos aqui, sejam apenas considerações preliminares, entendemos que, como aponta Fernandes e Molina, 2004,

O paradigma da Educação do Campo compreende igualmente que a relação campo-cidade é um processo de interdependência, que possui contradições profundas e que, portanto, a busca de soluções para suas questões deve acontecer por meio da organização dos movimentos sócio territoriais desses dois espaços. (FERNANDES E MOLINA, 2004 p.39).

Desde modo, pudemos verificar por meio de conversas com vários professores, que os sujeitos que estão no campo, muitas vezes, são levados a acreditar que a melhor opção é sair do campo e lutar por seu crescimento profissional na cidade de Curitiba.

O meio rural ainda é visto como atrasado, e sem oportunidades. Por conseguinte, o desafio que se coloca é: Como fazer com que estes sujeitos permaneçam no campo, e não idealizem uma vida urbana, sem que se ofereça a eles uma condição mínima necessária para sua permanência no lugar onde nasceram?

Pensar numa formação humana, que valorize e ressignifique o campo, poderia já ser um começo, para desenvolver nos sujeitos um sentimento de pertença ao campo é uma condição essencial, para a valorização dos sujeitos que lá vivem. Para Duarte, (2001), “Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e sim, construir uma educação comprometida.” (DUARTE, 2001.p.38).

É necessário analisar, detidamente, por que ocorre evasão escolar, em especial no ensino fundamental II e médio, assim como, por que, há uma estagnação no número de habitantes do município.

Podemos observar que muito se avançou, na educação de modo geral hoje já estamos discutindo a educação do campo, e vemos vários projetos financiados pela CAPES, que vem beneficiando à educação do campo. É urgente a reflexão sobre qual o alcance dessas leis e projetos nas escolas localizadas no campo e a interface com as escolas urbanas para verificar se as mesmas conseguem realizar

a leitura das propostas e aplicá-las de modo adequado, no ambiente escolar. Esse é um desafio, pois a educação é mutável, conseqüentemente de acordo com cada período da história o caminho é transformado e os sujeitos que fazem este percurso mudam, assim como o seu discurso. É interessante destacar que o aluno morador do campo, possui sua linguagem, identidade e cultura própria e que muitas vezes não é considerada no processo de adaptação escolar, principalmente nas escolas estaduais urbanas e conseqüentemente poderá afastar crianças, jovens e adultos das salas de aula. Em seu artigo 28, a LDB estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; (BRASIL, 1996).

O ensino fundamental I das escolas rurais precisa de fortalecimento e da comunicação com o ensino fundamental II das escolas urbanas para que realmente as diretrizes norteadoras garantam o acesso à formação e informação dos alunos no processo de construção coletiva e permanente. Um desafio considerado essencial nas diretrizes curriculares do campo é: “considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos”. (PARANÁ, 2006, p.26)

Para tanto, os professores, precisam ser motivados e orientados com formação continuada, que possibilite novas práticas educativas, que sejam alicerçadas em novos discursos, e que contemple e atenda as orientações do referido documento, e ao mesmo tempo, possa contemplar e atender as necessidades das comunidades localizadas no campo, para que haja um sentimento de construção e renovação das práticas educativas.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Trad.: Paulo Bezerra.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

CALDART. Roseli Salete. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Org).

Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5" Brasília, DF. 2004.

CERTEAU, Michel de. A Invenção do cotidiano. Artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1994, [Tradução: Ephraim Ferreira Alves].

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo in: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004". Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

MOSCOVICI, S. (2003). Representações sociais: investigações em psicologia social. In S. F. Neiva (Org.), O fenômeno das representações sociais. (pp.29-110). Petrópolis: Vozes.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, para o estado do Paraná, 2006 Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz\\_edcampo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf)

PORTAL ODM - Acompanhamento Brasileiro dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Relatórios Dinâmicos sobre município de Bocaiúva do Sul. 2014. Disponível em: <http://www.relatoriosdinamicos.com.br/portalodm/>

PRADO, Denise F.B. do. Linguagem e representação: discussões teóricas sobre o potencial dos exercícios de nomeação no campo das representações. E-COM (Belo Horizonte), v. 3, p. 1-15, 2010.

RUA, João. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. Campo-território: revista de geografia agrária, Uberlândia, v. 1, n. 1, p.82-106, fev. 2006. Disponível em: [www.campoterritorio.ig.ufu.br](http://www.campoterritorio.ig.ufu.br). Acesso em: 05 fev. 2015.

SÁ, Celso Pereira. A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais. Rio de Janeiro. EDUERJ, 1998.

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. Nº13. Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

VEIGA, José Eli. Cidades Imaginárias. Cidades Imaginárias: O Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

## **O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA POSSIBILIDADE DE PARTICIPAÇÃO E GESTÃO DO ESPAÇO VIVIDO.**

Tatiane Silveira Alves

Pesquisa do Curso de Especialização de Educação do Campo pela Universidade Tuiuti do Paraná. [profetati.alves@hotmail.com](mailto:profetati.alves@hotmail.com)

### **Resumo**

A pesquisa trata do Ensino da Geografia nos Anos Iniciais das Escolas localizadas no Campo no Município de Tijucas do Sul, Região metropolitana de Curitiba, e foi desenvolvida no Curso de Especialização em Educação do Campo da Universidade Tuiuti do Paraná. Tal estudo surgiu da necessidade de se refletir sobre as características e particularidades do grupo a que este se destina, considerando as conquistas em relação à Educação do Campo, a sua valorização ao longo da história e as perspectivas metodológicas a respeito do Ensino da Geografia. Teve como objetivo analisar as contribuições do ensino da Geografia para a Educação do Campo, bem como conhecer e analisar a realidade do Ensino Geográfico nos Anos Iniciais de escolas localizadas no campo. A fundamentação teórica utilizada em relação à Educação do Campo está baseada nos escritos de Arroyo (2007) que traz as concepções de Currículo e a organização curricular, Caldart (2009), que aborda o percurso da Educação do Campo numa perspectiva de lutas de classes e participação nos dias atuais, e de Freire (2002) que aponta para uma educação emancipatória. Para tratar do ensino da Geografia têm-se as contribuições de Straforini, (2004) sobre o ensino da geografia para os Anos Iniciais e o método totalidade- mundo e Calai (2000) tratando da compreensão da dinâmica espacial. Os resultados da pesquisa apontam que são diversos os fatores que interferem nas práticas educativas para o ensino da geografia nos Anos Iniciais e que este tem uma importante contribuição para a Educação do Campo, considerando-se que auxilia na leitura de mundo permitindo compreender a dinâmica do espaço social, propiciando uma formação numa perspectiva crítica e ativa para atuar na gestão do espaço vivido.

Palavras – chave: Educação do Campo, Ensino de Geografia, gestão do espaço vivido.

### **Resumen**

La investigación busca entender la Enseñanza de la Geografía en las Escuelas Años de campo inicial situado en la ciudad de Tijucas do Sul, región metropolitana de Curitiba, y se desarrolló en la Especialización en Campo de la Educación de la Universidad de Tuiuti Paraná. Este estudio surgió de la necesidad de reflexionar sobre las características del grupo al que se destina, teniendo en cuenta los logros en el relaciones con el Educación Rural, su valor a lo largo de la historia y perspectivas metodológicas de la Educación Geográfica. Tiene como objetivo analizar las contribuciones enseñanza Geografía para la Educación del Campol, así como comprender y analizar la realidad de la Educación

Geográfica en los primeros años de las escuelas ubicadas en el campo. El marco teórico utilizado en relación La Educación del campo, se basa en los escritos de Arroyo (2007), que lleva los conceptos y organización Del currículos de y planes de estudio, Caldart (2009), que cubre la ruta de Educación Rural en interés de la lucha de clases y la participación en días actual, y Freire (2002) que apunta a una educación emancipadora. Para abordar la enseñanza de la geografía han sido las contribuciones de Straforini, (2004) en la enseñanza de la geografía para primeros años y el método totalidad - mundo y Calai (2000) que trata de la comprensión de la dinámica espacial. Los resultados de esta investigación indican que hay varios factores que interfieren en las prácticas educativas para la enseñanza de la geografía en los primeros años y esto tiene una importante contribución para al educación del campo, teniendo en cuenta que la lectura del mundo permite comprender la dinámica de espacio social, proporcionando formación desde una perspectiva crítica y activa para actuar en la gestión del espacio vivido.

Palabras - clave: Educación Rural, Enseñanza de la Geografía, la gestión del espacio.

## INTRODUÇÃO

Refletir sobre a Educação do Campo remete-nos á uma profunda análise sobre as características e particularidades do grupo a que esta se destina, considerando as conquistas em relação a sua valorização ao longo da história e, ao inseri-la no contexto do ensino da Geografia está se propiciando uma relação entre a população do campo, suas especificidades e a construção do espaço geográfico desse grupo. Tendo em vista tal reflexão, surge então o objetivo geral da pesquisa, que é analisar as contribuições do ensino da Geografia para a Educação do Campo, questionando-se qual a importância dada à disciplina de Geografia nos Anos Iniciais das escolas do Campo de Tijucas do Sul e as suas possibilidades metodológicas.

Para tanto, realizou-se um estudo de caso em buscando identificar e analisar: i) as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores dos Anos Iniciais para as aulas de Geografia; ii) a importância dada a essa disciplina nas Escolas localizadas no Campo do município de Tijucas do Sul; iii) analisar a Proposta Curricular Municipal da Disciplina de Geografia e do Projeto Político Pedagógico de algumas escolas localizadas no campo para verificar quais as abordagens vinculadas á Educação do Campo.

## UM OLHAR SOBRE O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo teve seu início como uma crítica voltada à desvalorização do trabalho e das especificidades do campo brasileiro. A população brasileira viveu em diferentes períodos históricos grandes e intensos conflitos por causa da terra, que a partir de 1960 passaram a contar com importantes movimentos sociais que delimitaram as diversas conquistas nesse setor. Sendo desse modo, os protagonistas das discussões sobre a necessidade de uma educação voltada para o Campo. O movimento de principal destaque nesse sentido é o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST, o qual diferencia-se de outros movimentos por ser “um movimento nacionalmente organizado” como aponta NETO (2005, p.120), capaz de combinar a luta pela terra com uma educação diferenciada, tornando possível construir uma sociedade mais igualitária, um ser humano mais solidário. Desse modo, destaca-se a importância de pensar o que se ensina nas escolas do campo, tendo em vista a necessidade de haver coerência entre “(...) o que se ensina no campo e aquilo que o campo realmente necessita para avançar no desenvolvimento de suas bases produtivas”, (NETO 2005, p.121).

Os debates e avanços em relação à Educação do Campo a nível Nacional, ainda estão em fase inicial de desenvolvimento, pois a visão urbanocêntrica ainda está inculcada nos diferentes discursos ideológicos de desenvolvimento, pois o espaço rural e os povos do campo ainda são em muitos casos, deixados para segundo plano.

Em termos de Política Nacional para a Educação e Educação do Campo, pode-se dizer que ocorreram dois processos políticos a se considerar aqui, que são: o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional no Ano de 2001, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, que traz o fortalecimento da necessidade de Projetos Político Pedagógicos, diferenciados para as escolas do campo. Além de disposições sobre o currículo e a articulação da escola com a comunidade. Tais documentos foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, resultando na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de Abril de 2002, trazendo em seu Art. 13, alguns componentes que orientam a docência nas escolas do campo,

[...] II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL 2002).

No ano de 2004, houve a II Conferência Por uma Educação Básica para as Escolas do Campo, ocorrida na cidade **Luziânia, estado de Goiás, no período de 02 a 06 de agosto de 2004, que visava a luta por um projeto de sociedade justa, democrática e igualitária, contemplando um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio.**

Quanto as Diretrizes Operacionais para a *Educação* Básica nas Escolas do *Campo* (2002), houve significância, considerando a participação das organizações ligadas ao Movimento de Educação do Campo, representando a partir de sua aprovação, o surgimento de ricos momentos de mobilização dos sujeitos do campo. Convém ressaltar que o movimento da Educação do campo tem “conteúdo político, gnosiológico e pedagógico” (MUNARIM 2008 p. 1)

O art. 2º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, apresenta os princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL 2010).

Mesmo com os princípios decretados entendemos que não há uma verdadeira efetivação dos princípios mencionados, pois ainda se observa a existência de muitas desigualdades em relação aos sujeitos do campo. Deste modo, se faz necessário, compreender os princípios histórico-filosóficos que fundamentam a Educação do Campo, bem como os movimentos em prol dela, não só representa uma reflexão sobre o assunto,

mas principalmente uma reflexão sobre a prática pedagógica e as melhorias políticas para a população que vive no e do campo.

As discussões em relação á Educação do Campo se propagaram pelos diferentes estados brasileiros, em diferentes ritmos de intensidade e interesses. Quanto ao estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo visam desde sua criação em 2006 resgatar as particularidades dos sujeitos do campo, apontando que;

[...] vem auxiliar o professor a reorganizar a sua prática educativa, tornando-a cada vez mais próxima da realidade dos sujeitos do campo, criando assim um sentimento de pertencimento das crianças e adolescentes, que vão ter na escola um trabalho educativo com sentido em suas vidas. A intenção é que as Diretrizes possam motivar os professores na observação e apropriação da riqueza que o campo brasileiro oferece à ampliação dos conhecimentos escolares. (PARANÁ, 2006)

A riqueza do campo brasileiro precisa, portanto ser reconhecida e valorizada na sua integridade, de modo que se reflitam as ações de maneira coletiva, principalmente em conjunto com aqueles que compõem esse espaço, que segundo as Diretrizes para a Educação do Campo do Estado do Paraná,

[...] comporta categorias sociais como posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes – dependendo da região do Brasil em que estejam – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas. (PARANA 2006).

É necessário fazer um resgate dos valores e a cultura dos sujeitos do campo, e, acima de tudo, ter um compromisso com a dignidade dessas pessoas, pois ela nasce a partir das necessidades da prática social dos trabalhadores que vivem no campo para a construção de uma educação que considere a sua realidade.

## O PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS DO CAMPO

Sobre o conceito de Projeto Político-Pedagógico, Vasconcelos nos traz a seguinte explicação:

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação . (Vasconcelos 2004, p.169)

Tem-se uma imprescindível urgência de pensar uma educação que reconheça a especificidade do campo, que reconheça a necessidade de um Projeto Político-Pedagógico elaborado de maneira democrática, com a participação de todos os envolvidos no âmbito escolar, com respeito ao trabalho, a cultura e a identidade dos povos do campo. De acordo com Ferreira:

O Projeto Político-Pedagógico constitui-se num processo de reflexão, junta de investigação-ação, numa construção coletiva que se consubstanciará num documento que, muito mais que um documento frio, é um “guia vivo” de ação para todos na escola que serão ao mesmo tempo construtores, executores e avaliadores da qualidade e do atingimento do que foi proposto. (Ferreira 2003, p.14)

O Projeto Político Pedagógico norteia o trabalho nas instituições escolares, sendo um documento facilitador e organizador da escola, capaz de prever ações a serem tomadas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a instituição escolar tem autonomia para que o Projeto Político-Pedagógico seja elaborado. Isto é assegurado no art. 15, Título IV: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” (BRASIL, 1996). Há que se considerar que o Projeto Político Pedagógico, expressa a identidade da escola e dos que estão nela inseridos, e, por isso precisa ser construído coletivamente. É necessário conhecer a realidade dos alunos e da comunidade, as diferentes histórias de vida e aspectos culturais e sociais presentes nesse meio, de tal

forma que a escola torne-se de fato um espaço comunitário, como nos orienta a INSTRUÇÃO Nº 007 / 2010 - SUED/SEED PR<sup>35</sup>.

O Projeto Político Pedagógico deve ser construído com comprometimento respeitando as particularidades sociais e culturais do grupo envolvido, pois representa um conjunto de processos inovadores para a Educação do Campo, pois estaria sendo um diferencial no movimento de democratização da escola, e, principalmente em relação a uma nova perspectiva sobre a coletividade e a participação no processo educativo dos sujeitos do Campo.

### **O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.**

Desde os Anos Iniciais a interação dos sujeitos entre si e dos diferentes ambientes em que vivem, auxilia na tão necessária leitura de mundo, devendo-se perceber que existem especificidades que precisam ser levadas em consideração para o processo de aprender, que de acordo com GOULART,

[...] significa estabelecer um diálogo com o conhecimento, isto é, pensar sobre aquilo que está sendo produzido, questionando as diferentes etapas e estabelecendo conexões com conceitos já construídos, tanto em Geografia quanto em outras áreas do conhecimento. (GOULART 2011 p. 21 In TONINI org.)

Para que as aprendizagens sejam prazerosas ao aluno, elas precisam estar relacionadas com as experiências reais, a interação dos sujeitos com o ambiente em que vivem possibilitará que se exercite o papel político de cada cidadão como proposto por FREIRE (2002).

Entende-se que a Geografia deve ser ensinada desde os Anos Iniciais, pois dessa maneira será permitida desde cedo ao aluno a compreensão da dinâmica do espaço, bem

---

<sup>35</sup> Documento disponível em: [www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/.../instrucao0072010seed.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/.../instrucao0072010seed.pdf)

como suas relações com as atividades diárias, de modo que se perceba o espaço construído, que de acordo com CALLAI, o espaço;

[...] resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. Isto resgata a questão da identidade e a dimensão de pertencimento. É fundamental, neste processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativos o seu estudo. (CALLAI, 2000 P. 84 in CASTROGIOVANNI org.)

Verificando o ensino da Geografia para os anos iniciais, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs apontam que; “o ensino da geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira consciente e propositiva” (PCNs p.108)

Sendo assim, ao ministrar suas aulas de Geografia o professor deve propiciar momentos nos quais os alunos possam refletir sobre os diferentes aspectos da realidade, de modo que compreendam e relacionem o espaço geográfico em âmbito global com o local, pois não se pode fragmentar os espaços, percebendo dessa forma que o espaço em que vivem se relaciona com o contexto global. Na maioria das vezes, o global é tido como conceito abstrato para os alunos dos anos iniciais, deixando-se de lado a ideia de totalidade, mantendo-se apenas ao local, sem a conexão com o todo, com o global. Ainda conforme os PCNs,

[...] é possível trabalhar de forma mais dinâmica e instigante para os alunos, mediante situações que problematizem os diferentes espaços geográficos materializados em paisagens, lugares e territórios; que disparem relações entre o presente e o passado, o específico e o geral, as ações individuais e as coletivas; e promovam o domínio de procedimentos que permitam aos alunos “ler” a paisagem local e outras paisagens presentes em outros tempos e espaços. (PCNs 1997 p. 101).

