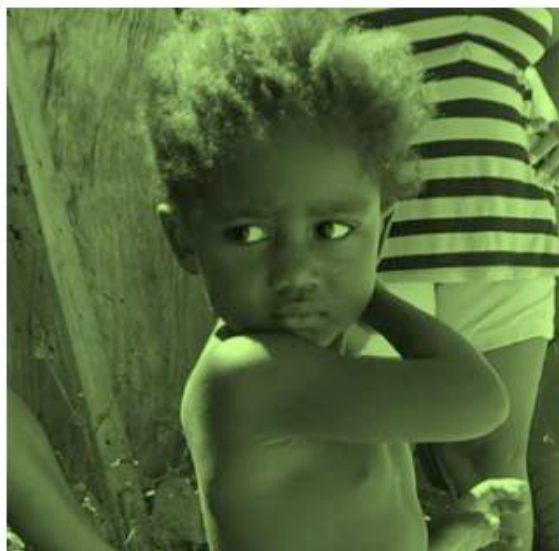


**Cleonice Puggian
Roseantony Bouhid
Helena Amaral da Fontoura**

TRABALHOS COMPLETOS



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

01 e 02 de dezembro de 2015

**V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL,
IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO**

01 e 02 de dezembro de 2015

TRABALHOS COMPLETOS

Organizadoras

**Cleonice Puggian
Roseantony Bouhid
Helena Amaral da Fontoura**

ISBN 978-85-88943-65-0

**Duque de Caxias, Rio de Janeiro
Editora UNIGRANRIO
2016**

Os trabalhos publicados nos Anais do V Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação são de inteira responsabilidade dos respectivos autores (as), incluindo conteúdo, formatação e normatização acadêmica.

CATALOGAÇÃO NA FONTE
NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS – UNIGRANRIO

S471t Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação
(5. : 2015 dez. 1-2 : Duque de Caxias, RJ)
Trabalhos completos do V Seminário de Justiça Ambiental,
Igualdade Racial e Educação / Organizadores: Cleonice Puggian,
Roseantony Bouhid, Helena Amaral da Fontoura. – Duque de
Caxias, RJ: Editora Unigranrio, 2016.
392 p.: il. (algumas col.) ; 23 cm

Bibliografia: p. 391-392.
ISBN: 978-85-88943-65-0

1. Educação ambiental - Congressos. 2. Movimentos sociais
3. América Latina. 4. Igualdade. I. Puggian, Cleonice. II. Bouhid,
Roseantony. III. Fontoura, Helena Amaral da. IV. Universidade do
Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy". V. Título.

CDD – 370

APRESENTAÇÃO

O Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação é um evento anual, de natureza interdisciplinar e interinstitucional, cujo objetivo é mobilizar representantes dos movimentos sociais, alunos e professores da educação básica, docentes e discentes de universidades e integrantes do poder público, convidando-os a refletir sobre os desafios, ações e políticas para a promoção da igualdade ambiental e racial, observando suas interseções no contexto local e global.

Trata-se da quinta edição de um evento que teve início em 2011, por ocasião da mesa redonda “Racismo e Justiça Ambiental”, da qual participou a administradora da Environmental Protection Agency (EPA), Sra. Lisa Jackson. Este primeiro evento foi realizado na Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), em Duque de Caxias, com pesquisadores, representantes do poder público e integrantes dos movimentos sociais da Baixada Fluminense.

Animados com os resultados deste primeiro evento, em 2012 realizamos a segunda edição, agora com duas mesas redondas, comunicações, oficinas e palestras sobre questões ambientais e raciais. Em 2013, o evento ocorreu em Duque de Caxias (UNIGRANRIO) e em São Gonçalo (UERJ). Graças ao apoio da FAPERJ (APQ2 E-26/110.288/2013) foi possível receber como conferencista o Professor Robert Bullard, ícone do movimento por justiça ambiental nos Estados Unidos. Em 2014, em virtude de uma parceria com o Observatório de Conflitos do Extremo Sul do Brasil, ligado a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), o IV SEMIJARE foi realizado nas cidades de Duque de Caxias (RJ), São Gonçalo (RJ) e Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul (RS). Nosso objetivo foi explorar como as atividades de extração, refino e distribuição do petróleo afetavam as populações litorâneas em zonas de sacrifício. Em 2014, recebemos como palestrante convidado o Professor Antônio Augusto Rossotto Ioris, da Universidade de Edimburgo, Reino Unido, reconhecido por seus trabalhos no campo da gestão dos recursos hídricos, conflitos socioambientais e ecologia política. Foram submetidos 101 trabalhos, apresentados em sessões realizadas na Faculdade de Formação de Professores da UERJ e no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande. Os anais foram publicados no formato de ebook (trabalhos completos e caderno de resumos) e encontram-se disponíveis no endereço <http://ivsemijaire.blogspot.com.br/>.

O V Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação foi promovido pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (Maracanã).

Procurou preservar o formato dos eventos anteriores, acrescentando duas novidades: uma mesa-redonda com estudantes do ensino fundamental e um *Toxic Tour*.

Iniciamos na terça-feira, dia 01 de dezembro de 2015, na UNIGRANRIO, tendo como primeira atividade a mesa-redonda “Juventudes: diálogos sobre justiça ambiental e cidadania”, realizada no Auditório Wilson Chagas de Araújo, das 9:30h às 11:30h. Este evento contou com a presença de alunos do oitavo e nono anos do ensino fundamental de três escolas públicas da Baixada Fluminense e de sub-secretários de meio ambiente de Duque de Caxias, Nova Iguaçu e Magé. O objetivo da mesa-redonda foi criar um espaço de enunciação e diálogo entre adolescentes (12 a 17 anos) de comunidades vulnerabilizadas por injustiças ambientais, estabelecendo vínculos com o poder público local. A mesa também procurou compartilhar os resultados da pesquisa “(In)justiças ambientais, tecnologias e culturas juvenis na Baixada Fluminense”, em especial do Curso de Extensão Educação, Tecnologias e Justiça Ambiental, coordenado pela Profa. Dra. Cleonice Puggian, com financiamento da FAPERJ e FUNADESP.

Representando Duque de Caxias, estiveram presentes os estudantes do oitavo ano Natan Santos, Rian Delfino e Andreina Ferreira, do Colégio Estadual Lara Vilella, e o subsecretário Leonardo Rocha. Representando Nova Iguaçu, foram convidados a subsecretária Cázia Ângela e os estudantes Thamires do Carmo, Suellen de Araújo Silva e Marcelo Pereira da Silva, da Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá. Representando Magé, recebemos a presença da subsecretária Aparecida Resende e dos estudantes Drielly Souza de Melo, Paulo Vinicius Siqueira e Ramon França, do Colégio Estadual Oswaldo Cruz. Agradecemos em especial a colaboração dos gestores das três escolas e do Professor Geilson, de Itaboraí, que também compôs a mesa na condição de convidado especial.

Figura 1 e 2 – Estudantes do nono ano do Colégio Estadual Lara e Subsecretário de Meio Ambiente de Duque de Caxias, Leonardo Rocha.



Fonte: acervo do evento.

Figuras 3 e 4 – Estudantes do nono ano da Escola Municipal Vale do Tinguá e Subsecretária de Meio Ambiente de Nova Iguaçu, Cázia Angela.



Fonte: acervo do evento.

Figuras 5 e 6 – Estudantes do nono ano da Colégio Estadual Oswaldo Cruz e Subsecretária de Meio Ambiente de Magé, Aparecida Resende.



Fonte: acervo do evento.

Cada trio de estudantes recebeu dez minutos para apresentar suas propostas e o mesmo tempo foi concedido para a resposta dos subsecretários. Após a sessão de perguntas e respostas, os adolescentes solicitaram que os subsecretários lessem as cartas redigidas durante o curso de extensão “Educação, Tecnologias e Justiça Ambiental”, endereçadas aos Secretários de Meio Ambiente, com comentários e reivindicações referentes às condições de vida nas localidades de Jardim Gramacho, Mauá e Tinguá. Os subsecretários assinaram o recebimento das cartas e se comprometeram a acolher as propostas dos alunos. Ao final, os gestores das três escolas também foram convidados a se pronunciar, compartilhando suas impressões sobre o evento. Reproduzimos aqui uma das cartas apresentadas pelos alunos:

Ipiranga, Magé, 01 de dezembro de 2015.

Ilustríssimo Secretário do Meio Ambiente de Magé, Sr. Aldeci Ribeiro Leal Balter:

Por meio desta carta, em uma só voz, nós, alunos do nono ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Oswaldo Cruz, nos unimos para fazer reivindicações em relação às condições da localidade de Mauá.

Há ruas esquecidas sem asfalto e iluminação pública. Precisamos de tratamento de esgoto, para que os efluentes das atividades domésticas e comerciais não desaguem nas praias, eliminando também o mal cheiro que há perto de nossas casas. Ninguém quer viver em um lugar cheio de lixo, sem saneamento básico e sem água potável. Precisamos urgentemente de uma rede pública de abastecimento de água.

Quanto aos resíduos sólidos, sugerimos que haja coleta de lixo nas praias, assim como campanhas para a conscientização da população. O lixo nas praias nos impede de aproveitar a areia e de tomar banho. Solicitamos também a instalação de placas de sinalização informando aos banhistas sobre as condições de balneabilidade nas diversas localidades. Uma parte da população acredita que todas as praias de Mauá são próprias para o banho.

Outra questão refere-se à preservação da cobertura vegetal ainda existente e à conservação do mangue. É preciso proibir construções no mangue e fiscalizar as construções irregulares. O mangue é um patrimônio.

Consideramos fundamental reformar a ponte de ferro da primeira estação ferroviária do Brasil, pois é um ponto turístico muito importante do local onde moramos. Reformar praças, escolas parte interna e externa dos centros poliesportivos. Construir mais hospitais, instalar guarda corpo nas pontes sobre os canais. Criar um teatro e um cinema, pois o dinheiro que gastamos com passagens até Duque de Caxias e Piabetá seria suficiente para pagar a entrada no cinema.

É preciso trazer mais atividades para os jovens, como cursos de qualificação profissional, desenho, arte, culinária, informática, línguas e atividades para pessoas adultas e idosas, afinal todos tem direito ao lazer.

Sabemos que muitas destas reivindicações são nosso direito, pois pagamos impostos. Até ao comprar o pão de cada dia pagamos impostos!

Precisamos diminuir as desigualdades em nosso município. Enquanto há pessoas curtindo momentos de lazer em espaços limpos e arborizados, nós estamos em ruas alagadas, com esgoto a céu aberto.

Ainda queremos falar de um ponto muito importante: nossa saúde. É raro ter uma ambulância no posto para atender às necessidades da população. Muitas pessoas precisam se deslocar para o Hospital Adão Pereira Nunes, em Saracuruna, em busca de socorro. Algumas morrem a caminho. Atendimento médico em Mauá ainda é precário.

Não podemos e muito menos queremos permanecer nas condições atuais. Queremos um lugar digno em termos de infraestrutura urbana e ambiental. Queremos soluções para os problemas de Mauá.

Certos de sua atenção e compromisso, assinamos esta carta.

Jovens cidadãos de Magé

Estudantes do nono ano do Colégio Estadual Oswaldo Cruz, Ipiranga (2015)

Após a mesa-redonda, os participantes do V SEMIJARE foram convidados a prestigiar a exposição fotográfica “Juventudes: meu ambiente”, produzida pelos próprios alunos, que ficou aberta ao público na Biblioteca Central da UNIGRANRIO, durante a primeira semana de dezembro. As atividades da manhã se encerraram com uma visita dos alunos e participantes do evento às dependências da universidade.

Figuras 7– Exposição “Juventudes: meu ambiente”.



Fonte: acervo do evento.

No dia 01 de dezembro, à tarde, realizamos oito sessões de comunicação oral com mais de 40 trabalhos, congregando graduandos, pós-graduandos, professores e pesquisadores de 26 instituições, incluindo: Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ– campi Maracanã, São Gonçalo e Duque de Caxias), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ- campi Rio de Janeiro e Macaé), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ-Nova Iguaçu), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal Fluminense (UFF), Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO, com destaque para o Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur), Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Universidade Estácio de Sá (UNESA), Horto Botânico do Museu Nacional, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias (FEUDUC), Faculdades Maria Thereza, Escola Municipal Campos Elíseos e Escola Municipal Presidente Vargas.

Figuras 8 e 9 – Apresentação de comunicações orais.



Fonte: acervo do evento.

As sessões de comunicação oral foram coordenadas por docentes de várias instituições, incluindo: Roseantony Bouhid (IFRJ-Maracanã), Diana Ramos de Oliveira (UCP), Elienae Genésia Corrêa Pereira (FIOCRUZ), Marcelo Aranda Stortti (UNIRIO), César Bernardo (FAETEC/UNIGRANRIO), Patrícia Rangel (UNIGRANRIO-PPGHCA) e João Rodrigues Miguel (PPGEC). Os trabalhos abordaram temáticas interdisciplinares, com destaque para os estudos sobre conflitos ambientais, produção do saber e educação em espaços formais e não-formais, relações raciais, gênero, território, agroecologia, campo, movimentos sociais, políticas públicas, negociação de conflitos, práticas de resistência e processos de degradação, principalmente no estado do Rio de Janeiro.

Iniciamos às 16:30h o círculo de saberes (animado pelo cafezinho), que foi um diálogo sobre as comunicações orais e agendas apresentadas pelos participantes. Neste momento foi possível apontar temáticas emergentes, tendências teóricas e metodológicas, questões para futuras investigações e ouvir o relato de lutas travadas pelos grupos representados no evento. Nesta oportunidade também foi possível que as pessoas se apresentassem, fortalecendo a rede de indivíduos e instituições do Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação.

À noite realizamos um tributo ao desastre de Mariana. Fizemos um minuto de silêncio e coletamos doações para os desabrigados. Em seguida iniciamos a mesa-redonda “Petróleo e injustiças ambientais no estado do Rio de Janeiro”, com a coordenação da Professora Roseantony Bouhid (IFRJ) e fala dos pesquisadores Thiago Wentzel (UFRJ/Macaé), Breno Herrera (EICOS/UFRJ) e Sebastião Fernandes Raulino (FAPP-BG/FEUDUC). Encerramos o primeiro dia com um valioso debate sobre as diversas formas de exploração da região hidrográfica da Baía da Guanabara pela indústria do petróleo, destacando o papel dos movimentos sociais como espaços de resistência e formação humana.

Figuras 10 – Mesa-redonda “Petróleo e injustiças ambientais no estado do Rio de Janeiro”.
Da direita para a esquerda: Breno Herrera, Thiago Wentzel, Sebastião Raulino e Roseantony Bouhid.



Fonte: acervo do evento.

A primeira atividade do dia 02 de dezembro foi a conferência “O outro lado da luta ambiental: o anti-ecologismo e os desafios da sustentabilidade”, com o professor Philippe Pomier Layrargues (UnB), que ocorreu das 9h às 11:30h, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (São Gonçalo).

Figuras 11 – Conferência “O outro lado da luta ambiental: o anti-ecologismo e os desafios da sustentabilidade”, com o professor Philippe Pomier Layrargues.



Fonte: acervo do evento.

Após a conferência fizemos um lanche e partimos em direção ao Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), em Itaboraí, onde ocorreu o “Toxic Tour” nos arredores coma presença de graduandos, professores, pesquisadores e ativistas. Neste grupo estava a jornalista Manoela Vianna, assessora de comunicação da Fundação Heinrich Böll no Brasil, que produziu uma excelente reportagem, disponível em <http://br.boell.org/pt-br/2015/12/22/os-vizinhos-esquecidos-do-complexo-petroquimico-do-rio-de-janeiro-comperj>. Agradecemos aqui a Glauco Oliveira, Dona Ebanildes, Ramon Vieira e a todos os vizinhos do COMPERJ que nos acolheram e compartilharam conosco sua luta por justiça ambiental.

Figuras 12 e 13 – Toxic Tour nos arredores do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ).



Fonte: acervo do evento.

À noite encerramos o evento com a mesa-redonda “Água, conflitos socioambientais e petróleo”, no IFRJ-Maracanã, que contou com a presença da Professora Cátia Antônia da Silva (Geografia, UERJ-FFP), Bianca Dieile (ENSP/FIOCRUZ), Adacto Benedicto Ottoni (Engenharia, UERJ) e Sérgio Ricardo (Baía Viva/Ambientalista). As diversas atuações da indústria do petróleo e seus impactos no meio ambiente foram o eixo central desta mesa. Professora Cátia Antônia falou sobre a pesca na Baía de Sepetiba, trazendo informações atualizadas sobre a exploração territorial e a luta dos pescadores. Professora Bianca Dieile contextualizou a “crise hídrica”, indicando os possíveis impactos da exploração de petróleo por fracionamento hidráulico na qualidade e disponibilidade de água doce no Brasil. Professor Adacto, por sua vez, apresentou uma pesquisa detalhada sobre o rio Guapiaçu e demonstrou a inviabilidade da construção da barragem prevista para o município de Cachoeiras de Macacu. Ressaltou a necessidade do reflorestamento das encostas degradadas e a preservação dos mananciais já existentes. Sérgio Ricardo questionou a política ambiental e destacou a importância dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil organizada na luta ambiental, que deve ser fortalecida tendo em vista as eleições municipais de 2016.

Figuras 14 – Toxic Tour nos arredores do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ).



Fonte: acervo do evento.

Durante o V Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação exploramos as nuances dos conflitos ambientais relacionados à água e ao petróleo no estado do Rio de Janeiro, registramos as crescentes estratégias empregadas para desqualificar e desarticular o movimento por justiça ambiental, assim como as investidas contra conquistas já estabelecidas no campo da

educação e meio ambiente. Vemos que os desafios à justiça ambiental, igualdade racial e educação continuam e, sob certas primas, se ampliam. Os textos incluídos neste ebook ilustram as lutas, avanços e retrocessos neste campo de estudo. São vinte e nove (29) capítulos que versam sobre questões variadas, mas convergem no comprometimento com a justiça ambiental, com a igualdade racial e educação. Os conteúdos e formato dos textos são de inteira responsabilidade de seus autores. Alegria-nos, entretanto, poder reuni-los em uma só publicação, que ilustra a riqueza de ideias e experiências que tem constituído nosso evento ao longo dos últimos cinco anos.

Em tempo, mantivemos partes do texto da apresentação do “Caderno de Resumos” também na apresentação dos “Textos Completos”, a fim de garantir que todos os leitores pudessem conhecer o histórico do evento, prestigiando sua riqueza.

Agradecemos o financiamento da FAPERJ (Bolsa Jovem Cientista do Nosso Estado) e FUNADESP (PROPESQ-UNIGRANRIO), que viabilizaram várias atividades do evento. Agradecemos, em especial, a todos que participaram do V Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação e esperamos continuar juntos em 2016.

Saudações cordiais,

Cleonice Puggian (UNIGRANRIO/UERJ-FFP)
Roseantony Bouhid (IFRJ-Maracanã)
Helena Amaral da Fontoura (UERJ-FFP)
(Organizadoras)

FICHA TÉCNICA

Coordenação Geral

Cleonice Puggian (UERJ-FFP/UNIGRANRIO)

Comitê Executivo

Roseantony Bouhid (IFRJ-Maracanã)

Sebastião Fernandes Raulino (SME-Duque de Caxias/FEUDUC/FAPP-BG)

Helena Amaral da Fontoura (UERJ-FFP)

Organização

Jefferson Lima (Bolsista de IC/FAPERJ - UFRRJ)

Ellen Midia Lima da Silva (IC/CNPq - UNIGRANRIO)

Edilene Estevão (FAPP-BG)

Ana Cláudia Gomes (IC/Santander - UNIGRANRIO)

Suellen Alcantara (UNIGRANRIO)

Dyogo Santos (IC/PIBIC - UERJ/FFP)

Laís Henriques Bernardo Ruiz (IC/PIBIT-CNPq - UERJ-FFP)

Junior Barragan (Fotógrafo)

Comissão Científica

Andreino Campos (Geografia/UERJ-FFP)

Caio Floriano dos Santos (Observatório de Conflitos do Extremo Sul do Brasil, PPGEA-FURG)

Carlos Roberto Machado (Observatório de Conflitos do Extremo Sul do Brasil, PPGEA FURG)

Cátia Antônia da Silva (Geografia/UERJ-FFP)

Eline Flores Victor (ECELAH/UNIGRANRIO)

Gabriela Girão de Albuquerque (ECELAH/UNIGRANRIO)

Gianine Maria de Souza Pierro (Pedagogia/UERJ-FFP)

Haydea Maria Marino de Santana Reis (ECELAH/UNIGRANRIO)

Herbert Gomes Martins (ECT/UNIGRANRIO)

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima (ECELAH/UNIGRANRIO)

João Rodrigues Miguel (ECELAH/UNIGRANRIO)

José Geraldo da Rocha (ECELAH/UNIGRANRIO)

Juliana Malerba (UFRJ/Rede Brasileira de Justiça Ambiental)

Marcelo Aranda (CARE Brasil / SEEDUC-RJ)

Márcio Luiz Correa Vilaça (ECELAH/UNIGRANRIO)

Maria Cristina Ferreira dos Santos (Biologia/UERJ-FFP)

Renato da Silva (ECELAH/UNIGRANRIO)

Ricardo Tadeu Santori (Biologia/UERJ-FFP)

Vania Leite (Pedagogia/UERJ-FFP)

Editoração

Cleonice Puggian

Financiamento

FAPERJ

FUNADESP (PROPESQ-UNIGRANRIO)

SUMÁRIO

LUTAS E CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS NA AMÉRICA LATINA: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTEXTUALIZADA A JUSTIÇA AMBIENTAL	17
<i>STORTTI, Marcelo Aranda</i>	
<i>MENEZES, Anne Kassiadou</i>	
<i>SANCHEZ, Celso</i>	
LIXÃO DOS CARREIROS - RIO GRANDE/RS: "MONUMENTO À INCOMPETÊNCIA GERENCIAL DO MEIO AMBIENTE"	32
<i>AMARAL, Daiane Acosta</i>	
<i>SOUZA, Davis Silva de</i>	
<i>COSTA, José Ricardo Caetano</i>	
PROBLEMATIZAÇÃO DOS NOVOS USOS DESTINADOS AS SALINAS AO ENTORNO DA LAGOA DE ARARUAMA NA REGIÃO DOS LAGOS – RJ	42
<i>COSTA, Evelyn de Castro Porto</i>	
<i>SANTOS, Arthur Alves Bispo dos</i>	
<i>SEABRA, Vinicius da Silva</i>	
INJUSTIÇAS AMBIENTAIS NAS BACIAS HIDROGRÁFICAS DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO, LESTE METROPOLITANO DO RIO DE JANEIRO	54
<i>VIEIRA, Cilene Daudt</i>	
<i>SOUSA, Rafaella César dos Santos</i>	
<i>OLIVEIRA, Antônio Enagico Farias</i>	
<i>ALVES, Wendel Guimarães</i>	
<i>LEÃO, Otávio Miguez da Rocha</i>	
CURRÍCULO: UMA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO, ETNIA E RAÇA	65
<i>BARROS, Glhevysson dos Santos</i>	
<i>PUGGIAN, Cleonice</i>	
CONHECIMENTO CIENTÍFICO: PERSPECTIVANDO POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM	80
<i>FIGUEIRA, Sandro Tiago da Silva</i>	
<i>FONTOURA, Helena Amaral</i>	
LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTERVENÇÃO NOS CONTEÚDOS MÍNIMOS DO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA RJ	88
<i>MADALENY, Kelly Xavier</i>	
O TERRITÓRIO DE ITAGUAÍ/RJ COMO “ZONA DE SACRIFÍCIO” OU “PARAÍSO DE POLUIÇÃO”	102
<i>PLÁCIDO, Patrícia de Oliveira</i>	
<i>NEFFA, Elza Maria Vieira de Castro</i>	
<i>GUIMARÃES, Mauro</i>	
OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: OS PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS COORDENADOS PELA SECRETARIA DE MEIO AMBIENTE NO MORRO DA FORMIGA, RIO DE JANEIRO, RJ	112
<i>CUNHA, Lucas Neves da</i>	
PRODUÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO E AS ARTES DE RESOLVER A VIDA: NARRATIVAS SOBRE OS SUJEITOS INVISÍVEIS NA METRÓPOLE FLUMINENSE	125
<i>RIBEIRO, Luis Henrique Leandro</i>	
<i>RAINHA, Felipe Andrade</i>	

SOUZA JUNIOR, Luis de
SOUZA, Luiz Eduardo de

SOCIEDADE CIVIL E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO EM SÃO GONÇALO (RJ): UM ESTUDO DE CASO 140

NASCIMENTO, Rejane Baptista do

PROJETO SEMEANDO VIDAS: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SANITÁRIA NAS FAVELAS DO RIO DE JANEIRO 150

LEMOS, Fábila de Castro

COSTA, Dilermando Moraes

RANGEL, Patrícia Luísa Nogueira

RIO IMBOAÇU: ACERVO DE FOTOS PARA A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO 160

PEREIRA SIMÃO, Guilherme 160

ALVES ALFRADIQUE, Pablo 160

PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE CRIANÇAS CAIÇARAS NO SACO DO MAMANGUÁ (PARATY, RJ): SUBSÍDIOS PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ÁREA DE CONFLITO 170

GONÇALVES, Marco pinheiro

FARIA, Lucio Paranhos Vargas de

EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE EM ZONAS DE SACRIFÍCIO: AS NOVAS SOCIABILIDADES DO CAPITAL EM CAMPOS ELÍSEOS, DUQUE DE CAXIAS 184

FLORIANO, Marcio Douglas

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROJETO NOVA EJA EM PERSPECTIVA 199

OLIVEIRA, Renata Motta

PUGGIAN, Cleonice

DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA E JUSTIÇA AMBIENTAL: UMA PERSPECTIVA SOBRE EXPERIÊNCIAS COM MULHERES DAS CLASSES POPULARES, NO MUNICÍPIO DE MAGÉ 213

OLIVEIRA, Carolina Alves Gomes

SÁNCHEZ, Celso

TRABALHO DE CAMPO NA LICENCIATURA: EXPERIMENTANDO O CINEMA NA FRONTEIRA ENTRE O TERMINAL DE PETRÓLEO E A UNIDADE DE CONSERVAÇÃO 226

COSTA, Rafael Nogueira

BRANQUINHO, Fátima Teresa Braga

BATISTA, Thaís Dantas do Vale

PRECONCEITO E DANOS PSÍQUICOS EM GRUPOS ÉTNICOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA 244

FAGUNDES, Diogo Pereira

SILVA, Cristiane Moreira

O MAPA DE CONFLITOS ENVOLVENDO INJUSTIÇA AMBIENTAL E SAÚDE NO BRASIL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: FORTALECENDO DIÁLOGOS COM A JUSTIÇA AMBIENTAL 257

MENEZES, Anne Kassiadou

ROCHA, Diogo Ferreira da

A POLÍTICA DO “BOTA ABAIXO”: PEREIRA PASSOS E AS REMOÇÕES DAS HABITAÇÕES POPULARES EM NOME DA “HIGIENIZAÇÃO” DOS ESPAÇOS PÚBLICOS. 275

ERNESTO, Neide Amorim

TEIXEIRA, Vanessa

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: O CASO DA EXPOSIÇÃO ITINERANTE MANGUINHOS TERRITÓRIO EM TRANSE	287
<i>ABRANTES, Priscilla</i>	
<i>OLIVEIRA, Renata</i>	
<i>CAMPOS, Franciele</i>	
<i>MAGALHÃES, Diana</i>	
<i>BATISTA, Alessandro Machado Franco</i>	
DISCRIMINAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL: DISCUTINDO A EQUIDADE ENTRE AS MINORIAS ETNICO-RACIAIS	300
<i>RAMOS DE OLIVEIRA, Diana</i>	
POSTURAS E AÇÕES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ANALISANDO UMA INTERVENÇÃO COM DOCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS	309
<i>PEREIRA, Elienae Genésia Corrêa</i>	
<i>FONTOURA, Helena Amaral da</i>	
POR TRÁS DA LEI 10639/03 UMA HISTÓRIA DE LUTA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE ARARUAMA SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO	326
<i>SILVA, Cristina da Conceição</i>	
<i>ROCHA, José Geraldo da</i>	
<i>RANGEL, Renata de Oliveira</i>	
PESCA ARTESANAL NA BAÍA DE GUANABARA E INJUSTIÇAS AMBIENTAIS: UMA ANÁLISE DA LITERATURA	334
<i>FERREIRA, Cesar Bernardo</i>	
<i>PUGGIAN, Cleonice</i>	
AS NUANCES DO PRECONCEITO CONTRA O AUTISTA	334
<i>SILVA, Nefertiti Galvão</i>	
<i>RAMOS DE OLIVIERA, Diana</i>	
JUVENTUDES NO JARDIM GRAMACHO: (RE)IMAGINANDO O TERRITÓRIO	364
<i>SILVA, Ellen Mideia Lima da</i>	
<i>PUGGIAN, Cleonice</i>	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CURRÍCULO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIAS DOS “PROJETOS EDUCACIONAIS DA REDE”	373
<i>CHAGAS, Alessandra Marinho</i>	
<i>PUGGIAN, Cleonice</i>	



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



LUTAS E CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS NA AMÉRICA LATINA: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTEXTUALIZADA A JUSTIÇA AMBIENTAL

STORTTI, Marcelo Aranda

*Estudante de doutorado do Programa de Educação (UNIRIO)/FEUDUC
marcelostortti@gmail.com*

MENEZES, Anne Kassiadou

*Estudante de doutorado do Programa de Educação (UNIRIO)
annekmenezes@hotmail.com*

SANCHEZ, Celso

*Doutor/professor do programa de Pós graduação em educação da UNIRIO
celso.sanches@hotmail.com*

RESUMO

Este trabalho se propõe a pensar uma educação ambiental (EA) contextualizado às realidades locais dos territórios latino-americanos, a partir das populações em situação de vulnerabilidade e conflitos socioambientais, como metodologia, recolhemos e analisamos experiências e propostas de educação em particular EA de movimentos sociais, através de análise de conteúdo iremos procurar situar as abordagens das iniciativas em EA destes movimentos com as macro tendências desse campo. Como resultado dessa pesquisa foram identificados diferentes grupos sociais tais como: a Coordenação Latino-americana de Organizações do Campo (CLOC), MST, Via-campesina, Coordenação Andina de Organizações Indígenas (COOI), Organização Nacional Indígena de Colômbia, “Guerra da Água”, “Guerra do Gás”, CEDIB (Bolívia), Yasuni (equador), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimentos contra mineração, Fórum dos Atingidos pela Indústria do Petróleo e Petroquímica nas cercarias da Baía de Guanabara (FAPPP-BG), Fórum SUAPE (Brasil), Oilwhatch (equador) e Observatorio Petrolero Sur (Argentina) dentre outros; que historicamente lutam e resistem pela garantia de seus modos tradicionais e ou alternativos (urbanos) de vida e pela defesa de seus territórios, configurando-se nos casos de conflitos ambientais. Esses movimentos sociais apresentam antigas e novas estratégias pedagógicas e de EA interligadas a esses complexos cenários (situações de injustiça ambientais causadas pelos conflitos ambientais) e a geopolítico latino-americano. A partir dessa diversidade de experiências de injustiças, culturas e estratégias pedagógicas que se inter-relacionam ao território, ao poder e aos saber configurando-se o que chamaremos de educação ambiental “desde el sur”.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Movimentos sociais. América latina.

ABSTRACT

This study aims to think environmental education (EE) contextualized to local realities of Latin American territories, as of populations in vulnerable social and environmental conflict situation, such as methodology, collect and analyze experiences and education proposals in particular EA movements social, through content analysis we will seek to place the approaches of the initiatives in EA of these movements with the macro trends that field. As a result of this research have been identified different social groups such as the Latin American Rural Organizations Coordination (CLOC), MST, Via-peasant, the Andean Coordination of Indigenous Organizations (Cooi), National Indigenous Organization of Colombia, "Water War "" Gas War ", CEDIB (Bolivia), Yasuni (Ecuador), of Dam Affected Movement (MAB), Movement against mining, Forum of People Affected by the Oil Industry and Petrochemicals in cercariae of Guanabara Bay (FAPPP-BG), SUAPE Forum (Brazil), Oilwhatch (equator) and Observatorio Petrolero Sur (Argentina) among others; historically struggle and resist for ensuring their traditional ways and or alternative (urban) life and the defense of their territory by setting up in cases of environmental conflicts. These social movements have old and new AE and teaching strategies linked to these complex scenarios (environmental situations of injustice caused by environmental conflicts) and the Latin American geopolitical. From this diversity of wrongful experiences, cultures and pedagogical strategies that interrelate to the territory, to power and know setting up what we call environmental education "desde el sur"..

Key-words: Environmental education. Social movements. Latin America.

Introdução

Desde os primeiros anos de estruturação do capitalismo na Inglaterra e em outros países sempre ocorreu à pilhagem da natureza, dos trabalhadores e os seus modos de vida. Esse sistema global apresenta uma dinâmica de expansão continua de seu modo de se reproduzir e organizar a vida (COMPOSTO; NAVARRO, 2014). Esse sistema apresenta um principio fundante a acumulação incessante de capital, isto é, ação de acumular objetos de valor para um grupo; o aumenta da riqueza através da concentração dela ou a criação da mesma. Nas sociedades capitalistas ocorreu a separação entre espaço-tempo, isto é, entre a maneira como produzimos um objeto e a maneira como consumimos, sendo esses atos desvinculados um do outro. Este sistema também produziu uma sociedade baseada na reprodução dos padrões de acumulação do capital, ou seja, uma base fundante deste sistema é a expropriação da natureza através da valoração e da transformação de seus elementos em recursos a serem explorados até à exaustão.

Segundo Composto; Navarro (op.cit.) esse sistema precisa excluir o homem de sua concretude (maneira de produzir e viver) para torná-lo apenas em uma mercadoria denominada de força de trabalho (“liberta”) que pode ser explorada para manter o sistema funcionando que resulta em destruir todas as relações sociais, culturais e linguísticas constituídos em outra lógica de viver de uma vida comunitária. Além disso, ainda se faz necessário transformar a natureza, de seu estado de plenitude, para uma mera mercadoria, logo esse sistema se mantém funcionando quando os seus

agentes usam da violência e da pilhagem dos recursos naturais e humanos como forma de demonstração de poder.

Este processo, sob a ótica do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, produz o que ele denomina de epistemicídio, ou seja, “à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (SANTOS, 2009).

Existe, portanto, uma concordância com Roberta Maria Lobo da Silva (2005) sobre a necessidade de refletir sobre epistemologias que emergem das lutas sociais vigentes, colocando em ênfase os saberes produzidos a partir das militâncias políticas. A pesquisadora em seus estudos realizados com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no Brasil refletiu sobre tal questão, destacando que os princípios organizativos (neste caso, do MST) dão corpo aos métodos de luta e de organização e densidade à formação, no sentido de materializar um trabalho político-organizativo que de fato transforme as relações sociais vigentes, produzindo sujeitos sociais participativos e conscientes, críticos e éticos (SILVA, 2005, p.286-287)

Luxemburgo (1968) analisa o processo de acumulação do capital, afirmando que ele se dá a partir da reprodução do capital social total, isto é, a constituição de um mecanismo cíclico do processo produtivo. Para essa autora os procedimentos ligados à produção precisam ser sempre reciclados e reorganizados para fundamentar e incentivar um consumo ininterrupto, porém para que isso ocorra faz-se necessário ter um bom nível de produtividade do trabalho para atender a demanda, logo esse consumo estará associado diretamente com o que foi produzido e de como se produz as coisas. A partir dessa necessidade de expansão de produção, de trabalhadores e de mercados, o capitalismo promove uma expansão de fronteiras.

Composto; Navarro (idem) corroboram com essa ideia afirmando que esse sistema tem uma tendência de mundializar-se buscando usar os mesmos mecanismos do seu período de acumulação inicial, sendo implantado em novos territórios e culturas. Para Luxemburgo (1968) toda nova expansão colonial está acompanhada por uma guerra entre o capital e as forças e formas sociais e econômicas tradicionais do novo território, sendo os mesmo expropriados de tudo (recursos naturais, cultura, meios de produção e de seus trabalhadores etc), resumidamente esse processo foi denominado de Imperialismo.

Na América latina essa ofensiva se estabeleceu desde o fim da segunda guerra mundial, com a entrada de diversas empresas nos países latinos com a desculpa da reconstrução do mundo destruído pelos vários anos de guerra, quando na verdade existia um plano estratégico de expansão do capital chamado de Plano Marshal (HAVEY, 2004). Bejar (2004) aprofunda essa análise

explicando que após o período de 1933 a 1980 ocorreu o esgotamento do modelo capitalista operado naquela ocasião, chamado de industrialização por substituição de importações, utilizado para modificar as bases que promoveram as reformas estruturais necessárias para a mudança de rumo das economias latino americanas. Além disso, nesse período ocorreu uma reorganização política na região, que saíram de um modelo ditatorial para uma democracia. E consequentemente adaptando os seus modelos econômicos a um sistema de economia de mercado (BEJAR, 2004).

Esse processo foi reorganizado e se transformou no “Consenso de Washington”, isto é, Uma lista de medidas de político econômicas para direcionar os governos Latino americanos e em desenvolvimento, bem como, organizações internacionais (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento etc) que só poderiam emprestar recursos e ou orientações técnicas se os países seguissem essa cartilha (BEJAR, 2004; FIORI, 1996). Fiori (1996) explica que essa expressão está relacionada a um ideal americana de direcionamento da política econômica, em países “subdesenvolvidos” ou “em desenvolvimento” e afirma que naquele momento o principal foco dos EUA era os países da América Latina que estavam mais endividados, sendo presas fáceis para o imperialismo americano. Ele alerta que existia um programa de ações (acordos) que os governos deveriam fazer para poderem resolver os problemas com as dívidas e conseguir recursos internacionais, com alguns pontos importantíssimos, tais como: estabilização monetária; política fiscal austera; programa de reformas administrativas, previdenciárias e fiscais; um corte violento no gasto público (corte de salários dos funcionários públicos, demissões, flexibilização do mercado de funcionários públicos, corte das contribuições sociais, reforma da previdência social).

Esse ciclo de movimentação capitalista, tendo essa fase expansionista do capital, estava travestido da proposta denominada de “neoliberalismo”, que foi primeiramente vivenciado no centro do capitalismo hegemônico (Inglaterra e Estados Unidos) e depois expandido para os países periféricos. Zibechi (2004) argumenta que nesse período

Segundo Svampa (2010) nessa última época essa região sofreu um processo de substituição ou continuação de consensos, porém com uma mudança no foco econômico, isto é, saindo estabilização monetária; política fiscal austera etc (Consenso de Washington) e entra novos atores capitalistas que precisam de matérias primas, criando uma oportunidade de crescimento vertiginoso para essa região, isto é, o “Consenso dos Commodities”, relacionados a exploração de bens primários em proporções imensuráveis.

Para essa autora esse processo de exploração e exportação de recursos naturais começou no final dos anos 90, com um modelo de acumulação, que se intensifica nesse período com a implantação desse tipo de projeto, relacionados aos recursos naturais, sem um grande valor

agregado, sendo esse processo chamado de “Consenso dos Commodities” (SVAMPA, 2010). Esse novo consenso estava relacionado ao ingresso a uma nova ordem econômica e política, sustentada pelo grande crescimento dos preços internacionais das matérias primas e dos bens de consumo demandado pelos países centrais e as potências emergentes.

Nos países latino-americanos esse processo foi reforçado pela nova onda de entrada de capital de empresas estrangeiras (americanas, francesas, canadenses etc) para os setores de “commoditeis” (mineração, petróleo, soja, etc) e a privatização das empresas estatais relacionadas a esses setores. Porém para Moreno (2015) o principal fator de “commoditização” da economia, foi a emergência da China, nos últimos 30 anos, no papel de a grande fábrica do mundo, criando uma nova dinâmica mundial na divisão internacional do trabalho, descentralização das indústrias, desindustrialização e reprimarização de algumas economias, impulsionada pela imensa demanda de recursos naturais, alterando assim as estruturas produtivas em diversos países. Esse novo processo geopolítico, esta sendo definido como o fim do século Americano para o início do século do Pacífico, com a Ásia como novo centro de gravidade da economia mundial (MORENO, 2015).

A partir da chegada ao poder de governos progressistas que aproveitando o grande crescimento da economia chinesa e a valorização das commodities, promovem a substituição ou continuação de consensos, porém com uma mudança no foco econômico, isto é, saindo Consenso de Washington e a entrada de novos atores capitalistas que precisam de matérias primas, criando uma oportunidade de crescimento vertiginoso para essa região, isto é, o “Consenso das Commodities” (SVAMPA, 2010) ou “Chinês” (MORENO, 2015), relacionados à exploração de bens primários (minérios, petróleo e soja) em proporções imensuráveis, bem como, um direcionamento dos bancos e empresas para esse ramo promovendo também uma desindustrialização de outros segmentos da economia. Além disso, o aumento crescente das exportações dessas commodities promoveu a expansão das atividades empresariais dessas cadeias produtivas gerando uma demanda por terras (territórios), água e energia, bem como, um direcionamento dos bancos e empresas para esse ramo promovendo também uma desindustrialização de outros segmentos da economia. Diante disso, houve o aumento dos problemas socioambientais, tais como: desapropriação de terras de camponeses, indígenas e comunidades tradicionais, desabastecimento de água potável em diversas regiões direcionadas ou privatizadas para as empresas, poluição do ar, solo e da água durante esses processos produtivos, bem como, a precarização dos procedimentos e equipamentos responsáveis pela proteção ambiental, aumento de doenças e mortes devido a exposição a agentes contaminantes de diferentes ordens, etc. Nessa circunstância, intensificam-se as situações de injustiças ambientais e de vulnerabilização socioambiental de determinados grupos sociais que historicamente lutam e resistem pela garantia de

seus modos tradicionais de vida e pela defesa de seus territórios, configurando-se nos casos de conflitos ambientais.

Todas as questões socioambientais identificadas anteriormente, promoveram a revolta das populações mais afetadas por esse processo do capitalismo, gerando movimentos de resistência e luta em diferentes países da América Latina. Essa questão também foi analisada por Harvey (2005) que afirma que o processo capitalista de despossessão provocou ampla resistência mundial, originando movimentos internacionais de antiglobalização.

Já para Houtart (2007) o que levou a uma total submissão de todos os grupos humanos (povos nativos, mulheres etc), além da classe operária assalariada, à lei do Valor foi à crise tanto do capital produtivo, como do capital financeiro, convertendo a agricultura camponesa a um modelo produtivista capitalista, os serviços públicos ao setor privado e a biodiversidade, como fonte de novas fontes de energia e matéria prima. E nos ampliaríamos esse horizonte para a geodiversidade (minerais, petróleo etc).

Considerando os fatos retratados, este trabalho se propõe a refletir sobre a educação ambiental contextualizado às realidades locais dos territórios latino-americanos, a partir das populações em situação de vulnerabilidade e conflitos socioambientais.

A partir do objetivo anteriormente delineado, buscamos dialogar com conceitos teóricos do campo dos conflitos socioambientais (SANTANDREU; GUDYNAS, 1998; FUCKS, 2001; ACSERALD, 2004; STORTTI; COSTA, 2014), na ecologia política (MARTINEZ-ALIER, 2010; ALIMONDA, 2002; 2006; 2015; LEFF, 2005), na educação as ideias de Freire (1987) e mais especificamente na educação ambiental crítica (LOUREIRO, 2000; 2006; 2010; 2015; GUIMARÃES, 2000; NOVICKI, 2004; SANCHEZ, 2014).

Neste sentido as estratégias metodológicas utilizadas foram à análise bibliográfica e revisão documental, através de pesquisa em sites, documentos oficiais, livros, manifestos, cartas e textos elaborados para as reuniões dos movimentos sociais. Depois dessa fase de levantamento de dados, analisamos essas experiências e propostas de educação em particular EA desses grupos sociais, através de análise de conteúdo, buscando relacionar essas informações com as abordagens das iniciativas em EA destes movimentos com as macro tendências desse campo e dialogando com a abordagem materialista histórico-dialética.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado dessa pesquisa, identificamos diferentes grupos sociais e subdividimos didaticamente em quatro temas focais: agroecologia, água, mineração, petróleo/fracking. No primeiro subgrupo analisamos os seguintes movimentos sociais: a Coordenação Latino-americana

de Organizações do Campo (CLOC), La Via-campesina e Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Neste subgrupo observamos que as suas principais “bandeiras” de luta socioambiental são a reforma agrária, agroecologia, água, biodiversidade, segurança alimentar e as mudanças climáticas. Porém na CLOC e na La Via Campesina o tema da educação não é tratado como prioridade, sendo abordado em cursos de agroecologia ou indiretamente em publicações relacionadas aos temas acima apresentados ou em suas conferências. A partir dessa análise observamos que esses dois movimentos produzem muitos materiais de comunicação, organizando essas produções visuais em um canal de TV pela internet. Esses materiais dialogam diretamente com as ideias e conceitos da Pedagogia da Libertação (Freire, 1987) e com a educação ambiental crítica (LOUREIRO, 2003). Já o MST priorizou temas ambientais como: água, queimadas, reservas indígenas, da poluição, desde o seu terceiro congresso nacional em 1995 (KULESZA, 2008), e prioriza muita a educação tanto a instância formal (CALDART, 2000; QUEIROZ, 2011), bem como, a não formal (LIMA; SANTOS, 2009).

Caldart (2001) afirma que o sujeito pedagógico chamado de MST não criou uma nova pedagogia, mas articulou as pedagogias existentes através de um novo olhar para elas, promovendo uma pedagogia do Movimento. E Kulesza (2008) buscou detalhar os processos educativos do MST identificando que os mesmos estão embasados nas ideias pedagógicas de Paulo Freire, dialogando com a pedagogia de Pistrak e da pedagogia ativa de Makarenko, presentes nos materiais desse movimento.

Caldart (2001) amplia esse horizonte pedagógico, explicando que essa pedagogia, também, leva em conta todos os processos construídos por esse movimento social ao longo dos anos pela luta da terra e da reforma agrária, isto é, que não se vê na individualidade de seus membros, famílias ou grupo, “mas que se sente ou se vive participando das suas ações ou do seu cotidiano” (CALDART, 2001, p. 212). Para ela o MST se tornou um espaço de formação do sujeito social sem Terra, com uma identidade, construída historicamente, afirmando a sua constituição social, isto é, sem-terra, materializando uma cultura voltada para uma nova forma de luta social, não só focada na sua causa original (reforma agrária), mais também interagindo com problemas relacionados ao futuro do Brasil e do seu povo. Além disso, esse processo de formação dos sem Terra põem em cheque o modo de ser da sociedade capitalista atual e a cultura reproduzida e consolidada por esse modelo econômico, bem como, os seus valores. Essas ideias estão relacionadas a um jeito de olhar para a vida como uma terra sempre pronta para ser cultivada, isto é, transformar a realidade dada, porém se faz necessário estar livre para ouvir os caminhos que serão indicados e ter paciência, resistência e perseverança para recomeçar se for necessário (CALDART, 2001).

A partir desse cenário de luta e resistência, Kulesza (2008) apresenta uma reflexão sobre a dificuldade de apropriação e diálogo com os conhecimentos científicos ligados aos temas anteriormente apresentados nesse movimento, bem como, sobre a introdução de um modelo de educação ambiental tradicionalmente utilizada nas escolas urbanas, explicando que as soluções ecologicamente corretas provavelmente não serão visualizadas pelos militantes. A partir dessa análise, ela explica que esse modelo de EA pode ser apresentado ao movimento como um modo autoritário, colocando em cheque o caráter não autoritário da pedagogia do MST (KULESZA, 2008), para piorar esse processo pode se configurar em um adestramento ambiental (BRUGGER, 1999), dialogando muito pouco com as necessidades desse grupo social.

Para o tema específico da água identificamos as seguintes organizações: Coordenação Andina de Organizações Indígenas (COOI) com os movimentos associados (Organização Nacional Indígena de Colômbia - ONIC [Colômbia], ECUARUNARI [Peru], CONAMAQ [Bolívia], CITEM [Chile]), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), “Movimiento Mexicano de Afectados por las Presas y en Defensa de los Ríos” (MAPDER).

Nessas organizações também identificamos a apropriação e uso de recursos áudio visuais, sites e rádios on line via internet, a realização de passeatas, festas que valorizam as tradições culturais locais e a realização de Congressos para debates de temas e estabelecimentos de diretrizes e estratégias para os movimentos. A partir desses congressos são estabelecidas propostas político-pedagógicas que em alguns casos estão presentes em todos os movimentos como a solicitação de respeito ao seu direito ao território, a sua autonomia, ao patrimônio intelectual e cultural e o seu caráter coletivo e transgeracional, bem como, uma prática de desenvolvimento própria desses grupos. Além dessas questões, o tema da educação e juventude passou a fazer parte dos debates desses diferentes grupos. Nessa questão existe uma diferenciação sobre o tema da educação formal pois para o movimento indígena não basta a institucionalização da educação intercultural bilíngue e o reconhecimento da heterogeneidade étnica desses países faz-se necessário a autonomia inclusive educacional. Porém nos movimentos contra as barragens, observamos um diálogo muito grande com os movimentos camponeses e as suas propostas de uma pedagogia própria, como citada anteriormente (Os materiais áudio visuais e outros documentos podem ser acessados nos seguintes sites: www.mst.org.br; www.cloc-viacampesina.net/ e www.mabnacional.org.br/).

No tema da mineração identificamos os seguintes grupos sociais Movimento Justiça nos Trilhos, Observatorio de Conflictos Mineros de America Latina, Red Mexicana de Afectados por la Minería (REMA). E por último os seguintes movimentos: Fórum dos Atingidos pela Indústria do Petróleo e Petroquímica nas cercarias da Baía de Guanabara (FAPPP-BG), Fórum SUAPE (Brasil), Oilwhatch (equador) e Observatorio Petrolero Sur (Argentina) CEDIB (Bolívia), Movimento pela

Proteção da região de Yasuní (equador), dentre outros; que historicamente lutam e resistem pela garantia de seus modos tradicionais e ou alternativos (urbanos) de vida e pela defesa de seus territórios, configurando-se em casos de conflitos ambientais (mais informações sobre esses movimentos podem ser adquiridas no seguintes sites: www.conflictosmineros.net/; www.justicanostrilhos.org/; www.opsur.org.ar/; www.oilwatch.org/; fappbg.blogspot.com; www.cedib.org/ e sitio.yasunidos.org/en/)

Para esses grupos, as suas estratégias de luta estão relacionadas a mobilizações via internet e através de reuniões periódicas de seus membros, passeatas, ocupações em frente das instituições privadas ou públicas relacionadas aos conflitos ou de territórios que são originalmente seus ou próximo dos seus, a utilização de site, blogs, canais de vídeos na internet, produção de vídeos próprios, organização de congressos e encontros com a participação popular e de estudiosos da área e a produção de artigos e livros relacionados aos seus temas de interesse. Esses grupos não apresentam em seus documentos uma proposta pedagógica definida, porém se utilizam de oficinas, atividades práticas, bem como, de seus espaços de reunião e congressos/seminários para desenvolver atividades educacionais e formativas de seus membros.

No que tange as estratégias de luta e o potencial pedagógico que envolve o processo de mobilização/articulação dos movimentos sociais, Silveira (2014) em sua dissertação de mestrado acerca da trajetória de militantes ambientalistas, evidenciou que a participação nas lutas e movimentos sociais é fundamental na formação do pensamento do militante e na sua atuação política, caracterizando-se como espaço de formação humana. Segundo o pesquisador, ‘esta forma de educar-se na luta e educar através da luta é, de fato, um momento em que a educação pode ser compreendida como uma práxis transformadora’ (SILVEIRA, 2014, p.103).

A partir das observações e ideias anteriores podemos corroborar com Canciani; Telias (2012) que através da análise da EA na argentina estabelece que se os atores sociais dos movimentos sociais de seu país desenvolvem em suas práticas, lógicas alternativas, buscando se afastar dos conteúdos já estabelecidos e das práticas educativas hegemônicas. Para essas autoras esse espaço de práxis pode ser configurado como uma proposta política, pedagógica e metodológica de EA que foi denominado de “pedagogia do conflito ambiental” (CANCIANI; TELIAS, 2012, p.6). Essa concepção de EA está relacionada à pedagogia do conflito que como afirma Gadotti (2003 apud CANCIANI; TELIAS, 2012) que educar pressupõe transformar, porém não existe transformação sem conflito, cuja referencia maior é a praxis.

Em outra pesquisa Canciani, et al (2009) reflete sobre os processos educativos relacionados aos conflitos ambientais, dialogando com o processo de construção social chamado de ação coletiva de Melucci (2003 apud CANCIANI, et al, 2009). Para essas autoras os movimentos sociais da

argentina, com foco nas lutas ambientais, surgem relacionados a conflitos locais, logo esse tipo de ação coletiva está criando novas formas de poder social local, sedimentando diversas estratégias desses sujeitos na construção de alternativas que possibilitam uma maior incidência social e cultural. Aprofundando essa análise teórica essas pesquisadoras recuperaram os conceitos de empoderamento (ZERMEÑO, 2005 apud CANCIANI, et al, 2009), estabelecido como a atuação do sujeito no seu contexto local na construção do poder coletivo, que possibilita a tomada de decisões que podem questionar os padrões de poder de uma sociedade. Para essas autoras essas organizações sociais devem ter mecanismos, instâncias e dispositivos pedagógicos, porém talvez não instituídos, que estimulem e favoreçam a luta social.

Nessa pesquisa pudemos observar que os movimentos investigados e descritos anteriormente usam diversos instrumentos/dispositivos como ferramentas de luta social, sistematizando saberes e conhecimentos e compartilhando-os com toda a sociedade como forma de resistência aos discursos hegemônicos e da apropriação e redefinição dos sistemas educacionais e de suas políticas públicas pelos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO etc) criados em Bretton Woods na aplicação das propostas desenvolvidas pelo Consenso de Washington (LEHER, 2000), bem como, a formação/atuação de docentes, que foram constituídos como os “novos intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia do capitalismo da terceira via” (NEVES, 2013, p. 2).

Provavelmente o processo de construção da ideologia capitalista acima exposta e ditada pelo “Banco Mundial, ministério mundial da educação dos países periféricos” (LEHER, 2000, p. 1) e conseqüentemente o epistemicídio de outros saberes e tradições culturais (SANTOS, 2003), bem como, não podem ser capturados pelas lógicas fragmentarias das disciplinas científicas (CANCIANI, et al, 2009), pode ser um dos fatores que estimulou os movimentos sociais a buscarem ter autonomia nos seus processos educacionais formais e não formais, construindo redes de resistência para que a sua cultura e saberes sejam respeitos e transmitidos entre as gerações, configurando assim em nova pedagogia com características muito próximas uma das outras.

A partir desse processo de enfrentamento e através do levantamento das informações e documentos relacionados com esses movimentos podemos observar um dialogo com as teorias críticas da educação, que refletem em sua essência o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, aprovado na Jornada Internacional de Educação Ambiental do Fórum Global – Rio 92. Para Stortti (2009; 2015) o “Tratado” apresenta um consenso entre teorias vigentes naquele momento da sociedade, como o pensamento sistêmico/holístico e o arcabouço teórico do pensamento crítico da sociedade. Segundo esse autor a constituição desse “Tratado” só foi possível pelo consenso e junção no documento final dessas

correntes científicas orientadas por organizações não governamentais, movimentos de educação popular, ambientalistas e femininos do mundo inteiro. A partir desse consenso um grupo de educadores/pesquisadores, que inicialmente participaram de diferentes movimentos sociais e buscam no ambiente das universidades o aprofundamento teórico de suas práticas (STORTTI, 2009).

Esse processo de migração dos movimentos sociais para as universidades de diferentes atores sociais promoveu debates intensos sobre diferentes perspectivas do pensamento crítico, propiciando assim a construção de um novo consenso dos educadores ambientais, chamando de educação ambiental crítica (LOUREIRO, 2001; GUIMARÃES, 2004; CARVALHO, 2004). Mas como as novas/antigas ideias, adjetivada de EA crítica, se relacionam com a práxis desses novos movimentos sociais acima citados?

Sem a real intenção de finalizar tema tão amplo, porém com o objetivo de trazer reflexões iniciais que possam colaborar na formulação de argumentos relacionados à tradição dialética (GADOTTI, 2003), seguem as premissas estabelecidas por Loureiro (2004, 2004a) para uma EA crítica: a natureza é determinada como uma unidade complexa e a existência dos seres vivos com autonomia; nos identificamos como seres vivos (animais) e repensamos o nosso modo de viver no mundo com base na dinâmica da sociedade relacionada a sua história natural; compreender que os sujeitos sociais são formados por mediações múltiplas, isto é, indivíduos que possui a sua liberdade relacionada a existência da coletividade; conceber a educação como práxis e dialógico, crítico, problematizador e transformador das condições da vida; pensar no objetivo da transformação socioambiental de todos, individualmente e coletivamente, na construção de uma real democracia e de uma outra maneira de se relacionar na natureza.

Como podemos observar no pensamento acima exposto os movimentos sociais estudados dialogam com essas ideias, pois as suas propostas (documentos, “bandeiras” de luta, produções áudio-visuais etc) estão totalmente relacionadas a mudar a realidade objetiva em que eles estão inseridos através da sua organização social, vivendo e se repensando teoricamente através da sua prática diária, isto é, a práxis, objetivando romper com as relações sociais estabelecidas pelo capitalismo, se tornando novos sujeitos históricos que se sustentam em uma consciência coletiva, construída pelos saberes e culturas, sempre relacionados a uma ética de protesto contra todo tipo de injustiça e desigualdade, bem como, de construção democrática de outra maneira de viver, pensar e refletir sobre o mundo (HOUTART, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das questões apresentadas e refletidas anteriormente podemos resgatar a definição de movimentos sociais, organizada por Scherer-Warren (1986; 1999); GOHN (2012; 2014) e relaciona-la para o contexto das lutas socioambientais, descritas anteriormente e reforçar que esses movimentos desejam a construção de um novo modelo de vida (pós-capitalista, socialista, Bem viver etc).

Nesse contexto de disputas contra hegemônicas esses sujeitos sociais apresentam antigas e novas estratégias pedagógicas e de EA interligadas a esses complexos cenários (situações de injustiça ambientais causadas pelos conflitos ambientais) que podemos agrupa-las através de seu território e práxis em uma geopolítica latino-americana.

Na concepção de Canciani; Telias (2012) a relação dos conflitos ambientais podem ser considerada como uma dimensão constitutiva de uma pedagogia, denominada por pedagogia do conflito ambiental, reconhecendo essa instância como inerente a sociedade, sendo estabelecidas no marco de certas condições histórico-sociais concretas, construindo conhecimentos a partir da desconstrução que os originou. Porém, com base nas pesquisas empíricas realizadas e dialogando com referenciais teóricos do campo do pensamento crítico latino americano, podemos supor que essa diversidade de experiências de injustiças, culturas e estratégias pedagógicas que se inter-relacionam ao território, ao poder e ao saber local, configurando-se em uma educação (ambiental) “desde el sur”, pois as mesma não estão somente reduzidas as lógicas territoriais, bem como, aos conflitos socioambientais, mais correlatas a filosofia latino americana (DUSSEL, 1999).

Cabe ressaltar que a ideia de algo localizado “desde el sur” não se refere apenas a uma delimitação geográfica do Hemisfério Sul ou uma reafirmação da linha do Equador. Desde el sur significa a percepção da porção contra-hegemônica subalternizada pela pressão do capital que sofre epistemicídio e que reage propondo epistemologias e pedagogias emergentes. Neste sentido, a perspectiva é coerente com dimensão crítica da educação ambiental ao se afinar a perspectiva dos oprimidos, dos excluídos e ao denunciar os neocolonialistas e as novas estratégias de reprodução dos padrões de acumulação do capital.

Convém salientar que as lutas socioambientais no contexto latino-americano e a dimensão da educação crítica da EA surgem como elementos constitutivos e extremamente interessantes para se pensar uma pedagogia que emerge das lutas sociais junto com uma epistemologia emergente. Ou seja, epistemologia emergentes de movimentos sociais que trazem consigo pedagogias que nos possibilita amplificar a dimensão crítica da EA com a ampliação do repertório que surge do campo das lutas socioambientais no contexto latino-americano.

Porém precisamos refletir mais sobre essas questões sendo necessário aprofundar algumas delas, tais como: que práticas sociais/educacionais/culturais estão ajudando a formar os sujeitos pedagógicos dos movimentos sociais? Que pedagogia emerge de cada movimento? O que significará na formação de educadoras e educadores, assumir os movimentos sociais, bem com, as suas pedagogias, como princípio educativo? Como podemos organiza-las, refleti-las, até juntando-as em um único movimento pedagógico?

REFERÊNCIAS

BEJAR, Ramón, Casilda. América Latina y el Consenso de Washington. **BOLETÍN ECONÓMICO DE ICE**. N° 2803, 26 abril a 2 maio. 2004. Disponível em: http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/14120/original/America_Latina_y_el_consenso_de_Washington.pdf. Acesso em: 11 fev. 2015.

COMPOSTO, Claudia; NAVARRO, Mina. Claves de lectura para comprendder el despojo y las luchas por los bienes comunes naturales en América Latina In: COMPOSTO, Claudia.; NAVARRO Mina (Org.). **Territórios em disputa. Despojo capitalista, luchas em defensa de los bienes comunes naturales y alternativas emancipatórias para América Latina**. México: D.F. Bajo Tierra Ediciones. 2014.

FIORI, José Luís. **O consenso de Washington**. Disponível em: <http://www.pdt.org.br/internacional/washington.asp>. Acesso em: 03 de maio de 2008.

HARVEY, David. Direito a Cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p.73-89, jul./dez. 2012.

HOUTART, François. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In: BORON, et al (org). **A Teoria Marxista Hoje: problemas e perspectivas**. São Paulo: Expressão Popular. 2007.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Reforma agrária e educação ambiental. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, v. 89, n 22, p. 295-311, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1388/1139>. Acessado em: 11 maio 2015.

LEHER, Roberto. **Movimentos Sociais, padrão de acumulação e crise da universidade**. Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED. UFSC. Trabalho Encomendado GT11 - Política de Educação Superior. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-de-Roberto-Leher-para-o-GT11.pdf>. Acessado em 02 nov. 2015.

LEHER, Roberto, et al. “Brasil: agravamento da crise, coesão do bloco dominante e novos horizontes para as lutas sociais”. **Revista del Observatorio Social de América Latina**. Año XIV, N° 33, mayo. 2013. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20130508114542/OSAL33.pdf>. Acesso em: 02 de novembro de 2015.

LIMA, Adriano de Oliveira; SANTOS, Janeide Bispo dos Santos. Educação não-formal em assentamento de reforma agrária: os processos educativos no assentamento sítio do meio em itituba-BR. In: 10ª Encontro Nacional de Prática de ensino em Geografia. 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**, São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARUES, Philipe (Org.) **Indetidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2004a.

LUXEMBURGO, Rosa. **A Acumulação do Capital: contribuição ao estudo econômico do imperialismo**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MORENO, Camila. **O Brasil made in China: para pensar as reconfigurações do capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2015.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **REVISTA NERA**. ano 14, Nº. 18 – JANEIRO/JUNHO DE 2011. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1347-3845-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2015.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Revista%20Lusofona%20Educacao_2009.pdf. Acesso em: 14 fev. 2016.

SILVA, R. M. L.. **A Dialética do Trabalho no MST: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes**/Roberta Maria Lobo da Silva. – Niterói: 2005. 320 p. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal Fluminense, 2005.

SILVEIRA, Guilherme Cardoso da. **Trajetórias ambientalistas como espaço de formação na educação ambiental crítica** / Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SVAMPA, Maristella. Consenso de los Commodities, Giro Ecoterritorial y Pensamiento crítico en América Latina. **Revista del Observatorio Social de América Latina**. año XIII n 32, novembro. 2012. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20120927103642/OSAL32.pdf> . Acessado em: 01 de novembro de 2015.

STORTTI, Marcelo Aranda. Os Consensos e os embates dos educadores ambientais: o tratado de educação ambiental para Sociedades sustentáveis e responsabilidade global como referencia das políticas publicas de educação. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC, 2015, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos...** Águas de Lindóia, SP: Associação Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), 2015. Disponível em: www.abrapec.org.br/anais/consensos.pdf. Acessado em: 10 ago. 2015.

_____. **Dos movimentos sociais à academia: uma análise das representações sociais de educação ambiental dos pesquisadores do grupo de trabalho (22) da ANPED**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura Contemporanea) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

STORTTI, Marcelo; COSTA, Leila. Gênero, violência e indústria do petróleo: um panorama do impacto da refinaria de Duque de Caxias (REDUC) sobre a vida das mulheres da baixada

fluminense. **Revista Ambivalências**. v. 2, n. 3, p. 70 – 85, Jan-Jun/2014. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/2550>. Acessado em: 10 de julho de 2014.

SANTANDREU, Alain; GUDYNAS, Eduardo. **Ciudadanía en movimiento. Participación ciudadana y conflictos ambientales**. CLAES, FESUR y Ediciones Trilce, Montevideo. 1998.

ZIBECHI, Raúl. Los Movimientos sociales como espaços educativos. *In*: ZIBECHI, Raúl (Org.). **Autonomías y emancipaciones**. Lima (Peru): Univerddidad Nacional Mayor de San Marcos, 2007.

FUENZALIDA, Waldo Abarca - Rodrigo Araya MORENO - Cristina Pérez Vásquez Rabindranath Riquelme Lafourcade - Natalia Silva PASTEN. **Movimientos Sociales, Auto-educación y Subjetividad: Una experiencia desde el Movimiento Pueblo Sin Techo**. Santiago: Universidad de Chile, 2010. Disponível em: http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/getep/varios_movimientos_sociales_autoeducacion_subjetividad.pdf. Acessado em: 10 de dezembro de 2015.



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015

Realização



Financiamento



LIXÃO DOS CARREIROS - RIO GRANDE/RS: "MONUMENTO À INCOMPETÊNCIA GERENCIAL DO MEIO AMBIENTE"

AMARAL, Daiane Acosta

Estudante de mestrado do Progragma PPGDJS
daia_acostamaral@hotmail.com

SOUZA, Davis Silva de

Estudante de mestrado do Progragma PPGDJS
David_souza_22@hotmail.com

COSTA, José Ricardo Caetano

Docente do mestrado PPGDJS

RESUMO

O presente artigo visa demonstrar o desequilíbrio ambiental a partir da responsabilidade administrativa do município da cidade do Rio Grande/RS na utilização de Lixão ilegal desde a década de 70 até os dias atuais, em completa violação à legislação ambiental e sanitária. Em sede de método utiliza-se pesquisa documental com fichamento das passagens de maior realce.

Palavras-chave: Lixão – dano- ambiente

ABSTRACT

This article aims to demonstrate the environmental imbalance from the administrative responsibility of the municipality of Rio Grande / RS in the use of illegal Dump from the 70s to the present day, in complete violation of environmental and health legislation. In method headquarters is used documentary research with the greatest BOOK REPORT highlight passages.

Key-words: Dump – damage- environmental

O desenvolvimento econômico bem como o crescimento populacional aliado ao estilo de vida e consumo da população reflete no aumento da produção de resíduos principalmente em centros urbanos. Neste contexto, a geração média de resíduos sólidos é de 1 Kg por habitante/dia no país. Todavia, a destinação dada aos resíduos produzidos não são sanitária e ambientalmente adequada, pois segundo dados do IBGE mais da metade dos municípios brasileiros, depositam seus resíduos em lixões. Logo, os locais de armazenamento e de disposição final tornam-se áreas com comprometimento ambiental. Ademais, além dos danos imediatos há danos mediatos/futuros. Cabe destacar que a percolagem do chorume ocorre tanto quando o lixão está ativo/ em uso, como quando inativo, uma vez que os produtos orgânicos continuam a degradar.

Assim, tais locais são fontes em potencial de exposição para populações, tendo sido objeto de estudos quanto aos casos de anomalias congênitas, baixo peso ao nascer, abortos e mortes neonatais na população das áreas bem como vizinhas.

Com o advento da Política Nacional de Resíduos Sólidos, atribuiu ao Poder Público, aos empresários e a toda a sociedade a responsabilidade pela efetividade de sua implementação. A Política Nacional de Resíduos Sólidos define resíduo sólido da seguinte maneira: *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 inviáveis em face da melhor tecnologia disponível.*

Dentre as inovações destaca-se a proibição de lixões, observada a regra de transição, com intuito de atender ao Princípio da Segurança Jurídica, a disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos deverá ser implementada em até quatro anos após a data da publicação da política, que ocorreu em 03/08/2010, ou seja, até 03/08/2014 o destino dos resíduos sólidos não poderá ser os lixões.

O LIXÃO DOS CARREIROS

O município do Rio Grande/RS localiza-se no extremo sul do Rio Grande do Sul. Atualmente possui cerca de 200.000 habitantes. Destarte que o município desde a década de 70 dispõe de forma inadequada os resíduos em área denominada “Lixão dos Carreiros”. A cidade é uma península banhada pelo Oceano Atlântico e Laguna dos Patos.

Decorre que com o funcionamento a partir de 1970 do lixão, atualmente a área degradada possui dimensões aproximadamente de 310 x 260 metros, ou seja, 8 ha, em área urbana densamente povoada localizada na periferia da cidade.

Vale destacar que em nenhum momento a referida área possuiu qualquer licença dos órgãos ambientais. Operou-se, neste local, descarte de resíduos provenientes tanto de consumo domiciliar como hospitalar, ou seja, por décadas os resíduos altamente contaminantes produzidos nos hospitais locais foram despejados sem qualquer controle no “Lixão dos Carreiros”. Por conseguinte, o acondicionamento irregular e sem o controle ambiental durante longas décadas provocaram desequilíbrio ambiental, proliferação de insetos, roedores, gases tóxicos, contaminação do solo e do estuário da Laguna dos Patos.

Não é necessário maior conhecimento para perceber o quanto os moradores vizinhos ao lixão passaram e passam diante do passivo ambiental presente. Tal situação vivida pelos moradores dos bairros arredores ao depósito provoca um verdadeiro isolamento social, causando constrangimento aos que ali habitam, bem como impedindo a sadia qualidade de vida. Neste sentido, os moradores dos bairros próximos ao Lixão realizaram diversas manifestações suplicando a solução de tal problemática, evidenciado na mídia local, o que revela o *quantum* de sofrimento vivido pelos moradores.

A partir da suplica dos moradores, o Ministério Público, ajuizou uma Ação Civil Pública, junto à 1ª Vara Cível da Comarca do Rio Grande sob o número 26.178/162 (023/1.04.0003853-3) em 03/02/1993.