O aluno dos Anos iniciais precisa saber olhar, observar, descrever, registrar e compreender o mundo, desde o espaço de suas vivências até os lugares mais distantes de si, de modo que seja um participante ativo na construção do espaço geográfico, tendo condições de refletir e intervir na realidade em todas as dimensões.

Quando se trata do ensino da geografia nos anos iniciais, percebe-se uma fragmentação das diferentes dimensões espaciais, remetendo ao método sintético, onde se o ponto de partida é a parte para o todo, apresentando assim, primeiramente a casa da criança, para posteriormente a rua, o bairro, a cidade, o estado e assim sucessivamente, método este que, conforme Straforini (2004 p.88) é o “que se aproxima mais do Construtivismo, no qual a ação do indivíduo sobre a ação do objeto é fundamental para a construção do conhecimento”.

Segundo Straforini (2004), há necessidade de se refletir se somente o que está próximo da criança - método sintético ou o que está distante dela - método analítico é o que deve ser considerado. Para o autor é necessário desenvolver nas crianças a capacidade de conectar essas diferentes escalas, de modo que a criança perceba que existem relações entre elas, que ela seja capaz de elaborar questionamentos e análises sobre o mundo como um todo e em cada uma das dimensões, na perspectiva da totalidade - mundo, que segundo STRAFORINI,

[...] só será possível se o espaço global for dimensionado para a sua concretude, que não está no mundo, mas no lugar. Encontrar esses elementos globais no lugar e estabelecer as relações do próximo com o longínquo que pode levar a criança a desvendar ou elaborar novas indagações sobre o mundo (STRAFORINI, 2004, p.94).

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa foi desenvolvida com o intuito de analisar a realidade vivenciada e conhecer a Proposta Curricular Municipal para a disciplina de Geografia, assim como analisar alguns Projetos Político Pedagógicos. As escolas escolhidas para a pesquisa foram: nas escolas Emiliano Pernetá, Presidente Médici, Manoel Ribas e Tomé de Souza, todas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul. A escolha destas escolas municipais deu-se pelo fato de estarem localizadas em fácil acesso e por já conhecermos os professores atuantes nelas. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio da aplicação de questionários semi-fechados, entrevistas e análise documental.

Iniciou-se o processo de análise documental da Proposta Curricular Municipal da disciplina de Geografia no mês de Julho de 2014, e, posteriormente, nos meses de Agosto

e Setembro do mesmo ano, foi realizada a análise do Projeto Político Pedagógico, para verificar quais as abordagens estavam vinculadas á Educação do Campo.

O trabalho junto a alguns professores que lecionam nos anos iniciais das escolas já mencionadas, nos possibilitou uma melhor compreensão de como ocorrem algumas práticas pedagógicas sobre o ensino da Geografia.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Uma vez definido a metodologia a ser empregada para se chegar aos objetivos propostos, realizou-se a análise da Proposta Curricular para a disciplina de geografia, e do Projeto Político Pedagógico de algumas escolas e a aplicação de questionários aos professores dos Anos Iniciais.

As especificidades do município de Tijucas do Sul, bem como as características próprias da vida dos alunos que frequentam as escolas localizadas no campo do município, não estão presentes nos livros didáticos utilizados pelos professores nas aulas de Geografia, mesmo que estes sejam materiais ditos “para escolas do campo”, que surgiram com o PNLD (Programa Nacional de Livros Didáticos), que é um importante programa dentro do MEC, pois através dele são avaliados, escolhidos, adquiridos e distribuídos livros didáticos para todas as escolas públicas. O PNLD – Campo passa a ser um programa que atende as escolas do campo com livros diferentes daqueles que são utilizados nas escolas urbanas, ou seja, destinados as escolas do Campo. Como por exemplo os livros didáticos utilizados nas escolas municipais localizadas no campo, da coleção Girassol, “saberes e fazeres do campo”, pois se analisados percebe-se que neles há uma contextualização das atividades com o cotidiano das comunidades rurais brasileiras, porém percebe-se um certo esvaziamento das categorias geográficas, que se fazem extremamente necessárias para o ensino da Geografia.

Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Com a aprovação da Lei no 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na

pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental. (BRASIL, 2007 p.5)

A alteração na legislação do município, para a inclusão do Ensino Fundamental de 9 Anos ocorreu de maneira gradativa a partir de 2006, ou seja, foi incluído o 1º Ano do Ensino Fundamental em 2006, mas permaneceu-se as turmas de 2ª Serie, 3ª Série, 4ª Série, 5ª Série, que já existiam, desaparecendo a cada ano uma série, até estar totalmente extinto no ano de 2010.

Nos diferentes processos de aprendizagem, ao propiciar a ampliação de escalas é necessário, que se valorize a capacidade de abstração que cada faixa etária possui, devendo o professor, adequar sua metodologia e recursos utilizados de modo que haja compreensão de fato por parte do aluno. Segundo STRAFORINI,

[...] o aluno deve ser inserido dentro daquilo que se está estudando, proporcionando a compreensão de que ele é um participante ativo na produção do espaço geográfico. A realidade tem que ser entendida como algo em processo, em constante movimento, pois a produção do espaço nunca está pronta e acabada. (STRAFORINI, 2004 p.82)

O que ensinar e como mediar determinado assunto vem sendo um questionamento cada vez frequente entre os professores, como nos alerta Arroyo (2007 p.18) “Vêm crescendo as sensibilidades para com o currículo das escolas, porque percebemos que a organização curricular afeta a organização de nosso trabalho e do trabalho dos educandos”.

Sobre a preocupação com o ensino da Geografia nos dias atuais, STRAFORINI afirma:

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino da Geografia, é trazer a tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo e, a partir daí, uma outra possibilidade para a existência humana. (STRAFORINI, 2004 p. 57)

## **ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR MUNICIPAL DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA**

Ao realizar-se a análise da Proposta Curricular Municipal da Disciplina de Geografia, percebeu-se que os conteúdos para os Anos Iniciais são apresentados de forma fragmentada. Embora partam do local, sempre da menor estrutura, como por exemplo, partindo da casa, da rua e da escola, já no 1º Ano, há certa hierarquização, pois percebe-se que os professores trabalham tais conteúdos propostos, de maneira separada, como se não fosse possível interligar um lugar ao outro, ou ainda num sentido mais amplo, impossível conectar a casa, a escola e a rua no mundo, na totalidade. Nesse sentido Straforini (2004) explica que, é necessário trazer a Geografia global no lugar de vivência da criança. Nos Anos seguintes, os conteúdos também são propostos de forma fragmentada, como por exemplo, no 3º Ano, nos quais os aspectos naturais do município, como relevo e hidrografia são colocados estancos de outros fatores, como os problemas ambientais e/ou o contexto político, econômico e social, é como se não fizessem parte de uma totalidade, do estado da federação e do país, esferas estas, que só aparecerão e serão trabalhadas conforme os conteúdos para o 4º e 5º Ano. Há muito que se refletir nesse sentido, pois conforme ARROYO (2007 p. 22) “as indagações sobre os Currículos não devem privilegiar apenas que conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos, espaços”.

Assim, refletir a Educação do campo vai muito além do que conhecer a legislação, mas ter consciência que os sujeitos do campo, desde a infância precisam ser respeitados na sua íntegra, valorizando seus saberes e culturas. A Educação do Campo segundo CALDART (2009) precisa “pensar a especificidade: considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia. Significa considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos”.

## **ANÁLISE DO PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DE ALGUMAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO**

O Projeto Político Pedagógico é um documento caracterizado como algo consciente e altamente organizado, que deve ser construído coletivamente, reunindo a participação dos diferentes envolvidos no processo educativo, de modo a valorizar e respeitar as

especificidades do local onde a instituição está inserida, a fim de atender a enorme diversidade existente, já que, conforme VEIGA (2000 p.192), “ele possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas”. Se tratando da análise realizada do referido documento das escolas: Rural Municipal Emiliano Pernetá, Rural Municipal Presidente Médici, Rural Municipal Manoel Ribas e Rural Municipal Tomé de Souza, ambas localizadas em comunidades localizadas no Campo no município de Tijucas do Sul, percebemos que os documentos estão sendo alterados, reorganizados de modo coletivo, por meio de grupos de estudo para reelaboração. Cabe ressaltar que, antes de serem reestruturados, todas as escolas analisadas, possuíam um único Projeto Político Pedagógico, mesmo existindo características específicas em cada uma das comunidades. O trabalho de reestruturação do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais de Tijucas do Sul deve-se ao minucioso trabalho de pesquisa-ação de Mestrado, desenvolvido por Rosana Aparecida da Cruz, pela Universidade Tuiuti do Paraná – UTP na linha de Pesquisa de Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, no ano de 2014. Segundo CRUZ (2014 p. 28) “o processo de reestruturação – principalmente no marco conceitual – gerou conflito, insegurança, mas ao mesmo tempo foram causando inquietação, movimento, questionamentos diante de pontos levantados tanto nos aspectos positivos e negativos.” De tal modo, foi realizado um resgate das especificidades dos sujeitos do campo de cada uma das comunidades do município, considerando que as principais alterações percebidas em relação ao antigo projeto político- pedagógico dessas escolas é a questão da inclusão dos ideais da Educação do Campo, antes inexistentes, e que se fazem de extrema importância já que se essas se inserem no contexto, como Escolas localizadas no Campo e que devem valorizar as especialidades dos sujeitos do campo, de modo que a vida escolar esteja vinculada com a organização política e social desse grupo. Ainda de acordo com Cruz;

“o caminho percorrido nessa construção tem gerado novas percepções com relação à realidade em que vivemos; identificamos novos olhares diante de fatos da sociedade que não enxergávamos e, gradativamente, fomos nos conscientizando de que a mudança é possível, mas que é necessária a força coletiva”. (CRUZ, 2014 p. 29).

É necessário, portanto, pensar a visão de igualdade social para que os sujeitos do campo possam desfrutar de políticas públicas e conseqüentemente, de seus próprios direitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo simboliza um desafio que deve ser enfrentado e vivenciado de modo que se possam colher os seus frutos. Nessa perspectiva, Arroyo (2004) diz que a Educação do Campo deve vir atrelada aos movimentos sociais, que por si só já realizam um processo educativo, pois constroem cultura, valores, atitudes, conscientização política, auxiliando no processo de humanização e mostrando que o campo é um espaço de produção da vida e não apenas de mercadorias.

Pensar a Educação do Campo é pensar a valorização de cada sujeito, de sua cultura, seus saberes e valores numa perspectiva de transformação, numa real ligação da escola com a comunidade e todo o seu entorno.

Sendo assim, a pesquisa contribuiu para uma melhor análise e reflexão crítica sobre o ensino da geografia nas escolas localizadas no campo do município de Tijucas do Sul. Uma vez que, conhecer melhor a Proposta Curricular Municipal para a disciplina de Geografia e as diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas nos Anos Iniciais propiciou-nos dialogar com as contribuições de Rafael Straforini, nos alertando para a necessidade de melhor conhecer a realidade dos alunos, de se conectar o local, o lugar de vivência, ao global, e aos diferentes acontecimentos do mundo, sem, no entanto perder as especificidades e particularidades do próprio espaço de vivência.

Um importante componente para o planejamento das aulas é a seleção dos objetivos que se pretende atingir, pois dessa maneira o professor sempre terá um norte a seguir. Cabe aqui ressaltar ainda, que desde os anos iniciais os alunos e professores do campo, podem ter os arcabouços teóricos necessários para uma verdadeira superação dos desafios a que são submetidos no próprio lugar de vivência, entendendo que devem existir e fazer cumprir políticas pública destinado às pessoas que vivem no campo. Para tal, o ensino da Geografia tem muito a contribuir com a Educação do Campo, para a formação política e crítica dos alunos. Conhecer é propor novas indagações e participar de intensos desafios que nos são permanentes. Para tanto é necessário repensar as aulas, refletindo como se ensina, e de que maneiras pode aprender, a contribuir com a gestão do espaço.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Gonzales Miguel. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo / [Miguel Gonzáles Arroyo]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília :Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

BRASIL. Ministério de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série. História e Geografia. Brasília: MEC, Sec. De Educação Fundamental, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CNB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília DF, 2 de Dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. 2007. 135 p.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional da educação na Reforma Agrária- PRONERA. Diário oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 de Nov. 2010. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 29 set. 2014.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: mediação 2000.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CASTROGIOVANNI, Antonio. *Ensino da geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CNE.Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de Abril de 2002.Seção 1,p. 32.

CRUZ, Rosana Aparecida. Reestruturação do projeto político-pedagógico das escolas municipais localizadas no campo no município de Tijucas do Sul. 223 p. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

FERREIRA, N. S. C. Projeto Político-Pedagógico. Curitiba: Ibpex, 2003.

FIGUEIREDO, Tânia Maria Mares; MIRANDA, Suely Almeida Porto. Girassol saberes e fazeres do campo – Geografia & História. São Paulo: FTD, 2012.

FREIRE, Paulo Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOULART, Lígia Beatriz. Aprendizagem e Ensino: uma aproximação necessária a aula de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria. O Ensino da geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre. Ed.Ufrgs, 2011.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo:uma trajetória em construção. 17f. In: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra>

NETO, Luiz Bezerra. Educação do MST. Um encontro com o ruralismo pedagógico. In: <http://revistaacervo.an.gov.br;seer;index.php/info/article/view;176>

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo. Curitiba: SEED, 2006.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar Geografia: O desafio da totalidade- mundo nas Séries Iniciais. São Paulo. Ed. Annablume, 2004.

TONINI, Ivaine Maria. O Ensino da Geografia e suas composições Curriculares / Org. Ivaine Tonini, Ligia Beatriz Goulart, Rosa Elizabete Martins, Antônio Carlos Castrogiovani, Nestor André Kaercher. Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

VASCONCELOS, Celso do Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar. In: CASTANHO, M.E.L.;CASTANHO(Org.).O que há de novo na educação superior:do projeto pedagógico á prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

## UMA ABORDAGEM SOCIOESPACIAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES SOBRE OS TERRITÓRIOS VIVIDOS

Maria Cristina Borges da Silva

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Tuiuti do Paraná

[mariacrisbs@gmail.com](mailto:mariacrisbs@gmail.com)

### RESUMO

O artigo traz algumas reflexões que estão norteando a pesquisa sobre Educação no Campo e Educação Ambiental, em onze municípios da Região Metropolitana de Curitiba, é um subprojeto de pesquisa que se insere num projeto maior, intitulado "Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba - RMC: Diagnóstico, Diretrizes Curriculares e Reestruturação dos Projetos Político Pedagógicos", do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná. O subprojeto de pesquisa visa contribuir, com os aspectos centrais do projeto maior, a partir de uma Educação Socioespacial, como proposto por Silva (2012), na qual se busca, tanto na educação formal, como na educação não formal, para educandos e educadores, a interpretação do espaço vivido. O texto traz algumas discussões sobre representações sociais que foram historicamente construídas e outras que estão presentes até os dias de hoje e envolvidas nos processos educativos. Alguns resultados obtidos apontam que as representações sociais em relação ao campo, ao Movimento de trabalhadores sem Terras, vêm se orientando a partir da visão negativa historicamente construída no Brasil, e que as questões socioambientais, se orientam ainda por uma visão conservadora/naturalista/pragmática. Sendo assim, é necessário construir novos conhecimentos sobre as questões socioambientais, sobre o campo, considerando o lugar vivido como territórios de pertencimento, e que estes provoquem novas indagações e se reflitam em suas práticas pedagógicas e cotidianas.

**Palavras – chaves:** Educação Socioespacial, Educação do Campo, Educação Ambiental, pertencimento.

### RESUMEN

El artículo trata de reflexiones que guían la investigación y está vinculada el programa de Postgrado - Maestría y Doctorado en Educación del UniversidadeTuiuti Paraná, y es un subproyecto de investigación que es parte de un proyecto más amplio titulado "Educación rural en la Región Metropolitana de Curitiba - RMC :. Diagnóstico, Directrices Curriculares y la reestructuración de los Proyectos Políticos Pedagógicos". El subproyecto de investigación pretende contribuir, con los aspectos centrales del proyecto más amplio, problematizando una educación socioespacial, según lo propuesto por Silva (2012), en el que busca, tanto en la educación formal y la educación no formal a los estudiantes y educadores, la interpretación de la realidad vivida. Su principal objetivo, es verificar las

representaciones sociales de los que participan en los procesos educativos, sobre la vida en la ciudad y ser un maestro de estas escuelas situado en el campo. Algunos resultados muestran que las realidades municipales y el lugar vivido, no están siendo contemplado, y que las representaciones sociales sobre el lugar vivido provienen de la visión negativa de lo rural, históricamente construida en Brasil, y que las cuestiones sociales y ambientales, son guiados por la visión conservadora/naturalista y pragmática. Por lo tanto, es necesaria la construcción de nuevos conocimientos acerca de los problemas sociales y ambientales, teniendo en cuenta el lugar vivido como territorios pertenecientes, y causan nuevas preguntas y reflexionar sobre sus enseñanzas y prácticas cotidianas.

**Palabras - clave:** Educación socio-espacial, Educación Rural, Educación Ambiental, pertenencia.

## INTRODUÇÃO

Algumas discussões educacionais são a cada vez mais suscitadas, devido à emergência de suas abordagens. Como é o caso da Educação do Campo e da Educação Ambiental. Embora as Políticas Públicas voltadas a estas temáticas já estejam sendo debatidas há vários anos, ainda o assunto não está esgotado, principalmente, por entendermos que ainda há muito para avançarmos, especialmente se considerarmos o espaço vivido, em municípios caracterizados por intensa ruralidade.

Desde os anos noventa no Brasil, estamos construindo e debatendo cenários que culminaram, em eventos nacionais que mobilizaram diferentes grupos sociais e se refletiram em políticas públicas, fundamentais para ampliar os debates nacionais, e numerosos estudos já são disponibilizados. No caso da Educação Ambiental, o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, originado na ECO 92, é sem dúvida um marco, para todos aqueles que desenvolvem estudos e pesquisas na área socioambiental.