A referida ação traz em seu bojo comprobatório laudo técnico emitido por *expert* na matéria Engenheiro Químico Eduardo Mc Mannis Torres e Biólogo Millos Augusto Stringuini.

O laudo refere o “Lixão dos Carreiros” como “**monumento a incompetência gerencial do meio ambiente**”. (Processo nº 023/1.040003853-3, fl. 305)

Como explicitado no laudo:

(...) o volume depositado ao longo dos anos atualmente corresponde a uma altura, constantemente nivelada de aproximadamente 3 metros e meio de altura compactado por pressão da movimentação do maquinário utilizado, caminhões e tratores de esteira, caracterizando nos dias atuais uma situação que pode ser considerada como a antítese da boa técnica de disposição final de resíduos sólidos urbanos. A parte inferior desta “planície de lixo” não foi impermeabilizada conforme determinam as normas técnicas brasileiras vigentes e além de tudo, o bom senso. Em verdade o “Lixão dos Carreiros”, nada mais é do que um local de descarte do lixo, na zona urbano rural, que ao longo do tempo vem sofrendo algumas pequenas modificações, visando minimizar os aspectos mais escandalosos

deste monumento a incompetência gerencial do meio ambiente”. (Processo nº 023/1.040003853-3, fl. 305)

Aduz ainda que *“os passivos ambientais são imensos, a contaminação das águas freáticas pelo churume do lixo é inequívoca, bastando para isto verificar-se o odor fétido das mesmas nas cercanias do lixão, bem como é perfeitamente possível comprovar-se que estas tem comunicação direta com as águas superficiais do Saco da Mangueira*”. (Processo nº 023/1.040003853-3, fl. 305) GRIFEI

Os ilustres peritos ainda abordam as deficiências operacionais, ao passo que na realização da perícia no local vislumbraram *a presença de um bovino morto, com vários dias de decomposição a céu aberto*. Ressaltam, ainda que (...) *mesmo sabendo da existência um animal de grandes proporções morto no local, os funcionários do “Lixão de Carreiros” não providenciaram seu recobrimento com terra, gerando moscas e outros vetores, caracterizando um grave atentado as condições de salubridade da área e agravamento dos danos ambientais*”. (Processo nº 023/1.040003853-3, fl. 307)

Afirmam que *a sequência de fotos, presentes nos autos, obtidas em diferentes datas mostram que ele sempre foi mal operado. É visível que o lixo fica exposto, por grandes períodos de tempo, gerando uma presença significativa de vetores como moscas, mosquitos, ratos e etc. ocasiona também a presença de grande quantidade de pássaros que se alimentam do lixo orgânico*. (Processo nº 023/1.040003853-3, fl. 305) GRIFEI

Ressaltam que *o aterro não segue as regras mínimas de engenharia e de operação exigidas para um empreendimento deste tipo, tais como drenagens e tratamento de churume, afastamento de recursos hídricos, etc*. (Processo nº 023/1.040003853-3, fl. 305)

Concluem que *o Lixão dos Carreiros, desde sua instalação até os dias atuais, por suas deficiências totais comprovadas ao longo desta perícia constituem-se, em grave dano ambiental e risco potencial à saúde pública e navegação aérea, ferindo frontalmente toda a legislação ambiental e as normas técnicas atinentes a matéria, constituindo-se em um absurdo sócio-ambiental*. (Processo nº 023/1.040003853-3, fl. 308) GRIFEI

Frisa-se que tal diagnóstico foi elaborado em dezembro de 1995, todavia a operação do Lixão ocorreu na década de 70, ou seja, todas as condutas ilegais observados pelos peritos, sem sombra de dúvida já aconteciam pelo menos há 20 anos.

Vale salientar que em 26/08/1997 o município e o Ministério Público efetuaram um Termo de Compromisso de Ajustamento, no qual fica evidenciado os danos causados ao meio ambiente. Resta cristalino o dano e a responsabilidade objetiva.

Todavia, o passivo ambiental permanece, pois o município não cumpriu com o acordo firmado.

Assevera o Decreto Lei 23.430/1974 sobre a Coleta e Disposição do lixo no estado do rio Grande do sul que:

Art. 110 - O lixo deve ser coletado, transportado e ter destino final conforme o disposto neste Regulamento e de acordo com as seguintes condições:

- a) serem os recipientes de coleta domiciliar, estanques, de fácil remoção e esvaziamento, com superfície interna lisa e dotados de dispositivos adequados de fechamento;*
- b) serem, os veículos de transporte, dotados de compartimento adequado ao acondicionamento de lixo com dispositivo que impeça a queda de resíduos nas vias públicas;*
- c) não ser utilizado, quando "in natura" para alimentação de porcos ou outros animais;*

d) não ser depositado sobre o solo; GRIFEI

e) não ser queimado ao ar livre;

f) não ser lançado em águas de superfície.

Parágrafo único - O lixo séptico e os restos de alimentos dos hospitais serão, obrigatoriamente, incinerados nos próprios hospitais.

Estabelece, ainda que Art. 111 - O solo poderá ser utilizado para destino final do lixo domiciliar desde que adotado o processo de aterro sanitário observadas as seguintes condições:

- a) delimitação da área de terreno destinada a receber o aterro, por meio de dispositivo que impeça o acesso de pessoas estranhas ao serviço e de animais;*
- b) adoção de meios que impeçam a poluição das águas subterrâneas ou de superfície;*
- c) compactação adequada do lixo depositado;*
- d) adoção de medidas de controle de insetos e ratos, de maus cheiros e combustão;*
- e) instalação de dispositivo que impeça a dispersão, pela vizinhança, de resíduos carregados pelos ventos;*
- f) cobertura final com terra em camada com espessura mínima de 0,60 m (sessenta centímetros).*

Nota-se que em nenhum momento o município do Rio Grande seguiu qualquer legislação ambiental e sanitária no tocante à disposição adequada dos resíduos.

A Lei 6.938/81 traz a definição de degradação como alteração adversa das características do meio ambiente (artigo 3º II).

Não obstante, o dano ambiental é a alteração indesejável de quaisquer dos recursos naturais, atingindo a natureza e o próprio homem, no momento que viola o direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Igualmente, há que se ressaltar o acúmulo de resíduos de serviço de saúde (lixo hospitalar), conforme faz prova o laudo supracitado, foram aterrados sem qualquer tipo de proteção especial. Saliente-se que quaisquer resíduos sólidos portadores de agentes infectantes, isto é, os materiais provenientes de estabelecimentos hospitalares e congêneres, estão sujeitos a tratamento específico, bem como procedimentos mínimos para o gerenciamento desses resíduos, com vistas a preservar a saúde pública e a qualidade do meio ambiente, nos termos do artigo 1º, incisos III e IV, da Resolução nº 05 do CONAMA, de 05 de agosto de 1993. Segundo especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), os resíduos de serviços de saúde a serem dispostos em um aterro deverão ser acondicionados adequadamente em sacos plásticos brancos leitosos, devidamente identificados e dispostos separadamente do lixo urbano, evitando assim a proliferação de agentes patogênicos.

Os aspectos de poluição do ar, bem como de poluição visual devem ser considerados, pois os "lixões" a céu aberto são fétidos e visualmente repugnantes.

Ademais, verifica-se que o caso narrado viola o princípio do direito à sadia qualidade de vida. Neste sentido, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, na Declaração de Estocolmo/72, salientou-se que o homem tem direito fundamental a “(...) *adequadas condições de vida, em um meio ambiente de qualidade*”.

No entendimento do ilustre doutrinador Paulo Afonso Leme Machado (2011, p. 65-66) *a saúde dos seres humanos não existe somente numa contraposição a não ter doenças diagnosticadas no presente. Leva-se em conta o estado dos elementos da Natureza- águas, solo, ar, flora, fauna e paisagem- para se aquilatar se esses elementos estão em estado de sanidade e de seu uso advenham saúde ou doenças e incômodos para os seres humanos*. Grifo Nosso

A Constituição Federal de 1988 assegura o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado no artigo 225, caput, a saber:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Grifo Nosso

A política de proteção ao meio ambiente fez editar pelo Conselho Nacional de Meio Ambiente - CONAMA, a Resolução nº 01 de 23 de janeiro de 1986, a qual expressamente determina em seu artigo 1º, inciso IV:

"Art. 1º - Para efeito desta Resolução, considera-se impacto ambiental qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que, direta ou indiretamente, afetam:

(...)

IV - as condições estéticas e sanitárias do meio ambiente."

Vale destacar ainda que estudos têm indicado que áreas próximas aos lixões apresentam níveis elevados de compostos orgânicos e metais pesados¹ e que a população residente nas proximidades destes locais apresentam níveis elevados desses compostos no sangue². Neste sentido, esses depósitos de resíduos sólidos constituem em potenciais fontes de exposição para populações, tendo sido relatados riscos aumentados para diversos tipos de câncer³, anomalias congênitas⁴, baixo peso ao nascer⁵, abortos e mortes neonatais⁶ nessas e em populações vizinhas a esses locais. Por derradeiro, mister observar que o "Lixão dos Carreiros" encontra-se na periferia da cidade do Rio Grande, onde as necessidades básicas não são totalmente supridas, por lógico, a exposição à área contaminada, devido a má gestão em décadas, elevam a vulnerabilidade dos moradores.

DANO AMBIENTAL FUTURO

Neste contexto surge o dano ambiental futuro /mediato no qual encontra-se estabelecido no artigo 225 da Constituição Federal de 1988, no qual assegura a obrigação intergeracional que dá às futuras gerações o direito subjetivo do meio ambiente ecologicamente equilibrado.

¹ SISSINO CLS, MOREIRA JC. Avaliação da contaminação e poluição ambiental na área de influência do aterro controlado do Morro do Céu, Niterói. Brasil. Cad Saúde Pública 1996; 12 (4) 515-523.

² SANTOS FILHO E, SOUZA E, SILVA R., BARRETO HHC, INOMATA ONK, LEMES VRR, KASSUMI TA, ROCHA SOB. Grau de exposição a praguicidas organoclorados em moradores do aterro a céu aberto. Ver. Saúde Pública 2003; 37 (4): 515-522.

³ GOLBERG MS, HOMNSI AL, GOULET I, RIBERDY H. Incidence of câncer among persons living near a municipal solid waste landfill site in Montreal, Quebec. Arch Environ Health. 1995; 50 (6) 416-424. GOLBERG MS. Risks of developing cancer relative to living near a municipal solid waste landfill site in Montreal, Quebec. Canadá. Arch Environ Health. 1999 50 (4) 291-296. PUKKALA E. PONKA A. Increased incidence of cancer and asthma in houses built on a former dump area. Environ Health Perspect 2001; 109 (11) 1121-1125.

⁴ PALMER SR, DUNSTAN FDJ, FIELDER H, FONE DL, HIGGS G, SENIOR LL. Risk of congenital anomalies after the opening of landfill sites. Environ Health Perspect. 2005; 113 (10): 1362-1365. ELLIOT P, RICHARDSON S, ABELLAN JJ, THONSON A, HOUGH C, JARUP L, BRIGGS DJ. Geographic density of landfill sites and risk of congenital anomalies in England. Occup Environ Med. 2009; 66(2): 81-89.

⁵ ELLIOT P, BRIGGS D, MORRIS S, HOUGH C, HURT C, JENSEN TK, MAITLAND I, RICHARDSON S, WAKEFIELD J, JARUP L. Risk of adverse birth outcomes in populations living near landfill sites. BMJ. 2001; 323 (7322): 363-698.

⁶ DUMMER TJB. Adverse pregnancy outcomes near landfill sites in Cumbria, Northwest, England. 1950-93. Arch of Environ Health 2003; 58 (11): 692-698.

A caracterização do dano ambiental futuro encontra-se respaldo na nova teoria do risco abstrato em que diferente do dogma clássico do risco concreto em que exige a comprovação de culpa para a responsabilidade civil.

No que concerne ao encerramento de lixões percebe-se a existência de danos ambientais futuros difusos e coletivos. Caracterizando os conceitos dos direitos mencionados os Direitos Difusos possuem como marca expressiva o caráter da transindividualidade, ou seja, são direitos que ultrapassam o limite da esfera de direitos e obrigações de cunho individual; da indivisibilidade, que se refere ao fato que o bem ambiental pertence a todos e não a sujeitos específicos; e que os titulares são indeterminados e interligados por circunstâncias de fato. Quanto aos direitos coletivos, estes são marcados pela transindividualidade e determinabilidade dos titulares: transindividualidade diz respeito aos direitos que perpassam o limite da esfera de direitos e obrigações individuais, destaca-se a indivisibilidade do objeto no caso destacado.

A preocupação efetivamente se inicia no momento que a degradação ambiental passa a ser considerada uma ameaça à humanidade, o que gera a necessidade dos países em formularem legislações pertinentes e eficazes.

Nesta esteira a conscientização ambiental surge como alerta tanto a coletividade como ao Poder Público. Partindo desse propósito objetiva-se o desenvolvimento sustentável, ou seja, a utilização dos recursos de maneira que satisfaça a geração atual e as futuras gerações, isso implica em uma responsabilidade intergeracional do Direito Ambiental, que de forma subjetiva resguarda o meio ambiente.

Ademais, a teoria do risco clássica instrumentaliza a responsabilidade objetiva após o dano ambiental, isto, é, *post factum*, não coaduna como direito ambiental no qual preconiza a prevenção e precaução ambiental.

Em síntese, o encerramento de lixões revela tanto dano ambiental presente como futuro, o que exige a partir da responsabilidade intergeracional e compartilhada medida preventivas e reparações necessárias em face do hiato que surge em face ruptura de degradação ambiental latente no país.

Cabe salientar que um mesmo dano ambiental pode compreender, simultaneamente, lesões de natureza individual, coletiva, patrimonial e extrapatrimonial, pois estas não são excludentes em relação umas às outras (CARVALHO, 2013, p.104).

São danos ambientais individuais ou reflexos que consistem nos danos ambientais que, ao atingirem o meio ambiente, lesão “por ricochete” a esfera de direito do indivíduo em seu patrimônio

ou saúde. Tal espécie de dano ambiental configura-se como aqueles prejuízos que, atingido o meio ambiente de forma imediata, repercutem de forma mediata na esfera individual de particulares (saúde, patrimônio ou bem-estar) (CARVALHO, 2013, p.104).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que embora o Estado do Rio Grande do Sul já na década de 70 proibisse a disposição dos resíduos na forma de Lixões, o município do Rio Grande não seguiu a legislação vigente. A partir das manifestações populares o Ministério Público ingressou com Ação Civil Pública em face da degradação ambiental provocada pelo município. O termo de ajustamento de conduta acordado entre as partes não foi cumprido pelo município. O Lixão está ativo, ampliando o passivo ambiental e os danos futuros, o que exige comunidade forte e organizada para exigir conduta de sustentabilidade ecológica e o dever de adoção de comportamentos públicos e privados amigos do ambiente.

REFERÊNCIAS

SISSINO CLS, MOREIRA JC. Avaliação da contaminação e poluição ambiental na área de influência do aterro controlado do Morro do Céu, Niterói. Brasil. **Cad Saúde Pública**, 1996.

SANTOS FILHO E, SOUZA E, SILVA R., BARRETO HHC, INOMATA ONK, LEMES VRR, KASSUMI TA, ROCHA SOB. Grau de exposição a praguicidas organoclorados em moradores do aterro a céu aberto. **Ver. Saúde Pública**, 2003.

GOLBERG MS, HOMNSI AL, GOULET I, RIBERDY H. Incidence of câncer among persons living near a municipal solid waste landfill site in Montreal, Quebec. **Arch Environ Health**. 1995.

GOLBERG MS. Risks of developing cancer relative to living near a municipal solid waste landfill site in Montreal, Quebec. Canadá. **Arch Environ Health**. 1999.

PUKKALA E. PONKA A. Increased incidence of cancer and asthma in houses built on a former dump area. **Environ Health Perspect** 2001.

PALMER SR, DUNSTAN FDJ, FIELDER H, FONE DL, HIGGS G, SENIOR LL. Risk of congenital anomalies after the opening of landfill sites. **Environ Health Perspect**. 2005.

ELLIOT P, RICHARDSON S, ABELLAN JJ, THOMSON A, HOUGH C, JARUP L, BRIGGS DJ. Geographic density of landfill sites and risk of congenital anomalies in England. **Occup Environ Med**. 2009.

ELLIOT P. BRIGGS D. MORRIS S, HOOGH C, HURT C, JENSEN TK, MAITLAND I, RICHARDSON S. WAKEFIEL J, JARUD L. **Risk os adverse birth outcomes in populations living near landfill sites**. BMJ. 2001.

CARVALHO, Delton Winter de. **Dano Ambiental futuro**: a responsabilização civil pelo risco ambiental. 2 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2013.

MILARÉ, Édís. **Direito do Ambiente**. São Paulo : Revista dos Tribunais, 2001

MUSETTI, Rodrigo Andreotti. **Da Proteção Jurídico Ambiental dos Recursos Hídricos**. Leme : LED, 2001

NUCCI, João Carlos. **Qualidade Ambiental & Adensamento Urbano**. São Paulo : Humanitas/FFLCH-USP, 2001

SANTOS, Saint'Clair Honorato. **Direito Ambiental - Unidades de Conservação, Limitações Administrativas**. Curitiba : Juruá, 1999

SILVA, José Afonso da. **Direito Ambiental Constitucional**. São Paulo : Malheiros, 2001.

CONAMA, **Resolução nº 01 de 23 de janeiro de 1986**.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL, Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. 1ª Vara Cível da Comarca do Rio Grande. **Processo nº 023/1.04.0003853-3**. Ministério Público Estadual x Município do Rio Grande. 03/02/1993.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito ambiental brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.305 de 02 de agosto de 2010**.



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



PROBLEMATIZAÇÃO DOS NOVOS USOS DESTINADOS AS SALINAS AO ENTORNO DA LAGOA DE ARARUAMA NA REGIÃO DOS LAGOS – RJ

COSTA, Evelyn de Castro Porto

Graduanda no curso de Geografia/UERJ-FFP

evelynportocosta@yahoo.com.br

SANTOS, Arthur Alves Bispo dos

Graduando no curso de Geografia/UERJ-FFP

arthurdossantos26@gmail.com

SEABRA, Vinicius da Silva

Professor Doutor do

Programa de Pós Graduação em Geografia/ UERJ-FFP

vinigeobr@yahoo.com.br

RESUMO

A partir da pesquisa feita por imagens de sensoriamento remoto orbital foi possível investigar a distribuição espacial e as mudanças dos tipos de uso e cobertura do entorno da lagoa de Araruama, na região dos lagos, estado do Rio de Janeiro. A principal mudança observada foi o crescimento urbano e a significativa redução das salinas da região. Logo, foram realizadas investigações e trabalhos de campo para observar os problemas causados pela substituição de usos, que podem resultar em injustiças socioambientais, tais como: a poluição de corpos hídricos; falta de água potável; e inexistência de saneamento básico. Observa-se ainda na área, fatores ocasionados pela especulação imobiliária, falta de planejamento e fiscalização do crescimento urbano e turístico dos municípios envolvidos, que tendem a se intensificar e torna-se ainda mais preocupante com o abandono das salinas e a permissão de ocupação em loteamentos como esses, sem o devido planejamento e investimento na infraestrutura necessária.

Palavras-chave: Lagoa de Araruama, Salinas, Especulação Imobiliária

ABSTRACT

It was possible to investigate from remote sensing images the spatial distribution and the changes of use and land cover surrounding Araruama's lake, in the Lakes Region, state of Rio de Janeiro. The main change observed was the urban growth and the significant reduction of salines. Therefore, investigation and field work were made in order to observe issues caused by change use that can lead to social and environmental

injustices, such as: pollution of water bodies, lack of clean water and basic sanitation. It is possible to observe in this area factors caused by property speculation, lack of planning and supervision of urban and tourist growth that tend to intensify and it becomes a problem due to salines' abandonment and allowed occupation in settlements like these, without investment and planning concerning infrastructure.

Keywords: Araruama's lake, Salines, Property Speculation

1. ÁREA DE ESTUDO

A região dos lagos situa-se no entorno da lagoa de Araruama, e é composta pelos municípios de Araruama, Saquarema, Iguaba Grande, São Pedro da Aldeia, Arraial do Cabo, Cabo Frio e Armação de Búzios (Figura 1). A prática de exploração do sal é uma atividade econômica que foi bastante intensa na região, tendo início no século XVI e perdurando até os dias atuais, variando períodos de maior ou menor produção. A grande intensidade de produção de sal ao longo do tempo se deve principalmente ao potencial físico do local, como por exemplo, a hipersalinidade da lagoa de Araruama, o clima semi-árido e os ventos que intensificam a evaporação.

O ápice da produção foi na década de 40, quando a região tinha a maior produção de sal do país. O sal guiava a economia da região, que intensificou a produção e trouxe inúmeras empresas que destinavam o sal. Entretanto, após a década de 60, por inúmeros motivos se tornou mais rentável a produção de sal no Nordeste, desativando parte das salinas da região dos lagos e proporcionando uma alteração na paisagem do litoral. Associado a isso, a partir da década de 70, há a implementação de rodovias na região, que altera a dinâmica da área, potencializando o turismo.

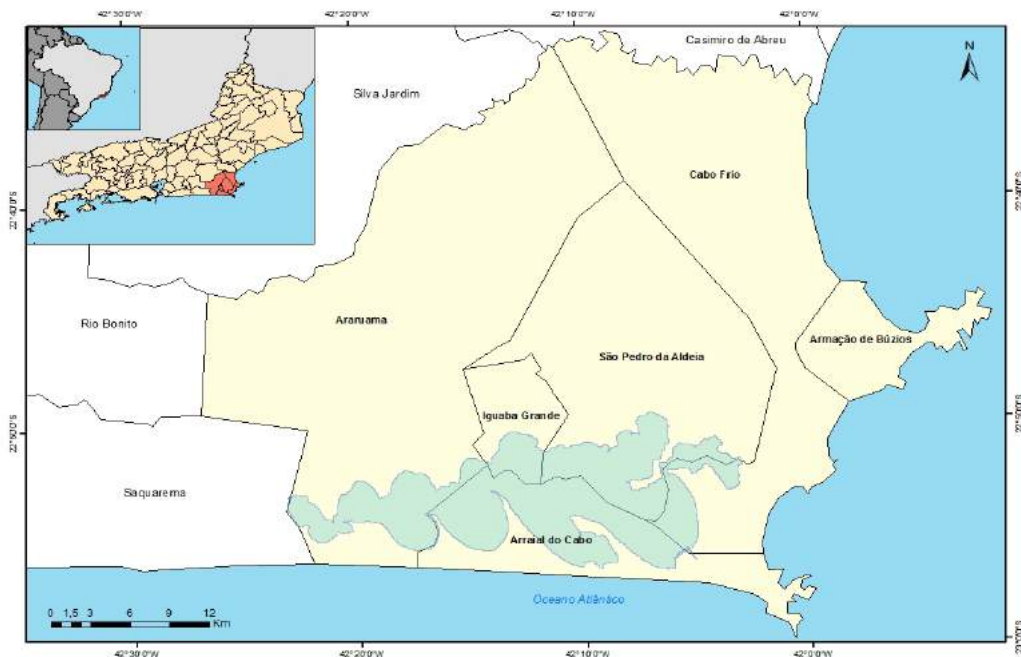


Figura 1. Mapa de Localização: municípios em estudo

Ao longo do litoral, são encontradas áreas para onde convergem intensa urbanização, atividades industriais de ponta e atividades portuárias, bem como uma exploração turística em larga

escala (VOIVODIC, 2007, p.40). Estes municípios possuem ou possuíram em seu espaço geográfico salinas, perdendo a forma original e biodiversidade do entorno da lagoa, e atualmente sofrem práticas acentuadas do turismo e constante urbanização. Logo, esses espaços anteriormente explorados pela produção de sal, atualmente estão sendo utilizados para outros fins, como a ocupação urbana.

A região é composta por uma estrutura lagunar atípica, a lagoa de Araruama, que é caracterizada por possuir água hipersalina, proporcionada pelas características físico-químicas da região.

Uma das principais características da Lagoa de Araruama é a de estuário negativo, onde o somatório das vazões afluentes (fluviais e pluviais) é inferior à vazão de evaporação. Essa circunstância é resultado da associação entre o clima da região e a pequena bacia de drenagem, que promove a característica de hipersalinidade. (GOMES, 2009, p.7)

Entretanto, tal laguna sofre processo de poluição há alguns anos, devido o escoamento do esgoto não tratado de toda região, que por muitas vezes são escoados *in natura* e proporcionam a eutrofização do corpo hídrico. Além de ser prejudicial aos ecossistemas e até mesmo na produção de sal, pois as salinas se localizam ao entorno da lagoa de Araruama, utilizando da água hipersalina da laguna para essa produção.

Os municípios ao entorno da lagoa possuem características e potencialidades distintas, mas com as mesmas problemáticas envolvidas. Arraial do Cabo sofre com desornamento nas encostas, devido sua lotação urbana, não havendo mais espaços vazios no litoral para a cidade se desenvolver. Cabo Frio atende grande parte da demanda turística, principalmente por suas praias, e pela acentuação do turismo ocorre o processo de crescimento vertical, no qual há constantes construções de prédios no litoral para atender a demanda. Iguaba Grande é caracterizada por ser uma área de transição e aos poucos acentua seu crescimento urbano. São Pedro da Aldeia possui poucas opções turísticas, devido a não ter contato com o litoral e, portanto, não possuir praias, entretanto, supre boa parte dos turistas de Cabo Frio. Já Araruama, por ter maior proximidade com a região metropolitana, possui padrão residencial, com domicílios habitados diariamente.

Além das características próprias esses municípios sofrem com os mesmos problemas sociais e descasos ambientais, principalmente a falta de saneamento básico. Descasos como o não tratamento do esgoto, a falta de água e a falta de planejamento são casos frequentes de reclamação na região dos lagos. Entretanto, os que mais sofrem é a população mais humilde, ou seja, daqueles

que tem pouco poder aquisitivo para manter suas necessidades básicas, necessidades essas que deveriam ser de domínio do poder público.

O rápido crescimento populacional, entretanto, não foi acompanhado de infraestrutura compatível, sobretudo no que tange ao saneamento. O abastecimento de água foi, durante muitos anos, um problema crônico na Região dos Lagos. Devido à falta de água potável canalizada, as alternativas costumavam ser a perfuração de poços subterrâneos — que muitas vezes continham águas salobras — e a compra de água proveniente de outras bacias, em carros-pipa. (GOMES, 2009, p.16)

Características típicas dos problemas dessa região são a falta de água e a de estação de tratamento de esgoto, sendo os dejetos domésticos e industriais lançados ao mar e nas lagunas de forma primária, poluindo em continuidade a região.

O déficit hídrico dos municípios ocorre devido a falta de água potável disponível próximo à região. Com a criação da represa de Juturnaíba, que se localiza ao norte da região dos lagos, no Rio São João, se inicia o processo de comercialização das águas nos municípios do leste fluminense, entretanto, a canalização e a demanda disponível não suprem a total necessidade da região, principalmente pela numerosa população de veraneio que aumenta nas épocas do ano de feriados e férias. Essa população, em sua maioria, migra da região metropolitana do Rio de Janeiro para a região dos lagos em busca de turismo e lazer, estimulando o mercado imobiliário regional, com ressalvas, devido aos problemas de saneamento já elucidados.

É importante ressaltar que há unidades de conservação de uso sustentável e integral ao longo dos municípios evidenciados. Unidades essas que também se localizam ao entorno da lagoa de Araruama, e por se tratar das margens de corpos hídricos também são vulneráveis e possuem ecossistemas dependentes do sistema lagunar. E com o recorrente índice de turismo e aumento populacional, tais áreas protegidas sofrem com pressões capitalistas em suas áreas e entornos.

A lotação dos municípios no verão, feriados e férias escolares proporcionam o caos urbano, devido à falta de pousadas e casas para alugar por temporada, somados a dificuldade de locomoção das pessoas em rodovias e lugares públicos, proporcionados pelo alto índice de turistas. Logo, a ocupação residente e de veraneio, cresce em descompasso com os investimentos em diversos setores, como o saneamento básico e preservação ambiental.

2. METODOLOGIA

Para investigações e análises acerca da área de estudos foram adotadas técnicas de sensoriamento remoto, que é definido como a utilização de sensores para a aquisição de

informações sobre objetos ou fenômenos sem que haja contato direto entre eles (NOVO, 1998, p 76).

A partir dessa metodologia foram adquiridas imagens de satélite do Landsat8 (OLI), com resolução espacial de 30 metros, a fim de serem classificadas de acordo com os tipos de usos e coberturas existentes na superfície terrestre. O uso da terra é um termo que se refere ao modo como a Terra é usada pelos seres humanos. A cobertura da Terra refere-se à distribuição dos materiais biofísicos sobre a superfície terrestre (JENSEN, 2007, p.31).

A representação do uso e cobertura da terra tem por finalidade permitir a análise da distribuição dos remanescentes naturais presentes na paisagem e das atividades humanas que ocorrem na superfície terrestre. Sendo assim, os estudos que correlacionam a caracterização da cobertura da terra e a análise de seus diferentes usos e manejos são importantes ferramentas para a compreensão da intensidade das mudanças e o tipo das mudanças em determinadas áreas. Além disso, estes estudos fornecem as informações necessárias para a identificação do período em que as mudanças ocorreram; permite a compreensão de suas estruturas no passado; e, também, torna viável a determinação dos vetores e tendências das pressões sobre os espaços naturais (SEABRA & CRUZ, 2013).

A análise do uso e cobertura da terra é indispensável para estudos ambientais, urbanos e de qualquer natureza, pois permitem a compreensão da distribuição das atividades humanas no espaço geográfico. Estes levantamentos são essenciais ainda para a análise das mudanças na superfície terrestre e das interações existentes entre o meio biofísico e socioeconômico, sobretudo em áreas em que estes processos ocorrem com grande dinamismo.

A classificação digital é uma das funções prioritárias do processamento digital de imagens de sensoriamento remoto. Entendemos por classificação digital o processo de extração de informação em imagens com o objetivo de reconhecer padrões e objetos homogêneos (INPE, 2006). Os métodos de classificação de imagens são aplicados com o objetivo de criar representações temáticas de fenômenos, feições e objetos dispostos sobre a superfície terrestre.

Com a metodologia de classificação baseada em objetos (GEOBIA), realizada no software Definiens, em concomitância com trabalhos de campo na região, a fim de validar o estudo, obtivemos como resultado o mapa de uso e cobertura da terra da área de estudos (figura 2), no qual é possível realizar análises espaciais e socioambientais, sendo possível fazer inferências a respeito da distribuição espacial e as características das problemáticas envolvidas.

3. ANÁLISES E DISCUSSÕES

O mapa de uso e cobertura da terra (Figura 2) evidencia a distribuição dos tipos de uso e cobertura do solo dessa região e os seus respectivos percentuais (Tabela 1). Analisando os dados gerados a partir da metodologia, observa-se ao entorno da lagoa grandes concentrações urbanas, classificadas como urbano rarefeito, médio ou intenso. Essas classes são determinadas a partir do índice de concentrações urbanas identificadas. Em municípios como Cabo Frio e Arraial essa concentração urbana é predominantemente moderada e intensa, enquanto os demais municípios ainda em desenvolvimento, aparece classes de urbano rarefeito, ou seja, com grandes vazios demográficos. Essa análise pode ser validada com o alto número de casas de veraneio construídas nos últimos anos, proporcionando urbanização da região.

Outra análise importante no mapa de uso e cobertura é a expressiva distribuição de salinas (46,82 km²), que foi a base econômica da região por muitos anos e que corresponde ao percentual de 2,5% de toda a área de estudos. As salinas estão dispostas principalmente no entorno da lagoa de Araruama, próximas aos locais ocupados, o que sinaliza a urbanização concentrada ao entorno dessa área, visto que grande parte da população trabalhava nas salinas.

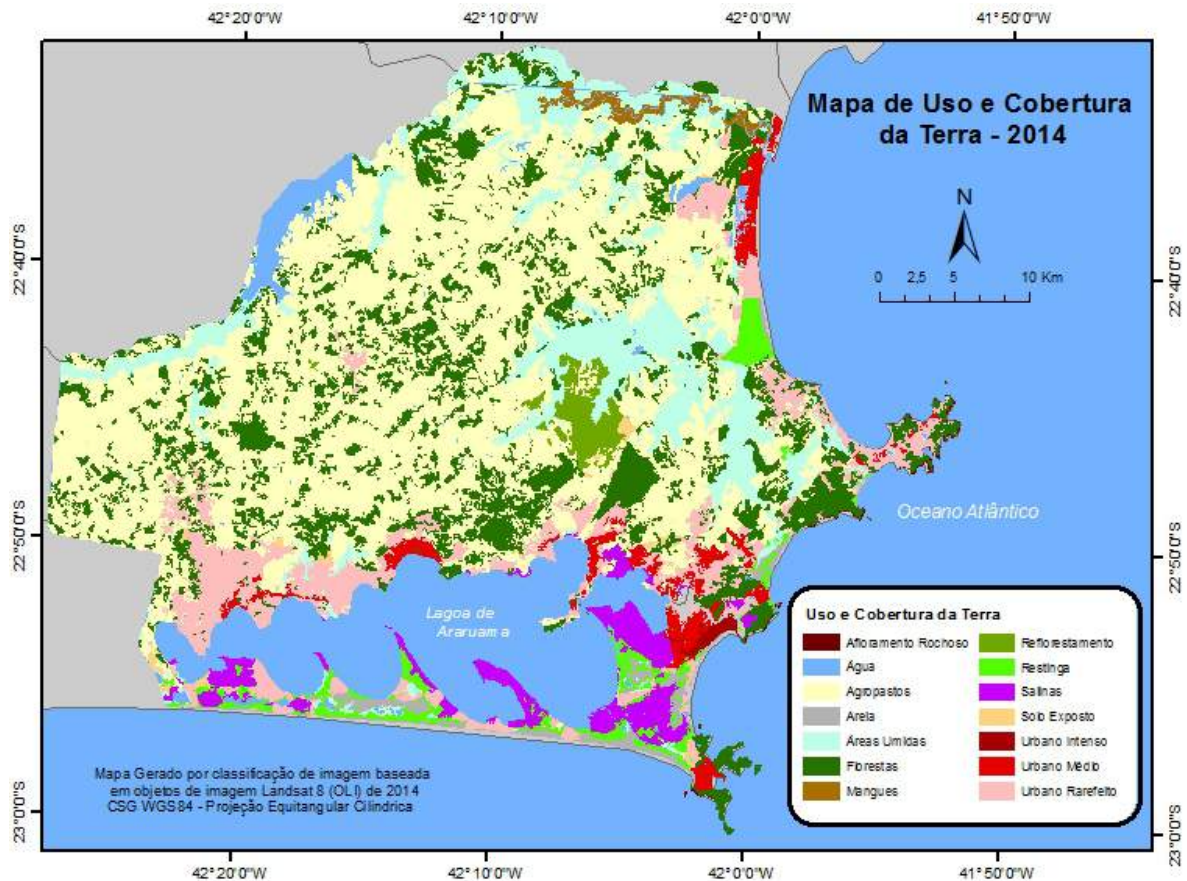


Figura 2. Mapa de uso e cobertura da terra da região dos lagos

Tabela 1: Percentuais de uso e cobertura da terra distribuída nos municípios da Região dos Lagos

	2,08	0,11
	722,54	38,58
	375,57	20,05
	172,63	9,22
	19,61	1,05
	280,45	14,97
	10,84	0,58
	20,64	1,10
	36,85	1,97
Salinas	46,82	2,50
	7,05	0,38
	3,60	0,19
	38,71	2,07
	135,57	7,24
	1872,96	100,00

As salinas são definidas como áreas de produção de sal marinho pela evaporação de água salgada. Nesta classe foram agrupadas salinas úmidas - ativas, em funcionamento - e salinas secas – desativadas, em que não há mais nenhuma atividade de produção (Figuras 3 e 4). As salinas desativadas são as áreas de maior preocupação, pois estão se transformando em passivos ambientais, pois são alvos de especulação imobiliária, e estão próximas de áreas urbanizadas. A partir do mapa é possível identificar que há forte pressão sobre as salinas, visto que em seu entorno ocorrem principalmente urbanização moderada, o que evidencia a necessidade de expansão de área urbana.



Figura 3. Imagem de satélite e fotografia da salina úmida em Cabo Frio-RJ



Figura 4. Imagem de satélite e fotografia da salina seca em Arraial do Cabo – RJ

A urbanização dessa região é predominantemente rarefeita (7,24%), 135,57Km², e moderada (2,07%), 38,71Km², e estão concentradas principalmente ao entorno da lagoa de Araruama, próximas a áreas de salinas. Logo, tal característica proporciona dúvidas a respeito de suas possíveis consequências ambientais, pois, em uma região em que a urbanização e a ocupação crescem devido ao turismo, é fato que há especulações imobiliárias e avanço em áreas vulneráveis a ocupação e próximas a corpos hídricos, como é o caso da lagoa de Araruama.

Para reforçar as investigações e prosseguir os estudos foram realizadas as análises da diminuição das salinas em datas distintas, a fim de comparar os tipos de uso e ocupação do solo nas imagens de satélite, com a finalidade de realizar inferências sobre os novos tipos de usos destinados as salinas. Portanto, foram utilizadas quatro imagens de satélite numa análise multitemporal, ou seja, em quatro décadas distintas, datada nos anos de 1984, 1994, 2004 e 2014, a fim de comparar e investigar as alterações produzidas na paisagem ao entorno da lagoa de Araruama, principalmente o desaparecimento das salinas.



Figura 5. Imagem de satélite do entorno da lagoa de Araruama 1984



Figura 6. Imagem de satélite do entorno da lagoa de Araruama 1994



Figura 7. Imagem de satélite do entorno da lagoa de Araruama 2004



Figura 8. Imagem de satélite do entorno da lagoa de Araruama 2014

Como resultado dessa análise multitemporal é possível interpretar que as salinas que antes pareciam estar em contínua atividade e após a década de 90 é visto um declínio, pelo desativamento de muitas das salinas existentes ao entorno da lagoa de Araruama, devido a quebra das indústrias de

sal e a sua migração para a região Nordeste do país, onde se tornou mais barato e lucrativo a produção de sal. Visto que na região dos lagos essa atividade tornou-se mais cara devido o avanço do turismo e o encarecimento do seu espaço.

A partir das imagens é possível verificar que após 2004 grande parte das salinas de Cabo Frio foram suprimidas, devido ao fechamento de grandes empresas de sal que dominavam a região. Em trabalho de campo nessa localidade foi possível observar que nessa região as salinas estão completamente secas, sendo encontradas apenas as subdivisões das salinas e restos de sal, com início de vegetação de restinga, areia e algumas construções.

“Não é o turismo o algoz da indústria salineira, não é ele que determina o seu fim, mas é ele que já na década de 1970 inicia um avanço célebre sobre as áreas de salina, sobretudo as mais centrais, deixando clara a oposição entre dois diferentes projetos para a cidade. A convivência pacífica que havia até então deixa de existir e as antigas áreas de salina começam a ser disputadas pelos diversos empreendimentos imobiliários na região.” (CHRISTOVÃO, 2011, p.114)

As salinas da antiga empresa Álcalis, que promovia o desenvolvimento econômico da região anteriormente ao turismo, possuía enormes áreas de salinas, onde hoje estão desativas e abandonas, à mercê de especulações imobiliárias. Área essa muito próxima ao centro turístico de Arraial e Cabo Frio, que está sendo loteada para venda a preços menores que na maior parte do município, devido a em muitos casos, não serem legalmente e ambientalmente comerciáveis. Entretanto, devido a ser antigo terreno de salinas e possuir uma alta taxa de salinidade não é possível a perfuração do terreno para poços artesianos, prática essa comum na região dos Lagos, devido a falta de água em feriados e finais de semana. Condição essa gerada pela falta de planejamento e distribuição de água, pois municípios como o de Cabo Frio, que não foram projetados para receber milhões de turistas, como quando ocorre em alta temporada, sofre com a disponibilidade de água tratada, tratamento de esgoto e infraestrutura necessária.

Além do que, com o uso das salinas para ocupação urbana esses municípios tendem a sofrer com mais impactos ambientais, devido ao aumento da população no local, mesmo esta sendo população de veraneio. Por esse motivo, de acordo com Christovão (2011), o sol se sobrepõe ao sal, ou seja, o turismo se sobrepõe a atividade salineira, entretanto, sem a devida preparação e investimentos básicos para o suporte turístico da região. Pois, mesmo com as belas praças, parques e shoppings construídos, falta fiscalização em áreas preservadas e saneamento básico para evitar a poluição dos municípios e priorizar a população residente da região, que sofre descasos das prefeituras que priorizam as verbas dos municípios em sua maioria para o turismo.

Logo, com o fechamento das salinas nesses municípios, vagando espaços que podem vir a se tornar especulados para a ocupação, como já vem ocorrendo pela necessidade de criação de espaços

urbanos para suprir toda a demanda turística, é necessário atentar para as limitações e condicionantes de vulnerabilidades na região dos lagos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e investigações ainda estão em desenvolvimento, entretanto, é visível que as salinas estão desaparecendo desses municípios, principalmente na última década, dando suporte a especulação imobiliária da região, que nos últimos vinte anos tem um número expressivo de turistas e casas de veraneio acentuado pelo fenômeno da segunda residência. Tendo em vista que, o turismo é a base econômica da região dos lagos, desde que as salinas entraram em declínio e os seus terrenos, principalmente próximos as praias, são supervalorizadas e especuladas.

Além da perda paisagística característica pela história da região, com seus moinhos de vento e suas inúmeras e grandiosas salinas que compunham o cenário histórico, econômico e turístico dos municípios, deve ser pensado e problematizado os futuros usos das salinas, que é altamente especulado para o uso urbano, como aos poucos já tem sido realizado. Entretanto, o uso urbano pode se tornar prejudicial ao ambiente e a quem ocupa se não planejado e orientado devidamente. A ocupação nesses locais pode ser vulnerável devido aos problemas urbanos já enfrentados atualmente na região, como a falta de água potável, saneamento, infraestrutura e locomoção. Além de problemas ambientais, como a vulnerabilidade de unidades de conservação e a contínua eutrofização da lagoa de Araruama escoamento de esgoto.

REFERÊNCIAS

CHRISTÓVÃO, João Henrique de Oliveira. TESE *Do sal ao sol: a construção social da imagem do turismo em Cabo Frio* / João Henrique de Oliveira Christóvão. – 2011.

GOMES, Nathalie Fonseca. *Análises de Circulação Hidrodinâmica e de Transporte de Sal em um Estuário Hipersalino: Lagoa de Araruama* – RJ. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPE, 2009. Programa de Engenharia Oceânica, 2009.

INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. *Tutorial do SPRING*. 2006.

JENSEN, John R. *Sensoriamento Remoto do Ambiente: uma perspectiva em recursos terrestres*. Tradução José Carlos Neves Epiphanyo (Cor.) et al. São José dos Campos, SP. 2ª Edição. 2007.

NOVO, E. M. L. M., - *Sensoriamento Remoto, Princípios e Aplicações* - Edgard Blucher, 1998.
Rosa, R. - *Introdução ao Sensoriamento Remoto* - EDUFU- 1995.

SEABRA, V. S. & C. B. M. Mapeamento da dinâmica da cobertura e uso da terra na bacia hidrográfica do rio São João, RJ. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, 25 (2): 411-426, mai/ago. 2013.

VOIVODIC, Ricardo Augusto de Almeida. *Gestão Ambiental e Gerenciamento Costeiro Integrado no Brasil: uma análise do Projeto Orla em Cabo Frio - RJ* Rio de Janeiro: UFRJ / IGEO/PPGG, 2007



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

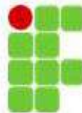
UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015

Realização



FACULDADE DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
UERJ



Financiamento



INJUSTIÇAS AMBIENTAIS NAS BACIAS HIDROGRÁFICAS DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO, LESTE METROPOLITANO DO RIO DE JANEIRO

VIEIRA, Cilene Daudt

Graduanda no curso de Geografia/UERJ-FFP

cilenevieira95@gmail.com

SOUSA, Rafaella César dos Santos

Graduando no curso de Geografia/UERJ-FFP

rafaellasousa288@gmail.com

OLIVEIRA, Antônio Enagico Farias

Graduando no curso de Geografia/UERJ-FFP

enagioo@hotmail.com

ALVES, Wendel Guimarães

Graduando no curso de Geografia/UERJ-FFP

kambeiwga@oi.com.br

LEÃO, Otávio Miguez da Rocha

Professor Doutor da Graduação e

Programa de Pós Graduação em Geografia/ UERJ-FFP

orochaleao@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apontar fatores atuantes nas bacias hidrográficas do município e os problemas socioambientais. Entretanto, com a intensificação do processo de urbanização, os recursos hídricos estão cada vez mais poluídos, principalmente os rios. E esses processos vêm ocorrendo no município de São Gonçalo, leste metropolitano do Rio de Janeiro, onde os rios da região encontram-se em sua maioria em estados de degradação, devido sobre tudo a ocupação desordenada. Nesse sentido, este artigo tem como fundamento dissertar sobre as injustiças ambientais presentes no município de São Gonçalo relacionado ao conceito de bacia hidrográfica. O objetivo é discutir os

resultados da urbanização no município, juntamente com o uso e a ocupação do solo, falta de saneamento básico e as áreas de risco. E salientar sobre os problemas de ordem hidrológica que ocorre com frequência no município, como enchentes e inundações.

Palavras-chave: Bacias hidrográficas, São Gonçalo, injustiça ambiental.

ABSTRACT

This paper aims to point active factors in the watersheds of the municipality and the social and environmental problems. However, with the intensification of the urbanization process, the water resources are increasingly polluted, mainly rivers. And these processes are occurring in São Gonçalo, metropolitan east of Rio de Janeiro, where the rivers of the region are mostly in degradation states, because of all the disorderly occupation. Therefore, this article is based lecture on environmental injustices present in the São Gonçalo municipality related to the concept of watershed. The aim is to discuss the urbanization results in the county, along with the use and occupation of land, lack of sanitation and hazardous areas. And point out the problems of hydrological order that occurs frequently in the city, like floods and floods.

Key-words: watersheds, environmental injustice, São Gonçalo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca associar o conceito de bacia hidrográfica a noção de injustiças ambientais, em seu sentido mais amplo. O conceito de crise ambiental suscita discussões a respeito de distintas concepções de natureza, espaço, ambiente e das disputas simbólicas e materiais neste meio. Apesar de reconhecer a importância dos recursos hídricos para sua sobrevivência, a humanidade frequentemente se aproveitou dos benefícios gerados pela presença das águas fluviais sem a devida preocupação com a preservação da sua qualidade.

Especialmente nas áreas urbano-industriais, a expansão das atividades antrópicas acaba gradualmente acarretando diversas mudanças na dinâmica e configuração das bacias de drenagem, tais como o aumento das áreas impermeáveis, canalização e retificação de canais, além do assoreamento e a poluição da água. (Cunha, 2003). É importante salientar também que a forma de ocupação do espaço urbano na sociedade capitalista e globalizada, perpetua a desigualdade no acesso a recursos naturais, fazendo referência à água e as condições desiguais de apropriação. Pois através destes recursos fundamentais à vida, não só se acentuam as dificuldades de seu uso por parte da população, como também resultam em situações de maiores riscos associados à saúde pública e ao uso do território para fins de moradia.

O objetivo proposto é estudar os problemas ambientais das bacias hidrográficas e a vulnerabilidades sociais existentes no município de São de Gonçalo (figura 1), isso porque as bacias hidrográficas do município apresentam condições de degradação assim como grande parte dos demais corpos hídricos da região metropolitana do Rio de Janeiro. O município de São Gonçalo entre as décadas de 1960 à 1980 sofre com a intensa expansão urbana, e com isso surge a

necessidade de adquirir novos espaços para grandes empreendimentos como, edificações e infraestruturas comerciais, cujo resultou em uma série de mudanças fisiográficas na paisagem.



Figura 1: Localização do município de São Gonçalo
Fonte: IBGE

A partir do século XIX, a indústria se expande aumentando a circulação de pessoas e de empresas. Consequentemente ocorre a construção da Ponte Presidente Costa e Silva (Ponte Rio-Niterói, inaugurada em 1974), que estimulou o crescimento populacional de São Gonçalo. No ano de 2008, ocorre a construção do Complexo Petroquímico Integrado do Rio de Janeiro (COMPERJ) e de outros empreendimentos associados, no município vizinho de Itaboraí.

Essas construções, fruto da urbanização, acarretaram muitas mudanças na paisagem com obras de canalização; retificação; criação de pontes sobre rios (para facilitar a mobilidade urbana); entre outros. Porém, essas construções causaram o estrangulamento de canais e rios, e consequentemente afetou a produção da cidade, porque grande parte dos rios era utilizada como rota de escoamento de produção, pois como possuíam uma vazão elevada eram navegáveis. Entretanto, com essa expansão urbana a qual o município sofreu, os rios em poucos anos foram degradados e perdendo sua função de alimentar a população.

Com a vinda de grandes empreendimentos financeiros para região, houve um grande descolamento de pessoas para o município acarretando em problemas de moradia. E devido a isso e também a inserção do capital, as terras passaram a possuir maior valor agregado, dificultando indivíduos de menor poder aquisitivo adquirir imóveis, levando assim a ocupação de encostas e

leitos de rios que são áreas de vulnerabilidade ambiental. Tais impactos foram agravados pela devastação da mata ciliar, aterro das margens dos rios, lançamento de esgoto e lixo nos corpos hídricos. Vale ressaltar que grande parte dessas intervenções foram realizadas pelo poder público ou com consentimento do mesmo.

Nesse sentido, é fundamental realizar estudos sobre os processos fluviais, pois é a sociedade quem mais tem sido afetada pelas consequências das transformações nas redes de drenagem, principalmente em áreas urbanas.

OBJETIVO

Mediante o que já foi exposto, pretende-se debater como a interferência antrópica modificou e continua modificando a dinâmica ambiental e social no município de São Gonçalo. Considerando a intervenção urbana nas bacias hidrográficas e a ocupação desordenadas de pessoas alijadas do processo. O artigo verificará de que modo a vulnerabilidade social associada à dinâmica hidrológica no meio urbano relaciona-se a injustiça ambiental no município.

DEGRADAÇÃO AMBIENTAL NAS BACIAS HIDROGRÁFICAS DE SÃO GONÇALO

O município é contemplado com aproximadamente 10 bacias hidrográficas sem seu território, e é um fator que o favorece em termos de planejamento e gestão de bacias hidrográficas, pois grande parte de suas bacias estão situadas totalmente dentro de seu município (nasce e deságua em seus limites). Por isso a gestão e o planejamento para suavizar e amenizar os impactos ambientais urbanos se torna mais fácil, como demonstrado na figura 2:

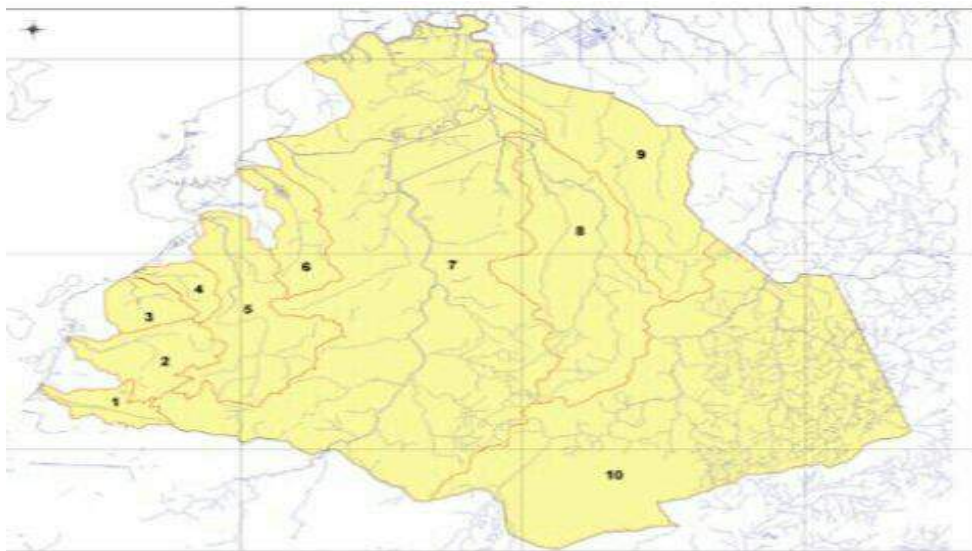


Figura 2: mapa das 10 bacias hidrográficas de São Gonçalo.
Fonte: PPGMA/UERJ.

A maioria das bacias hidrográficas que se encontram no município possui por destino final a Baía de Guanabara. São elas:

- 1 – Bacia hidrográfica do rio Bomba;
- 2 – Bacia hidrográfica do rio Brandoas;
- 3 – Bacia hidrográfica do rio Marimbondo;
- 4 – Bacia hidrográfica do rio das Pedrinhas;
- 5 – Bacia hidrográfica do rio Imboaçu;
- 6 – Bacia hidrográfica do canal do Porto do Rosa;
- 7 – Bacia hidrográfica do rio Alcântara;
- 8 – Sub-bacia do rio Guaxindiba;
- 9 – Sub-bacia do rio Goiana;
- 10 – Bacia hidrográfica do rio Aldeia.

Grande parte das bacias hidrográficas citadas acima estão com alto índice de degradação, pois a maioria perpassa por ambientes altamente urbanizados, que possuem amplas áreas desprovidas de vegetação dando lugar a grandes adensamentos imobiliários e comerciais. E, segundo Monteiro (2004) a “cidade” é um tema excepcional, pois é onde os componentes naturais e sociais se interpenetram. Com isso, a área urbana vem crescendo e assim aumenta as áreas impermeáveis que com a construção de imóveis e asfaltamento das ruas causam a compactação do solo e impedem a infiltração da água no solo. Consequentemente a água cria uma rota de fuga e chega ao seu destino final, os rios, carregada de sedimentos e lixos, cooperando para o assoreamento dos corpos hídricos.

Segundo Vieira e Cunha (2001) quanto maior for a urbanização, mais modificações o rio irá sofrer, como: diminuição da velocidade, redução na capacidade do canal e baixo valor de descarga. Outro fator, segundo as autoras, que ajuda a modificar o rio são os lixos descartados nos canais. Pois, a bacia hidrográfica é um sistema sensível a mudanças, e com as criações de novos espaços no meio urbano os rios são os mais afetados. Um dos agravantes para o leito do rio urbano são as mudanças ocorridas na forma de drenagens, como a canalização do rio e criações de edificações que são construídas de forma irregular, ocupam as planícies de inundação, podendo alcançar os leitos maior e menor do rio, como ilustrado na figura 2.1:

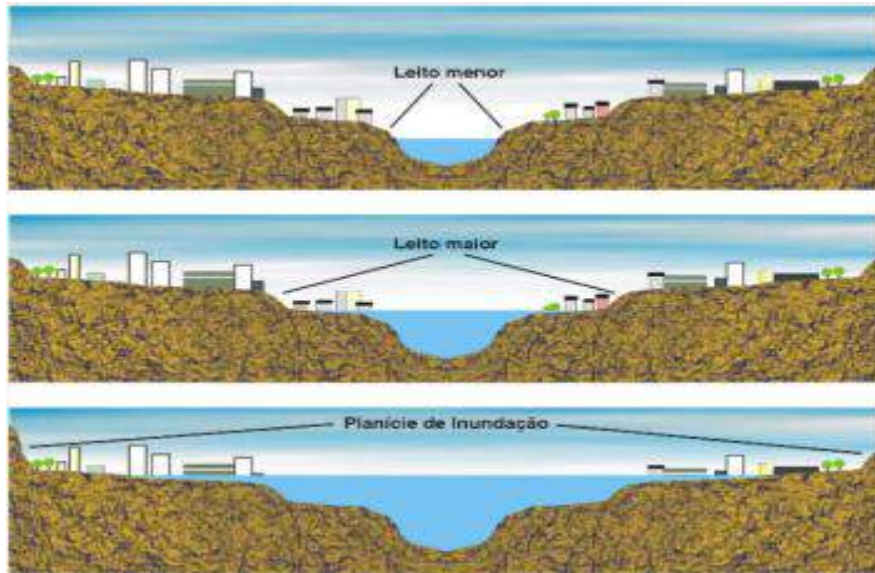


Figura 2.1: Ilustração do leito menor, maior e planície de inundação de um rio no meio urbano.
Fonte: Defesa civil de São Paulo.

Muitas das residências construídas nos leitos dos rios não possuem uma boa estrutura e são construídas em períodos de estiagem e devido à falta de conhecimento e a ausência do poder público, essas construções avançam para o leito maior e menor dos rios se quando há ocorrência de eventos pluviométricos de grande proporção, essas residências são atingidas, pois sofrem alagamentos ou são levadas pela força da água. É um caso comum de injustiça ambiental no município de São Gonçalo. Como ocorre no Rio Mutondo (fig. 2) em que a presença de moradias é vigorosa, e quando há precipitações intensas ocorrem enchentes.



Figura 2.2: Rio Mutondo (um dos rios de São Gonçalo), com uma intensa presença de moradias em sua margem.

Fonte: Arquivo Pessoal

A expansão das construções urbanas podem ainda ocorrer sobre áreas de pequenos canais (como os de ordem zero, 1ª ordem e alguns intermitentes). Com isso, muitos canais de números consideráveis de vazão tornam-se subterrâneos para criar mais espaços para acumulação de capital, entretanto, possuem redes de drenagem ineficientes para grandes eventos de chuva. Essa deficiência atinge uma escala bem maior no Brasil, pois grandes centros urbanos se desenvolveram a margens de rios.

Os sistemas hidrogeomorfológico urbano foram perdendo suas formas e transformando seus elementos a partir das interferências humanas, como a poluição, ocupação desordenada de margens e vertentes, obras de drenagem, entre outras. E o município de São Gonçalo (figura 1) possui as características citadas acima. Isso porque, com o crescimento desordenado e planejamento urbano e ambiental inadequado do município, seus rios que antes eram usados para lazer, pesca e navegação, hoje, são perceptíveis para a população apenas como “valões” de esgoto. Pois, devido ao seu estado atual, esses rios perderam essa capacidade de uso.

Estudo de Casos

Como já citado acima o município possui dez bacias hidrográficas com maior relevância nos aspectos hídricos. São Gonçalo é o terceiro município que mais polui a Baía de Guanabara, segundo dados de pesquisa desenvolvida por professores do departamento de oceanografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Isso se explica devido ao fato do município possuir pouco mais de um milhão de habitantes, segundo o censo do IBGE de 2010, e grande parte da população viver ao longo dos rios. E como o município não possui uma política adequada de limpeza urbana, estimula o descarte de dejetos sólidos nos cursos do rio. Além disso, o município não possui saneamento básico, sendo o rio, mais uma vez, o destino final dos dejetos líquidos. Com esses processos, os rios a cada ano tornam-se mais assoreados aumentando a probabilidade de enchentes. Algumas bacias se destacam pelo seu elevado índice de poluição e ocupação, sendo as principais:

- A bacia do rio Bomba

O rio Bomba (antigo rio Barreto) tem sua nascente no morro do Castro, ao sul de São Gonçalo e ao norte de Niterói, tendo a sua foz localizada a leste da Baía de Guanabara. Esse rio possui cerca de 3,5 Km de extensão e área de drenagem de aproximadamente 2,8 Km². Em uma visita a campo realizada a jusante, foi identificada intensa ocupação na Faixa Marginal de Proteção (FMP), além de lixo nas margens e, em alguns trechos, vegetação alta que impedem a passagem da água. Além disso, é comumente visto no município um cenário infeliz de populações ocupando a cabeceira de drenagem.



Figura 2.3e 2.4: Dois pontos do rio Bomba o mostrando a canalização e o descarte de dejetos no curso do rio.

Fonte: Desconhecido.

Devido a essas condições, como a falta de mata ciliar e a impermeabilização do solo, nos demonstra que existe um grande potencial para a erosão e entalhamento dos canais fluviais, levando essa bacia a sediar consecutivos eventos de enchentes.

- A Bacia do rio Imboacú

A bacia hidrográfica do rio Imboacú está localizada na parte oeste do Município de São Gonçalo e possui 18 bairros dentro de sua área. O rio Imboacú tem uma extensão em torno de 9,8 km, uma área de drenagem de 14 km², largura variando de 1 m a 19 m e possui um perfil longitudinal. As nascentes estão em sua maioria bem preservadas, pois estão localizadas dentro da APA Municipal do Engenho Pequeno. Em vários trechos do rio foram identificadas ocupações adjacentes ao canal principal e bastante lixo nas margens. Além disso, foi relatado por moradores locais, mudanças na forma e dinâmica do canal em consequência da urbanização. O rio está inserido em um dos centros comerciais do município, com a existência de praças, hospitais, lojas e shoppings.



Figura 2.5 e 2.6: Rio Imboacú dois ponto, descarte de lixo e o obra de canalização do PAC.

Fonte: PAC

O seu percurso é, em parte, em terreno natural e possui trechos canalizados e outros com manilhas de concreto. O rio vem sofrendo com despejos de lixo e esgoto in natura. Em 2013 o programa PAC do Rio Imboacú previu 4,5 quilômetros de desobstrução, de proteção das margens,

substituição de pontes e travessias, urbanização das vias marginais e remoção de moradias das áreas de risco de inundação. Segundo a Coordenadoria Municipal de Recursos Hídricos, já foram retirados da margem do Imboaçu cerca de 45 toneladas de matéria assoreada, isto é lixo, lama, areia, sujeira.

- Sub bacia do rio Guaxindiba

A sub-bacia do rio Guaxindiba possui área de drenagem de aproximadamente 23,16 Km² e seu leito principal 12 Km. Está localizada na região leste do Município de São Gonçalo. O rio Guaxindiba nasce no bairro do Anaia, em São Gonçalo, numa altitude aproximada de 80m e atravessa os bairros de Sacramento, Barracão e Marambaia. A sub-bacia sofre a ação humana, com a remoção da vegetação e a construção de moradias ao longo de seu curso. O rio tem o destino final (desembocadura) a APA que chega com um grande volume de lixo e esgoto contaminando a área de mangue. O corpo hídrico localiza-se em uma planície flúvio-marinha, que representam terrenos pouco consolidados sujeitos a inundação periódica.



Figura: 2.7 e 2.8: Rio Guaxindiba dois pontos, lixo em direção a Baía de Guanabara e canal no bairro do Barracão.

Fonte: Desconhecido.

Devido a falta de saneamento básico e grande parte da bacia se encontrar em área urbana, a sub-bacia passa por diversos impactos ambientais, como a poluição e o uso inadequado do solo.

- Bacia do rio Alcântara

A bacia do rio Alcântara está localizada na região central do Município de São Gonçalo e deságua a oeste na Baía de Guanabara. Partes de suas nascentes encontram-se no próprio município e outra parte no Município de Niterói, pois possui 53 bairros dentro de sua área. A área de drenagem da bacia do rio Alcântara é em torno de 130 km², tendo seu canal principal cerca de 29 Km. As principais sub-bacias do rio Alcântara são: rio Guaxindiba e rio Goiana. Esta bacia é a maior do município, se estendendo de norte a sul. Foi identificado em vários trechos da bacia, lixo nas margens e no canal, bastante vegetação alta, construção de casas e muro adjacente ao canal

principal. Além disso, foram identificadas a jusante, onde o rio tem a largura aproximada de 15 m, algumas casas que desmoronaram no rio.

A urbanização afeta o funcionamento do ciclo hidrológico da bacia, pois intervém na reorganização do armazenamento e da trajetória das águas. O homem quando insere novas maneiras para a transferência das águas, na área urbanizada, provoca alterações na estocagem hídrica nas áreas circunvizinhas e ocasiona efeitos adversos no uso do solo. Além disso, com o assoreamento verificado em várias partes do rio Alcântara quando ocorre uma precipitação forte ocasiona as enchentes já que esses rios carregam ainda uma enorme carga de lixo.



Figura 2.9 e 3: Rio Alcântara em um movimentado centro econômico do município a primeira foto é um evento de enchente em 2010 e a segunda em seu curso normal.

Fonte: Jornal São Gonçalo.

Como já foi citado, São Gonçalo não possui saneamento básico em grande parte do seu território e com isso, quase todo esgoto da sub-bacia do rio Alcântara é lançado diretamente no rio Alcântara contribuindo para o seu atual estado de poluição. Ademais, o município também não possui um efetivo sistema de limpeza e consequentemente o rio é normalmente utilizado como lixeira por uma parcela da população não atendida pelos serviços públicos de limpeza urbana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho refere-se a importância do estudo da geomorfologia fluvial e a sua dinâmica urbana, assim como a discussão e interferência antrópica no meio físico e a modificação da paisagem.

Busca-se compreender o movimento da justiça ambiental para com os benefícios da aplicação em uma sociedade sustentável, bem como entender a circularidade dos bens ambientais. Visa assim, trazer a tona discussões coletivas sobre o ônus decorrente do progresso, especialmente se realizado de forma irresponsável que afeta, principalmente, a população de baixa renda.

Entretanto, dessa forma, o objetivo do trabalho foi atingido, pois se conseguiu através da análise das bacias hidrográficas de São Gonçalo, explicar e analisar as consequências do processo de urbanização e os impactos deste, no meio ambiente do município em questão.

REFERENCIAS

ACSELRAD, Henri. Justiça Ambiental: Narrativas de Resistência ao Risco Social Adquirido in Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília:MMA, 2005.

AFONSO, A. E. et al . Análises da Dinâmica Fluvial do Rio Imboaçu (São Gonçalo, RJ): um enfoque a partir da consciência ambiental. In: II Simpósio de Recursos Hídricos do Sul-Sudeste. Rio de Janeiro, 2008. Anais... P. 1-18

ALPINO, S.O et al. Caracterização Morfométrica das Bacias Hidrográficas dos Rios Bomba e Barro Vermelho: Subsídios Geomorfológicos ao Entendimento da Dinâmica Hidrológica Urbana em São Gonçalo. In: VI Simpósio Nacional de Geomorfologia. Goiânia, Anais... 2006. P.1-11

CHRISTOFOLETTI, Antonio. “Geomorfologia”. Editora: Edgard Blucher, São Paulo, 2º edição, 1980.

CUNHA, S.B. (2003). “Canais fluviais e a questão ambiental”. In: A questão ambiental: diferentes abordagens. Org. por Guerra, A.J.T. e Cunha, S.B. Ed. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro – RJ.

SÃO GONÇALO (município). Plano Municipal de Redução de Risco do Município de São Gonçalo; Produto 3 – Mapa de Risco de Inundação e Proposições de Soluções. Convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de São Gonçalo e a Escola de Engenharia da Universidade Federal Fluminense (UFF), 2006.



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



CURRÍCULO: UMA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO, ETNIA E RAÇA

BARROS, Glhevysson dos Santos

*Estudante de mestrado do Programa de Humanidades, Culturas e Artes
guersonbarros@gmail.com*

PUGGIAN, Cleonice

*Docente do Programa de Pós-graduação em Humanidades Culturas e Artes, UNIGRANRIO
Docente da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, UERJ
Jovem Cientista do Nosso Estado – FAPERJ
Bolsista de Produtividade em Pesquisa – PROPESQ/UNIGRANRIO*

RESUMO

O propósito deste estudo é discutir e refletir um currículo voltado para temas como gênero, raça, etnia e a desigualdade gerada por elas, trabalhando em sala de aula dentro de uma perspectiva crítica, buscando uma sociedade mais igualitária e com menos discriminação. Para que ocorra de forma satisfatória é preciso que haja, por meio dos docentes, interação e embasamento teórico a fim de elaborarem um currículo favorável à formação de indivíduos críticos, com estratégias, objetivos e conteúdos que gerem reflexão dos discentes em todo espaço escolar. Para estas reflexões, usaremos como princípios de discussão, dados estatísticos extraído de textos a respeito das desigualdades na sociedade, além de explicar um pouco sobre cada tema.

Palavras chaves: currículo, gênero, desigualdade

ABSTRACT

The purpose of this study is to discuss and reflect a curriculum focused on issues such as gender, race, ethnicity and inequality generated by them, working in the classroom in a critical perspective, seeking a more equal society and less discrimination. To occur satisfactorily there needs to be, through teaching, interaction and theoretical base in order to develop a curriculum favorable to the formation of critical individuals, strategies, objectives and contents that generate reflection of the students throughout the school environment. To these reflections, we will use as early discussion, statistical data extracted from texts about the inequalities in society, and explain a little about each topic.

Key words: curriculum, gender inequality

INTRODUÇÃO

Neste estudo, será discutido gênero, etnia e raça, temas relevantes a serem desenvolvidos dentro do currículo escolar. Considerando que geram embates em diversos grupos sociais, alimentam as desigualdades e perpetuam discriminações.

Sabe-se que em toda sociedade, há diferentes posicionamento com relação a diversidade e elas são abordadas em vários lugares como: nas escolas, na família e com os amigos, existindo um jogo de disputa, em que dentro da sociedade, essa diferença possa parecer um grande desafio, que além de político, é cultural (BORTOLINI, 2008).

Por isso ao elaborar um currículo escolar, deve-se colocar em pauta a questão da diversidade cultural existente, que depende dos conteúdos e métodos que a escola faz de acordo com as propostas pedagógicas escolhidas, colocando assim como multicultural (CANDAU, 2012).

Assim, por existir essa disparidade, trajetórias desiguais acontecem, pelo fato da exclusão fazer parte deste universo, tendo em vista que envolve a questão da desigualdade e diferença, ao invés de haver a igualdade e inclusão (BORTOLINI, 2008).

O fracasso escolar muitas vezes está relacionado à cultura em que o aluno vive, as condições de acesso e tendo em vista que está mais presente nas camadas populares (BANKS, 1999 apud, VERA CANDAU, 2012). Cabe ressaltar a necessidade de levar para a classe questões referentes a desigualdade, discriminação e racismo, pois no campo das Ciências Sociais, o tema raça por exemplo produz grandes debates acerca do assunto no modo geral, segundo Gomes (2005). É interessante ressaltar que:

Por mais que os questionamentos feitos pela antropologia ou outras ciências quanto ao uso do termo raça possam ser considerados como contribuições e avanços nos estudos sobre relações entre negros e brancos no Brasil, quando se discute situação do negro, a raça ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, na mídia, nas conversas familiares. Por que será? Na realidade é porque raça ainda é o termo que consegue dar dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade. (GOMES, 2005, p. 45).