Em relação à Educação do Campo, a primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em 1998, suscitou várias discussões, e a partir de então, muitas mobilizações vêm ocorrendo. É inegável, que tanto nas discussões teóricas da Educação Ambiental, como da Educação do Campo, tiveram muitas evoluções. No entanto, apesar dos significativos avanços, precisamos ainda, questionar como as práticas educativas na Educação formal vêm se efetivando. Há ainda, numerosas questões voltadas a Educação do Campo e a Educação Ambiental, que permanecem em aberto, principalmente em relação a suas práticas pedagógicas, nos mais diferentes níveis e modalidades de ensino. São muitos os autores, que consideram estas temáticas muito recentes, e por conta disso, seus avanços ainda são insatisfatórios. Contudo, entendemos que é tempo de avançar, de descortinar os significados de nossas ações educativas, de

nos apoiarmos em Políticas Públicas, e em bases teóricas que já foram solidificadas. Em autores que se dedicam a análises profundas destas questões, de buscar, e efetivar práticas educativas transformadoras, não apenas dedicadas aos nossos alunos, mas, sobretudo, que ressignifiquem as práticas docentes, e as ações no espaço vivido.

O que guia a construção deste artigo, além de alguns resultados obtidos com a pesquisa, são algumas inquietações que temos dividido com nossos colegas professores, e também com nossos alunos. O que conhecemos do nosso espaço vivido? O que ensinamos sobre o nosso território, é fruto do que conhecemos efetivamente, ou é sobre o que ouvimos falar sobre estes? Nossos pensamentos e ações sobre nossa espacialidade física e social, a partir de conceitos sobre o lugar, as paisagens, o território, a região, foram construídas empírica e teoricamente, ou é fruto de representações sociais? Enfim, o que sabemos e ensinamos aos nossos alunos, são conteúdos científicos ou são representações sociais?

Algumas reflexões são necessárias, uma vez que são inúmeras as representações sobre o campo e sobre o meio ambiente, que foram construídas historicamente, e são construídas cotidianamente por meio das inúmeras formas de comunicação. Desde modo, faz se necessário, tratar de algumas representações sociais, que foram gestadas historicamente, e que interferem em práticas pedagógicas, e circulam cotidianamente, sem que estejamos discutindo-as.

## **A Teoria das Representações Sociais**

A Teoria das Representações Sociais vem sendo utilizada e discutida por inúmeros pesquisadores em diversos países e nas mais variadas áreas do conhecimento, nos possibilitando o contato com pesquisas, que apontam resultados importantes que desvelam representações sociais, e nos orientam para construção de novos conhecimentos. Na educação, resultados de pesquisas apontam as relações entre representações e práticas sociais, como movimento e circulação que estão na vida e são para vida dos diferentes grupos sociais, justificando posicionamentos e comportamentos. Por conseguinte, é necessário compreender que a prática social parece operar como uma engrenagem, que desencadeia a dinâmica das RS, e que por vezes, faz evoluir as representações à medida que determinadas práticas sociais se desenvolvem. Mesmo considerando, que a apreensão de uma representação é produzida e reproduzida, como

também pode ser construída historicamente, e ser variável no tempo e no espaço e por isso estão e constante mutação. Sendo assim, as teorias das representações sociais podem contribuir para reflexões das práticas educativas e da formação docente, uma vez que a TRS, se preocupa em como o conhecimento banal que circula na comunicação, e propaga à cultura e à identidade de um grupo.

A Teoria das Representações Sociais foi desencadeada pelos estudos de Serge Moscovici e seus seguidores e focaliza a gênese das representações sociais, analisando os processos de sua formação, considerando a historicidade e o contexto de produção.

Palavras, imagens e ideias estão em muitos recintos, no entanto, há sempre alguma quantidade de autonomia e também de condicionamento que alcançam as pessoas individual e coletivamente, pois é no pensamento que se formam as representações sociais. As representações são um produto da interação e comunicação. Há uma relação tênue, portanto, entre representações sociais e influências comunicativas, que são identificadas por Moscovici (2007, p.21), como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2007, p.21).

Desse modo, as representações sociais intervêm em nossa habilidade cognitiva, a qual pode ser determinada por elas ou ser autônoma a elas (MOSCOVICI, 2007), tendo duas funções: i) convencionalizar objetos, pessoas e acontecimentos, dando-lhes forma, categorizando-os e colocando-os gradualmente como um modelo, aos quais outros se inserirão e serão a ele associados; ii) prescrever, sob uma combinação de estrutura e de tradição, o que será (re)pensado, (re)citado, (re)apresentado. Ou seja, as representações se impõem ao pensamento das pessoas, ao serem partilhadas por elas, ao mesmo tempo em que as influenciam, bem como influenciam suas ações.

Neste aspecto, a Teoria das Representações Sociais vem trazendo novas possibilidades, pois para Duveen (2007, p. 8)<sup>36</sup>. “(...) elas entram no mundo comum e cotidiano, em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. Deste modo, as representações amparadas pelas influências sociais da comunicação são, na verdade, realidades de nossa vida cotidiana, e servem para estabelecermos associações que nos ligam uns aos outros (DUVEEN, 2007). A Teoria das Representações Sociais desenvolveu teorias e métodos, para ir além do impasse entre a prioridade do indivíduo ou da sociedade, pois estas são sempre produtos da interação, entre comunicação e representação, portanto, entre o indivíduo e a sociedade. Para o autor, a mudança dos interesses humanos pode criar outros meios de comunicação, “resultando na inovação e na emergência de novas representações”. Sendo assim, para Duveen (2007, p. 8), “as representações são estruturas que obtiveram uma estabilidade”.

Neste sentido, Moscovici (2007, p.49) demonstra que as representações sociais tratam com o universo consensual, e as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado. Para o autor, as representações sociais “restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos”. Desse modo, o universo consensual, é explicado pelo autor, da seguinte forma:

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentimento e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. [...] o ser humano, é aqui medida de todas as coisas. (MOSCOVICI, 2007, p.49)

No universo reificado para Moscovici, “é a sociedade transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidades” (MOSCOVICI, 2007, p.50). Dito de outro modo, a ciência e a política são as principais representantes do universo reificado, em contrapartida com o habitual, com o dia a dia, que empurra as pessoas nas tramas da vida, por meio de inúmeras convenções.

---

<sup>36</sup> DUVEEN, G. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7 – 28.

Por conseguinte, é necessário pensar no papel social do conhecimento, perante a sociedade, especialmente no que diz respeito a uma formação socioespacial, que permita transitar do universo consensual ao reificado. Como é apontado por Moscovici:

(...) é necessária a transição de um mundo para o outro, isto é, transformar categorias consensuais em categorias reificadas e subordinar as primeiras às segundas. Por conseguinte, elas não possuem uma estrutura específica e podem ser percebidas tanto como representação, como ciência. (MOSCOVICI, 2007, p.53)

De modo geral, a ciência e a educação não valorizam o conhecimento comum. No entanto, para Moscovici (2007, p.60), “ciência e representação social são tão diferentes entre si e ao mesmo tempo tão complementares”. Para o autor, ao contrário do que se imaginava,

[...] antes de ser um antídoto contra as representações e as ideologias, as ciências agora geram tais representações, pois nossos mundos hoje reificados aumentam com a proliferação das ciências, no passado, a ciência era baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum, ou seja, torna algo que não é familiar em um contexto familiar. (MOSCOVICI, 2007, p.60).

Com base nessa ideia, o autor define os processos de ancoragem e objetivação, nos quais descreve a forma com que as novas informações são associadas e modificadas em um conjunto de conhecimentos formados, numa rede de significações, socialmente disponíveis para explicar o objeto, o qual passa a ser reincorporado, na qualidade de categorias, servindo de orientação para outras integrações, compreensões e ações. Desse modo, o autor denomina de ancoragem, como:

Ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [ ] Ancorar é pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas e ameaçadoras. (MOSCOVICI, 2007, p. 61).

Já a objetivação, para o autor, “une a ideia de não familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (MOSCOVICI, op cit., p.62). Portanto, é

processo por meio do qual materializamos um conceito ou o reproduzimos em uma imagem. A objetivação diz respeito “à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada” (MOSCOVICI, 2007 p.72). Neste sentido, para Jovchelovitch (2000, p.40), as representações sociais são “fenômenos simbólicos produzidos na vida pública”, ou seja, nos encontros públicos de atores sociais, nas mediações da vida pública, nos espaços públicos da vida cotidiana. Elas “são móveis, versáteis e estão continuamente mudando” (JOVCHELOVITCH, 2000, p.41).

### **As representações sociais seu contexto histórico e midiático e seus reflexos na educação**

Ao discutirmos Educação do Campo e Educação Ambiental, e suas práticas pedagógicas, é importante nos reportarmos a como determinadas representações foram construídas historicamente, e como na atualidade, vem sendo disseminada pelas redes sociais.

As Representações sociais sobre Meio Ambiente, descritas por Reigota (1995), apontou as representações sobre meio ambiente em três grupos: naturalista, antropocêntrica e globalizante. O grupo naturalista associam a ideia de meio ambiente à de ecossistema, priorizando seus aspectos naturais como fauna, flora e aspectos físico-químicos. O grupo com visão antropocêntrica considera a natureza como fonte de recursos a serem utilizados e gerenciados pelo homem, ou seja, o ambiente serve às necessidades humanas. E o grupo com visão globalizante coloca o homem numa relação com os demais seres da natureza, sem pressupor seu poder dominante sobre a mesma, e engloba os diversos aspectos, entre eles os naturais, políticos, sociais, econômicos, filosóficos e culturais.

Ao tratar da Educação ambiental Layrargues, (2012, p.403)<sup>37</sup> descreve que há três macrotendências: i) A Conservacionista que se expressa, sobretudo, por meio das correntes conservacionista, naturalista, que vinculam a Educação Ambiental à “pauta verde”, como ecoturismo, trilhas interpretativas, biodiversidade, unidades de conservação,

---

<sup>37</sup> LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? Disponível em:

[http://www.unemat.br/prppg/ppgca/docs2014/para\\_onde\\_vai\\_a\\_educacao\\_ambiental\\_o\\_cenario.pdf](http://www.unemat.br/prppg/ppgca/docs2014/para_onde_vai_a_educacao_ambiental_o_cenario.pdf)

entre outros. ii) A Pragmática abrange as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável; responde à “pauta marrom” por ser urbanoindustrial, antes focada no lixo, coleta seletiva e reciclagem dos resíduos, se amplia na virada do século para o Consumo Sustentável e atualmente converge com os temas da Mudança Climática e da Economia Verde. iii) A Crítica, que abrange as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. É a única das três macro-tendências que declara explicitamente o pertencimento a uma filiação político-pedagógica. Para ao autor esta macro-tendência, “Se nutre do pensamento Freireano, Educação Popular, Teoria Crítica, Marxismo e Ecologia Política. Por ter forte viés sociológico, introduz conceitos-chave como Política, Ação Coletiva, Esfera Pública, Cidadania, Conflito, Democracia, Emancipação, Justiça, Transformação Social, Participação e Controle Social, entre outros”. (LAYRAGUES, 2012, p.404).

No entanto, apesar de termos avanços teóricos, no que diz respeito às questões ambientais e a Educação Ambiental, avançamos pouco, no que diz respeito a práticas de ensino. São inúmeros os resultados de pesquisas de vários autores, que revelam isso, e também pesquisas que realizamos, junto com nossos alunos de graduação em Geografia e Pedagogia, nos últimos 10 anos, que apontam para práticas ainda de cunho conservador/naturalista, e com a visão antropocêntrica e ou pragmática. E em menor número infinitamente menor encontramos a perspectiva globalizante e ou crítica. Deste modo o que vemos como já apontamos em Silva, (2012), são práticas ingênuas, que não contribuem em nada para melhoria efetiva das condições socioambientais, e tem contribuído para disseminar preconceitos, medos e pânico, com o discurso da destruição do planeta, do aquecimento global, da escassez da água, no qual genericamente acusa-se o homem enquanto indivíduo de “arruinar o planeta”, sem considerar as diferentes sociedades, os diferentes sistemas socioeconômicos, políticos e culturais existentes no planeta, e ainda, sem considerar as realidades locais. E ou socioespaciais. Algumas destas práticas educativas atuais, têm solicitado as crianças e jovens a se responsabilizarem por problemas que se quer compreendem o significado, o que as deixa emocionalmente instáveis e infelizes, sem esperanças na humanidade e no futuro, não se pode admitir uma educação que projete um futuro sombrio para a humanidade, nem tão pouco que possa gerar qualquer tipo de preconceito. Essas questões mencionadas até aqui, pioram significativamente, quando a Educação Ambiental é aliada as discussões na Educação do Campo. (SILVA, 2012, p.71-86).

O Campo no Brasil, sempre foi considerado lugar de ignorância e de atraso, como nos lembra Caldart, (2004), o conhecimento trazido pelas pessoas que viviam e vivem, no campo sempre foi considerado desqualificado, assim como sua tradição. Personagens como Jeca Tatu de Monteiro Lobato (criado em 1912) e de Chico Bento (criado em 1961) e sua turma Rosinha, Zé da Roça, Hiro, Zé Lelé, ajudaram a consolidar e construíram representações sobre o do campo e seus habitantes, em crianças, jovens e adultos, no Brasil. Representações negativas sobre o homem do campo vêm sendo construídas desde o século XIX.

A tese de Raquel Alves de Carvalho<sup>38</sup>, intitulada “A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação”, (2011), a autora descreve, analisa e problematiza o processo de constituição de uma etnografia sobre os sertanejos/povos do campo no Brasil, discutindo representações que foram elaboradas e veicularam acerca destes povos, a partir do final do século XIX, analisando como se deu sua reprodução até os dias de hoje, de modo a contextualizar, como se dá a valorização do modo de vida, seus saberes e seu valor cultural na construção da identidade social brasileira, em especial do homem do campo, e como estas questões afetam a Educação.

Essas representações afetam os camponeses e suas famílias, e também o Movimento dos Trabalhadores sem Terra - MST, pois estão sendo construídas e amplamente divulgadas, inúmeras representações negativas, que são divulgadas por intermédio de diversas mídias. Podemos encontrar estas representações descritas em trabalhos como os de Pedrinho Guareschi<sup>39</sup>, no qual o autor denuncia, a maneira como um

---

<sup>38</sup> CARVALHO, Raquel Alves de. A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação - UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2011, Disponível em: [https://www.unimep.br/phpg/bibdigi/pdfs/docs/16092011\\_144256\\_raquelcarvalho\\_tese.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdigi/pdfs/docs/16092011_144256_raquelcarvalho_tese.pdf)

<sup>39</sup> GUARESCHI, Pedrinho - A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação. A. et al. (2000). “Essa gentinha infeliz”: a representação social dos sem terra segundo Mendeslki. In: GUARESCHI, P.A. et al. Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética p.199-231. Petrópolis: Vozes.

comunicador social, responsável por um programa de duas horas na emissora mais ouvida do Rio Grande do Sul, tentou construir uma RS negativa do Movimento Social em seus programas.

A pesquisa de Eduardo Raimundo Gonçalves<sup>40</sup>, (2008), na qual o autor analisa as reportagens vinculadas na Revista ISTOÉ, no período de 2001 a 2006, aponta como resultado que;

[...] a imagem do MST veiculada pela ISTOÉ, pode ser caracterizada como negativa, estereotipada, permeada por juízos de valor; um movimento social que, entre o grotesco e o bizarro, atua para além dos limites da lei e sob o apelo da violência. Assim como, constatei que a Revista não insere o MST num contexto mais amplo, com ausência de análise de questões conjunturais e estruturais. Note-se que a principal estratégia utilizada pela ISTOÉ é o silêncio. (GONÇALVES, 2008).

Diante dos resultados assinalados por Gonçalves, (op.cit.), decidimos analisar algumas postagens sobre o MST compartilhadas no facebook, visando refletir se as redes sociais online são meios que propiciam interações e partilham significados que contribuem para a construção de RS?

---

<sup>39</sup> GONÇALVES, Eduardo Raimundo de Lima. Mídia e Movimentos Sociais: A representação do MST na Revista ISTO É, 2008. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.ppgcs.ufba.br/site/db/trabalhos/442013084857.pdf>

Não nos surpreendemos, com os resultados encontrados em nossa pesquisa, que será discutida mais adiante, no *facebook*, a respeito do MST. Não é por acaso, que quando analisamos os comentários e compartilhamentos no *facebook*, de cinco postagens distintas relativas ao MST, verificamos que há uma representação social compartilhada, bastante negativa do Movimento, e que foi sendo construída historicamente, pelos mais diversos meios de comunicação, e que circulam na sociedade.

Cabe aqui, abrir um breve parêntese, para trazer algumas reflexões sobre as redes sociais de modo geral, e algumas informações específicas sobre representações sociais no *facebook* no Brasil, e sua utilização na educação e na construção de representações sociais.

As redes de comunicação virtuais trouxeram uma liberdade de comunicação sem precedente, possibilitando intervenções em vários formatos e linguagens, que criam e recriam diferentes visões e valores de mundo, de homem, do ambiente, da natureza, da globalização, das cidades, do campo, da qualidade de vida, entre tantas outras, e produz e reproduz novas formações culturais ou novas “ir-realidades” de forma mais veloz do que foi produzido pela televisão. São novas formas comunicativas, com maior liberdade de expressar pensamentos, como as das redes sociais, *Facebook*, o *Twitter*, *Google Plus*, *chats*, fóruns, *blogs*, *fotologs*, mensagens *SMS*, entre outros.

O *Facebook* foi lançado em fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg juntamente com os seus colegas Dustin Moskovitz, Chris Hughes e Eduardo Saverin. Desde sua criação, que já completa 11 anos, são inúmeras utilidades positivas, que estão sendo destacadas, e sua plataforma vem sendo utilizada de inúmeras formas na educação. Com o crescimento e acessos dos usuários, passou a ser possível também, desenvolver pesquisas sobre determinados assuntos nas redes sociais, pois estas são as que mais interessam aqueles que desenvolvem pesquisas em representações sociais. É possível agora, por meio das redes sociais, a captura e análises de alguns assuntos que são postados, comentados e compartilhados na rede, uma vez que a intenção do *Facebook* é buscar e manter relações sociais e compartilhar visões dos participantes, e estas visões podem ser igual, complementares, ou diferir, totalmente. São exatamente por estas razões, que determinados grupos formados nas redes sociais, tendem por um lado, ganhar certa **estabilidade**, e contribuir para a construção de uma representação social (quando compartilham determinadas visões de mundo) ou **fugaz**, exatamente por discordar da visão da maioria dos compartilhamentos.