Por isso o propósito deste estudo é realizar uma associação de como trabalhar dentro do currículo, temas como gênero que aborda o movimento feminista, a etnia e a raça com a finalidade de diminuir essa discriminação que ainda é intensa e constante nas relações sociais. Serão usados como bases teóricas os autores Moreira, Candau, Butler, Gomes, Louro entre outros, além de tabelas referentes as desigualdades existente no Brasil a fim de proporcionar no futuro uma igualdade de acesso para os discriminados, além de contribuir com o meio acadêmico.

A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR ETNIA, RAÇA E GÊNERO DENTRO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Com a inclusão e mudanças em alguns artigos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), reforça-se a ideia sobre a importância de trabalhar com a questão da raça e etnia em sala de aula. Podemos ver abaixo algumas dessas alterações com a inclusão do item XII no artigo 3º e mudanças nos artigos 26 e 26 A a respeito de abordar esse tema no currículo escolar. No Artigo 3º, o item XII foi incluído em 2013 pela Lei nº 12796 como princípio do ensino que é o de “consideração com a diversidade étnico racial”. Já nos artigos seguintes da LDB, temos as considerações a seguir:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. ([Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008](#)).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. ([Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008](#)).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. ([Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008](#)).

Com vimos no artigo da LDB, a etnia pode ser trabalhada em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras, mas não quer dizer que não podemos abordar esses temas em outras disciplinas como na educação física, por exemplo, na busca de uma sociedade mais inclusiva e menos discriminada.

Mas afinal, qual a diferença entre etnia e raça? Para Gomes (2005) etnia é um termo que se refere aos diferentes povos como: o índio, negro, judeus, ciganos, entre outros. Cada grupo tem sua própria identidade, estabelecida por meio da língua e cultura. Segundo a mesma autora o conceito de etnia refere-se “ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (p.50).

Já raça, segundo (Carneiro 2003, p. 5 apud Silva 2015, p.2) é:

A subdivisão de uma espécie, formada pelo conjunto de indivíduos com caracteres físicos semelhantes, transmitidos por hereditariedade: cor da pele, forma do crânio e do rosto, tipo de cabelo etc. Raça é um conceito apenas biológico, relacionado somente a fatores hereditários, não incluindo condições culturais, sociais ou psicológicas. Para a espécie humana, a classificação mais comum distingue três raças: branca, negra e amarela.

Gomes (2005) ainda destaca que para alguns sociólogos e para o movimento negro este tema era usado para designar como raça superior e inferior no século XIX. No entanto, a visão de raça na atualidade é voltada para uma perspectiva social e política.

A preocupação central é como trabalhar estes termos dentro do currículo da escola, buscando por meio das discussões nas classes uma reflexão, numa tentativa de minimizar ou mesmo erradicar episódios de discriminação tão presente no contexto escolar e em outros espaços sociais, pois é inaceitável que uma pessoa seja discriminada devido a pigmentação de sua pele, opção sexual ou qualquer outra característica que esteja fora do padrão estabelecido por determinados grupos sociais. Gomes (2005, p. 46) retrata que:

A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com os outros segmentos étnico-raciais do país.

O resultado dessa diferença que atinge em maior número a população negra no Brasil é consequência da soma dos fatores como o racismo, a exclusão social e as questões socioeconômica como aponta a autora. Assim como o movimento negro é um grande avanço na luta pela igualdade, Munanga (2006) destaca que eles vêm buscando por meio da conscientização suas identidades, tanto o negro quanto o mestiços. Munanga (2006, p. 53) aponta que: “o problema fundamental não está na raça, que é a classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente”.

Por isso propor por meio da educação e mostrar para as crianças e adolescentes a luta dos movimentos, é buscar uma relação de igualdade dessa disparidade (MUNANGA, 2006).

Mas como propor isto na educação? A proposta de trabalhar diferentes temas dentro do currículo é justamente buscar uma igualdade no futuro por meio das discussões em sala de aula juntos aos discentes, pensando num currículo que traga voz a esses grupos. E o que seria currículo? Como associar o currículo com os temas gênero, etnia, raça e a desigualdade e como trabalhar em sala de aula esses termos? Para Moreira e Candau (2007, p.18) o currículo é entendido como:

Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Por isso, é preciso que os professores se envolvam na elaboração do currículo escolar, com comprometimento e dedicação, com intuito de direcionarmos o que de fato é importante ser ensinado em sala de aula para que proporcionemos uma educação de qualidade para os discentes, de forma democrática (Moreira e Candau, 2007). Ao abordar sobre currículo no contexto escolar e por ser tão natural o termo, sempre mencionado em nosso cotidiano ou em palestras, muitas vezes não nos dedicamos e nem adotamos uma nova postura para sua elaboração como deveria ser segundo os autores.

Voltado para os contextos escolares e reunidos por trabalhos pedagógicos, podemos ratificar que:

As discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18).

Segundo Moreira e Candau (2007) dentro do contexto escolar, temos dois tipos de currículo: o formal e o oculto. O primeiro é planejado e elaborado por meio do trabalho em conjunto entre professores, que o saber e as experiências escolares advindos de cada docente ajudam durante a construção, tendo como objetivo, traçar o rumo da escola, ou seja, as atividades que serão organizadas durante o ano letivo em busca de um ensino de qualidade. Oferecer uma educação de qualidade para os estudantes requer um comprometimento por parte de todos no decorrer da elaboração do currículo, porque é preciso pensar num ensino que torne o aluno mais crítico durante o processo de aprendizagem, trazendo para dentro da escola as suas experiências, promovendo assim aumento do seu acervo cultural.

Ressalta-se que para auxiliar na elaboração, recorrer aos parâmetros curriculares, leis e trabalhos acadêmicos são formas de tornar o currículo mais embasado teoricamente, já que o currículo é o “coração da escola” e por meio dele que o resultado aparece (MOREIRA E CANDAU, 2007, p.19).

Já o currículo oculto são ações que não estão determinados nas propostas curriculares e que muitas vezes a própria comunidade escolar não repara, pois o professor realiza ação de forma

implícita como a organização da turma em sala de aula e a utilização de materiais extras como vídeos (MOREIRA E CANDAU, 2007).

Desta forma, acredita-se que para tornar um mundo mais democrático e crítico é preciso desde a educação básica, trabalhar as manifestações culturais, pois no universo contemporâneo segundo Moreira e Candau (2007, p. 20) “a pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação”. Os autores destacam ainda que o sistema escolar necessita sociabilizar os saberes e possibilitar aos discentes novos conhecimentos escolares.

Assim, trabalhar um currículo voltado para os assuntos como gênero, etnia, raça e desigualdade é possibilitar dentro do acervo escolar através de diálogos e reflexões com os alunos, quais os desafios que são enfrentados pelos movimentos em busca da igualdade, quais as evoluções e vitórias que tiveram até o momento (MOREIRA; CANDAU, 2007). Além dos debates em sala de aula, é sempre interessante promover eventos ou convidar representantes dos movimentos, seja ele do negro, das mulheres ou dos gays, para que os alunos conheçam um pouco mais sobre as suas histórias, aumentando seu acervo cultural segundo os autores.

Como relatam Moreira e Candau (2007), não devemos esquecer ou substituir um saber por outro, mas possibilitar em sala de aula através do resgate dessas culturas que por ser minoritários e possuírem pouca estrutura, não tem voz para lutar pelos seus direitos dentro de uma sociedade que vem cultivando a desigualdade e preconceito ao longo de sua história.

Desta maneira, abordar esses temas em salas de aulas, discutindo sobre as manifestações culturais que cada grupo está inserido, torna-se de grande relevância, pois a cultura segundo Moreira e Candau (2007, p. 27) “identifica-se de forma geral de vida um dado grupo social, com representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo”. Cada grupo ou movimento tem sua cultura, seus interesses e suas lutas, que são compartilhadas no intuito de estabelecer um encurtamento dessas diferenças sociais que infelizmente tem se perpetuado em nosso país.

Moreira e Candau (2007, p. 27) põem em questão que “a palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em grupos” e que “os significados são atribuídos a partir da linguagem”.

Acredita que trazer os reflexos desses significados e lutas para as salas de aulas é tentar tornar um país menos desigual no futuro, caso consiga fazer com que nossos alunos reflitam sobre essa lastimável situação que temos que conviver na atualidade como o racismo e o preconceito. Por isso da importância de fazer um currículo voltado para mudanças que venham a diminuir questões de preconceitos e diferença social, pois “é por consequência, um dispositivo de grande efeito no

processo de construção da identidade do (a) estudante” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28), ou seja, enfatizar este trabalho desde a educação básica como citado acima.

Ressalta-se que o currículo vivido colocado em destaque pelos autores também seria de grande valia, pois resgatam valores culturais trazidos pelos alunos para sala de aula, a questão dos aparatos tecnológicos que fazem parte do dia a dia deles, ou seja, do mundo globalizado e o consumismo, porém este tipo de currículo esbarra muitas vezes nas diferentes metas que as escolas estabelecem, tornando muitas vezes conflituosas (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Isto é o que não pode acontecer, pois ocultar esse resgate cultural dos alunos por causa de metas é negar novos aprendizados que de fato possa ser enriquecedor para o acervo dos alunos (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Por isso, o objetivo maior colocado por Moreira e Candau (2007, p. 30) é que:

Cabe destacar, na contextualização e na compreensão do processo de construção das diferenças e desigualdade. Nosso propósito é que os currículos desenvolvidos tornem evidente que elas não são naturais; são, ao contrário, “invenções/construções” históricas de homens e mulheres, sendo, portanto, passíveis de serem desestabilizadas e mesmo transformadas. Ou seja, o existente nem pode ser aceito sem questionamento nem é imutável; constitui-se, sim em estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas sociais.

Como visto, foi abordado um pouco sobre o que é etnia, raça e currículo. Nesta parte iniciaremos sobre o gênero, apresentado diferentes posicionamentos de autores a respeito do assunto que também é de suma importância e necessita ser trabalhado no currículo escolar, visto que a mulher é o alvo maior desse preconceito e discriminação.

Iniciaremos o tema conceituando-o. Segundo (Alves e Pitanguy 1985, apud Santana e Benevento p. 01, 2013), conceitua como “uma construção sociocultural, que atribui a homem e mulher papéis diferente dentro da sociedade e depende dos costumes de cada lugar, da experiência cotidiana das pessoas, bem como da maneira como se organiza a vida familiar e política de cada povo”.

Scott (1990, p.21) explica que “é um elemento constitutivo de relações sociais baseados nas diferenças percebidas entre os sexos. E é uma forma primeira de significar as relações de poder”.

Desta forma, durante o artigo citaremos alguns autores que trabalham com este tópico como Waldemir Rosa, Judith Butler e Joan Scott confrontarmos suas ideias a respeito de gênero.

Segundo Louro (1992), quando abordamos sobre a questão de gênero, relacionamos a elaborações históricas e sociais de indivíduos de diferentes sexualidades dentro da sociedade. Segundo a autora, “é importante lembrar que o gênero não é apenas social, existe nele um

componente biológico” (p. 37), ou seja, o indivíduo nasce e biologicamente traz sua natureza determinadas. No entanto, por meio de uma série de fatores, pode ser ele social ou cultural, por exemplo, este sujeito pode vir a modificar-se com relação as características biológicas, tendo como exemplo o autora Raewyn Connel, transexual nascida Robert Connel.

Segundo Scott (1990, p. 23) “o gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre as diversas formas de interação humana”.

Assim, ao abordar sobre o gênero masculino, citamos o trabalho de Connel em políticas da masculinidade que propõe uma substituição da política de gênero de forma pacífica, enfatizando o modo prefigurativas como amostras; novos pensamentos sobre intolerância sexual, entre outros assuntos.

Connel, (1995, p.186) destaca em seu texto que as “práticas de gênero dos homens levantam importantes questões de justiça social, considerando-se a escala da desigualdade econômica, a violência doméstica e as barreiras institucionais à igualdade das mulheres”.

Diante das circunstâncias em que a supremacia masculina era de fato prevalecida, aos poucos foi sendo criada uma ideia de mudança em relação ao gênero, erguendo nos anos 70 movimentos da libertação das mulheres, de liberação dos gays e de liberação dos homens sendo estes pioneiros para tais transformações. Segundo a autora, “a masculinidade estava em crise e que a própria crise estimularia em mudanças” (Connel, 1995, p. 187).

Connel (1995) define masculinidade como “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (p. 188). É uma definição que configura diversos conceitos na sociedade, assim como pensar sobre gênero, que é um termo com atuações de variáveis atores no campo da economia, família e estado.

A construção e reconstrução da masculinidade segundo Connel (1995, p. 189) é um produto histórico, aberto a modificações em que “se quisermos que essa mudança se torne consciente e aberta ao controle democrático, então precisamos saber como o gênero é moldado e como ele pode ser remoldado”.

Isso porque a sociedade ou a cultura em que cada indivíduo vive cria ou impõe valores sobre essas questões em que o menino não pode brincar de boneca, porque é brincadeira de menina ou a menina não pode jogar bola, pois é brincadeira de menino. Segundo a autora, “a maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras de interesses masculinos, tendo como custo, frequentemente, a repressão de seus sentimentos” (CONNEL, 1995, p. 190). Complementando o que a própria autora diz que “esforça-se de forma demasiadamente árdua para corresponder à norma masculina pode levar à violência ou a crise pessoal e a dificuldade nas relações com as mulheres” (CONNEL, 1995, p. 190). Assim são alguns empregos que condicionam que tais trabalhos são de

homens como motorista de ônibus e pedreiros, por exemplo, e essa hegemonia está sendo modificado aos poucos, pois ao longo dos anos as mulheres vêm ganhando espaço neste mercado de trabalho, desmistificando esse pensamento retrógrado.

A autora faz uma crítica em relação à posição dominante em que a distribuição de renda em países capitalista ricos é bem superior e os salários dos homens em relação ao das mulheres é quase o dobro. A autora faz uma menção com relação as vantagens do gênero masculino no setor do controle empresarial, que a maioria dos empresários são homens e essas vantagens são chamadas de dividendos patriarcais, ou seja, uma cultura histórica que não diminui de maneira considerável onde o poder está cada vez mais nas mãos deles. É lastimável, pois percebe-se uma discriminação aparente em pleno século XXI e as mulheres continuam a luta por mais igualdade. Outro grupo também que não faz parte desse benefício do dividendo patriarcal e vem lutando pela igualdade, são os gays que se tornam alvo do preconceito e discriminação.

Desta maneira, a luta pela igualdade e por justiça é a longo tempo através de um trabalho árduo dentro da família e da sociedade, em que é preciso uma reeducação da política de gênero dentro do sistema educacional, que “envolve tentar reformular o conhecimento, expandir a compreensão e criar novas capacidades para a prática” (CONNEL, 1995, p. 204). A autora ainda complementa com uma reflexão bastante interessante sobre uma imagem e termina com a seguinte menção: “no dia em que fotografias com homens carregando armas se tornarem raras e fotografias com homens empurrando carrinhos de bebê se tornarem comum, aí saberemos que estamos realmente chegando a algum lugar” (CONNEL, 1995, p. 205).

Já Butler (2008, p. 17) aborda sobre a identidade explícita da teoria feminina, “compreendida pela categoria de mulheres, que não só deflagra os interesses e objetivos feministas no interior de seu próprio discurso, mas constitui o sujeito mesmo em nome de quem a representação política é almejada”.

Uma frase que coloca a luta da mulheres na sociedade é em torno de uma crítica feita pela autora quando aponta que “a crítica feminina tem de explorar as afirmações totalizantes da economia significante masculinista, mas também deve permanecer autocrítica em relação aos gestos totalizantes do feminino” (BUTLER, 2008, p. 33).

Podemos pensar que discutir gênero não é uma tarefa fácil, pois a supremacia masculina em relação à feminina ainda é grande. Veremos a seguir que a superioridade deles ainda é ampla quando comparado as mulheres negras no Brasil.

ANÁLISE DE DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE A DESIGUALDADE NO PAÍS, TENDO COMO PARÂMETRO A TABELA DE WALDEMIR ROSA E RETRATO DA DESIGUALDADE

Como veremos a seguir em retratos da desigualdade e no texto de Rosa (2011), alguns dados estatísticos mostrarão a desigualdade socioeconômica e como a superioridade masculina prevalece em relação ao gênero feminino e negros de ambos os sexos. Questões essas deveriam ser trabalhadas em sala de aula, numa busca por reflexão e compreensão histórica das razões de termos um Brasil tão desigual.

No estudo de Rosa (2011) a população negra é composta de pardos e pretos. O trabalho dele foi dividido em três tabelas entre os anos de 1996 à 2007, que divide o mesmo em gênero e raça.

TABELA 1 – Média da renda da ocupação principal¹ por sexo, segundo cor/raça
Brasil 1996-2007

Cor/Raça	Masculino										
	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Branca	1.326,1	1.339,3	1.315,9	1.211,5	1.212,2	1.177,5	1.118,5	1.096,1	1.139,2	1.238,4	1.278,3
Negra¹	599,0	594,2	586,2	551,2	566,0	565,4	514,6	540,2	569,9	611,7	649,0
	Feminino										
	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Branca	753,3	750,9	759,9	714,3	732,8	724,8	666,4	673,9	717,6	778,3	797,1
Negra¹	357,9	343,4	353,5	330,7	356,7	355,1	336,1	348,7	364,2	402,1	436,5

Nota: (1) A população negra é composta de pardos e pretos.

Obs.: (1) A PNAD não foi realizada em 2000.

(2) Em 2004, a PNAD passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Na primeira tabela em seu estudo, a média de renda por sexo e cor/raça entre os anos apontam que o gênero masculino de cor branca em relação aos demais gêneros, tanto feminino, quanto masculino independente de sua cor de pele é superior em todos os anos, mesmo havendo queda salarial ao longo desses anos para todas as categorias. Percebe-se que mesmo com o crescimento da renda do gênero masculino de cor negra ao longo dos anos, nota-se que a diferença entre uma renda e outra é quase o dobro. Mais evidente dessa desigualdade é média de renda da mulher negra neste estudo, em que mesmo o salário tendo um pequeno aumento, a diferença entre a renda do gênero masculino branco é quase o triplo.

TABELA 2 – Média da renda da ocupação principal¹ por sexo, formalidade de vínculo empregatício e cor/raça
Brasil 1996-2007

Posição na
ocupação
e Cor/Raça

	Masculino										
	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Branca											
Empregado com carteira	1.371,4	1.373,0	1.377,5	1.262,6	1.234,3	1.217,5	1.127,2	1.101,4	1.139,2	1.206,0	1.238,5
Empregado sem carteira	686,2	713,2	753,9	667,7	699,5	691,7	620,6	617,6	671,1	708,3	745,9
Funcionário público estatutário	2.054,4	2.068,9	2.169,1	2.103,4	2.082,3	2.059,2	1.892,2	1.893,8	2.074,3	2.266,9	2.453,9
Negra²											
Empregado com carteira	764,3	782,8	796,3	756,3	734,1	715,0	668,2	693,9	729,0	769,4	786,1
Empregado sem carteira	386,6	387,4	392,0	374,7	387,2	382,8	349,0	378,0	392,9	414,6	440,0
Funcionário público estatutário	1.236,4	1.289,8	1.323,8	1.288,9	1.339,7	1.361,2	1.229,3	1.304,3	1.420,3	1.465,8	1.492,1
	Feminino										
Branca											
Empregado com carteira	987,5	1.008,0	1.021,5	963,5	924,7	918,1	835,9	842,2	886,2	915,6	933,7
Empregado sem carteira	585,6	584,3	577,7	579,0	637,3	601,3	547,5	550,8	595,2	595,3	615,0
Funcionário público estatutário	1.363,2	1.399,8	1.409,4	1.367,0	1.411,6	1.399,9	1.319,3	1.299,7	1.397,8	1.591,2	1.563,7
Negra²											
Empregado com carteira	581,4	601,4	628,6	597,5	571,1	581,8	553,3	563,5	580,9	615,4	632,9
Empregado sem carteira	344,4	334,3	338,0	330,4	356,4	352,3	336,3	334,1	372,8	400,3	420,7
Funcionário público estatutário	845,0	874,1	873,6	842,6	920,4	917,6	836,5	929,8	891,0	1.052,1	1.077,4

Fonte: PINHEIRO et al., 2008.

Elaborado por: Ipea/Disoc, UNIFEM e SPM.

Notas:

¹ Renda em R\$ a preços de setembro de 2007, deflacionada pelo INPC.

² A população negra é composta de pardos e pretos.

Obs.: (1) A PNAD não foi realizada em 2000.

(2) Em 2004, a PNAD passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Na segunda tabela os dados apresentam a média da formalidade de vínculo empregatício, sendo esta com e sem carteira assinada e funcionário público estatutário. Observa-se que a segunda tabela não diferencia muito da primeira, pois o gênero masculino branco continua sendo superior em todos os dados. Um ponto interessante é que para os funcionários público houve pouca mudança salarial no que se refere a queda em relação as empresas privadas, porém como relatado, o gênero masculino continua sendo superior do que o feminino negra ao longo dos anos, ou seja, ganhando o dobro. No que se refere a empregados sem carteira assinada, ressalta-se na questão de poucas oportunidades, em consequência da pouca escolarização ou qualificação dos trabalhadores, o que dificultaria conseguir um emprego com carteira assinada.

TABELA 3 – Proporção de pessoas por cor/raça, segundo sexo nos décimos de renda mais rico e mais pobre¹
Brasil – 1996-2007

Sexo	Branca										
	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Masculino											
10% mais pobre	39,4	40,4	39,4	41,2	44,7	37,4	32,1	28,1	30,1	29,1	29,9
10% mais ricos	78,7	77,9	77,5	77,9	76,6	77,6	77,6	76,1	74,5	74,6	76,4
Feminino											
10% mais pobre	42,7	43,7	43,0	45,0	49,1	30,8	25,7	25,6	25,1	25,7	32,5
10% mais ricos	76,2	76,6	75,3	76,3	76,9	77,2	76,5	75,8	74,2	74,9	76,5
	Negra ²										
Masculino											
10% mais pobre	60,3	59,3	60,2	58,3	54,9	62,0	67,4	71,5	69,4	70,3	69,5
10% mais ricos	19,9	20,6	20,4	20,5	21,8	20,9	20,9	22,3	23,8	23,6	22,1
Feminino											
10% mais pobre	57,0	56,0	56,6	54,5	50,5	68,7	73,8	73,8	74,4	73,5	66,8
10% mais ricos	22,6	22,3	22,9	22,3	21,7	21,3	22,1	22,7	24,1	23,4	21,8

Fonte: PINHEIRO et al., 2008.

Elaborado por: Ipea/Disoc, UNIFEM e SPM.

Notas:

¹ Percentual calculado para cada décimo por cor/raça. O somatório não é 100% devido às outras cores/raças que não estão aqui explicitadas.

² A população negra é composta de pardos e pretos.

Obs.: (1) A PNAD não foi realizada em 2000.

(2) Em 2004, a PNAD passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(3) Foi considerada a renda mensal de todas as fontes.

Já na terceira e última tabela os dados apresentam nos décimos de renda mais ricos e mais pobres. Percebe-se que a mulher branca em relação ao homem branco é superior nos 10% mais ricos e mais pobres no ano de 2007. Porém, o que mais chama a atenção é em comparação aos 10% mais ricos e mais pobres tanto no gênero masculino quanto no feminino dos negros, que aparece uma inferioridade em relação aos mais ricos dos brancos. Já nos 10% mais pobres, verifica-se também o quanto é grande os números em relação aos brancos, o que retrata o alto grau de desigualdade entre as classes.

As tabelas apresentadas não foram submetidas a uma análise minuciosa neste artigo. Sua apresentação neste trabalho teve o objetivo de mostrar como a supremacia masculina branca aparece em quase todos os aspectos sociais e alertar para importância de se abordar nas salas de aula as causas e consequências de tal fato.

Espera-se que no futuro a desigualdade seja ela de gênero ou raça como apresentado neste trabalho venha a diminuir, pois a luta pela igualdade deve continuar para que as mudanças aconteçam e tenhamos uma país com mais condições e acesso a todos.

Outro trabalho importante para discutir sobre a diversidade é o retrato da desigualdade realizado pelo Instituto de pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) de 1995 à 2009 e publicado em 2011 que aponta também alguns dados importantes para o estudo. Esse foi separado por blocos

temáticos, no entanto escolheremos alguns para ser feito a análise, pois o artigo é voltado para a inclusão de gênero, raça e etnia no currículo escolar.

O primeiro tema a analisar do bloco é com relação a população em que percebe-se que houve um aumento de residentes no Brasil, sendo este aumento de 26% da população em 14 anos; outro dado importante é o aumento da população negra no país de 6,2 % e a diminuição da população branca de 6,3 %; em 2009 a população feminina representava 51,3% dos habitantes do país, variando em diferentes faixa etárias.

O segundo tema do bloco é com relação a educação, tema de muita relevância já que a pesquisa é voltada para área escolar. É interessante destacar a posição da mulher em relação ao homem, que elas se sobressaem mais que eles neste quesito. No entanto, os desafios enfrentados por elas são grandes, em especial as mulheres negras, que estão em condições de inferioridade em comparação as mulheres brancas e aos homens brancos.

Ao longo dos anos percebeu uma diminuição da taxa de analfabetismo das mulheres negras e um maior acesso ao ensino superior de negros independente do sexo devido a implantação do Prouni. Todavia, ainda temos um longo caminho a percorrer com relação a desigualdade de acesso a educação no país, pois a discrepância de ingresso de brancos e negros ainda é evidente.

O terceiro tema do bloco é com relação ao mercado de trabalho, em que dados apontam que em 2009 a partir dos 16 anos a participação das mulheres era de 58,9% enquanto dos homens era de 81,6%. A taxa de desemprego entre os anos apresentam uma relação da desigualdade de gênero e raça bastante aparente em que a menor taxa é a de homens brancos e negros com 5% e 7% enquanto das mulheres brancas e negras de 9% e 12%.

E o quarto tema do bloco é com relação a pobreza, distribuição e desigualdade de renda, que o foco é a questão do aumento de renda da população brasileira e a redução da pobreza de 1995 até 2009. No entanto, vale destacar a participação das mulheres na renda familiar que vem aumentando com o passar dos anos, tendo uma representatividade de 45%, isso porque houve inserção delas no mercado de trabalho e mudanças no perfil dos arranjos familiares que cresceu em 19% entre os anos.

CONCLUSÕES

Diante do exposto, acredita-se que através do trabalho coletivo na busca de um currículo diferente, com temas que gerem polêmicas e discussões, haja reflexões com intuito de construir uma sociedade menos preconceituosa, além de ajudar no processo de aprendizagem. Ter uma nova visão e pensamento a respeito do assunto é tentar promover uma transformação no futuro com

menos desigualdade e racismo através da educação. Podemos citar casos de racismo no Brasil e no mundo como do jogador do Barcelona Daniel Alves em que durante uma partida de futebol, os torcedores jogaram banana no campo. Outro caso que deixou a população revoltada foi o caso da torcedora do Grêmio que ofendeu o goleiro Aranha da equipe do Santos.

Assim, a proposta de trazer junto ao currículo temas e dados estatísticos para dentro da sala de aula é tentar realizar mudanças a respeito do preconceito que ainda está presente na sociedade. Por isso que trabalhar já na educação básica, assuntos como esses é tentar promover um futuro com menos preconceito e mais igualdade.

REFERÊNCIAS

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual e de gênero na escola: educação, cultura, violência e ética**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de extensão/UFRJ, 2008.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BUTLER, Judith. **Sujeitos do sexo/gênero/desejo**. In: BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 17-60.

CANDAU, Vera Maria. **Didática intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012,

CANEN, Ana. **O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação**. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/driadomaitis/o-multiculturalismo-e-seus-dilemas-ana-canen>. Acesso em: 20 jul. 2015.

CONNELL, Robert W. **Políticas da masculinidade**. Educação e realidade, São Paulo, p. 183-206, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal no 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero**. Teoria & Educação, n. 6, , Porto Alegre, Pannonica, p. 53-67, 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre raça, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos.** Revista USP, São Paulo, n.68, p. 46-57,dez/fev 2005-2006.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** 4. ed. Brasília: Ipea, 2011. [Com a participação de: ONU Mulheres, Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)]. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>>.

ROSA, Waldemir. **Sexo e cor/raça como categorias de controle social: uma abordagem sobre desigualdades socioeconômicas a partir dos dados do Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça** - Terceira Edição. In: Bonetti, Alinne; Abreu, Maria Aparecida. (Org.). Faces da Desigualdade de Gênero e Raça no Brasil. 1ed.Brasília: Ipea, 2011, v. 1, p. 111-127.

SANTANA, Vagner Caminhas; BENEVENTO, Cláudia Toffano. **O conceito de gênero e suas representações sociais.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 17, nº 176, Janeiro de 2013.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Mulher e realidade: mulher e educação. Porto Alegre, v. 16, nº 2, jul/dez de 1990.

SILVA, Francisca Cordelia Oliveira da. ETNIA, COR E RAÇA: ASPECTOS DISCURSIVOS DO USO INSTITUCIONAL. Disponível em http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/64_Francisca_Cordelia_OS.pdf . Acesso em: 30 jun 2015.

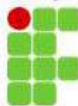


V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



CONHECIMENTO CIENTÍFICO: PERSPECTIVANDO POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

FIGUEIRA, Sandro Tiago da Silva

Estudante de doutorado do Programa de Ensino em Biociências e Saúde (PGEBS/IOC/FIOCRUZ)

figueiratiago@hotmail.com

FONTOURA, Helena Amaral

Professora Adjunta/Universidade do Estado do Rio de Janeiro

helenaf@uerj.br

RESUMO

Estamos imersos numa sociedade complexa, marcada pela tecnociência e por contínuas transformações sociais e políticas, oriundas dos avanços científicos que exigem cada vez mais o posicionamento dos cidadãos com posturas e ações responsáveis. E a escola, espaço essencial e legitimado de acesso ao conhecimento sistematizado, é convocada a preparar um cidadão que, de forma racional e fundamentado por informações fidedignas, possa cooperar para o bem coletivo. Contudo, coloca-se a questão sobre se o desenvolvimento nos alunos de uma postura racional restringe-se somente aos conteúdos aprendidos nas disciplinas científicas tradicionais. Sendo assim, neste texto, em formato de estudo teórico, pretendemos explorar os modos de entender o trabalho pedagógico com o conhecimento científico, pautando-se em questões reflexivas postas por Maturana, Krasilchik, e Bizzo, perspectivando possibilidades de compreensão a partir das relações de nossa experiência como seres humanos, históricos e de linguagem. Compreendemos que o conhecimento científico está à disposição da sociedade, para que seus cidadãos conscientizem-se de suas decisões nos vários contextos que a vida impõe e que esse conhecimento não se restringe à Ciência, mas implica nos vários campos do conhecimento. Sendo assim, é aconselhável que as tomadas de decisões que efetuamos cotidianamente sejam realizadas de maneira integrada e entrelaçada com os diversos conhecimentos que agregamos ao longo de nossa trajetória de vida, evitando as fragmentações tão comuns nas práticas de ensino de Ciências, como de outras disciplinas. Conclui-se, a partir dos diálogos teóricos empreendidos, que tomar a Ciência como elaboração intelectual-interpretativa e problematizar o conhecimento científico dela resultante pode levar a sala de aula a uma outra configuração, enquanto um espaço de pesquisa e de iniciação científica onde as áreas do componente curricular entram em sintonia num diálogo permanente.

Palavras-chave: Conhecimento científico. Ensino-aprendizagem. Trabalho pedagógico

ABSTRACT

We are immersed in a complex society, marked by the technoscience and continuous social and political transformations, from the scientific advances that increasingly require the placement of citizens with postures and responsible actions. And the school, room essential and legitimate access to systematized knowledge, is convened to prepare a citizen that, rationally and based on reliable intelligence, can cooperate for the collective good. However, the question arises as to whether the development in students of a rational stance is restricted only to the contents learned in traditional scientific disciplines. Thus, in this text, in the form of theoretical study, we plan to explore the ways to understand the pedagogical work with scientific knowledge, focusing in reflective questions put by Maturana, Krasilchik, and Bizzo, possibilities of understanding from relations of our experience as human beings, and language. We understand that scientific knowledge is available to the society so that its citizens aware of their decisions in various contexts that life imposes and that this knowledge is not restricted to Science, but implies in the various fields of knowledge. Therefore, it is advisable that the decisions that we have carried out daily are performed seamlessly and intertwined with the various knowledge we add along our path of life, avoiding disruptions so common in the practices of teaching science, and other disciplines. It appears, from the theoretical dialogues undertaken, to take science as intellectual interpretative elaboration and problematize the resulting scientific knowledge can lead to classroom to another setting, as a space of research and scientific initiation where curricular component areas come into harmony in a permanent dialogue.

Key-words: Scientific knowledge. Teaching, learning. Pedagogical work

INTRODUÇÃO

A validade da Ciência está em sua conexão com a vida cotidiana.
Na verdade a Ciência é a glorificação da vida cotidiana. (Maturana, 2001)

Neste texto efetuamos uma reflexão teórica, explorando os modos de entender o trabalho pedagógico com o conhecimento científico, pautando-se em questões que o cotidiano nos coloca, perspectivando possibilidades de compreensão a partir das relações de nossa experiência como seres humanos, históricos e de linguagem. Para isso, baseamos no seguinte questionamento: o desenvolvimento de uma postura racional em nossos alunos restringe-se somente às aprendizagens aprendidas nas disciplinas científicas tradicionais (Física, Química e Biologia)?

Estamos imersos numa sociedade complexa, marcada pela tecnociência e por contínuas transformações sociais e políticas, oriundas dos avanços científicos que convocam cada vez mais o posicionamento dos cidadãos com posturas e ações responsáveis, pois como bem destaca Bizzo (2009), para viver em um mundo que reúne notáveis avanços tecnológicos torna-se imprescindível o domínio do conhecimento científico para realização de tarefas triviais como ler jornal ou assistir televisão.

É sabido que atualmente o conhecimento científico é muito valorizado e tal valor é atribuído à própria origem da ciência moderna, que data do final do século XVI e início do século XVII. Morais e Andrade (2009) afirmam que a ciência moderna foi fundamental para o desenvolvimento dos processos civilizatórios que descortinaram o mundo como o conhecemos, ressaltando que,

não é possível deixar de reconhecer que a ciência moderna e as competências cognitivas que a alimentam –especialmente as capacidades de separar, de perceber os elementos constituintes e de investigá-las isoladamente, de buscar regularidades –geraram grandes ideias, produtos tecnológicos e possibilidades de conhecimento.(p.8)

Entendemos que a origem e o desenvolvimento do conhecimento científico contribuíram também com perspectivas científicas que implicaram nas diversas áreas do conhecimento que hoje conhecemos e por isso torna-se necessário o reconhecimento da trajetória científica de ler e pensar a realidade dos diversos campos do saber.

Tomando essa perspectiva, consideramos importante destacar um período histórico marcado pela expansão do conhecimento científico e de mudanças paradigmáticas nos vários campos do conhecimento que Krasilchik (1988) afirma como o período pós-guerra, por volta da década de 50, entrecruzando a necessidade de progresso com a grande produção científica, onde estiveram articulados “governos, associações científicas, associações profissionais de educadores, instituições internacionais como a UNESCO⁷ e a OEA⁸, agências de fomento à pesquisa, entre outras.” (p.55)

Traçando uma linha histórica sobre o desenvolvimento das concepções de conhecimento científico, podemos perceber que no cenário escolar na época da promulgação da Lei 4024/61 esse conhecimento era considerado neutro e não se punha em questão a verdade científica. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), o currículo deveria responder ao avanço do conhecimento científico com as demandas geradas por influência da Escola Nova. Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a produção do conhecimento científico e sua aprendizagem eram concebidas com a tendência empirista/indutivista (BRASIL, 2001), isto é, a partir da experiência direta com os fenômenos naturais seria possível descobrir as leis da natureza.

Essa concepção começa a mudar em meados da década de 70, quando se instala uma crise energética mundial em decorrência da ruptura do modelo desenvolvimentista pós-Segunda Guerra, que se caracterizou pelo incentivo à industrialização acelerada ignorando os custos sociais e ambientais. Sendo assim, “problemas ambientais que antes pareciam ser apenas do Primeiro Mundo passaram a ser realidade reconhecida de todos os países, inclusive do Brasil” (BRASIL, 2001,

⁷Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (**grifo nosso**)

⁸ Organização dos Estados Americanos.

p.21). Neste contexto, abalam-se as crenças da neutralidade do conhecimento científico passando a serem reconhecidas as implicações políticas e sociais da produção e utilização deste conhecimento tanto no cotidiano da sociedade como nas escolas. Com o início da década de 80, passa-se a integrar no processo educacional a estratégica pedagógica dos alunos construir seu próprio conhecimento. Dessa forma, a construção do conhecimento científico passa a ter como exigência os valores humanos e o papel dos métodos das diferentes ciências.

O intercâmbio de áreas e a multiplicidade de olhares presente durante as décadas de 70 e 80 permite-nos inferir sobre a perspectiva científica que perpassa os vários campos do saber e com isso reforça a nossa defesa da ciência e do conhecimento científico como um procedimento metodológico e teórico presente não somente disciplinas científicas tradicionais⁹. Comungando com nossa defesa, Krasilchik (1988) pontua que a partir da necessidade de construir nações com cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de se posicionarem frente aos múltiplos assuntos de suas vidas, surge o reconhecimento de propiciar o acesso e a aquisição de conhecimentos científicos com componentes políticos e sociais.

Dessa forma, recai sobre a escola, o espaço essencial e legitimado de acesso ao conhecimento sistematizado, a responsabilidade de preparar um cidadão que, de forma racional e fundamentado por informações fidedignas, possa cooperar para o bem coletivo (KRASILCHIK, 1988). Contudo, coloca-se a questão sobre se o desenvolvimento nos alunos de uma postura racional restringe-se somente aos conteúdos aprendidos nas disciplinas científicas tradicionais.

Knauss (2005), clarifica essa questão ao dizer que, “no caso do ensino, o compromisso exagerado com a perspectiva científica pode apenas resultar na reprodução autoritária e evasiva dos conteúdos, não demandando uma mudança paradigmática dos modos de ler e pensar a realidade” (p.280).

AÇÃO PEDAGÓGICA COM O CONHECIMENTO CIENTÍFICO: BUSCANDO OUTRAS PERSPECTIVAS

A imprescindibilidade de um processo de ensino-aprendizagem comprometido com a construção de conhecimento renovado é demarcada por Knauss (2005) como uma forma de superar práticas pedagógicas que compactuam visões de conhecimento, fazendo com que o domínio da ciência ganhe sentido em sala de aula. Para este autor, nem sempre o conhecimento científico torna-se capaz de permear a perspectiva do aluno em relação às diversas situações escolares e da vida.

⁹ Conforme Krasilchik (1988), as disciplinas científicas tradicionais englobam Física, Química e Biologia.

Dessa maneira, concebendo que nossos alunos formam suas ideias em contextos formais e informais e por isso diversas visões de mundo são elaboradas, assumimos que a inserção das bases do conhecimento científico (dentre as quais destacamos a interrogação e a pesquisa) nos diversos componentes curriculares poderá promover a maior integração destas visões, não se restringindo ao campo das ciências, transcendendo-a e transdisciplinarizando.

Nossos alunos chegam à escola com uma bagagem de saberes baseada em suas experiências cotidianas e com múltiplas indagações e questões que a ciência sozinha poderá não conseguir responder. Precisamos, nesta perspectiva, aliar o conhecimento científico com o objetivo de desenvolver posturas nos estudantes levando-os a planejarem e coordenarem pensamento e ação (BIZZO, 2009).

Entendemos o conhecimento científico enquanto um tipo de conhecimento construído pelo ser humano que buscou compreender/intervir em determinado aspecto da realidade, tendo uma base experimental e lógica da ciência (BIZZO, 2009), marcado pela multiplicidade e por explicações sistemáticas e controláveis (KNAUSS, 2005).

Comungamos com Knauss (2005) quando afirma que as operações lógicas do conhecimento científico podem servir como um referencial metodológico no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que fornecem elementos para aproximar a aprendizagem escolar de uma iniciação científica a partir de diferentes bases lógicas da construção do conhecimento científico e não a partir dos fatos que compõem o campo específico de cada disciplina. Inferimos, dessa forma, que a promoção do conhecimento científico transversalizado pelos diferentes componentes curriculares poderá possibilitar nos estudantes uma compreensão mais ampla dos conteúdos escolares, superando a fragmentação do conhecimento que há tanto tempo criticamos, levando-os a construir uma postura mais integrada com a vida.

Para isso, a ação pedagógica de levar o estudante a ‘conhecer’ o conhecimento científico deve pautar-se numa atitude de pesquisa, promovendo a exploração dos seus saberes cotidianos articulados com as questões que descortinaram as teorias das várias áreas do conhecimento. A ação de conhecer é explicada por Maturana (2001) como uma forma de validar nossas coordenações cognitivas ligadas à vida, no entanto, é necessário que nos tornemos o ponto central da reflexão e o ponto de partida.

Isto quer dizer que os nossos alunos experimentam a ação de conhecer no dia a dia de suas vidas onde as perspectivas científicas e os produtos da ciência fazem parte. Morais e Andrade (2009) reforçam que a ciência está presente nos vários contextos do cotidiano dos alunos

independentemente do estudo de Ciências na escola dos quais podemos citar internet, desenhos animados, filmes e literatura.

Nesse sentido, podemos perceber que a escola vem sendo instigada a integrar a dinamicidade do que é o conhecer no dia a dia para o interior do processo de ensino-aprendizagem, vinculando paradigmas de distintos campos do saber para análise de situações que envolvem decisões individuais, familiares que afetam o futuro da humanidade (KRASILCHIK, 1988).

Vemos, portanto, que a diversidade das explicações científicas pode potencializar a aprendizagem dos alunos imprimindo sentido ao que é conhecer, uma vez que se pautará numa verdadeira investigação em sala de aula, clarificando os porquês cotidianos e em problemas postos pelo real. Logo, defendemos que o conhecimento científico promovido pelas escolas deve implicar no desenvolvimento da capacidade autônoma de ver e pensar as questões que afligem os estudantes. E para isso, a experimentação pelos alunos dos aspectos que baseiam a lógica científica torna-se fundamental.

Abordar situações que incorporem as especificidades do conhecimento científico, dentre eles a argumentação e análise, no ensino, é ressaltado por Krasilchik (1988) como uma forma empreender ações que reflitam as relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade e também refletir sobre a interdependência das várias áreas do saber. Segundo a autora, torna-se importante possibilitar aos estudantes através do conhecimento científico:

- pensar por si mesmo, obedecendo à razão e não a autoridade;
- ser capaz de identificar os mecanismos de controle exercidos sobre o cidadão;
- sistematizar o conhecimento parcial fragmentário, adquirido em contatos com a família e com os amigos no mundo do trabalho;
- entender o papel e o significado da Ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea, compreendendo o que se faz, pó que se faz e como se faz.(p.60)

Knauss (2005) corrobora e amplia os apontamentos de Krasilchik (1988) ao afirmar que o conhecimento científico pode ser utilizado como uma forma de demonstrar o exercício interpretativo e de confronto na construção das explicações de distintos campos do saber. Ao explicitarmos os modos de tratamento que cada área faz com seu conhecimento, “equivale a entregar o verdadeiro ouro do conhecimento”(KNAUSS, 2005, p.291), exibindo o próprio processo de construção para polemizar a melhor maneira de abordar e interpretar o processo social.

Reforçando nossa defesa do trabalho pedagógico com o conhecimento científico entrelaçado por outras áreas do componente curricular, encontramos uma investigação em nível de Mestrado (GROTO, 2012) que propôs a conjugação da educação científica com a Literatura. A partir de uma abordagem interdisciplinar e tomando duas obras de Monteiro Lobato¹⁰, a autora efetuou o trabalho de leitura nas aulas de Língua Portuguesa problematizando os conteúdos científicos e discutindo-os nas aulas de Ciências. Sinaliza ainda que a presente proposta se mostrou particularmente eficiente na discussão acerca da natureza da Ciência como também oportunizou a interação e a dialogicidade em sala de aula e entre as diversas disciplinas. Com os apontamentos do estudo de Groto (2012), de que é possível a partir de textos literários, trabalhar a natureza da Ciência, entendemos que podemos possibilitar aos nossos alunos a compreensão de que o conhecimento, dentre eles, o científico, emana de diversas fontes, clarificando também aos professores a potencialidade do trabalho interdisciplinar.

Para Bizzo (2009), o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos científicos pode ser melhor desenvolvido ao ligar-se a textos informativos, figuras e imagens, uma vez que além de enriquecer as aulas com múltiplas linguagens, a passagem do mundo das fábulas ao mundo da descrição e da dissertação, mergulhará o aluno ao contexto típico do mundo científico. Sendo assim, apreendemos que o mundo científico integra os conhecimentos produzidos pelas Ciências Naturais como também das Ciências Humanas. Contribuindo com essa apreensão, Knauss (2005) discute em seu trabalho a questão da Ciência no ensino de História partindo da constatação de que há uma dificuldade em definir o conhecimento como científico tanto por professores quanto por alunos. Enfatiza que “o passado como matéria de conhecimento, quase não tem sido afirmado na sala de aula a partir da teoria do conhecimento e da Ciência”. (p.283) Knauss (2005), baseando suas reflexões em Bachelard (1996), afirma que a Ciência não se define como dado, mas como construção intelectual, sendo todo o conhecimento científico sustentado na capacidade de demonstração lógica.

Nestes termos, o que é próprio da ciência não são os dados apresentados a respeito do universo e da história, mas, sim, formas de ler e interpretar os fatos e abordar os objetos de conhecimento. No centro da definição e das leituras que o conhecimento científico promove coloca-se, portanto, o sujeito do conhecimento que opera lógicas explicativas diversas que definem o objeto de sua investigação e interrogação. (p.289)

Vemos acima a caracterização da Ciência e do conhecimento dela decorrido como fruto de um exercício intelectual tendo a diversidade lógica como seu próprio parâmetro. Dessa maneira,

¹⁰ Reforma da Natureza (LOBATO, 1941) e Os Serões de Dona Benta (LOBATO, 1937).

retomando o fundamento científico da História, Knauss (2005) enfatiza que as teorias sociais acompanham a pluralidade das formas do pensamento científico e que, por isso, “tratar a História não significa abordar o passado como dado, mas sim como discurso interpretativo logicamente constituído” (p.289)

CONCLUSÃO

No presente texto, buscamos alimentar pensares sobre a relação entre a construção da postura racional nos alunos, no sentido de um posicionamento consciente perante sua participação na sociedade e o trabalho pedagógico com as disciplinas científicas. Apreendemos, a partir os diálogos teóricos empreendidos, que tomar a Ciência como elaboração intelectual-interpretativa e problematizar o conhecimento científico dela resultante pode levar a sala de aula a uma outra configuração, enquanto um espaço de pesquisa e de iniciação científica onde as áreas do componente curricular entram em sintonia num diálogo permanente.

Dessa maneira, compreendemos que o conhecimento científico está à disposição da sociedade, para que seus cidadãos conscientizem-se de suas decisões nos vários contextos que a vida impõe e que esse conhecimento não se restringe à Ciência, mas implica nos vários campos do conhecimento. Sendo assim, é aconselhável que as tomadas de decisões que efetuamos cotidianamente sejam realizadas de maneira integrada e entrelaçada com os diversos conhecimentos que agregamos ao longo de nossa trajetória de vida, evitando as fragmentações tão comuns nas práticas de ensino de Ciências, como de outras disciplinas.

REFERÊNCIAS

BIZZO, N. M. V. **Ciências: Fácil ou Difícil?** 1.ed. São Paulo: Editora Biruta, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF. 2001.

GROTO, S. R. **Literatura de Monteiro Lobato no Ensino de Ciências**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

KNAUSS, P. O desafio da Ciência: modelos científicos no ensino de História. **Cad.Cedes**, Campinas, v.25, n.67, p.279-295, set./dez. 2005.

KRASILCHIK, M. Ensino de ciências e a formação do cidadão. **Em Aberto**, Brasília. INEP, v. 7, n. 40, p.55-60, out./dez. 1988.

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2001.



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTERVENÇÃO NOS CONTEÚDOS MÍNIMOS DO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA RJ

MADALENY, Kelly Xavier

Estudante de mestrado do PPGEduc/UFRRJ

kellymadaleny@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo descrever, as intervenções realizadas no conteúdo mínimo da educação infantil, no município de Seropédica RJ no que se refere às questões etnicorraciais, bem como colaborar com as reflexões que permeiam as discussões sobre a educação infantil e a aplicação da Lei 10.639/03. Intervenção esta, que tem por objetivo valorizar a identidade etnicorracial negra, os hábitos e valores de matriz africana tão presentes em nossa cultura. Tomando como base, referenciais de identificação positivos, a fim de promover a auto-estima e a afirmação da identidade negra. Neste caso específico, foram feitas intervenções nos conteúdos mínimos do município de Seropédica, a serem trabalhados na educação infantil. Utilizamos nestas intervenções, predominantemente os livros infantis que contém personagens negros e que fazem parte do universo da criança. Descreveremos também os resultados obtidos neste primeiro momento de intervenção.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. educação infantil. etnicorracial

ABSTRACT

This paper aims to describe the interventions in the minimum content of early childhood education in Seropédica RJ municipality with regard to etnicorraciais issues as well as collaborating with reflections that permeate discussions about early childhood education and the application of Law 10.639/03. This intervention, which aims to enhance the black etnicorracial identity, habits and values of African origin so prevalent in our culture. Based on positive identification of benchmarks in order to promote self-esteem and affirmation of black identity. In this particular case, interventions were made in the city of Seropédica minimum contents to be worked in early childhood education. We use these interventions, mainly children's books containing black characters which are part of the child's universe. Also describe the results of this first moment of intervention.

Keywords: Law 10.639 / 03. childhood education. etnicorracial

A Lei 10.639/03 é sem dúvida uma ótima ferramenta a ser utilizada para que a cultura afro brasileira e africana esteja presente nos currículos escolares. Esta Lei altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e pode ser definida como:

(...) parte de um conjunto de políticas de ação afirmativa que visa reparar erros históricos cometidos contra a população negra que por muito tempo, foi discriminada e calada na história nacional. (MULLER;COELHO, 2014.p. 48).

De acordo com as autoras acima citadas, no que se refere à Lei 10.639, ao eleger a África como “uma das matrizes das instituições nacionais, esta retira a Europa do lugar de matriz única de nossa cultura”. (MULLER;COELHO, 2014.p. 50). A cultura brasileira tanto no seu aspecto lingüístico, cultural, musical, entre outros. Recebe grande influência da cultura africana. Diante disto, a referida Lei abre caminhos para que a história do povo negro seja conhecida de nossos alunos negros e não negros.

A escola era vista como forma de ascensão, por outro lado, esta também é a responsável pela perpetuação das desigualdades raciais, pois esta prega o “branqueamento cultural”, que de acordo com Santos (2005), além de esta ser de caráter eurocêntrico, desqualifica o continente africano. (SANTOS, 2005). Neste contexto, os movimentos sociais negros incluíram em suas reivindicações, “o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira”. Em 1950, durante o I Congresso do Negro Brasileiro, que ocorreu entre os dias 26 de agosto a 4 de setembro de 1950, já havia a preocupação com os estudos da história dos africanos e seu legado aqui no Brasil. Inclusive com a “remoção das dificuldades dos brasileiros de cor” e a formação de Institutos de Pesquisas que atendessem a esta demanda. (SANTOS, 2005. p. 23).

Durante a elaboração da LDB/1996, o Movimento Negro teve uma pequena representatividade. Os intelectuais negros, reivindicavam a inclusão na referida lei, da obrigatoriedade em todos os níveis educacionais, da História das populações negras do Brasil. Portanto, esta proposta foi negada, com a alegação de que com a criação de uma base nacional comum, não haveria necessidade de uma lei específica para esta temática. Alguns ativistas não ficaram satisfeitos, pois não se sentiram contemplados, por este motivo, continuavam com as reivindicações no sentido de que o artigo fosse alterado.

Neste sentido, houve um aumento dos debates acerca das questões raciais no Brasil, e somente em 2003, foi promulgada a Lei 10.639, que amplia os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MULLER e COELHO, 2014. p. 41) determinando que:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura

negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (LDB/9394/1996).

De modo a atender a uma demanda urgente no que se refere às relações raciais estabelecidas em nossa sociedade, faz-se necessário que haja aproximação de uma África que deu origem a humanidade, reconhecer sua imensa riqueza na arte, ciência, tecnologia, filosofia, psicologia, matemática, linguagens, escrita, arquitetura... Riqueza esta que foi roubada durante o processo de dominação e usada para forjar a Europa que conhecemos nos livros didáticos. Corroborando com este parágrafo, observemos os pensamentos de Munanga (2014), sobre o ensino da cultura afro brasileira e africana aos nossos alunos:

(...) interessaria, primeiramente, ensinar que a África é o berço da humanidade, ou seja, o continente onde surgiram os primeiros ancestrais das mulheres e dos homens que habitam nosso planeta. É importante nossos alunos saberem que somos todos afrodescendentes, apesar de essa origem comum ser muito longínqua, pois há cerca de 200 mil anos, nossos ancestrais *homo sapiens sapiens* saíram da África para povoar os demais continentes. É necessário ensinar também aos alunos as origens dos africanos que foram transportados e escravizados no Brasil. (MUNANGA, 2014. p. 31).

Ainda de acordo com este autor, é necessário que se tenha com clareza o que ensinar, para isto, deve ser definido um conteúdo mínimo da história da África e do negro no Brasil, afim de que não se corra o risco de mutilar a história e continuar reforçando preconceitos e estereótipos, prejudicando a construção da identidade negra no Brasil. (MUNANGA, 2014. p. 31). Os professores poderão contar com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nas quais podem encontrar, de acordo com Muller e Coelho (2014), as “orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino”, de maneira a atender as demandas sociais e históricas da população negra. (MULLER;COELHO, 2014. p. 50).

As sociedades africanas foram marcadas pela diversidade e por valores civilizatórios que caminham na contra mão dos valores de nossa sociedade, onde se prioriza o lucro, a dominação, a subtração da energia vital, a competição, a maquinização e a tecnocracia. Os valores civilizatórios de determinadas comunidades africanas também devem se fazer presentes em nossa sociedade. Devemos apresentar aos nossos alunos os princípios civilizatórios das diversas sociedades africanas, como por exemplo, em algumas delas podemos destacar o axé que é a força vital, a

memória que presa pelo respeito dos que vieram antes, os nossos ancestrais e seus conhecimentos adquiridos durante sua vida. É importante destacar que, de acordo com que diz Munanga (2014), o continente africano possui 30 milhões de quilômetro quadrado, com uma população de aproximadamente um bilhão de habitantes, dentre eles há uma imensa diversidade de nações com culturas e línguas diferentes, portanto, devemos ter cuidado ao falar sobre cultura africana, que neste caso se encaixaria melhor o termo, culturas africanas. O autor ainda complementa que devemos considerar a complexidade das realidades africanas, a fim de que seja extinto do imaginário de muitos de que a África é um país como uma única região cultural. (MUNANGA, 2014. p. 31).

Este trabalho tem por objetivo descrever, as intervenções realizadas no plano de curso da educação infantil, do município de Seropédica. E nada melhor para a educação infantil do que aprender através do lúdico que de acordo com estes valores, é justamente o prazer de viver que temos, e que se propaga na música, na oralidade (contos) e na corporeidade.

Buscando valorizar a identidade etnicorracial negra, os hábitos e valores de matriz africana tão presentes em nossa cultura. Tomamos como base referenciais de identificação positivos a fim de promover a auto-estima e a afirmação da identidade negra. A ideia central consiste na construção de uma base ética de valorização do outro, com o objetivo de romper com práticas discriminatórias ainda existentes no ambiente escolar, sendo reproduzidas em nossa sociedade e naturalizadas.

Para alcançarmos os objetivos propostos, escolhemos os livros infantis como aliados. Os alunos da educação infantil, já estão familiarizados com os livros, pois estes, fazem parte da rotina diária nas salas de educação infantil, portanto o que é necessário é que se introduza a temática racial neste contexto, a fim de que não seja algo isolado das práticas cotidianas destes alunos.

Os ambientes de aprendizagem na educação infantil devem conter situações que os estimulem de forma visual. Nestes estão incluídos os brinquedos, livros e imagens que fazem parte dos elementos que compõem o currículo da educação infantil. É de suma importância, que estes espaços sejam organizados de forma a propiciar a construção da auto-imagem positiva da criança.

Ao observarmos os murais da maioria das escolas, podemos notar que estes são compostos de personagens brancos, os bonecos e bonecas que compõem tais murais são confeccionados com um material amarelo que representa o cabelo loiro, e seu corpo com material cor bege ou rosa claro que para a maioria das pessoas representam a “cor de pele”.

As salas de aula da educação infantil, devem conter o cantinho da leitura, onde devem estar disponíveis livros para o manuseio do aluno. Portanto, o que se vê são livros em que a figura da princesa e do príncipe são predominantemente ou exclusivamente compostos por personagens de

pele branca e cabelos amarelos. Outro elemento cultural que compõe a sala de aula da educação infantil são os brinquedos e em meio a estes encontramos as bonecas que raramente são negras.

O que relato nessas linhas, é fruto da minha experiência no cotidiano escolar. Não se tem muita noção, deste cotidiano durante a formação na graduação, pois toda a teoria se transforma quando nos deparamos com a realidade onde determinada escola está inserida.

Tardif (2014), vem corroborar com esta observação, quando constata em sua pesquisa que esta distância entre a formação inicial do docente e o trabalho a ser desenvolvido na escola, provoca um choque que o mesmo classifica como “o choque da dura realidade”. Este sentimento acomete os professores, geralmente nos primeiros anos em que os mesmos atuam na escola. Este choque de realidade, faz com que o professor repense sua formação, e a partir desse momento, inicia-se outra formação, a formação no seu ambiente de trabalho, “onde o professor é o único responsável pelo seu sucesso” (TARDIF, 2014). Neste sentido os professores fazem uma seleção dos saberes adquiridos na sua formação, antes da prática profissional, onde são mobilizados diversos saberes, necessários para sua atuação em sala de aula. O saber-fazer é um conjunto de conhecimentos, onde estão inclusos, aqueles que fizeram parte de sua socialização escolar e que os mesmos carregam durante toda sua trajetória acadêmica e que em algum momento vai refletir em seu trabalho na sala de aula. Para Tardif (2014), a temporalidade estrutura “a memorização de experiências educativas marcante para a formação do Eu profissional”. Estão inclusos nestes saberes os valores morais e sociais dos docentes.

Gomes (2003), considera que algumas outras questões, além da formação inicial do professor, influenciam na conduta deste professor e em seu relacionamento com seus alunos, tais como valores, grupos sociais, crenças, hábitos e a alguns preconceitos, inclusive o racial.

O PROJETO DE INTERVENÇÃO

A escola em que foi desenvolvida a atividade de intervenção descrita neste trabalho, é de horário integral e atende alunos da educação infantil ao 9º ano. É uma escola do município de Seropédica/RJ. A intervenção foi realizada na turma de educação infantil, composta por crianças que tem entre 5 e 6 anos, com um total de 22 alunos. As crianças permanecem na escola de 8 às 16h, onde participam de atividades de leitura (hora do conto), música, artes, educação física, vídeo, brinquedoteca e algumas outras atividades realizadas por estagiários de educação física da UFRuralRJ (PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). A turma tem uma professora regente e eu fico com as atividades complementares, onde procuro articular o lúdico com

as atividades que a regente precisa aplicar a fim de cumprir o que a Secretaria exige nos conteúdos mínimos. Por exemplo: Dia da árvore. Fazemos cartazes, com recorte, conversamos sobre diversos assuntos, colagem, tinta guache, vídeos, músicas, brincadeiras entre outras atividades lúdicas que irão complementar o trabalho que a professora regente inicia com a aplicação dos conteúdos.

Atendendo a proposta do curso de pós-graduação em Educação para as Relações Etnicorraciais do PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira) na Universidade Federal Fluminense, construímos uma nova proposta, englobando a questão racial dos negros, nos conteúdos a serem trabalhados na educação infantil.

As intervenções propostas no plano de curso, foram aplicadas com grande dificuldade por tratar-se de um tema que a escola não prioriza. Os atrasos nos prazos para a realização das atividades e consequentemente, nas entregas dos relatórios foram constantes, pois a turma sempre tinha uma atividade a cumprir e as questões raciais não estavam inclusas. Sempre uma data comemorativa ou uma culminância atrapalhavam o que havíamos planejado para os alunos em relação às questões raciais.

A escola privilegia uma determinada cultura e tenta de muitas formas trazer o outro que se encontra do outro lado da “linha imaginária” para o lado do saber científico. Sobre esta linha imaginária, o conceito de pensamento abissal de Boaventura (apud ARROYO, 2014), nos ajudaria a ter uma ideia dos efeitos deste processo de divisão entre grupos superiores e inferiores. Pensamento em que podemos encontrar “os cultos, civilizados, racionais, éticos, produtores de verdades de um lado desta linha; do outro lado os incultos, ignorantes, irracionais, primitivos, inconscientes”. Este pensamento abissal tem a função de trazer quem está do outro lado para o lado da verdade, onde podem encontrar a ciência e os saberes. A proposta é resgatar o outro da “inexistência, da ignorância, da falsa consciência e dos falsos modos de pensar para as verdades, o modo de pensar racional e científico” (BOAVENTURA apud ARROYO, 2014).

Neste contexto do currículo eurocêntrico, Nilma Lino Gomes (2012), vem nos alertar sobre a necessidade de descolonização dos currículos da escola brasileira. A discussão tem como ponto de partida a Lei 10.639/03, que é utilizada como base para as reflexões sobre as transformações da teoria educacional. A discussão central gira em torno dos conflitos e confrontos que permeiam as relações de poder encontradas nas escolas de educação básica e nos cursos de graduação e pós graduação.

A ação contra hegemônica, que a Lei 10.639/03 propicia, abre caminhos para a descolonização dos currículos. Portanto, para que se alcance tais objetivos, deve haver um trabalho diário, uma preocupação permanente por parte do profissional atuante na escola. Não somente o professor, mas toda a comunidade escolar deve ter esta preocupação. As mudanças podem começar

pelas salas de aula, pelos materiais usados nas aulas, pelos livros cujos protagonistas sejam negros, as bonecas negras, que ainda são raras nos brinquedos da educação infantil, nos murais que ainda priorizam os bonecos e bonecas confeccionados com materiais mais claros dando a ideia da pele branca, entre outros exemplos que temos observado na escola.

Este trabalho é um exemplo de que é possível atuar junto com as especificidades e competências exigidas pelo currículo da educação infantil, as questões raciais concomitantemente com a História da África e dos africanos e afro brasileiros no Brasil.

LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO DE INTERVENÇÃO

A literatura infantil tem grande importância para a criança, pois de acordo com as autoras Silva; Ferreira & Faria (2011), o ato de ler e ouvir histórias contribui para o desenvolvimento da escrita e da oralidade infantil. E ainda complementam:

“Nos anos iniciais, a criança está na fase dos sonhos e adora ouvir histórias que envolvam um mundo imaginário, pois assim pode fazer suposições de um mundo real. Na verdade, elas ensaiam, no mundo imaginário, situações que podem vir a ser vivenciadas na vida real.” (SILVA; FERREIRA & FARIA, 2011. p. 288).

Portanto, faz-se necessário que a literatura ofertada, seja capaz de conscientizar sobre a existência não só do eu, mas também do outro. O trabalho com a literatura infantil encontra na criança campo fértil para mudança de concepções e paradigmas da nossa sociedade atual que exclui determinados grupos.

Por entender o quanto a literatura infantil é importante para a formação crítica e reflexiva da criança desde o seu primeiro ingresso na escola, nos utilizamos dos livros infantis para realizar as atividades de intervenção que foram aplicadas em uma turma de 22 alunos com idade entre 5 e 6 anos. A princípio seria aplicada nas duas turmas em que atuo, mas devido às mudanças de horários e demais exigências escolares, tornou-se difícil o desenvolvimento das atividades nas duas turmas.

As atividades realizadas estavam ligadas aos conteúdos previstos para a educação infantil, como por exemplo, numerais, corpo humano, linguagem oral, de forma a estimular o gosto pela leitura, interpretação oral e ilustrativa das histórias, família e sua diversidade, corpo humano e suas partes, conhecer e respeitar as diferenças, entre outros.

Através dos contos infantis estimulamos a oralidade e ao mesmo tempo, transmitimos valores e apresentamos novas culturas e diferentes perspectivas de vida, existentes em nossa sociedade. A hora do conto, é algo comum nas salas de educação infantil, portanto, vale a pena observar quais são os contos que compõem estes “cantinhos da leitura”. De acordo com as

observações realizadas nas salas de aula em que atuo e na biblioteca infantil da escola, não é difícil enumerar o quantitativo de livros infantis que contenham personagens negros e tratam de contos africanos. Dentro das salas não temos nenhum desses livros, na biblioteca infantil, aquela que as crianças pequenas frequentam e escolhem seus livros para ler com seus pais em casa, temos uma cópia do livro “O cabelo de Lelê” de Valéria Belém, “Bruna e a Galinha D’Angola” de Gercilga de Almeida e “A menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado. São estes três que tem na biblioteca e mesmo assim precisamos procurá-los quando necessitamos, são livros pouco procurados.

Diante do que foi exposto no parágrafo anterior, fica a pergunta: Como trabalhar a autoestima da criança negra diante da cultura adotada, preferencialmente, pela escola? Levando em consideração que a criança, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2010), deverá ser o centro do planejamento curricular, sendo de acordo com as Diretrizes, sujeito histórico de direito, que através das práticas cotidianas constroem sua identidade. De posse desta informação, no que se refere à construção da identidade, torna-se importante e necessário, que se trabalhe a questão racial na educação infantil, pois é a partir desta idade que são formadas as bases para a educação que seguirá por toda a vida.

Partindo dos princípios norteadores que orientam as práticas pedagógicas na educação infantil, no que se refere aos princípios éticos, devemos considerar o respeito às diferentes culturas, pois são princípios que contextualizam com este trabalho, no que se refere ao fortalecimento da identidade negra e a construção de uma educação que contemple os povos e culturas que encontram-se à margem da nossa sociedade, e que não estão efetivamente inclusos no cotidiano escolar.

De acordo com Arroyo (2013), as salas de aula são territórios em que são expostas as tensões curriculares, portanto no imaginário ingênuo de professores e gestores, estes espaços são pacíficos (ARROYO, 2013. p. 299). Como exemplos destas tensões, podemos retornar aos livros infantis que compõem os “cantinhos da leitura” da sala de aula da educação infantil. Os clássicos infantis são bem conhecidos pelas crianças. Pois, nas salas de aula, predominam aqueles contos europeus das princesas de cabelos lisos, amarelos, da pele rosada e olhos claros.

Diante disto, torna-se impossível que a criança negra construa uma identidade positiva em relação ao povo negro a qual ela pertence. Como consequência, esta criança, desde muito cedo, começa a negar suas origens, tentando chegar o mais próximo possível do que a sociedade impõe como padrão de beleza.

Neste contexto, Fanon (2008), torna-se muito atual, quando em seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, relata todo o sofrimento do negro em tornar-se branco e os métodos pelos quais

as ciências são construídas, caracterizando o colonialismo epistemológico. Onde há uma subordinação intelectual de um povo em detrimento de determinado conhecimento que se sobrepõe sobre outros. De acordo com os estudos de Fanon, “o negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano”, logo para ser considerado humano tem que ser branco (FANON, 2008. p. 27).

A partir da intervenção feita no plano de aula da educação infantil, o trabalho tomou outras proporções. As atividades realizadas com os alunos dentro de sala de aula, chegou ao conhecimento da direção da escola e também da coordenação da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica. Recebi o convite para participar como palestrante da formação continuada para os professores da educação infantil deste município. Comecei a pensar o que eu, enquanto professora esperaria de uma formação.

Além de falar sobre a Lei 10.639 e suas finalidades, inseri neste contexto as intervenções que foram realizadas no plano de curso da educação infantil em minha turma. A escolha por apresentar o trabalho realizado foi proposital. Em um primeiro momento, pensei em uma pedagogia em que pudesse “seduzir” estas professoras. Coloquei-me como uma delas, professora de sala de aula que sou, para mostrar que trabalhar a questão racial na educação infantil é possível e que não é discurso de alguém que está somente na academia.

Este importante relato sobre minhas experiências em sala de aula fizeram muito sucesso com as professoras da educação infantil que participaram da formação continuada. Para o município foi um momento histórico, pois esta foi a primeira formação sobre a aplicabilidade das Leis 10.639/03 e a 11.645/08 que contempla a cultura indígena. Este tipo de formação ocorrera somente para os professores de história, artes e literatura do referido município.

Esta formação teve grande repercussão e os outros professores de outros anos de escolaridade questionaram porque não tiveram a mesma formação que a educação infantil, sobre a Lei 10.639/03 e a 11.645/08. Por que esta temática fica tão esquecida, colocada à margem se esta é uma grande necessidade e reivindicação do professor?

Sobre todos os relatos de intolerância e resistências por parte de alguns professores para se trabalhar cultura afro em suas salas de aula, acreditávamos que seria mais difícil encarar este público na formação. Os sentimentos que antecederam este dia foram de ansiedade e preocupação pela possível rejeição que o tema poderia causar. Contudo, com esta experiência, foi possível perceber o modo de como chegar aos professores, primeiro dizer de onde falo, foi uma importante estratégia de conquista: “Sou professora atuante na educação infantil aqui neste município”. Isso demonstra que falo de onde elas estão, que entendo suas dificuldades e anseios, não falando somente da academia, e isso nos aproxima. O segundo ponto observado nesta experiência foi que

demonstrando as possibilidades de atuação no cumprimento da Lei, mostrando as produções realizadas com as crianças, conseguimos despertar o interesse pelo encantamento que os trabalhos com as crianças, causaram nestas professoras. Por meio de filmagens, fotos e trabalhos feitos pelas crianças, fomentamos o encantamento pelo trabalho com outros contos que não sejam os tradicionais.

A impressão que se quer passar sobre a questão da cultura afro brasileira e africana é de que precisa ser especialista no assunto para fazer esta abordagem em sala de aula. Em algumas conversas com alguns professores foi possível perceber a preocupação de como trabalhar os contos africanos. Durante a execução do projeto proposto pela educação infantil, algumas colegas manifestaram sua insegurança em trabalhar estes contos. Respondi que: “Como você trabalharia um conto de princesa tradicional?” A partir daí todas as professoras das quatro turmas da educação infantil da escola em que atuo, começaram um trabalho de pesquisa que de acordo com suas falas, foi muito gratificante. E que já estão pensando em outros contos. Este projeto foi exposto na semana da educação infantil que ocorreu de 24 a 28 de agosto de 2015 nas dependências da escola municipal neste município. Receberemos as visitas da comunidade, além dos representantes da Secretaria de Educação.