Ao analisarmos cinco postagens, na página oficial do MST, verificamos que há uma grande quantidade de acessos, compartilhamentos e comentários, que refletem algumas representações sociais que estão nas redes sociais. Analisamos as seguintes postagens

a) “O nosso exército é de trabalhadores que lutam pela terra”, diz coordenador do MST<sup>41</sup>. b) “Movimentos pisam no acelerador e conclamam lutas sociais para cobrar o governo e encarar a direita”<sup>42</sup>. c) Dois casos de grande repercussão impunes: Corumbiara e Carandiru<sup>43</sup>. d) Movimentos sociais preparam semana de mobilização pela reforma política<sup>44</sup>. e) “Quem Somos”, e descubra mais sobre o MST, nossos objetivos, como nos organizamos e nossas bandeiras de luta!

Em função dos limites de espaço para este artigo, vamos apresentar algumas respostas capturadas da página oficial do MST, para uma postagem em especial, que teve 1056 curtidas, 256 compartilhamentos e 60 comentários. Ao analisarmos os comentários, verificamos que 12 pessoas, afirmam não conhecer o movimento. Para 18 pessoas, o movimento é importante, e postam mensagem de apoio ao movimento e compartilham a postagem. A maioria, dos internautas, 30 pessoas, são os que se mostram radicalmente contra o movimento. Selecionamos postagens, a título de exemplificação, pois algumas, por conta do vocabulário, conteúdos e insultos, não seria adequado reproduzi-las aqui. Segue alguns comentários, que foram transcritos, exatamente como se encontravam na página, apenas ocultamos a identificação dos internautas, em resposta a postagem: Quem Somos<sup>45</sup>, e descubra mais sobre o MST, nossos objetivos, como nos organizamos e nossas bandeiras de luta!

*“Classe trabalhadora??? Quem disse que invadir fazendas para o governo desapropriar e depois vendê-las é trabalho??? Isso pra mim é crime!!! Ainda tem doido que apóia esses bandidos”*

---

<sup>41</sup>Disponível em: <https://www.facebook.com/MovimentoSemTerra/photos/pb.111746705564719.-2207520000.1428337822./867421993330516/?type=1&theater>

<sup>42</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/MovimentoSemTerra/photos/pb.111746705564719.-2207520000.1428337822./867900349949347/?type=1&theater>

<sup>43</sup> Disponível em: [https://www.facebook.com/MovimentoSemTerra?hc\\_location=timeline](https://www.facebook.com/MovimentoSemTerra?hc_location=timeline)

<sup>44</sup> Disponível em [https://www.facebook.com/MovimentoSemTerra?hc\\_location=timeline](https://www.facebook.com/MovimentoSemTerra?hc_location=timeline)

<sup>45</sup> Disponível em: <http://www.mst.org.br/quem-somos/>

*“PQP.... Quem não conhece, é bom conhecer.... Pra saber como de fato são todos lixos, vagabundos que não produzem absolutamente nada que preste...”.*

*“Será que o Papa conhece as atrocidades cometidas pelo MST tais como, destriuir propriedades? Destruir anos de pesquisas e avanços alcançados por pessoas que estudaram a vida toda? Matar animas prenhas? Que montagem mais tosca e de mal gosto”.*

*“Eu não acredito MST...” Não mim sinto bem em conhecer que se une a corruPTos, bandidos, terroristas e ladrões do dinheiro do povo”.*

*“Os caras não tem grana para porra nenhuma, mas tem para manter uma fanpage haha”.*

*“É uma organização criminosa”. “ bando de criminosos...”. “Saquear, destruir e invadir. E serem capachos do governo federal”. “Bandidos. MST - organização paramilitar!! Até quando???”.*

*“e vão trabalhar quando?? só vivem mamando nas tetas do governo, vão parar de assaltar quando?? e o bandido do Stedile?? ninguem acredita no MST, TEM QUE SER EXTINTO O MAIS RAPIDO POSSIVEL;;;;;”.*

*“Vagabundagem e o lema”. “CAMBADA DE TERRORISTAS.... PRIMEIRO TEM QUE APRENDER A TRABALHAR... CAMBADA DE PREGUIÇOSOS... É MUITO FÁCIL INVADIR O QUE É DOS OUTROS... ENCONTRAR TUDO PRONTO...”.*

Ao avaliarmos estas respostas postadas, percebemos que as numerosas representações, foram e vem sendo gestadas por meio dos diversos meios comunicativos. O que no passado, era apenas produzido pelos tele jornais e rádios, agora possuem mais velocidade e se multiplicam de forma rápida e eficaz. Todos querem estar na rede social, e expressar sua opinião, seja qual for. A liberdade de expressão conquistou seu espaço, agora todos que possuem acesso a rede social, tem voz. A primeira vista, isso pode parecer um fator negativo, pois como vimos, há um percentual muito maior dos que proliferam representações negativas do que positivas, em relação ao MST. No entanto, verificamos também que algumas poucas, mais importantes explicações e considerações, que são tecidas pelos internautas, que tentam argumentar e apresentar os outros lados das questões, sem considerar os insultos e agressões, buscam assegurar o direito de dissuadir as pessoas, postando respostas com argumentando positivos em relação ao Movimento. Vejamos algumas:

*“Sou fã do movimento através deles muita gente saiu da pobreza e eu sou testemunha disso”.*

*“As bandeiras da justiça e do direito de todos em produzir no campo, aumenta a confiança e a esperança do pobre”.*

*“A maioria das pessoas que critica o MST compra comida produzida por eles e por assentados da Reforma Agrária. O MST contabiliza mais de 800 mil propriedades em atividades. O resto é ódio de gente que acha que o mundo é o seu umbigo...”.*

*“Sou fã desse movimento. Precisamos divulgar todas as conquistas e mostrar ao povo brasileiro a importância do MST”.*

*“Poucas pessoas sabem o mst produz muitas coisas, leite, enlatados, frutas, doces, e outros. Parabéns a essa gente de coragem. Esses produtos são encontrados em muitos mercados do Brasil”.*

*“Em qualquer movimento, existe desvio de conduta, eu também sou contra qualquer tipo de destruição, ocupação deve ser em terras não produtivas, que os poderosos comprem para especulação. A sua opinião, como a opinião de todos é importante, desde que feita com sinceridade, que acredito, seja o seu caso”.*

Podemos compreender, a partir do exemplo tratado neste artigo, que há uma possibilidade real, de lentamente irmos conhecendo melhor e construindo outras representações, que superem as já consolidadas, de modo a dar voz a todos. O que contribui sobremaneira, para que professores possam refletir sobre suas próprias representações.

Assim, se faz necessário transformar algumas representações que foram construídas historicamente, e se mantém viva. Se aceitarmos esta afirmação, é necessário que isso seja feito por meio da educação, para tornar possível construirmos novas abordagens sobre o rural, os trabalhadores do Campo, a Educação do Campo e a Educação Ambiental.

A Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo<sup>46</sup>, em seu artigo 4º, estabelece que:

---

<sup>46</sup> Na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica..](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica..)

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, DNEC, 2002).

Sendo assim, para garantirmos a qualidade de vida, das relações de trabalho e do ambiente, considerando, sobretudo, a sociobiodiversidade, como é descrito nas Diretrizes Nacionais para Educação Ambiental,

[...] a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural, cultural, e interage com ela. Nessa perspectiva, as modificações resultantes da interação entre os seres humanos e a natureza nem sempre são nefastas; podem ser sustentáveis, promovendo, muitas vezes, aumento da biodiversidade pelo tipo de ação humana ali exercida. (BRASIL, DNCEA 2012, p.9).

Deste modo, a visão socioambiental e de sustentabilidade que se espera na Educação deve ser complexa e interdisciplinar, na qual se compreenda o meio ambiente como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, em que todos os elementos constitutivos dessa relação modificam-se dinamicamente e mutuamente, e se compreenda o meio ambiente como espaço relacional (BRASIL, DCNEA, 2012). É, assim, que esta abordagem deve ser contemplada tanto nas escolas urbanas quanto nas escolas rurais.

Ao nos referirmos ao Campo e à Educação Ambiental, percebemos que muitas vezes os conteúdos e as práticas pedagógicas não estão sendo tratados de forma adequada nas instituições de ensino, em especial nas escolas localizadas no campo. Estas tendem a adaptar seus conteúdos aos das áreas urbanas, onde, de modo geral, o contexto cultural, as tradições, a construção da identidade dos povos do campo, os modos de produção, de consumo, e as representações sociais, normalmente, são outros.

Assim, há uma tendência de se adequar as concepções urbanas de forma inadequada, como por exemplo: a falácia da reciclagem, na qual se utiliza o reaproveitamento e a separação de resíduos, como sinônimo de reciclagem, conceito

inadequado, uma vez que este último diz respeito à alteração das propriedades físicas, físico-químicas ou biológicas, como aponta o texto orientador do Ministério do Meio Ambiente.

**Processo de transformação dos resíduos sólidos que envolve a alteração de suas propriedades físico, físico-químicas ou biológicas, com vistas à transformação em insumos ou novos produtos, observadas as condições e os padrões estabelecidos pelos órgãos competentes do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA) e, se couber, do Sistema Nacional de Vigilância Sanitária (SNVS) e do Sistema Único de Atenção à Sanidade Agropecuária (SUASA). (BRASIL, 2013).**

**Portanto, a maioria das escolas da educação básica não tem a capacidade de transformar e alterar as propriedades físicas, físico-químicas ou biológicas dos materiais. A não ser quando se trabalha com matéria orgânica (para compostagem) e algumas vezes com oficinas de transformação de papéis.**

**De modo geral, não priorizamos a discussão sobre a segurança alimentar e nutricional, a redução do consumo e o desperdício em suas diferentes abordagens, tampouco sobre a necessidade dos planos de saneamento e gerenciamento de resíduos, assim como a disposição adequada dos diversos tipos de resíduos, produzidos pelos diferentes meios, nas áreas urbanas e rurais. Além disso, não se questiona a condição de perigo permanente e a miserabilidade a que estão submetidos os inúmeros catadores de materiais recicláveis. E verifica-se ainda que muitos trabalhadores estão abandonando o campo para se transformarem em catadores de materiais recicláveis, que vem sendo chamados de “agentes ambientais” nas periferias dos centros urbanos.** Ao entendermos que há uma forte representação negativa sobre o MST e o rural no Brasil, que foi construída ao longo dos anos, e refletirmos sobre a permanência digna, com a garantia de direitos e, portanto, justiça social para as famílias e trabalhadores do campo, é necessário compreender como está ocorrendo a valorização do campo e da agricultura familiar na educação.

## Algumas Considerações

Diante das discussões apresentadas, considera-se que a Educação do Campo e a Educação Ambiental, articuladas com outras Políticas e Diretrizes que enfatizem a o meio ambiente vivido, a agricultura familiar, o campo, e os movimentos sociais, a exemplo do MST, possam contribuir para o desenvolvimento local e a permanência das famílias nas áreas rurais, a médio e longo prazo, uma vez que uma representação construída historicamente não se transforma rapidamente. No entanto, pode conduzir determinados grupos construir sentimentos de inferioridades por um lado e superioridade de outro, e as redes sociais podem contribuir para que o debate seja mais democrático, e que as representações sociais sejam desveladas.

Entendemos que o importante é compreender as relações entre representações e práticas sociais, como movimento e circulação que estão na vida e são para vida dos diferentes grupos sociais, justificando posicionamentos e comportamentos, e provocar o debate nos meios educativos, para que seja possível refletir sobre a construção de representações, e instigar a sociedade para a busca de novas práticas e conhecimentos que possam lhes dar informações e explicações sobre seus lugares, paisagens e territórios que cercam suas vidas e de seus alunos a fim de que participem com autonomia das decisões que interferem em suas trajetórias de vida.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer 36/2001 CNE Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 23/05/2013.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002. Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> Acesso em 25/03/2012.

BRASIL. Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília. 2010. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 12/06/2013.

BRASIL. Política Nacional de Resíduos Sólidos. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm) Acesso em: 05/03/2011.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 12/06/2013.

**BRASIL, 2013 - 4ª Conferência Nacional de Meio Ambiente – Resíduos Sólidos – Texto Orientador. Brasília, 2013, p.37, 2ª Edição.**

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, MMA. 2014a. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/formacao-de-educadores/programa-de-educacao-ambiental-e-agricultura-familiar-peaaf> - acesso 31/07/2014.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2014b. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/pndrss/>. Acesso em: 31 jul. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 Março de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm) 2014c. Acesso em 15/06/2014.

CALDART, Roseli Salete. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Org). Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5" Brasília, DF. 2004.

CARVALHO, Raquel Alves de. A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação - UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2011, Disponível em: [https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/16092011\\_144256\\_raquelcarvalho\\_tese.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/16092011_144256_raquelcarvalho_tese.pdf)

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7 – 28.

FERNANDES, Bernardo M. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.92)

GUARESCHI, Pedrinho - A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação. A. et al. (2000). "Essa gentinha infeliz": a representação social dos sem terra segundo Mendeslki. In: GUARESCHI, P.A. et al. Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética p.199-231. Petrópolis: Vozes.

GONÇALVES, Eduardo Raymundo de Lima. *Mídia e Movimentos Sociais: A representação do MST na Revista ISTO É*, 2008. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.ppgcs.ufba.br/site/db/trabalhos/442013084857.pdf>

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Representações sociais e esferas públicas: a construção de Espaços Públicos no Brasil*. Petrópolis: RJ Vozes, 2000.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. *Revista Contemporânea de Educação* N ° 14 – agosto/dezembro de 2012. Disponível em: [http://www.unemat.br/prppg/ppgca/docs2014/para\\_onde\\_vai\\_a\\_educacao\\_ambiental\\_o\\_cenario.pdf](http://www.unemat.br/prppg/ppgca/docs2014/para_onde_vai_a_educacao_ambiental_o_cenario.pdf)

LOBATO, Monteiro. *Biografias de Monteiro Lobato*. Disponível em: [http://www.e-biografias.net/monteiro\\_lobato/](http://www.e-biografias.net/monteiro_lobato/). Acesso em: 20/04/2013

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Maria Cristina Borges da. **As redes de representações socioespaciais na região cárstica curitibana**. 290 fl. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SILVA, Maria Cristina Borges; BORGES, Vanusa E.; SANTOS, Valéria C. **A educação nas escolas localizadas no campo nos municípios da região metropolitana norte de Curitiba – Paraná - Brasil: Territórios de Possibilidades**. In: CONGRESSO EDUCAÇÃO E TERRITÓRIOS, Anais. Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2014.

SILVA, Maria Cristina B. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Ambiental e Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos: Novas Diretrizes e Velhas Prática?* In *Desafios da Educação Ambiental*. Garcia, Joe, Rosa Maria Arlete (orgs). Curitiba: UTP, 2012.

SILVA, Maria Cristina Borges da. **As redes de representações socioespaciais na região cárstica curitibana**. 290 fl. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

## O CORPO NA CRECHE - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Fernanda de Oliveira<sup>47</sup>

### Resumo

A pesquisa trata das Representações Sociais dos professores sobre o corpo na Educação Infantil, do município de Campo Magro. A pesquisa surgiu dos questionamentos a cerca de como tais professores (as) compreendem a temática da corporeidade dentro das creches. Sendo assim, definimos como objetivo geral da pesquisa, identificar e analisar quais são as possíveis Representações Sociais sobre o corpo, no discurso e na prática dos professores e professoras de Educação Infantil de 0 a 3 anos, e como estes consideram os espaços vividos das crianças. Para tanto, foram aplicados questionários com vinte professores (as), com uma questão de associação livre de palavras e quatro questões abertas. A análise tanto da associação livre de palavras quanto das questões abertas proporcionou uma visão sobre a forma como os professores compreendem e convivem com o corpo da criança nos ambientes de Educação Infantil. Percebeu-se que há três Representações Sociais eminentes entre eles, o corpo em movimento, a dicotomia corpo - mente e a educação corporal, para a disciplinarização. Verificou-se ainda que há um processo de tentativa por parte dos professores em re-significar o corpo dentro da creche, porém, por outro lado, há resistência e manutenção de velhas práticas e condutas, que necessitam serem re-significadas, para que ocorra a transformação da representação banal para o universo reificado da ciência. Cabem novas pesquisas e questionamentos a cerca da formação destes profissionais, para um novo olhar sobre as rotinas estabelecidas dentro destas instituições. Os resultados apontados na pesquisa podem servir de base, para modificar as representações, no cotidiano das creches, trazendo um novo significado a corporeidade, considerando também o espaço vivido das crianças.

Palavras-chave: representações sociais, corpo, educação infantil.

### Resumen

La investigación es sobre las representaciones sociales de los maestros en el cuerpo en el jardín de infantes, el municipio de Campo Magro, y surgió de preguntas acerca de cómo los profesores tales (como) comprenden el tema de la realización dentro de la guardería. De este modo, el objetivo general de la investigación, identificar y analizar

---

<sup>47</sup> Pedagoga – Pesquisa de Conclusão de Curso realizada no Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná. Docente da Educação Infantil do Município de Campo Magro – PR.

cuáles son las posibles representaciones sociales sobre el cuerpo, los discursos y las prácticas de los profesores y maestros de educación infantil de 0-3 años, y si consideran los espacios de vida de los niños. Por lo tanto, se aplicaron los cuestionarios con veinte profesores (as), con una pregunta de asociación libre de palabras y cuatro preguntas abiertas. El análisis de las asociaciones libres de palabras y las preguntas abiertas, nos dio una idea de cómo los maestros entienden y viven con el cuerpo del niño en ambientes de educación infantil. Se observó que hay tres representaciones sociales eminentes entre ellos, el cuerpo en movimiento, la dicotomía cuerpo - mente y la educación del cuerpo, para disciplinar. También se constató que existe un proceso de juicio por los profesores de re-significar el cuerpo, pero por otro lado, hay una resistencia y mantenimiento de las viejas prácticas y comportamientos que necesitan ser re-significados, que se produzca la transformación de la representación banal para el universo reificado de la ciencia. Se requiere nuevas investigaciones y preguntas acerca de la formación de estos profesionales, para una nueva mirada a las rutinas establecidas dentro de estas instituciones. Los resultados presentados en este estudio pueden servir de base para modificar las representaciones, la rutina de los centros de atención de los niños, trayendo un nuevo significado a la corporalidad, también teniendo en cuenta el espacio vivido de los niños.

Palabras clave: representaciones sociales, el cuerpo, la educación infantil..

## INTRODUÇÃO

A finalidade desta pesquisa é identificar e analisar no discurso e prática dos professores de educação infantil do município de Campo Magros possíveis Representações Sociais sobre o corpo da criança. A Teoria das Representações Sociais, descrita e desenvolvida por Serge Moscovici e seus seguidores foi a base para compreendermos quais são as representações sociais dos professores participantes da pesquisa.

Decidimos por pesquisar como o professor/professora de educação infantil encara a questão do corpo na escola, pois ao observar as diversas práticas neste espaço percebíamos que estavam intimamente ligadas à forma de compreender a criança e seu desenvolvimento. E desta forma, questionamos: Como as representações sociais refletem a concepção de corpo da Instituição de Educação Infantil de 0 à 3 anos. Observamos que os estudos sobre o corpo não são recentes, no entanto, têm sido abordados por diferentes modelos educacionais ao longo da história.

## AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As Representações Sociais são uma forma de pensamento coletivo ou conforme Costa (2009), uma “ciência coletiva”. Moscovici (2003) considera que não se tratam apenas de opiniões emitidas sobre fatos, mas uma interpretação elaborada do real.

As funções das Representações Sociais segundo Abric (2000) são: i- *Função do saber*: permite compreender e explicar a realidade de modo que os indivíduos produzam conhecimentos próprios do grupo; ii- *Função identitária*: define a identidade do grupo e é um meio de proteger as especificidades de cada grupo social; iii - *Função de orientação*: permite que as RS guiem os comportamentos e condutas dos membros de um grupo, é uma forma de guiar a ação; iv- *Função justificadora* é o meio pelo qual o indivíduo afirma e justifica suas ações, realiza a manutenção ou reforço de comportamentos assumidos pelos grupos sociais ou pelos indivíduos. (COSTA, 2009; PATRIOTA, 2007). Baseando-nos nesta teoria buscamos primeiramente observar como a humanidade compreendeu o corpo ao longo da história, para analisarmos de que forma o corpo é representado dentro das instituições de educação infantil de Campo Magro hoje.

## O CORPO NA CRECHE

As reflexões sobre a temática do corpo na Educação Infantil não são recentes e tem se mostrado atualmente como uma importante problemática multidisciplinar e objeto de investigação nas Ciências Sociais e Humanas. (SILVA, 2012). Estas discussões estiveram presentes direta ou indiretamente desde as primeiras perspectivas pedagógicas, porém quase sempre de uma forma dicotômica, que separava o corpo da mente. Deste modo, como demonstra Malaguzzi, “A criança tem cem linguagens (...), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe de pensar sem as mãos e fazer sem a cabeça”. (MALAGUZZI, 1999, p. tal).

No entanto, ao falarmos do corpo na creche é muito natural, associarmos a locais, onde a educação do corpo é voltada para o convívio com regras. A criança muito cedo, passa a viver em uma rotina com horários regulamentados e a vida cotidiana organizada em tempos fixos.

A pré-escola acaba escolarizando as brincadeiras e os corpos. É possível perceber que o brincar ainda não é o eixo do trabalho pedagógico, não permeia as práticas educativas nessa etapa da

educação. Muitas vezes o brincar é limitado a um tempo e a um espaço, o que acaba por transformá-lo em uma atividade educativa que se encerra apenas em seus aspectos externos e superficiais - o jogo educativo. (FINCO, 2007, p. 95).

Segundo Louro (2000), quando se entra em uma sala de aula, a primeira impressão que temos é de que há apenas cabeças, que o corpo ficou para fora da escola. A autora cita que isso não deve ser surpreendente já que somos formados no “contexto filosófico do dualismo ocidental, (que) leva-nos a operar, em princípio com a noção de uma separação entre o corpo e a mente”.

A preocupação com o corpo dentro das instituições de educação infantil não é inexistente, porém na maioria das vezes tem o objetivo de punir, de condicionar e converge para o que Foucault (1987, p.118), chamou de “docilização dos corpos”. Para alguns o corpo nos é “dado ao nascer”, chegamos ao mundo com marcas naturais. Para outros o corpo é produto do meio e neste processo adquire as características da cultura. (LOURO, 2000). Deste modo, o desafio, é compreender na pesquisa de campo de que forma este saber acumulado pela humanidade influencia na prática e discurso dos professores pertencentes ao grupo entrevistado.

### **Caracterização do Município de Campo Magro e da Educação Infantil.**

A pesquisa ocorreu em de Campo Magro, município que faz parte dos 29 (vinte e nove) municípios que compõem a Região Metropolitana de Curitiba, o município tem área total de 278, 224 km<sup>2</sup> e localiza-se a 19 km da capital, cidade de Curitiba, partindo de seu bairro sede. Foi desmembrado da cidade de Almirante Tamandaré, por meio da Lei Estadual n.º 11.221, de 11 de dezembro de 1995. Por ser uma cidade considerada muito jovem, com apenas 19 anos, há poucos estudos e documentos históricos para pesquisa. A divisão do território é de 28 km<sup>2</sup> de área urbana e 230 km<sup>2</sup> de área rural. Mesmo com a predominância de área rural o município caracteriza-se pela densidade demográfica desigual, com uma população total de 24.843 habitantes, distribuídos da seguinte forma; na área urbana do município concentram-se 19.547 habitantes, e na área rural 5.296, o que representa 22% da população vive em áreas rurais, (IBGE, 2013). Segundo o caderno estatístico do município de Campo Magro e do site IPARDES do ano de 2013, dos 8.504

domicílios do município 2.099 estão nas áreas rurais. A partir destes dados, é possível considerar que o município, possui em seu território uma ruralidade inegável, e que a população residente no campo, tem os mesmos direitos que os moradores das áreas urbanas do município. No entanto, mesmo nessa condição, os três CMEI's existentes no Município localizam-se na área considerada urbana, pois visam atender a maior parcela da população.

De acordo com dados da prefeitura há dois novos CMEIs sendo construídos. Em breve, serão quatro CMEIs muito próximos um do outro, beneficiando apenas uma parcela da população do município. E segundo a Secretaria Municipal de Ensino, novos CMEIs não são projetados para outras regiões do município, pois o governo federal, responsável pelas verbas de construção de novos prédios não autoriza o repasse para locais onde não haja densidade demográfica suficiente no entorno. O que se observa é que na busca de atingir uma parcela maior da sociedade, as crianças e bebês do campo são esquecidos, quase que ignorados e separados de seus direitos garantidos na Constituição Federal no artigo 7º, inciso XXV:

São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:  
(...)XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas.

A Constituição ainda enfatiza, a obrigação do Estado assegurando tais direitos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...)  
IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Assim como, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação dispõe que:

Art. 30 - A educação infantil será oferecida em:  
I - creche ou entidades equivalentes, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;  
II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente complementa no artigo 53, parágrafo V que o acesso à escola pública e gratuita, deve ser próximo a residência.

Mas se a educação infantil é direito de todas as crianças e se estamos em construção de uma sociedade democrática, não é tarefa coletiva garantir esse direito? Que desafios temos que enfrentar para que as conquistas já acumuladas para todas as crianças sejam estendidas às crianças do campo e, ao mesmo tempo, elas sejam contempladas nas suas especificidades e singularidades? O primeiro desses desafios é a garantia de educação infantil no campo, oferecida perto de suas casas, nas suas comunidades. (SILVA e PASUCH, 2010 p.3.)

Neste sentido, cabe observar que não é a educação que vai até as crianças. Mas sim elas que precisam deslocar-se até os Centros Municipais de Educação Infantil, muitas vezes, muitos quilômetros de distância de suas residências, em transportes escolares ou particulares, com seus responsáveis, que muitas vezes dependem do transporte “inter-rural”. Desta forma, é possível compreender que não há também no tratamento oficial, uma preocupação com a formação integral do corpo da criança, considerando seu espaço vivido e contexto, todos são educados em uma mesma “forma”, onde são considerados e privilegiados sempre os espaços urbanos.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para análise dos resultados, utilizamos além da Teoria das representações sociais de Moscovici, a associação livre de palavras, descrita por Abric (2000, p. 31) na qual afirma que “a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos que dão significado à representação”. O que permite a comunicação entre os sujeitos, que compartilham de um mesmo referencial simbólico em relação ao objeto. Deste modo, optamos, aqui, por discutir apenas alguns dos campos semânticos elencados no estudo, principalmente aqueles que tiveram maior e menor incidência no grupo investigado. Segundo Lindoso e Machado, (2012 p. 485) a associação livre de palavras incide em solicitar ao participante da pesquisa que pronuncie “um número de palavras ou expressões afins a um objeto a partir de um estímulo que lhe é apresentado”. Tal procedimento permite alcançar a representação de um objeto, além de conceber dimensões estruturantes do universo semântico, específico das representações sociais.

O questionário foi elaborado a partir de alguns questionamentos que trazíamos a respeito de como se davam as relações com o corpo, tanto da parte das crianças, quanto dos adultos envolvidos no processo educacional dentro do CMEI. O questionário iniciava solicitando alguns dados do participante, sua escolaridade e se residia e há quanto tempo no município, devendo então citar os bairros que conhecia na cidade.

A primeira questão tratava-se de associação livre de palavras na qual o participante mencionaria as 5 (cinco) palavras que fossem lembradas ao pensar na frase “ O CORPO NA INFÂNCIA”. Em seguida a partir de um roteiro previamente elaborado com 4 (quatro) questões abertas, perguntamos: 1) Ao longo do dia no CMEI como é relação da criança com seu corpo? E do professor com o corpo da criança? 2) Como você define o termo “rotina” utilizado pelas instituições de educação infantil? 3) De que forma o espaço em que a criança vive (seu bairro/sua casa) é trabalhado na creche? 4) Em sua opinião, o trabalho do professor de educação infantil deve priorizar o que ?

## **ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS**

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre residirem ou não no município e a partir disto deveriam mencionar quantos bairros o município possui e quais conheciam. Dentre os 20 (vinte) professores participantes 15 (quinze) residem em Campo Magro, entre períodos que variam entre 3 (três) e 34 (trinta e quatro) anos, 5 (cinco) professores moram em municípios vizinhos a Campo Magro, 2 (dois) em Campo Largo, 2 (dois) em Almirante Tamandaré e 1 (um) reside em Curitiba, no bairro Pinheirinho.

Os professores em sua maioria não souberam responder quantos bairros o município possui. Na pesquisa em relação a quantos bairros conheciam foram citados 71 (setenta e um) nomes de 18 bairros diferentes. O município tem 59 (cinquenta e nove) bairros, 36 (trinta e seis) deles estão na área rural. O que fica explícito é que mais da metade dos nomes citados são dos bairros próximos a Curitiba e mesmo assim foram mencionados apenas 18 (dezoito) bairros, dos 59 (cinquenta e nove) que existem no município. Desta forma, podemos verificar que a maioria dos professores não conhece a realidade das crianças que vem do campo para os Centros de Educação Infantil do município. Elas (as crianças) é que são obrigadas a enquadrarem-se as práticas mais urbanas e esquecer-se de suas vivências no meio rural com suas famílias.

Utilizando o método de associação livre, o participante deveria mencionar 5 (cinco) palavras que lhe viessem à cabeça, ao ouvir a frase: “O CORPO NA INFÂNCIA”. Dentre as 100 (cem) palavras mencionadas pelos participantes as mais citadas foram: DESENVOLVIMENTO, MOVIMENTO, CONHECIMENTO, COORDENAÇÃO, HIGIENE, MOTRICIDADE, VIOLÊNCIA. Agrupando as palavras movimento, coordenação e motricidade, temos cerca de, 21% das palavras, relacionadas ao desenvolvimento motor da criança. Outras 30 (trinta) palavras citadas (32,5%) mencionavam atividades físicas e conceitos motores, como: brincar, equilíbrio e correr. A apresentação destes aspectos na pesquisa revela a compreensão do corpo, apenas com função de desenvolvimento motor, estes conceitos despontam como uma representação emergente entre os professores: o corpo em movimento na Educação Infantil. Percebemos que tal conceito aparece como elemento importante dentro do processo. No entanto, é possível perceber, a clara separação entre o corpo e a mente da criança, ou o corpo e seus sentimentos.

Valoriza-se ou somente o desenvolvimento motor da criança ou contrariamente apenas seus aspectos cognitivos. Ou seja, quando falamos de corpo devemos pensar em atividades motoras, fora da sala, para a criança usar o corpo, gastar energia. Mas dentro de sala evocamos os velhos modelos escolares, crianças sentadas e aglomeradas para a “hora de aprender”. O escopo dessa reflexão não é de ordem arquitetônica, ele está imbricado numa dicotomia que perfaz a história da humanidade, na qual, corpo e mente ocupam posições distintas. Fazendo uma analogia, podemos dizer que, nas instituições infantis, assim como na “escola”, o espaço construído (interno) é o espaço privilegiado da mente, ao passo que o espaço não-construído (externo) é espaço do corpo. (FERREIRA, 2011. p. 164). O que se observa, é que nas palavras evocadas pelos professores, muito pouco se ponderou sobre a amplitude que o termo corpo pressupõe, no sentido em que este se coloca para além do aspecto motor, mas sim, social e relacional. Das 100 (cem) palavras apenas 18 (dezoito) referiam-se a conceitos que pudessem evocar a interpretação do corpo em sua totalidade, ou que considerassem sua condição de indivíduo dotado de sentimentos e expressões, algumas delas: amor, afeto, inteligência e carinho. Existem também no discurso das palavras evocadas pelos professores e professoras algumas palavras, como: VIOLÊNCIA, RIGIDEZ, LIMITE e MARIONETES.

Os modos de relação com o bebê são tradicionalmente mascarados por um viés disciplinador e de controle (o que se expressa por rotinas rígidas, pelo contágio do modelo dos "trabalhinhos" da pré escola, pelo cuidado como conjunto de ações instrumentais e mecânicas). (GUIMARÃES. 2011, p. 35). Estas apresentam ainda uma representação

importante entre as professoras, de que, mesmo que muitas vezes velada, há uma cultura que além de não priorizar e valorizar o corpo da criança prende-o e condiciona-o a comportamento e regras rígidos. Segundo Ortiz e Carvalho (2012), existem representações entre os professores que os levam a agir de determinadas formas com as crianças, sem ao menos ponderar se está é a melhor maneira. Apenas por que já está incorporado em seu modo de pensar um modelo de criança que tem necessidades pré- determinadas, que não precisam ser conhecidas e aprendidas.

Para as análises das questões abertas utilizamos a formatação da questão, tal qual aparecia no questionário, de forma a facilitar a visualização e compreensão das perguntas e respostas obtidas. Selecionamos para a análise, apenas as respostas dos professores (as), que foram mais significativas, isto é, mais representativas, e que também foram mencionadas pelos outros professores, mas de diferentes formas em cada questão, porém, com o mesmo significado.

Ao longo do dia no CMEI como é relação da criança com seu corpo? E do professor com o corpo da criança?

Durante o período que permanece no CMEI a criança é exposta a diferentes práticas diárias em que utiliza o seu corpo e convive com o corpo do outro, ou seja, com outras crianças, seus professores ou demais funcionários. Na fala dos professores 1, 3 e 12, que se somam também a fala de outras das participantes.

A relação da criança com seu corpo ocorre em momentos como brincadeiras e músicas da rotina. Em momentos de higiene o professora e a criança, estão em contato com o corpo. Nos momentos de carinho e afeto também. (PROFESSOR 1). A relação da criança com o corpo ocorre através de hábitos de higiene, movimentos e danças e também com brincadeiras. A do professor (particularmente) é bem pouco (exceto na hora da higiene) devido a faixa etária (4 anos) ensinando-os a autonomia e independência. (PROFESSOR 3). A criança está sempre em desenvolvimento. O professor deve estar sempre alerta em tudo o que acontece com a criança desde que entrou até a hora de ir embora. (PROFESSOR 12).

Na fala dos professores é possível perceber a concepção da presença do corpo na Educação Infantil quase que prioritariamente nos momentos de higiene e a necessidade do professor de estar sempre atento, ou seja, neste cenário ele aparece como o cuidador que higieniza e protege. Não é raro observar tal representação entre os professores. A concepção higienista da Educação Infantil data do início do século XX e até hoje está

presente nas creches do Brasil onde a “preocupação com alimentação, higiene, prevenção de doenças e proteção eram os focos deste atendimento”. (ORTIZ e CARVALHO, 2012. P.21).

Porém cabe salientar que tais momentos sejam eles, alimentação ou higienização são fundamentais na da Educação Infantil. Coloca-se assim, a discussão da indissociabilidade entre os termos cuidar e educar. É necessário caminhar no sentido contrário da automação destes comportamentos, para que sejam momentos de exploração de si e do outro. Conforme respondeu a professora 15. Observamos que é através de seu corpo e do contato com o mundo que a criança se expressa e se faz compreender por ele. As crianças fazem uso de seus movimentos para que possam interpretar seus desejos e necessidades os quais são interpretadas pelas professoras, por seu cuidado. (PROFESSORA 15).

O corpo é a primeira ferramenta utilizada pelo homem. Antes mesmo de seus desejos e vontades se fazerem verbo e palavra, elas se fazem ações, se fazem corpo. (ARROYO, 2012).