O que devemos estar atentos é que precisamos ter o cuidado com a forma que será abordado o negro na literatura. Conhecer as finalidades da Lei 10.639/03 e os documentos oficiais nos trás a segurança de que precisamos, não só para abordar a cultura afro brasileira e africana em nossas salas de aula, de forma a combater o racismo e preconceito como também, nos fornece subsídios necessários para conversar com pais e responsáveis dos alunos que muitas vezes chegam à escola com diversos preconceitos e acusações direcionadas àquele professor que procura atender as demandas exigidas pela Lei 10.639/03, pois a opinião dos responsáveis sobre o que o professor trabalha em sua sala de aula, é uma grande preocupação de alguns professores em relação a aplicabilidade da Lei.

Foi um grande passo, a formação com os professores de educação infantil no município de Seropédica, tendo em vista que esta formação só ocorria com os professores de História, literatura e artes. Portanto, um dia de formação não é o suficiente para que se desconstruam tantos anos de uma educação eurocêntrica a qual fomos submetidas (os), por outro lado, já foi um importante passo na história da educação básica deste município, no que se refere à descolonização dos currículos escolares.

Após esta formação, a coordenação da escola nos trouxe o tema para a semana da educação infantil, que seriam os contos de fadas. São quatro turmas de educação infantil e todas entraram em um consenso de que teríamos que trabalhar “outras” histórias, a fim de ampliar o repertório infantil,

com a finalidade também de apresentar às nossas crianças culturas marginalizadas, que são grandes formadoras da cultura brasileira. Neste sentido lançamos uma nova proposta para a direção da escola, com a justificativa de que as crianças só conhecem os chamados “clássicos infantis”, e cabe a nós educadores, valorizar estas culturas postas à margem apresentando belos contos de princesas e heróis negros e indígenas. Com isto estaremos contemplando às crianças não brancas que compõem a maioria das que frequentam as salas de aulas da escola pública, pelo menos nesta fase da educação infantil.

Cada uma das quatro turmas da educação infantil, escolheu um conto onde o protagonista é negro e que este estivesse sendo abordado de forma positiva. Procuramos contos que contenham princesas e príncipes e com o intuito de elevar a autoestima de todas as crianças, vestimos todas com tecidos coloridos e acessórios como colares e tiaras e todas (os) participaram de uma sessão de fotos que serão expostas na semana da educação infantil, junto com os trabalhos produzidos por eles de acordo com o conto trabalhado.

Este trabalho nos permite observar o quanto é difícil trabalhar a questão racial nas salas de aula, portanto, não é um trabalho impossível de ser realizado. Além das prioridades dos currículos, podemos nos deparar com a falta de conhecimentos sobre a cultura afro brasileira e africana, e o tipo de educação que tivemos, fatores estes que podem nos conduzir a alguns erros que nos leve a reforçar estereótipos já existentes sobre a cultura afro brasileira e africana. Por este motivo, torna-se importante as participações nas discussões sobre a questão etnicorracial, para subsidiar as práticas docentes.

Se observarmos os livros infantis que compõem o chamado cantinho da leitura nas salas de educação infantil, podemos observar a ausência de livros que contenham protagonistas negros. Diante dos professores presentes na formação continuada do município de Seropédica, a pergunta feita foi: “Quantos livros que contenham personagens negros que possuem uma abordagem positiva existente nas salas de vocês?” O silêncio tomou conta do auditório onde ocorria a formação. Então completei: “Como nossos alunos negros terão uma imagem positiva do negro, se só temos livros cujos heróis, príncipes e princesas são brancos, com cabelos amarelos e olhos verdes ou azuis? A semente foi plantada.

Cavalleiro (2001), destaca sobre a importância de diálogos sobre a temática racial com os professores, pois estes são fortes aliados na formação de cidadãos livres de racismo. Embora o racismo não se inicie na escola, algumas práticas do cotidiano escolar podem contribuir para reforçar tais práticas existentes na sociedade, onde se reproduz o padrão tradicional da sociedade. (CAVALLEIRO, 2001. p. 147).

Ainda de acordo com Cavalleiro (2001), a qualidade das relações nos espaços escolares pode ser geradora de graves desigualdades entre os grupos. A autora critica a ausência de cartazes, fotos ou livros infantis que contenham personagens negros e estes sejam abordados de forma positiva, possibilitando desmistificar a relação harmoniosa que se tem a impressão de existir quando se observa de forma superficial a convivência entre adultos e crianças no cotidiano escolar. (CAVELLEIRO, 2001. p. 145). A autora afirma que desta maneira a escola contribui para que se reproduza o modelo e beleza branca/europeia, que confirma a suposta superioridade do modelo humano branco. E o que é visto no cotidiano escolar como detalhe constituem dados que a autora considera relevante para uma prática prejudicial no processo de socialização de crianças negras. Ela ainda completa que estes acontecimentos contribuem para um sentimento de recusa às características raciais do grupo negro e fortalece o desejo de pertencer ao grupo branco. (CAVELLEIRO, 2001. p. 145).

O trabalho com os professores é de suma importância, considerando que a escola é um espaço aliado para que se realize um trabalho em prol de uma educação antirracista. A desconstrução de uma educação eurocêntrica que nós educadores tivemos durante longos anos de escolarização faz-se necessário para que sejam construídas novas bases que nos possibilite a combater o racismo e os demais preconceitos existentes na sociedade. As formações continuadas de professores e trocas de experiências são ferramentas importantes para a eliminação de estereótipos e de preconceitos derivados da falta de conhecimento, aonde Cavalleiro (2001) vem reforçar que:

Somente uma educação calçada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, pode concorrer para a transformação desta sociedade que tem, sistematicamente, aliado muitos indivíduos do direito à cidadania. (CAVELLEIRO, 2001. p. 151).

Portanto, é necessário que o educador repense seu cotidiano, a partir de uma visão crítica da sociedade e das desigualdades que nela existem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante de todas as experiências relatadas neste trabalho, é possível refletir o quanto a literatura infantil pode contribuir para a formação da identidade da criança negra. Portanto, de acordo com um histórico levantado durante esta pesquisa, podemos notar o quanto a literatura estrangeira, neste caso a europeia, influenciou a literatura infantil que conhecemos até os dias atuais, pois são estas que predominam nas salas de aula da educação infantil.

Outro ponto importante que devemos destacar nesta pesquisa, é a constatação das prioridades escolares, pois em diversos momentos tivemos dificuldades em aplicar as atividades de

intervenção propostas neste trabalho. Os motivos foram diversos, muitas mudanças de horários para suprir as necessidades de pessoal da escola, e o que mais interferiu, foram as preferências das datas comemorativas e das atividades escolares que são predominantemente eurocêntricas.

As histórias apresentadas durante este trabalho foram novas para as crianças que já estavam cansadas de conhecer os chamados “clássicos infantis”. Fomentando um interesse especial destas pelo novo.

As intervenções em sala de aula tomaram outras proporções e os resultados e as atividades contidas neste plano de intervenções, foram compartilhadas com as professoras da educação infantil da rede municipal de Seropédica – RJ. Alguns outros movimentos em relação às mudanças em sala de aula foram feitos. Durante a semana da educação infantil da escola em que atuo, foi desenvolvido um projeto denominado: “A educação infantil contando ‘outras’ histórias”. Onde as professoras trabalharam com contos que cujas protagonistas eram princesas negras. Este tema despertou nas crianças um grande interesse pelo novo, levando em consideração que os “clássicos” infantis estão sempre em todas as salas de aula e os acompanham por muitos anos de sua escolaridade. Nesse sentido, os contos com as princesas negras, foram trabalhados a modo elevar a autoestima da criança negra e fazer com que todas e todos se sintam princesas ou príncipes, sendo representados nas histórias de modo positivo. Outra etapa importante deste projeto, foi o ensaio fotográfico que as crianças fizeram podendo, desta maneira, sentir-se personagens das histórias que foram contadas.

A intervenção que começou com muita dificuldade em sala de aula foi mais longe do que podia imaginar. E as professoras que atuaram no projeto já estão pensando em “outros” contos, pois afirmam que foi satisfatório ter que pesquisar para aprender algo novo e trazer esta novidade aos alunos.

De acordo com alguns atores pesquisados para o desenvolvimento deste trabalho, podemos notar o quanto a literatura é importante para o desenvolvimento e construção da identidade da criança pequena. De posse destas informações, é possível entender o quanto a escolha dos livros a serem trabalhados em sala de aula são tão importantes. Estes precisam conter personagens negros e que sejam abordados de forma positiva, sendo um ótimo aliado do professor atuante na educação infantil.

A Lei Federal 10.639/03 abre caminhos para a descolonização dos currículos, portanto, esta sozinha não surtirá efeito algum. Para que se alcance os objetivos propostos pela mesma, é imprescindível a ação daquele (a) que atua em sala de aula e dos demais componentes da comunidade escolar.

Neste caso específico, as mudanças começaram por uma sala de aula, e alcançaram outras salas. A nossa luta é para que esta preocupação se estenda por todas as salas de aulas de todas as escolas e que permeie por diversos segmentos da nossa sociedade. Uma utopia? Não sei! Só sei que temos que acreditar e fazer com que as mudanças ocorram.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. In: Outros sujeitos, outras pedagogias. 2ª ed. Editora: Vozes, 2014.
- _____. Currículo, território em disputa. 5 ed. Editora vozes. Petrópolis/RJ. 2013.
- ALMEIDA, Gercilda de. Bruna e a Galinha D' Angola. Ed. Pallas. 16p.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasil SECAD, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.** pp.141-160 In: Racismo e anti-racismo na educação, repensando a escola. Org.: Eliane Cavalleiro. São Paulo. Selo negro. 2001.
- FRANTZ, Fanon. Pele Negra, Máscaras brancas. Tradução de Renato de Oliveira. Salvador. EDUFBA, 2008. p. 194.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: Educação e pesquisa. São Paulo, 2003. p. 167-182. V. 29
- _____, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** In: Currículos sem fronteiras, v. 12, n 1, PP. 98-109, jan/abr 2012.
- MUNANGA, Kabengele. **Educação e Diversidade Étnico-cultural: A importância da História do Negro e da África no sistema educativo brasileiro.** In: Relações Étnico Raciais e Diversidade. Org. Tânia Mara Pedroso Muller & Wilma de Nazaré Baía Coelho. Ed. UFF, Alternativa. 2014.215p.
- MULLER, Tânia M. P.; COELHO, Wilma de N. Baía. **A Lei 10.639/2003 e a formação de professores: Trajetórias e perspectivas.** In: Relações Étnico-raciais e diversidade. Niterói – Ed. UFF, Alternativa – 2014. 215p.
- ORIÁ, Ricardo. O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar brasileira (1934 – 1961) – São Paulo: Annablume. 2011. 274p.
- SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 **Como fruto da luta antirracista do Movimento Negro.** (p.21-35). In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).
- SILVA. Jerusa P. da.; FERREIRA. Rosângela V. J.; FARIA. Jeniffer de Souza. **A construção da identidade da criança negra: A literatura afro como possibilidade reflexiva.** In: CES Revista. V. 25. Juiz de Fora. 2011. pp. 283-296.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



O TERRITÓRIO DE ITAGUAÍ/RJ COMO “ZONA DE SACRIFÍCIO” OU “PARAÍSO DE POLUIÇÃO”

PLÁCIDO, Patrícia de Oliveira

Doutoranda em Meio Ambiente, PPGMA/UERJ.

Profpatricia.placido@gmail.com

NEFFA, Elza Maria Vieira de Castro

Professora Adjunta, PPGMA/UERJ.

Elzaneffa@gmail.com

GUIMARÃES, Mauro

Professor Adjunto PPGEDUC/Gepeads/UFRRJ

guimamauro@hotmail.com

RESUMO:

Este estudo, fruto de uma tese de doutorado em andamento no PPGMA/UERJ, traz à baila a questão da territorialização capitalista no município de Itaguaí, Rio de Janeiro/Brasil e a emergência dos conflitos socioambientais decorrentes deste processo que configurou este território como uma zona de sacrifício. O ideário da política desenvolvimentista tem fundamentado a implantação e a consolidação das indústrias neste território concebendo-o como prioridade para investimentos econômicos e como ‘zona de sacrifício’ ou ‘paraíso de poluição’ (ACSELRAD, 2004). A análise desta problemática baseia-se nos referenciais teórico-metodológicos de territorialidade (HARVEY, 2014; e SOUZA, 2013) de justiça ambiental (ALIER, 1999; ACSERAD, 2004).

Palavras-chave: Territorialização capitalista, Conflitos socioambientais, Zona de sacrifício.

ABSTRACT

This study, the result of a doctoral thesis in progress in PPGMA / UERJ, brings up the question of capitalist territorialization in the municipality of Itaguaí, Rio de Janeiro / Brazil and the emergence of social and environmental conflicts arising from this process have set this region as a zone sacrifice. The ideology of development policy has justified the deployment and consolidation of industries in this territory conceiving it as a priority for economic investment and as 'sacrifice zone' or 'paradise of pollution' (Acsehrad, 2004). The analysis of this problem is based on the theoretical and

methodological frameworks of territoriality (Harvey , 2014; and SOUZA, 2013) ; e environmental justice (ALIEZ , 2007; ACSERALD , 2004).

Keywords: Territorialization capitalist, social and environmental conflicts , sacrifice zone .

INICIANDO AS REFLEXÕES:

Itaguaí é um espaço em crescente expansão de atividades industriais devido à instalação de empreendimentos portuários e siderúrgicos. Essa expansão encontra-se intrinsecamente relacionada ao modelo desenvolvimentista implantado em diferentes fases das políticas brasileiras.

Os impactos desses empreendimentos no território são vistos e sentidos pela população local que convive com problemas relacionados ao planejamento urbano (explosão demográfica, favelização, especulação imobiliária, reorganização das diferentes classes sociais em novos arranjos territoriais e desterritorialização de grupos marginalizados), à precariedade dos serviços públicos (demanda por vagas na rede de ensino municipal e por atendimento no sistema público de saúde, dentre outros) e à degradação socioambiental (prostituição, drogas, violência, geração de resíduos sólidos, desabastecimento de água nas residências etc). A expansão industrial que gera esses impactos influencia, também, as definições e os rumos da política local e articula-se à lógica desenvolvimentista que se amplia a serviço da “reprodução sociometabólica do capital” (MESZÁROS, 2006, p. 81).

Por desconsiderarem os conflitos socioambientais emergentes do processo de apropriação e uso deste território para fins econômicos de determinados segmentos sociais em detrimento da coletividade, o ideário da política desenvolvimentista, concretizada na territorialização capitalista e na instalação dos grandes complexos industriais no território de Itaguaí/RJ, vem se expandindo na localidade e caracterizando este território como uma ‘zona de sacrifício’ (Acsegrad, 2001), pois é considerado como prioridade apenas para investimentos de expansão industrial.

As lutas pela hegemonia e as situações de vulnerabilidade de grupos sociais desfavorecidos traduzem-se em conflitos socioambientais, que são expressão das disputas dos grupos sociais cujos interesses e necessidades são distintos no uso e na apropriação dos recursos naturais (ALIER, 2007). O território de Itaguaí/RJ tem sido palco de sobreposição de interesses de apropriação do grande capital em detrimento dos interesses e modos de vida da população local que, numa relação desigual, tenta sobreviver aos impactos e às transformações ocorridas neste território.

Com o processo de desterritorialização da população local para instalação e ampliação de empreendimentos industriais, as dinâmicas econômicas e culturais da maioria da população

tradicional foram desestabilizadas, pois os moradores/pescadores “perderam” seu espaço de relação social caracterizado pela pesca e pelo turismo de veraneio, e ainda, foram retirados de seu *habitat* natural tendo que reconstruir sua identidade em outra localidade (BAUMAN, 2005). Todo este jogo assimétrico de poder é respaldado pelas políticas públicas elaboradas pelo Estado, mediante promulgação de legislações que favorecem a lógica urbano-industrial desenvolvimentista. Os impactos causados pelas atividades industriais e portuárias são sentidos pela população local, sobretudo pelos pescadores, e impulsionam processos de produção do conhecimento sobre as relações de poder assimétricas provocadoras de conflitos socioambientais e em políticas públicas destabilizadoras dos segmentos sociais em situação de desigualdade de poder e em contextos de injustiça social.

O ESTADO DESENVOLVIMENTISTA E TERRITORIALIZAÇÃO CAPITALISTA EM ITAGUAÍ/RJ

Neste estudo, reflete-se o território no seu campo político, isto é, “quem domina ou influencia e como influencia este espaço?” (SOUZA 2013, p. 89). Por este motivo, se faz importante a conceituação do Estado na sua forma de organização política, tendo em vista que, neste contexto geopolítico, compreendemos a política como o modo de organizar os interesses do território (CASTRO, 2005). No caso específico das ações políticas e econômicas que se materializam no município de Itaguaí/RJ, em seu processo de expansão industrial, utilizamos das teses defendidas pelo geógrafo David Harvey (2005), que faz a análise dos processos de acumulação do capital compreendendo uma dupla dimensão: *lógica capitalista de poder* e *lógica territorial de poder*.

As políticas públicas que apoiaram a lógica desenvolvimentista através dos programas governamentais, legislações e decretos que viabilizaram a instalação dos megaempreendimentos na localidade estão ancoradas no Estado desenvolvimentista brasileiro, compreendido como um processo desenvolvimentista instaurado no país a partir da década de 1970 passou por vários momentos e inflexões, que nos serve de apoio para esta reflexão. Não nos cabe aqui uma reconstrução acabada de sua história em curso. Pretendemos chamar atenção para algumas características que propiciaram o cenário político e econômico do território estudado.

Países como o Brasil, na busca do crescimento econômico trazido por uma industrialização tardia, atravessaram diversas crises (FIORI, 1997) marcadas por ciclos desenvolvimentistas que se vincularam ao exterior numa relação de dependência e dominação.

Esse longo percurso foi marcado pela transição de uma ideologia nacional-desenvolvimentista agroexportadora para uma economia industrial e uma política de investimentos externos.

O crescimento se transforma em princípio, em fetiche e em categoria central dos discursos econômicos modernos, passando a ser uma norma irresistível nas sociedades capitalistas. A economia mundial deve crescer, eis o credo repetido inúmeras vezes. Mais ainda: o crescimento transforma-se em fator integrante dos “valores ocidentais” (ALTVATER, 2010). O crescimento é o *topo* sem um discurso de dominação que, no entanto, também convence os dominados. O início do Estado desenvolvimentista se consolida com a criação nos anos 70 do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Todavia, a ideologia desenvolvimentista permanece de diferentes formas, ressignificada, e o “crescimento” e/ou “desenvolvimento” econômico continua sendo um projeto de nação, em seus diferentes governos, desde então.

Paulo Arantes (2007) afirma que qualquer que seja a sua denominação: estado desenvolvimentista, estado de sítio, estado de exceção, estado de emergência ou urgência, plenos poderes etc... os diversos ciclos transitórios políticos e econômicos ocorridos no país nas últimas décadas possuem, em seu cerne, a lógica desenvolvimentista econômica como ideologia dominante.

Em Itaguaí/RJ, esta política desenvolvimentista ganha forma na década de 1970, quando foram criados os arcabouços legais, institucionais e técnicos dedicados ao planejamento da Região Metropolitana do Rio de Janeiro nos quais o município se insere. Por meio de processos decisórios centralizados, esse modelo desenvolvimentista fundamentado no I e no II Plano Nacional de Desenvolvimento (I e II PND), resultou na criação do Porto de Itaguaí (inaugurado em 1982) e da rodovia RJ -109 (cujo traçado coincide com o Arco Metropolitano).

Nesta mesma época, foram criados os Distritos Industriais presentes na área de influência do Porto de Itaguaí (Santa Cruz, Nova Iguaçu e Queimados), a construção da BR 101, a usina nuclear de Angra dos Reis, dentre outros.

Segundo Gusmão (2010), esses projetos caracterizam políticas do tipo “em se plantando tudo dá”, que partem do pressuposto que, se for dada uma contribuição inicial do Estado (no caso, projetos de infraestrutura e isenções fiscais), e desde que ele não imponha restrições ou condicionamentos muito pesados, o processo de industrialização da região seria implantado.

A década de 1980 foi considerada como uma década “vazia” sob o ponto de vista da gestão pública da área de influência do Porto de Itaguaí, pois a região esteve sob influência de uma política de desmonte praticada no país em todas as suas esferas (OLIVEIRA, 2008).

Na década de 1990 foram criados diversos arcabouços legais referentes ao *Plano Estratégico da Cidade do Rio de Janeiro* que dava continuidade à concepção desenvolvimentista

iniciada na década de 1970, estabelecendo tendências para o Porto de Itaguaí, considerando-se “ser fundamental que se estabeleçam condições de transformá-lo no primeiro *hubport* do Hemisfério Sul” (GUSMÃO, 2010). Outra referência foi a criação da *Lei de Modernização dos Portos* (1993) que deu lugar à ampliação-modernização do Porto de Itaguaí como parte da preparação para a sua posterior concessão à iniciativa privada. Contudo, tanto a lei quanto as intervenções no porto estavam alinhadas com o processo de inserção da economia brasileira nos fluxos de bens e serviços da economia mundial reorganizada (GUSMÃO, 2010). Citemos, ainda, o Macroplano de Gestão e Saneamento Ambiental da Bacia da Baía de Sepetiba (1998) que indicava a necessidade de “promover a revisão de limites e usos previstos nas Zonas de Uso Predominantemente Industrial (ZUPI’s) e Zonas de Uso Exclusivamente Industrial (ZEI’s) previstas no zoneamento industrial metropolitano de 1982, face ao desenvolvimento urbano de 2014, os conflitos de uso existentes e os impactos esperados para região (GUSMÃO, 2010).

Na década de 2000, as iniciativas marcantes para o espaço estudado são as ações vinculadas ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) que possui projetos alinhados a intervenções datadas na década de 1970. Mesmo sem ser concebida como uma “política pública”, em 2006, a Federação das Indústrias e do Comércio do Estado do Rio de Janeiro (Firjan) lançou o *Mapa de Desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro*, que recomendava ações práticas e previa a melhoria da acessibilidade aos portos e da infraestrutura rododiferroviária, como formas de superar barreiras à produtividade das atividades industriais do estado desenvolvimentista. Em contrapartida, assim como as demais políticas públicas citadas, eram tímidas as referências a questões vinculadas ao desenvolvimento local, ao ordenamento territorial e à gestão ambiental.

Também foi criado o *Plano de Desenvolvimento e Zoneamento do Porto de Itaguaí* (PDZ), em 2007, pela Companhia Docas do Rio de Janeiro (CDRJ), autoridade portuária vinculada ao Ministério dos Transportes. Este instrumento remete-se aos instrumentos legais elaborados na década de 1990, como a *Zona de Logística Industrial* (ZLI) e o *Centro Industrial Portuário de Sepetiba* (CIPS) que corresponde a um plano que visa à integração de instalações portuárias com complexos industriais adjacentes; e a *Zona de Processamento de Exportação*, criada no Brasil pelo Decreto-Lei nº 2.452, de 29 de julho de 1988, que institui o regime aduaneiro especial das Zonas de Processamento de Exportação, sendo revogado em 2007 pela Lei nº 11.508. Atualmente, no Brasil há 24 Zonas de Processamento de Exportações – ZPEs em distintas fases pré-operacionais, dentre estas, insere-se uma no município de Itaguaí, criada pelo Decreto nº 1.278, de 11/10/1994. Este PDZ projeta novas ações para 2015 e conclui que o Porto de Itaguaí é o único da Região Sudeste com profundidade adequada, amplas áreas de armazenagem com vocação natural para transbordo e concentração de cargas, adequado às atuais e futuras necessidades da frota de navios porta-

contêineres (CDRJ, p.59). O PDZ reproduz os objetivos projetados por outras políticas traçadas desde 1970 e se alinha com as propostas do PAC na bacia da Baía de Sepetiba, não adicionando qualquer constrangimento associado a uma agenda de desenvolvimento local ou microrregional (GUSMÃO, 2010).

Citemos ainda os programas de financiamento vinculados ao *Fundo de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro* (Fundes) no que diz respeito a área de influência do Porto de Itaguaí: (i) *Pró Sepetiba*, de fomento à atividade econômica na região do Porto de Itaguaí, que pode apoiar a realocação, expansão ou implantação de novos empreendimentos em sua área de influência, desde que se relacionem com as atividades portuárias; (ii) *Rio Portos*, de fomento ao comércio internacional de movimentação de cargas pelos portos e aeroportos do Estado do Rio de Janeiro; (iii) *Reporto-Rio*, que envolve a concessão de incentivo fiscal vinculado ao desenvolvimento, recuperação, expansão e modernização da atividade portuária no Estado do Rio de Janeiro; (iv) *Incentivos Fiscais na Área de Influência do Porto de Itaguaí*, concedidos a projetos de implantação ou expansão de empresas localizadas nos municípios de Itaguaí, Japeri, Paracambi, Queimados, Seropédica, além dos Distritos Industriais de Campo Grande e Santa Cruz; (v) *Porto Seco – Estações Aduaneiras de Interior (EADI's)*, que envolve a concessão de incentivos a indústrias que se instalem nos portos secos do estado do Rio de Janeiro.

De acordo com Gusmão (2010) considerando a amostra dos instrumentos atuais (PAC, PDZ do Porto de Itaguaí e programas vinculados ao Fundes) estes assemelham-se as propostas de políticas e intervenções referentes às outras décadas anteriores. Tomando, em geral, as políticas e instrumentos legais referentes ao Porto de Itaguaí nestas quatro décadas analisadas (1970-2010), elas tendem a repercutir interesses e propostas colocadas pelo setor produtivo.

O processo de desenvolvimento se materializou em Itaguaí e transformou o território. Essas transformações e impactos são visíveis a todos que conhecem a localidade há pelo menos uns dez anos. Existem ainda muitas tendências para a localidade acerca de expansão de indústrias e, consequentemente, para o aumento demográfico.

Mas, a análise do cenário de Itaguaí, sobretudo, do bairro da Ilha da Madeira - espaço de instalação dos complexos portuários e espaço onde os conflitos se manifestam de forma mais latente - permite supor que as mudanças ocorridas em seu espaço estão em consonância com as mudanças ocorridas em outros espaços mundiais onde predominam a lógica econômica desenvolvimentista.

Citemos alguns dos maiores empreendimentos instalados na localidade:

- Companhia Mercantil Industrial Ingá, na Ilha da Madeira, denominado como a “bomba da Itaguaí” (SOARES E TOLENTINO, 2004) pelo seus impactos negativos ao meio ambiente desde a sua instalação e sua falência.

- Nuclebrás Equipamentos Pesados S.A. (NUCLEP), visando à implementação do Programa Nuclear Brasileiro para a geração de energia nucleoeletrica.

- Rodovia Rio – Santos (a BR-101) uma obra que, além de favorecer a especulação imobiliária da Costa Verde, atendeu à construção das usinas nucleares de Angra dos Reis e de outras empresas que vieram para a região.

- a Fundação Técnica Sulamericana (peças para a indústria naval) e a Usina Itaguaí (transformação de metais não ferrosos). Posteriormente, esta área foi cedida para a companhia das Docas do Rio de Janeiro, encarregada de administrar o “Porto de Sepetiba”, inaugurado em 1982, e hoje denominado “Porto de Itaguaí”.

- Companhia Siderúrgica do Atlântico Thyssen Krupp (TKCSA), cuja planta localiza-se no bairro de Santa Cruz/RJ, mas que mantém o porto particular com dois terminais instalados na baía de Sepetiba, vizinho à Ilha da Madeira (PACS, 2009).

- Em 2007, as obras do SuperPorto Sudeste foram iniciadas como um terminal portuário privativo de uso misto, dedicado à movimentação de minério de ferro, que já está em fase de duplicação do seu empreendimento, tendo executado muitas obras civis marítimas, que transformaram o modo de vida da população local e o meio ambiente, devido a sua magnitude: abertura de túneis, construção de estradas e viadutos para delimitar a área do empreendimento, construção do píer na área de pesca etc.

Além dos empreendimentos citados, existem outros que estão sendo instalados ou planejados para o município de Itaguaí: o Arco Metropolitano inaugurado no primeiro semestre do ano de 2014; o projeto de revitalização do porto; no caso uma parceria entre a Gerdau, Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e Petrobras, com foco na exportação de aço e apoio logístico para embarque de petróleo da camada do pré-sal (Jornal Negócios e Investimentos, 2012). Existem ainda grandes empresas presentes na região: Cia Docas; Vale do Rio Doce; Companhia Siderúrgica Nacional (CSN); Usiminas; Gerdau; Furnas; Odebrechet. Segundo Lopes (2013), todos esses empreendimentos refletem as demandas dos investimentos econômicos e das diretrizes políticas do Estado.

Esses dados oferecem razões para procedermos as análises sobre o modelo de Estado desenvolvimentista que facilita os interesses do capital e omite seu papel de fiscalizador e promotor de desenvolvimento social (GUSMÃO, 2010). O discurso do desenvolvimento é disseminado na localidade de forma natural, como se o desenvolvimento econômico gerasse oportunidades

acessíveis a todos os moradores do município. Cabe ainda mencionar, que as políticas públicas são alteradas para viabilizar esses modelos e manter as relações sociais atuais, legitimando o modo de produção vigente.

ZONAS DE SACRIFÍCIO E/OU PARAÍÇOS DE POLUIÇÃO: UM OLHAR À LUZ DA JUSTIÇA AMBIENTAL

Martinez-Alier (1999) denomina de “ambientalismo dos pobres” os segmentos sociais mais vulneráveis que têm a sua base material ameaçada e lutam por sua conservação. O ambientalismo dos pobres, ou a luta pela justiça ambiental, é marcado no Brasil, pela resistência à supremacia das intervenções no espaço pelos empreendimentos capitalistas hegemônicos.

Segundo Acserald (2001), pode-se entender que os custos ambientais foram sempre socializados e historicamente serviram como benefício do Estado para a expansão territorial capitalista brasileira.

A socialização, a localização e a distribuição espacial dos custos ambientais são estrategicamente definidos pela economia mundial. Esses espaços são definidos como ‘zonas de sacrifício’ (Acseirad 2004), que podem ser melhor compreendidas na citação abaixo:

O capital [...] mostra-se cada vez mais móvel, acionando sua capacidade de escolher seus ambientes preferenciais e de forçar os sujeitos menos móveis a aceitar a degradação de seus ambientes ou submeterem-se a um deslocamento forçado para liberar ambientes favoráveis para os empreendimentos [...] o capital dispõe da capacidade de se deslocar, enfraquecendo os atores sociais menos móveis e desfazendo, pela chantagem da localização, normas governamentais urbanas ou ambientais, bem como as conquistas sociais [...] assim o capital especializa gradualmente os espaços, produzindo uma divisão espacial da degradação ambiental e gerando uma crescente coincidência entre a localização de áreas degradadas e de residências e classes socioambientais dotadas de menor capacidade de se deslocar. (ACSELRAD, 2004, p.32-33)

Em 2002 foi produzido o Mapa da Justiça Ambiental no Estado do Rio de Janeiro, realizado pela Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (Fase), em conjunto com o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da UFRJ (IPPUR), com recursos oriundos de medidas compensatórias da Petrobras, repassados pela Secretaria de Estados de Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano.

O intuito do mapa era identificar os conflitos que envolvessem as parcelas mais pobres da população fluminense. O estudo identificou o modo como as agressões ambientais afetam as populações de menor renda, além de dar visibilidade à questão ambiental que atinge especificamente aqueles que têm, menos condições de se fazerem ouvir no espaço público (ACSELRAD, 2004).

Certas localidades concentram inúmeras práticas ambientalmente agressivas, sobretudo localidades que residem populações de baixa renda. A escolha destes locais para instalação de empreendimentos de alto potencial poluidor se dá de forma estratégica, onde a desregulação ambiental favorece os interesses econômicos, assim como as isenções tributárias o fazem nos chamados “paraísos fiscais” ou “paraísos de poluição” (ACSELRAD, 2004).

Ainda citemos o Documentário denominado *Território de Sacrifício ao Deus do Capital: o caso da Ilha da Madeira*, produzido pela equipe da Escola Politecnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.

Em Itaguaí a população convive com poluição hídrica, ocasionada pela falta de saneamento, abandono de resíduos tóxicos pela empresa Ingá Mercantil (maior passivo ambiental do estado do RJ), conflitos associados à pesca e as atividades portuárias, terrenos contaminados no seu entorno por fábricas desativadas, inúmeros areais ilegais na localidade, além da presença de um aterro sanitário no município limítrofe com Itaguaí, mas que o fluxo dos caminhões de lixo acontece por estrada de Piranema em Itaguaí. Por estes, e outros fatores, segundo o referencial teórico da Justiça Ambiental, que neste estudo nomeamos o município de Itaguaí como uma “Zona de Sacrifício ou Paraíso de Poluição”.

CONCLUSÕES:

As ideias apresentadas neste estudo compreendem as transformações ocorridas no território de Itaguaí em função da expansão do capital materializado em megaempreendimentos siderúrgicos, portuários e obras de infraestrutura para atender a esta dinâmica. Todo esse processo está sendo apoiado pelas ações Estado, conforme apontado nas reflexões acerca do Estado desenvolvimentista brasileiro.

Normalmente, essas ações ocorrem associadas ao discurso da modernidade, que enaltecem as benesses do desenvolvimento e da empregabilidade, nos discursos empresariais, com vistas a gerar uma passividade pela aceitabilidade da sociedade civil de um determinado risco, pois difunde-se no imaginário social a ideia de que as grandes empresas vão trazer desenvolvimento para a localidade. Esse processo de produção econômica do espaço no município de Itaguaí caracteriza-se pela grande expansão e desenvolvimento industrial, em detrimento das distintas práticas sociais de uso do território e de seus recursos.

O município de Itaguaí se caracteriza, neste contexto, como uma “zona de sacrifício ou paraíso de poluição” pois em seu processo de territorialização capitalista uma conjunção de decisões políticas e econômicas são traçadas para atrair para este espaço instalações

ambientalmente danosas, independente do custo ambiental e social que elas acarretam, expondo a população local a uma situação de vulnerabilidade e injustiça ambiental.

REFERÊNCIAS:

- ACSELRAD, H. (Org). **Conflito social e meio ambiente no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FASE, 2004.
- _____. Sentidos da sustentabilidade urbana. In: ACSELRAD, H. (Org.). **A duração das cidades: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.27-55.
- MARTÍNEZ-ALIER. **O ecologismo dos pobres**. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. Justiça ambiental (local e global). In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.), **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1999, p. 215-231.
- ARANTES, P. **Extinção**. São Paulo: Boitempo. 2007. (Estado de Sítio)
- ALTVATER, E. **O fim do capitalismo como o conhecemos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005
- Companhia Docas do Rio de Janeiro (CDRJ). **Plano de Desenvolvimento e Zoneamento do Porto de Itaguaí**, CDRJ, Rio de Janeiro, 2007.
- CASTRP, I.E. **Geografia Política e Geopolítica**: território, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- FIORI, J.L. **Estado do Bem Estar Social**: Padrões e crises. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, 1997.
- GUSMÃO, P. (2010) **Apropriação e Ordenamento Territorial na Zona Costeira no IBGE**. [homepage da Internet]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: dez 2013.
- JORNAL Negócios e Investimentos. Ano 1, nº 1, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/506080-Jornal-Itaguaí-Negocios-Investimentos/>> Acesso em: jan 2013.
- LOPES, V de F, M. **Era uma vez uma ilha de Pescadores Artesanais**: impactos socioambientais dos grandes complexos industriais, conflitos e resistência (Ilha da Madeira/Itaguaí/RJ). Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes. 2013. 199f.
- MÉSZÁROS, István. Bolívar e Chaves: O espírito da determinação radical. IN: **Revista Margem Esquerda – ensaios marxistas** nº 08 , BOITEMPO editorial, 2006.
- OLIVEIRA, F. de; RIZEK, C. S. (Orgs.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- PREFEITURA, de Itaguaí. **Cidade do Porto**: histórico. Disponível em: <<http://itaguaí.rj.gov.br>>. acesso em jan 2015.
- SOARES, J.L. de O. e TOLENTINO, J. Companhia Mercantil e Industrial Ingá: “a bomba de Itaguaí”. In: ACSELRAD, H. (org). **Conflito social e meio ambiente no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FASE, 2004.



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: OS PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS COORDENADOS PELA SECRETARIA DE MEIO AMBIENTE NO MORRO DA FORMIGA, RIO DE JANEIRO, RJ

CUNHA, Lucas Neves da

Graduado em Bacharelado em Ciências Ambientais-UNIRIO

lucas.nevesc@gmail.com

Resumo

A pesquisa parte de uma leitura da conjuntura internacional em relação à crise ambiental gerada pelo “capitalismo tardio” no sentido da exaustão dos recursos naturais e da crise sistêmica da lógica do capital. Os motivos e as soluções para a mesma são evidenciados pelos organismos internacionais em alguns dos documentos internacionais, nos quais são estabelecidos princípios de desenvolvimento econômico em âmbito mundial. A partir de um breve histórico da urbanização da cidade do Rio de Janeiro é identificada a origem das favelas no processo de industrialização e urbanização acelerada no país, observando-se como esta conjuntura influencia a política pública da Prefeitura do Rio de Janeiro nas Áreas de Especial Interesse Social (AEIS), tendo como recorte os projetos socioambientais coordenados pela Secretaria de Meio Ambiente (SMAC) no Morro da Formiga, os projetos Hortas Cariocas e Mutirão de Reflorestamento.

Palavras chave: organismos internacionais, projetos socioambientais, Morro da Formiga.

Abstract

The research part of a reading of the international situation in relation to the environmental crisis generated by the "late capitalism" in the sense of exhaustion of natural resources and the systemic crisis of the logic of capital. The reasons and solutions for the same are disclosed by international organizations in some of the international documents in which they are established principles of economic development worldwide. With this, from a brief history of the urbanization of the city of Rio de Janeiro is identified the source of the slums in the process of industrialization and accelerated urbanization in the country. Thus identifies how this situation influences the public policy of the Municipality of Rio de Janeiro in the Areas of Special Social Interest (ASSI), with the cut out social and environmental projects coordinated by the Department of Environment (SMAC) in the Morro da Formiga. Thus they are problematized the “Hortas Cariocas” and “Mutirão de Reflorestamento” projects.

Keywords: international organizations, environmental projects, Morro da Formiga.

Introdução

O modelo desenvolvimentista vigente, devido à exaustão da exploração dos recursos naturais e sociais, gerou uma série de complicações e conflitos na civilização humana e ao meio

ambiente, levando a política mundial a focar nas questões ambientais. Tal crise é uma consequência do capitalismo tardio¹¹ (FRIGOTTO, 2011). Com isso, a “representação social” (XAVIER, 2002)¹² sobre a temática ambiental se transformou e alguns conceitos ganharam prefixos (eco, green, etc.) e sufixos (ambiental, sustentável, verde, etc.) e as percepções acerca deles se transformaram e se ressignificaram tanto no imaginário da população quanto no imaginário dos próprios profissionais, pesquisadores e políticos que os utilizam para fins de discursos e sustentação de ações. Tais conceitos ganham notoriedade internacional nos grandes encontros políticos para se discutir a crise ambiental.

As deliberações dos documentos internacionais se atêm a uma relação diplomática de disputa de poderes e interesses (OLIVEIRA, 2011). Os princípios determinados por elas enaltecem progresso e o desenvolvimento econômico, associando a pobreza e o subdesenvolvimento à crise ambiental, como ilustra a Proclamação 4 da *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano*:

Nos países em desenvolvimento, a maioria dos problemas ambientais estão motivados pelo subdesenvolvimento. Milhões de pessoas seguem vivendo muito abaixo dos níveis mínimos necessários para uma existência humana digna, privada de alimentação e vestuário, de habitação e educação, de condições de saúde e de higiene adequadas. (ESTOCOLMO, 1972).

Quando se estabelece o conceito de “nível de vida” criam-se indicadores estatísticos como o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) para se medir qual o nível de vida de certa população. Porém, assim não se leva em conta a qualidade de vida, que é um conceito mais particular de cada realidade (BRANDÃO, 1994). Desta forma, parâmetros globais são incapazes de mensurar a qualidade de vida, visto a diversidade de modos de vida, que são “[...] o conjunto de preceitos, das normas ancestrais de vida que, vividos intensamente pelas pessoas da tribo [...]” (BRANDÃO, 1994, p. 35).

Assim, foi abordado como solução das questões ambientais o desenvolvimento sustentável, conceito que traz implícito uma política internacional neoliberal a favor do grande capital das empresas internacionais, contribuindo para o “Novo Imperialismo” e a hegemonia dos Estados Unidos (HARVEY, 2006 apud OLIVEIRA, 2011). Esta teoria de Harvey dialoga com o conceito de

¹¹ O capitalismo Tardio [...] é dado originariamente por Ernest Mandel (1972) dentro de uma visão marxista de economia e das crises do sistema capitalista. Designa a fase atual do sistema capital, que tem como características a expansão das grandes corporações multinacionais, a globalização dos mercados e intensificação dos fluxos internacionais do capital. Para Mandel (1972), trata-se mais propriamente de uma crise de reprodução do capital do que um estágio de desenvolvimento, uma vez que o crescimento do consumo (e, portanto, da produção) tornar-se-ia insustentável pela exaustão dos recursos naturais (FRIGOTTO, 2011, p. 19).

¹² parafraseando Foucault (1990), as palavras começam a se descolar das coisas. Em seguida, o conceito vai sofrendo mudanças determinantes para a constituição de uma ciência social: o enfoque subjetivo cede lugar a uma reflexão que prima pela objetividade – momento representado, fundamentalmente, por Durkheim e Marx – agora a representação é interpretada como fenômeno inscrito na história, nas relações materiais, na vida social (XAVIER, 2002, p. 20).

países de capitalismo dependente ¹³de Florestan Fernandes¹⁴. Desta forma se constrói o discurso hegemônico baseado em ideias.

[...] as ideologias não são de modo algum arbitrarias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar outra, como momento necessário à subversão da práxis. (GRAMSCI, 1999, p. 193).

O trabalho investigou como as ações da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro coordenadas pela Secretaria de Meio Ambiente (SMAC) refletem o interesse hegemônico explícito no cenário internacional através da construção de um discurso ideológico.

Através da ideologia, são montados um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência do universal.[...] O discurso ideológico é um discurso feito de espaços em branco, como uma frase na qual houvesse lacunas.[...] é *graças aos brancos, graças as lacunas* entre as suas partes, que esse discurso se apresenta como coerente. (CHAUÍ, 1981, p. 21-2).

Desta forma, o trabalho teve como objeto de estudo o projeto Hortas Cariocas e o projeto Mutirão de Reflorestamento. Um recorte foi feito do macro para o micro, partindo do cenário internacional até o microcosmo de uma favela carioca limítrofe ao Parque Nacional da Tijuca, o Morro da Formiga.

As ações da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro no Morro da Formiga

As ações desenvolvidas pela Prefeitura no Morro da Formiga são parte do Programa Rio + Social coordenado pelo Instituto Pereira Passos em parceria com a ONU-Habitat. “A ONU-Habitat apoia o Instituto Pereira Passos no gerenciamento global do programa e na produção de dados, análises e monitoramento de cada território da Rio+Social”.¹⁵ O programa só acontece em territórios com Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), ou seja, aqueles em que houve intervenção do poder de segurança pública com o objetivo de instaurar a paz (RIO+SOCIAL, 2014). A pacificação pelo poder público ocorre no sentido da disciplina, do controle sócio espacial e da “docilização dos corpos” (FOUCAULT, 1987). Os principais objetivos do programa são “contribuir para a consolidação do processo de pacificação e a promoção da cidadania local nos territórios pacificados; promover o desenvolvimento urbano, social e econômico”¹⁶(RIO+SOCIAL, 2014).

No caso do Morro da Formiga os projetos socioambientais desenvolvidos pela Prefeitura não são especificamente de Educação Ambiental, mas apresentam elementos característicos da prática conservadora dessa educação. Esta prática é aquela que dissocia o contexto local do

¹³ Países de capitalismo dependente são aqueles que têm sua classe dominante, a elite burguesa, subordinada a elite burguesa dos países de capitalismo central (FERNANDES, 1975 apud FRIGOTTO, 2011).

¹⁴ Sociólogo e político brasileiro. Deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores.

¹⁵ <http://www.riomaissocial.org/programa/> acesso em 20/10/2015

¹⁶ <http://www.riomaissocial.org/programa/> acesso em 20/10/2015

contexto global, de maneira a desintegrar os aspectos políticos, sociais e culturais da prática educativa (LOUREIRO, 2004). Deste modo, a Educação Ambiental conservadora é aquela que aposta no desenvolvimento tecnológico como solução para a crise ambiental de modo similar a visão dos organismos internacionais. Assim, ela contribui e potencializa a lógica do desenvolvimento técnico-científico como solução das questões socioambientais, contribuindo, consequentemente, para a conservação da lógica do capital (GUIMARÃES, 2004).

Observa-se o interesse do poder internacional nos territórios aonde ocorre pobreza, pois são Áreas de Especial Interesse Social (AEIS). Este fato ocorre devido à preocupação do poder hegemônico de perder a coesão social, fato que pode ser impulsionado pela pobreza. São históricas as medidas incentivadas pelos organismos internacionais para aliviar a pobreza estrutural causada pelo capitalismo, tendo em vista a “teoria do capital humano”¹⁷ e a cartilha do Consenso de Washington¹⁸ (FRIGOTTO, 2011).

Ações da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro no Morro da Formiga – 2015

Projeto/Programa	Órgão responsável da Prefeitura	Categoria
Vamos Combinar uma comunidade mais limpa!	Secretaria Municipal de Conservação – Comlurb	Conservação urbana e ambiental
Programa Mutirão de Reflorestamento	Secretaria Municipal de Meio Ambiente	Conservação urbana e ambiental
Hortas Cariocas	Secretaria Municipal de Meio Ambiente	Conservação urbana e ambiental
Sistema Alerta Rio	Defesa Civil	Conservação urbana e ambiental
Vamos Iluminar	Secretaria Municipal de Conservação - Rio Luz	Conservação urbana e ambiental
Implantação de nova logística de coleta de lixo	Secretaria Municipal de Conservação – Comlurb	Conservação urbana e ambiental
Escola do Amanhã	Secretaria Municipal de Educação	Educação e acesso à informação
Microproyetos Cultura	Secretaria Municipal de Cultura	Cultura, esporte e lazer
Centro Público de Emprego, Trabalho e Renda	Secretaria Municipal de Trabalho e Emprego	Inclusão produtiva e redução da pobreza
Família Carioca em Casa	Secretaria Municipal de Assistência Social	Inclusão produtiva e redução da pobreza
Empresa Bacana	Instituto Pereira Passos	Inclusão produtiva e redução da pobreza
Estratégia de saúde da família	Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil	Saúde e assistência social
Cartão Família	Secretaria Municipal de Assistência Social	Saúde e assistência social

¹⁷ A tese básica sustentada por Schultz (1973), e que se tornou senso comum, foi de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Trata-se de uma perspectiva integradora da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, bem como o risco de sua expansão (FRIGOTTO, 2011, p. 22).

¹⁸ Trata-se de um conjunto de medidas formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington D.C., como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial que passou a ser “receitado” para o ajuste das economias, especialmente dos países endividados. Trata-se de um receituário, de um escopo de ideias mais amplo que se denominou neoliberalismo (FRIGOTTO, 2011, p. 26).

Carioca		
Prevenção em área de risco	Geo-Rio	Urbanização e habitação
Contenção de Encostas	Geo-Rio	Urbanização e habitação

Crédito: Lucas Neves da Cunha /Fonte: Instituto Pereira Passos/ Rio+Social, 2015

Como as ações da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro são bastante abrangentes e descentralizadas, devido às diversas secretarias envolvidas e responsáveis pelos projetos, a pesquisa se debruçou na análise dos projetos desenvolvidos pela Secretaria de Meio Ambiente, SMAC. Desta maneira, foram problematizados os projetos Hortas Cariocas e Mutirão de Reflorestamento.

O Projeto de Mutirão de Reflorestamento

O histórico do projeto é exposto por Fontes e Coelho (1989) e nas informações disponíveis no site da Prefeitura do Rio de Janeiro, o atual projeto Mutirão de Reflorestamento teve origem com o projeto Mutirão, que foi iniciado pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), em 1984, e limitava-se à implantação de rede de esgoto e pavimentação em comunidades de baixa renda, utilizando mão-de-obra local voluntária.

Com o decorrer do projeto, a Prefeitura constatou que o tempo oferecido pelos moradores para o trabalho voluntário não seria suficiente para a execução de um trabalho eficiente, rápido e de boa qualidade. Dessa maneira, adotou-se o plano de mutirão remunerado, e a mão de obra local passou a ser contratada pela Prefeitura (FONTES & COELHO, 1989).

Segundo o IBGE (2010), na década de 60 o Brasil era um país agrícola com uma taxa de urbanização de apenas 44,7% e 40 anos depois a população urbana já representava 84,4%. As consequências desta mudança de modo de vida que ocorre de forma abrupta reflete na organização sócio espacial do território, originando ambientes considerados marginais, o que sugere um centro a ser alcançado não apenas espacial, mas também comportamental (FREIRE, 1980).

Devido à emergência do cenário da cidade do Rio de Janeiro frente às ocupações desordenadas no maciço da Tijuca no período pós-industrialização, somado aos deslizamentos e as pressões sobre o bioma Mata Atlântica, as áreas das favelas consideradas de risco passam a ser desocupadas com o argumento da perspectiva da conservação da natureza (SALGADO, 1998), de modo a negligenciar as questões sociais dessas ocupações. Assim, o Estado passa a investir no plantio de mudas arbóreas nas áreas consideradas de risco, utilizando a mão de obra local (SALGADO, 1998) e desta maneira nasce o projeto Mutirão de Reflorestamento.

Em novembro de 1986 as equipes locais passaram a ser utilizadas para recuperar áreas de encosta degradadas, com o principal objetivo de prevenir deslizamentos. Com a criação da Secretaria Municipal de Meio Ambiente do Rio de Janeiro (SMAC), em 1994, o Programa Mutirão é transferido para a Coordenadoria de Recuperação Ambiental (CRA), pertencente à SMAC.

Observa-se no texto da Prefeitura que o ‘Projeto Mutirão’, quando passa para a responsabilidade da SMAC, é nomeado como ‘Programa Mutirão de Reflorestamento’.¹⁹ A Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro considera o Mutirão de Reflorestamento como um Programa de Inclusão, que tem como finalidade:

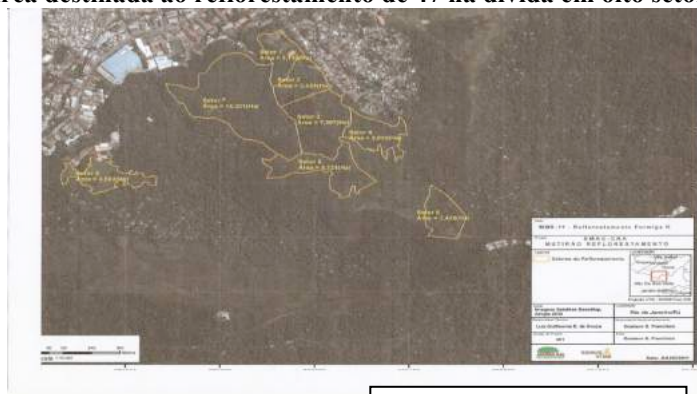
[...] reduzir os danos e riscos causados pela ocupação desordenada por meio do plantio de novas mudas em áreas degradadas. Além de procurar diminuir esses efeitos, o programa aumenta a oferta de trabalho local, recrutando agentes da própria comunidade, em sistema de mutirão remunerado (Catálogo dos Programas de Inclusão, p. 25).²⁰

A remuneração dos encarregados locais das equipes de Mutirão é de 3,2 salários mínimos e dos trabalhadores locais de 1,5 salários mínimos, segundo a cartilha “As florestas preservando a cidade”, de 2000. Como o projeto depende da mão de obra local, a cartilha também mostra que a metodologia de implantação do Mutirão de Reflorestamento depende diretamente da articulação da comunidade para que o projeto seja desenvolvido.

O discurso assistencialista socioambiental que embasa o programa de reflorestamento da Prefeitura gerou um reconhecimento pelos organismos internacionais, fato que teve como resultado algumas premiações como “Projeto Megacidades” - *Environmental Innovation for Sustainable Mega Cities: sharing approaches that work*, (1990) patrocinado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Provavelmente este resultado estimulou o convênio com a ONU-Habitat para a execução do programa Rio+Social.

Para o plantio de mudas, no Morro da Formiga foram demarcadas oito áreas que fazem fronteira com o Parque Nacional da Tijuca. O mapa a seguir ilustra as áreas destinadas para o programa de reflorestamento da Prefeitura no Morro da Formiga. É interessante perceber que área somada dos setores para reflorestamento é maior que a área ocupa pelas construções civis da comunidade.

Área destinada ao reflorestamento de 47 ha dividida em oito setores.



Fonte: SMAC, 2011

¹⁹ Disponível em: http://www0.rio.rj.gov.br/pcrj/destaques/especial/mutirao_reflorestamento2.htm acesso em 05/09/2015

²⁰ Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/documents/91329/348b728c-46bf-46e5-899f-f863408cd104> acesso em 14/09/2015.

A metodologia do desenvolvimento do reflorestamento, segundo a cartilha “As florestas preservando a cidade”, envolve “a formulação de critérios para a seleção de áreas; a elaboração dos projetos executivos; a articulação comunitária; a formação das equipes de campo; a produção de mudas; a implantação e a manutenção das áreas reflorestadas” (2000, p. 7).

Na entrevista concedida para a pesquisa de Júlio Vitor Costa da Silva no dia 09/09/2015, Sr. Francisco, que foi encarregado de uma das equipes do Mutirão de Reflorestamento no Morro da Formiga, problematiza as condições de trabalho e a logística do mesmo. Ele conta que o território do reflorestamento é muito abrangente e que as mudas eram transportadas no braço pelos trabalhadores. A rega também foi uma questão apontada, pois a água era transportada em baldes, já que não há fonte de água encanada no interior das áreas de reflorestamento.

Trabalhei no reflorestamento durante 12 anos, comecei em setembro 1997 até junho 2009 [...] Ai, era muito cansativo, então o engenheiro disse assim você não acha melhor a gente dividir você fica com uma turma e o Dejair fica outra turma que ai fica menos cansativo [...] A prefeitura, ela tem vários lugares ai de viveiro de mudas, então ela mandava por exemplo um caminhão com 2400 mudas, nesse dia a turma não subia porque tinha que descarregar as mudas aqui embaixo ajeita tudo aqui embaixo [...] ia muda pra lá vinha muda pra cá [...] que dizer dividia né, ficavam 1200 pra cada lado, no dia seguinte era transportar muda de novo pra outro ponto, ai quando você trabalhava por exemplo no turno de oito horas, ai, acabava o tempo do serviço [...] na hora do plantio você coloca aquelas mudas ali, você tem que aguardar constantemente que lá em cima no vento e no sol já seca a água toda [...] o engenheiro falava pra gente botar as mudas no sol, se coloca como eles queria as mudas iam morrer em três ou quatro dias. Ai, a gente entendia um pouco e fazia de outro jeito [...] ai eles dizem pra aguardar de três em três dias, mas tem lugar ai que é muito difícil de chegar ainda mais carregando um monte de balde [...] é um sacrificio muito grande [...] Eles só pagam serviço feito lá; é roçada, é poda, é plantio, agora transporte de muda eles não pagam a gente não, você coloca lá na folha e eles não pagam [...] é muito sacrificio, eles ficavam prometendo pra gente assinar a carteira do pessoal, mas assinava nada, ai vinha deputado dizendo que ia assinar e nada. Outro dia encontrei Dejair e perguntei se já tinham assinado e ele disse, nada [...].

No depoimento do Senhor Francisco, fica claro a exploração da mão de obra local pela Prefeitura no processo de reflorestamento. O poder público se apropria da pobreza estrutural gerada pela lógica do capital para se beneficiar do desemprego oferecendo oportunidade de trabalho com um discurso assistencialista e sem garantir direitos trabalhistas (MOTTA, 2011).

Além do sistema de mutirão para a execução do Programa Mutirão de Reflorestamento em áreas desejadas, a SMAC utiliza o sistema terceirizado nas seguintes situações:

b) Sistema Terceirizado (ou Sistema de Terceirização)

Sistema de execução realizado por empresas privadas sob as diretrizes da SMAC/CRA, havendo neste sistema, três (03) modalidades diferentes:

b.1) Contratos Diretos

Através de licitação, a SMAC contrata empresas para executar os serviços de Reflorestamento em áreas degradadas onde não há ocorrência de comunidades de baixa renda que possibilitem a utilização do sistema de mutirão.

Como apontado no item b.1 da citação, o sistema de mutirão só não é utilizado na ausência de mão de obra local de “baixa renda”, que representa um menor custo à Prefeitura. Das medidas compensatórias, a RESOLUÇÃO CONJUNTA SMAC/SMU Nº 14 DE 30 DE OUTUBRO DE

2009, regulamentada pelo decreto 31.180, de 30 de setembro de 2009, o qual dispõe sobre a compensação das emissões de gases de efeito estufa durante as obras licenciadas na cidade, resolve no Artigo primeiro da resolução:

Art. 1º As licenças de construção de edificações concedidas pela Secretaria Municipal de Urbanismo – SMU a partir da data de publicação da presente Resolução Conjunta deverão considerar a compensação das emissões de gases do efeito estufa oriundas das referidas construções através do fornecimento de mudas de espécies arbóreas à Secretaria Municipal de Meio Ambiente – SMAC (RESOLUÇÃO CONJUNTA SMAC/SMU Nº 14 DE 30 DE OUTUBRO DE 2009)

A resolução entende a compensação ambiental como o reflorestamento e a fixação de carbono nas mudas de árvores plantadas. A Resolução acima é baseada no Decreto nº 27.596, 15 de fevereiro de 2007, realizado pelo Prefeito César Maia. Em sua disposição, o Artigo primeiro resolve:

Art. 1º Todas as obras licenciadas pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, de três pavimentos ou mais, ou que sendo não residenciais, sejam consideradas de médio e grande porte, deverão observar as compensações para garantir um efeito-carbono zero.

Atualmente os esforços da SMAC para o Mutirão de Reflorestamento são baseados no Programa de Baixo Carbono do Rio de Janeiro, lançado pelo Banco Mundial e a Prefeitura durante a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, Rio+20. O programa tem como objetivo avaliar o impacto no clima através dos créditos de carbono gerados pela iniciativa e dessa maneira alcançar a meta do projeto Rio Capital Verde (ONU, 2013)²¹.

Franka Braun, especialista em financiamento de carbono no Banco Mundial, explica que os créditos de carbono geram uma fonte de renda que sustenta os esforços para o reflorestamento. Ele ainda afirma que “nessa nova etapa do reflorestamento urbano, o Banco ajuda a prefeitura do Rio a desenvolver os aspectos relacionados à contagem, ao sequestro e ao financiamento de carbono” (ONU, 2013)²².

Transformando o reflorestamento em um objeto quantificável de crédito e sequestro de carbono, transforma-se a iniciativa do Banco Mundial em parceria com a Prefeitura para o reflorestamento em uma estratégia financeira mascarada de verde e por um discurso assistencialista. A ONU no Brasil se apropria da fala de Dejair, encarregado do Reflorestamento no Morro da Formiga, para sustentar este discurso:

²¹ Disponível em <http://nacoesunidas.org/banco-mundial-e-prefeitura-do-rio-de-janeiro-ampliam-reflorestamento-nos-morros-da-cidade/> acesso em 20/10/2015.

²² Disponível em <http://nacoesunidas.org/banco-mundial-e-prefeitura-do-rio-de-janeiro-ampliam-reflorestamento-nos-morros-da-cidade/> acesso em 20/10/2015.

Há pouco tempo, eu e os colegas notamos que as crianças queimaram a trilha que levava a uma cachoeira. Substituímos o capim da área por árvores frutíferas e organizamos uma caminhada bem divertida para mostrar a elas a importância de preservar a área. Todos adoraram, e agora queremos fazer isso sempre para garantir um futuro verde para a comunidade e o mundo. Dejaí dos Santos²³

Observamos o “discurso ideológico” (CHAUI, 1981) sendo reproduzido e utilizado para a sustentação do “discurso hegemônico” (GRAMSCI, 1999). O Banco Mundial se apropriou de elementos do capital social para “construir uma ‘cultura cívica’ como mecanismo de formação de uma sociedade solidária, harmônica, confiável, ‘da paz’, necessária para aliviar a pobreza” (MOTTA, 2011, p. 48).

A palavra *mutirão* significa: “Auxílio mútuo e gratuito que se prestam trabalhadores de qualquer natureza, sempre em favor de um ou de alguns deles” (SACCONI, 1996). O *mutirão* é uma prática tradicional de trabalho em comunidades rurais. Nas famílias de sociedades africanas agrárias, este modelo de trabalho permite uma organização social que visa distribuir as tarefas de acordo com as demandas locais e a disponibilidade de energia de cada indivíduo da comunidade (LEITE, 1995/1996). Conclui-se, assim, que as práticas populares são incorporadas para o interesse de um poder hegemônico e na sua estratégia de atuação.

Histórico do uso da terra e o Projeto Hortas Cariocas no Morro da Formiga

O Morro da Formiga foi inicialmente ocupado em 1911 por imigrantes de Alemanha e Portugal, mas teve essa ocupação de seu território intensificada entre as décadas de 1940 a 1960 com os loteamentos das encostas do Morro (IBASE, 2006). Os moradores, em sua maioria, eram migrantes vindos principalmente de Minas Gerais e Espírito Santo. Estas famílias trouxeram consigo modos de vida e hábitos rurais.

Dona Maria de Lourdes descreve como era a casa onde morou na Formiga: “era uma casa muito boa, tinha um terreno do lado de cá e um do lado de lá. E meu pai plantava antes. Tinha cabrito, tinha galinha, plantava milho e plantava mamão, comíamos mamão à beça, tinha muito mamão” (BRASIL, 2015, p.40). Dona Nilza conta, que:

tem coisa que a gente não comprava. Eu custei a entender que tinha de comprar banana! Eu custei a entender que tinha de comprar abacate, isso é um absurdo! Limão, laranja, mandioca, manga, abóbora! (BRASIL, 2015, p.40).

Pelos depoimentos colhidos no trabalho consultado observa-se uma mudança de hábito em relação ao cultivo da terra e a prática da subsistência. Provavelmente, essa alteração de uso da terra pode ser explicada pela transformação dos valores econômicos ligados ao território. No estudo de

²³ Disponível em <http://nacoesunidas.org/banco-mundial-e-prefeitura-do-rio-de-janeiro-ampliam-reflorestamento-nos-morros-da-cidade/> acesso em 20/10/2015.

Ana Maria de Souza Mello Bicalho (1992) são apontadas algumas mudanças na agricultura nas zonas periurbanas do Rio de Janeiro. Apesar do Morro da Formiga não ser uma região considerada periurbana, está ligada a questão agrícola no município, já que seus moradores têm origem na região rural do Espírito Santo e Minas Gerais, principalmente.

O estudo aponta que para o entendimento da agricultura metropolitana é necessária uma visão ampla entendendo os aspectos rurais e urbanos (BICALHO, 1992). A prática é feita pelo agricultor que depende de um contexto político favorável para que seu trabalho seja rentável. Devido à especulação imobiliária urbana, que traz outras variáveis de valor da terra, a agricultura passa a ser deixada à margem econômica, devido à valorização de imóveis e terrenos para construção civil imobiliária (BICALHO, 1992).

A Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro implementou o Projeto Hortas Cariocas nas comunidades Pacificadas da cidade. O projeto tem como objetivo através do incentivo ao cultivo de hortaliças fomentar a produção de alimentos orgânicos com preço acessível às comunidades que estão inseridas. No caso da Formiga, a produção do Hortas Cariocas atende as Creches Municipais Raul Gazola, Tia Bela e a Escola Municipal Jornalista Brito Broca (PMRJ, 2012). “Os alunos visitam com frequência as hortas, aprendem sobre alimentação saudável, plantam e colhem o seu próprio alimento.” (PMRJ, 2012).

O projeto é financiado pelo “fundo de conservação ambiental que é abastecido por uma série de fontes como royalties do petróleo e multas. Além disso, a SMAC tem a dotação orçamentária que vem do gabinete do prefeito segundo a distribuição do orçamento na Câmara Municipal” (O'REILLY, 2014, p.39). A comunidade já possuía o hábito de plantar e cuidar da terra devido às suas raízes rurais. Dessa forma, a problematização do projeto vem da apropriação da mão de obra local e de seus hábitos para a promoção da imagem da Prefeitura.

O projeto utiliza como argumento a interação das crianças com a horta, porém, como foi evidenciado nas entrevistas, o cultivo da terra já está presente no modo de vida dos ancestrais das mesmas. Portanto, qual será o verdadeiro interesse da Prefeitura? Fomentar a agricultura urbana como forma de aliviar a pobreza ou conservar as relações sociais pré-existentes através de um discurso ecologicamente correto e humanitário? Visitando uma pesquisa sobre o projeto Hortas Cariocas foram evidenciados os seguintes objetivos:

Ele aposta na estratégia do desenvolvimento socioeconômico local a partir da capacitação da população carente em comunidades que possuam áreas passíveis de se implantar e gerir hortas urbanas e comunitárias, reduzindo os índices de ocupação irregular de terrenos ociosos, elevando os níveis de inclusão social e oferecendo o direito humano básico a uma alimentação saudável e de qualidade, livre de transgênicos (O'REILLY, 2014, p.35).

Observa-se um caráter assistencialista de mitigação da pobreza causada devido à organização estrutural da sociedade. Segundo o Conselho Municipal de Meio Ambiente – CONSEMAC:

f) Programa Hortas Cariocas coordenado pela SMAC, cujos objetivos são: I) Incrementar a produção rural, com base nas relações comunitárias e familiares; II) gerar renda e postos de trabalho nas comunidades circunvizinhas às áreas de atuação do projeto; III) privilegiar a agricultura orgânica; IV) Proporcionar às famílias em situação de vulnerabilidade nutricional uma alimentação mais saborosa, saudável, diversificada, econômica e rica em nutrientes; V) Valorizar a participação da comunidade na agricultura urbana de forma a manter sua operação sustentável; e VI) Desenvolver o projeto Escolas Municipais, de forma que o produto da colheita possa ser utilizado como complementação da merenda escolar, e utilização do espaço cultivado na educação agroambiental; (Ata da 90ª Reunião Ordinária do CONSEMAC, p. 5).

Analisando a metodologia de implantação do projeto, foi identificado que, a equipe de horticultores do “Hortas Cariocas” é formada pela mão de obra local. O regime de trabalho é de 8h às 17h de segunda a sexta, com revezamento para regar durante os finais de semana e a remuneração é uma bolsa de 380 reais para os membros da equipe e 480 reais para o encarregado que possui a função de coordenação e administrativa (O'REILLY, 2014).

A equipe é formada por membros da comunidade que tenham interesse em trabalhar e que preferencialmente já possuam algum conhecimento sobre plantio (O'REILLY, 2014). A utilização da mão de obra local é problemática no sentido de não serem garantidos direitos trabalhistas e a bolsa de remuneração ser menor que um salário mínimo, além do agravante das 45 horas semanais somadas às horas de revezamento do final de semana. A política pública da implementação de hortas comunitárias, apesar de apresentar um discurso integrador de inclusão social, na verdade, utiliza da exploração da mão de obra local, desvalorizando os trabalhadores e o seu tempo de trabalho e ainda ganhando uma contrapartida a promoção da imagem da Prefeitura com o discurso sustentável.

Conclusão

A pesquisa concluiu que para a superação da crise sistêmica gerada pelo capitalismo tardio, os organismos internacionais, através dos eventos sobre meio ambiente, direcionaram estrategicamente a governança ambiental global de acordo com o interesse hegemônico dos países imperialistas. Os acordos internacionais construíram, através do discurso hegemônico e de um discurso ideológico, um cenário político em que se formaram as práticas socioambientais.

Identificou-se que a solução da crise social e ambiental para os organismos internacionais é embasada em uma abordagem pragmática, apostando em soluções técnicas e científicas que só são possíveis com o desenvolvimento. Deste modo, incorpora-se a ideologia de sustentabilidade ao crescimento econômico e ao progresso.

A partir desta visão global, visitamos o efeito local da industrialização na cidade do Rio de Janeiro. Assim, identificamos os efeitos da transição acelerada do modo de vida da população brasileira que foi predominantemente rural até 1960 e passou a ser quase completamente urbana a partir deste período. A consequência desta transição acelerada na cidade do Rio de Janeiro foi o aparecimento da pobreza, das condições insalubres da cidade e, com as remoções, as favelas.

Através da problematização da abordagem metodológica dos projetos Mutirão de Reflorestamento e Hortas Cariocas, verificou-se que ambos os projetos se apropriam de um discurso ideológico inclusivo e de conservação ambiental. A metodologia para a implantação dos mesmos é de mutirão remunerado, assim os trabalhadores ganham uma bolsa pelo trabalho de tempo integral. As condições de pobreza e da falta de serviços públicos são utilizadas para recrutar mão de obra local barata e em condições precárias, sem direitos trabalhistas.

Referências bibliográficas

BICALHO, A. M. S. M. Agricultura e Ambiente no Município do Rio de Janeiro. In: ABREU, M.A. (Org.). Natureza e sociedade no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 1992.

BRANDÃO, C. R. “SOMOS AS ÁGUAS PURAS”- O PENSAMENTO ABORÍGENE SOBRE O MUNDO E SEU DESTINO In: BRANDÃO, C. R. Somos as águas puras. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BRASIL, L.S.C.A. Uma História Ambiental da comunidade da Formiga, Zona Norte do Rio de Janeiro: apropriação e autogerenciamento de recursos naturais. Trabalho de Conclusão de Curso da Escola de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CHAUÍ, M. S. CRÍTICA E IDEOLOGIA, Filosofia e Sociedade, SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), Rio de Janeiro, 1977. In: CHAUÍ, M. S. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Ed. Moderna, 1981.

CUNHA, N. V. História de Favelas da Grande Tijuca contadas por quem faz parte delas. Rio de Janeiro: Ed. IBASE e Agenda Social Rio, 2006.

FONTES, Â. M. M.; COELHO, F. D. Urbanização de Favelas e o Projeto Mutirão-Solução ou Problema? Rio de Janeiro, 1989.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (Org.). As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: Identidades da Educação Ambiental Brasileira, Brasília, 2004.

LEITE, F. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. África: Revista do Centro de Estudos Africanos, USP, São Paulo, 1996.

LOUREIRO, C.F.B. Educação Ambiental Transformadora. In: Identidades da Educação Ambiental Brasileira, Brasília, 2004.

MOTTA, V. C. Educação e capital social: orientações dos organismos internacionais para as políticas públicas de educação como mecanismo de alívio à pobreza. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (Org.). As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições. Juiz de Fora, ed. UFJF, 2011.

OLIVEIRA, N.D. A Conferência do Rio de Janeiro – 1992 (Eco-92): Reflexões sobre a Geopolítica do Desenvolvimento Sustentável, UFRJ, Rio de Janeiro.

O'REILLY, É.M. Agricultura Urbana – Um Estudo de Caso do Projeto Hortas Cariocas em Manguinhos, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ/Escola Politécnica, 2014.

SANTOS, A.M.; LEITE, M. P.; FRANCA, N. Quando memória e história se entrelaçam. A trama dos espaços da Grande Tijuca. IBASE, 2003.

RIO+SOCIAL. Panorama Território Formiga. Rio de Janeiro: Rio+social, set. 2014. Disponível em: <http://www.riomaissocial.org/wp-content/uploads/2014/09/1-Panorama-dosTerrit%C3%B3rios-UPP-Formiga.pdf> Acesso em: 30 de set. 2015.

XAVIER, R. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? Psicologia & Sociedade. Pernanbuco, 2002.



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



PRODUÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO E AS ARTES DE RESOLVER A VIDA: NARRATIVAS SOBRE OS SUJEITOS INVISÍVEIS NA METRÓPOLE FLUMINENSE

SOCIAL PRODUCTION OF SPACE AND THE ARTS OF RESOLVING LIFE: NARRATIVES ON THE INVISIBLE SUBJECTS IN THE RIO DE JANEIRO METROPOLIS

RIBEIRO, Luis Henrique Leandro

*Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/IG
luis.ribeiro@yahoo.com.br*

RAINHA, Felipe Andrade

*Mestre em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP
trovadorffp@gmail.com*

SOUZA JUNIOR, Luis de

*Mestre em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP
ljunior.geo@gmail.com*

SOUZA, Luiz Eduardo de

*Graduando em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP
luizeduardol1000@hotmail.com*

RESUMO

Historicamente o espaço metropolitano é lócus de diferentes processos oriundos das mais variadas escalas, animados pelos interesses de distintos atores e sujeitos. A produção social da metrópole, portanto, nos revela os usos diferenciados, interesses e conflitos, sendo responsável por produzir o espaço cada vez mais segmentado e excludente. Em decorrência disto, ao mesmo tempo em que é produzida uma dinamicidade construída para dar suporte à circulação/acumulação capitalista, tal processo acaba por produzir sua

contradição, isto é, os espaços opacos e, tão logo, os invisíveis. A vida metropolitana é o lócus da arte de resolver a vida de um sem número de sujeitos que contribuem para a produção social do espaço. O presente trabalho tem por finalidade analisar as narrativas de sujeitos pertencentes a duas categorias distintas, a saber: os pescadores e os erveiros. A partir dessas experiências, intenciona-se evocar a importância do lugar e do cotidiano como exercício metodológico na compreensão das táticas de sujeitos sociais que, em meio a um espaço que os nega, produzem os recursos indispensáveis na manutenção da própria vida.

Palavras-chave: metrópole; artes de resolver a vida; lugar e cotidiano.

ABSTRACT

Historically speaking, the metropolitan space is a hub of different processes resulting from the most varied scales, enlivened by the interests of different actors and subjects. Social production of the metropolis, therefore, reveals various uses, interests and conflicts, and is responsible for producing an increasingly segmented and exclusive space. As a result of this, while a dynamic to support capitalist circulation/accumulation is produced, such process ends up producing its contradiction, in other words, opaque spaces and, therefore, invisible subjects. Metropolitan life is the hub of the art of resolving the lives of countless individuals who contribute toward the social production of the space. This study aims to analyse the stories of subjects belonging to two distinct categories, namely: the fishermen and the herbalists. Based on these experiences, the intention is to ascertain the importance of the place and of everyday life as methodological exercise in understanding the tactics of social subjects who, amid a space that rejects the, produce indispensable resources for the maintenance of life itself.

Key-words: metropolis; arts of resolving life; place and everyday life.

INTRODUÇÃO

Enquanto aglomerados urbanos e conurbações, as metrópoles criam e recriam as forças da vida coletiva, tanto coercitivas como coesivas, cujo cotidiano é constituído por processos globais, nacionais e locais (Silva, 2011b). Em virtude do acúmulo de densidades técnicas e populacionais, a metrópole abriga temporalidades heterogêneas e é atravessada por ações e intencionalidades oriundas de diversas escalas. Portanto, dada sua densidade, a metrópole é um local apto a abrigar e esposar as sucessivas modernizações: seletivas, concentradas e excludentes. Para Ribeiro (2013b), o fato metropolitano supõe dois termos básicos: (i) a concentração e seletividade dos investimentos, equipamentos e recursos de toda ordem; e (ii) a segregação sócio-espacial. Portanto, parte-se aqui da compreensão do fato metropolitano e da modernização do território como duas faces do mesmo processo espacial.

Indissociável dos processos de modernização que são regidos, por um lado, pela lógica economicista e, por outro, pelas ações e normatizações do Estado, conforme Silva (2011b), a metrópole é geradora de forças que excluem pessoas, instituições, empresas e modos de fazer, de produzir e de saber. As modernizações em contextos metropolitanos próprias ao meio técnico-científico-informacional buscam as rupturas e a negação da história das pessoas comuns “uma

racionalidade que se quer dominante, e para esse fim, arrasa com a história dos lugares” (Silva, 2011b, pp.159-160).

Mas a metrópole é também cidade, lugar e cotidiano, logo, ela é *recurso* e *abrigo*. Se por um lado há incidência de vetores mais externos às metrópoles (*verticalidades*), predominando impulsos mais homogeneizadores e subordinadores da vida em seu conjunto, uma racionalidade que se pretende dominante e universalizante, marcada pela imposição de relações de caráter mais organizacional, para os quais o território importa mais como *recurso*, por outro, as metrópoles abrigam e gestam *horizontalidades* fundadas na vizinhança, no cotidiano compartilhado, nas temporalidades e racionalidades diversas, uma heterogeneidade criadora cujas relações tanto obrigadas quanto desejadas produzem possibilidades de existência para as quais o território é, sobretudo, *abrigo* (Santos, 1996).

Portanto, dialeticamente, esse processo de coerção, dominação e homogeneização da vida metropolitana também é gerador da coesão e da coexistência de pessoas, instituições e modos de produzir as bases da vida cujas temporalidades e racionalidades distintas e heterogêneas são criadoras de possibilidades de existência alternativas, refratárias, de resistência ou insurgência, e não apenas de aceitação e acomodação.

De fato, os habitantes de um determinado lugar não experimentam, sempre, uma idêntica temporalidade. Desconhecer diferenças de tempos históricos, reproduzidos no cotidiano, amplifica os riscos de exclusão social. [...] existe, por vezes, nos lugares, uma arte de fazer, uma maneira de crer, sustentada por linguagens únicas. Esta arte é praticada, fundamentalmente, pelos mais pobres. [...] Assim, as diferenças entre habitantes não se resumem à desigualdade de renda ou no acesso a condições materiais de vida. Diferenças também existem nas resistências sociais e no aprendizado da sobrevivência em ambientes antagônicos. Constituem grandes desafios [...] impedir o antagonismo à presença popular nos lugares modernizados e, ao mesmo tempo, sustentar a continuação do aprendizado da resistência à segregação social. [...] Existem ameaças de desenraizamento quando a valorização dos lugares, trazida pelos projetos de desenvolvimento [...], desconsidera as técnicas, materiais e imateriais, de “resolver” a vida. (Ribeiro, 2005, pp.115-116).

O lugar se caracteriza pelos confrontos e enfrentamentos de resistência e insurgência ao processo de homogeneização do mundo imposto pela globalização. É pelo lugar que as experiências sociais vividas no cotidiano constroem sentidos e produzem valores indispensáveis à existência das artes de fazer daqueles que se apresentam como desiguais, diferentes e refratários aos padrões imputados pelos agentes dominantes (Ribeiro, 2005). As estratégias e táticas dos sujeitos marginalizados na metrópole contemporânea (quase sempre articuladas em grupo) são responsáveis não somente por inseri-los no contexto de experimentação (criativa) da modernidade, mas também

e, sobretudo, tem por primeira condição garantir-lhes a realização de suas práticas espaciais e a perpetuação dos seus saberes (Certeau, 1990).

A vida metropolitana é o lócus da arte de resolver a vida de um sem número de sujeitos que contribuem para a produção social do espaço. Artes do fazer e de resolver a vida que muitas vezes se tornam invisíveis devido a processos de modernização do território levados a cabo por atores e agentes dominantes e espaçosos. As invisibilidades desses sujeitos e suas artes de revolver a vida ora não são vistos porque silenciados e não mostrados em suas práticas cotidianas, ora não vistos porque, de fato, são anulados e inviabilizados por ações hegemônicas. De qualquer modo, seja enquanto existência silenciosa de usos invisíveis (como no primeiro caso), seja como memória latente de usos inviabilizados (como no segundo caso), as narrativas desses sujeitos e suas artes de resolver a vida permanecem e, de uma maneira ou de outra, atualizam-se.

O presente trabalho tem por finalidade apresentar as narrativas de sujeitos pertencentes a duas categorias distintas, a saber: os pescadores e os erveiros.

SENTIDOS DA APROPRIAÇÃO URBANA POR USOS MERCATINS DE PLANTAS MEDICINAIS: OS ERVEIROS NA METRÓPOLE FLUMINENSE.

No atual período da globalização, há uma valorização mundial das plantas medicinais e fitoterápicos²⁴ sob novas bases, fruto de uma vaga de modernizações. Destacando-se dois eventos: (i) o movimento de contra cultura dos anos 1960, cujo acontecimento mais emblemático foi o Maio de 1968 na França; e (ii) a Primeira Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente, ou Conferência de Estocolmo, realizada em 1972 na Suécia, marco do ideário ambientalista e ecologista.

Esses eventos globais inauguraram possibilidades de novos usos e sentidos à fitoterapia, os quais nas últimas décadas têm repercutido no Brasil. Contudo, no território brasileiro as práticas de fitoterapia já estavam presentes e banalizadas desde há muito tempo nos diversos lugares. O uso de plantas medicinais correspondia ao principal recurso terapêutico da medicina popular brasileira e, de modo geral, a uma prática cultural de saúde enraizada e presente em todas as regiões do país,

²⁴ De acordo com a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa, Ministério da Saúde – MS), *fitoterapia* é o método de tratamento caracterizado pela utilização de plantas medicinais em suas diferentes preparações (droga vegetal e/ou fitoterápico) sem a utilização de substâncias ativas isoladas, ainda que de origem vegetal (*fitofármacos*). *Planta medicinal* é qualquer espécie vegetal utilizada com propósitos terapêuticos, sendo planta fresca aquela coletada no momento de uso e planta seca a que foi precedida de secagem, equivalendo à *droga vegetal*. Já *fitoterápico* constitui qualquer medicamento obtido a partir de plantas empregando-se exclusivamente derivados de droga vegetal (extrato, tintura, óleo, cera, suco e outros).

tanto em práticas médicas como nas domésticas (familiares e vizinhos), de agentes populares de saúde (rezadeiras, raizeiros, erveiros, benzedeiros e curandeiros) e em ritos religiosos.

O movimento de contra cultura (anos 1960) e um de seus desdobramentos, a Conferência de Estocolmo (de 1972), foram importantes marcos no processo de crítica aos medicamentos de base química, ao domínio das grandes empresas químico-farmacêuticas, ao caráter hierárquico e autoritário das ações estatais em saúde pública e à prática-saber da corporação médica. Fundaram e inspiraram importante movimento crítico à *biomedicina*, aqui compreendida como a associação entre Estado, medicina científica e capital monopolista do complexo industrial da saúde (insumos farmacêuticos, equipamentos médico-hospitalares, prestadores e serviços de saúde).

Às modernizações associadas ao uso de plantas medicinais e fitoterápicos cujos processos se realizam através do binômio lógica mercantil-econômica (circuito espacial produtivo) e ação estatal (normatização dos usos e dos produtos; e adoção pelo sistema de saúde, tanto no privado como no Sistema Único de Saúde, SUS) correspondem dois tipos de produção: o primeiro mais voltado para o consumo (consumptivo e produtivo) e o segundo mais voltado à dispensação (assistência farmacêutica do sistema de saúde).

A essas duas formas de produção, acrescenta-se uma terceira, mais voltada à dispensação, caracterizada pelas práticas artesanais e mais horizontalizadas: grupos de mulheres, pastorais da igreja, associações comunitárias, movimentos e agências sociais. Práticas essas aqui denominadas como uso comunitário, pois não visam lucros e ganhos (não há comércio ou relação mercantil) e sua dispensação também não está subordinada ou vinculada ao Estado.

Atualmente, podemos verificar – analiticamente – a existência dessas três matrizes de uso (tipologia) de plantas medicinais e fitoterápicos no Brasil, que raramente se encontram em estados puros, mas híbridas, em virtude de apresentarem diversos vínculos entre si (podendo ser concorrentes, conflitivos ou colaborativos). Como suas existências não se dão no abstrato, mas em lugares concretos, esses conjuntos de práticas portam escalas e sentidos da ação distintos, porque distintos são os atores e agentes que se vinculam a essas práticas e distintos são os projetos, intencionalidades, anseios e desideratos que os animam.

No contexto metropolitano fluminense, destacam-se alguns indicativos e ilustrações desses usos, novas práticas de fitoterapia analiticamente agrupadas em três tipos (estatal, comunitário e mercantil), amálgamas de modernizações (verticalidades) e heranças culturais atualizadas cotidianamente (horizontalidades). Dentre esses três tipos, ilustrados a seguir, dar-se-á maior

atenção ao uso mercantil focando o caso da arte de revolver a vida levada a cabo por erveiros nos mercados de rua na metrópole fluminense.

No caso do uso estatal, destacam-se as práticas desenvolvidas por profissionais de saúde vinculados ao SUS em algumas unidades e postos de saúde localizados na região oeste do município do Rio de Janeiro (RJ). Há também o projeto do programa municipal de fitoterapia de Niterói (RJ) instituído em 2013 no âmbito do SUS, cujas primeiras etapas estavam previstas para entrar em operação em 2015. Esse programa objetiva dispensar cerca de 30 medicamentos fitoterápicos manipulados na Farmácia da Universidade Federal Fluminense (UFF) a partir de parcerias e convênios com produtores agrícolas (cooperativas da agricultura familiar e assentamentos rurais). Assinala-se o convênio (Edital SCTIE/MS de 2013) com o Ministério da Saúde pelo qual foi repassado ao município cerca de R\$ 900.000,00 para implantação do Arranjo Produtivo Local do programa municipal de fitoterapia.

Quanto ao uso comunitário, destaca-se a presença no estado do Rio de Janeiro das “farmacinhas comunitárias”, pastorais de igreja e associações e movimentos sociais. É o caso dos agentes populares de saúde vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no assentamento Terra Prometida em Nova Iguaçu (RJ), das atividades da Articulação de Agroecologia do Rio de Janeiro e da Rede Carioca de Agroecologia. Destacando-se a Rede Fitovida (presente em 24 municípios fluminenses) surgida nos anos 1980 no contexto de redemocratização do país, formada por 108 grupos espalhados pelo estado e que produzem remédios a partir do uso de plantas medicinais. Essa Rede inaugurou, em 2010, o Ponto de Cultura Casa de Memória da Rede Fitovida, localizado em Belford Roxo (RJ), para atender a população e os grupos da rede. Ilustrativas desse tipo de uso são as experiências de associações de moradores como no caso de hortos comunitários implantados por grupo de mulheres na Comunidade da Maré ou pelo Núcleo Ecológico Pedra Preciosa na comunidade do bairro Rocha Miranda, ambos no município do Rio de Janeiro (RJ).

Já no contexto do uso de tipo mais mercantil de plantas medicinais na metrópole fluminense, destaca-se a presença das bancas distribuidoras de plantas medicinais nos mercados públicos e centrais de abastecimento sediados no município do Rio de Janeiro: como as Centrais de Abastecimento do Estado do Rio de Janeiro (CEASA Unidade Grande Rio, bairro de Irajá); o mercado municipal Centro de Abastecimento do Estado da Guanabara (CADEG, bairro Benfica); e, principalmente, o Mercado das Ervas sediado no Mercado de Madureira, principal referência e importante fonte de abastecimento para diversos outros pontos e agentes de comercialização de plantas medicinais localizados nos demais lugares da metrópole.

No comércio varejista de rua (feiras livres, camelôs e ambulantes) se destacam os erveiros, como verificado em trabalho de campo realizado: a grande concentração de bancas de plantas medicinais, garrafadas e fitoterápicos na saída da estação de trem da Companhia Supervia em Duque de Caxias (RJ); e na aglomeração de erveiros no bairro de Alcântara (São Gonçalo, RJ) – 1 em camelódromo, 1 banca no Mercado das Flores e 2 bancas em calçadas, além da venda em boxes de produtos naturais nos camelódromos e Mercado das Flores no entorno do terminal de ônibus do Shopping Pátio Alcântara. Maioli-Azevedo e Fonseca-Kruel (2007) identificaram 54 erveiros atuando em 33 feiras selecionadas – do total de 210 feiras livres cadastradas na Prefeitura do Rio de Janeiro – em pesquisa realizada nas Zonas Norte e Sul do município. Azevedo e Silva (2006) também identificaram a presença muito expressiva de erveiros e erveiras em feira-livre do bairro de Campo Grande (Zona Oeste do Rio de Janeiro).

A categoria dos erveiros não é monolítica, podendo expressar dois sentidos: (i) *erveiro tradicional* (mais associado ao uso comunitário), sujeito detentor de conhecimento popular com plantas medicinais passado de forma oral de geração para geração; e (ii) *erveiro feirante* (mais vinculado ao uso mercantil), vendedor ou comerciante de plantas medicinais (no atacado ou no varejo / retalho) que dispõe de banca para atender e expor seus produtos. Em muitos casos ambos os sentidos podem estar presentes, em maior ou menor grau, em um único e mesmo sujeito.

Embora o erveiro feirante seja uma presença antiga nos mercados de rua do país, contudo, no período da globalização, esse sujeito responde em grande parte: (i) ao aumento da demanda urbana por produtos naturais e consultas a práticas alternativas de saúde (dado da autonomia e poder de escolha de algumas classes sociais); (ii) ao aumento da demanda por remédios e tratamentos de saúde mais baratos (dado da carência e da escassez das classes pobres); e (iii) ao aumento do desemprego e da precarização do trabalho em contextos metropolitanos, fazendo da atividade comercial de erveiro uma alternativa possível de trabalho e sobrevivência dos mais pobres.

Nesse caso, são táticas e estratégias comerciais, também artes de resolver a vida, cujo aprendizado – distintamente do uso comunitário – tem se atualizado cotidianamente na busca por informação junto a canais da mídia (televisão, revistas, jornais e internet) e aos agentes e atores fornecedores dos produtos (distribuidores de plantas medicinais). Maioli-Azevedo e Fonseca-Kruel (2007) observaram que o sistema terapêutico dos erveiros nas feiras do Rio de Janeiro (RJ) é “dinâmico e aberto a influências externas” o diferenciando da forma tradicional de conhecimento. Na pesquisa de Azevedo e Silva (2006, p.188) os erveiros entrevistados “informaram que muitas

espécies passam a ser consideradas medicinais à medida que *entram em moda*, por aparecerem nos meios de comunicação de massa, tornando-se então muito procuradas”.

Portanto, a questão, a contradição, não é o erveiro enquanto expressão de troca e mercado, uma comunicação e aprendizado através de trocas mediadas cultural e também monetariamente, mas sua atividade respondendo a sentidos e ordens externos a ele, a outros mercadores, agentes e atores que o informam e acabam por submeter e modular a sua atividade. Dois sentidos divergentes (dominação e resistência) na apropriação urbana da metrópole fluminense por erveiros feirantes.

O TERRITÓRIO ENQUANTO RECURSO, ABRIGO E POSSIBILIDADE: AS TRAJETÓRIAS PESQUEIRAS NA METRÓPOLE FLUMINENSE

Em meio a tantas dificuldades os pescadores artesanais de Pedra de Guaratiba ainda resistem. Seja próximo às praias, em suas casas (até mesmo afastadas da orla), nos ranchos, nos píeres, nas ruas e ruelas do bairro, enfim, o simples fato de estarem presentes e se fazerem atuantes neste espaço, já configura o fundamento de sua resistência. Diante dos inúmeros mecanismos de dominação que distorcem a compreensão do saber/fazer, os pescadores buscam novas estratégias, ou táticas, para continuar exercendo o seu modo de vida.

A modernização do território em Pedra de Guaratiba vem fazendo com que muitos migrem para áreas mais afastadas, interferindo assim em suas vidas e na relação que estes costuravam entre seus locais de moradia e de trabalho. Da mesma forma que seus conhecimentos são cada vez mais desafiados por saberes instrumentais que impõem mudanças nas suas práticas (técnicas).

A existência dos pescadores artesanais está atravessada por ações pertencentes a um conjunto de intencionalidades que lhes são alheias. Os sujeitos dos lugares são cada vez mais atingidos por ações às quais desconhecem os significados. Também os objetivos destas ações passam longe de compreender as especificidades do lugar, apenas contribuindo para a fragmentação do tecido social e do aumento da exclusão.

Diante desse processo, se verificam as táticas dos sujeitos que lhes permitem, como explica Certeau (1990), golpear o inimigo em seu próprio campo de ação. O uso da moradia como elemento do trabalho e a apropriação das técnicas através da cooperação de amizade são exemplos de como no lugar e no cotidiano os sujeitos simples estabelecem seus próprios significados ao espaço geográfico. Os enredamentos entre a moradia, trabalho e apropriação das técnicas alimentam os circuitos produtivos da pesca, tornando cada vez mais necessárias mudanças nos “óculos

conceituais”. Para além das propostas generalizantes e hipóteses reducionistas, tais olhares devem abarcar indissociabilidade da vida material e simbólica.

Acrescentamos a esse panorama a relevância da economia pesqueira que, apesar de ser invisibilizada pela ação do Estado e das grandes empresas, possui uma enorme importância na vida coletiva de inúmeras famílias que não necessariamente trabalham na extração do pescado. Fato que pode ser percebido no conserto dos barcos, na produção do “rancho”, ou no carregamento do pescado já nos mercados. Em toda cadeia produtiva (produção, circulação e consumo) da pesca artesanal é perceptível a importância dos homens e mulheres do mar.

Outro fator que destaca a importância desta atividade é a presença do pescado em quiosques, bares, restaurantes e supermercados e mercados especializados, onde maior parte da captura e beneficiamento provém do labor dos pescadores. Contudo, a maior parte da renda obtida na comercialização é transferida para os agentes, denominados de atravessadores, incumbidos de transportar o pescado dos núcleos pesqueiros para os mercados da metrópole. O fato de grande parte dos pescadores não disporem de meios de transporte e armazenamento do pescado, faz com que os atravessadores comprem o pescado a preços irrisórios e revendam nos mercados atacadistas, obtendo lucros exorbitantes.

Compreender a circularidade do pescado na cidade e, sobretudo, na metrópole nos remete aquilo que Santos (1979) denominou de “Teoria dos circuitos espaciais da economia urbana”. Nas metrópoles das sociedades periféricas, os impactos da modernização são extremamente pontuais e seletivos, produzindo diferenciações responsáveis não somente pela economia, tão logo pela produção social do espaço.

Enquanto os circuitos superiores da economia caracterizam-se pela densidade técnica e informacional, demanda de capital intensivo para realização de suas atividades, suas relações de criação são padronizadas, imitativas, além de manipular grandes quantidades de mercadorias. Na pesca tais circuitos são evidenciados no aumento das empresas de atravessadores bem como nos grandes mercados (CEASA-RJ e mercado da colônia Z8) de pesca que unem o pescado de lugares distantes bem como de diferentes organizações produtivas (aquicultura, pesca industrial, pesca artesanal).

De outro modo, os circuitos inferiores caracterizam-se pela baixa tecnologia, pelo comércio não moderno, utiliza trabalho intensivo para realização de suas atividades e encontra seus elementos de articulação em contiguidade demandando, portanto, da densidade demográfica e comunicacional estabelecida nos lugares. Variadas são as consequências da formação deste circuito, pelo qual

podemos citar as estratégias de sobrevivência dos pobres em contextos urbanos diante da insuficiência do mercado e do poder estatal na geração de empregos. Na pesca artesanal é possível perceber tais características, tanto na produção/ extração – a partir da organização do trabalho em parcerias, na utilização de técnicas não modernas de armazenamento do pescado e no nível de capital reduzido – quanto na circulação nos pequenos mercados nas praias, feiras livres, ou nos automóveis que trafegam nos bairros mais afastados da metrópole.

Todavia, apesar de apresentarem características que o distingam, os circuitos da economia urbana são complementares e hierárquicos. As atividades de um circuito comandam os *inputs* do outro e utilizam algumas de suas atividades e produtos como economias externas (Montenegro, 2006 p. 11). Com base nisso, a título de distinção analítica, formulamos alguns tipos-ideais acerca dos mercados atacadistas e varejistas na metrópole fluminense nas linhas a seguir.

Os mercados atacadistas do pescado possuem a capacidade de centralizar o pescado proveniente de vários locais, mantendo o controle sobre o sistema de alocação e distribuição do pescado na metrópole. Segundo Silva (2013), esses mercados são classificados como:

- 1- *Pequeno mercado atacadista* – pontos próximos às embarcações e atracadouros dos barcos, onde o pescador comercializa o pescado com os atravessadores individuais e comerciantes. Os atravessadores individuais revendem o pescado no próprio bairro ou nas feiras livres, também podendo vender nas pequenas peixarias da metrópole.
- 2- *Médio mercado atacadista* – atracadouros próximos às praias onde a estrutura organizacional é um pouco maior. Aqui atracam frotas de pequeno e médio porte. Os atravessadores nesse mercado possuem níveis de organização, de tecnologia e de capital de maior porte, revendendo o pescado nos grandes mercados varejistas e atacadistas. Um exemplo desse tipo de mercado é aquele realizado no Gradim, bairro do município de São Gonçalo.
- 3- *Grande mercado atacadista* – grandes mercados e centrais de abastecimentos responsáveis pelo abastecimento alimentar de vários municípios. Abrigam uma complexa solidariedade organizacional, concentrando boa parte do volume de mercadorias. Aqui, a estrutura abriga diversos compradores e vendedores com diferentes dispositivos de armazenamento do pescado (atravessadores individuais e empresas de transporte de pesca). Um exemplo patente desse mercado é a Central de Abastecimento Alimentar Sociedade Anônima (CEASA-RJ).

Os mercados varejistas são classificados como a última etapa da distribuição ao consumidor final. Deter-nos-emos a classificação destas formas de mercado.

- 1- *Pequenas peixarias*: são realizadas pelos pescadores e pequenos comerciantes que, munidos de dispositivos de armazenamentos (não ultrapassando uma caixa de isopor e gelo, na maioria das vezes) os intermediários podem ser os próprios comerciantes, comprando o pescado ainda de madrugada nas praias ou nos grandes e médios mercados atacadistas e revendendo no início da manhã.
- 2- *Feiras livres*: comércios sazonais onde é realizada a venda em pequena escala em pequenas barracas improvisadas e/ou automóveis adaptados em forma de balcão. Aqui o comerciante também é o atravessador.
- 3- *Ambulantes*: comércio itinerante, onde o peixeiro/comerciante com seu meio de locomoção (bicicletas, Kombis, cavalos munidos de cestas) comercializam em bairros residenciais dos municípios.
- 4- *Médias peixarias*: mercados situados nas áreas centrais dos municípios. Possuem estruturas organizacionais adequadas à conservação do pescado. O comerciante compra o pescado do atravessador e revende aos consumidores.
- 5- *Grandes peixarias*: mercados maiores que abarcam várias peixarias com uma estrutura organizacional complexa, abrigando vários boxes de venda do pescado.
- 6- *Supermercados e hipermercados varejistas*: grandes estruturas comerciais voltadas para o comércio varejista. Abriga tipos de pescados de origens diversas, ultrapassando a escala da nação.

Importante destacar que a vida de relações dos pescadores artesanais, suas narrativas e *grafagens* espaciais passam por inúmeras formas de espoliações que invisibilizam suas ações, ao passo que o pescado produzido pelos mesmos são consumidos amplamente nos restaurantes e mercados. Através da circularidade do pescado na metrópole compreendemos que além de ser uma importante fonte de proteína, também é uma importante fonte de renda para inúmeros agentes que participam desta cadeia produtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na compreensão do espaço geográfico como sinônimo de *espaço banal* (Santos, 1999), de território usado por todos, buscamos desvelar as estratégias e as táticas, as escalas e os

sentidos da ação de atores e agentes no processo de modernização do território. A metrópole como fruto da modernização permanente e as apropriações urbanas que esse contexto possibilita ou dificulta são compreendidos em sua concretude como “lugar da disputa, do território usado, da luta por vários agentes”, o que supõe reconhecer “novas leituras, insurgências e o significado do *espaço banal* como lugar de todos”, um desafio concomitantemente filosófico e metodológico (Silva, 2011a, p.14).

As apropriações urbanas através dos usos da fitoterapia (plantas medicinais e fitoterápicos) portam sentidos (mercantil, estatal e comunitário) que evidenciam a indissociabilidade entre os homens e seu meio, seu ambiente, seu quadro de vida. Ademais, a tais sentidos juntam-se os vínculos e as escalas desiguais de ação dos atores e agentes. Analiticamente há os que usam o território como *abrigo* e os que usam o território como *recurso*. Mas há uma enorme gama de variações e nuances entre um extremo e outro que resultam do sentido que ancoram as ações e a capacidade desigual dos atores e agentes de imprimir extensão e duração às suas ações.

No contexto do comércio na metrópole fluminense (grandes mercados públicos, centrais de abastecimento, feiras, camelódromos e comércio ambulante) destacam-se os erveiros e erveiras feirantes (vendedores de ervas medicinais e fitoterápicos) como expressão do uso mercantil, sujeitos da metrópole que encarnam a dualidade e a contradição. “Sem dúvida a arte de ‘resolver’ a vida pode conter elementos da servidão humana que marcam a desigual sociedade brasileira. Porém, esta arte possivelmente contém elementos, mesmo que embrionários, da autonomia que constrói o lado libertário dos sujeitos sociais” (Ribeiro, 2005, p.216).

Se por um lado, os erveiros de mercados na condição de vendedores portam sentidos do ganho e do lucro e, portanto, usam o território como recurso, dada a dimensão mais unilateral e utilitarista da lógica mercantil, contudo há uma grande diferença a sublinhar. Os erveiros do comércio de rua, diferentemente dos atores e agentes hegemônicos, não são capazes de imprimir mudanças e sentidos em lugares com os quais não mantêm relações cotidianas. O comércio de erveiros e erveiras, seu mercado e suas relações de trocas mercantis é extremamente dependente e enraizado nos lugares em que vivem e nas relações horizontalizadas que estabelecem no seu cotidiano. Logo, “os agentes hegemonizados podem usar o próprio território como recurso, mas não o território de outros, assim como fazem os agentes hegemônicos, que impõem verticalidades a lugares, também constituídos por horizontalidades” (Gomes *et al.*, 2013, p. 70).

Ademais, os erveiros feirantes não constituem uma categoria monolítica. Na prática da *viração* nos mercados de rua e na arte de *resolver* a vida essa categoria de trabalhadores do comércio compõe-se: (i) de vendedores que se informam sobre consumos, terapêuticas e espécies

de plantas e ervas através de mídias (televisão, imprensa ou internet) ou que são informados por aqueles que lhes vendem a mercadoria (plantas medicinais e fitoterápicos), seus fornecedores; (ii) e de erveiros que comercializam seus saberes e práticas com plantas medicinais (tradicionalmente herdados e aprendidos oralmente) fundados na comunicação e na troca cultural e também monetariamente mediada. Portanto, também no caso dos erveiros feirantes há uma pedagogia da metrópole, da saúde, do cuidar de si e do meio de vida.

Assim, não devem ser subestimados o saber e o conhecimento não formais dos erveiros em suas táticas e estratégias comerciais, sejam aqueles aprendidos e praticados na leitura e interpretação das modernizações (informando-se através da mídia e/ou de seus fornecedores), sejam aqueles fundados e praticados pela memória (comunicando-se através da oralidade e da herança). E, sobretudo, não devem ser fechados, engessados e anulados em categorias do saber e do fazer científicos, porque, enquanto Outro, os erveiros e erveiras são portadores de desideratos e da capacidade de nos fazer Outros. Daí o sentido e potencial pedagógicos da compreensão do uso do território pelas artes de revolver a vida dos erveiros no contexto metropolitano fluminense.

Em relação aos pescadores artesanais, tal contexto não se apresenta com grandes discrepâncias em relação à realidade experienciada pelos erveiros na metrópole, levando-nos, portanto, a necessidade de considerarmos uma construção analítico-metodológica que valorize as práticas desses sujeitos. Para tanto, é imprescindível a valorização dos conceitos lugar e cotidiano na análise da pesca artesanal contemporânea.

Em meio ao processo de difusão ideológica no que se refere à aceleração tempo-mundo, muitos são os atores responsáveis por promover outras formas de percepção da realidade, com ideários que visam contrapor ao ordenamento pré-existente e divergente deste padrão global. Desse modo, o processo de resistir a essas mudanças (mais impostas do que propostas) parte da conjugação de forças em movimento no tecido social e que se expressa a partir da dimensão mais pueril do espaço geográfico e constantemente animada pela existência humana, logo, o lugar.

De acordo com Santos (1994), cada lugar (não buscando aqui uma generalização) se comunica de forma intensa com o mundo, o que, todavia, não os torna iguais entre si. A vivência deste ensaio global possibilita a emergência das particularidades de cada lugar, fazendo com que suas diferenças sejam colocadas à tona. Isto nos permite compreender que cada lugar é produto de diversos processos, os quais, por sua vez, são incitados a partir da experiência espacial e social entre diferentes sujeitos e atores. Do outro lado, compreender a dimensão do cotidiano faz parte de um processo de amadurecimento daquilo que nos permite aprofundar a análise do tempo/espaço conservando sua multiplicidade característica.

Segundo Ribeiro (2005), é pelo lugar que as experiências sociais vividas no cotidiano constroem sentidos e produzem valores indispensáveis à existência das artes de fazer daqueles que se apresentam como diferentes aos padrões imputados pelos agentes dominantes. Sendo assim, a ação estratégica é presente na relação entre Estado-Sociedade, a qual estimula a competição e acentua as diferenças no próprio seio do tecido social, porém, quando colocada em prática pelos grupos marginalizados, esta deve ser concebida como alternativa de inserção dos mesmos ao projeto de modernização que os nega sumariamente. Suas estratégias, ou melhor, suas táticas (quase sempre articuladas em grupo) são responsáveis não somente por inseri-los no contexto de experimentação (criativa) da modernidade, mas também e, sobretudo, assegura a realização de suas práticas espaciais, bem como a perpetuação de seus saberes.

O ato de operar as táticas não se dá a partir de um ponto fixo no espaço, ou seja, de um lugar de comando. A tática está relacionada com o movimento, com o caminhar dos sujeitos que a praticam pelo espaço (Certeau, 1990). Como sua experiência se dá também no (e pelo) cotidiano, o curso das táticas remeterá aos trajetos de seus praticantes, ao seu caminhar por entre os lugares (conhecidos ou não) e por toda e possível articulação de forças que podem emanar dessa experiência espacial.

A pesca artesanal, desse modo, nos permite entender a construção desses espaços de vida guiados por códigos (valores) específicos, baseados, muitas das vezes, em solidariedade e companheirismo. Apesar de experimentarem no cotidiano o preconceito e a exclusão social, os pescadores artesanais resistem e encontram no seu trabalho e na vida entre seus comuns a força para romperem com os discursos que os invisibilizam diante da metrópole moderna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Sheila Karla Santos de; SILVA, Inês Machline. Plantas medicinais e de uso religioso comercializadas em mercados e feiras livres no Rio de Janeiro, RJ, Brasil. *Acta Bot. Bras.* [online]. 2006, vol.20, n.1, pp. 185-194.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.
- GOMES, Maiara da Silva; STEINBEGGER, Marília; BARBOSA, Renan Paixão. O potencial político da categoria “território usado”. Em: STEINBERGER, Marília (org.). *Território, Estado e políticas públicas espaciais*. Brasília: Ler Editora, 2013, pp.65-87.
- MAIOLI-AZEVEDO, Verônica; FONSECA-KRUEL, Viviane Stern da. Plantas medicinais e ritualísticas vendidas em feiras livres no Município do Rio de Janeiro, RJ, Brasil: estudo de caso nas zonas Norte e Sul. *Acta Bot. Bras.* [online]. 2007, vol.21, n.2, pp. 263-275.
- MASSEY, Doreen B. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MONTENEGRO, Maria Regitz. O circuito inferior da economia urbana na cidade de São Paulo no período da globalização. USP p. 186. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras, filosofia e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2006.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. O fato metropolitano: espaço e sociedade. Em: RIBEIRO, A. C. T., *Por uma sociologia do presente: ação, técnica e espaço*. Rio de Janeiro: Letra Capital, vol. 3, 2013a, pp. 131-139.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. O fato metropolitano: enigma e poder. Em: RIBEIRO, A. C. T., *Por uma sociologia do presente: ação, técnica e espaço*. Rio de Janeiro: Letra Capital, vol. 3, 2013b, pp. 203-220.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. O desenvolvimento local e a arte de “resolver” a vida. In: LIANZA, Sidney & ADDOR, Felipe (org.) *Tecnologia e desenvolvimento social e solidário*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2005.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Micro-conjuntura: uma proposta de análise da aceleração da vida urbana. *Revista de Ciencias Sociales*, Universidad de la República, nº 19, 2001.

SANTOS, Milton. O Território e o Saber Local: algumas categorias de análise. Em *Cadernos IPPUR*, Rio de Janeiro: UFRJ, Ano XII, n.2, p.15-25, 1999.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico-Informacional. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

SILVA, Catia Antonia da, (org.). *Território e ação social: sentidos da apropriação urbana*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011a.

SILVA, Catia Antonia da. Economia política do território: desafios para pensar a metrópole. Em: SILVA, C. A. da, (org.). *Território e ação social: sentidos da apropriação urbana*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011b, pp. 151-171.

SILVA, Catia Antonia da. Elementos epistemológicos e metodológicos para uma geografia das existências. In: SILVA, Catia Antonia da. (Org.) *Pesca artesanal e produção do espaço: desafios para a reflexão geográfica*. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

SILVA, Silvana Cristina. Circuito espacial produtivo da confecção e exploração do trabalho na metrópole de São Paulo. Os dois circuitos da economia urbana no bairro Brás e Bom retiro (SP). Unicamp p. 311. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências, Campinas, 2012.

SOUZA JUNIOR, Luís de. Os circuitos da economia urbana na metrópole fluminense: uma análise sobre os mercados de pescado no município de Niterói (RJ). UERJ p.129. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em Geografia-FFP, São Gonçalo, 2015.

ZAOUAL, Hassan. *Nova economia das iniciativas locais: uma introdução ao pensamento pós global*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

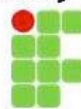


V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



SOCIEDADE CIVIL E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO EM SÃO GONÇALO (RJ): UM ESTUDO DE CASO

NASCIMENTO, Rejane Baptista do

*Estudante de mestrado do Programa de Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu- FFP-UERJ SG). Linha Políticas, Direitos e Desigualdades.
rejanebaptista0501@gmail.com*

RESUMO

Esta pesquisa se insere no contexto de construção de uma dissertação de Mestrado em Educação, do Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo. O trabalho está sendo desenvolvido na Associação Comunitária denominada Projeto Amo Salgueiro, no Município de São Gonçalo e tem como objetivo principal perceber a trajetória dos 20 anos desta instituição da sociedade civil no favorecimento de uma educação integral com foco no pertencimento local, diversidade e cultura. O Projeto Amo Salgueiro oferece atividades culturais para a comunidade, e atende um público de crianças, jovens e adultos. O referencial teórico da pesquisa tem como base alguns autores como: Thompson, Gramsci, Sposito, Arroyo, Gohn, Neves. Inicialmente foi realizada uma revisão da leitura acerca da temática, e no momento estamos em fase de análise dos instrumentos da pesquisa de campo.

Palavras-chave: Sociedade Civil – PAS – Cultura

ABSTRACT

This research is in the context of construction of a Master's thesis in Education Program Formative and Social Inequalities processes, the State University of Rio de Janeiro / College of Saint Mary Teacher Education. The work is being developed at the Community Association called Project Love Salgueiro, in São Gonçalo and aims to realize the course of the 20 years of this civil society institution in favor of a comprehensive education with a focus on site belonging, diversity and culture. The Project Love Salgueiro offers cultural activities for the community, and serves an audience of children, youth and adults. The theoretical framework of the research is based on some authors such as Thompson, Gramsci, Sposito,

Arroyo, Gohn, Neves. Initially a review of reading on the subject was held, and we are currently in the analysis phase of field research instruments.

Key-words: Civil Society - PAS - Culture

Localizando o tema de pesquisa

No início da proposta de pesquisa a ideia era de estudar a trajetória de escolaridade de 5 jovens que participassem ativamente do Projeto Amo Salgueiro ou que já tivessem participado de alguma oficina e/ou atividade e analisar em que medida esta trajetória atravessada pelas atividades culturais do projeto poderiam ter ou não impacto sobre o futuro escolar dos atendidos.

Com a exiguidade do tempo e orientação da banca no momento de qualificação percebemos que não teríamos tempo hábil para investigar e analisar todo o material em dois anos. Optamos por buscar dados sobre o impacto da trajetória de 20 anos desta instituição da Sociedade Civil na localidade do Complexo do Salgueiro, região metropolitana do Município de São Gonçalo do Estado do Rio de Janeiro.

A Associação Comunitária Projeto Amo Salgueiro está localizada num dos maiores bolsões de pobreza do Município de São Gonçalo. Lá, pouco se vê atividades culturais e de lazer. Segundo, uma das fundadoras do Projeto em 1995 *“ele surgiu justamente para buscar uma opção de entretenimento e que ao mesmo tempo recuperasse a autoestima dos moradores do Salgueiro e que ao mesmo tempo estimulasse a valorização da vida comunitária, que já naquela ocasião lutavam contra o preconceito de viverem em uma localidade marcada pela violência e tráfico de drogas e que não tinha nada de bom para suas crianças e jovens”*.

Algumas perguntas que nos inquietava eram: por que este Projeto subsiste a tanto tempo nesta localidade? Quais os elementos que o fazem continuar disseminando cultura naquela região? E que práticas e políticas estão permeando essas ações?

A trajetória de luta desta associação pode ser percebida através dos registros, nos quais, tivemos acesso, e que são fontes que permitem nossas primeiras impressões e suscitam questões a serem investigadas ao longo do trabalho de pesquisa. Quem são esses atores? Em que medida suas ações podem estar motivando novos modos de perceber seu pertencimento local e sua vida em comunidade?

Com a aproximação das fontes de registro de ações do Projeto percebemos que por questão de sobrevivência o que a princípio era uma associação de amigos com boa vontade para retirada das crianças de atividades ilícitas nas ruas acabou virando um ponto de encontro para além de fazer cultura e se reconhecer em sua própria história local cada vez mais vem se ajustando ao formato das

instituições que brigam por financiamento de seus fazeres por terem que pagar as contas. Isso tem demonstrado que embora tentem preservar sua essência assistencialista de fazer o bem ao seu semelhante, também tem se ajustado as políticas de financiamento.

O contexto de pano de fundo para uma nova forma de ver o papel da Estado nas políticas públicas

Reportamos nesse momento ao cenário onde a globalização, lei do voluntariado e co-responsabilização da sociedade civil, que são marcas do final da década de 1990, reorientaram as ações do Estado e das instituições da sociedade civil (Gohn, 2013).

Segundo Neves (2002) neste período vemos uma nova reorganização do Estado com o fim da ditadura militar e abertura para democracia no Brasil. O Estado se redefine, abrindo espaço para que outras instituições da sociedade civil sejam seu braço nas localidades onde as políticas não chegam. Caracteriza-se assim um terreno fértil para surgimento de ONGS e outras associações que recebam financiamento do Estado para fazer o que ele próprio deveria fazer, chegando em locais onde as políticas não atingem. E não coincidentemente essas localidades estão nos maiores bolsões de pobreza e de vulnerabilidade social.

Em 1998, surge a Lei do Voluntariado onde o governo regulamenta o papel da sociedade civil nas ações, que a priori deveriam ser exercidas pelo Estado. A Lei busca incentivar o trabalho voluntário nessas instituições, e inicialmente, em alguns casos o pagamento de uma bolsa irrisória. Com o tempo, algumas emendas foram feitas na Lei retirando a possibilidade desse benefício delegando o voluntariado como forma de chegar onde as políticas públicas do Estado não conseguem.

Segundo Gohn (2008):

(...) novas articulações entre ONGs, governos e empresários, no chamado terceiro setor da economia, que têm gerado novas modalidades de trabalho dentro do que está sendo redefinido como “voluntariado”. Outras formas de associativismo e associacionismo surgem fora do mundo dos movimentos sociais, ao redor das novas organizações da sociedade civil. A novidade é que a grande força impulsionadora dos novos processos não advém da política propriamente dita, mas da cultura. (GOHN, 2008, p. 15-16)

Percebemos na Associação estudada que apesar de surgir com objetivos humanitários há uma preocupação em através da cultura, haver uma mobilização para cobrança dos direitos que segundo eles não estão sendo cumpridos em sua localidade como: saúde, educação, esporte, lazer,

entre outros. Desta forma, vemos representantes do projeto assumindo locais como conselho da criança e do adolescente do município, assentos nos principais fóruns de cultura no Estado do RJ e no município de SG, participando de eventos do Ministério da Cultura, e concorrendo a editais de Itaú-UNICEF.

Para Gramsci (2000) existem dois grandes planos da superestrutura: a sociedade civil (representada pelo conjunto de organismos designados como privados) e o da sociedade política ou Estado (que tem a hegemonia, que pertence ao grupo dominante que tem o comando no político e no jurídico). Para ele ter a hegemonia do pensamento e das ações equivale a ter o consenso de um grupo dominante sobre o dominado.

Neste contexto, o Estado acaba por delegar à sociedade civil, o papel que seria dele de ofertar os serviços básicos. Assumindo um discurso, em prol da garantia desses direitos que o governo não realiza. A Associação estudada “ergue” a bandeira de garantia e luta por esses direitos como: lazer, cultura, qualidade da escola pública, entre outros que não acontecem através da ação do Estado na comunidade.

O PAS é uma representante da sociedade civil no Salgueiro.

O Projeto e o Ponto de Cultura Ver Se Vendo²⁵ tem a sua proposta pedagógica, articulada à escola local, partem do pressuposto da relação entre os problemas locais, do bairro, da vizinhança. A partir dessa relação são trabalhados os conteúdos escolares contextualizados. É no diálogo, que se aproxima aluno à escola e ao seu principal objetivo, a construção de conhecimentos novos. Não como forma de repetir a escola, mas como forma de reinventar o cotidiano da comunidade e aproximar os conteúdos da escola aos da vida.

Para Freire (1997): “A leitura do mundo, antecede a leitura da palavra...” Pensando assim, o conhecer e estar no mundo seria a primeira forma de aprender. Não basta os conhecimentos escolarizáveis, se não existe sentido no que se aprende. Não se relaciona esses conteúdos com a vida dos indivíduos. Segundo o pensamento Freireano, para se fazer homem, indivíduo, cidadão e poder intervir na realidade dura, da divisão de classes, da favela, da exclusão, e se achar identificado, capaz de atravessar as dificuldades, aprender e apreender é preciso antes de tudo leitura de mundo. A Associação Projeto Amo Salgueiro vem nesta tentativa de analisar o mundo à sua volta por meio da ferramenta cultura.

Thompson (2001) também destaca a importância da cultura na formação dos indivíduos:

²⁵ O Ponto de Cultura é um edital de três anos onde governo por meio da Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro, dispõe um financiamento para instituição contemplada com orçamento para o tempo do programa para compra de equipamentos e pagamento de mão-de-obra para incremento de atividades culturais na localidade. Hoje o edital já terminou, assim como o financiamento, mas o título continua.

A classe se delineia segundo o modo como homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a experiência de suas situações determinadas, no interior do “conjunto de suas relações sociais”, com a cultura e as expectativas a eles transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural. (THOMPSON, 2001, p.227).

Arroyo (2003) nos faz refletir sobre as pedagogias que emergem dos contextos não formais de Educação. Ele nos propõe uma retomada na análise das relações entre educação e trabalho, convida-nos a pensar sobre o sistema capitalista e sobre as desigualdades provocadas pela própria organização deste sistema produtivo. E nos direcionam no pensamento se há uma formação pela cultura nesses espaços. E em que medida isso se sustentaria ao longo de vinte anos como no caso do Projeto Amo Salgueiro? Ainda não temos dados completamente analisados que nos permitem tecer considerações mais aprofundadas dado o estágio que a pesquisa se encontra, justamente nesse ponto.

Os efeitos do lugar

Pensar essas questões sem dimensionar os efeitos do lugar nos sujeitos é desconsiderar as trajetórias e constituição dos próprios sujeitos.

Os “efeitos do lugar”, aquele Bourdieu (1999) define como a justaposição das posições sociais definida pela “hierarquização” dessas posições se mostra aí em sua plenitude: *o espaço social da favela*, estigmatizado, não pode produzir efeitos positivos do lugar, uma vez que “degrada simbolicamente” os que o habitam, e que, em troca, o degradam simbolicamente, porquanto, estando privados de todos os trunfos necessários para participar dos diferentes jogos sociais, ele não tem em comum senão sua excomunhão (BOURDIEU, 1999, p. 166, apud PAIVA & BURGOS, 2009, p. 28)

Existe na verdade o que Bourdieu chama de *habitus* que estigmatiza as pessoas enquadrando-as em um modo de ser e agir que muito se relaciona com sua classe social. Isso pode ser percebido na rotina dos moradores do Salgueiro, fazendo com que a instituição estudada tivesse uma preocupação em elevar a autoestima dos moradores mostrando que ali não pode ser só ser conhecido pelo que é ruim, mas que as pessoas são pérolas e preciosidades que a favela produziu.

Bourdieu (1997) elabora uma reflexão sobre a questão do espaço físico ocupado, e também do espaço social que coexiste simultaneamente. Para ele o espaço social se traduz no espaço físico. Isso pode ser expresso pelas relações de poder, da hierarquização social, e do acesso ou falta de equipamentos públicos e privados na localidade. O estar morando na favela, e participando mesmo

que indiretamente da criminalidade, faz com que as pessoas sejam associadas a essas representações negativas, e dificultem o estar na sociedade, no trabalho, no futuro. E a trajetória nos faz pensar que as atividades existem para que as classes pobres tenham uma forma de reagir contra hegemonicamente ao que a classe dominante impõe como padrão.

Segundo Gramsci (1989), na cultura está o poder transformador de um povo. Se apropriar da cultura e se fazer representar frente às classes mais favorecidas, se capacitar nessa ação coletiva constitui estratégia fundamental de emancipação política das classes menos favorecidas. Quando a associação apresenta um vídeo onde estão gravadas cenas da própria rotina no Salgueiro, o bairro tem a possibilidade de ver se vendo, como na fonte visual estudada *“Mostrando ao Salgueirense o Salgueiro que ele não conhece”*. É um meio de encontrar naquelas pessoas uma forma de resistir as dificuldades que enfrentam e a falta de políticas públicas que mereciam usufruir.

Durante esses 20 anos, a Associação Comunitária Projeto Amo Salgueiro e o Ponto de Cultura Ver Se Vendo, vem fazendo o resgate da memória da comunidade, principalmente através de áudio visual. A continuidade das ações fez com que fosse possível garimpar num mosaico de memórias as culturas trazidas das favelas e morros de Niterói-RJ²⁶.

Na sede do Projeto são oferecidas oficinas e atividades, onde jovens e adolescentes têm condições de refletir sobre um futuro, diferente da vulnerabilidade e violência que o contexto social em que vivem proporciona. As atividades baseiam-se na construção da cidadania dos atendidos, bem como novos olhares para a cultura e a profissionalização. Entre as atividades e oficinas são desenvolvidos: a capoeira, o jongo, a quadrilha de salão, vídeo & fotografia, futebol de rua, dança de rua, dança de salão, grafite, teatro, iluminação, TV, e “contação” de histórias infantis contextualizadas (biblioteca viva). Hoje essas oficinas são oferecidas em grades por semestre devido ao pouco número de educadores sociais voluntários, já que o financiamento do Estado já acabou.

Presenciamos nas reuniões setoriais percebendo uma grande dificuldade que os educadores permaneçam no projeto. Sem financiamento não é possível custear nem o deslocamento de muitos deles. A questão do lanche das crianças também foi apontada como um ponto importante no desenvolvimento das atividades. 20 anos se passaram e a maioria dos educadores sociais eram mais jovens, agora estão com vidas diferentes: uns casaram, outros se mudaram, assumiram trabalhos fora do Salgueiro, dificultando a mesma disponibilidade para o voluntariado. E muitas vezes os

²⁶ Um livro infantil foi produzido, a partir do financiamento da Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro que conta a história de como o bairro Salgueiro se constituiu. Segundo a história, ele foi construído por moradores oriundos das favelas de Niterói, que por ficarem desalojadas tiveram que ser alocadas em conjuntos habitacionais no bairro do Salgueiro. O bairro é constituído por essa mistura de diferentes culturas que se fundem formando um novo Salgueiro.

sucessores por não terem participado do início, com a presença do coordenador criador falecido parecem não conseguir captar toda a essência que motivou a criação do projeto.

Um pouco de metodologia da pesquisa

O presente estudo se caracteriza por um estudo de caso. Por ser um tema tão específico o trabalho desenvolvido por esta Associação foi preciso optar por esta metodologia.

A pesquisa qualitativa foi utilizada como fonte de análise das narrativas dos sujeitos, revelando suas trajetórias, através das entrevistas semi-abertas e depoimentos, (Bourdieu, 1997). A escolha pelos entrevistados da pesquisa se deu depois da aplicação de um roteiro de entrevista com os coordenadores da instituição pesquisada para melhor aprofundamento das questões de pesquisa e das categorias de análise que pretendemos estudar, como: cultura local, relação sociedade civil e educação popular, ambiente formal x ambiente não formal, participação popular enquanto espaço de disputas. Também utilizamos o caderno de campo (BOURDIEU, 1997), como uma opção metodológica para os primeiros registros e observação de algumas atividades.

As entrevistas e os depoimentos ainda estão sendo analisados nesse momento.

Também foi utilizado a análise do vasto material documental da própria instituição que são expressos através de vídeos, folders, banners, recortes de jornais locais, página no facebook, página oficial do projeto, atas de assembleias e fóruns da associação.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295, apud SÁ-SILVA, 2009).

Considerações preliminares

Neste ponto da pesquisa, a intenção foi a de pensar a relação uma instituição da sociedade civil e esfera pública por meio do estudo de caso da Associação Comunitária do Complexo do Salgueiro, região Metropolitana do município de São Gonçalo.

As leituras nos levaram a pensar a dinâmica desta instituição, seu processo de atuação no bairro, suas articulações com outras instituições como a escola local. Não é possível analisar nesse período da pesquisa quais seus pressupostos ainda.

Este trabalho tem o objetivo de contribuir para reflexão acerca do papel do Estado nas localidades mais pobres e com risco social, além das intencionalidades da instituição no movimento de ONGização dos movimentos sociais com o advento da globalização, bem como quais os possíveis impactos no agir e pensar dos atendidos na associação.

Preliminarmente, observamos que é inegável o impacto das atividades na vida dos atendidos. Ações coletivas, principalmente um Fórum Permanente no Bairro, fazem um importante papel de reflexão da realidade e desdobramento de ações que intervêm na realidade onde eles estão inseridos.

E fechamos essa sessão com GAGO (2011) e o momento de análise que estamos investigando:

Ora, as transformações operadas na dinâmica hegemônica pelos ajustes estruturais do atual estágio do capitalismo introduzem novas configurações à relação entre Sociedade Política e Sociedade Civil. No que se refere ao Estado ‘restrito’, se opera uma perspectiva minimalista de intervenção política, porém com exigências de estabilidade política através de uma atuação que construa uma relação aparentemente equilibrada entre o Estado, o mercado e a Sociedade Civil. No que se refere a Sociedade Civil, existe um esforço em garantir a dissociação do Estado ‘restrito’, na defesa da Sociedade Civil enquanto uma esfera à parte e que a sua atuação se apresente de forma mais eficiente no atendimento às demandas sociais, apregoando o discurso da solidariedade e da livre associação voluntária dos indivíduos. (GAGO, 2011, p. 16)

Mesmo sem perceber as instituições da sociedade civil continuam ainda que de forma “inocente” a cumprir a lógica perversa do capital. Fazendo o papel que deveria ser do Estado. Mas que de forma alguma nos faz não reconhecer o trabalho cultural que é desenvolvido e o desenvolvimento da visão crítica do mundo que essas oficinas realizam.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, PP. 28-49, jan/jun: 2003.

BIRMAN, Patrícia. Favela é comunidade? In: SILVA, Luiz Antônio Machado da (Org.). **Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 99-114.

BORDIEU, Pierre (org). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

_____. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 217-227.

_____. **Pierre Bourdieu**. Entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.608**, de 20 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”. In: BURGOS, Marcelo Baumann; PAIVA, Angela Randolpho (Orgs.). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: EDPUC-Rio, 2009. 280 p. p. 59-131.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de ler**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. In: **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, pp. 28-43, jan/abr, 2009.

_____. Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v.5, n.14, mai/ago, 2013.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Escritos Políticos**. Vol. 1 e 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-Sociedade. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **O empresariamento da Educação**. Novos contornos do Ensino Superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

RIBEIRO, Ladyane Gago. **A questão cultural enquanto formação humana: investigando os interesses em disputa nas políticas culturais da cidade de São Gonçalo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores, 2011.

SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson, et all. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. In: Revi SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, ano I, n I. Julho, 2009.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os movimentos populares**: uma leitura a partir do Caderno 25. In: Gramsci e os Movimentos Populares. 2ª edição. Rio de Janeiro: EDUFF, 200

SPOSITO, Marilia Pontes. **A ilusão fecunda**: a luta por Educação nos Movimentos Populares. São Paulo: Editora HUCITEC, 1992.

THOMPSON, E. P. Folclore, antropologia e história social. In: NEGRO, Luigi Antonio, SILVA, Sergio (Orgs.). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2001.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1998.



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



PROJETO SEMEANDO VIDAS: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SANITÁRIA NAS FAVELAS DO RIO DE JANEIRO

LEMOS, Fábila de Castro

*Estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em
Humanidades, Culturas e Artes - Unigranrio
fabiaclemos@bol.com.br*

COSTA, Dilermando Moraes

*Estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em
Humanidades, Culturas e Artes - Unigranrio
diler_costa@yahoo.com.br*

RANGEL, Patrícia Luísa Nogueira

*Estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em
Humanidades, Culturas e Artes - Unigranrio
rangelluisa@ig.com.br*

RESUMO

O presente trabalho consiste na análise do Projeto “Semeando Vidas” e seus impactos nas favelas as quais aderiram ao Projeto, o qual vem sendo realizado ao longo de duas décadas pelo Núcleo Ecológico das Pedras Preciosas (NEPP/RJ), localizado no bairro de Rocha Miranda, que consiste na construção de hortos nas favelas do Rio de Janeiro, através da oferta de “mudas” de várias espécies de plantas, algumas utilizadas no conhecimento popular para cura de algumas enfermidades, outras já não tão vistas por sua quase extinção. Há apresentação de palestras que buscam ensinar o cuidado com plantas e com o meio ambiente. Assim, analisar, através da observação participativa, as formas como as favelas vem organizando o conhecimento e as pequenas “mudas” recebidas, e o impacto social no espaço e na vida dos moradores, compõem o objetivo central e proposta do presente trabalho, buscando contribuir com reflexões que possam mediar ações de implementação voltadas à conscientização ambiental nos espaços das favelas.

Palavras-chaves: Educação ambiental.Favela.Semeando Vidas.

ABSTRACT

This paper consists of an analysis of the project "Semeando Vidas" and its impacts on the favelas which have joined this project. It has been conducted over two decades by the Núcleo Ecológico das Pedras Preciosas (NEPP/RJ), located in the Rocha Miranda neighborhood, which involves the construction of nurseries in the favelas of Rio de Janeiro, by offering "seedlings" of several species of plants, some of them are believed to cure diseases, whereas others may not be found as they are near extinction. Lectures are conducted in order to teach the care for plants as well as for the environment. Thus, the main objective and purpose of this paper are analyzing, through participant observation forms as the favela has been organizing the knowledge and the little "seedlings" received, as well as the social impact in space and in the lives of residents, aiming to contribute to reflections that may mediate implementation of actions aimed at environmental awareness in the spaces of favelas.

Keywords: Environmental education. Favela. Semeando Vidas.

INTRODUÇÃO

A consolidação de espaços alternativos àqueles implementados à conta das sucessivas reformas urbanas no Rio de Janeiro, ao longo das décadas, encontrou na favela o suporte aos parques proletariados inseridos nas cidades idealizadas, o que gera um sentimento de haver uma cidade dentro de outra, consolidando um paradoxo urbano (CARVALHO, 2001).

No entanto, compreender a favela é um feito que necessariamente nos reporta a um entendimento para além da formação do espaço em si, remete-nos às tensões entre memórias e a um materialismo dialético que emerge marcas de conflitos, preconceitos, estigmas e resistências, representando a síntese de suas múltiplas determinações.

A discussão da temática Meio Ambiente na favela surge como consequência quase natural da evolução desses espaços e sua ocupação, se analisarmos as consolidações historicamente referenciadas, as quais albergavam os menos favorecidos. Portanto, teríamos, como exemplos, os quilombos, que abrigavam a mão de obra de escravos libertos, a favela que albergou a dissidência escrava da pós-libertação e os ex-combatentes recém chegados dos fronts da batalha de Canudos, como no caso do morro da Favela, conhecido como morro da Providência, chegando a consolidação de favelas planas, fincadas na periferia, como no caso da favela precursora do projeto "Semeando Vidas", denominada Vila Operária Diamantes cartograficamente, substrato do que os moradores e o bairro (re) conhecem como Barreira de Rocha Miranda (BRM).

1. A FAVELA DA BARREIRA: ENTRE IDENTIDADE E LUTAS

As querelas ambientais na BRM, no que pese à formação do espaço desde a década de 20²⁷, nominado de Barreira pelos seus moradores por conta de uma grande encosta de barro que formava uma “barreira” para passagem da rua de cima, despontaram, inicialmente, no final da década de 80, por ocasião das inúmeras construções que, em dias de chuva provocavam sucessivos deslizamentos da encosta, soterramento de casas e desmoronamento sobre os transeuntes, e, a partir da mobilização dos moradores, através de sua Associação, já na década de 90, foi contemplada com obra de drenagem e barragem da encosta.

A luta dessa Associação de moradores pela preservação do espaço e por condições melhores de vida na favela deu ensejo à criação, no início da década de 90, ao NEPP – Núcleo Ecológico Pedras Preciosas, presidido por Jocelino Cavalcante Porto, aportado no encontro da ECO 92²⁸, que desde então vem promovendo junto à favela ações de educação mediante inúmeros projetos, que vem convocando os moradores da BRM e de outras favelas à conscientização ambiental.

O marco para a favela no tocante a ações ambientais participativas se consolida efetivamente através do projeto “amigos do Rio das Pedras”, conduzido pelo NEPP nos anos de 2000 a 2005, com ações de sensibilização para que os moradores da favela não jogassem mais os lixos no rio que cruza a favela²⁹, além de promover mutirão de limpeza, o que provocou a conscientização e sentimento de pertencimento de muitos moradores, os quais se mantêm participantes até os dias atuais na preservação da limpeza do rio.

No sentido de avançar nas ações que aproximassem participativamente os moradores dos espaços da favela é que surge o projeto “Semeando Vidas”, uma proposta que consiste no plantio de área com desmatamento em decorrência do crescimento habitacional, oferecendo aos moradores da favela horto com plantas reconhecidas pelos seus efeitos homeopáticos tais como arnica, aroeira, capim-limão, hortelã, cidreira, além de revitalizar as plantas do entorno.

O êxito do projeto propiciou sua extensão a mais de 32 (trinta e duas) favelas no Rio de Janeiro³⁰, consolidando Núcleos ecológicos em Acari, Honório Gurgel, Morro da Pedreira, Costa Barros, Tuiuti, Morro dos Prazeres entre outros, formando agentes multiplicadores, replicando o

²⁷ Segundo relatos da moradora mais antiga da favela, “dona Maria”, que menciona ter vindo para Barreira quando bem pequena, no meado da década de 20, onde alguns familiares de seus pais, que trabalhavam na construção do bairro acolheram a sua família, mantendo-se no local até os dias atuais.

²⁸ Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento desenvolvimento sustentável Rio de Janeiro problemas ambientais elaboração de projetos ambientais.

²⁹ Afluente dos Rios Sanatório e Rio das Pedras, sub-bacias dos Rios Acari e Pavuna. Fonte: Geografia e Hidrografia da Cidade do Rio de Janeiro; http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/geologia/hidrografia_rj/14.html

³⁰ Fonte: <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=17436>

mote do projeto no cotidiano dos moradores, na proposta de conscientização ambiental e transformação dos espaços das favelas.

A amplificação do projeto, assim como sua repercussão social nas favelas do entorno, mobilizaram as reflexões do presente trabalho, que pretende analisar o projeto Semeando Vidas, e seus impactos nas favelas as quais aderiram ao projeto, refletindo acerca do conhecimento comum produzido e como ele pode contribuir para a transformação ambiental dos espaços da favela.

2. CONSOLIDAÇÃO DO ESPAÇO DA FAVELA – LINHAS GERAIS

Analisar os espaços da favela implica numa breve reflexão acerca dos aspectos historicamente constituídos, os quais consolidaram o espaço como hoje conhecemos.

O crescimento urbano desordenado, a divisão dos meios de produção e do trabalho implicam em substratos da cidade, em grupos pobres que passam a se organizar em espaços que apresentem visíveis paradoxos do ideário da cidade, o que ecoa nos meios de habitação e formas de ocupação urbana dando azo a cortiços, alagados e, mais tarde, às favelas.

A ausência do planejamento habitacional, que pudesse levar em consideração o perfil das populações vulneráveis, ou seja, menos favorecidas a usufruir dos espaços ordinários da cidade, levou à mobilização para a formação dos espaços “extraordinários”, que não dialogavam com a proposta de reforma urbana de Pereira Passos no Rio de Janeiro (1902-1906), que aliou a urbanização com higienização dos espaços (LIMA, 2010).

A destruição do mais famoso cortiço do Rio de Janeiro, o Cabeça de Porco, no fim do século 19, cumulado com as ações perpetradas no início do século 20 com o “bota-abaixo”³¹ de Passos, deu relevo à questão da ausência do planejamento para a população mais pobre, obrigada a habitar morros e periferias. Essa ausência emerge e é apontada como causa do crescimento de moradias precárias, no relatório da Organização das Nações Unidas – ONU:

“ (...) se as megacidades são as estrelas mais brilhantes do firmamento urbano, três quartos do fardo do crescimento populacional será suportado por cidades pouco visíveis de segundo nível e por áreas urbanas menores – lugares onde, há pouco ou nenhum planejamento para acomodar tais pessoas e prestar-lhes serviços.” (LONDRES, 2003, p. 3).

Um dos pressupostos que surge com a reforma urbana é a higienização do espaço, considerado insalubre pelas doenças propiciadas, entre peste bubônica, febre amarela e varíola, o

³¹ Ação que determinou a demolição e deslocamento da população mais pobre dos espaços urbanos ocupados, viabilizando novas construções as quais coadunassem com o propósito da reforma urbana do Rio de Janeiro.

que consolidou os primeiros passos delineados da reforma sanitária urbana e no segundo momento rural (1900-1904), que teve em Oswaldo Cruz seu precursor e gestor, provocando em parte a resistência da população vulnerável quanto às ações sanitárias propostas. O preço dessa nova ordem urbana delineou contornos severos à desigualdade em e entre cidades (GULDIN, 2001, p. 13).

Figura 1 – Charge de Oswaldo Cruz higienizando o morro da favela



Fonte: LOPES, 2000, p. 22.

Para Chacon (1995, p. 13), a favela se consolida como filha do quilombo, uma vez que passa a ser compreendida historicamente como espaço de exclusão social, consolidando o território dos (des) territorializados. Nesse sentido, a favela restaura e revivifica a lógica quilombola por representar o território de lutas e produção de cidadania em oposição à segregação do próprio espaço, gerando questões de diversidade cultural na produção do espaço e identidade territorial nos embates sociais.

As medidas de regulação e ordenação da cidade impunham normas quase impossíveis de serem seguidas, condenando os espaços de aglomeração a fim de evitar a promiscuidade social. Mas, foi necessário que se empurrasse essa população pobre, habitante das estalagens, hospedarias e cortiços para espaços mais apertados, para os morros ou para os subúrbios (CARRIL, 2006 p. 215).

A organização social desses espaços, sedimentada no cotidiano, produziu e ainda produz especificidades correlatas e peculiares ao próprio espaço e incomparáveis umas às outras, revelando embate identitário subsistente na diversidade da própria favela, e nas demandas perquiridas pelo espaço enquanto organização social e seus habitantes, na busca de meios que instrumentalizem o exercício da cidadania.

É nesse contexto que a noção de organização ambiental se consolida de forma tímida e embrionária, relacionando-se às demandas de cada favela, mantendo *a priori* nas determinantes sociais e econômicas os meios de sua instrumentalização, e *a fortiori* para a luta de pertencimento, de identidade, (re) territorialização e cidadania.

3. DO PROJETO IMPLEMENTADO NA FAVELA “SEMEANDO VIDAS”

O projeto implementado e inicialmente discutido surge como uma iniciativa do Núcleo Ecológico das Pedras Preciosas (NEPP/RJ), localizado no bairro de Rocha Miranda na zona norte do Rio de Janeiro, e tem por objetivo promover a consciência ambiental dos moradores da favela e de seu entorno, convocando os moradores a se engajarem como agentes multiplicadores em outros espaços.