Ainda sobre como a criança se relaciona com seu corpo ao longo do dia trazemos a fala da professora 18 que apresenta uma das dificuldades encontradas pelas professoras na vivência corporal dentro dos espaços do CMEI. As crianças em sala de aula tem pouca relação com seu corpo, pois o espaço é pequeno para 25 alunos, que passam a maior parte do dia sentados para não se machucarem; o espaço externo é amplo e permite mais a exploração do corpo, os alunos tem mais possibilidades de dançar, correr, praticar atividades lúdicas; mas a realidade que vivencio é de poucas professoras/estagiárias que aproveitam esse espaço para auxiliar os alunos na relação com seu corpo. (PROFESSORA 18)

Consideramos o depoimento da professora fundamental para compreendermos que muitas vezes o ambiente disponibilizado para as crianças traz a impossibilidade de exploração do mundo a sua volta. Existem leis que regulamentam os espaços do CMEI, porém, dizem respeito principalmente a questões de saúde e segurança, até aspectos como quantidade de crianças por metro quadrado, tem exigências mínimas. (GODLSCHIMIED e JACKSON, 2006). As autoras sugerem ainda que, se o professor de Educação Infantil reconhecer que quando leva suas crianças para um ambiente externo, não apenas para “descarregar energias”, mas para aprender a conviver consigo, com o outro e a explorar o mundo, eles próprios desejarão sair com sua turma e agir como um

instigador de descobertas e não como um supervisor. Quando se pensa no corpo apenas nas brincadeiras livres em áreas externas do CMEI, corremos o risco de perder grandes e valiosos momentos em que a criança utiliza seu corpo para significar e ressignificar ações, mesmo dentro de sala de aula. O corpo da criança está presente no momento em que ouve uma história, que monta e desmonta brinquedos ou que se senta próximo ao professor buscando uma troca de olhares e carinho. E é neste momento que ela aprende sua cultura, forma sua identidade e amplia sua teia de relacionamentos. Consideramos, porém e com pesar, que estas questões não foram identificadas nos discursos dos participantes da pesquisa.

Perguntamos aos professores participantes da pesquisa: Como você define o termo “rotina”, utilizado pelas instituições de Educação Infantil?

A criança dentro do CMEI é inserida em práticas diárias que se convencionou chamar de ROTINA. Para compreender a representação social sobre o corpo na Educação Infantil é inevitável discutir sobre este termo, muito utilizado pelos profissionais que atuam com crianças.

Para Barbosa (2006) a rotina é criada pelos profissionais de Educação Infantil, e estes, a partir dela, estruturam o trabalho realizado em sua instituição. A autora completa dizendo que a rotina é como um cartão de visitas, para os pais e demais envolvidos no processo educacional. Os participantes foram questionados em como definiriam tal termo. Percebemos que muitas palavras se repetiam nas falas dos professores. É muito interessante observar como a rotina se coloca como importante ou essencial no discurso dos professores. Percebe-se que a rotina é uma forma de organização tanto aos professores como para as crianças que conseguem localizar-se no tempo ao longo do dia-a-dia. Porém, questionamos: esta rotina é pensada em benefício das crianças? Elas são respeitadas individualmente neste modo fracionado do tempo? Pois embora importante, ela pode muitas vezes aprisionar o corpo, tanto dos professores quanto das crianças.

As palavras em destaque, foram: REGRAS, ORDEM, FORMA e LIMITES permitem que compreendamos de que forma a rotina se coloca para os professores. Todas estas práticas da Educação Infantil utilizadas na organização do tempo, quase sempre em razão das necessidades biológicas das crianças, modelam e dirigem o corpo. (GUIMARÃES, 2011). Muitas destas ações foram citadas na pesquisa, por exemplo: hora do soninho, das refeições, da higiene, etc. Não é raro observar nas práticas diárias nestes ambientes falas como: “agora não é hora de pegar brinquedo, agora é hora de ver TV”, “agora é hora de

sentar e ouvir a história”. Há inclusive músicas que condicionam as crianças a andarem praticamente ao longo de todo o dia em filas ou manterem-se sentadas e organizadas.

Podemos concluir a partir do discurso dos participantes que o viés disciplinador da rotina é o mais comum nos CMEIs pesquisados, e muitas vezes, os professores o fazem inconscientemente. Segundo Oliveira (2006), nossa sociedade é marcada por histórias de dominação, tais práticas não são desligadas de um contexto amplo. Sempre houve uma forte negação do corpo, e na Educação Infantil não é diferente. Não podemos culpabilizar os professores, já que são frutos de uma sociedade que os ensinou a negar até mesmo seus próprios corpos em detrimento da aquisição do saber.

Outra pergunta feita aos professores participantes da pesquisa foi, de que forma o espaço em que a criança vive (seu bairro/sua casa) é trabalhado na creche?

O corpo e o movimento são de natureza social, cultural, biológica e histórica, pois é por intermédio desta simbiose dialética que se constrói o desenvolvimento das crianças pequenas, que se dá, portanto, na dimensão espaço temporal e histórica social. (SILVA, 2012, p. 222)

Nas respostas dos professores a esta questão, há um consenso explícito, que demonstra que a temática do espaço vivido pela criança limita-se simplesmente a algum projeto direcionado a temas como bairro e moradia, ao longo do ano. Contudo, fica claro que apenas esses momentos, nos quais são aplicados estes “projetos”, não são suficientes para que a criança possa contar e trocar experiências com os colegas. Até por que muitas vezes no “projeto moradia” os professores têm atividades pré-estabelecidas para trabalhar tipos de construção (quase sempre reutilizadas ano após ano), histórias que se repetem a cada ano. Sem ao menos mensurar como é a realidade de cada uma de suas crianças e os diferentes contextos ao qual pertencem. Até porque, como vimos à maioria dos professores, nada sabem sobre o espaço vivido das crianças. Uma vez que desconhecem as diversas realidades que o município comporta. Sendo assim, não trocam experiências, que poderiam lhes ser úteis para compreenderem melhor os diversos fatos que marcam a vidas das crianças, e enriquecer as experiências e práticas corporais, uma vez que é por meio do nosso corpo que desvelamos os espaços vividos, sejam eles espaços sociais ou naturais.

Alguns professores citaram na pesquisa uma frase muito utilizada na Educação Infantil “trabalhar a partir da realidade de cada criança”, porém com os dados coletados na pesquisa a respeito do conhecimento que possuem do município, em que a maioria dos

professores vive, é facilmente percebido que isso se torna praticamente impossível. O município mesmo tendo em toda sua área o total de 59 (cinquenta e nove) bairros tem apenas 3 (três) Centros Municipais de Educação Infantil, ou seja, apenas estes três locais recebem crianças, de oito meses a quatro anos de idade, oriundas das mais diversas condições e situações da cidade. Filhos de pais agricultores, prestadores de serviços em Curitiba, servidores públicos, entre tantas outras realidades. É possível, para um professor que não conhece pelo menos metade do município trabalhar “a partir da realidade de cada criança”? Supomos que não, obviamente. E considerando o objetivo geral da pesquisa, como tais professores podem considerar o corpo de cada criança integralmente? Se lhes faltam informações e conhecimentos sobre sua cultura, sobre as práticas corporais presentes em seu dia-a-dia fora do CMEI?

Trazemos para esta discussão o relato pessoal sobre a prática vivenciada diariamente como professora de Educação Infantil no berçário, com 21 (vinte e uma) crianças de nove meses a um ano e oito meses. Destas crianças algumas são oriundas da área rural e outras dos loteamentos próximos ao CMEI. Encontramos duas realidades distintas: aqueles que podem correr por grandes áreas verdes, têm contato direto com diversos animais e pessoas além do núcleo familiar. E aquelas crianças que moram em casas extremamente pequenas, nos aglomerados de casas, muitas vezes frutos de invasões ou casas cedidas pelo governo, e vivem, em sua maioria em situação de pobreza e vulnerabilidade social. Em todas as situações encontramos as mais variadas estruturas familiares. As primeiras podem explorar as possibilidades de seu corpo integralmente e podem desafiar-se constantemente. Porém vivem em ambientes muitas vezes tão livres de regras, e acostumar-se a rotina do CMEI é tarefa árdua. As últimas por sua vez, também exploram situações e também têm um corpo, que se organiza conforme sua realidade permite. Muitas vezes chegam ao CMEI sedentas de atenção, não somente afetiva mais social, necessitam de momentos de higiene e a alimentação oferecida na creche que é muitas vezes, fator decisivo e essencial para a manutenção de sua saúde.

Por isso questionamos: como é possível trabalhar a partir da realidade de cada criança, se propomos projetos engessados e pré-estabelecidos de maneira hierarquizada? Esta questão não nos leva a conclusões, mas para ainda mais questionamentos. Pois o que compreendemos, é que é preciso dar o devido valor ao estudo e pesquisas sobre a questão do espaço vivido pela criança na Educação Infantil, afinal:

(...) aponta-se a necessidade de se considerar, para diferentes crianças, diferentes infâncias, e não um modelo idealizado-padronizado de filhos de

família nuclear, bem alimentada, com moradia, saúde, etc. Nesta perspectiva a criança é sempre vista de cima e “compreendida” pelo adulto que tudo sabe a seu respeito, sem ao menos ouvir sua voz. Novas concepções de criança, na contemporaneidade, reconhecem-na criativa e criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, cidadã de direitos, um ser produtor de cultura e nele inserido. (FONSECA E FARIA, 2012, p. 284).

É necessário olhar o mundo com os olhos da criança, este seria para a Educação Infantil, sem dúvidas, um grande passo em direção a transformação da ação educativa. (FONSECA E FARIA, 2012).

Buscamos compreender também, as opiniões dos professores, sobre o que deve ser priorizado com o trabalho do professor de Educação Infantil?

Na discussão sobre o que o trabalho do professor de Educação Infantil deve priorizar há um consenso entre a maioria dos professores entrevistados: o desenvolvimento integral da criança e seu bem-estar. Conforme apresentam as respostas dos professores:

A qualidade do desenvolvimento das crianças e de socializar os diferentes jeitos que cada aluno utiliza para ultrapassar os desafios propostos. (PROFESSORA 15). O respeito aos direitos das crianças e a fase que estão vivendo. (PROFESSORA 17) O professor de educação infantil deve priorizar o cuidar, o brincar e o educar de forma que um complemente o outro, visando sempre o pleno desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos cognitivo, afetivo social e físico. (PROFESSORA 18).

O bem-estar das crianças, propondo momentos agradáveis, de socialização com o meio em que vivemos. A cada dia proporcionando momentos, para que se sintam seguras e protegidas, dando atenção, carinho e afeto. (PROFESSORA 4).

Primeiramente cuidar bem das crianças priorizando seu bem-estar, suas necessidade físicas e psicológicas. Em seguida, a importância de proporcionar para elas um ambiente de novas aprendizagens. Onde sintam prazer de estar. (PROFESSORA 16).

Observamos que embora a maioria dos professores defenda a necessidade de olhar a criança como um indivíduo integral, - não só cabeça, nem tão somente corpo - o discurso dos demais professores revela novamente a dicotomia corpo-mente. Destaca-se hora a importância da transmissão de valores, hora o aperfeiçoamento da motricidade da criança e muitas vezes apenas à alfabetização que é uma etapa que definitivamente não

deveria ser prioridade na Educação Infantil. Os professores 3 e 11 priorizam a transmissão de valores e as aprendizagens cognitivas: Que a criança tenha desde cedo bons hábitos de higiene, de respeito, de cuidado, aprenda a conviver com os outros, a prenda a dividir e acima de tudo ser cidadão de bem. (PROFESSORA 11). -Valores éticos (respeito, solidariedade, companheirismo, etc). – Higiene - Pré-alfabetização (Conhecimento do nome, identidade) – Contagem - Conhecimentos da natureza (dia, noite, sol, chuva...) (PROFESSORA 3). De outro lado há a priorização dos aspectos motores, sem considerar, como vimos anteriormente à formação integral da criança. Desta forma os professores citaram palavras como: coordenação motora, habilidades, movimento, espaço, etc. Consideramos que a dicotomia corpo-mente aparece na Educação Infantil devido à forma como os professores perderam-se ao longo das inúmeras concepções de Educação Infantil emergentes. Como se houvessem tantos caminhos a serem seguidos que por fim, não seguimos nenhum.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o decorrer da pesquisa e análise é possível observar que há uma tentativa por parte dos docentes de educação infantil em re-significar o corpo dentro de nossas instituições, mas ainda parece que nos encontramos perdidos. É muito difícil discutir o corpo na educação, pois fomos “levados a esquecer, que somos do corpo, de que nossas comunicações cotidianas com mundo acontecem através dele e com ele”. (FIGUEIREDO, 2009, p.19).

Cabe agora, a continuação da pesquisa, visando compreender também como os professores e professoras compreendem o termo rotina utilizados pelas instituições de educação infantil e o que compreendem como prioridade no trabalho do docente nesta área. Buscando aprofundar os estudos no que tange as Representações Sociais do corpo no ambiente da creche, dos professores de educação infantil.

#### REFERÊNCIAS:

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina. (orgs). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 1998. P. 27-38.

BAUDRILLARD, Jean. *A troca simbólica e a morte*. São Paulo: Loyola, 1996.

COSTA, Cleusa Vieira Da. *Representações Sociais sobre a Educação infantil- as vozes das professoras*. 157 p. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Humanidades e Direito. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo. 2009.

FIGUEIREDO, Marcio Xavier Bonirino. *Corporeidade na escola: Brincadeiras, jogos e desenhos*. 6ª edição. Pelotas: Editora Universitária UFP e I, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir. O nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramalhete. 32ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. *Corpo, escola e identidade. Educação e Realidade*. Porto Alegre: v. 25, n. 2, jul./dez. 2000

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Petrópolis: Zahar, 2003.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. *Corpo em movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas*. 135 p. Tese de Pós-Graduação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

PATRIOTA, Lucia Maria. *Teoria das representações sociais: contribuições para a apreensão da realidade*. Serviço Social em revista. Londrina: v. 10, n.01, 2007.

SANTANA, Denise Bernuzzi. É possível realizar uma história do corpo? In. SOARES, Carmen. (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001. P. 3-23

SILVA, Ana Márcia. *Corpo, ciência e mercado- Reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade*. Campinas: Autores associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. In. *Cadernos Cedes*. Campinas: Ano XIX. n.48, p.7-29, 2009.

Silva, Edna Lúcia da. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação* .3ª ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Mauricio Roberto da. Exercícios de ser criança. O corpo em movimento na Educação Infantil. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Mauricio Roberto da. *Corpo e Infância: Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. P. 213-239.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. Os significados do corpo nos processos de socialização de crianças e jovens do campo. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Mauricio Roberto da. *Corpo e Infância: Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. P. 153-183

## SOCIABILIDADES E VULNERABILIDADES NA EDUCAÇÃO EM AREAS RURAIS

Maria Cristina Borges da Silva

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

[mariacrisbs@gmail.com](mailto:mariacrisbs@gmail.com)

Vanusa Emilia Borges

Mestranda em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – Bolsista CAPES

[pedagogavanusa@gmail.com](mailto:pedagogavanusa@gmail.com)

**RESUMO:** A vulnerabilidade e a sociabilidade são termos poucos utilizados tanto na educação quanto em estudos em áreas rurais, porém são conceitos importantes e de fundamental importância para compreendermos as questões educacionais, sociais, ambientais e culturais que permeiam a vida nas comunidades rurais. Compreendemos que a educação em escolas localizadas em áreas rurais se constitui como parte importante para a construção da identidade dos alunos enquanto sujeitos do campo, e por isso se constitui como um cenário com várias possibilidades de pesquisas. Neste sentido, buscamos neste artigo entrelaçar estes conceitos com a educação, buscando compreender que no atual panorama das discussões referente à qualidade e a identidade das escolas e dos povos localizados no campo, existe uma estreita relação entre a baixa escolaridade, a evasão escolar e as situações de vulnerabilidade social, que são compensadas pela sociabilidade destas comunidades. Para tanto, os conceitos de vulnerabilidade e sociabilidade irão subsidiar nossas discussões e nos auxiliarão a responder alguns questionamentos, por exemplo: Qual o impacto do fechamento das escolas rurais locais na vida de seus alunos, professores e comunidades? Isso pode afetar a cultura e a identidade enquanto comunidade rural? As relações que ocorrem nestes espaços de vivência e de interação sociais, lhes permitem que mesmo diante das dificuldades, se produzam novas histórias, identidades e culturas, e um sentimento de pertença ao lugar? Estas são algumas de nossas inquietações que buscamos responder a partir da pesquisa, e de reflexões sobre a Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba – Paraná - Brasil.

Palavras-chave: Vulnerabilidade, sociabilidade, escolas rurais.

**RESUMEN:** La vulnerabilidad y la sociabilidad son algunos términos utilizados en la educación y en la educación en las zonas rurales, pero son conceptos importantes y de importancia fundamental para la comprensión de los problemas educativos, sociales, ambientales y culturales impregnan la vida en las comunidades rurales. Entendemos que la educación en escuelas ubicadas en las zonas rurales constituye como una parte importante para la construcción de las identidades de los estudiantes como sujetos del campo y se constituye como un escenario con varias posibilidades para la investigación. En este sentido, buscamos en este artículo se entrelazan estos conceptos a la educación,

buscando comprender que en el panorama actual de los debates relativos a la calidad y la identidad de los pueblos y las escuelas ubicadas en el campo, hay una estrecha relación entre el bajo nivel de escolaridad, el ausentismo y las situaciones socialmente vulnerables, que se compensan con la sociabilidad de estas comunidades. Con este fin, los conceptos de vulnerabilidad y socialidad subsidiará nuestras discusiones y nosotros le ayudaremos a responder algunas preguntas, por ejemplo: ¿Cuál es el impacto del cierre de las escuelas rurales lugares en la vida de sus estudiantes, profesores y comunidades? ¿Esto puede afectar la cultura e identidad y comunidad rural? Las relaciones que se producen en estos espacios de experiencia y la interacción social, les permiten incluso ante las dificultades, produciendo nuevas historias, identidades y culturas y un sentimiento de pertenencia al lugar. Estas son algunas de nuestras preocupaciones que buscamos respuesta de la investigación y reflexiones sobre la educación del campo en la región metropolitana de Curitiba-Paraná-Brasil.

Palabras clave: Vulnerabilidad, sociabilidad, escuelas rurales.

## Introdução

Nas últimas décadas no Brasil, ocorreu uma alteração significativa nos assentamentos humanos, que podem ser caracterizados pela fragmentação e diversidade espacial, social, econômica, demográfica, e ambiental. Houve um considerável aumento de áreas carentes desprovidas das mais elementares condições de infra-estruturas. Por um lado temos assentamentos humanos densamente habitados, e por outro, vazios demográficos. Nas duas situações é possível identificar situações de vulnerabilidade em variados graus e combinações, e que estão presentes também nas Regiões Metropolitanas Brasileiras.