Além de inúmeras ações sociais promovidas pelo NEPP, como “*café comunitário*”, servido para toda a comunidade diariamente, a estratégia dos projetos consiste em humanizar as relações na favela, fomentando a cultura local, notadamente focado na preservação de espaços verdes, tomados pelas construções crescentes, na consciência da higiene e organização do espaço, e na promoção da educação social.

Dessa forma, o projeto “Semeando Vidas” vem promovendo distribuições de “mudas” de plantas medicinais e algumas quase extintas, palestrando nas favelas do Estado acerca da importância da preservação ambiental, ensinando a prática de plantio, além de incentivar os jovens em produções educativas alternativas³². Após a conclusão do projeto na favela, os jovens demonstram maior aproximação e apropriação do espaço, movidos pelas suas próprias experiências, o que pode colaborar para outras construções sociais.

Observamos que, embora o projeto contribua significativamente, seja no resgate da autoestima, seja na aproximação dos moradores com o espaço, não há garantias de encadeamento das ações pelos moradores, talvez pela falta de suporte afetivo e emocional nos momentos que seguem ao pós-projeto, o que poderia ser um diferencial.

No entanto, observamos uma mudança significativa nos espaços da favela e nas casas de muitos moradores, que passaram a cultivar plantas para utilização em chás, banhos, e mesmo na alimentação, como alface, hortelã, tomate, salsinha, bem como frutas como manga, goiaba e laranja, o que significa transformação no ambiente da favela, que antes da instalação do projeto, contava com casas 100% cimentadas, sem área de destinada a qualquer plantio.

³² A favela que sedia o NEPP, através da iniciativa de alguns jovens e apoio do NEPP, incentiva a produção de vídeos, fotografias, músicas, plantio urbano, exemplo dessa iniciativa, é o vídeo amador sobre o uso da água, produzido no espaço da favela, por moradores, alcançando o 3º lugar no concurso realizado pelo Estado do Rio de Janeiro (2011) Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=rwFHpBHhcn0>

O impacto também se verifica no comportamento dos moradores que praticam a atividade de plantar, o que se evidencia na fala de “dona Binha”, que menciona que depois que começou a mexer na terra, sente-se mais calma, feliz quando pode tirar dali o que faz e põe à mesa.

3.1 Os Jovens da Comunidade: Os elos do Projeto

A convocação de jovens para o projeto não se demonstrou tarefa das mais fáceis, talvez, em nosso sentir, pela ausência de meios tecnológicos, os quais certamente provocariam mais a atenção dos jovens. Contudo, isso se mostrou um desafio superável a partir da sensibilização e conscientização do humano para com o meio do qual é sujeito, ou, nas palavras de Freire (1996 [2015], p. 20), promovendo a ideia da “presença que pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe.”

Em boa parte, os moradores e jovens que aderiram ao projeto executam atualmente trabalhos voltados à preservação e conscientização do meio ambiente tanto na BRM quanto nas favelas do entorno, e optaram por continuar ajudando nos trabalhos do NEPP/RJ, o que corroborou para a perspectiva de educação ambiental continuada, tendo nos moradores agentes multiplicadores.

Os outros participantes do projeto vêm se dedicando a estética local, e nesse mote em específico, pudemos observar a criação de “poemas de parede” ou como os jovens chamam, “*pichações emocionais*”, em que os jovens expressam suas ideias, seus sentimentos, deixando marcas que se comunicam e também delineiam o espaço.

A presença da produção de alguns poucos grafites, esboçados na área mais externa do entorno da favela, representam criações que coloreem espaços antes inóspitos; no entanto, a ausência do grafite dentro da favela nos chamou a atenção, o que merece observação mais acurada. Destacamos, também, que outros se dedicam à composição musical, integram pequenos grupos e se reúnem em pequenas celebrações na favela, em ocasiões do que eles chamam de “ratatá/ juntaprato” para mostrar seu trabalho musical no espaço.

A criatividade desses sujeitos, expressa através das manifestações culturais e artísticas, constitui elemento de socialização e construção identitária individual, social e do próprio espaço. Logo, essas manifestações que acontecem na comunidade apresentam, também, reflexos nas histórias de vidas que ali são firmadas e entretidas ou, como defendem Brockmeier e Carbaugh (2001), transformam as experiências vividas em narrativas que, na verdade, são ações sociais

coletivamente urdidas e, como acrescenta Coracini (2007), configuram identidades plurais construídas na presença e através do olhar do outro.

Por outro lado, as criações, embora demonstrem conexões com as oficinas ofertadas, têm no momento *pós-projeto* visibilidade e consolidação, o que nos leva a acreditar que as oficinas ofertadas pelos projetos apenas contribuíram, mas não foram fator determinante no incentivo à criação e produção dos jovens.

3.2 Reverberação do Projeto nas Favelas

O desenvolvimento de habilidades como plantio de “mudas”, em que o contato com a terra demonstra sensibilizar alguns jovens, torna-se tão emblemático a ponto de ser considerada como proposta de profissionalização que transforma o espaço da favela.

A fabricação de artesanatos, a partir de material reciclado, também é marca de criação no espaço da favela, onde a coleta de lixo e busca de objetos aproveitáveis surgem como oferta de material de trabalho seja para o artesanato ou para venda no depósito do entorno que recebe recicláveis.

Figura 2 – Produção de adubo orgânico artesanal: berçário de sementes



Fonte: NEPP Núcleo Ecológico Pedras Preciosas

A fabricação de adubo orgânico, produzido artesanalmente pelos moradores nos espaços da favela, demonstra a possibilidade de trabalho e melhoria nas condições do espaço, possibilitando a continuidade do projeto que beneficia tanto a BRM como as comunidades do entorno.

No entanto, a observação do construto cultural ambiental ainda se demonstra embrionário, carecendo de estudos mais acurados, uma vez que o *ethos* social que consolida a cultura do grupo

da favela estudada está em constante transformação. A princípio, a cultura ambiental emerge apenas de ideias e valores em construção a partir das experiências cotidianas e produções do grupo em suas respectivas interfaces (DAVIS, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados inerente às produções no decurso do projeto “Semeando Vidas” evidencia que o primeiro módulo da pesquisa devolveu a autoestima e contribuiu, para alguns, no resgate da adesão e participação dos espaços da favela.

Os cursos ambientais de pequena duração despontam como instrumentos hábeis ao fomento de produções que são devolvidas à própria favela, gerando atrativos singularizados que vem propiciando a curiosidade e interesse do grupo em se manter aprendendo dentro dos espaços da favela, o que de forma indireta também contribui para a valorização do espaço em si.

Os resultados cotejados para este trabalho foram significativamente positivos, pois representam a adesão e o interesse de moradores de vários seguimentos de idade no reconhecimento de suas produções culturais, notadamente quando demonstraram orgulho do local em que a maioria cresceu e foi criado, o que suplantou a desmotivação instalada no grupo capturado em nosso primeiro encontro.

O grande diferencial do projeto Semeando Vidas em nosso sentir tem sido cotejar o Meio Ambiente como a produção do espaço e sua perspectiva relacional, dos moradores com a favela, abrangendo oficinas que vem motivando o interesse dos moradores na sua relação com o espaço, antes coibido pelas variáveis da violência.

O resgate do sentido de pertencimento do espaço, bem como a sensibilização das relações na favela demonstram-se viáveis, estabelecendo elo possível com a educação ambiental nas realizações que engendram transformação social e urbana, aportado na valorização do humano cotejado entre o exercício constante das tensões que pairam entre o vivido e o representado, do respeito à diversidade ao (re) conhecimento de identidades, o que, a nosso sentir, é o desafio mais profícuo das ações voltadas à preservação ambiental.

REFERÊNCIAS

- BERGER, P.L. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOSI, E. *Cultura e desenraizamento*. In: BOSI, A. (org.) *Cultura Brasileira. Temas e situações*. São Paulo: Atica, 1987.
- BROCKMEIER, J.; CARBAUGH, D. A. (orgs.). *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture*. v. 1. John Benjamins Publishing, 2001.
- CARRIL, L. *Quilombo, Favela e Periferia: a longa busca da cidadania*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006.
- CARVALHO, J.M. DE. *Os bestializados. Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- CHACON, V. *O cadáver da escravidão e o Estado desorganizado*. Folha de São Paulo. (São Paulo). Tendências/Debates. P. A-3, 05 out. 1995.
- CORACINI, M. J.. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Mercado de Letras, 2007.
- DAVIS, M. *Planeta de Favelas: a involução urbana e o proletariado informal*. Trad.: Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2006
- FREIRE, P.. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 52ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GULDIN, G. *What's a peasant to do: village becoming town in Southern China*. Boulder: Colorado, 2001, p. 13.
- HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: D.P.A., 2001.
- LIMA, J.C.P. *As transformações urbanas e suas implicações na promoção humana*. In: Desafios da Práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade. José Geraldo Rocha e Cristina Novikoff (org.). Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, 2010, p. 81-103.
- LOPES, M. B.. *O Rio em movimento: quadros médicos em escola, 1890 - 1920*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2000.
- SANTOS, M. *A urbanização Brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- UN-HABITAT, *The challenge of the slums: global report on human settlements*. ONU: Londres, 2003, p. 3.

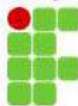


V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



RIO IMBOAÇU: ACERVO DE FOTOS PARA A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO

PEREIRA SIMÃO, Guilherme
Graduando em Geografia/UERJ FFP
Guilhermeps77@gmail.com

ALVES ALFRADIQUE, Pablo
Graduando em Geografia/ UERJ FFP
pabloalfradique21@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta a estratégia pedagógica utilizada para compor uma das atividades da "1ª Mostra Científica-IECN-UERJ-PIBID-Rio Imboáçu", realizada na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Foi proposta aos alunos do 7º ano a montagem de acervo de fotos para observar problemas sócio-ambientais abordados em sala de aula, mas que considerassem relevantes para o debate. O rio Imboáçu tem importância histórico-geográfica para São Gonçalo, pois em suas margens se desenvolveu a cidade; mas com o tempo sofreu degradação com deposição de lixo e sedimentos, tornando-o um valão. O Imboáçu corta grande parte do meio urbano e faz parte da vivência de muitas pessoas, inclusive dos alunos do Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), escola pública localizada no bairro Brasilândia, São Gonçalo, na periferia da metrópole carioca. Baseou-se na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e nos níveis de análise espacial de Yves Lacoste, utilizando mapas de distintas escalas. O acervo montado pelos próprios alunos possibilitou que participassem do processo de aprendizagem a partir da sua prática social, visualizaram e compreenderam determinados conceitos geográficos de forma empírica, além de despertar o interesse a respeito da história de sua cidade, dos problemas que nela existem, e das políticas utilizadas para a sua resolução. Na formação docente, houve a oportunidade de trabalhar interdisciplinarmente, além de apresentar novas abordagens de temas presentes no currículo escolar, promovendo a educação ambiental que foi elemento fundamental para a conscientização a respeito da preservação não só de corpos hídricos, mas também do meio ambiente como um todo.

Palavras-chave: Rio Imboáçu, IECN, Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This paper presents the pedagogical strategy used to compose one of the activities of the "1st Exhibition Scientific-IECN-UERJ-PIBID-Rio Imboáçu" held at the Faculty of Teacher Education at UERJ. It was offered to the students of the 7th year the photo archive of assembly to observe social and environmental issues addressed in the classroom, but they considered relevant to the discussion. The river Imboáçu has historical and geographic importance to São Gonçalo, because on its banks developed the city; but over time it has undergone degradation with deposition of trash and sediment, making it a Walloon. The Imboáçu cuts much of the urban environment and is part of the experience of many people, including the students of the Institute of Education Clelia Nanci (IECN), public school located in the neighborhood Brasilândia, São Gonçalo, on the outskirts of Rio de Janeiro metropolis. It was based on the historical-critical Dermeval Saviani pedagogy and spatial analysis levels of Yves Lacoste, using different scales maps. The collection assembled by the students allowed to participate in the learning process from its social practice, viewed and understood certain geographical concepts empirically, and generate interest about the history of their city, the problems that exist in it, and the policies adopted to address them. In teacher training, there was the opportunity to work across disciplines, as well as presenting new approaches to themes present in the school curriculum; promoting environmental education was a key element to raise awareness about the preservation not only of water bodies, but also of the environment as one all.

Key-words: Rio Imboáçu, IECN, Geography Teaching

Introdução

Muita das vezes não nos damos conta das diversas formas de se trabalhar educação ambiental com alunos. Determinadas atividades presentes no nosso dia a dia, como por exemplo, tirar fotos, pode contribuir positivamente para auxiliar o professor nessa dura tarefa de mostrar a importância da conscientização sobre a preservação do meio ambiente. Levar esse tipo de conteúdo para dentro da sala de aula influencia alunos de diversas idades, sendo crucial em sua formação como cidadão. Sader confirma essa idéia afirmando:

“À Educação Ambiental, portanto, cabe contribuir para o processo de transformação da sociedade atual em uma sociedade sustentável, centrado no exercício responsável da cidadania, que considere a natureza como um bem comum, leve em conta a capacidade de regeneração dos recursos materiais, promova a distribuição equitativa da riqueza gerada e favoreça condições dignas de vida para as gerações atuais e futuras.”

(SADER, 1992).

Através de uma proposta pedagógica alternativa, alunos graduandos do curso de geografia da faculdade de formação de professores (UERJ/FFP), vinculados ao PIBID no ano de 2014, ficam responsáveis por dar início as atividades acadêmicas dentro do Instituto de Ensino Clélia Nanci, colégio que fica localizado no município de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. O tema escolhido para a amostra científica foi o famoso Rio Imboáçu, que é responsável por cortar grande parte do meio urbano do município de São Gonçalo e que possui toda uma história referente ao desenvolvimento da cidade. Esse mesmo rio passa ao lado do colégio e é uma referencia

negativa para os alunos que ali estudam, pois ele se encontra num elevado nível de degradação.

A princípio, num primeiro momento o tema escolhido havia se tornado um problema, pois seria bastante difícil desconstruir a idéia de que o chamado “valão” na verdade era um rio de grande importância, que por falta de cuidados estava poluído. Foi realizada uma reunião com a professora/supervisora Debora Simas, onde foram debatidas diversas sugestões de atividades pedagógicas para utilizar com todos os alunos do 7º ano do ensino fundamental. Cada estagiário (ao todo quatro) ficou responsável por duas turmas, que seriam divididas em diversos grupos, visando trabalhar nos alunos a interação de equipes. Isso foi bastante interessante, pois o trabalho em equipe reforça questões como coletividade, cooperação, reflexões sobre variadas opiniões distintas e etc. Durante uma troca de idéia informal com os alunos da turma 702, foram perceptíveis que muitos deles gostavam de utilizar o celular para tirar fotos dentro à sala de aula. Daí surgiu à atividade da construção de um acervo de fotos visando trazer à tona debates a respeito do meio ambiente.

Objetivo

Os objetivos pautados serviram de guia para toda a composição da atividade que foi realizada, tendo as seguintes competências a cumprir:

- Possibilitar que os alunos participem do processo de aprendizagem a partir de sua prática social.
- Visualizar e compreender determinados conceitos geográficos de forma empírica.
- Despertar o interesse dos alunos a respeito da história de sua cidade e dos problemas que nela existem, buscando uma reflexão e possível solução para o mesmo.

Metodologia

A metodologia utilizada segue as idéias propostas por Demerval Saviani, que defende que as vivências e experiências trazidas pelos alunos são de suma importância e deve ser levado em conta no processo de aprendizagem, onde toda sua prática social influenciará na sua compreensão do mundo.

Foi proposto aos alunos uma saída a campo, visando realizar diversas fotos ao longo do percurso do rio que estivesse cortando o meio urbano. Como vantagem, diversos alunos moravam próximo as margens do Imboçu, e trouxeram relatos dos problemas que eles enfrentam devido às cheias que ocorrem em períodos de chuva na região, resultando em diversos alagamentos entre outros transtornos a população. A ida a campo foi fundamental para quebrar a rotina que a escola exerce sobre a vida do aluno, alguns autores defendem a adesão desses espaços não formais para a atuação do docente onde:

“Os espaços de educação não-formal possuem um potencial e objetivos educativos diferentes da escola, no entanto esses locais contribuem fortemente para o ensino formal, na medida em que despertam alunos e professores para diferentes relações de ensino aprendizagem.” (MENDES & BRITO, 2008).

Após o retorno das idas a campo desenvolvido por cada grupo, foi realizado pelos próprios alunos uma seleção a respeito das melhores registros feitos por celular, partindo daí tratarem das problemáticas que encontramos ao longo do perímetro urbano da cidade de São Gonçalo. Muitos alunos abordaram um trecho do Imboaçu que está recebendo obras de dragagem e retificação do seu curso. Interessante perceber como crianças numa faixa etária entre 12 a 15 anos, compreendem a realidade em que estão inseridos e isso foi determinante para a abordagem de discussão de conceitos geográficos, como por exemplo a paisagem, lugar e território.

Resultados e discussões

Serão apresentados aqui de forma separada aspectos positivos e negativos desta atividade, além de análise de algumas imagens retiradas pelos alunos do 7º ano do IECN, que foram utilizadas na apresentação de trabalho da 1ª amostra científica PIBID Rio Imboaçu que ocorreu na faculdade de formação de professores (UERJ/FFP).

Acervo de Fotos



(Nas imagens acima vemos 2 problemas socioambientais, como lixo e casas em área de risco)



(Nas imagens acima, pode-se perceber entulhos de obra próxima as margens e deposição de resíduos).



(Ambas as imagens apresentam aspectos distintos, de um lado as casas beirando as margens do rio e ao lado a obra de retificação que foi realizado num trecho do curso do rio)



(Acima podemos ver como o problema do assoreamento acaba prejudicando as obras de revitalização que ocorreram nesse trecho do Rio Imboáçu, fora a deposição de lixo dentro do mesmo).

Como pode ser observado nas fotos, há diversos problemas em que o grande responsável é o próprio homem, que acaba degradando, destruindo e transformando um recurso natural. Importante deixar bem claro que as nascentes do Rio Imboáçu, ainda permanecem intactas, e que estão localizadas dentro da APA do Engenho Pequeno, que é uma área de proteção ambiental. Nessa área concentra-se uma biodiversidade de fauna e flora bastante preservada, onde grande parte dos habitantes do meio urbano desconhecem ou nunca obtiveram informações do trabalho que é desenvolvido ali.

No meio urbano, o “valão” passa a ser ocupado por uma fauna bastante nociva para o ser humano, pois há uma elevada presença de caramujos africanos, responsáveis por uma série de doenças. Ratos, cobras e baratas compõem parte dessa gama de animais que podem trazer malefícios ao ser humano.

A nível de políticas públicas visando sanar possíveis problemas de inundação, o rio passa por uma série de dragagens buscando minimizar os impactos do assoreamento que é causado pela deposição de lixo, que por muitas vezes é feito por pessoas das redondezas. Os órgãos governamentais que são responsáveis por gerir o crescimento da cidade, não levou em consideração esse fato a ponto de pessoas comprarem casa nas margens do rio, porém é sabido por lei que é proibido a construção de casas nas proximidades da margem de rios no perímetro de 10 a 15 metros, e mesmo assim foi permitido a construção das mesmas. Atualmente está ocorrendo a desocupação de imóveis devido a essa falha de fiscalização ambiental (e até mesmo de engenharia) que pode colocar em risco a vida de várias pessoas.

Durante as aulas de geografia as fotos foram utilizadas para trazer à tona o debate desses diversos problemas que foram levantados até o momento, fazendo os alunos refletirem a respeito de quais atitudes poderiam ser realizadas para combater tais impactos. Utilizando um viés de análise crítica, foram trabalhados temas como sustentabilidade, conservação, reciclagem, reutilização, renovabilidade, que são assuntos apresentados nas aulas, aparecem no livro didático, porém sempre são vistos através de um simplismo e senso comum, devido à falta de informações. Dimensionamos o consumo de água assim:

O mito da renovabilidade também é usado para justificar o desperdício de alimentos, que no país chega a 30% da produção nacional! Convém lembrar que pelo menos 70% da água consumida nas atividades humanas é gasta na agricultura e na pecuária – até 90% em muitos países em desenvolvimento. (POSTEL & VICKERS, 2004).

O ministério da agricultura afirma:

A produção de 1 kg de batatas, por exemplo, consome 500 litros de água, ao passo que a produção de 1 kg de carne bovina exige 1.200 litros de água. E pior: na agricultura tradicional brasileira, cerca de 10 kg de solo são consumidos pela erosão e contaminação para se produzir apenas 1 kg de grãos alimentares. (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE & MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, 1997).

Logo na imagem abaixo, os alunos estão apresentando suas pesquisas para os demais colegas de classe.



(Apresentação dos alunos do 7º ano no IECN)

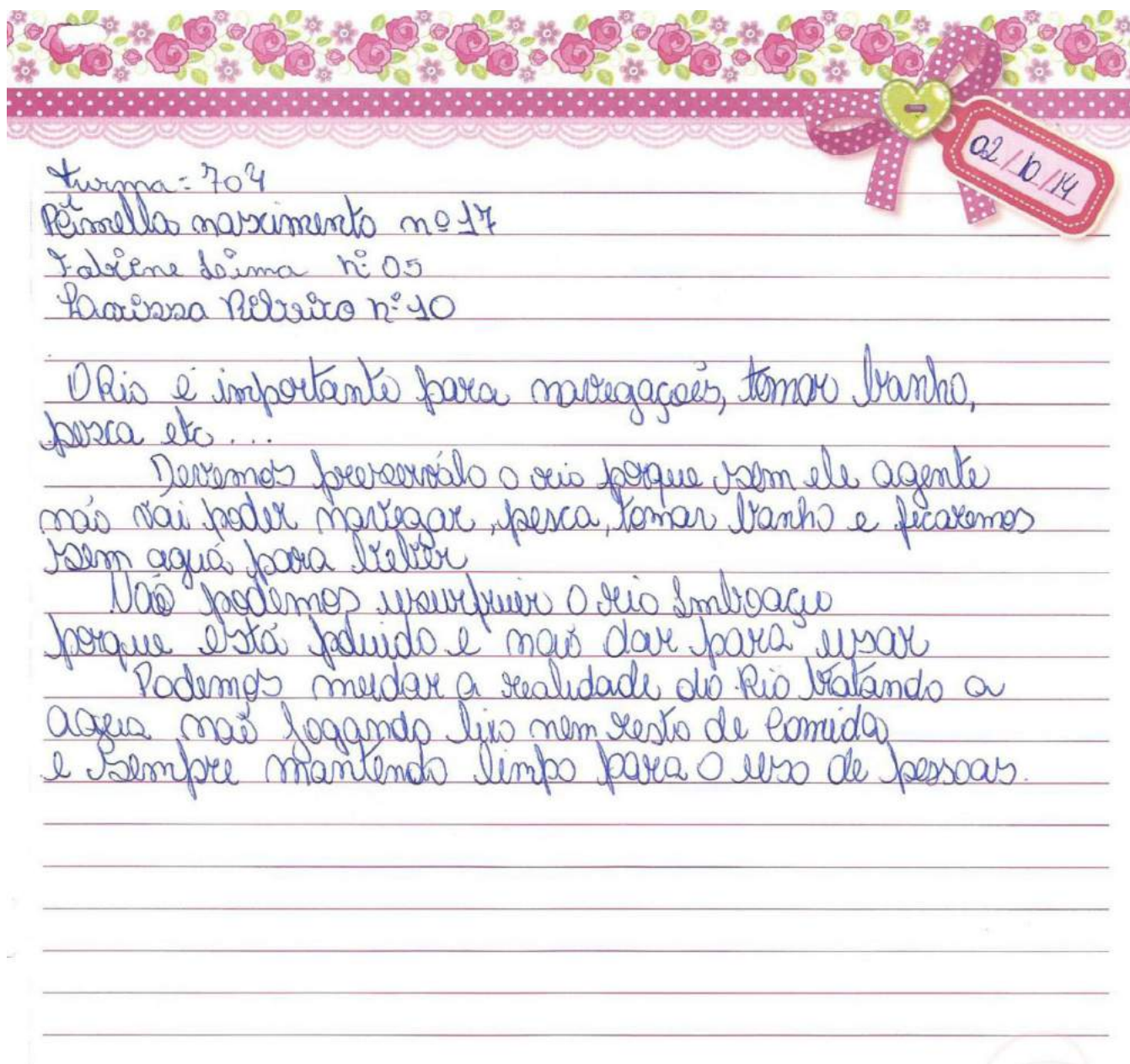
Nessa atividade podemos afirmar que os pontos positivos foram:

- Integração dos alunos na hora de executar as atividades.
- Pró atividade dos mesmos, já que eles estavam bastante motivados.
- Os alunos conseguiram alcançar os objetivos destinados para essa atividade.

Como pontos negativos, podemos citar:

- Um pouco de dispersão na ida a campo para a realização dos registros.

- Algumas fotos não atenderam aos requisitos da atividade.



Após a realização da atividade com as fotos pedimos uma redação para os alunos com o seguinte tema: Qual a importância de se preservar um rio, e obtivemos essa resposta interessante a respeito da mudança de perspectiva dos alunos em relação à conservação de corpos hídricos.

Conclusão

Nas palavras de Mendes a respeito do trabalho com educação ambiental:

Trabalhar Educação Ambiental na escola exige a junção dos objetivos de ensino com objetivos socioambientais de transformação. É uma via de mão dupla, e o professor precisa estar atento para não perder-se no ativismo das práticas ambientais — esquecendo o aprendizado do aluno —, nem para valorizar demais o

repassse de informações e as mudanças de comportamento — o que comprometeria a construção de uma visão crítica da educação ambiental e de uma visão estratégica do ensino. (MENDES, 2014).

Sendo assim, como já foi apresentado é sempre um desafio para o professor trazer novas abordagens de assuntos diversos para dentro da sala de aula, ainda mais se tratando de educação ambiental. Nossa proposta com esse trabalho é realizar em breve um desdobramento, no caso para turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), visando aprofundar ainda mais questões de políticas públicas. Acreditamos que as possíveis respostas com essas turmas de mais idade podem servir como novas perspectivas sobre cidadania. Toda forma de conscientização a respeito da preservação ambiental em nossa cidade é fundamental para uma reflexão, buscando garantir um futuro digno para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

- LACOSTE, Y. *A Geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. São Paulo: Papirus, 1988.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.
- MENDES, R.; BRITO, R. A. R. *O Papel dos Espaços Não-Formais de Educação na Produção de Guias Didáticos por Licenciandos em Biologia da FFP/UERJ*. Anais do II Colóquio Práticas de Ensino e Formação de Professores, FFP/UERJ, 18 de novembro de 2008.
- POSTEL, S., VICKERS, A. *Incrementando a produtividade hídrica*. In: HALWEIL, B., MASTNY, L. (org.). *O estado do mundo, 2004: estado do consumo e o consumo sustentável*. Worldwatch Institute; apresentação Enrique Iglesias; tradução Henry Mallett e Célia Mallet. Salvador-BA: Uma Ed., 2004, p.55-78.
- MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE; MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. *Primeiro Relatório Brasileiro para a Convenção sobre a Diversidade Biológica*, 1997.



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE CRIANÇAS CAIÇARAS NO SACO DO MAMANGUÁ (PARATY, RJ): SUBSÍDIOS PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ÁREA DE CONFLITO

GONÇALVES, Marco pinheiro
Doutor em Meio Ambiente /FAMATH
marcopgoncalves@hotmail.com

FARIA, Lucio Paranhos Vargas de
Biólogo, Estudante de especialização / Espaço UFF de ciências
lpvfaria@hotmail.com

RESUMO

Populações caiçaras sofrem com especulação imobiliária, choque com áreas protegidas e desvalorização cultural, entre outras questões. A comunidade caiçara do Saco do Mamanguá (Paraty, RJ) é tomada como exemplo, sofrendo de fatores que ameaçam sua sobrevivência na paisagem. O presente estudo tem como objetivo utilizar a percepção de estudantes de ensino fundamental (5º ano, Escola Municipal Domingos Gonçalves de Abreu) para discutir as questões ambientais locais. Foram coligidos desenhos e redações dos 16 alunos. Os estudantes possuem uma percepção complexa, representando elementos naturais de maneira rica e detalhada. Relatam a si próprios como inseridos nesse ambiente de maneira harmoniosa, e dissertam sobre a valorização da paisagem como forma de sobrevivência. Discute-se como a percepção ambiental gera subsídios para uma educação ambiental emancipatória, especificamente para o empoderamento de comunidades tradicionais ameaçadas.

Palavras-chave: Percepção ambiental, comunidades tradicionais, Paraty

ABSTRACT

Caiçara populations suffer from land speculation, shock on protected areas and cultural devaluation, among other issues. The caiçara community of Saco do Mamanguá (Paraty, Brazil) is taken as an example, suffering the factors that threaten their survival in the landscape. This study aims to use the perception of elementary school students (5th year, Municipal School Domingos Gonçalves de Abreu) to discuss local environmental

issues. Drawings and essays of 16 students were gathered. Students have a complex perception, representing natural elements and rich detail. Report themselves as harmoniously inserted in this environment, and report the natural landscape as crucial to their survival. We discuss how the environmental perception generates subsidies for an emancipatory environmental education, specifically for the empowerment of endangered traditional communities.

Key-words: Environmental perception, traditional communities, Paraty

INTRODUÇÃO

A criação de áreas naturais protegidas é uma das estratégias políticas que vem sendo utilizadas há muitos anos, como tentativas de conservação dos recursos de ecossistemas naturais. Entretanto, somente a criação de unidades de conservação não é suficiente para assegurar a proteção efetiva de recursos naturais, culturais e históricos destas regiões (DIEGUES, 2000, 2004; ARRUDA, 1999; DIEGUES; NOGARA, 1999). No Brasil, a criação, por força de lei, de parques, estações ecológicas e outras áreas naturais protegidas, não têm conseguido solucionar os problemas decorrentes das pressões da expansão humana, como desmatamento, invasões, extração de produtos naturais, pesca predatória, expansão das atividades agrícolas e industriais, entre outras, que comprometem a conservação dos recursos naturais e culturais destas áreas protegidas (DIEGUES; NOGARA, 1999). Tais fatores estão diretamente relacionados com as condições socioeconômicas das comunidades do entorno destas áreas, pois para BEZERRA ET AL (2008) estas ações tem sido associadas à exclusão social, bem como a ausência de apoio público na criação das unidades, e a escassa participação pública na administração e manejo dos seus recursos naturais.

No município de Paraty –RJ existem seis Unidades de Conservação, cobrindo dois terços dos 917 km² do município. Essas unidades são espaços territoriais protegidos, visando a preservação dos atributos naturais e em alguns casos podendo abranger a conservação cultural das populações residentes nestes locais. São estas: Parque Nacional da Serra da Bocaina (ICM-Bio), Área de Proteção Ambiental do Cairuçu (ICM-Bio), reserva Ecológica da Joatinga (INEA), Parque Ecológico de Paraty-Mirim (ICM-Bio), Área de Proteção Ambiental da Baía de Paraty e Estação Ecológica de Tamoios (INEA). O Saco do Mamanguá (figura 1), situado no município de Paraty – RJ, área escolhida como foco de estudo do presente trabalho, encontra-se como parte integrante de duas destas unidades e é habitado por uma população tradicional Caiçara (DIEGUES; NOGARA, 1999).

O saco do Mamanguá é conhecido como o mais importante complexo estuarino de Paraty, (NOGARA; VIANNA; FERREIRA 1999); a grande maioria da população local é composta por famílias de Caiçaras, onde hábitos e culturas são transmitidos oralmente e por meio de ensinamentos práticos e rotineiros de geração para geração. Sabendo-se que esta população depende

diretamente dos recursos naturais existentes nessa região para sua sobrevivência, faz-se necessário a construção de um conhecimento mais amplo as relações culturais com tal ecossistema. Nesse contexto a presente pesquisa pode contribuir para gerar registros e avaliações formais que auxiliem em diagnósticos e propostas para conservação desse ecossistema.

A questão que norteia o presente trabalho gira em torno de como estes moradores percebem o ambiente em que vivem. Levanta-se a hipótese de que os moradores do Saco do Mamanguá possuem uma percepção rica e complexa do ambiente que os cerca. Portanto, o presente estudo tem como principal objetivo discutir as questões ambientais referentes ao Saco do Mamanguá com o auxílio da percepção de estudantes do ensino fundamental local - alunos do 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Domingos Gonçalves de Abreu (Escola Currupira) – Saco do Mamanguá / Paraty – RJ. Conhecer como os indivíduos percebem o ambiente em que vivem, suas condutas e interações, é de fundamental importância para aplicabilidade de estratégias conservacionistas, possibilitando a realização de um trabalho com bases locais, partindo da realidade do público em questão para que se possa melhor entender, a partir de suas interações, como estes podem ser aliados aos esforços de conservação institucionais.

O SACO DO MAMANGUÁ

Localizado na porção sudeste da Baía da Ilha Grande-RJ (figura 1), o Saco do Mamanguá é conhecido como lugar de criadouro para diversas espécies, além da zona de retenção de sedimentos e matéria orgânica continentais, contribuindo assim para a manutenção da qualidade da água da Baía da Ilha grande (NOGARA; VIANNA; FERREIRA 1999). Possui aproximadamente oito quilômetros de extensão e mil e duzentos metros de largura, duas ilhas e 33 pequenas praias cercadas por vegetação típica de Floresta Atlântica. Doze pequenos rios desaguam em um extenso manguezal, formando assim um complexo sistema estuarino.

Paraty é um município que se insere no contexto sóciopolítico local em uma posição mediana, com níveis altos de exclusão social (figura na 2.189ª posição em 5.507 municípios; GUERRA, POCHMANN; SILVA, 2014). A população local do Saco do Mamanguá é composta em sua grande maioria por caiçaras e uma pequena comunidade indígena pertencente à tribo Guaianases. A região possui certo grau de isolamento geográfico, pois o principal acesso se dá pelo mar (trajeto de cerca de duas horas de barco), havendo apenas uma via de acesso por terra através de uma trilha (cerca de três horas a pé) vinda de Paraty-mirim. O Saco do Mamanguá é habitado por aproximadamente 120 famílias caiçaras (chamados “nativos” ou “locais”), cerca de 860 pessoas que

dependem diretamente dos recursos naturais desta região (DIEGUES; NOGARA, 1999). Existe um pequeno número de residentes vindos de outras regiões que se instalaram dentro do Mamanguá (chamados de “vindos de fora”), como também veranistas (chamados de “turistas”). Estes não dependem diretamente dos recursos naturais da região para subsistência ou estadia, e muitas vezes, contratam serviços dos nativos como caseiros, jardineiros ou para cuidar de suas embarcações, gerando assim uma alternativa de ganho salarial para uma pequena parte da população local.

O MAMANGUÁ E AS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO

O Mamanguá integra a Reserva Ecológica Estadual da Joatinga, em sua margem peninsular, enquanto a margem continental é parte integrante da **Área de Proteção Ambiental do Cairuçu** (APA do Cairuçu). Uma série de dúvidas surgiu dentro da comunidade residente, tanto no sentido das restrições e direitos quanto sobre sua permanência no local e sua propriedade.

O surgimento e funcionamento de áreas protegidas é discutido em inúmeros trabalhos, sobretudo os conflitos inerentes ao modelo de ocupação do território e à existência de comunidades tradicionais (ARRUDA, 1999; LOUREIRO, 2006; ARAÚJO, 2007) e ao mau funcionamento de Unidades de Conservação frente ao funcionalismo e à legitimação popular (GONÇALVES ET AL, 2011). Excelentes históricos sobre a gênese e evolução do conceito de unidades de conservação da natureza podem ser encontrados, por exemplo, em DIEGUES, (2000; 2004); e ARAÚJO, (2007). Apesar da categorização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação, o SNUC (BRASIL, 2000) abrir novas possibilidades para a ocupação harmoniosa por comunidades tradicionais, o panorama de conflitos ainda se observa em diversos casos, sobretudo no Rio de Janeiro (AXCELRAD, 2004a,b).

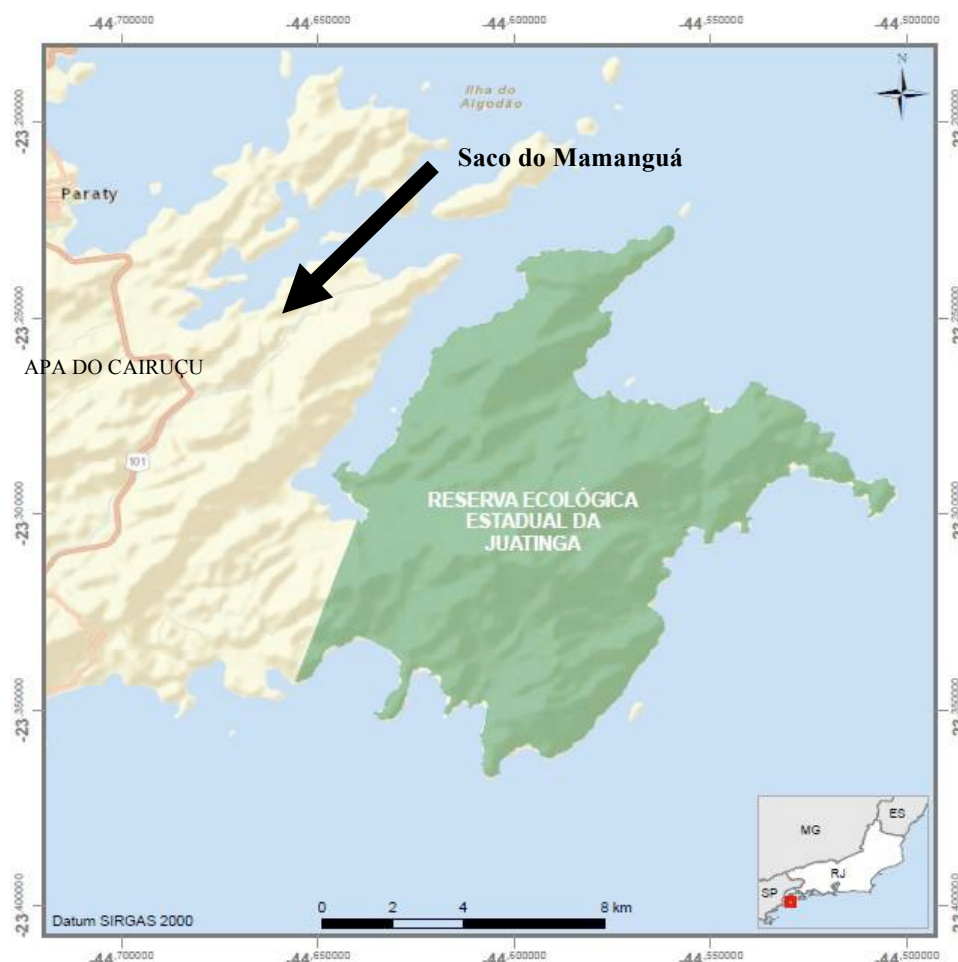


Figura 1: O Saco do Mamanguá e a demarcação das Unidades de conservação. Modificado a partir de INEA (2015).

A gestão de Unidades de Conservação demanda participação social, sobretudo aquelas onde os contingentes humanos são afetados diretamente. Regimes de controle e regulação externos tendem ao fracasso, causando por vezes o inverso das intenções de conservação, fazendo crescer as pressões sobre as florestas nativas não protegidas e causando distorções na percepção local (GONÇALVES ET AL, 2011; ARRUDA, 1999). Em muitos casos, o resultado é uma unidade de conservação de baixo grau de funcionamento, pouca ou nenhuma legitimação popular e uma inatividade histórica (GONÇALVES ET AL, 2011).

A PERCEPÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA PARA O TRABALHO EM ÁREAS DE CONSERVAÇÃO

Instrumento importante para a avaliação das concepções individuais sobre o ambiente, a percepção ambiental vêm sendo utilizada extensamente, sobretudo em comunidades tradicionais (SATO ; PASSOS, 2002; CALDAS ; RODRIGUES, 2005; ALVES ET AL. 2005;

ALBUQUERQUE ; ALBUQUERQUE, 2005), recolhendo as diversas impressões e valorizações específicas e abstrações do ambiente natural dos grupos relacionados (CASTELO 1996; FERRARA, 1996). Considerados de fundamental importância para a melhor aplicabilidade de estratégias de educação ambiental e de conservação. No presente caso, estudos em percepção proverão dados pioneiros sobre a relação com o ambiente apresentada pelos alunos do ensino fundamental do Saco do Mamanguá.

Buscou-se um levantamento de elementos que permitam a construção de um quadro que mostre como esta população, especificamente os alunos do ensino fundamental, expressam e interpretam as características do meio ambiente que os cerca e como estes interagem com o ambiente a sua volta. Assim busca-se verificar junto aos estudantes do ensino fundamental no Saco do Mamanguá, como estes percebem o ambiente em que vivem. A partir da percepção, o presente estudo busca também a construção de um diagnóstico que possibilite um embasamento para a implantação de futuras atividades de educação ambiental e conservação dos recursos naturais da região do Saco do Mamanguá.

METODOLOGIA

O presente estudo teve como universo de amostragem, os alunos do 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Domingos Gonçalves de Abreu, conhecida como Escola Currupira. É a única existente no Saco do Mamanguá, na localidade conhecida como Currupira. A escola recebe alunos residentes de todas as localidades pertencentes ao Saco do Mamanguá, onde estes em sua grande maioria são transportados de barco. A escola atua no Ensino Fundamental (do 1º ao 5º anos) totalizando 27 alunos à época da coleta de dados. Apenas dois professores compunham o quadro da escola.

A coleta de dados junto aos alunos ocorreu no dia 20 de novembro de 2011, e foi efetuada nas próprias salas de aula do colégio, no período letivo e em horário escolar. Aos alunos foi entregue uma folha de papel branco (no formato A4) contendo um pequeno cabeçalho de identificação. Foi-lhes solicitado a cada aluno que desenhasse sobre o lugar em que ele vive. Após recolhimento dos desenhos, foi entregue outra folha, e solicitado que cada um escrevesse sobre o ambiente em que vive, baseando-se em seus desenhos e também nos aspectos que estivessem em mente. Tal metodologia é sugerida devido à idade e escolaridade do público-alvo (FAGGIONATO, 2002; BEZERRA ET AL, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados quantificaram o total de 16 desenhos e 16 depoimentos escritos, sendo este o número total de alunos do 5º ano, na faixa etária entre 10 e 14 anos. Ocorreram a presença de elementos naturais e culturais, sendo estes: O Sol apareceu em 14 desenhos; as praias em 12; Montanhas em 12; Rios e cachoeiras apareceram 04, a presença de animais em 12 desenhos, sendo a presença humana em 04; Outros animais ocorreram em 12 desenhos, sendo que dos 04 desenhos em que apareceram pessoas, em todos estes ocorreu a presença de outros animais juntamente com os seres humanos. Também ocorreu como elemento natural, Nuvens em 06 desenhos; Ilhas 02. Como elementos culturais apresentados nos desenhos coligidos ocorreram a presença de casas em 13 dos 16 desenhos; barcos em 04; Igrejas 02; Cais em 04 e um helicóptero.

Os alunos demonstraram possuir uma relação bastante íntima para com o ambiente natural, sendo aspecto *topofilico* o fenômeno mais observado (TUAN, 1980). Essas interações foram caracterizadas e podem ser percebidas tanto pela diversidade da paisagem construída nos desenhos, quanto as expressas através dos depoimentos escritos, em um sentimento de afeto que os indivíduos possuem com o lugar em que vivem (TUAN, 1983). Tal fator pode ser observado através da inserção de seus lares rodeados por árvores, praias, montanhas e animais. Considerando as subjetividades e observando a riqueza de elementos que compõem a paisagem construída destes alunos, a representatividade das árvores digna de nota. Não se trata nesse caso de uma simples árvore padrão de desenhos infantis, e sim a representação de árvores específicas e existentes na região, que encontram-se em seus cotidianos. Podemos destacar as bananeiras com frutos, palmeiras, coqueiros e ingazeiros (figuras 2 e 3).



Figura 2: Desenhos mostrando a diversidade de elementos presentes na percepção dos alunos: árvores distintas e reconhecíveis como uma palmeira e uma bananeira.

A identificação para com o próprio local ainda pode ser diagnosticada pelos elementos geológicos da paisagem, pois observa-se que em grande parte dos desenhos existem montanhas como componente importante, e nota-se a caracterização do “Pão de Açúcar” (montanha local e identificada como o cartão postal referente ao Saco do mamanguá) em alguns casos (figura 3).

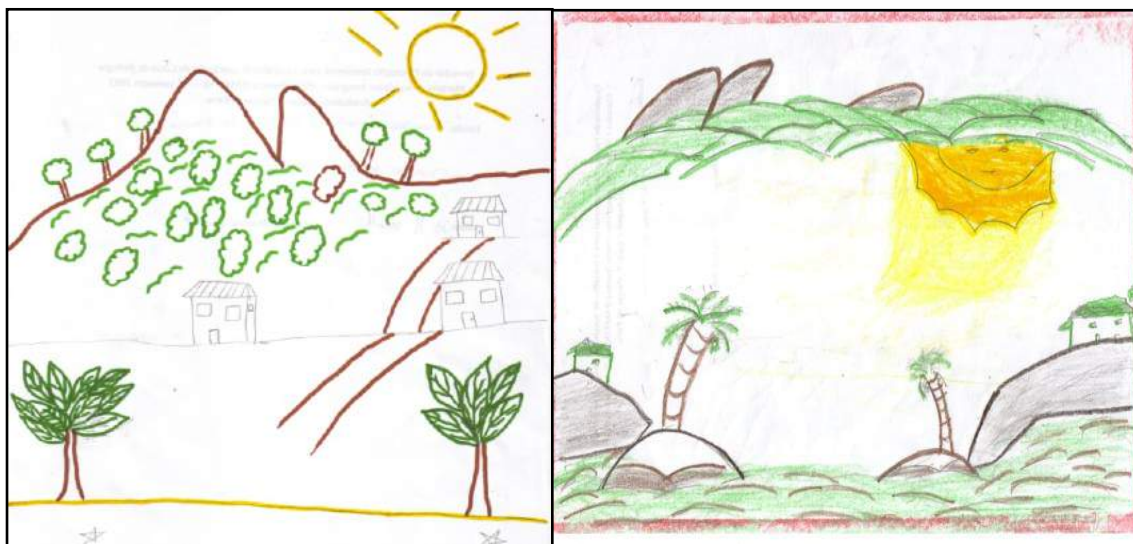


Figura 3: Dois exemplos do elemento geológico na percepção dos alunos pelos desenhos: ambos representam o morro Pão de Açúcar.

Também pode se detectar que os alunos apresentaram uma forte relação com o ambiente marinho, pois a grande maioria dos desenhos (14 dos 16) retratam na paisagem praias, peixes, cais, barcos e outros elementos relacionados a práticas e atividades no ambiente marinho (figuras 3 e 4). Também podemos destacar o fato de que em todos os quatro desenhos em que apareceram a figura humana, estes estavam diretamente relacionados com atividades voltadas para o ambiente marinho (pescando, embarcados, observando). Dos 16 desenhos coligidos, 15 apresentaram a praia como elemento de composição da paisagem. Dos 11 desenhos em que apareceram animais, seis apresentaram organismos marinhos, sendo estes peixes, crustáceos e estrelas do mar, o que possibilita a observação de uma percepção da diversidade e uma relação íntima para com o ambiente marinho.

A presença de quatro desenhos com barcos como elemento de composição pode ser evidenciada, assim como dentre todos os desenhos que aparecem algum tipo de transporte humano, o único transporte apresentado que não barcos ou canoas, foi a presença de um helicóptero (figura 4). Este meio de transporte é observado corriqueiramente pelas crianças, quando da chegada dos

proprietários da Ilha localizada dentro do Saco do Mamanguá, fator então bem marcante para os moradores das praias mais próximas.

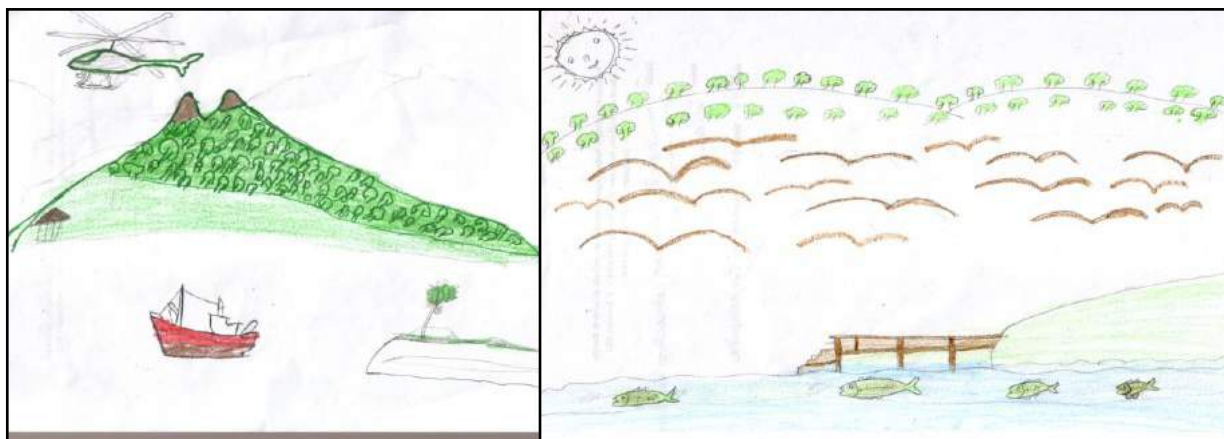


Figura 4: Elementos associados ao ambiente marinho: ilha, cais, barco. E um helicóptero na paisagem.

Outro aspecto detectado tanto nos desenhos como nos depoimentos escritos foi a forte ligação dos alunos com os animais. Isto pode se observar através da grande diversidade animal apresentada: árvores com aves e ninhos, insetos e outros (12 desenhos; seis com aves, seis com organismos marinhos; dois com insetos), e apenas de animais em seu habitat natural. Não foi representado nenhum animal doméstico. Não foram encontrados em nenhum dos 16 desenhos menções a poluição, lixo ou outros fatores que pudessem caracterizar insatisfações para com o ambiente onde vivem.

Nos depoimentos escritos os fenômenos topofílicos também foram detectados com grande frequência. Os alunos demonstraram um forte laço efetivo com o lugar onde vivem e que percebem este ambiente de maneira positiva:

“ O mamanguá tem uma vista linda e tem um mar azules que dá vontade de beber. O mamanguá é um paraíso e que nunca vou deixar de morar lá”.

“O lugar onde eu moro é muito legal e divertido...eu brico, tomo banho de mar...eu gosto daqui por quê aqui não tem a sombra chamada poluição, o verde do mato, os animais daum graças a deus por quê ele fez esse lugar”.

“Lá no cruzeiro [localidade do Mamanguá] é muito legal, eu adoro lá. As vezes fico pensando tem pessoa que odeia a cidade onde mora, mas eu não eu adoro. Sabia que eu tenho orgulho onde moro... pessoas que mora ai fora por exemplo : São paulo, tem um monte de bandidos etc. Já aqui não. Aqui eu brinco caio no mar etc, eu adoro aqui”.

A relação de afeto que os seres humanos possuem em relação aos organismos vivos e a natureza pode ser evidenciada na grande maioria dos depoimentos escritos e que pode se demonstrar através de frases como:

“ O lugar onde eu moro é muito legal tem árvores para agente brincar...Lá também tem muita fruta para nois comermos como manga,goiaba, banana ingá e etc..”.

“O Mamanguá é um lugar bonito e também tem coco que agente gosta...tem frutas”.

“...lá tem muitas árvores e por isso eu gosto de lá agente brinca muito de várias coisas o Mamanguá é legal”.

A forte relação com o ambiente marinho apresentada pelos alunos através de seus desenhos, também se fez presente na grande maioria dos depoimentos escritos, onde tal relação se faz ainda mais evidente através de depoimentos como:

“ O mamanguá é lindo e a praia é gostosa. A paisagem é linda”.

“Aonde eu moro é bem legal, eu brinco de tudo, caio nomar, brico de bola e brinco de barco na maré, e pesco no caise sempre mato peixe... e também quando vou reda a tarde sempre mato bastante peixe, também pego camarão para mim pesca na lage”.

“O lugar onde moro é muito legal...lá a agua é clarinha, tem vista linda, tem um lugar que dá pra ver o navio passa...”.

“... gosto daqui porque tem muitas coisas legais: jogar bola na praia, pescar, nadar, e andar de canoa”.

Um fator relevante que se apresentou foi o fato de que até os dias de hoje não existe luz elétrica no Saca do Mamanguá. A grande maioria das comunidades que o compõem utiliza geradores de energia compartilhados. Entretanto, também existem pessoas que se utilizam de painéis solares, como no caso da própria Escola Currupira. É importante ressaltar que dos 16 depoimentos coligidos, apenas dois apresentaram tal fenômeno, como por exemplo:

“ aqui é um lugar bom. Só que por uma parte é ruim que não tem luz. Mais é bom que tem peixes, camarão. Só é ruim porque não tem luz.mas é bonito de mais.só poriso é bom pescar”.

“ O lugar ondeeu moro é muito legal... o problema é que não tem luz, quando a luz vim vai ser muito mais melhor”.

A caracterização de árvores típicas da própria região, ao invés de macieira padronizadas comumente encontrada em desenhos infantis, revela uma grande intimidade dos alunos com a riqueza de espécies locais. Crianças de escolas situadas em ambientes e situações urbanas carentes de relações com o ambiente natural revelam desenhos voltados a figuras *topofóbicas* (MARCZWSKI, 2006), mais simplificados ou padronizados, como pode ser observado em outras comunidades não-tradicionais, como Petrópolis, RJ (contribuição dos autores, em finalização).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente as unidades de conservação e as áreas naturais protegidas existentes na região de Paraty vêm sendo marcadas pela dicotomia conflitante entre as populações tradicionais e natureza, onde as estratégias conservacionistas traçadas pelos gestores destas unidades não esse mostraram eficazes, pois desconsideravam as satisfações, necessidades e interações destas comunidades. Entretanto, hoje numerosos estudos defendem a necessidade da utilização de mecanismos mais sensíveis as especificidades destas populações tradicionais. Neste cenário, os estudos relacionados a percepção ambiental possibilitam traçar diagnósticos mais próximos da realidade destas comunidades, considerando as subjetividades, podendo portanto ser utilizado como atividades que antecedem ações voltadas para educação ambiental, facilitando a implantação das Unidades de Conservação.

Quanto aos dados analisados com relação a percepção ambiental dos alunos da Escola Currupira, pode-se concluir que estes possuem fortes laços afetivos para com o ambiente que estão inseridos, laços evidenciados por diversos fatores, destacando-se a grande da riqueza de elementos que compuseram as paisagens construídas em seus planos mentais dos alunos; a grande diversidade de espécies apresentadas e suas interações ecológicas. Ainda, as caracterizações das paisagens elaboradas pelos alunos também apresentam grande proximidade com a realidade do local. Essas informações contribuem essencialmente para: 1- compreender como o caiçara valoriza, dentro das suas subjetividades, seu ambiente natural e provavelmente encontrará dificuldades quando da sua

descaracterização, como urbanização decorrente dos ciclos turísticos típicos da região (como exposto por exemplo, em LUCHIARI, 2000; PRADO, 2003); 2 – o caiçara que precisa estudar após o 5º ano, sofrerá de um choque cultural ao desembarcar (literalmente) em Paraty para cursar o restante de seus estudos em uma escola urbana, e assim perde-se a oportunidade de explorar os laços afetivos e culturais que se mostram úteis à conservação ambiental, em prol de um ensino massificante e defasado. A manutenção dessas relações permitiria a construção de uma nova dimensão ambiental a partir de uma relação positiva com a natureza (CHARDOT; SILVA, 2005); e 3 – o exemplo das crianças caiçaras nos revela, por fim, que um contato mais íntimo, afetivo, diário, significativo contribui concretamente para a construção de um sujeito ecológico (*sensu* CARVALHO, 2005). Visto isso, consideramos que o caiçara e sua comunidade deveriam ser o atores de seu próprio processo de desenvolvimento territorial, sendo atores de seu próprio processo de ensino-aprendizagem, e assim mantenedores de sua identidade histórica e cultural, além de inspirarem mudanças efetivas na educação tradicional.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H. (ORG.) a. **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro, Relume Dumará: Fundação Henrich Böll, 2004.
- ACSELRAD, H. (ORG.) b. **Conflito social e meio ambiente no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. Relume Dumará: FASE, 2004.
- ALBUQUERQUE, C. A. ; U. P. ALBUQUERQUE, 2005. Local perceptions towards biological conservation in the community of Vila Velha, Pernambuco, Brazil. **Interciencia**: 30: 8.
- ALVES, R. N.; NISHIDA, A. K. ; M. I. M. HERNÁNDEZ, 2005. Environmental perception of gatherers of the crab “caranguejo-uçá” (*Ucides cordatus*; Decapoda; Brachiura) affecting their collection attitudes. **Journal of ethnobiology and ethnomedicine**. 1: 10.
- ARAÚJO, M, A. R. **Unidades de Conservação no Brasil: da república à gestão de classe mundial**. Belo Horizonte: SEGRAC, 2007.
- ARRUDA, R. "Populações tradicionais" e a proteção dos recursos naturais em Unidades de Conservação. **Ambiente ; Sociedade** - Ano II - nº 5 - segundo semestre de 1999.
- BEZERRA, T.M.O.; FELICIANO, A.L.P.; ALVES, A.G.C. Percepção ambiental de alunos e professores do entorno da estação ecológica de caetés – região metropolitana do Recife -PE. *Revista Biotemas*, v. 21, n.1, p. 147-160, 2008.
- BRASIL. lei nº 9.985, de 18 de Julho de 2000. Regulamenta o artigo 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Ministério do Meio Ambiente, Brasília, 2000.

- CALDAS A. L. S. ; M. S. RODRIGUES, 2005. Avaliação da percepção ambiental: estudo de caso da comunidade ribeirinha da microbacia do rio Magu. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.:** 15: p. 181-195. (disponível em 07.12.2007 no endereço: <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol15/art14.pdf>)
- CARVALHO, I. C. M. 2005. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: Sato, M ; I. C. M. Carvalho (orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CASTELLO, L. A percepção em análises ambientais: o projeto MAB/UNESCO em Porto Alegre. Em: Del Rio, V. ; Oliveira, L. (orgs.): **Percepção ambiental: a experiência brasileira.** São Paulo: Studio Nobel; São Carlos, EDUFSCAR. 1996.
- CHARDOT, B.; SILVA, V. A. Relação com a natureza e educação ambiental. In: Sato, M ; I. C. M. Carvalho (orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DIEGUES, A. C. O mito moderno da natureza intocada. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- DIEGUES, A. C. Etnoconservação da natureza: enfoques alternativos. In: Diegues. A. C. (org.): **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos.** São Paulo: Hucitec, 2000.
- DIEGUES, A C.; NOGARA, P. 1999. “ O nosso lugar virou parque: estudo sócio-ambiental do Saco do Mamanguá-Paraty-Rio de Janeiro” . Nupaub-USP, 2ª ed., São Paulo.
- FAGGIONATO, S. **Percepção ambiental.** Disponível em WWW.educar.sc.usp.br/textos (Acessado em 19/08/2006.
- FERRARA, L. D. As cidades ilegíveis: percepção ambiental e cidadania. Em: Del Rio, V. ; Oliveira, L. (orgs.): **Percepção ambiental: a experiência brasileira.** São Paulo: Studio Nobel; São Carlos, EDUFSCAR. 1996, pp.61-82.
- GONÇALVES, M. P, BRANQUINHO, F. T. B ; I. FELZENSWALB. Uma análise contextual do funcionamento efetivo e participação popular em uma unidade de conservação: o caso da área de proteção ambiental de Petrópolis (Rio de Janeiro: Brasil) Revista Sociedade ; Natureza, Vol. 23, No 2 (2011). Disponível em 10. 11. 2015 em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/10023>
- GUERRA, A., POCHMANN, M ; SILVA, R. A. (orgs). **Atlas da exclusão social no Brasil: dez anos depois.** São Paulo: ed. Cortez. 2014.
- INEA, Instituto Estadual do Ambiente. Mapa da Reserva Estadual da Joatinga. Disponível em <http://www.inea.rj.gov.br/cs/groups/public/documents/document/zwew/mdi2/~edisp/inea0026985.pdf> em dezembro de 2015.
- LOUREIRO, C. F. B. Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCHIARI, M. T. D. P. Turismo e cultura caiçara no litoral paulista. In: Rodrigues, A. B. (org.): **Turismo, modernidade e globalização.** São Paulo, HUCITEC. 2000.
- MARCZWSKI, M. Avaliação da percepção ambiental em uma população de estudante do Ensino Fundamental de uma escola municipal rural: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Ecologia)- Instituto de Biociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.
- NOGARA, P. J. N., VIANNA, M. ; FERREIRA, C. N. Proteção e gestão participativa dos recursos pesqueiros do Saco de Mamanguá, Paraty – RJ. I. Implantação de dispositivos de exclusão de pesca de arrasto. Resumos Expandidos, Semana Nacional de Oceanografia, Rio de Janeiro 1999/ UERJ: 343-345.

PRADO, R. 2003. As espécies exóticas somos nós: reflexão a propósito do ecoturismo na Ilha Grande. **Horizontes antropológicos** – turismo. N°20 ano 9. Porto Alegre: UFRGS.

SATO, M. ; L. A. PASSOS. Biorregionalismo: identidade histórica e caminhos para a cidadania. In: Loureiro, C. F. B.; Layrargues, P. ; R. S. Castro (orgs): **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

TUAN, Y. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Y. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

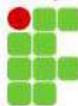


V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE EM ZONAS DE SACRIFÍCIO: AS NOVAS SOCIABILIDADES DO CAPITAL EM CAMPOS ELÍSEOS, DUQUE DE CAXIAS

FLORIANO, Marcio Douglas
Doutorando do PPGE -UFRJ
mdougvinci@gmail.com

RESUMO

O texto aqui apresentado origina-se de uma investigação acerca dos diversos atores sociais envolvidos na construção do cenário socioambiental nas chamadas “zonas de sacrifício”, isto é, no entorno de grandes empreendimentos industriais. A região escolhida foi o Distrito de Campos Elíseos, Duque de Caxias, RJ, onde está localizada a Refinaria Duque de Caxias (REDUC) e um conjunto de empresas ligadas ao ramo de transformação do petróleo que formam um Pólo Industrial. Analisou-se as ações de educação ambiental em quatro escolas municipais do entorno da REDUC. Além disso, foram pesquisados alguns projetos de responsabilidade social (RS) e Educação Ambiental desenvolvidos pela REDUC e outras empresas da região em escolas e comunidades. A conclusão inicial foi que há um “espaço de consenso” no que tange as condições socioambientais da região, baseado na implementação de “novas sociabilidades” das empresas e em práticas de educação ambiental conservadoras no interior das escolas.

Palavras-chave: Educação ambiental; Zonas de Sacrifício; Consenso

ABSTRACT

The text presented here stems from an investigation of the various social actors involved in the construction of environmental scenery in so-called "sacrifice zones", ie in the vicinity of large industrial enterprises. The region chosen was the Campos District Elysian, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, where is located the Duque de Caxias Refinery (REDUC) and a number of companies linked to the sector petroleum refining forming an Industrial Pole. Analyzed the environmental education in four elementary schools from around the REDUC. In addition, we surveyed some social responsibility projects (RS) and Environmental Education developed by REDUC and other companies in the region in schools and communities. The initial conclusion was that there is a "consensus of space" regarding the environmental conditions of the region, based on the implementation of "new sociability" of companies and conservative environmental education practices within schools.

Keywords: Environmental Education; Sacrifice zones; Consensus

O modo de produção capitalista necessita de uma expansão permanente e ininterrupta (IANNI, 2010). Algumas regiões assistem, nessas primeiras décadas do século XXI, a um *novo* processo de expansão das empresas do capitalismo central e a uma consequente manutenção de suas economias na produção/exportação de *commodities*. Trata-se do discurso de um caminho único, sem o qual, supostamente, todo o conjunto da sociedade estará fadado ao subdesenvolvimento. Decorre desse projeto hegemônico de sociedade um momento no qual a humanidade se aproxima, perigosamente, dos limites físicos da natureza implicando no limite de sobrevivência de diversos grupos sociais. Um pilar de tal modelo de desenvolvimento é a espoliação e o apropriação privada da riqueza gerada pelo trabalho (mais-valia). Contudo, tal projeto se impõe ora pela coerção das classes trabalhadoras, ora (principalmente) pelo convencimento destas e pela sua “adesão inebriada” aos interesses das classes dominantes (LAMOSA, 2014).

No Brasil, as décadas de ditadura militar consolidaram uma “hegemonia coercitiva”, que se mostrou insuficiente com a redemocratização levada a cabo nos últimos quinze anos do século XX. Tal processo ocasionou o desafio às classes dominantes de manter sua hegemonia em um novo contexto. A opção pela repressão representada pelos aparelhos de segurança do Estado já não era mais viável. Assim, era preciso criar novas sociabilidades (LAMOSA, 2010) que mantivessem sua hegemonia mais pelo convencimento das classes subalternas do que pela coerção.

A partir das décadas de 1970/1980 o enfraquecimento de políticas socioeconômicas do modelo keynesiano aliado a um novo momento da base tecnológica do capitalismo (revolução técnico-científica) e a emergência do Estado neoliberal, colocaram em risco a “harmonia” do arranjo capitalista de produção em níveis mundiais. O aumento do número de excluídos desse modelo, baseado no desemprego estrutural, na flexibilização dos direitos trabalhistas e na degradação das condições de existência de uma vasta parte da população mundial, se mostrava uma ameaça aos interesses das classes dominantes, uma vez que se constituíam em potenciais “insurgentes” o contra o *status quo* da classe dominante ou de frações dessa classe (NEVES, 2005). Dessa forma, um novo consenso entre as classes, baseado na atuação dos aparelhos privados de hegemonia e na capacidade de “doação voluntária” do capital em defesa dos interesses “comuns” da sociedade sem, obviamente, questionar as relações de produção que espoliam as classes trabalhadoras e nem a acumulação privada da riqueza.

Essa nova sociabilidade reflete-se também na educação, posto que, sob a égide do capital, a educação é ao mesmo tempo geradora de competências na busca da mais valia (FRIGOTTO, 2010) e instrumento de internalização de uma ordem social previamente estabelecida (MÉSZAROS, 2008). No Brasil, nesses primeiros anos do século XXI, opera-se uma tentativa de viabilizar um

novo arranjo onde o capital estaria “sensibilizado” com as “questões sociais e ambientais” e, sobretudo com aquilo que Neves (2005) denominou de A Nova Pedagogia da Hegemonia, isto é, um novo consenso socioeconômico, baseado no fim da luta de classes e da centralidade do trabalho.

Martins (2009) argumenta que esse movimento se inicia na educação brasileira em meados da década de 1990, quando frações das classes dominantes “iluminadas” pela participação na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia), em 1990, e na Cúpula Mundial de Educação (Dakar, Senegal), em 2000, criaram a organização Todos pela Educação³³, com objetivo de coordenar ações que dotassem a classe trabalhadora de competências fundamentais ao “novo” capitalismo. Esse movimento se refletiu na sociedade civil e trouxe uma perspectiva de associativismo, voluntarismo e uma postura “cidadã” das empresas com seus programas de responsabilidade social e educação ambiental. Em linha gerais, esse é o movimento de entrada das empresas nas escolas. É nesses aspectos de responsabilidade social e educação ambiental empresarial que se concentra nosso objeto de pesquisa.

Contudo, se a escola serve ao propósito do capital, e a criação dessa nova sociabilidade, também pode servir para construção de uma contra hegemonia.

A necessidade de uma mudança estrutural radical e abrangente na ordem sociometabólica estabelecida carrega consigo e exigência de redefinição qualitativa das determinações sistêmicas da sociedade como a perspectiva geral de transformação. Ajustes parciais e melhorias marginais na ordem socioprodutiva existente não são suficientes para cumprir o desafio[...]. É por isso que somente a instituição e a consolidação de alternativa hegemônica ao controle sociometabólico do capital pode oferecer uma saída para as contradições e antagonismos de nosso tempo (MÉSZÁROS, 2008, P. 108).

É nesse sentido que acreditamos na educação ambiental (EA) como processo fundamental para a construção de práticas que sejam capazes de questionar criticamente o modelo vigente. Assim, uma Educação Ambiental Crítica (EAC) pode contribuir para superação desse modelo excludente de sociedade. A EA é duplamente política já que é educação e como tal reflete uma escolha por manutenção, ou não, do modelo hegemônico de sociedade e é ambiental, isto é, está no centro de conflitos sociais pelo domínio do território (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA, 2004). A educação em si mesma não carrega uma solução incontestável para a crise ambiental. Contudo é difícil pensar em um processo de recuperação ambiental que não passe pela educação. Questionar a relação da humanidade consigo mesma e com a natureza é o cerne das propostas educacionais voltadas para a emancipação.

Aqui cabe uma reflexão sobre o tipo de Educação Ambiental que se faz nas escolas atualmente, sejam propostas oficiais, voluntaristas ou empresariais, a maioria das ações aponta para

³³ Interessante salientar que os “patrocinadores” desse movimento são grandes empresas como Itaú, Bradesco, GERDAU, Grupo Suzano, Organizações Globo, entre outros.

uma prática descontextualizada, conciliadora e pouco crítica às estruturas sociais vigentes. MENEZES (2015) em importante análise sobre a Política Pública proposta pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e o Ministério do Meio Ambiente (MMA), denominada Escolas Sustentáveis, aponta para a incapacidade de tal proposta de questionar as condições socioambientais do entorno das escolas, visto que coaduna com uma postura conciliatória, acrítica e escamoteadora, segundo a qual, bastariam ações coordenadas nas escolas para que essas se transformassem em agentes transformadores da realidade socioambiental de seu entorno. Considerando que a maioria das escolas está inserida em contextos de assimetrias sociais e ambientais, pode-se dizer que as Escolas Sustentáveis do MEC/MMA estão longe de constituir proposta transformadora, além disso, a autora conclui que o financiamento público das chamadas escolas sustentáveis é insuficiente e abre margem para inserção de empresas nas escolas com seus projetos de EA e responsabilidade social, o que fragiliza a luta das classes trabalhadoras por uma escola pública de qualidade.

Nessa perspectiva, nossa investigação das condições socioambientais da região circunvizinha a Refinaria Duque de Caxias (REDUC) e ao Polo Industrial oriundo de sua expansão, aponta para um arranjo educacional (formal/não-formal) que viabilizou a criação de um “espaço de consenso”, isto é, um espaço que conjuga atividade industrial de risco, desemprego estrutural e alta concentração de riquezas, em um movimento que escamoteia as injustiças e os conflitos socioambientais. A atuação de diversos sujeitos individuais e coletivos subsidia esta percepção de conformismo com o “único” caminho que pode ser trilhado pela sociedade local para o seu desenvolvimento, a questão é: desenvolvimento para quem?

Os Sujeitos da Cena Socioambiental de Campos Elíseos

Considerando a educação como um campo de disputa da hegemonia de diversos grupos da sociedade (FREIRE, 2002), toma-se como aspecto estratégico e fundamental para crítica e transformação da realidade da população mais carente a educação ambiental. Uma educação ambiental crítica e transformadora, que atue de forma intencional e coletiva e que, sobretudo, incentive a participação da escola na gestão do ambiente de seu entorno. Cabe ainda ressaltar, que é na interface da educação ambiental com a ecologia política (LOUREIRO, 2012; QUINTAS, 2006) que se busca uma práxis que insira a escola na gestão pública de seu território, de forma problematizadora, participativa e emancipatória.

A área da pesquisa abriga conflitos oriundos do modelo de desenvolvimento “escolhido” para a região (RIOS, 2011). Assim, o que está em jogo é o bem viver da população circunvizinha da REDUC (SEVÁ, 2013) frente a um projeto hegemônico de sociedade. Também as formulações da ecologia política, embora sejam novas, no sentido de suas relações com a educação ambiental,

formam importante eixo teórico. Pensar uma educação ambiental crítica, significa encampar as questões socioambientais do entorno e, nesse aspecto, a ecologia política pode contribuir muito (ACSELRAD; HERCULANO E PÁDUA, 2004; LOUREIRO, 2012; BULLARD 2004; RAULINO, 2009).

As situações de injustiças socioambientais encontradas no entorno da REDUC configuram essa região em uma zona de sacrifício. A reduzida capacidade de organização coletiva da população, aliada ao risco suscitado pelas atividades do Pólo Industrial de Campos Elíseos criou no bairro um espaço de fortes desigualdades socioambientais.

(...) As gigantescas injustiças sociais brasileiras encobrem e naturalizam um conjunto de situações caracterizadas pela desigual distribuição de poder sobre a base material da vida social e do desenvolvimento. A injustiça e discriminação, portanto, aparecem na apropriação elitista do território e dos recursos naturais, na concentração dos benefícios usufruídos do meio ambiente e na exposição desigual da população à poluição e aos custos ambientais do desenvolvimento (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA, 2004, P. 10).

Soma-se a isso a dificuldade dos vizinhos do polo em conseguir água potável de forma regular. Em dissertação sobre a EA na região FLORIANO (2011) evidenciou tal dificuldade com a incorporação, no cotidiano das famílias dos alunos, de poços artesianos, depósitos insalubres de água e até mesmo da utilização de água vinda cedida pela REDUC sem que se tenha informação sobre sua potabilidade. Configura-se assim uma situação de forte injustiça ambiental comum na Baixada Fluminense e que não pode ser ignorada ou escamoteada quando se pretende uma educação ambiental crítica.

O termo “zona de sacrifício”, como já dito, caracteriza áreas habitadas por populações de baixo poder aquisitivo, que se instalam nestes locais justamente por serem desvalorizados no mercado imobiliário. Esta desvalorização atrai empreendimentos industriais de risco, contribuindo ainda mais para a desvalorização local. Também é característico destas localidades a precariedade de infra-estrutura básica, refletindo a baixa prioridade dada a estes locais pelo poder público. Este conjunto de fatores cria uma conjuntura que reforça a escolha sistemática e recorrente destes locais para instalação de 89 empreendimentos poluidores. Nestas áreas se instalam, por exemplo, aterros sanitários que recebem resíduos de áreas “nobres” distantes e pólos industriais cuja atividade implica grandes riscos de acidentes e poluição ambiental, comprometendo o solo, a água e atmosfera locais (RIOS, 2011, P. 88-89).

Raulino (2013) afirma que as condições de existência encontradas, de forma geral, na Baixada Fluminense são reproduzidas na região de Campos Elíseos. Precárias condições de acesso à água tratada, saneamento e equipamentos sociais dos mais diversos compõem o cotidiano dos moradores locais. Floriano (2011) constata que a baixa escolaridade e a falta de profissionalização fazem com que poucos moradores do entorno trabalhem na REDUC ou em suas terceirizadas, o que constitui outra injustiça social, já que são estes que suportam a maior carga de rejeitos Da produção

industrial dessas empresas. Configura-se assim a região circunvizinha da REDUC como uma área de residência de grupos marginalizados e ambientalmente vulneráveis da população.

A Refinaria Duque de Caxias – REDUC e o Processo APPEL

Objetivo importante aqui colocado refere-se a análise do chamado espaço do consenso, isto é, as estratégias das grandes empresas situadas no Pólo Industrial de Campos Elíseos, para escamotear as mazelas suscitadas pelo modo de produção capitalista, desemprego estrutural ou a degradação do ambiente que, em última análise, atingem as classes subalternas³⁴ que circunvizinhas a REDUC e amenizar potenciais resistências do movimento social. Tal projeto se baseia em um arranjo que rejeita o conflito e se apegar a um falso consenso, fundamentado na responsabilização individual pelos danos ambientais, na ineficiência do Estado enquanto mediador das relações socioeconômicas e na supervalorização da sociedade civil³⁵ enquanto espaço neutro e harmônico, único capaz de promover inclusão social e sustentabilidade ambiental.

REDUC fica no Segundo Distrito de Duque de Caxias, Campos Elíseos, durante as pesquisas para minha dissertação, emergiram alguns aspectos da participação dos diversos atores sociais envolvidos na cena socioambiental do bairro.

Instalada em 1961 a REDUC é a refinaria de maior complexidade do país. Sua localização entre as Rodovias Presidente Washington Luiz e Presidente Dutra é bastante estratégica, além de sua proximidade com a Baía de Guanabara o que facilita sobremaneira o escoamento da produção. A REDUC é responsável pelo processamento de grande parte do petróleo nacional, além de ser produtora de 80% de todos os lubrificantes no país. É responsável pelo abastecimento de gás natural e de grande parte do petróleo e seus derivados para os centros industriais brasileiros, além de outros países da América do Sul e os EUA, gerando certamente uma quantidade significativa de recursos para os cofres do estado e do município de Duque de Caxias.

A construção da refinaria trouxe uma série de empreendimentos comerciais além de uma concentração populacional na região, o Distrito de Campo Elíseos ocupa hoje o segundo lugar em número de população no município com 243767 habitantes (CAMARA DUQUE DE CAXIAS, 2015a). Contudo, a riqueza produzida pela refinaria não trouxe melhorias substanciais nos padrões de vida da população de seu entorno. Graves problemas de falta de habitação, saneamento, saúde, entre outros, concorrem para que exista uma forte pressão sobre o meio ambiente. O 2º Distrito

³⁴ O termo Classes Subalternas aqui utilizado refere-se a uma formulação de Antônio Gramsci. Tais são as classes populares, vulnerabilizadas pelo modo de produção e reprodução das relações socioeconômicas vigentes.

³⁵ Sociedade Civil é outra categoria apropriada de Gramsci. Considera-se aqui como Sociedade Civil um conjunto de instituições que, embora supostamente sejam independentes do Estado, fazem parte dele (Estado Ampliado) e não estão livres de conflitos, visto que são espaços disputados por diversos grupos sociais, exemplos igrejas, clubes, associações profissionais, ONGs, etc.

conta com 54 escolas municipais (DUQUE DE CAXIAS, 2015b), todas em regiões direta ou indiretamente influenciadas pelas atividades do polo petroquímico. A região é composta por importantes ecossistemas, formada pela bacia hidrográfica do rio Sarapuí e por quantidade significativa de mata atlântica e manguezais, passa por processo de degradação consequência de sua ocupação urbana sem planejamento e, principalmente, pela expansão das atividades econômicas ligadas direta ou indiretamente à REDUC.

Esse desenvolvimento não se deu sem conflitos. No 2º distrito, a REDUC, assim como um conjunto de indústrias por ela capitaneadas, expandiu-se sobre diversos sistemas ecológicos como os manguezais, além de desconfigurar algumas importantes bacias hidrográficas do município. Além disso, o crescimento da malha rodoferroviária com objetivo de escoamento da produção industrial, determinou a deterioração de vários ecossistemas. A que se destacar também as áreas utilizadas como depósito de resíduos industriais e a contaminação da própria Bahia de Guanabara. (BOIÇA, 2010). Tudo isso configura uma região com profundas desigualdades socioambientais.

Em importante estudo sobre a educação ambiental no entorno da REDUC, RIOS (2011) fez uma caracterização da região como uma zona de sacrifício. Os riscos suscitados pela adjacência das empresas e a situação de assimetria socioeconômica confirmam as ponderações da autora. A REDUC investe em um programa de prevenção de acidentes e, sobretudo de organização de **rotas de fugas** para moradores e funcionários das empresas - Sistema de Resposta para Emergências Externas (APELL), que por si só já evidencia os riscos aos quais a população e os trabalhadores das empresas estão expostos todos os dias. Interessante salientar que o projeto APELL-CE (Sistema de Resposta para Emergências Externas do Pólo Industrial de Campos Elíseos) tem como referência, pontos de encontro no plano de fuga, as escolas municipais e estaduais da região. Mesmo assim, segundo RIOS (2011) e FLORIANO (2011), as escolas em momento algum se propõem a discutir tal situação ou mesmo inseri-la em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) e menos ainda incluem tal discussão nas suas atividades ditas de “educação ambiental”.

A pesquisa preliminar junto as empresas sinalizou uma mudança nas relações com o seu entorno, sobretudo a partir do final do século XX. A aceitação das empresas, que antes era obtida com a “chantagem do desemprego” (RAULINO, 2009), através da promessa de uma, suposta, geração de empregos para a comunidade, agora é forjada através de novas sociabilidades. Tal processo consiste na implementação de programas de Responsabilidade Social (RS) e Educação Ambiental (Quadro 1) junto as comunidades do entorno. O intuito dessas ações é melhorar a imagem das empresas citadas junto a população e a sociedade civil, além de neutralizar críticas e questionamentos feitos por movimentos sociais que atuam na região.

Quadro 1 – Ações Responsabilidade Social e Educação Ambiental da REDUC

REDUC: Integração Petrobrás Comunidades		
Projeto	- Instituição	Local
Sistema de Resposta para Emergências Externas do Pólo Industrial de Campos Elíseos (APELL - Campos Elíseos)	REDUC	2º Distrito de Duque de Caxias
Cozinha Escola Comunitária	União dos Brigadistas e Resgatistas Ambientais do Processo Apell de Duque de Caxias – UBRAPA	2º Distrito de Duque de Caxias
Espaço da Imaginação	Associação Brasileira Terra dos Homens	2º Distrito de Duque de Caxias
Crescendo em Cultura e Arte	Projeto Crescer	2º Distrito de Duque de Caxias
Inclusão e Trabalho	Fundec - fundação de apoio à Escola Técnica, Ciência, Tecnologia, Esporte, Lazer, Cultura e Políticas Sociais de Duque de Caxias	2º Distrito de Duque de Caxias
Programa Petrobras Agenda 21	Sociedade Civil Local	2º Distrito de Duque de Caxias

Fonte: elaboração própria a partir de informação nos sites e pesquisa junto as empresas.

Os arquivos do programa contam com dados precisos sobre toda a região ambientalmente vulnerável do Distrito de Campos Elíseos e adjacências. Dados esses que, muitas vezes, as próprias secretarias municipais (Obras, Meio Ambiente, Educação, dentre outras) desconhecem ou possuem de forma desatualizada e/ou parcial. O programa conta com uma variada gama de atividades, centralizadas sobretudo nas escolas - palestras, cursos, seminários, treinamentos de fuga em caso de acidentes e outros. Interessante também verificar que o programa APELL estabelece parceria com igrejas, clubes, escolas particulares, comércio e outros no sentido de oferecer capacitação para jovens, cursos de empreendedorismo e até funciona como intermediário, em algumas ocasiões, entre o trabalhador desempregado e empresas locais. Faz parte do repertório do programa também ações de construção/resgate de “cidadania”, cursos de acupuntura e educação ambiental. Assim,

nos arriscamos a dizer que o Programa APELL, em parceria com as empresas da REDUC, de outras empresas³⁶ e até com a municipalidade, tem um aspecto pedagógico e atua na construção de consenso em torno das atividades industriais, mesmo que essas representem risco e vulnerabilidades à população do entorno. Sua atuação se dá sobretudo, dentro das escolas e, em boa parte das vezes, é a parceria REDUC/APELL que define a agenda da educação ambiental das unidades escolares.

Essa nova postura das empresas, associada a disseminação de ações de educação ambiental conservadoras nas escolas (quadro 2), muitas vezes financiadas/implementadas pelas próprias empresas, criou o que chamamos aqui de espaço de consenso. Onde o Estado é visto como o mau, o incompetente, o corrupto e a sociedade civil tratada como o reino na harmonia (LEHER, 2010). E onde as questões socioambientais do entorno das escolas são irrelevantes nas práticas de educação ambiental.

O “Estado da Arte” da Educação Ambiental em Campos Elíseos

Outro aspecto fundamental da construção do consenso em Campos Elíseos é a implementação de atividades de educação ambiental nas escolas. Aqui referimo-nos as escolas da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias. Há 56 escolas municipais situadas no segundo distrito, destas algumas são diretamente afetadas pelas atividades do pólo industrial, ao passo que a maioria é afetada em maior ou menor grau. Poluição atmosférica, riscos de acidentes oriundos de atividades de refino, transformação e transporte de derivados de petróleo entre outros formam um mosaico de vulnerabilidades dessa população.

O elenco de conflitos e problemas socioambientais registrados na região em que se encontram essas escolas, servia como importantes indutores de atividades de EA crítica³⁷, contudo, o que se apurou é que o discurso hegemônico no campo da EA, ou seja, discurso conservador, biologizante e que culpabiliza individualmente a população, predomina nas escolas (quadro 2).

Baseado nos trabalhos de Rios (2011), Floriano (2011) e Silva (2007), podemos definir 14 escolas diretamente situadas em áreas abrangidas pela planta do pólo industrial. A análise dos

³⁶ São Empresas Participantes: Ultragás S. A.; BR Distribuidora; Company Of The Lanxess Group; Firjam; Senai; Braskem; White Martins e outras.

³⁷ O referencial teórico da Educação Ambiental Crítica que pensa o entorno da escola como campo de construção de uma atuação questionadora e participativa dos alunos na gestão do ambiente de seu território, configurasse-a em fio condutor de nossa pesquisa. Nesse sentido, os textos de MENEZES (2015); GUIMARÃES (2015; 2003), LAYRARGUES (2006) e FREIRE (2001; 2002); QUINTAS (2006) são de suma importância em nosso marco teórico.

Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de três dessas escolas³⁸, duas elaborada por Rios e uma por Reis e Floriano, mostrou que embora os documentos cite alguns aspectos que poderiam ser considerados como críticos, a tônica aponta para a prevalências de práticas de EA descontextualizadas e pela busca de uma consciência individual que elevaria a atual sociedade a um patamar superior, onde a consciência ecológica e preservação seriam automáticas. Ainda nesse aspecto, as entrevistas e questionários com professores, mostraram que predominam atividades de EA conservacionistas/comportamentais como reciclagem, coleta seletiva de lixo e utilização “racional” de recursos naturais.

Enfim, com exceção de alguns professores, que utilizam a história e as condições socioeconômicas da região como temas geradores, predominam atividades que não apontam para a participação social, emancipação ou autonomia dos alunos e seus familiares na gestão do ambiente (Quadro 2).

Quadro 2 – Educação Ambiental em Campos Elíseos

Campos Elíseos e Áreas Circunvizinhas	Principais problemas/conflitos socioambientais	Educação ambiental praticada na maioria das escolas
Áreas Vulneráveis (bairros) Ana Clara Bom Retiro Centro de Campos Elíseos Marilândia Nosso Bar Parque Império Parque Moderno Pilar Saraiva Vila Serafim	- Falta de saneamento - Degradação da Bacia Hidrográfica - Poluição atmosférica - Enxentes - Ocupação de leitos de rios - Exposição a acidentes causados pelas empresas da REDUC	- Educação ambiental de cunho conservador, descontextualizada e desconectada das questões socioambientais do entorno. - Atividades: coleta seletiva de lixo; programas de economia de água, luz, hortas e confecção de objetos a partir e garrafas plásticas. - Propostas oriundas do Programa Escolas Sustentáveis do MMA - Agenda 21 REDUC - Atividades do Programa APELL – CE.

Fonte: elaboração própria do autor, a partir de dados coletados na pesquisa preliminar e nas concepções de LOUREIRO (2006), FORIANO (2011), RIOS (2011), MENEZES (2015) e site do Processo APELL.

³⁸ Escola Estadual Municipalizada Marechal Mascarenhas de Moraes; Escola Municipal Monteiro Lobato e Escola Municipal Nossa Senhora do Pilar. Vale ressaltar que a Escola Municipal Monteiro Lobato foi *lôcus* de investigação tanto de Floriano, quanto de Rios.

Importante ressaltar que a participação da Secretaria Municipal de Educação (SME), enquanto representante do Estado *strito sensu*, tem sido de quase completa ausência (conveniente/conivente) na formulação de políticas para a EA nas escolas. O Plano Municipal de Educação (PME) aprovado, adiou para “momento posterior a discussão sobre a EA. Verificou-se também, algumas iniciativas de cursos de EA ministrados pela Secretaria de Meio Ambiente, Agricultura e Abastecimento a agricultores do município, o caráter desses cursos está ligado ao aumento da produtividade e não a práticas socioambientais saldáveis. Como demonstra o quadro 2, muitas vezes a agenda da EA nas escolas é sugerida e operacionalizada por empresas do Pólo Petroquímico, associadas ao APPEL.

O SINDIPETRO-CAXIAS e o Fórum dos Atingidos Pela Indústria do Petróleo e Petroquímica nas cercanias da Baía de Guanabara (FAPP-GB)

Outros dois importantes atores sociais na região de Campos Elíseos, em nossa concepção, são o Sindicato dos Petroleiros de Duque de Caxias (Sindipetro-Caxias) e Fórum dos Atingidos pela Indústria do Petróleo e Petroquímica nas cercanias da Baía de Guanabara (FAPP-GB). São dois componentes da sociedade civil local que podem se configurar em espaços de contraponto ao discurso hegemônico na região.

O Sindipetro-Caxias foi criado em 1962 e em 1964 foi fechado pela ditadura militar, só voltando a atuar em 1985. O sindicato é filiado à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e tem participação ativa nas questões dos trabalhadores do Pólo Industrial configurando-se assim em um importante componente da trama socioambiental de Campos Elíseos.

O Sindipetro-Caxias alia-se com movimentos sociais da região, além de formar ao lado de instituições do *Estado Strito*, além de colaborar logisticamente com outros sindicatos como o Sindicato Estadual dos Profissionais de Ensino, seção Duque de Caxias (SEPE CAXIAS) em suas lutas.

Quanto à participação na cena socioambiental, ressalta-se que um sindicato que congrega os funcionários do pólo industrial tem importância fundamental, podendo manter uma postura crítica a favor da população do entorno, denunciando os riscos potenciais a essa população, além de colaborar na construção de uma organização coletiva e organizada desses trabalhadores e moradores na gestão do ambiente em Campos Elíseos.

O Fórum dos Atingidos Pela Indústria do Petróleo e Petroquímica nas cercanias da Baía de Guanabara (FAPP-GB) é uma reunião de movimentos sociais, organizações de pescadores, moradores, sindicatos de trabalhadores, ONG's, entidades trabalhistas, pesquisadores universitários,

professores e estudantes do entorno da Baía de Guanabara. O objetivo é garantir a participação da população e dos grupos vulneráveis nas decisões sobre a gestão ambiental do entorno da Baía, sobretudo no tocante as atividades industriais ligadas ao petróleo e a petroquímica. Fundada em abril de 2012 e sediada, inicialmente no espaço do Museu Vivo do São Bento, em Duque de Caxias, o FAPP-BG tem se articulado no sentido de abarcar as demandas das populações vulneráveis e, com apoio de setores de universidades locais, associações de moradores, professores e outros grupos, colocar em prática uma agenda de lutas e reivindicações das populações vulnerabilidades pela modelo de desenvolvimento que se impôs à Baixada Fluminense e na região da REDUC.

Sem dúvida, esse ator social tem potencial para fazer a crítica a esse modelo e para criar uma práxis que seja crítica e libertadora e que atue na construção de um sustentabilidade verdadeira, onde estejam incluídos os moradores das cercanias do pólo industrial.

Considerações Finais

O texto que aqui se apresenta é resultado de pesquisa preliminar sobre a construção de um espaço de consenso em Campos Elíseos. Tecendo algumas conjecturas iniciais, encontramos nas empresas do pólo industrial o núcleo indutor/coordenaador desse movimento. Embora saltem aos olhos as condições de vulnerabilidade da população do entorno da REDUC, não se pode negar a esfera de consentimento em relação às atividades industriais. A chantagem do desemprego aliada as “benesses sociais” oferecidas pelas empresas, ainda aquece corações e mentes dos moradores. Contudo, acreditamos que uma sociedade menos desigual pode ser construída. Inicialmente, é preciso que as escolas, principalmente seus professores, assumam uma postura contra hegemônica, com uma educação ambiental crítica, contestadora, política e libertadora. Nesse sentido, emergiram questões que a pesquisa pretende responder. Pode a escola se transmutar e atuar como intelectual orgânico dessa contra hegemonia? A quem interessam e beneficiam as “novas sociabilidades” que as empresas difundem em Campos Elíseos? O FAPP-BG pode se constituir em aparelho privado de ideologia das classes subalternas?

De fato, é imprescindível uma participação coletiva e organizada das comunidades do entorno da REDUC, com objetivo de influenciar nas decisões sobre as questões socioambientais. Para tanto, faz-se necessário desnaturalizar as assimetrias e desvelar os discursos de responsabilidade social das empresas. Uma educação ambiental problematizadora, crítica pode ser a base dessa atuação mais organizada e participativa da população. Enfim, o que está em jogo são as condições de existência material de milhares de pessoas, frente a um projeto de desenvolvimento que espolia a natureza e explora as classes trabalhadores locais, mas que é “consentido” devido a habilidade do capital, de seus aparelhos privados de ideologia, de educar o consenso.

Referências

- ACSELRAD, H (org.). **Conflito social e meio ambiente no Estado do Rio de Janeiro**. *Rio de Janeiro*: Relume Dumará, 2004. 262p.
- BOIÇA, Wilson A. Leal. **Diagnóstico Socioambiental de Duque de Caxias**. Rio de Janeiro. NIMA-PUC, 2010.
- BULLARD, R. D. Enfrentando o racismo ambiental no século XXI. In: ACSLRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. (orgs.). **Justiça Ambiental e Cidadania**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 2004. P. 41-68.
- CAMARA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. **Nossa Cidade**: História. Duque de Caxias, RJ, 2015(a). Disponível em: < <http://www.cmdc.rj.gov.br/>>, acessado em 25.2.2015.
- FLORANO, M. D. **Educação e Meio Ambiente na Baixada Fluminense**: uma proposta de educação ambiental crítica numa escola municipal em Duque de Caxias, RJ. Dissertação. Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Rio de Janeiro. IFRJ: Nilópolis, RJ, 2011. 111p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 244 p.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 183p.
- FRIGOTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol. 2. **Os intelectuais, O princípio educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- _____. Cadernos do Cárcere. Vol. 3. **Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- _____. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935 / Carlos Nelson Coutinho, organizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- GUIMARÃES, M.; PLÁCIDO, P. de O. A promoção da parceria empresa-escola: a construção do consenso em torno do discurso do desenvolvimento sustentável. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAMOSA, R. de A. C. (orgs.). **Educação ambiental no contexto escolar**: um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Quartet/CNPq, 2015. P. 139-165.
- GUIMARÃES, M. **Educadores Ambientais em uma perspectiva crítica: reflexões em Xerém**. Tese. UFRRJ/INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA E SOCIEDADE. Rio de Janeiro, 2003. 160p.
- IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 254p.
- IRIGARAY, H. A.; VERGARA, S. C.; SANTOS, M. C. F. Responsabilidade Social Corporativa: Um Duplo Olhar Sobre a Reduc. In: **Revista de Administração Mackenzie**. V. 14, nº. 6, 2013. Pág. 83-111.

LAMOSA, R. A. C. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O NOVO PADRÃO DE SOCIABILIDADE DO CAPITAL: UM ESTUDO NAS ESCOLAS DE TERESÓPOLIS (RJ).** DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. UFRJ. Rio de Janeiro 2010. 168f.

_____. **ESTADO, CLASSE SOCIAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA HEGEMONIA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO AGRONEGÓCIO.** TESE. FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2014. 436f.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO (orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006. P. 72-103.

LEHER, R. “Prefácio: Uma penetrante perspectiva teórica para compreender como os dominantes dominam”. In: Lúcia Maria Wanderley Neves (org.) **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010. p: 14 - 18.

LOUREIRO, C. F. B. O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política. 2ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. 160p.

_____. **Sustentabilidade e Educação:** um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012. 128p.

MARTINS, A. S.. **A direita para o social:** a educação da sociabilidade no Brasil Contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MENEZES, A. K. **Escolas Sustentáveis e Conflitos Socioambientais:** Reflexões sobre o programa governamental das Escolas Sustentáveis sob a ótica da Justiça Ambiental. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. 160f.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital.** 2ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso. São Paulo, Ed. Xamã, 2005.

PETROBRÁS. REDUC. **Integração Petrobrás Comunidade.** Disponível em: <http://sites.petrobras.com.br/minisite/ipc/rj-es2013/>, acessado em 23/4/14.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, SME. 2015(a). Disponível em: <<http://www.cmdc.rj.gov.br/>>, acessado em 25.2.2015.

PROCESSO APELL – Campos Elíseos. Disponível em <<http://www.apellce.com.br.>> Acesso em 7/9/2015.

QUINTAS, J. S. **Introdução à Gestão Ambiental Pública.** Brasília: MMA, IBAMA, 2006. 100p.

RAULINO, S. F. Riscos, empregos, “desenvolvimento” e condições de vida: temor e consentimento nas representações de populações que sofrem os efeitos de proximidade da REDUC. In: Fórum dos Atingidos pela Indústria do Petróleo e petroquímica nas cercanias da Baía de Guanabara. **50 anos**

de Refinaria Duque de Caxias e a Expansão da Indústria Petrolífera no Brasil: conflitos socioambientais no Rio de Janeiro e desafios para o país na era do Pré-sal. Rio de Janeiro: FASE, 2013.

_____. **Construções da Vizinhança:** temor e consentimento nas representações dos efeitos de proximidade entre grandes empreendimentos industriais e populações residentes. Tese. Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. UFRJ/IPPUR. Rio de Janeiro, 2009.277p.

REFINARIA DUQUE DE CAXIAS, REDUC. <http://www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/principais-operacoes/refinarias/refinaria-duque-de-caxias-reduc.htm>. Acessado em 15.7.2015.

RIOS, N. T. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS PRÓXIMAS AO PÓLO INDUSTRIAL DE CAMPOS ELÍSEOS:** a influência do contexto industrial e do risco. Dissertação UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO. RIO DE JANEIRO, 2011.

SINDIPETRO-CAXIAS. **O Sindicato.** Disponível em: www.sindipetrocaxias.org.br/index.php/o-sindipetro-caxias. <Acesso em> 25/09/2015.

SILVA, C. **Mapeamento na Área de Influência em refinaria de Petróleo Apoiado em Sistemas de Informação Geográfica como Suporte ao Planejamento de Ação em Emergências** [Rio de Janeiro] 2007 XIII, 97p. 29,7cm (COPPE/UFRJ, M.Sc., Engenharia Civil, 2007).

SEVÁ, O. O Estado do Rio de Janeiro, capital dos problemas ambientais e sociais da indústria petrolífera: os casos do litoral Norte Fluminense e da Baía de Guanabara. In: **50 anos de Refinaria Duque de Caxias e a expansão da indústria petrolífera no Brasil: conflitos socioambientais no Rio de Janeiro e desafios para o país na era do Pré-sal.** Rio de Janeiro: FASE/FAPP-BG, 2013. P. 71-113.



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROJETO NOVA EJA EM PERSPECTIVA

OLIVEIRA, Renata Motta

Licenciada em Pedagogia –

Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

reenatamotta@gmail.com

PUGGIAN, Cleonice

Docente do Programa de Pós-graduação em Humanidades Culturais e Artes, UNIGRANRIO

Docente da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, UERJ

Jovem Cientista do Nosso Estado – FAPERJ

Bolsista de Produtividade em Pesquisa – PROPESQ/UNIGRANRIO

RESUMO

As práticas docentes que constituem a educação de jovens e adultos são capazes de dar a esta modalidade de ensino inúmeros significados. A presente pesquisa pôde verificar como vem se estabelecendo as práticas docentes cotidianas na perspectiva do novo programa destinado ao ensino médio para educação de jovens e adultos: a Nova EJA. Buscamos auxílio em contribuições teóricas do campo da EJA para melhor compreender como esta foi constituída ao longo tempo. Foi realizada uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, durante a qual conduzimos quatro entrevistas com professores de três diferentes escolas localizadas no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Utilizamos como recurso metodológico para a análise dos dados a tematização, que revelou questões como: a composição dos conteúdos a serem trabalhados com as turmas, a disposição dos conteúdos apresentados, a divisão modular estabelecida e a capacitação oferecida para o trabalho com o novo programa. Dispondo destes recursos, foi possível perceber na fala dos professores entrevistados que a construção de um programa voltado para jovens e adultos requer mais que um apanhado de conteúdos e didáticas específicas. Para que se construa um caminho onde a educação se efetive como prática de liberdade faz-se necessário a participação de todos os sujeitos na constituição da educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Nova EJA; prática docente.

ABSTRACT:

The teaching practices that constitute the education of young people and adults are able to give this type of education many meanings. This research was able to verify how everyday teaching practices are established in view of the new program aimed at high school to adult education: Nova EJA. We seek help and theoretical contributions of the EJA field to better understand how it was formed over time. A field survey was carried out, qualitative, during which we conducted four interviews with teachers from three different schools located in the municipality of São Gonçalo, state of Rio de Janeiro. We used as a methodological resource for the analysis of data to thematization, which revealed issues such as: the composition of the contents to be worked out with the classes, the arrangement of the contents shown, the established modular division and the training offered to work with the new program. Providing these resources, it was revealed in the speech of teachers interviewed that building a program for youth and adults requires more than an overview of specific content and teaching. In order to build a path where education becomes effective as a practice of freedom it is necessary the participation of all subjects in the constitution of adult education.

Key-words: Young and Adults education; Nova EJA; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos permanece desde sua concepção, como uma modalidade de ensino, até os dias atuais. Nesse tempo, buscou-se implementar uma série de metodologias, discutiu-se a quem caberia a responsabilidade sobre esses públicos-alvo e sua importância ressignificou-se inúmeras vezes. As referências históricas e legislativas (ao passo que a lei expressa um marco na história) nos ajudam a compreender tanto como esta modalidade se constituiu como “menor” no espaço e no currículo escolar quanto de que maneira a composição de uma metodologia específica para este público exige mais que um apanhado de didáticas formatadas.

Em 2012, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Estado de Educação, elaborou em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), um novo programa para o ensino médio de Jovens e Adultos, o Nova EJA (NEJA). O NEJA é um programa que possui metodologia específica, currículo próprio, divisão modular pré-estabelecida e, além e principalmente, como ponto fundamental para esse trabalho, uma orientação didática que define como deve ser sua prática docente. Esse último é o interesse da pesquisa aqui apresentada: analisar como vem se constituindo a prática pedagógica de docentes atuantes no programa Nova EJA. A partir das experiências desses profissionais, buscamos investigar como vem se estabelecendo o processo de implementação do currículo e da metodologia do NEJA. Para tal, realizamos uma pesquisa de ordem qualitativa com quatro professores de três diferentes escolas localizadas no município de São Gonçalo – Rio de Janeiro. Analisamos dados coletados de entrevistas seguindo as etapas da tematização sugeridas por Fontoura (2011). Desta forma, foi possível elencar eixos básicos de análise que deram suporte ao nosso estudo.

O objetivo é contribuir com o campo da educação de Jovens e Adultos, principalmente sobre de que maneira a(s) prática(s) docentes conseguem transformar os rumos da educação, (re)pensando práticas diárias opressoras, devolvendo à escola o seu real papel: formar sujeitos capazes de refletir sobre suas realidades e de transformá-las.

NOVA EJA: O QUE É E COMO FUNCIONA?

O governo do estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Estado de Educação, elaborou em parceria com a CECIERJ, o programa NEJA com a finalidade de:

[...] na perspectiva de consolidar uma escola de qualidade, conectada ao século XXI, capacitada para preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, estimular o desenvolvimento de suas habilidades, constituindo no espaço escolar as condições propícias para conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes e diversos espaços da vida social: exercício da cidadania plena, o trabalho, participação comunitária, atuação no cenário político. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 5)

Segundo o manual de orientações, a Nova EJA possui matriz de referência alinhada com a modalidade em questão, estratégias de aprendizagem compatíveis com as exigências do século XXI (recursos midiáticos) e a seguridade da continuidade de ensino na rede estadual para jovens e adultos. Com esse programa, os alunos podem concluir em menor tempo o ensino médio.

Um ponto que merece destaque quanto à metodologia aplicada em sala de aula é a constante presença dos recursos multimídias como “suporte” didático. Para utilizá-los, os professores devem acessar por meio digital ou via internet os conteúdos presentes nas apostilas das disciplinas. Como medida para o “bom funcionamento” da metodologia do programa, o Governo do Estado do Rio de Janeiro solicitou, no manual de orientações da NEJA, que as unidades escolares disponibilizassem de forma prioritária os computadores com acesso à internet aos professores e alunos.

Uma grande questão sobre a utilização dos recursos de multimídia discorre no fato de que algumas unidades escolares possuem laboratórios de informática, mas que não são utilizados pelos alunos e professores das escolas. É neste sentido que o referido manual apresenta a seguinte solução, a saber:

Caso haja dificuldade de acesso à internet, a unidade escolar deve abrir demanda para T.I. e sinalizá-la ao administrativo da Regional, pois precisamos acompanhar esse atendimento. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 8)

No Nova EJA as aulas são presenciais, de segunda a sexta-feira com duração de 4 horas e dez minutos/dia. Destas 4 horas/dia, três horas e vinte minutos/dia correspondem ao ensino das

disciplinas da matriz. O programa é dividido em módulos com duração de um semestre letivo cada. O curso todo tem quatro semestres, o que compõe uma formação em dois anos. Os módulos da Nova EJA são compostos por disciplinas que serão trabalhadas de acordo com as áreas do conhecimento, entretanto as disciplinas de português e matemática são trabalhadas obrigatoriamente durante todos os módulos. Nos quadros abaixo é possível visualizar esta divisão módulo/disciplinas de forma mais clara.

Figura 1 - Matriz da Nova EJA – Módulo I.

Módulo	Nome Disciplina	Ch Semanal	Carga Horária Total
Módulo I	Língua portuguesa/literatura I	4	80
Módulo I	Matemática I	4	80
Módulo I	História I	4	80
Módulo I	Geografia I	4	80
Módulo I	Filosofia I	2	40
Módulo I	Sociologia I	2	40
Carga horária total do módulo I			400

Fonte: Governo do Estado do Rio de Janeiro, Manual de Orientações: Nova EJA (2012, p. 13).

Figura 2 - Matriz da Nova EJA – Módulo II.

Módulo	Nome Disciplina	Ch Semanal	Carga Horária Total
Módulo II	Língua portuguesa/Literatura II	4	80
Módulo II	Matemática II	4	80
Módulo II	Física I	4	80
Módulo II	Química I	4	80
Módulo II	Biologia I	4	80
Carga horária total do módulo II			400

Fonte: Governo do Estado do Rio de Janeiro, Manual de Orientações: Nova EJA (2012, p. 14).

Figura 3 - Matriz da Nova EJA – Módulo III.

Módulo III	Língua portuguesa/Literatura III	4	80
Módulo III	Matemática III	4	80
Módulo III	História II	3	60
Módulo III	Geografia II	3	60
Módulo III	Filosofia II	2	40
Módulo III	Sociologia II	2	40
Módulo III	Educação física	2	40
Carga horária total no módulo III			400

Fonte: Governo do Estado do Rio de Janeiro, Manual de Orientações: Nova EJA (2012, p. 14).

Figura 4 - Matriz da Nova EJA – Módulo IV.

Módulo IV	Língua portuguesa/Literatura IV	4	80
Módulo IV	Matemática IV	3	60
Módulo IV	Física II	3	60
Módulo IV	Química II	3	60
Módulo IV	Biologia II	3	60
Módulo IV	Língua estrangeira	2	40
Módulo IV	Artes	2	40
Carga horária total no módulo IV			400

Fonte: Governo do Estado do Rio de Janeiro, Manual de Orientações: Nova EJA (2012, p. 14).

Visando a capacitação dos docentes, esse programa adota um serviço de formação continuada para os professores. Isso ocorre tanto de forma presencial quanto a distância (na plataforma virtual de aprendizagem no site do CECIERJ) e tem o objetivo de promover práticas pedagógicas inovadoras expressas no material. Os locais definidos para os encontros presenciais foram distribuídos por regionais para atender a demanda dos professores.

Figura 5 – Acesso ao ambiente virtual de aprendizagem para a formação continuada dos professores da Nova EJA.

Fonte: projetoeduc.cecierj.edu.br/principal/nova-eja.php

NOVA EJA: O QUE DIZEM OS DOCENTES?

Na busca por contribuições de natureza qualitativa, foram realizadas durante os meses de agosto e setembro de 2014, quatro entrevistas com professores de três diferentes escolas do município de São Gonçalo. Para preservar a identidade dos entrevistados os nomes reais foram alterados, consideremos, portanto: Ana, José, Rita e Selma. Tais entrevistas auxiliaram na

compreensão de diversos pontos levantados por nós. Questões como capacitação, material didático, currículo da Nova EJA e prática docente foram indagadas aos professores a fim de obtermos alguma compreensão de como as propostas do programa Nova EJA vem se estabelecendo.

O processo de coleta de dados teve como objetivo captar informações fundamentais sobre a prática docente na perspectiva da Nova EJA, por isso, aos professores foi pedido que relatassem suas próprias experiências em sala de aula. Para o registro das entrevistas foi escolhida a técnica de gravação de voz feita através de um gravador, posteriormente dispostas em arquivos digitais e transcritas.

As entrevistas basearam-se no roteiro criado a partir de aspectos considerados fundamentais para compreensão qualitativa de execução do projeto, e foram conduzidas nas próprias escolas segundo relatos dos professores e professoras. Segue o roteiro.

Figura 6 – Roteiro de entrevistas semiestruturadas

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL 1. Qual é a sua formação? 2. Há quanto tempo você é professor 3. Há quanto tempo você trabalha com a educação de jovens e adultos? 4. Você recebeu alguma formação para trabalhar com a educação de jovens e adultos? 5. Você recebeu alguma formação para trabalhar com a Nova EJA? Se positivo, como foi esta formação? Ela o preparou para a implementação da proposta em sala de aula? PRÁTICA PEDAGÓGICA NA NOVA EJA 1) Como você tem sido a implementação da proposta pedagógica da Nova EJA? 2) Ocorreram alterações na sua prática pedagógica em virtude da implementação da Nova EJA? 3) Como são os materiais didáticos disponibilizados pela Nova EJA? 4) Ele atende às necessidades dos alunos? 5) É possível seguir o planejamento de atividades proposto pela Nova EJA? 6) O que você pensa sobre a estrutura curricular da Nova EJA? Existe algum conteúdo que seja necessário trabalhar de outra forma para atender às necessidades dos alunos? 7) Quais as metodologias mais adotadas por você para o trabalho com os alunos? 8) E o processo de avaliação, como tem sido após a implementação da Nova EJA? 9) Quando ao seu trabalho, você tem autonomia para atuar em sala de aula? 10) O que você e seus colegas pensam sobre a proposta da Nova EJA? 11) Como você acha que deve acontecer o processo de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos?
--

A obtenção dos dados, às entrevistas aplicamos a metodologia de etapas da tematização sugeridas por Fontoura (2011), sendo: 1) transcrição do material coletado; 2) leitura atenta para conhecimento do material, 3) delimitação do corpus de análise; 4) levantamento dos temas; 5) identificação das unidades de sentido; 6) redação e esclarecimento do tratamento dos dados, separando-se das unidades de contexto do corpus. Desta forma, foi possível elencar eixos básicos de análise. Os principais temas escolhidos para análise foram:

Figura 7 – Eixos básicos de análise

EIXOS BÁSICOS DE ANÁLISE
a) Quanto à capacitação dos professores para o projeto Nova Eja; b) Quanto à utilização do material didático disponibilizado para as turmas de Nova Eja e as possíveis dificuldades encontradas; c) Quanto ao currículo da Nova Eja; d) Quanto à prática docente na perspectiva da Nova Eja; e) Quanto à metodologia utilizada.

Considerando o sexto passo do processo de tematização, construímos quadros que visibilizassem o tratamento dos dados e seu agrupamento em unidades de contexto, as quais chamamos de “eixos básicos”. Procuramos, assim, facilitar a constituição de unidades de significado e simplificar os processos de interpretação. Passamos agora à descrição dos resultados encontrados através da pesquisa.

NOVA EJA: O QUE DIZEM OS DOCENTES SOBRE CAPACITAÇÃO?

Quanto à capacitação, em geral, os entrevistados relataram que não os preparou/prepara para trabalhar com o projeto Nova EJA, ao passo que ela funciona como mera formalidade.

CAPACITAÇÃO	Ana	José	Rita	Selma
	<i>“Não. Cheguei com a cara e com a coragem, cheguei inclusive com um livro que não era nem o livro do professor. Ai eu fui na internet, baixei o livro do professor e vi que ele tinha toda uma metodologia preparada. Cada atividade era vinculada a uma atividade lúdica. Uma aula com power point, uma música.. Mas o livro que eu recebi não era nem o livro do professor.”</i>	<i>Quando eu entrei no estado, não. Desde o início deste ano tem um curso para quem tem turma do Nova Eja, só que no início do ano, no primeiro módulo, eu fui reprovado porque eu não mandei as atividades e a direção me avisou muito tarde. Já havia sido mandada duas tarefas pelo tutor, eu não mandei e acabei ficando reprovado, embora haja tarefa de reposição eu não sabia por falta de orientação. Ai já neste segundo semestre eu fiz o curso novamente, estou participando e mandando as atividades.</i>	<i>Olha só.. como posso te explicar isso? o que eles dão, o material deles é muito bom. Só que a nossa realidade é diferente daquilo da proposta. Por exemplo: A capacitação é muito boa, um material bom, esses livros também, mas é difícil combinar a prática com o material.</i>	<i>O curso para mim é mera formalidade. É só para justificar o dinheiro público sendo investido na educação. Por que acrescentar mesmo alguma coisa, não acrescenta. A única coisa é que lá eles disponibilizam um material, tem um portal do curso que você é obrigado a acessar porque ele vale ponto e se você não fizer as avaliações deles você é reprovado. E você ganha uma gratificação por essa capacitação, eu acho que é R\$ 300,00 que você recebe junto e não a cada mês de formação. Você é avaliado e você muitas vezes não deu a matéria, mas tem que comentar os capítulos estipulados para o ciclo. Para mim é mais pra inglês ver do que outra coisa.</i>

Segundo as entrevistas realizadas – das quais selecionamos os trechos dispostos acima –, quando não insuficiente, a capacitação ao menos acontece. A professora Ana, em seu relato, informou que não recebeu nenhuma formação para trabalhar com a turma de jovens e adultos e principalmente com a NEJA. Para ela, o início do trabalho com as turmas do projeto foi um ato de coragem, sem capacitação, sem livro do professor e sem menor conhecimento prévio do que seria

um projeto desenvolvido especificamente para jovens e adultos do ensino médio do estado do Rio de Janeiro.

NOVA EJA: O QUE DIZEM OS DOCENTES SOBRE MATERIAL DIDÁTICO?

Nossas entrevistas indicam que oferecer um material didático próprio para o público da NEJA é muito mais que planejar atividades e selecionar eixos temáticos a serem trabalhados durante seus quatro módulos. Para os professores, o material não contempla a realidade do aluno e não considera o fato de que muitos deles estão afastados há anos da escola e por isso necessitam que o conteúdo seja contextualizado. Nas palavras da professora Ana, é possível notar a dificuldade dos docentes em seguir uma proposta pensada fora da realidade desta modalidade de ensino.

[...] porque a proposta existe e é de certa forma atrativa pro aluno, mas pra colocar isto em prática é muito difícil [...]

[...] São eixos temáticos variados e dentro daqueles eixos você trabalha tudo. Todo o conteúdo de geografia visto no ensino fundamental e ensino médio. Então não tem como seguir um planejamento, porque você não consegue chegar a dar aquilo que está programado no calendário. Quando vou passar um conteúdo preciso fazer link o tempo inteiro, por exemplo: “Galera, isto aqui está relacionado com tal coisa.” E ainda tem o problema do módulo. Eu não posso falar que ele viu no módulo anterior, porque não existiu (geografia) no módulo anterior [...]

E esse foi um ponto que chamou bastante atenção nas entrevistas: o fato do material didático disponibilizado para a Nova EJA estar aquém às necessidades dos alunos.

MATERIAL DIDÁTICO	Ana	José	Rita	Selma
	<i>“Então não tem como seguir um planejamento, porque você não consegue chegar dar aquilo que está programado no calendário. Quando vou passar um conteúdo preciso fazer link o tempo inteiro, por exemplo: “Galera, isto aqui está relacionado com tal coisa...” E ainda tem o problema do módulo. Eu não posso falar que ele viu no módulo anterior, porque não existiu (geografia) no módulo anterior.”</i>	<i>Olha, eu já conversei com a própria coordenadora pedagógica e comentei com ela que eu não utilizo o livro e ela disse: “Que ótimo, aquele livro é uma loucura!”. Ela me apoiou e me deixou livre. Tem professores que utilizam o material. O de história, embora não goste muito, acha que para o aluno seguir é melhor. A de matemática eu acho que também não utiliza o livro.</i>	<i>Então o material é bom para o professor, para uma capacitação e o material do aluno, por exemplo, tem respostas que eu não concordo pois tira a motivação. Então não dá pra falar: faça o exercício, a atividade.</i>	<i>Não sei ainda te dizer isso, eu acho que a tentativa é de aumentar o conhecimento deles, mas eu não sei se vai alcançar este objetivo. Eu acho que pode ser que não, porque falando da parte de português que vem falando que questão da cultura, língua, linguagem e linguística. Dentro disso aí ele incluem sintaxe, dando a classificação de sujeito e predicado. Só que eles não esgotam a definição de sujeito, eles só dão 3 tipos de sujeitos e não os cinco tipos de sujeitos. Aí eu conversando com a professora ela disse: “Eu já dou tudo”. Então eu tento seguir o que ela me orientou e não o que a tutora me orientou.</i>

Entretanto, segundo o Manual de Orientações, o programa planejado tinha como um dos seus objetivos atender às necessidades do aluno, dando-lhes condições necessárias à conquista de sua autonomia. Dessa forma, todo material que foi desenvolvido para ser trabalhado com os alunos da NEJA tinha por objetivo capacitá-los e estimulá-los ao desenvolvimento de suas habilidades.

[...] na perspectiva de consolidar uma escola de qualidade, conectada ao século XXI, capacitada para preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, estimular o desenvolvimento de suas habilidades, constituindo no espaço escolar as condições propícias para conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes e diversos espaços da vida social: exercício da cidadania plena, o trabalho, participação comunitária, atuação no cenário político [...] (MANUAL DE ORIENTAÇÕES: NOVA EJA, 2012, p. 5)

Ao questionar os quatro professores entrevistados sobre quais eram suas práticas diárias para dar conta da realidade dos alunos, a solução apresentada pareceu incoerente: não utilizar o material didático do projeto.. O professor José é um dos que não utilizam o material disponibilizado pela escola e afirma:

[...] Eu já conversei com a própria coordenadora pedagógica e comentei com ela que eu não utilizo o livro e ela disse: “Que ótimo aquele livro é uma loucura” Ela me apoiou e me deixou livre [...]

Selma, a única professora entrevistada que dá aula de português (disciplina inserida em todos os quatro módulos do projeto), está em seu primeiro ano de trabalho com a Nova EJA. Ela apresentou um olhar crítico sobre a disposição dos conteúdos no material, que, além de não atender à necessidade dos alunos, é também muito extenso. Por isso, prefere, então, fugir da proposta de sua disciplina trazida pelo livro e seguir a orientação dada por uma professora que já conhece o material:

[...] Falando da parte de português que vem falando que questão da cultura, língua, linguagem e linguística. Dentro disso aí ele incluem sintaxe, dando a classificação de sujeito e predicado. Só que eles não esgotam a definição de sujeito, eles só dão três tipos de sujeitos e não os cinco tipos de sujeitos. Aí eu conversando com uma outra professora ela disse: “Eu já dou tudo”. Então eu tento seguir o que ela me orientou e não o que a tutora me orientou [...]

NOVA EJA: O QUE DIZEM OS DOCENTES SOBRE O CURRÍCULO?

Mesmo que haja um currículo mínimo para todas as disciplinas oferecidas pela EJA, de forma geral, os quatro professores entrevistados classificam o currículo do programa Nova EJA muito genérico, como podemos observar no quadro a seguir:

CURRÍCULO DA NEJA	Ana	José	Rita	Selma
	<i>“O currículo é muito genérico e por isso eu não sigo muito a risca não. Ele fala de tudo e não fala de nada. Na teoria seria muito interessante, mas até o material didático disponibilizado pra gente acompanhar o que está no currículo, não é possível fazer.”</i>	<i>Sinceramente eu nem vi a estrutura curricular. Eu pensei: Se o livro é assim a estrutura curricular também. Eu nem olhei então. Eu tento seguir o que currículo mínimo trás para o ensino fundamental e médio. Então em sigo isso também no Eja.</i>	<i>A proposta não seria essa, mas o que ta ocasionando é que além desse material que a maioria dos professores não segue. Pode até ler, pegar o conhecimento pra sim, mas não segue com os alunos, não tem como, não tem como. Ta fora da realidade e outra coisa, além disso o que acontece além de não contemplar o aluno eles colocaram mais 6 meses, então tem o 4º ano e para o aluno não é vantagem entendeu, por isso essa evasão está grande, pois ele pensa: eu posso fazer um teste aí fora e já saio formado. Era 1 ano e meio agora são 2 anos</i>	

Tal classificação relaciona-se às mesmas falas acerca do material didático, “além de superficial, não contempla a realidade do aluno”. A professora Ana afirma-o no trecho do quadro acima.

Para esses professores, um agravante gerado pela estrutura curricular do programa é o seu tempo de duração. Para receber o diploma de conclusão de ensino médio, o aluno precisa cursar quatro módulos com duração de seis meses cada da NEJA, ou seja, dois anos. Embora uma das propostas centrais do programa seja a diminuição da evasão escolar, segundo uma das professoras entrevistadas, não é isso que vem acontecendo:

[...] Além de não contemplar o aluno eles colocaram mais 6 meses ... Para o aluno não é vantagem entendeu, por isso essa evasão está grande, pois ele pensa: eu posso fazer um teste aí fora e já saio formado. Era 1 ano e meio agora são 2 anos [...]

NOVA EJA: O QUE DIZEM OS DOCENTES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE?

O que fazem os professores e professoras da EJA ao se depararem com um programa em que não enxergam perspectivas de uma educação preocupada em formar homens e mulheres agentes da própria história? O que fazem para lutar contra a maré de um programa que veio pronto, embalado e formatado? “Remar contra a maré”. Remar porque o exercício docente exige suor e disposição; contra a maré porque as forças que fizeram da educação de jovens e adultos uma modalidade “menor” ainda atuam em programas educacionais como a Nova EJA.

PRÁTICA DOCENTE	Ana	José	Rita	Selma
	<i>“Normalmente eu busco outras fontes bibliográficas variadas, livros didáticos de outras modalidades, livros de ensino médio pra mostrar que o conteúdo tem um fundamento. Não basta apenas trazer pra realidade deles. Trago também textos auxiliares, e para tornar um pouco mais acadêmico, trago alguns artigos pra mostrar para eles o que é um artigo de revista, um capítulo de um livro de um autor importante.”</i>	<i>Filmes, documentários, exercícios impressos, aula com Power point quando for pra mostrar muitos mapas. Eu evito de sair da escola porque o Eja é de noite e eles trabalham. Dentro da escola, quando a gente trabalhou o solo, tem uns barrancos lá. Aí eu mostrei para eles os aspectos relacionados ao solo.</i>	<i>Olha, inicialmente fizemos um trabalho com eles sobre saúde. A escola toda se mobilizou e foi muito legal. Falamos das doenças ressurgentes, a tuberculose, hanseanise e as DSTs. A gente vai ter outro segundo momento aí ligando aos interesses deles. De vez em quando tem palestras sobre o mercado de trabalho.</i>	<i>Eu não sou muito inovadora não. Há uma deficiência de leitura nesses alunos todos. Eles tem uma deficiência de interpretar coisas simples e isso as vezes eles vão terminar o ensino médio, alguns vão terminar a faculdade e pode ser que essa dificuldade perdure.</i>

A resposta encontrada na fala dos professores entrevistados reforçou em mim um sentimento outrora deixado nas inúmeras leituras feitas das obras de Paulo Freire. Uma passagem em específico resume muito do que foi encontrado ao escrever este trabalho: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 2008, p. 90). Palavra, trabalho, ação e reflexão, essas foram algumas das pistas encontradas ao dialogar com professores sobre o

que eles faziam para contornar os desafios de ter que trabalhar com o material didático do programa.

Vale destacar que o trabalho citado pela professora Rita, realizado no CIEP 246, não faz parte do conteúdo programático da Nova EJA. Ou seja, houve na escola um consenso de que não bastava apenas seguir o planejamento proposto pelo material didático, era preciso também enxergar opções de trabalho para além do que o material trazia. Era preciso pensar os conteúdos a serem trabalhados *com* os alunos e não apenas *para* os alunos.

NOVA EJA: O QUE DIZEM OS DOCENTES SOBRE METODOLOGIA?

Quando os professores entrevistados buscam meios de fazer da sala de aula um espaço-tempo de transformação e reflexão ao criarem suas próprias metodologias de ensino burlam o que “vem pronto e mastigado” e escolhem seguir por outros caminhos. O ato de fechar o livro e trazer novos meios de tornar um conteúdo compreensível aos alunos é, sobretudo, um ato de coragem. Paulo Freire (1997, p. 93) já afirmava isso quando, para ele, aceitar uma educação que impõe é também viver sob pena de uma farsa.

[...] A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir a discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? [...]

As entrevistas realizadas embora tenham tido como foco a questão da prática docentes na perspectiva do programa Nova EJA, emergiu também algumas outras questões: Quem ensina aos docentes a terem coragem? Nasce no professor a coragem para educar? Nasce do inconformismo em seguir um conteúdo raso para simplesmente dar a homens e mulheres o diploma necessário para conclusão do ensino médio sem considerar o depois e a vida que espera estes alunos formados? Podem eles ser mais que simples possuidores de um documento que os assegura de ter a escolarização padrão?

O professor José nos dá pistas sobre sua prática e reforça as falas reportadas aqui. Para ele, é preciso ir além do que o material didático traz como proposta para dar aos alunos condições de terem mais que um diploma de conclusão de ensino médio.

[...] Eu tento trazer um pouco mais de conteúdo, similar ao que eu faço no ensino fundamental e médio. O conteúdo proposto do livro é muito menor, mas eu dou muito mais coisa em função destes alunos que querem fazer uma faculdade [...] (Professor José)

Chegamos, então que, ao seguirem a contramão do material, os professores entrevistados dão ao exercício da docência um dos seus papéis mais importantes: formar e não apenas informar.

Para eles, não basta dizer conceitos e realizar atividades desconectadas com a realidade dos alunos. Não basta explicar um conteúdo de maneira informativa. Não basta cumprir um protocolo, é preciso viver uma educação crítica. Paulo Freire expressa de maneira ímpar o movimento realizado por esses profissionais em sua obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*. Para o autor, quando os alunos vivem uma educação crítica se redescobrem também como sujeitos agentes da própria história.

[...] Distanciando-se do seu mundo vivido, problematizando-o, “decodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamado a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta [...] (FREIRE, 1987, p. 8)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais que procurar respostas, nossos objetivos nesta pesquisa eram entender o que fazem os professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos ao se depararem com um novo programa de ensino. As entrevistas realizadas com os quatro docentes da Educação de Jovens e Adultos indicaram que o material oferecido pelo programa Nova EJA gera uma série de complicações no plano prático; problemas na composição e na disposição dos conteúdos apresentados e a serem trabalhados com as turmas, também quanto à divisão modular estabelecida e a capacitação oferecida para o trabalho com o novo programa, dentre outras.

Nessa investigação, compreendemos que ainda há muito a ser discutido no que tange à educação de jovens e adultos principalmente por requerer mais que um apanhado de conteúdos e didáticas em um material formatado. Construir uma educação de jovens e adultos precisa de uma parceria entre alunos, escola, professores, coordenadores, diretores e agentes da escola – construção COM Jovens e Adultos e não PARA Jovens e Adultos.

As entrevistas sobre a experiência dos professores e professoras da educação de jovens e adultos revelaram que há dificuldades diárias no processo de implementação do currículo e da metodologia da Nova EJA. Essas dificuldades se estabelecem por razões como: distância entre o material produzido e realidade dos alunos, divisão modular estabelecida para cada disciplina, falta de recursos multimídia para a execução das atividades apresentadas no material didático, ausência da participação dos agentes da educação de jovens e adultos na construção de um novo programa de ensino, entre outras.

Por outro lado, consideramos importante também a realização de uma pesquisa mais sistemática que acompanhasse processos diários dentro de sala aula para analisar em que medida aquilo que se entende como uma prática docente preocupada com a formação dos jovens e adultos realmente se efetiva. De forma geral, apenas analisar estes fatos a partir de entrevistas não garante

que, ao criticar o programa Nova EJA, os docentes estejam fazendo da sua prática diária a luta por uma educação transformadora. Estar no chão da escola, vivendo a Nova EJA e compartilhando seus desafios e superações pode nos dar mais pistas sobre quais poderiam ser as reais necessidades de alunos e professores desta modalidade de ensino.

Para driblar estas dificuldades, uma saída possível é apostar em práticas docentes que enxerguem a Nova EJA para além de suas limitações e acreditar que somente a partir de uma educação libertadora poderemos transformar “alunos” em sujeitos agentes da própria história.

Para que os sujeitos envolvidos na educação de Jovens e Adultos possam construir uma educação verdadeiramente libertadora é importante que, sobretudo, haja conhecimento sobre esta modalidade de ensino. Este conhecimento percorre dois caminhos: o campo da formação de professores e os alunos desta modalidade de ensino. Uma medida efetiva em direção a avanços na área é ser essa disciplina obrigatória de todas as licenciaturas oferecidas pelas universidades. Hoje, alguns dos professores que saem da graduação desconhecem que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino e como tal possui muitas especificidades. Também a oportunidade e de mais espaço para discussão nas políticas educacionais como base o direito à educação e que os agentes envolvidos neste processo possam, de fato, ter voz ativa.

Para os alunos o reconhecimento da modalidade de ensino que estão inseridos através de práticas docentes libertadoras funciona mais que mera informação, é, sobretudo, um ato de reconhecimento de si. Ao passo que se reconhecem como sujeitos constituintes de suas próprias histórias estão em movimento de constante transformação. Paulo Freire (1987, p. 16) ampliou esta discussão de maneira crucial no livro *Pedagogia do oprimido*:

[...] Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas [...]

REFERÊNCIAS

FONTOURA, H. A. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: Fontoura, Helena Amaral da (Org.). **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro, ed.: Paz e Terra, 1988

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Manual de Orientações: Nova EJA**. Rio de Janeiro, 2012.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Portal SEEDUC**. Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/principal/nova-eja.php>>. Acesso em 20 de Novembro de 2013.



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA E JUSTIÇA AMBIENTAL: UMA PERSPECTIVA SOBRE EXPERIÊNCIAS COM MULHERES DAS CLASSES POPULARES, NO MUNICÍPIO DE MAGÉ

OLIVEIRA, Carolina Alves Gomes

*Mestre em Biologia Marinha (UFF). Pesquisadora do GEASUR
agoliva86@gmail.com*

SÁNCHEZ, Celso

*Professor do programa de Pós graduação em educação da UNIRIO
celso.sanchez@hotmail.com*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo pensar as articulações possíveis entre os campos da justiça ambiental e da educação ambiental de base comunitária, tendo em vista o contexto de mulheres trabalhadoras, em Magé, RJ. Este município, localizado nas proximidades da baía de Guanabara, é palco da implantação de uma série de obras e empreendimentos ligados à indústria do Petróleo, cuja instalação coincide com territórios tradicionais da pesca artesanal e áreas historicamente negligenciadas, onde as comunidades sofrem com a falta de serviços básicos. Nessa atmosfera, destaca-se o papel das mulheres das classes populares como protagonistas e vítimas desse processo. Sendo a permanência feminina neste território mais comum, devido à necessidade de cuidado e sustento dos filhos, muitas mulheres convivem diariamente com dificuldades, como a penosa entrada no mercado de trabalho, o aumento da violência e a não garantia de seus direitos; assim como problemas ligados à saúde ambiental, como a oferta de água potável e as péssimas condições de saneamento e moradia. A partir de uma experiência e educação comunitária ocorrida em Magé, este trabalho busca levantar reflexões sobre a importância da permanência das mulheres no território e da possibilidade da formação de educadoras ambientais locais. Nessa perspectiva, acredita-se que a escuta sensível da realidade socioambiental pode ser o substrato para pensar propostas de educação ambiental de base comunitária, contextualizada às realidades locais e as situações de vulnerabilidade ambiental e social que se encontram essas comunidades.

Palavras chave: Educação ambiental de base comunitária, mulheres das classes populares, justiça ambiental, Magé

ABSTRACT

This work aimed think about possible articulations between the environmental justice field and community-based environmental education, in view of the context of working women, in Magé, RJ. This city, located nearby Guanabara bay, is stage of a series of works and projects implantation linked to the oil industry, whose installation coincide with traditional territories of artisanal fisheries and historically neglected areas, where communities suffer from a lack of basic services. In this atmosphere, stand out the role of working class women like protagonists and victims of this process. Being the female permanence in this territory more common, due to the need for care and maintenance of children, many women live daily with difficulties, like painful entry into the job market, increasing violence and no guarantee of their rights; even as problems related to environmental health, like the supply of potable water and the poor condition of sanitation and housing. From an experience of community education occurred in Magé, this work look for reflections about the importance of women permanence in the territory and the possibility of formation of local environmental educators. In this perspective we believe that the sensitive listening of social and environmental reality can be the substrate to think proposals of community-based environmental education, contextualized to the realities of environmental an social vulnerability, which are those communities.

Key words: Community-based environmental education, working class women, environmental justice, Magé.

Introdução

A crise socioambiental que vivemos traz em suas “entranhas” as causas e conseqüências da manutenção de um sistema, que depende da exploração e expropriação intensiva das riquezas naturais, assim como das desigualdades econômicas e da exclusão de grande parcela da população para o seu funcionamento (MIES e SHIVA, 1993). O discurso hegemônico, entendido como o discurso predominante do capital, reproduz a ideia de que todos os habitantes do planeta são igualmente responsáveis pela destruição e exploração predatória dos bens naturais. Tal visão não se sustenta quando algumas questões vêm à tona, como a situação de desigualdade, pobreza, exclusão e baixíssimo poder de participação a que estão submetidas grande parte das populações periféricas do globo (LOUREIRO, 2004). Convém salientar que este discurso ainda atribui a culpabilidade do dano ambiental às ações individuais, o que acaba por colaborar com a despolitização do debate acerca das responsabilidades socioambientais

A lógica do mercado, embasada pelo reducionismo científico e pela obtenção de lucros, através da exploração e expropriação da natureza e do trabalho, não considera as diversidades e as complexidades tanto dos ecossistemas, quanto das formas socioculturais (MIES e SHIVA, op. cit). Pelo contrário, florestas, rios, baías são todos reduzidos a uma função única que serve ao capital, como, por exemplo, a produção de madeira, o fornecimento de água, a navegação, respectivamente. E assim são desconsideradas as relações complexas que existem entre estes ambientes e as populações que sobrevivem diretamente destes recursos, assim como das relações sinérgicas entre os diversos ecossistemas, considerando suas dinâmicas próprias. Da mesma forma, os saberes

tradicionais e as formas socioculturais de comunidades que vivem, há gerações, intimamente ligadas ao território, são desqualificados e deslegitimados, por não fazerem parte do modelo científico de produção de conhecimento (ibid). Este perverso processo cria um sistema de autodestruição que se retroalimenta e que o sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2009) chama de epistemicídio.

Nesta direção, a expansão dos capitais internacionais para territórios de países em desenvolvimento, através da instalação de grandes empreendimentos, traz consigo os diversos conflitos ambientais que denunciam que as injustiças sociais e a degradação ambiental estão entrelaçadas e possuem uma origem comum (ACSELRAD, 2010). É dentro da dinâmica dos conflitos ambientais, por sua vez, que são evidenciados os atores e as circunstâncias sociais, ecológicas, políticas, econômicas e ideológicas associadas às injustiças ambientais (ibid.). Apesar de cada conflito ter suas particularidades, pontos comuns podem ser observados na história de conflitos ambientais por todo o mundo. Destacando-se a escolha de territórios ocupados por populações socialmente fragilizadas para instalação de empreendimentos poluidores, a destruição de estilos de vida de populações tradicionais (ACSELRAD, 2002), o aumento da violência e da pobreza que atinge com maior intensidade as mulheres e crianças pobres (MIES e SHIVA, 1993; PARDO, 2015), dentre outros.

Neste sentido, o presente trabalho dá destaque as relações socioambientais estabelecidas no território de Magé e seus atores sociais, procurando evidenciar as mulheres de classes populares neste complexo processo, onde se encontram submetidas à realidade de vulnerabilidade socioambiental (ACSELRAD, 2013). Este conceito refere-se à suscetibilidade – histórica e socialmente construída através de relações desiguais de poder - de grupos como estes aos riscos decorrentes dos impactos socioambientais; e precisa estar vinculada às questões de direitos humanos, já que tem sua origem em processos sociais profundos (ibid.).

Se as relações de exploração do trabalho e da natureza recaem de forma mais pesada sobre as populações mais fragilizadas socioeconomicamente, pode-se dizer que este efeito é ainda mais intenso sobre a vida das mulheres (MIES e SHIVA, 1993). Sua relação histórica com a permanência do território está relacionada muitas vezes com a manutenção das atividades de subsistência, como o plantio, a alimentação, o cuidado com a saúde dos filhos e da família e também no cuidado com a natureza (ibid.). Apesar de indispensáveis à sobrevivência, estas atividades não são valorizadas e muito menos monetarizadas, dentro das sociedades que ainda possuem fortes traços patriarcais. Com isso, muitas mulheres já se encontram em situação de desvantagem econômica e distanciamento das esferas de participação política, dentro de suas comunidades, mesmo antes de

sofrerem com impactos ambientais de qualquer espécie. Este cenário não é exclusivo dos países pobres. Nos Estados Unidos, por exemplo, pesquisas realizadas nos anos 80 apontaram que as famílias sustentadas por mulheres eram as mais pobres, sendo ainda mais pobres se estas mulheres fossem de origem latina ou africana (MIES e SHIVA, *idem.*).

A lógica de instalação dos grandes empreendimentos poluidores escolhe os territórios desvalorizados, onde há presença de comunidades vulneráveis, com pouca organização e participação política (ACSELRAD, 2010). Sendo assim, as mulheres mais uma vez, são atingidas de forma intensa e sofrem com a imposição do deslocamento de seu território e de sua comunidade de origem, com a violência contra si e seus familiares, com a diminuição da qualidade ambiental e com a insegurança alimentar e nutricional (MILES e SHIVA, *idem.*, PARDO, 2015). Desde a origem das discussões sobre a justiça ambiental, a participação e as lutas das comunidades impactadas são consideradas fundamentais para trazer à tona as relações de desigualdade na proteção contra os impactos ambientais, assim como a verdadeira dimensão destes impactos (ACSELRAD, 2002). Neste sentido, as mulheres têm um papel fundamental nas lutas com relação aos direitos ao território, uma vez que possuem menor capacidade de mobilidade, convivendo diretamente com as situações desiguais de exposição aos impactos ambientais (MIES e SHIVA, *idem.*).

Como forma de entender e explicitar os conflitos ambientais, baseando-se no diálogo com os sujeitos envolvidos nas situações contraditórias cotidianas, a educação ambiental crítico-transformadora estabelece um diálogo importante com a justiça ambiental, à medida que reconhece a importância de dar evidência aos grupos com maior vulnerabilidade socioambiental, como forma de entender a realidade existente e buscar transformá-la (LOUREIRO, 2004). Nessa perspectiva, entende-se que uma educação que tenha como objetivo a emancipação e conquista da cidadania, não pode deixar de explicitar os conflitos do cotidiano, uma vez que as várias visões de mundo, muitas vezes antagônicas, refletem as disputas de poder na sociedade (*ibid.*). Aqui, portanto, nos cabe levantar a seguinte questão: qual a participação das mulheres nas comunidades e como elas podem colaborar como educadoras ambientais de base comunitária, atuando no sentido de contextualizar as ações educativas ambientais ao território?

A despeito desta postura ideológica, a educação ambiental crítico-transformadora tem as obras de Paulo Freire como um de seus principais referenciais (LOUREIRO e TORRES, 2014). Este importante educador, que esteve embasado em experiências com a educação popular e engajado num projeto de educação libertária e contra hegemônica, oferece à educação ambiental ricas contribuições, no sentido da valorização da construção coletiva e dialógica de processos

práticos e reflexivos, que estejam de acordo com a preservação da vida, com a sustentabilidade e com a justiça ambiental (LOUREIRO, 2004).

É partindo de uma experiência de educação ambiental de base comunitária, com mulheres de classes populares do município de Magé, que este trabalho tem como objetivo pensar nas possíveis articulações entre a educação ambiental de base comunitária e a justiça ambiental, dando ênfase aos processos pedagógicos que emergem desta experiência. Considerando o papel importante destas protagonistas, que vivem em seu cotidiano os conflitos e as contradições num território, que há alguns anos, é explorado pela indústria do petróleo. Busca-se compreender que educação ambiental emerge a partir desta experiência de reflexão e prática, baseada na pedagogia de Paulo Freire, onde as educadoras populares formam e são formadas.