De forma crescente, os vários aspectos da vulnerabilidade tende a se reproduzir em variados graus e combinações na sociedade brasileira, principalmente quando consideramos populações que vivem em áreas rurais e que são desprovidas de condições básicas mínimas para sua existência. Podemos considerar que são várias as comunidades rurais, que historicamente ficaram a margem da sociedade. A precariedade e a falta de infra-estruturas que atinge as condições de vida das comunidades rurais, em muitas das regiões metropolitanas brasileiras tende a permanecer, principalmente quando os meios educativos não contribuírem para que os povos possam desenvolver sentimentos de pertença ao seu local vivido e conseqüentemente busquem melhorias, preservem sua cultura, reconstruam suas histórias e passem a se orgulhar de suas trajetórias de vida, por meio das diversas formas de sociabilidades, que também permeiam a vida das comunidades nas áreas rurais.

Ao tratarmos das situações de vulnerabilidades e também das sociabilidades que permeiam as comunidades rurais na região metropolitana de Curitiba, entendemos que são inúmeras e inegáveis dificuldades, principalmente, considerando que a vulnerabilidade se manifesta de formas diferenciadas, e podem interferir diretamente na educação.

O entendimento do conceito de sociabilidade, ainda é pouco compreendido, especialmente quando se considera suas manifestações. São poucos as pesquisas, que associam os termos vulnerabilidades e sociabilidades a educação e menos ainda, voltam seus olhares as comunidades e a educação dos vivem em áreas rurais das Regiões Metropolitanas.

As dificuldades surgem ainda, ao considerarmos o atual cenário das discussões referente à qualidade e a identidade das escolas e dos povos localizados no campo, bem como a estreita relação existente entre a baixa escolaridade, a evasão escolar e as

situações de vulnerabilidade, que se relacionam com aspectos, socioeconômicos, socioculturais, socioambientais e socioespaciais, entre outros

Mesmo considerando termos antagônicos, sociabilidade e vulnerabilidade, podem convergir, uma vez, que não são utilizados apenas como conceitos, mas nas práticas da vida, no cotidiano de várias comunidades, para lidar e superar situações de vulnerabilidade enfrentadas a partir da sociabilidade comunitária. Neste sentido, os conceitos de vulnerabilidade e sociabilidade irão subsidiar nossas discussões. A organização do texto busca refletir sobre algumas situações verificadas por meio da pesquisa, que permeiam a educação na Região Metropolitana de Curitiba, notadamente em áreas rurais e também para refletir e problematizar alguns conceitos, que de modo geral, não estamos muito acostumados a encontrar na educação. Por conseguinte, a primeira seção, trata dos aspectos conceituais da vulnerabilidade e da sociabilidade por meio de breves considerações teóricas. A seção subsequente volta-se para a análise da Região Metropolitana de Curitiba, enfatizando seus aspectos rurais e a educação, e por fim aborda o fechamento das escolas no Brasil e na Região Metropolitana, questionando o impacto destes para a vida nas comunidades rurais, e o enfrentamento da vulnerabilidade, por meio das sociabilidades comunitárias.

Partimos do pressuposto que para determinados grupos sociais, suportar as condições de vida, mesmo diante de diversas e impactantes situações de vulnerabilidade, sejam elas quais forem, as comunidades, quando organizadas em um determinado território conseguem compensá-las, ampliando as circunstâncias de sociabilidades. Tecer algumas relações e considerações entre os conceitos de vulnerabilidade e sociabilidade, e a educação nas comunidades rurais (educação do campo), é o principal desafio deste trabalho.

## **SOCIABILIDADES E VULNERABILIDADES: ALGUNS ASPECTOS CONCEITUAIS**

O conceito de vulnerabilidade tem sido utilizado por diversos autores, nas mais diversas áreas do conhecimento, com análises das mais variadas. Ao analisarmos o termo, em uma busca do Google, encontramos autores que discutem a questão da vulnerabilidade para tratar de seus inúmeros aspectos, a título de exemplo, apresentamos alguns resultados da pesquisa para o termo Vulnerabilidade no Google (em português). Vulnerabilidade Econômica, 531.000 resultados (0,40 segundos), Vulnerabilidade Social 560.000 (0,22 segundos), Vulnerabilidade Ambiental 473.000 resultados (0,25 segundos), Vulnerabilidade Espacial 415.000 (0,33 segundos), Vulnerabilidade Urbana 539.000

resultados (0,45 segundos), Vulnerabilidade Rural 498.000 (0,42 segundos), Vulnerabilidade Humana 510.000 (0,31 segundos), Vulnerabilidade Habitacional 328.000 resultados (0,37 segundos), Vulnerabilidade na Saúde 643.000 (0,31 segundos), Vulnerabilidade Educacional 441.000 resultados (0,41 segundos). Podemos perceber, com esses exemplos, que a vulnerabilidade é tratada de inúmeras formas inclusive na educação. No entanto, em nossa breve análise, percebemos que o termo vulnerabilidade é tratado, tanto no universo acadêmico, como no consensual, e é utilizado de várias formas e com diferentes significados, encontramos mais de 20 definições para o termo. Decidimos tratar, apenas de três, que nos parecem mais adequados para os limites deste artigo, e suficientes para o que queremos discutir neste artigo. Para o termo sociabilidade, nos detivemos ao conceito proposto por Simmel.

## **SOCIABILIDADES E VULNERABILIDADES: ASPECTOS CONCEITUAIS**

O conceito de vulnerabilidade, segundo Torossian e Rivero (2009), produz variados sentidos, que podem “contribuir tanto para uma homogeneização e manutenção da população num lugar de risco quanto para construir estratégias de empoderamento dos sujeitos na construção de potência de vida”, (TOROSSIAN e RIVERO, 2009). Ainda segundo os referidos autores,

“[...] a vulnerabilidade pode ser compreendida sempre num movimento de vai e vem entre ideias, geralmente consideradas como opostas: fatores contextuais e processos sociais, condições materiais e recursos individuais/grupais, dados objetivos e subjetividade.” (TOROSSIAN e RIVERO, 2009. p. 58)

No estudo realizado pela UNESCO<sup>48</sup> - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura e BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, que produziu o livro “Juventude, violência e vulnerabilidade social na América latina: desafios para políticas públicas, organizado por Abramovay e outros autores, em 2002, trata o conceito de vulnerabilidade social, como: “o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais econômicas culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade” (ABRAMOVAY, et al 2002, p.29).

<sup>48</sup> Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ue000077.pdf>

Se entendermos assim, a vulnerabilidade pode estar associada a vários fatores, circunstâncias e segmento da sociedade, que possam colocar em risco a segurança (nos mais diversos aspectos) de um indivíduo, uma família ou uma comunidade. Assim, se há profundas disparidades entre municípios, em suas áreas urbanas e rurais, em seus bairros e comunidades, e estas disparidades se manifestam em segregação espacial, em infra-estruturas precárias, nas condições de trabalho, habitação, nas condições socioambientais, na educação, na saúde, no transporte, na segurança pública, na falta áreas de lazer e recreação, e tudo isso somado, aumenta o isolamento social das pessoas, e reduz a possibilidades de inserção na sociedade em condições estáveis e segura, consideramos a esse conjunto de fatores associados ou não, como situações como vulnerabilidade.

O isolamento social foi usado por Katzman (2001), em seu texto “**Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos**”<sup>49</sup>, quando se refere a vulnerabilidade, nos diferentes segmentos sociais como no local de trabalho, da educação e residencial. Embora o autor discuta em sua análise, as questões da pobreza e vulnerabilidade urbana, entendemos que o isolamento social, pode ser aplicado também as áreas rurais dos municípios, uma vez que, nestas áreas o isolamento pode ser ainda mais perverso do que nas áreas urbanas. Para o referido autor embora se deva analisar cada segmento separadamente, é muito provável que situações de isolamento social, ocorram como afirma Katzman (2001),

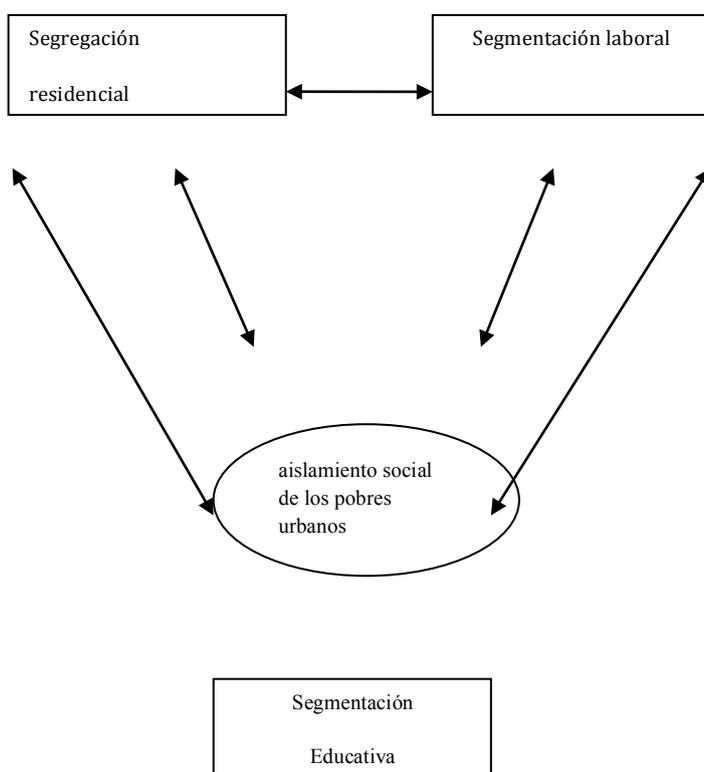
Aun cuando la afirmación deba ponerse a prueba en cada caso específico, es muy probable que, tal como se presenta en el gráfico 1, los tres tipos de segmentación recién examinados se potencien mutuamente en sus efectos en cuanto al aislamiento progresivo de los pobres urbanos. Así, el aumento de las disparidades en los ingresos y en las condiciones de trabajo que resulta del funcionamiento actual de la economía tendería a manifestarse en segmentaciones de los servicios y polarizaciones en la distribución de las clases en el espacio urbano, mientras que las formaciones subculturales que suelen acompañar la consolidación de la segregación residencial de los pobres reforzarían a su vez los procesos de diferenciación de ingresos y de segmentación de los servicios. A medida que se profundizaran las disparidades entre barrios socialmente homogéneos, éstas se irían manifestando en diferencias de calidad en la infraestructura de servicios, educación, salud, transporte, seguridad pública y espacios de esparcimiento y recreación, todo lo cual aumentaría

<sup>49</sup>Disponível em: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/19326/katzman.pdf>

el aislamiento social de los pobres urbanos y reduciría sus posibilidades de insertarse en forma estable y no precaria en el mercado de trabajo.

Katzman, (2001) apresenta e resume o isolamento social dos pobres urbanos nos diferentes segmentos sociais, da seguinte forma, vide gráfico 1.

Gráfico 1 - El aislamiento social de los pobres urbanos y las segmentaciones sociales



Fonte: Katzman (2001), Seducidos y abandonados: *el aislamiento social* de los pobres urbanos(adaptado).

Contudo, se o isolamento social pode ser considerado para as áreas urbanas dos municípios, em seus segmentos residencial, de trabalho e educativo, o mesmo é possível para as áreas rurais, em especial, das regiões metropolitanas, que de modo geral, deveriam oferecer, ao menos na teoria, uma condição de infra-estrutura e de serviços essenciais, mais adequadas a sua proposta de gestão instaurada na década de 70, especialmente considerando as primeiras Regiões Metropolitanas, a saber: Belém, Belo

Horizonte, Curitiba, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo. Entretanto, o que se verifica passado mais de 40 anos, após a institucionalização das RMs, são experiências que apresentam a fragilidade da gestão metropolitana no país, como é apresentado Projeto Governança Metropolitana no Brasil - 40 anos de regiões metropolitanas no Brasil, organizado do por Costa, M. A., et al, (2013),<sup>50</sup> o qual traça um panorama das RMs no Brasil, e desvela que “a regionalização não possui efetividade e encontra-se esvaziada”. No mesmo trabalho a Região Metropolitana de Curitiba, foi tratada por Kornin, Thaís e Carmo, B. C. Julio (2013), estes afirmam que, as análises dos dados permitem identificar que as ações relativas a obras aparecem, quando não em Curitiba, são para os municípios que compõem o NUC (Núcleo Urbano Central) poucas vezes beneficiando os demais municípios. Para os autores, “a maior parte das ações refere-se à elaboração de estudos, levantamentos, planos e programas, como os referentes ao desenvolvimento regional ou ao uso e à ocupação do solo, sem resultar em investimentos e infraestrutura que promovam o desenvolvimento integrado da RM de Curitiba”. (KORNIN, CARMO, 2013, p. 89-108).

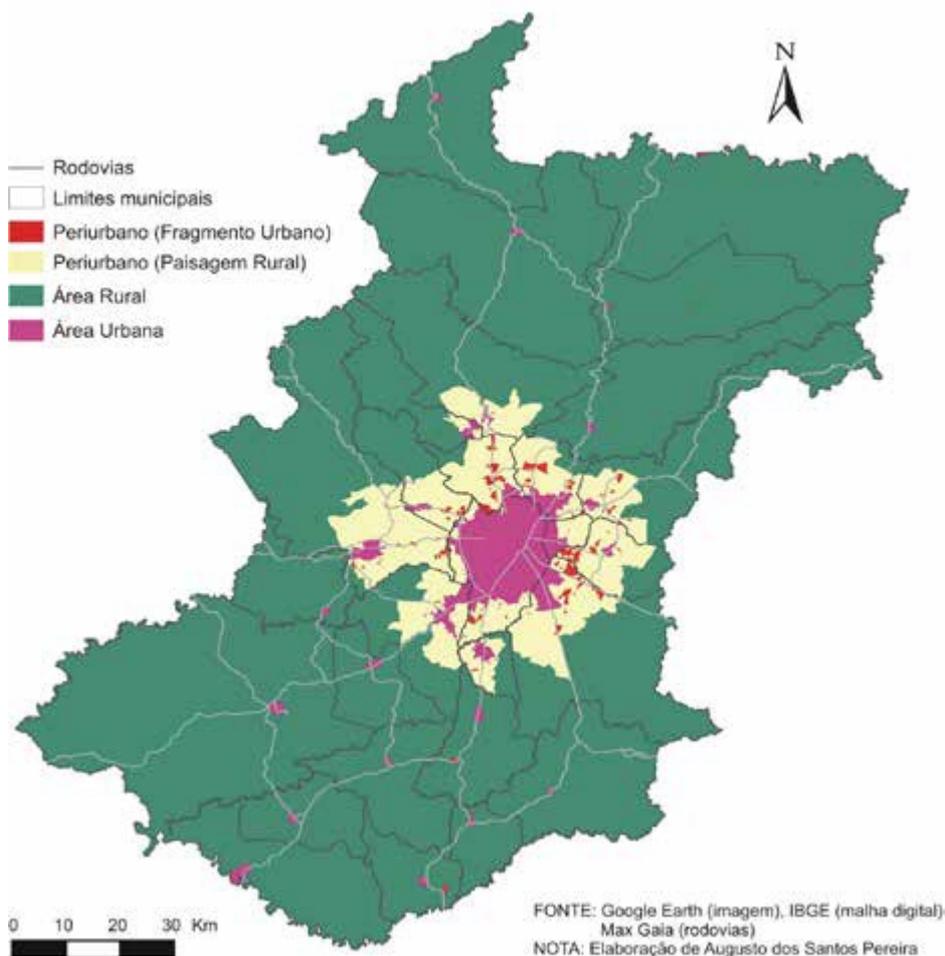
Deste modo, quando analisamos o território da RMC verificamos que a ruralidade , está muito presente na região.

Em pesquisa realizada por Pereira (2013, p 97), o autor refuta as delimitações oficiais de rural e urbano para Região Metropolitana de Curitiba e identifica, com metodologia própria, que apenas 3,7% da extensão territorial da região é urbana, sendo que mais de metade dessa porção corresponde ao pólo (cidade de Curitiba); outros 36%, aos municípios da Área de Concentração da População - ACP; e aproximadamente 9%, aos demais municípios da RM. O mesmo estudo identifica as áreas periurbanas, que o autor define como áreas de transição, e correspondem a porções sob pressão por usos e ocupação, com inúmeros conflitos de interesses, e ocupam aproximadamente 10% da extensão da região, ou seja, “quase três vezes a extensão das áreas urbanas”.Vide figura 1 - **Área urbana, periurbana e rural - RMC - 2011**

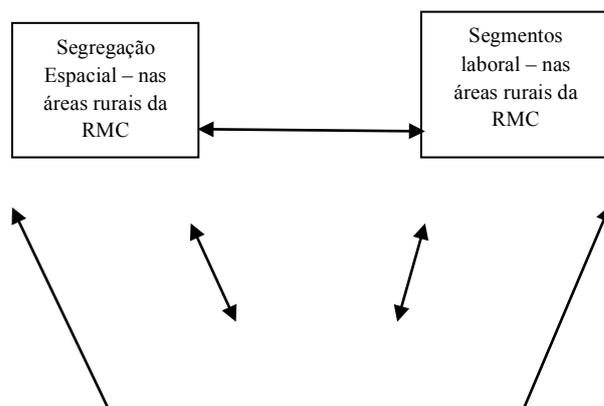
---

<sup>50</sup> Disponível em:

[www.ipea.gov.br/redeipea/imagens/pdfs/governanca\\_metropolitana/livro\\_40anos\\_de\\_regioes\\_metropolitana\\_w eb.pdf](http://www.ipea.gov.br/redeipea/imagens/pdfs/governanca_metropolitana/livro_40anos_de_regioes_metropolitana_w eb.pdf)



Por conseguinte, trazendo a discussão proposta por Katzman, para perspectiva dos moradores das áreas rurais das RMs no Brasil, e em especial da Região Metropolitana de Curitiba, teríamos o isolamento social nas áreas rurais em condições ainda mais perversas, pois estas questões de modo geral não são discutidas nas perspectivas educacionais, o que nos remete a refletir, que a superação das vulnerabilidades, só seria possível, a partir das sociabilidades comunitárias nas áreas rurais da RMC. Em uma primeira aproximação, pensamos que estas questões possam ser resumidas a partir do seguinte gráfico.



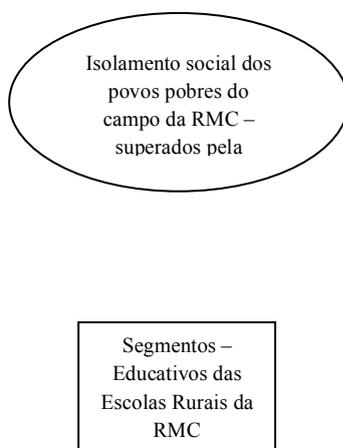


Gráfico 2 - Isolamento social dos Povos Pobres das áreas Rurais da Região Metropolitana de Curitiba.

Fonte: Elaborado pelas as autoras, baseado Katzman (2001).

No qual se entende que a segregação espacial, que sofrem os povos das áreas rurais da RMC, as dificuldades enfrentadas nos segmentos educativos, em todos os níveis e modalidades de educação, e as impossibilidades de trabalho seguro e digno nas áreas rurais da RMC, tudo isso somado, causa isolamento social dos povos do campo. O que só vem sendo superado com a sociabilidade comunitária. O que ocorre normalmente nas escolas e/ou nas igrejas.

A noção de sociabilidade, aqui utilizada está inspirada nos estudos de Simmel (1950) *apud* Jochelovitch e Priego-Hernandéz (2013), que é definida como,

[...] a forma lúdica da socialização, ou seja, a experiência prazerosa, alegre e agradável decorrente da interação entre pessoas na sociedade. [...] Imagine-se a situação social perfeita: divertir-se com os pares, conversar, rir, brincar e desfrutar o prazer completo de estar junto com outras pessoas.[...] Esse prazer é possível porque atores sociais são capazes de se desprender das formas reais, materiais e concretas da vida social, que envolvem estruturas e posicionamentos relacionados a hierarquias e à desigualdade nos campos sociais.[...] (SIMMEL, 1950 *apud* JOCHELOVITCH e PRIEGO-HERNANDÉZ, 2013, p. 30)

Neste sentido, compreendemos a sociabilidade como um “instrumento” ou uma forma de se superar as situações de vulnerabilidades, como já discutido anteriormente.

Este “instrumento” é muitas vezes, o prazer de viver com tranquilidade, entre os amigos, a família, os vizinhos e conhecidos, que trazem alento e certa segurança emocional.

Podemos observar que, ambos os conceitos estão relacionados com as relações humanas, e também com as situações de desigualdades, exclusão e representações negativas que permeiam as populações que vivem em áreas rurais.

Os termos, vulnerabilidade e sociabilidade, associados, são pouco utilizados, tanto na educação quanto em estudos em áreas rurais, porém os consideramos importantes de serem incluídos nesta discussão, ainda que sejam apresentados de forma superficial, frente à profundidade teórica dos termos, temos convicção de que serão de fundamental importância para compreendermos as questões educacionais, sociais, ambientais, culturais que permeiam a vida nas comunidades rurais.

## O RURAL DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

A Região Metropolitana de Curitiba é marcada pela heterogeneidade dos 29 municípios que a compõem, é a oitava região metropolitana mais populosa do Brasil, com 3.223.836 habitantes<sup>51</sup>, e concentra 30.86% da população do Estado. O Observatório das Metrôpoles (2014) aponta que se por um lado há tendência de extensão da urbanização em direção às áreas mais periféricas, em municípios do entorno de Curitiba, distantes dos serviços e infra-estrutura. Por outro se intensifica a presença dos espaços informais de moradia em Curitiba, em especial pelo adensamento das favelas. No entanto, a área rural da Região Metropolitana de Curitiba se caracteriza, segundo dados do Observatório das Metrôpoles (2013)<sup>52</sup>, “[...] por polarizar o limite mais precário na ordem das desigualdades sociais”.

Todavia, se a Metrôpole Curitibana, é a região paranaense onde ocorrem os maiores investimento de recursos, que possibilitam a alguns contingentes de sua população mais oportunidades de trabalho e o acesso a maior quantidade de serviços sociais, “é também o lugar onde se concentram os maiores contingentes de pobreza,

<sup>51</sup> Dados disponíveis no site da COMEC. <http://www.comec.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=123>. Acesso em 13/03/2015

<sup>52</sup> [http://www.observatoriodasmטרופoles.ufrrj.br/como\\_anda/como\\_anda\\_RM\\_curitiba.pdf](http://www.observatoriodasmטרופoles.ufrrj.br/como_anda/como_anda_RM_curitiba.pdf)

gerando nítida desigualdade socioespaciais e fazendo com que os extremos sejam características marcantes”. (OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES, 2013).

Segundo o referido Observatório (2013), as desigualdades entre os municípios são enormes e ocorrem em várias escalas. Alguns municípios de pequeno porte possuem restrições ao desenvolvimento agrícola, mas com importante participação de população rural, e distantes da cidade de Curitiba, apresentam situações precárias, relativas à educação, habitação, infra-estrutura urbana e pobreza. Encontram-se neste conjunto os municípios de Adrianópolis, Agudos do Sul, Doutor Ulisses, Cerro Azul, Contenda, Ipaperuçu, Quitandinha, Tijucas do sul e Tunas do Paraná, que apresentam valores do IDH-M entre os mais baixos do Estado.

O levantamento das condições Educacionais nos municípios da RMC, realizados por vários órgão e compilados pelo Observatório das Metrôpoles, coloca a mostra as carências educacionais dos municípios, sobretudo àqueles mais distantes da Cidade de Curitiba. Ao analisarmos os dados apresentados, pelo Observatório das Metrôpoles, na Publicação, sobre como anda a RM de Curitiba, 2013, verificamos que as taxa mais elevadas de pobreza se encontram entre os municípios com grau muito baixo de integração com a cidade de Curitiba (pólo), onde a áreas agrícolas são predominantes, como Dr. Ulisses, Cerro Azul, Adrianópolis, Tunas do Paraná e Bocaiúva do Sul, municípios localizados ao norte da RMC, e Lapa, Contenda, Quitandinha, Agudos do Sul e Tijucas do Sul, localizados ao sul da RMC. Sendo assim, são nesses municípios mais carentes que entendemos que os processos educativos, sejam eles voltados para educação formal ou não formal deveriam estar mais presentes. No entanto, não é isso que ocorre, e verificamos que há algum tempo o Brasil, vem gradativamente fechando escolas, em especial escolas localizadas em áreas rurais, em municípios que muitas vezes fazem destas escolas, um dos poucos lugares de socialização entre as famílias das comunidades.

## **O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO BRASIL**

Segundo dados de pesquisa realizada por Ferreira e Brandão (s/d), as medidas para o fechamento de escolas, ocorrem no Brasil desde a década de 1960. Porém é na década de 1990 que se intensifica este processo, as reflexões e as possíveis causas do fechamento de escolas, principalmente em áreas rurais.

Os autores vão demonstrar ainda que no período de 1995 a 2002, foram fechados 20.958 estabelecimentos públicos de ensino da educação básica, dentre elas, aproximadamente 17.947 eram escolas localizadas no campo.

Segundo notícia publicada no mês de março no jornal ‘Folha de São Paulo’<sup>53</sup> em 03/03/2014, o Brasil fecha em média 8 (oito) escolas por dia, apenas nas áreas rurais. “Nos últimos dez anos, são 32,5 mil unidades a menos no campo. Agora há 70,8 mil escolas no campo, ante 103,3 em 2003”, de acordo com levantamento do jornal Folha de São Paulo, com base em dados do Censo Escolar.

Os motivos que levam ao fechamento destas escolas são diversos, principalmente aqueles relacionados às questões financeiras, por achar que custa muito caro, manter poucos alunos nas escolas. Outro argumento muito utilizado é que as escolas que existem na área urbana são de melhores qualidades e que os alunos querem estudar e morar nos centros urbanos. Estas representações são criadas dentro da própria escola, como forma de incentivo para que os alunos estudem e saiam de seus lugares para ter um “futuro melhor”. Fecham-se escolas no campo, com o argumento que as escolas das cidades, ofertam e elevam a qualidade do ensino, e, portanto, a uma futura qualidade de vida.

Na Região metropolitana de Curitiba, o cenário não é diferente. Apesar do grande contingente populacional e extensa área territorial, nos últimos anos é visível a redução no número das escolas, sejam por estarem paralisadas ou por terem sido extintas. O aspecto mais preocupante, é que embora haja dados suficientes que demonstrem as inúmeras carências das populações que vivem nas áreas rurais dos municípios da RMC, boa parte das escolas fechadas, se encontram exatamente em áreas rurais.

Nos últimos anos é notável a redução do número de escolas na região, como podemos notar na tabela a seguir, que 244 escolas foram fechadas ou extintas. Vide tabela 1 – População Urbana - Rural - Quantidade de Escolas em atividades e fechadas nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

Quando as escolas são fechadas, a solução encontrada para atender a demanda é a nucleação de várias escolas, aumentando o tempo do aluno no transporte escolar. Tanto o processo de nucleação ou o fechamento de escolas, faz com que os alunos sejam

---

<sup>53</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>

deslocados de suas comunidades, impedindo as crianças e as comunidades locais de conviver e compartilhar suas realidades vividas, implicando na construção da identidade das escolas e também de suas próprias identidades que se relaciona com os espaços vividos como sujeitos que vivem do/no campo.

TABELA 1 – População Urbana - Rural - Quantidade de Escolas em atividades e fechadas nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba

Município	População/2010			Quantidade de escolas		
	Total	Urbana	Rural	Total	Total em Atividade	Total de Escolas Paralisadas e extintas
Adrianópolis	6.376	2.060	4.316	29	14	15
Agudos do Sul	8.270	2.822	5.448	23	6	17
Almirante Tamandaré	103.204	98.892	4.312	90	75	15
Araucária	119.123	110.205	8.918	113	108	5
Balsa Nova	11.300	6.870	4.430	18	18	0
Bocaiúva do Sul	10.987	5.128	5.859	25	19	6
Campina Grande do Sul	38.769	31.961	6.808	42	37	5
Campo do Tenente	7.125	4.194	2.931	12	12	0
Campo Largo	112.377	94.171	18.206	103	95	8
Campo Magro	24.843	19.547	5.296	20	19	1
Cerro Azul	16.938	4.808	12.130	45	39	6
Colombo	212.967	203.203	9.764	150	135	15
Contenda	15.891	9.231	6.660	20	18	2
Doutor Ulysses	5.727	929	4.798	34	19	15
Fazenda Rio Grande	81.675	75928	5.747	62	56	6
Itaperuçu	23.887	19.956	3.931	18	18	0

Lapa	44.932	27.222	17.710	59	49	10
Mandirituba	22.220	7.414	14.806	17	17	0
Piên	11.236	4.523	6.713	13	13	0
Pinhais	117.008	117.008	0	81	76	5
Piraquara	93.207	45.738	47.469	60	57	3
Quatro Barras	19.851	17.941	1.910	21	21	0
Quitandinha	17.089	4.887	12.202	21	18	3
Rio Branco do Sul	30.650	22.045	8.605	53	44	9
Rio Negro	31.274	25.710	5.564	37	34	3
São José dos Pinhais	264.210	236.895	27.315	184	170	14
Tijucas do Sul	14.537	2.285	12.252	17	17	0
Tunas do Paraná	6.256	2.792	3.464	19	7	12
Curitiba	1.751.907	1.751.907	0,00	1116	1047	69
<b>TOTAL</b>				2502	2258	244
* Das escolas paralisadas e extintas 4 são privadas						
** Escolas privadas						

Fonte: IBGE- Cidades/INEP-Data - Escola Brasil <sup>54</sup>-

Ao analisarmos a ruralidade dos municípios, apontadas por Pereira (2013), e compararmos, com os municípios onde houve mais escolas rurais fechadas, verificamos que são municípios que contam com atividades agrícolas importantes, que são responsáveis por grande parte dos recursos econômicos municipais. E ainda, são os municípios, nos quais, os valores extremos para o analfabetismo funcional são mais observados, como é o caso dos municípios de Tunas do Paraná, (56,50%), Doutor Ulisses

<sup>54</sup> Organização dos dados: Silva, Maria Cristina Borges, Borges, Vanusa Emilia, Cordeiro, Valéria dos Santos. Dados Disponíveis nos seguintes endereços: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php> e <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>. Acesso em: 29/01/2015

(53, 11%), Cerro Azul (47,85%) e Adrianópolis (45,33%) o que indica que quase a metade da população adulta nesses municípios não domina a leitura e a escrita. A taxa de analfabetismo funcional dos chefes de famílias, também é elevada, em especial nos municípios mais distantes e com características mais rurais, (63,25%) em Tunas do Paraná e (68, 87) em Doutor Ulisses. De modo geral os dois conjuntos de municípios mais distante da Cidade de Curitiba (pólo), apresentam taxas elevadas, com (37,3%), nos de baixa integração, (43,4%) no de muito baixa integração. Nos municípios próximos a Curitiba, a taxa média é de 13,7%. (OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES, 2013).

De modo geral, quando analisamos os dados dos municípios e comparamos, aqueles que não estão próximos a Curitiba, e os mais distantes, que apresentam maior isolamento espacial, estes últimos também possuem os menores índices, e as piores condições de IDH. Há também, uma tendência de concentração de IDEBs mais altos nos municípios mais integrados ao pólo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo que foi discutido, é necessário ainda, compreender que embora haja competências distintas entre estados e municípios no que concerne as responsabilidades de oferta e acesso à escolas públicas, “prevê que os estudantes sejam matriculados nas escolas próximas de suas residências”, como consta no art. 53, I e V, da Lei 8.069/90, do seguinte teor: Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência

Sendo assim, afastar os estudantes de sua realidade vivida, além de ferir a lei, é retirá-la dos espaços de convivência comunitária, do lugar e do território da existência, além de não contribuir para que não haja a superação das vulnerabilidades a que estes sujeitos estão submetidos, poderá comprometer o entendimento e a defesa da diversidade cultural, da heterogeneidade do campo e afetar/afastar as famílias de seus territórios. Para Arroyo,

[...] as lutas por direito ao território, à vida, à memória e às identidades coladas à terra-território, e elas são processos que resultam na formação

de sujeitos coletivos, identitários, de territorialidades e de patrimônio cultural, e que expressam a persistente relação histórica entre raça, etnia e terra, territorialidades. (ARROYO, 2012, p.234).

Deste modo, poderá comprometer também a sociabilidade das comunidades, que de modo geral, é o que lhes dá condições de resistir a todas as adversidades que há vida já lhes impõem.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Castro, Mary G., Pinheiro, Leonardo C., Lima, Fabiano S., Martinelli, Cláudia C.. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América latina: desafios para políticas públicas.

ARROYO, Miguel G. Diversidade. IN: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da Educação do Campo – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BORGES. Vanusa Emilia. Um olhar socioambiental e socioespacial para a educação nas escolas localizadas no campo no município de Almirante Tamandaré. 106 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba. 2013

BRASIL, 2009. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)

COMEC. Coordenação da Região Metropolitana. Acesso 13/03/2015. Disponível em: <http://www.comec.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=123>

COSTA, Marco A. Tsukumo Isadora T. L. (orgs).- 40 anos de regiões metropolitanas no Brasil . Brasília: Ipea, 2013. 336 p. mapas, gráfs, tabs. – (Série Rede Ipea. Projeto Governança Metropolitana no Brasil ; v. 1). Disponível em:

FERREIRA. Fabiano De Jesus. BANDÃO. Elias Canuto. Educação e Política de Fechamento de Escolas no Campo. s/d. Disponível em: [http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao\\_e\\_politica.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf). Acesso em: 06/09/2014.

Firkowski, Olga L. C.. Moura, Rosa. (orgs) Curitiba: transformações na ordem urbana [recurso eletrônico] [coordenação Luiz César de Queiroz Ribeiro]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital : Observatório das Metrôpoles, 2014. Recurso digital (Metrôpoles: território, coesão social e governança democrática; Estudos comparativos. Disponível em: [http://www.observatoriodasmetrolopes.net/images/abook\\_file/serie\\_ordemurbana\\_curitiba2.pdf](http://www.observatoriodasmetrolopes.net/images/abook_file/serie_ordemurbana_curitiba2.pdf)

Folha de São Paulo. Brasil fecha em média 8 escolas por dia. Disponível em:  
<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Vários acessos.

INPE – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Cadernos Municipais IPARDES. Disponível em: [http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg\\_conteudo=1&cod\\_conteudo=30](http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=30) . Vários acessos

JOVCHELOVITCH, Sandra. PRIEGO-HERNANDEZ, Jacqueline. Sociabilidades subterrâneas: identidade, cultura e resistência em favelas do Rio de Janeiro. Brasília: Unesco, 2013.

KATZMAN, Rumén. Seducidos y abandonados: *el aislamiento social* de los pobres urbanos. Revista de La Cepal. 76, 2001. Disponível em: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/19326/katzman.pdf>

Kornin, Thaís. Carmo, Julio B. C.. O arranjo institucional de gestão na Região Metropolitana de Curitiba. Costa, Marco A. Tsukumo Isadora T. L. (orgs).- 40 anos de regiões metropolitanas no Brasil . Brasília: Ipea, 2013. 336 p. mapas, gráficos, tabs. – (Série Rede Ipea. Projeto Governança Metropolitana no Brasil ; v. 1) [www.ipea.gov.br/redeipea/imagens/pdfs/governanca\\_metropolitana/livro\\_40anos\\_de\\_regioes\\_metropolitana\\_web.pdf](http://www.ipea.gov.br/redeipea/imagens/pdfs/governanca_metropolitana/livro_40anos_de_regioes_metropolitana_web.pdf)

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES, 2013. Como anda a Região Metropolitana de Curitiba. Disponível em: [www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/como\\_anda/como\\_anda\\_RM\\_curitiba.pdf](http://www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/como_anda/como_anda_RM_curitiba.pdf)

PEREIRA, A. S. O conceito periurbano aplicado à Região Metropolitana de Curitiba: contribuição ao planejamento. PEREIRA, A. S. O conceito de periurbano aplicado à Região Metropolitana de Curitiba: contribuição ao planejamento. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

TOROSSIAN. Sandra Djamboladjian. RIVERO. Nelson Estamado. Políticas Públicas e Modos de Viver: A produção de sentido sobre a vulnerabilidade. In: CRUZ. Lilian Rodrigues da. e GUARESCHI, Neuza. (orgs). Políticas Públicas e Assistência Social: Dialogo com as práticas psicológicas. Petrópolis, RJ. Vozes. 2009. p. 56-69.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura e BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América latina: desafios para políticas públicas. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ue000077.pdf>.