Contextualização

O município de Magé é um dos municípios, localizado no entorno da baía de Guanabara, onde a história dos conflitos ambientais, envolvendo a indústria do petróleo, se desenrola há pelo menos 50 anos, desde a instalação da Reduc (em Duque de Caxias) e mais recentemente vem se intensificando com as obras de construção do Comperj (Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro) em Itaboraí, com obras secundárias em 5 outros municípios.

Do processo de degradação e ocupação deste ambiente emerge o drama de homens e mulheres que sobrevivem da pesca e estão cada vez mais impedidos de continuar com suas atividades devido à falta de condições ambientais necessárias e a desvalorização de seu trabalho e de seus conhecimentos. Além disso, as condições históricas de pobreza e falta de serviços básicos expõe estas pessoas, de forma desigual à maiores riscos de contaminação e desenvolvimento de doenças. As profundas modificações nas estruturas e nas formas de vida das comunidades que habitam esse território, devido à chegada destes grandes empreendimentos, podem trazer à tona relações desiguais de exploração caracterizando injustiças ambientais (ACSELRAD, 2010).

Em 2013, foi lançado um documento bastante importante a respeito dos conflitos ambientais relacionados à indústria do petróleo, na baía de Guanabara, com foco na instalação do Comperj (FAUSTINO e FURTADO, 2013). Dentre as diversas contribuições deste trabalho, alguns pontos importantes foram levantados. A escolha do local para a instalação do empreendimento e suas obras secundárias não destinou a devida importância às questões socioambientais, uma vez que não levou em consideração que a região compreende um dos últimos resquícios de manguezais preservados da

baía e ainda abriga o Mosaico da Mata Atlântica Central Fluminense (MMACF), com 31 unidades de conservação. Também não levou em consideração a existência de várias comunidades pesqueiras que dependem diretamente da pesca na baía de Guanabara. E menos ainda considerou as questões de vulnerabilidade social e pobreza de várias destas comunidades, que sofrem historicamente com a falta de serviços básicos como saúde, moradia, abastecimento de água e coleta de esgoto.

Apesar do desenrolar de todo o processo de licenciamento, que contou com estudos de impacto e audiências públicas, este documento salienta que as ponderações trazidas pelos pescadores e pescadoras artesanais, baseadas em seus conhecimentos empíricos são desqualificadas e desconsideradas pelos estudos de impacto ambiental, trazendo como consequência a ausência de medidas mitigadoras e alternativas para estas comunidades (FAUSTINO e FURTADO, 2013). Além disso, até mesmo seus direitos de organização política vêm sendo cerceados, através de ameaças e ações truculentas, por parte das empresas. Este cenário tem seu desdobramento no progressivo abandono da pesca artesanal na baía de Guanabara e o deslocamento destas pessoas para outras atividades que se caracterizam, muitas vezes, por subempregos. Isso causa o agravamento da situação financeira de várias famílias, assim como o aumento dos índices de violência (Anotações pessoais, mediante participação dos conselhos da APA de Guapimirim).

Mesmo com a grande visibilidade trazida por este documento sobre a questão das lutas dos pescadores na baía de Guanabara, os organizadores ressaltam que, ao longo de todo o processo, houve baixa preocupação dos atores envolvidos nos conflitos, em trazer à tona “especificidades” para compreensão mais profunda da realidade. Dentre elas, as perdas, ameaças e inseguranças que atingem diretamente a vida das mulheres, que também fazem parte ativamente da cadeia produtiva da pesca artesanal e ainda se dedicam a atividades como o cuidado e a educação dos filhos e dos idosos. Tampouco foram abordadas as questões de perda de território e violência sofrida pelas mulheres em meio às transformações ocorridas com a chegada do Comperj. Estas observações indicam um descaso com as violações sofridas por expressiva parcela da população, representada pelas mulheres, que na maioria das vezes, são as mais atingidas. Muitas, inclusive, atuam como protagonistas, enfrentando a desigualdade de direitos e reivindicando o acesso à saúde, à permanência no território e à melhoria da qualidade de vida de seus filhos e familiares. Tendo, portanto, uma grande importância estratégica na luta política contra as injustiças socioambientais.

O trabalho de Raulino (2008, *apud* STORTTI e COSTA, 2014) aponta como principal impacto da chegada da indústria do Petróleo sobre as mulheres das comunidades locais o aumento da prostituição e da incidência de DSTs. Com a chegada de grande quantidade de trabalhadores terceirizados às regiões das obras, em Duque de Caxias, por exemplo, houve uma intensificação da

indústria do sexo, onde mulheres e meninas marginalizadas e fragilizadas por questões sociais já existentes, estão sujeitas à esta realidade. Apesar disso, Storti e Costa (2014) salientam a participação ativa de grupos de mulheres deste município nos conselhos e reuniões, reivindicando direitos e denunciando os abusos e a violência sofrida por toda comunidade.

Se os conflitos ambientais na Baía de Guanabara, devido à indústria do petróleo, ainda são pouco discutidos e divulgados, por parte da sociedade, as violações e restrições de direitos sofridos pelas mulheres destas regiões, parecem estar num campo ainda mais obscuro. A sujeição às situações desiguais de degradação ambiental e impossibilidade de deslocamento do território se somam às relações de exploração e desvalorização do trabalho na própria comunidade em que vivem. Assim a lógica capitalista de mercado, assume uma de suas faces mais cruéis, onde as mulheres e as crianças são as maiores vítimas da exploração e da pobreza (MIES e SHIVA, 1993).

A experiência em Magé

Esta reflexão relata o trabalho da Ong Água Doce, localizada em Magé, onde mulheres de classes populares se encontram. O educador Waldemar Boff, que possui vasta experiência com trabalhos de educação e organização popular, na baixada fluminense e região serrana do Rio de Janeiro, conduz o trabalho. Dentro do projeto, um dos principais objetivos é a implantação dos princípios da agenda 21 ao longo da bacia do Rio Suruí (Magé). Entendendo a grande importância das relações com o território para a transformação das relações sociais na natureza, como afirma Loureiro (2004).

As razões para a chegada e permanência predominantemente feminina no trabalho educativo da Ong parece estar relacionada a algumas questões interessantes, como a experiência destas mulheres em atividades comunitárias anteriores; a facilidade encontrada pelas chefes de família num trabalho onde possam estar próximas a sua comunidade e perto dos filhos; a noção de responsabilidade quanto ao trabalho comunitário e a pequena permanência masculina, onde grande parte desta força de trabalho é absorvida pelas obras ligadas à indústria do Petróleo.

Dentre as componentes do grupo, estão algumas pertencentes a famílias de origem pesqueira e de agricultores que chegaram ao município, vindas de outras regiões. É importante salientar que as funções que cada uma destas mulheres foi ocupando, ao longo de sua chegada a Ong, estiveram e estão localizadas no bairro onde elas moram, o que facilita o trabalho com a comunidade em que estão inseridas e onde são reconhecidas pela maioria. De acordo com sua experiência e sua formação, mesmo que básica, atuam em diversas atividades, como a alfabetização de crianças e adultos, a realização de cursos e oficinas de artesanato, a elaboração de cursos e produção de

remédios caseiros, a participação em reuniões e conselhos de meio ambiente, o apoio à atividade das escolas e a orientação aos turistas.

A partir de certo momento, com o maior amadurecimento do trabalho realizado pelas educadoras, entendeu-se que a reunião num grupo de estudos, uma vez por semana, era necessária. Assim começa minha experiência de formação com essas mulheres, onde através de estudos e reflexões a partir de temas levantados por suas experiências cotidianas, iniciamos um processo de reflexão sobre nossas práticas e aperfeiçoamento do nosso modo de fazer. Com o intuito de levar um pouco das ciências biológicas (área de minha formação) para o diálogo com os conflitos e os saberes destas agentes, fazemos parte de um processo de formação em curso, ou, como ensina Paulo Freire (1996), um processo que tem como característica a incompletude...

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mas ainda a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no do mínimo vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele (FREIRE, 1996, p. 55).

Emergências de uma Educação Ambiental de base comunitária

Os encontros no grupo de estudos se iniciaram em 2009 e acontecem até hoje, toda semana. Desde que iniciamos, algumas mulheres participaram provisoriamente, no entanto, a maior parte permaneceu. É importante salientar que o intuito deste encontro semanal se articula diretamente com as atividades que cada educadora desenvolve durante a semana, por isso esse é um espaço de estudo, mas também um espaço de atualização dos eventos da semana, das dificuldades que surgem, das novidades, além de ser um momento agradável de reencontro e partilha. Estas características, como levantam Freire e Nogueira (1993) permeiam a educação popular de base comunitária, onde o aprendizado e a reflexão, que acontecem nos encontros, passam obrigatoriamente pela experiência prática do dia-dia.

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendendo que esse esforço não se esquece, é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar esta organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE e NOGUEIRA, 1993, p. 19).

No caso deste grupo de mulheres, todas trabalham na Ong, tornando-se necessário este momento de prestação de contas e planejamento. Dessa forma, os desafios cotidianos são discutidos, os pontos de vista são expostos e muitas decisões são tomadas a partir deste processo coletivo. Esta é uma prática pedagógica muito importante em nosso trabalho, uma vez que não há um manual com passos a seguir, as soluções são pensadas com base nas experiências vividas e numa postura ética que favoreça sempre a emancipação da comunidade (BOFF, 1984). Nessa direção, Freire e Nogueira (1993) chamam a atenção para a importância da oralidade para a construção e disseminação do saber popular. Esta forma de explicar a vida através dos casos cotidianos constitui uma linguagem de produção de conhecimento a partir da experiência, que não deve ser desvalorizada (como muitas vezes é), mas sim reconhecida pela sua importância reflexiva na produção de visões de mundo (ibid.).

Este modo de aprender e de ensinar faz parte do processo de formação em educação ambiental que tentamos construir. Desde o início, os temas de estudo buscam relacionar-se com a experiência que estas agentes já possuem, seja esta proveniente do trabalho, ou das situações vividas na comunidade. Com o desenrolar de nossa experiência os temas passaram a ser propostos pelas próprias educadoras, seguindo uma diversidade grande de assuntos tais como, o conhecimento aprofundado das plantas medicinais, técnicas de plantio e cuidado com a terra, metodologias de educação ambiental para o ensino infantil, artigos sobre os empreendimentos implantados na região, artigos diversos sobre o aquecimento global e consequências para os países pobres e muitos outros.

Durante a leitura e discussão dos temas é inevitável a transposição para a vida cotidiana, que acontece através da oralidade, do conto dos casos. Nestes momentos, se tornam evidentes os conflitos socioambientais silenciosos que se arrastam em torno das comunidades. A degradação ambiental de áreas que antes eram muito utilizadas pelos moradores, por exemplo, trazem através da memória sentimentos de pesar e desânimo. A violência, que cresce em grandes proporções e que afeta principalmente os jovens, traz suas marcas no diálogo cotidiano da comunidade e também no das educadoras. Não se pode ignorar a realidade brutal forjada pelas relações opressivas que historicamente incidem sobre essa comunidade. Essa brutalidade é narrada pelas educadoras quando contam suas experiências com as crianças, com outros grupos de mulheres ou com adolescentes. Sobre a questão da violência MIES e SHIVA (1993) sob a ótica do ecofeminismo, trazem uma comparação interessante, onde a violência imposta aos países colonizados, no sentido da expropriação e destruição de suas riquezas naturais, segue a mesma lógica da violência imposta às mulheres e crianças pobres do globo. O desenvolvimento econômico, nos moldes capitalistas, para os países de terceiro mundo implica no sacrifício de seus bens naturais e sua biodiversidade (que

são exportados na forma de matéria prima) e tornam-se indisponíveis para as populações locais, cada vez mais empobrecidas (ibid.). Da mesma forma, as mulheres, que outrora dependiam de relações mais próximas com os recursos naturais para cuidar do sustento e da saúde dos filhos (plantio de comida, cultivo de ervas medicinais, obtenção água potável, atividades tradicionais de pesca e artesanato) são privadas deste direito, já que o local onde vivem torna-se cada vez mais degradado e perigoso (ibid.). A violência pela perda do território e dos recursos ambientais soma-se à violência decorrente da escassez, da falta de oportunidades e da pobreza que aflige as famílias e as mulheres que temem pelo futuro de seus filhos.

Muitas vezes, do encontro com as pessoas da comunidade, em suas respectivas atividades ou nas experiências do dia-dia, as educadoras trazem as narrativas de violência, abusos, omissão dos direitos e falta das condições básicas para a dignidade. Em meio à necessidade da humanização das relações, emerge uma percepção da importância da atenção, do aumento da auto-estima e da formação de um olhar respeitoso e cuidadoso para si mesmo. Em sua *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) por muitas vezes reforça a necessidade de uma educação humanizadora para a conquista da liberdade, onde homens e mulheres oprimidos, ao longo de processos coletivos, tomam ciência de sua situação de subalternidade e começam a imaginar um futuro diferente, exercitando a esperança. Sobre a esta dinâmica, o autor explica:

“Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidade dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.” (FREIRE, 1987, p.30)

Seguindo este caminho percebemos o quanto o trabalho pedagógico, que se pretende através da educação ambiental crítica, se mescla ao trabalho de base comunitária na busca por alternativas possíveis, ou seja, na busca por transformações nas relações socioambientais. Como representantes de comunidades pobres, que vivem diariamente as conseqüências das injustiças ambientais na Baía de Guanabara, estas educadoras vivem uma realidade de opressão não apenas social, mas também ambiental, que é compartilhada por suas comunidades. Por esta razão possuem uma relação única com tais situações contraditórias, uma relação de convivência e de resistência, uma vez que continuam sobrevivendo neste território apesar das péssimas condições socioambientais. Como aponta Loureiro (2004), a inclusão destes grupos vulneráveis no âmbito da educação ambiental

crítica é essencial, como forma entender as relações socioambientais que produzem a exclusão. E mais ainda, como nos traz Freire (1987) nenhum outro grupo, que não o dos oprimidos (e neste momento a opressão se torna socioambiental) possui o potencial histórico e humanista de lutar pela libertação e pela transformação das relações de opressão:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento de lutar por ela (FREIRE, 1987, p. 31).

Imbuídos desta prerrogativa, continuamos buscando formas de fazer uma educação ambiental, que seja construída pela comunidade, ou seja, que não aconteça de forma vertical, sob a forma de programas prontos e metodologias estabelecidas (usualmente oferecidos por empresas, como exigências compensatórias). Entendendo que esta forma pronta não traz a crítica principal – o porquê da manutenção das relações desiguais de opressão socioambiental – e também não dá lugar aos conhecimentos e às experiências populares, não se reconhece sua utilidade para os problemas reais enfrentados pelas comunidades e para sua emancipação. Neste trajeto, ao mesmo tempo que compartilhamos da insatisfação com as injustiças vividas e contadas, quanto grupo de estudos, imaginamos saídas e soluções possíveis, exercitando a prática da esperança. Como enfatizam Freire e Nogueira (1993) através desta prática os grupos populares resistem, acreditando que as coisas podem mudar, não precisam continuar como estão. Dentre estas reflexões em nosso grupo, são extremamente valiosas as narrativas de educadoras mais antigas que trazem experiências comunitárias - vencedoras ou não - que inspiram e fortalecem a caminhada. Assim, continuamos no sentido dessa busca por novas alternativas, de novos futuros possíveis.

Considerações finais

Como mencionado anteriormente, este trabalho pedagógico continua em processo, assim como continua o processo de avanço da indústria do petróleo na Baía de Guanabara, deflagrando a cada dia desafios maiores à resistência das comunidades. Com essa consciência, nosso trabalho acontece na forma de idas e vindas, momentos de avanço, paradas e retomadas. E a busca por uma prática socioambiental reflexiva, baseada na pedagogia freireana, apresenta pistas importantes no trabalho com as comunidades, como o desenvolvimento da escuta sensível e respeitosa, que compreende a oralidade popular como um processo vivo de construção de conhecimento e reflexão.

Desta reflexão, o aprendizado diz algo sobre a necessidade da paciência com os processos de participação e organização popular, que são demorados e contam com a desconfiança daqueles que já foram muito enganados por falsas promessas.

Da mesma forma, observa-se, cada vez mais a importância da presença das educadoras populares nas comunidades, como representantes desta resistência, na busca pela humanização e pelo aumento da auto-estima. A necessidade de valorizar o afeto, a cooperação, o cuidado e a paciência com os processos naturais e sociais, se faz presente nas atividades com as crianças, os adolescentes e as mulheres, abrangendo caminhos que buscam romper a lógica de destruição, violência e competição aderidas ao sistema capitalista excludente. Compartilhando das ideias de Freire, entendemos que o trabalho junto às bases comunitárias, que tem como intuito o fortalecimento da organização e educação popular é um processo em contínua formação. E a educação ambiental crítica, por sua vez, comunga de processos como estes, á medida que busca novas formas de relação com o mundo, onde as relações sociais e ambientais possam ser reinventadas, com o propósito de promover maior justiça social e menor destruição ambiental.

Portanto, este trabalho nos permitiu inferir a cerca da importância da educação ambiental contextualizada ao território, que parte da força dos atores locais no reconhecimento das lideranças e, sobretudo, do protagonismo feminino no processo de empoderamento de grupos em situação de vulnerabilidade socioambiental. Desta forma, pensar uma educação ambiental que parta do território, dos seus saberes e personagens, talvez possa atrelá-la ao contexto dos conflitos ambientais e de situações de injustiça ambiental, nos possibilitando pensar uma educação ambiental de base comunitária que possa cumprir o papel emancipatório da educação popular, preconizado por autores como Paulo Freire e tantos outros. Portanto, é importante ampliar este diálogo mais aprofundado entre a educação ambiental, o campo da ecologia política e a educação popular.

Referências bibliográficas

ACSELRAD, H. Justiça ambiental e construção social do risco. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba: UFPR. n. 5, p. 49-60, 2002.

ACSELRAD, H. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos avançados**, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.

ACSELRAD, H. Conhecimento do ambiente e o ambiente do conhecimento – anotações sobre a conjuntura do debate sobre vulnerabilidade. In: **Em Pauta (Uerj)** v. 11, n. 32, p. 113-130, 2013.

BOFF, C. **Como trabalhar com o povo – Metodologia do Trabalho Popular**. Petrópolis: Vozes. Petrópolis, 1984.

FAUSTINO, C., FURTADO F. **Indústria do Petróleo e Conflitos Ambientais na Baía de Guanabara: o do caso Comperj**. Rio de Janeiro, Plataforma Dhesca - Relatoria do Direito Humano ao Meio Ambiente, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gestão em Ação**, Salvador v.7, n.1, p. 37-50, 2004.

LOUREIRO, C. F. B., TORRES J. R. **Educação Ambiental – Dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

MIES, M., SHIVA V. **Ecofeminismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

PARDO, C. R. Traduciendo los testimonios de las mujeres víctimas del desplazamiento en Colombia. 2015. **Tese** – Doutorado em psicosociologia e ecologia social. Instituto de Psicologia do Programa em Psicosociologia e Ecologia Social (EICOS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

SANTOS, B. S, MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina. AS, 2009.

STORTTI, Marcelo; COSTA, Leila. Gênero, violência e indústria do petróleo: um panorama do impacto da refinaria de Duque de Caxias (REDUC) sobre a vida das mulheres da baixada fluminense. **Revista Ambivalências**. v. 2, n. 3, p. 70 – 85, Jan-Jun/2014. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/2550>. Acessado em: 23 de novembro de 2015.



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



TRABALHO DE CAMPO NA LICENCIATURA: EXPERIMENTANDO O CINEMA NA FRONTEIRA ENTRE O TERMINAL DE PETRÓLEO E A UNIDADE DE CONSERVAÇÃO

COSTA, Rafael Nogueira

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente da UERJ

Docente no Curso de Ciências Biológicas da UFRJ Macaé

rafaelnogueiracosta@gmail.com

BRANQUINHO, Fátima Teresa Braga

Docente no Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente da UERJ

fatima.branquinho@uol.com.br

BATISTA, Thaís Dantas do Vale

Graduanda no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ Macaé

Bolsista de Extensão da UFRJ

thavaledantas@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é propor reflexões sobre a importância do trabalho de campo para a formação de professores-pesquisadores. Buscamos experimentar como a produção audiovisual, realizada pelos alunos da Graduação em Pedagogia da UERJ pode funcionar como *locus* da construção de saberes comunitários. Adotamos como procedimento docente o cumprimento de quatro etapas principais: i) realização de um estudo de caso; ii) saída de campo para obtenção de dados: produção de quatro filmes realizados de maneira coletiva e com formatos variados (Nichols, 2009); iii) edição do material coletado em campo pelos grupos e iv) exibição e realização de debate. O cenário para a atividade pedagógica discutida neste artigo localiza-se no norte do Estado do Rio de Janeiro, num local com elevada complexidade socioambiental: a fronteira entre o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, o terminal de recebimento e armazenamento de petróleo (Terminal Cabiúnas/Petrobras) e a comunidade do Lagomar, na cidade de Macaé (RJ). A ecologia política (Latour, 2004) foi utilizada como referencial teórico para a produção audiovisual e para o debate gerado após a apresentação dos registros. A saída de campo com a câmera proporcionou aos participantes uma trajetória de aprendizagem: “misturar numa só arena a controvérsia científica e a discussão política” (Latour, 2004; p.134) que revelou a ligação “entre as duas câmaras de um só coletivo em expansão” (Latour, 2004, p.198). Tal atividade indicou que a articulação entre a prática de campo e a produção audiovisual contribui para a

formação de professores-pesquisadores, curiosos sobre os processos de construção de conhecimento sobre a realidade.

Palavras-chave: Professores-pesquisadores, produção audiovisual, ecologia política, NUPEM, Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba.

ABSTRACT

The aim of this paper is to propose reflections on the importance of field work for the formation of teachers-researchers. We seek experience as audiovisual production, performed by students of teacher education at UERJ can function as a locus of construction of communal knowledge. Adopted as teaching procedure the fulfillment of four main steps: i) carrying out a case study; ii) field trip to obtain data: production of four films made collectively and with varying formats (Nichols, 2009); iii) issue of material collected in the field by the groups and iv) display and conducting debate. The scenario for the pedagogical activity discussed in this article is located in the northern state of Rio de Janeiro, a place with high environmental complexity: the border between Restinga de Jurubatiba National Park, the terminal receipt and storage of oil (Terminal Cabiúnas / Petrobras) and the community of Lagomar in the city of Macae (RJ). Political ecology (Latour, 2004) was used as a theoretical framework for audiovisual production and the debate generated after the presentation of records. The field trip with the camera provided participants with a learning trajectory, “mix in one arena scientific controversy and political discussion” (Latour, 2004; p.134) that revealed the link “between the two chambers to one collective expanding” (Latour, 2004, p.198). Such activity indicates that the relationship between the practice field and audiovisual production contributes to the training of teachers, researchers, curious about the knowledge of construction processes about reality.

Key-words: Teacher-education, audiovisual production, political ecology, NUPEM, Restinga de Jurubatiba National Park.

Introdução

Pelo menos três macro abordagens teóricas abrigam as discussões ambientais (JATOBA et al., 2009): (i) *ecologia radical*: visão biocêntrica surgida na segunda metade do século XIX, cujo precursor foi o alemão Ernst Haeckel, destacando-se o conservacionismo e a ecologia profunda, (ii) *ambientalismo moderado*: surgida em meio à crise econômica do petróleo em 1970, destacando-se a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente em 1972 em Estocolmo, na qual busca-se por meio do desenvolvimento sustentável a conciliação do crescimento econômico, do desenvolvimento social e da conservação ambiental; e (iii) *ecologia política*: com “inumeráveis nuances desde a mais profunda até a mais superficial, passando por todas as formas utópicas, razoáveis ou liberais” (LATOUR, 2004, p.12).

Para o desenvolvimento deste estudo utilizamos como referencial teórico a ecologia política descrita em Latour (2004) uma vez que ela favorece, por um lado, o reconhecimento dos diferentes modos segundo os quais os grupos de atores concebem a realidade local e, por outro, que essa realidade é composta de diferentes naturezas para além daquela que a Ciência³⁹ descreve.

³⁹ Latour (2004) faz uma crítica em relação ao mito da modernidade, ao declarar guerra contra a Ciência, no singular e em maiúscula. Para o autor é necessário e urgente definir essa prática no plural e em minúscula, pois faz parte de uma

Dentre as três “visões” apresentadas, essa é a que reconhece a câmera como um ator que agencia outros - humanos e não-humanos - no processo de construção do conhecimento sobre a realidade. Por isso, ela nos aproxima das questões levantadas no trabalho de campo realizado na *fronteira*⁴⁰ entre a comunidade do Lagomar (Macaé/RJ), o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba (PNRJ) e o terminal de recebimento e armazenamento de petróleo (Terminal Cabiúnas/Petrobras), atividade altamente impactante (BRASIL, 1981).

Com intuito de possibilitar aos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ, uma vivência de aprendizagem e produção de conhecimento em um território “híbrido”, foram elaborados objetos⁴¹ audiovisuais, funcionando como relatos experimentais para “reunir o coletivo” (LATOUR, 2004). O trabalho de campo com a câmera na mão na formação de professores-pesquisadores foi realizada com base em um estudo de caso⁴².

Este artigo pretende responder as seguintes questões: O trabalho de campo conjugado com a prática da produção de documentários contribui como espaço para formação docente-pesquisador? A compreensão da realidade de acordo com a ecologia política, conforme defendido por Latour (2004), pode ser um caminho para a produção de saberes comunais em um território “híbrido” prenhe de desigualdades, hierarquias e injustiças?

O artigo está dividido em três seções, além desta introdução e da conclusão. Na primeira seção são apresentados os procedimentos docentes explicitando o referencial teórico-metodológico relacionado à produção audiovisual que norteou o trabalho de campo. Na segunda seção mergulhamos para compreender as controvérsias em torno da fronteira que aglomera diferentes naturezas e ciências, seguindo os passos de Latour (2004). Nesta seção, a conservação da natureza, a possibilidade de remoção de uma comunidade e a expansão da atividade petrolífera são os assuntos que passam a compor o registro das filmadoras dos estudantes que participam da atividade.

Por fim, na terceira seção apresentamos os resultados e as discussões fruto do retorno do trabalho de campo no qual ficamos motivados pelas múltiplas possibilidades do uso da produção cinematográfica como elemento pedagógico para a formação de docentes-pesquisadores.

A título de conclusão, podemos afirmar que o produto desta experiência, para além de quatro filmes, estimulou um debate entre os estudantes sobre noções chave que norteiam a

vasta rede de práticas, conexões e produzida das mais diversas formas.

⁴⁰ Resolvemos manter a expressão *fronteira*, pois carrega muitos significados para o local estudado. Entretanto, *fronteira* é um conceito que não se aplica a teoria ator-rede proposta por Latour (2012), pois elas são abertamente negadas, só existindo enquanto linguagem. O que é ainda mais interessante em sua obra é que, nega-se também a distinção entre natureza e cultura (SHINN, 2008).

⁴¹ Nos termos da Teoria Ator-Rede (LATOUR, 2012).

⁴² O estudo de caso descrito neste artigo foi parte da atividade de estágio docência do primeiro autor deste trabalho, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente (PPG-MA/UERJ). A atividade foi orientada pela Professora Dr^a Fátima Branquinho (PPG-MA/UERJ).

construção do conhecimento sobre uma realidade particular, dentre as quais está a noção segundo a qual a pesquisa se faz “com” e não “sobre” os outros, noção que está presente naquilo que Latour defende como sendo “fazer ecologia política”.

1 O caminho percorrido nas trilhas da fronteira

A elaboração da atividade teve início na Faculdade de Educação (EDU/UERJ), com cinco encontros presenciais, no âmbito da disciplina obrigatória do currículo da Pedagogia - Pesquisa e Prática Pedagógica - totalizando vinte horas, envolvendo exposição teórica, diálogo com troca de experiências, atividade prática para captação de imagem e som centrada na construção de documentários participativos, finalizando com uma saída de campo com duração de dois dias.

Para a realização do trabalho de campo⁴³, foi adotado como referencial teórico a ecologia política, oferecendo aos atores humanos e não-humanos versões múltiplas da fronteira. Buscamos compreender a experiência coletiva em movimento, numa espécie de “estado de guerra” (LATOUR, 2004, p.365).

A atividade de campo envolveu palestras, projeções de fotos e vídeos, visita ao Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba e à zona de amortecimento, com observações e entrevistas - que o grupo da pesquisa assume como “conversas”- na comunidade do Lagomar e na área da expansão do terminal de petróleo. O debate final aconteceu nas dependências do Núcleo em Ecologia e Desenvolvimento Socioambiental de Macaé (NUPEM/UFRJ), o áudio do debate foi gravado e em seguida analisado pelos autores do artigo.

Pela riqueza do debate, decidimos concentrar as análises na última etapa da atividade, no qual foram compartilhados, pelos estudantes, os diferentes olhares e percepções sobre o território estudado e sobre o que significa pesquisar “com” os moradores, em um movimento de convocação do coletivo.

Para Latour (2004) convocar o coletivo é muito mais complexo do que uma simples soma da natureza à sociedade:

Se fosse suficiente, para resolver as crises ecológicas, reunir “o homem e a natureza”, a crise constitucional que elas desencadearam já teria passado há muito tempo (LATOUR, 2004, p.113).

Latour (2004) sugere que a convocação do coletivo seja feita por associação de materialidades, humanos, não-humanos, instituições, conhecimentos, técnicas e lentsidões.

⁴³ Seguindo os passos de Latour e Hermant (1998) sugerimos ao leitor, antes de ler este artigo, sentar-se em frente ao computador e abrir a ferramenta *Park View*. Elaborada por um convênio entre o ICMBio e a empresa Google, *Park View* tem o objetivo de “possibilitar ao cidadão fazer um tour virtual pelas reservas e parques nacionais por meio de um programa de computador” (Fonte: EBC <http://bit.ly/1PzzCrs>. Acessado em 03 de fevereiro de 2016). Provavelmente você não irá conseguir observar no seu *tour* virtual o que irá encontrar aqui. Então, boa leitura.

Pelo termo coletivo, no singular, entendemos, conseqüentemente, não a solução do problema do número de coletivos, mas tão-somente a colocação em movimento de um problema de composição progressiva do mundo comum, que a divisão em duas câmaras da antiga Constituição não permitia sequer iniciar (LATOUR, 2004, p.117).

Em relação à lentidão sugerida por Latour (Op. Cit), trata-se de adotar a postura epistemológica sugerida por Stengers (2013), no livro “*Uma outra ciência é possível*”, e que traz uma consequência sobre a pesquisa, sobre o ato de pesquisar. Stengers (Op. Cit) sugere uma reflexão sobre o tempo da pesquisa, trazendo a noção de uma desaceleração da ciência que se traduz em um mais devagar teórico. Seus estudos indicam que é preciso observar mais, perceber mais, hesitar mais ao construirmos um conhecimento sobre a realidade que nos interessa compreender.

Mol (2005) chama isso de política ontológica: tal política relembra ao pesquisador seu lugar de experimentador que não deixa que os fatos o levem tão rapidamente para uma conclusão. Nessa situação, a proposta de *verdade científica* está à frente, é uma possibilidade. A ecologia política, assim, tomada como campo de conhecimento e ferramenta prática, indica que a realidade estudada vai emergindo por meio das mediações e processos que vamos identificando ao seguir os atores do cotidiano, nos processos, nas ações que praticam, naquilo que “fazem-fazer”.

Devido a proximidade da comunidade do Lagomar com o terminal de petróleo, utilizamos também a teoria de Ulrich Beck (2011) nas discussões, pois consideramos que o terminal em alguns momentos é dissimulado como um “objeto sem risco”⁴⁴.

Para organizar a saída de campo, adaptamos e utilizamos como guia o trabalho de Reis e Bellini (2011) que apontam diferentes dimensões metodológicas na pesquisa social, entre elas: i) princípios do delineamento da pesquisa, com ênfase para o estudo de caso; ii) obtenção de dados, concentrando em entrevista individual, observação sistemática, coleta de documentos e elaboração de filmes com estéticas diferenciadas; iii) análise de dados e edição do material audiovisual coletado em campo pelos grupos e iv) exibição dos filmes com debate em grupo, gerando reflexões sobre a prática de campo como espaço para formação de professores-pesquisadores.

Para trabalhar a dimensão das diferentes estéticas dos filmes, os estudantes foram divididos quatro grupos. Cada grupo se apropriou de uma abordagem estética, conforme definido por Nichols (2009), são elas: *modo expositivo* (preocupa-se mais com os argumentos do que com a estética, busca-se uma narrativa de um fato sem perder a continuidade da argumentação, narrativa geralmente utilizada pelos telejornais); *modo observativo* (evita-se “interferência” que caracterize falseamento da realidade, com pouca movimentação de câmera, ausência de trilha sonora e

⁴⁴ Latour (2004) usa esse termo inspirado na obra de Beck (2011), para ele a expressão foi “inventada para recordar que as crises ecológicas não são sobre um tipo de seres (por exemplo a natureza, os ecossistemas)”, mas sobre a maneira de “fabricar todos os seres” e as consequências imprevisíveis, fazendo com que os fabricantes permaneçam “ligados aos apegos arriscados, no momento em que eles aparecem destacados dos objetos, propriamente ditos” (LATOUR, 2004, p.382).

narração); *modo participativo* (marcado por mostrar a participação do documentarista na interação com quem está sendo registrado, tornando-se sujeito ativo no processo de gravação do filme) e *modo poético* (evidencia e enfatiza a subjetividade, com preocupação acurada com a estética, valorizando planos e impressões do universo registrado).

As opções estéticas funcionam como um leque de alternativas metodológicas com técnicas de registro documental diferenciadas, não existindo um método que “possa garantir um acesso privilegiado ao real”, onde cada referência cinematográfica passa a ser “construída no interior do filme”, funcionando como um “*constructo*” (DA-RIN, 2008, p.221).

No campo educacional o cinema possibilita a criação de diferentes modos de ver que se constituem numa espécie de “matemática do olhar”, de maneira a permitir experiências diferenciadas com os filmes (MARCELLO, 2013, p.13). Dessa maneira buscamos produzir “diálogos efetivos”, ou seja, de “trocar informações com o objetivo de adquirir novas informações” (FLUSSER, 2007, p.98).

O diálogo entre os grupos ganhou profundidade na medida em que as imagens capturadas no campo adquiriram significados na montagem do material, que foi acompanhada por pesquisa em documentos, textos jornalísticos, artigos científicos, entre outros mecanismos que fizeram os “diferentes atores falarem” (LATOUR, 2012).

É na montagem que a construção ganha uma dimensão mais visceral e meditativa, pois o filme/vídeo “é montado a partir de muitas imagens e sequências de imagens, entre as quais o montador pode fazer a sua escolha” (BENJAMIN, 2012, p.51).

Baseados nas noções chave da ecologia política, assumimos como Latour (Op. Cit) que não apenas os humanos escolhem, agenciam, tecem a realidade, mas os não humanos também o fazem. Assim, os participantes foram escolhidos pelas imagens, tanto quanto os escolheram o Terminal Cabiúnas, a Unidade de Conservação, o Ministério Público Federal, os técnicos da Prefeitura de Macaé com os seus cargos em perigo, o gasoduto, a Bacia de Campos com inúmeros “campos” e plataformas, os indivíduos com os seus sonhos removidos, a diminuição mundial do preço do barril do petróleo, a crise econômica desmanchando o castelo da “Capital Nacional do Petróleo”, os aparatos eletrônicos que registram os momentos tensos e felizes. Afinal, as ciências e as técnicas compartilham conosco e mantêm, em nossa vida comum, muitos objetos: do celular ao satélite; do dispositivo hospitalar ao aparato para o teste de paternidade que autoriza o DNA a “dizer” quem é o pai, como vai se organizar a família (BRANQUINHO, 2004). Assumir essa noção chave da ecologia política é uma ferramenta poderosa! Ela pode nos fazer repensar sobre a nossa humanidade indicando que parte dela é feita da inumanidade dos objetos tal e qual acontece nas sociedades que não possuem a ciência como instrumento de leitura do mundo.

Em outras palavras, não são os outros – os donos do “pensamento selvagem” conforme defendido por Levi-Strauss (1989) – que se equiparam a nós por terem um tipo de ciência - a do concreto - porque a capacidade de classificar está na base de todo pensamento. Somos nós que, apesar da ciência tentar separar o objeto do sujeito, a natureza da cultura, permanecemos misturando-os. Essa noção traz consequências para a pesquisa que interferem no perfil de professor-pesquisador que estamos formando.

Após essa etapa foram exibidos os registros e compartilhado os olhares sobre o território estudado. Na próxima seção, detalharemos algumas controvérsias em relação ao território investigado pelos estudantes em formação, a fronteira entre a preservação da natureza, a expansão da atividade econômica ligada ao petróleo e a constante ameaça de remoção dos moradores do Bairro Lagomar, em Macaé (RJ).

2 Controvérsias em torno da fronteira: conservação, terminal de petróleo e comunidade

Com o aumento da tecnologia, o grande consumo dos recursos naturais, perdas na diversidade biológica e de importantes ecossistemas, a implantação de unidades de conservação é uma importante medida para a manutenção de um ambiente ecologicamente equilibrado (FARENA, 2007).

Entretanto, tendo como objetivo principal a preservação biológica, as áreas protegidas pelo governo, muitas vezes, se sobrepõem a territórios já ocupados por populações que utilizam seus recursos naturais para sua subsistência (ABIRACHED et al., 2010).

As controvérsias sobre as UC estão sendo constantemente debatidas desde a criação do Parque Nacional de Yellowstone, em 1872, nos Estados Unidos da América. As sobreposições às áreas indígenas ocasionaram disputas que acabaram resultando em mortes:

A criação do Parque Nacional de Yellowstone desalojou povos indígenas, como os *crow*, *blackfeet* e *shoshone-bannock*. Essa resposta simples, entretanto, revelou rapidamente sua face complexa: cinco anos depois da criação de Yellowstone, 1877, os *shoshone* entraram em conflito com as autoridades do parque, resultando em um saldo de 300 mortos. Nove anos depois, a administração do Parque Nacional de Yellowstone passou para as mãos do Exército americano (BENSUSAN, 2006, p.113).

No Brasil 35% das unidades de conservação da Amazônia se sobrepõem a áreas indígenas (ARRUDA, 1999). Pesquisas mostram que em 39% do conjunto das UCs dos Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Paraná existem moradores (ARRUDA, 1999). No Rio de Janeiro 73% delas têm moradores no seu interior, no Paraná, 20% e no Espírito Santo, 25%. No Estado de São

Paulo dados do Instituto Florestal mostram que existem populações tradicionais em 73% das unidades restritivas de grande porte, isto é, com mais de 10.000 hectares (ARRUDA, 1999).

Na visão do Ministério Público Federal a criação dos espaços protegidos “é sempre um ato traumático pelas múltiplas reações que provoca nas comunidades que vivem ou exploram a área ou seu entorno” (FARENA, 2007, p.127).

Segundo Arruda (1999) as remoções de populações locais tem sido um problema corrente, envolvendo elevado custo das indenizações de propriedades devidamente registradas. Em uma única desapropriação, em Ubatuba, litoral de São Paulo, o Estado foi condenado a pagar R\$ 500 milhões por uma área de 10 mil hectares (ARRUDA, 1999).

De maneira geral, as atividades econômicas e a existência de propriedades privadas ocupam os “principais problemas sofridos pelas unidades de conservação de proteção integral” (FARENA, 2007, p.136).

No Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, local deste estudo, a tensão entre a gestão da área e a dificuldade de participação das populações locais vem sendo constantemente descrito na literatura acadêmica (SANTOS, 2008; VAINER, 2010; MADEIRA FILHO et al., 2011; LEAL, 2013), presente nas falas dos moradores, debatido em ações de educação ambiental no licenciamento de petróleo (COSTA et al., no prelo), nos textos jornalísticos e alvo de briga judicial envolvendo o Ministério Público e a Prefeitura de Macaé (MADEIRA FILHO et al., 2011).

O Parque da Restinga de Jurubatiba, criado em 1998, localiza-se nos distritos de Macaé, Carapebus e Quissamã (Figura 1), na região norte do Estado do Rio de Janeiro. Apontado como a maior restinga protegida do litoral brasileiro (ESTEVES, 2011), o território protege 14.860 ha de vegetações naturais e diversas lagoas costeiras (ROCHA et al., 2004).

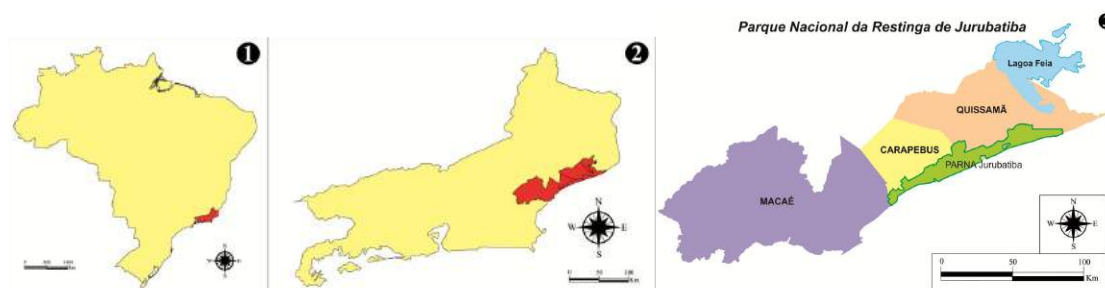


Figura 1. Localização do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba. 1. Brasil com destaque para o Estado do Rio de Janeiro. 2. Estado do Rio de Janeiro com destaque para os municípios de Macaé, Carapebus e Quissamã. 3. Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba em verde. Fonte: Adaptado de Fuentes (2013).

Apesar de Macaé possuir a menor parcela do Parque (apenas 1% enquanto Carapebus possui 34% e Quissamã 65%), é o município que mais oferece impactos ao Parque Nacional segundo o plano de manejo da unidade de conservação (IBAMA, 2007). O avanço do Bairro Lagomar, que

hoje alcança os limites da unidade de conservação, e os empreendimentos na Zona Industrial de Cabiúnas, caracterizam o principal conflito ambiental nessa região (VAINER, 2010).

A expansão da indústria de exploração petrolífera em Macaé é, sem dúvidas, a principal influência em sua dinâmica de crescimento populacional e a base fundamental para seu desenvolvimento econômico (DIAS, 2013). Observa-se então, uma disputa, de um lado uma atividade predatória e passageira, de outro uma área isolada para manutenção da biodiversidade e, do outro, uma comunidade em expansão.

O gasoduto da rota Cabiúnas é facilmente visualizado cortando a restinga e “separando” o parque da comunidade, marcando assim uma fronteira de 4,2 quilômetros de extensão, iniciando na praia do Lagomar e terminando no Terminal Cabiúnas da Petrobras, com uma função de armazenar e transportar parte do petróleo extraído pelas plataformas na Bacia de Campos.

Se por um lado observamos os canos que transportam a riqueza em forma de gás, impulsionado pelo desenvolvimento técnico-econômico, por outro, vemos a distribuição social dos riscos, no qual as pretensões de controle, com base na tecnologia, chocam-se com a deficiência de segurança (BECK, 2011).

O contraste entre as diferentes dimensões políticas – o Parque, o terminal de petróleo e os moradores do Bairro Lagomar – foram as principais controvérsias em relação território discutido na atividade (Figura 2).



Figura 2. Imagem da fronteira entre o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, o Bairro Lagomar e o terminal Cabiúnas. Extraído do Processo IBAMA nº 02022.001184/2010-82.

Madeira Filho et al. (2011) detalham o imbróglgio jurídico e burocrático no qual fazem falar diferentes atores. Onde o centro da controvérsia gira em torno do Procurador da República e do Procurador do Município de Macaé. O fio condutor é a Ação Civil Pública emitida pelo Ministério

Público Federal em 2002, determinando que os moradores do Loteamento Lagomar próximos ao Parque fossem desapropriados, inclusive celebrando um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) com a Prefeitura Municipal de Macaé.

A referida Ação Civil Pública é amplamente noticiada na mídia local⁴⁵ e o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, vira um ator não-humano, passando a ser o pivô para a desapropriação das famílias localizadas próximas a UC. Numa série de reportagens jornalísticas emergem as falas de diferentes atores, como: o Secretário de Ordem Pública de Macaé, o Subsecretário de Ambiente de Macaé, o Analista Ambiental do ICMBio e subchefe do Parque Nacional, a Secretária de Habitação de Macaé, o vereador em exercício de sua atividade e alguns moradores do Bairro Lagomar.

As construções não pararam e saltaram de aproximadamente 150 em 2005 para cerca de 340, em 2011. Com isso o próprio Parque entende que hoje se tornou inviável a retirada de todas as famílias que ali vivem (Analista ambiental do ICMBio).

Seguimos a determinação do MPF que prevê a remoção dos imóveis construídos de forma irregular na zona de amortecimento do Parque (Secretária de Habitação).

Esse é um trabalho importante, que visa garantir ao município a solução para um impasse que se arrasta há quase 10 anos (Vereador).

O poder público nunca impediu esses moradores de construir casas nesse local. Agora, eles querem tirar essas famílias que não vão ter onde morar (Presidente da Associação de Moradores).

Nós investimos muito na construção de nossas casas. Não temos dinheiro, mas temos muita disposição para trabalhar. E foi assim que construímos nossas casas. Então, não queremos impedir a desapropriação das casas. Só queremos um local para morar depois. Não precisa ser muito, basta ser digno (moradora do Bairro Lagomar).

Cada ator apresenta o seu argumento, indicando que “não há grupos, apenas formação de grupos” e, neste caso, o Parque Nacional agiu como um objeto em disputa, ainda que o fato, remoção dos moradores, esteja recheado de questões de interesses, conforme apontado em Latour (2012).

A perspectiva de disputa entre a comunidade e a UC é um retrocesso, pois existem inúmeras experiências bem sucedidas de conservação com base na participação da comunidade (BERKES, 2004).

Outra questão que aparece pouco nas falas dos atores é a presença do risco de explosão do gasoduto, como o ocorrido em 1984 na Vila Socó, em Cubatão, São Paulo, vitimando mais de quinhentas pessoas (MACHADO, 2006). Essas questões ainda são deixadas de lado, “ou são simplesmente desconhecidas pela ciência normal”, necessitando de novas mediações e reflexões

⁴⁵ Jornal local de maior circulação *O Debate* faz uma série de reportagens apontando a situação dos moradores do Lagomar; 2011, <http://bit.ly/1It2ZL1>; 2012, <http://bit.ly/1MypUPO>; 2014, <http://bit.ly/1NNZHPC>; 2015, <http://bit.ly/1TjuVkQ>. Todos os endereços foram acessados em 24 de dezembro de 2015.

sobre o futuro que queremos como modelo de desenvolvimento (BOSCO; DI GIULIO; 2015, p.155).

Buscando demonstrar ainda que a fronteira presente na tríade: conservação, comunidade e atividade petrolífera, é muito mais imaginária do que real e, utilizando o caso da audiência pública de um Terminal Portuário para expansão da atividade de escoamento de petróleo em Macaé, observou-se que o ICMBio teve atuação desfavorável decisiva por conta da aproximação do empreendimento (2,5 Km) com o Parque Nacional.

No dia 08 de setembro de 2015 a Coordenadoria Regional (CR8) do ICMBio emitiu o ofício de número 234/2015 ao presidente do Instituto Estadual do Ambiente (INEA), indeferindo a solicitação de autorização para o licenciamento ambiental do empreendimento. Entre os argumentos contrários ao projeto de construção do terminal portuário para atender a economia do petróleo, constavam: i) ausência de previsão de impactos à UC; ii) informações insuficientes sobre os Programas Ambientais propostos pelo empreendedor e iii) lacunas nos dados apresentados pelo empreendedor. Este ofício e a participação de diversos atores, como: pesquisadores, pescadores, moradores da cidade de Macaé, servidores do ICMBio com atuação no Parque, entre outros, foram suficientes para impedir a instalação do empreendimento.

Na próxima seção, apresentaremos os relatos dos participantes do trabalho de campo, apontando como a produção de imagens pode contribuir para formação acadêmica, possibilitando inclusive, novas formas de reflexões em relação ao *locus* da construção de saberes.

3 Resultados e Discussões do trabalho de campo

A promoção do olhar sobre as controvérsias ambientais na fronteira do Lagomar com o Parque, desenvolvidos com base na teoria da ecologia política (LATOUR, 2004) e na sociedade de risco (BECK, 2011), abriu o debate no retorno do trabalho de campo.

A importância da atividade de campo para a formação de educadores e sua contribuição para a aprendizagem dos estudantes foram questões discutidas pelo grupo. A contextualização do ensino, a compreensão holística do aluno, e a incorporação dos assuntos políticos, econômicos, sociais e ambientais em uma saída de campo, proporcionaram aos participantes uma vivência significativa para a formação docente.

Diante das formas estéticas propostas (NICHOLS, 2009), podemos notar que por possuírem linguagens distintas, elas acabaram se complementando. Sobre isso, um participante disse:

Eu gostei muito da poética, mas eu não consigo eleger uma (...) acho que tem que ser uma mistura, não consigo pensar em uma coisa só. É igual quando a gente

pensa na escola, qual o modelo, qual a teoria que ela vai seguir? Ela vai ser tradicional, vai ser construtivista? Tem que mesclar.

Uma das noções chave que a atividade aqui descrita suscitou, e que foi discutida com o grupo de participantes, é a desierarquização de saberes, onde a palavra de todos é considerada. Sobre essa percepção, pontuou o estudante:

Houve uma ligação, um foi completando o outro. Porque eu também me identifiquei muito com a *entrevista*. A princípio eu tinha a visão de que as casas desabaram porque não tinham estrutura. E depois que foi apresentada a visão da moradora, eu vi que não é isso. Então o pensamento que recebemos em primeira instância, tomamos como verdade e depois vemos que não é, que não existe só uma verdade.

No relato dos alunos podemos identificar a importância do cinema como forma de compreensão de uma nova dimensão, funcionando como uma espécie de mergulho em um universo nunca antes conhecido. Talvez este seja o grande potencial do trabalho de campo e, mais especificamente, da utilização do cinema como forma de construção de “relato de risco” (LATOUR, 2012).

A atividade de campo e a prática relacional a ela associada dizem do que queremos ver transformado: a supremacia de algum tipo de saber sobre outro. Assim, a adoção da postura epistemológica descrita nesse artigo guarda uma dimensão de ação na sociedade.

Fazer ecologia política nos ajuda, assim, a defender a noção de desierarquização entre saberes. Foi nos anos 80 que Mol (2005) e Haraway (2003) introduziram a questão do cuidado, o modo como se constrói o olhar na pesquisa que se faz pela proximidade, pelo vínculo e não pelo distanciamento, pensando a pesquisa que se faz “com” e não “sobre” o outro. Não é assim tão evidente o que está incluído nesse “com”. Do que ele é tecido? É preciso hesitar, ir devagar, como já insistimos aqui. Sobre a conquista desse sentimento diante da pesquisa, um participante diz:

Acho que um acabou completando o outro, pois ficamos com a *observação*, ela veio com um outro tipo de visão e acabou trazendo essas questões novas também, de que não há só um sentido, que não há só um lado das coisas, existem vários fatores que influenciam na condição da questão que está naquele momento.

A questão - o que o *Outro* mostra? - associado à noção de cuidado, ao pesquisar “com” e não “sobre” o Outro – é muito característico de um olhar que pretende capturar a complexidade. Sabemos que trazer esse tipo de narrativa para o espaço acadêmico também é político já que nossos relatos também são desafios, campo de experimentação, eles reverberam, agenciam, desestabilizam e por isso, são atores para Latour (Op. Cit).

Não precisamos produzir artigos que ficam na estante. Afinal, isso que chamamos de mundo são versões, a pesquisa também produz mundos porque modifica a visão de nosso papel social, tal como podemos ver na fala de um participante:

Nós, como educadores, temos que nos preocupar quando estivermos atuando exatamente com essa questão que estamos vivenciando aqui: de levar os alunos pra ter contato com essa realidade. Muitas vezes dentro da sala de aula você passa o conteúdo teórico e não consegue trazer pro aluno a dimensão real daquilo. Quando você tem contato é outra visão, outro sentido. É muito especial esse momento. Vai fazer diferença pelo menos na minha vida como pessoa e educadora..... isso é pra mim, pelo menos um crescimento enorme!

Além disso, foi apontado a importância de conhecer a realidade do aluno para o estabelecimento de melhor diálogo aluno/professor, sendo o diálogo fundamental para qualquer tipo de relação e/ou aprendizagem. Sobre isso, um futuro professor diz:

Às vezes pode ser o nosso aluno que more no Lagomar, é importante ter essa preocupação, também, de conhecer quem está ali, com quem você está trabalhando. Porque pode ter uma questão ambiental dentro de uma escola que você está trabalhando e você pode entrar e sair da sala sem nem saber o contexto que você está vivendo. Então, acho que traz isso também. (...) O cinema aproxima tudo isso, desse universo para o professor.

Outro assunto debatido foi a interlocução entre teoria e prática e novamente a contextualização com a vida, em uma busca constante de sentido. O que nos faz pensar que seria possível um *cinema freireano*, um cinema capaz de promover modificações, tanto por aqueles que produzem (COSTA et al., 2015), quanto por aqueles que participam como espectador (MARCELLO, 2013).

A parte teórica tem que fazer algum sentido. Primeiro ela tem que fazer algum sentido na sua vida pra que você consiga fazer com que esse conteúdo teórico venha fazer sentido na vida do outro. Então, primeiro você tem que entender o que é a teoria na prática. Quando você vai falar sobre projeto sustentável tudo fica muito frio, enquanto você não tem contato com um ambiente sendo degradado, como a situação que a gente esteve ali, isso traz um outro rumo pra nossa vida. E você consegue ter a dimensão do que essa parte teórica quer dizer, isso passa a ter um sentido na sua vida. Então pra que você consiga fazer sentido na vida do outro, primeiro isso precisa fazer sentido pra você.

A complexidade do tema, as suas múltiplas formas de observar um pequeno território e dar significados, sentidos em uma busca por soluções práticas foi refletido por um participante. Observa-se aproximação com o conceito de Desenvolvimento Sustentável como uma solução para os problemas levantados.

O petróleo também é importante, é progresso, tem um sentido (...) não dá pra coexistir de uma forma que seja boa pra todos? Tem a restinga, tem o parque, tem

o gasoduto que também é importante, a gente vai chegar a uma solução? Acho que minha questão foi essa: Como a gente vai chegar em algum lugar? Porque ali está tudo assim: as pessoas de um lado, o gasoduto, o Parque, e aí?

Apesar das dúvidas do estudante, ficou claro para o grupo que o conceito de Desenvolvimento Sustentável, embora bastante controverso, não se aplica para a atividade petrolífera. Pois, esta atividade econômica encontra-se calcada em um recurso finito e limitada a um pequeno número de companhias, Big Oil (JUHASZ, 2009). Entre todas as fontes de energia, o petróleo “vem se mostrando a maior e mais problemática devido ao seu papel central”, gerando guerras e disputas, “acusada de ser uma ameaça para a geração presente e as futuras” e ampliando as alterações climáticas globais (YERGIN, 2012, p.15-886), por tanto, insustentável.

Os resultados do debate entre os estudantes mostram indícios sobre as principais lições apreendidas pelo grupo. Quanto ao processo de aprendizagem ficou a importância do trabalho de campo na formação dos futuros educadores, pois geralmente a sala de aula tradicional é vertical, proporciona pouco debate e reflexão e, na maioria das vezes, é completamente deslocada da realidade.

Fica a certeza de que os futuros professores podem escolher entre adotar, em sua prática escolar, uma conduta de superioridade frente aos demais tipos de conhecimento ou repensá-la experimentando outro ponto de vista sobre a construção do conhecimento sobre a realidade, sobre quanto a adoção desse ponto de vista epistemológico é político.

Conclusão

Os olhares compartilhados entre os participantes geraram reflexões e discursos possibilitando aos pesquisadores a compreensão da importância do trabalho de campo para formação docente. A produção cinematográfica, realizada de maneira colaborativa entre os pesquisadores e os alunos da Graduação em Pedagogia da UERJ, possibilitou a compreensão do coletivo sobre as controvérsias existentes entre o “modelo de desenvolvimento”, apoiado com base na exploração de óleo e gás, e a dificuldade na gestão do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba.

A fronteira se dissolveu quando as diferentes visões e concepções foram apresentadas ao longo da saída de campo, assuntos como possível remoção dos moradores, amplamente debatido entre os atores, ou a expansão da atividade petrolífera, demonstraram como o território é “híbrido” e complexo.

Praticamos, com essa atividade de campo, duvidar das fronteiras e hierarquias, revisar o tempo que se gasta com a observação da realidade, degustando-a, seguindo os atores que fazem-fazer, sem categorias prévias, redesenhando as fronteiras entre humano e não humano. Por que não

dizer que esses são procedimentos teórico-metodológicos que podem contribuir para desfazer como absolutas outras dicotomias que nos perseguem e que atrapalham nossa compreensão dos problemas e demandas complexas que nos desafiam como pesquisadores. Acreditamos que essa reflexão possa nos ajudar a substituir conflitos, as vezes corporais, por controvérsias, prazerosas conversas.

O referencial teórico da ecologia política parece adequado para o trabalho de campo na formação docente, pois amplia o conhecimento da UC, para além da defesa da natureza. Como não reconhecer?! Assim, para além do reconhecimento da circularidade e da importância que o conhecimento tradicional/popular tem para alguns setores e espaços da vida de todos - vida acadêmica ou não - ainda é preciso colaborar para a admissão dessa circularidade e importância desse conhecimento não científico, na prática, na academia (BRANQUINHO, 2007).

Esperamos ter contribuído para explicitar quais noções podem ser reunidas, no fazer da pesquisa e da docência para fortalecer o argumento definitivo sobre o fato das diferenças que existem entre saberes, por si só, não justificarem hierarquização e que a produção audiovisual é uma ferramenta poderosa para revelar isso. Será que, - assumindo esses procedimentos de pesquisa -, não ajudamos a ciência a se reapresentar diferente frente aos outros saberes? Será que isso nos ajuda a construir práticas educativas transformadoras?

Referências

ABIRACHED, Carlos Felipe de Andrade; BRASIL, Daniel; SHIRAISHI, Juliana Costa. Áreas Protegidas e Populações Tradicionais: Conflitos e Soluções. *V Encontro Nacional da Anppas*. Florianópolis, SC, Brasil. 2010.

ARRUDA, Rinaldo. “Populações tradicionais” e a proteção dos recursos naturais em unidades de conservação. *Ambiente e Sociedade*. 1999, n.5, pp. 79-92. Disponível em <http://bit.ly/1KcTL65>. Acessado em 21 de janeiro de 2016.

BECK, Ulrich. *Sociedade de Risco*: Rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2011. 383 p.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2012.

BENSUSAN, Nurit. *Conservação da biodiversidade em áreas protegidas*. 1ª edição. Rio de Janeiro. FGV. 2006.

BERKES, Fikret. Rethinking Community-Based Conservation. *Conservation Biology*. Volume 18, Issue 3, pages 621-630, June, 2004.

BOSCO, E.; DI GIULIO, G. M. Ulrich Beck: considerações sobre sua contribuição para os estudos em Ambiente e Sociedade e desafios. *Ambiente e Sociedade*. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 145-156, 2015. Disponível em <http://bit.ly/23vNyZw>. Acessado em 27 de janeiro de 2016.

BRASIL. 1981. Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981 que estabelece a Política Nacional de Meio Ambiente.

BRANQUINHO, F.T.B. Contribuição da antropologia da ciência à educação em ciência, ambiente e saúde. Sociedade, democracia e educação: qual universidade? In: *Anais de 27ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação*; 2004; Rio de Janeiro, Brasil; 2004. p.1-11.

BRANQUINHO, F.T.B. *O poder das ervas nos saberes popular e científico*. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2007.

BRASIL. Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 02 set. 1981.

COSTA, R.N.; YU-MING, J.; SANCHEZ, C. O encontro do cinema com a educação ambiental crítica no Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba. In: *VIII Encontro Pesquisa em Educação Ambiental - EPEA*, 2015, Rio de Janeiro. Pesquisa em Educação Ambiental: Avaliação da década da Educação para o DS e perspectivas futuras, 2015. v. 1. p. 1-18.

COSTA, R.N.; MACHADO, C.J.S.; BRANQUINHO, F.T.B. Produção audiovisual no contexto da Educação Ambiental exigida no licenciamento de petróleo e gás no Estado do Rio de Janeiro. *Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente*. No prelo.

DIAS, R. Instituições e desenvolvimento territorial: um estudo a partir do caso do arranjo produtivo de petróleo e gás natural localizado em Macaé-Brasil. *EURE (Santiago)*, Santiago, v. 39, n. 116, p. 141-171, 2013. Disponível em <http://bit.ly/1QyGzYC>. Acessado em 30 de janeiro de 2016.

DOU. Diário Oficial da União de 25 de Maio de 2012. Pág. 56. Seção 1.

FARENA, 2007. Aspectos polêmicos acerca da criação e implantação de unidades de conservação. In: *Boletim Científico – Escola Superior do Ministério Público da União Brasília: ESMPU*, ano 6, n. 24/25, jul./dez., 2007.

ESTEVES, F.A. *Do índio goitacá à economia do petróleo: Uma viagem pela história e ecologia da maior restinga protegida do Brasil*. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2011.

FLUSSER, V. *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 224 p.

FUENTES, N. M. M. *Territórios, Saberes e Imagens: Um Estudo sobre a Percepção da População do Entorno sobre o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba*. 2013. 142 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais e Conservação do campus Macaé/UFRJ, Macaé. 2013.

JATOBA, S. U. S.; CIDADE, L. C. F.; VARGAS, G. M. Ecologismo, ambientalismo e ecologia política: diferentes visões da sustentabilidade e do território. *Sociedade e Estado*. 2009, vol. 24, n.1, pp. 47-87.

JUHASZ, A. *A tirania do petróleo: a mais poderosa indústria do mundo e o que pode ser feito para detê-la*. São Paulo: Ediouro, 2009.

- LATOUR, B. *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- LATOUR, B. *Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede*. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador/Bauru: Edufba/Edusc, 2012, 399p.
- LATOUR, B.; HERMANT, E. *Paris ville invisible*. Paris: La Découverte. 1998. 159 p.
- LEAL, G. F. Justiça ambiental, conflitos latentes e externalizados: estudo de caso de pescadores artesanais do norte fluminense. *Ambiente e Sociedade*, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 83-99, Dec. 2013. Disponível em <http://bit.ly/1TYGKQ2>. Acessado em 13 de fevereiro de 2016.
- LEFF, H. Ecologia Política: uma perspectiva latino-americana. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, v. 27, p. 11-20, jan./jun. Editora UFPR. 2013.
- LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus, 1989.
- MACHADO, A. A. O local e o global na estrutura da política ambiental internacional: a construção social do acidente químico ampliado de Bhopal e da Convenção 174 da OIT. *Contexto int.*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 7-51, June 2006. Disponível em <http://bit.ly/1JOD7tB>. Acessado em 30 de janeiro de 2016.
- MADEIRA FILHO, W.; RORIZ, J. E.; SILVEIRA, A. C. Poluição cívica: criminalização do Bairro Lagomar no Município de Macaé e ajustamentos de conduta. In: HERCULANO, Selene. (Org.). *Oficina sobre impactos sociais, ambientais e urbanos das atividades petrolíferas: o caso de Macaé (RJ)*. 1ª ed. Niterói: PPGSD-UFF, 2011, v. 1, p. 339-367.
- MARCELLO, F. A. Seleção, soma, multiplicação: matemáticas do olhar no trabalho com cinema e educação. In: *Cinema, Educação e ambiente*. Uberlândia, EDUFU, 2013.
- MOL, A. *The body multiple: ontology in medical practice*. Duham and London: Duke University Press; 2005.
- NICHOLS, B. *Introdução ao documentário*. Tradução: Mônica Saddy Martins. Campinas: Papirus, 2009.
- ROCHA, C. F.; ESTEVES, F. A.; SCARANO, F. R. *Pesquisas de longa duração na Restinga de Jurubatiba: ecologia, história natural e conservação*. São Carlos: RiMa, 2004. 376 p.
- SANTOS, M. C. *Contribuição à gestão das lagoas costeiras: conhecimento tradicional, técnico e científico associado ao manejo dos recursos naturais da Lagoa de Carapebus, Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba - RJ*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Engenharia Ambiental. Instituto Federal Fluminense. Macaé. 2008. 135 f.
- SHINN, T. Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 43-81, Mar. 2008. Disponível em <http://bit.ly/1nnDZe4>. Acessado em 27 de janeiro de 2016.
- STENGERS, I. *Une autre science est possible! Empêcheurs de penser en rond/La Découverte*, 2013.

VAINER, A. G. Ordenamento Territorial e Conflitos no Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba. *V Encontro Nacional da Anppas*. Florianópolis, SC, Brasil. 2010.

YERGIN, D. *O petróleo: uma história mundial de conquistas, poder e dinheiro*. Edição Max Altman - São Paulo: Paz e Terra, 2012.

Documentos consultados

IBAMA. 2007. *Plano de Manejo do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba*.

Ofício nº 234/2015 - Coordenação Regional do Rio de Janeiro (CR8) - ICMBio. Assunto: TEPOR - Terminal Portuário de Macaé, RJ. Rio de Janeiro 08 de setembro de 2015.



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015

Realização



FACULDADE DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
UERJ



Patrocínio



FAPERJ
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



PRECONCEITO E DANOS PSÍQUICOS EM GRUPOS ÉTNICOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

FAGUNDES, Diogo Pereira

Estudante do mestrado em Psicologia do Programa de Cognição Social da Universidade Católica de Petrópolis

diogofagundes.psi@gmail.com

SILVA, Cristiane Moreira

Doutora em Psicologia, Universidade Federal Fluminense

Professora Assistente na Universidade Católica de Petrópolis

cristianemoreirapsi@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho é uma revisão de literatura, no qual foram analisados estudos sobre o preconceito e saúde mental em grupos étnicos. O objetivo foi identificar os aspectos psicossociais e cognitivos do preconceito que afetam a saúde mental, bem como, conhecer as pesquisas que têm sido feitas sobre essa temática no campo da Psicologia no Brasil. Do ponto de vista metodológico realizou-se um levantamento sobre artigos publicados com estas temáticas recuperadas nas bases Scielo, Google Acadêmico e BVS-Psi com os descritores: preconceito e saúde mental, saúde mental em grupos étnicos, etnia e saúde mental. Os resultados apontam que existe uma predisposição nos sujeitos ou grupos que experimentam a vivência de atitudes preconceituosas com sintomas depressivos e uma relação entre a etnia e a saúde mental.

Palavras-chave: preconceito, saúde mental, grupos étnicos.

ABSTRACT

This study is a literature review, in which studies about prejudice and mental health in ethnic groups, were analyzed. The purpose was to identify psychosocial and cognitive aspects of prejudice that affects mental health, as well as, to know the research that has been done around this topic in the psychology field in Brazil. From a methodological point of view a survey of articles published on these subjects was done, recovered in Scielo bases, Google Scholar and BVS-Psi with the descriptors: prejudice and mental health, mental health in ethnic groups, ethnicity and mental health. The results indicate that there is a predisposition in subjects or groups who experience prejudiced attitudes with depressive symptoms and a relation between ethnicity and mental health.

Keywords: prejudice, mental health, ethnic groups.

INTRODUÇÃO

As desigualdades étnico-raciais assim como o preconceito originário desse binômio, vêm sendo estudado por diversos autores como Gordon Allport (1954), Theodor W. Adorno (1965), Tajfel (1982), Sidanius (1999) e Crochík (1999). Porém, sempre no âmbito da compreensão do fenômeno do preconceito, das características psicológicas do sujeito preconceituoso e das manifestações sutis e flagrantes. Evidenciando de alguma maneira no olhar da psicologia social uma lacuna na relação da manifestação do preconceito com os danos psíquicos nos grupos alvo. Nesse sentido o presente estudo objetivou, a partir de uma diferenciação de grupos étnicos e grupos minoritários, identificar na literatura estudos que apontem a influência do preconceito nos prejuízos psicossociais e cognitivos no âmbito da autoestima e depressão.

Existem vários significados para grupos étnicos e minoritários no campo da filosofia, antropologia e sociologia, porém limitou-se nesse estudo definir grupo étnico como grupo de pessoas que, embora possua a mesma origem ou história, apresentam diferenças socioculturais, como idioma, religião, hábitos ou comportamentos. E grupo minoritário relativo à minoria, a quantitativo e não a dominância. Posto isso, inclui-se em grupos étnicos nesse estudo (e não minoritário) os grupos dos negros e homossexuais sem a preocupação da relação de dominância e subalternidade histórica, corroborando com o título dessa pesquisa.

Inicialmente a pesquisa conceituou o preconceito e suas principais abordagens ao longo da história, evidenciando a noção de saúde mental, autoestima e depressão, assim como, a apresentação dos dados coletados, permitindo proporcionar uma reflexão sobre o tema proposto.

NATUREZA DO PRECONCEITO, ABORDAGENS E SUAS EXPRESSÕES SUTIS

O preconceito entendido como um constructo científico autônomo começou a ser estudado atentamente por psicólogos segundo (DUCKITT, 1992, p.38) na década de 20, a partir de então, as causas e consequências do preconceito vem sendo estudadas por diversos autores, como Gordon Allport, psicólogo norte americano que publicou seu clássico em 1954 *The Nature of Prejudice* afirmando que o preconceito é “uma atitude hostil ou preventiva a uma pessoa que pertence a um grupo, simplesmente porque pertence a esse grupo, supondo-se, portanto, que possui as características contestáveis a esse grupo” (ALLPORT, 1954 p. 22).

Em outra perspectiva, surge Theodor W. Adorno (1965), filósofo alemão, objetivando saber qual seria a predisposição dos americanos na década de 40 em aderir a uma ideologia fascista, realizou um estudo buscando compreender os elementos que compõe o preconceito do ser humano. Ele

partiu da premissa que a adesão a uma determinada ideologia poderia estar fundamentada em questões psíquicas e não necessariamente racionais.

Conforme Crochík (1997, p. 3), somados a todos os perfis descritos por Adorno, ainda tem as questões culturais que atravessam o processo da constituição do preconceito. O simples fato de ter que preparar os filhos para um mundo competitivo e sem perspectiva, tem de certa maneira, sobrepujado o ideal de sobrevivência a outros valores sociais. Portanto, para viver com menos conflitos, ou mesmo para adaptar as estruturas de personalidade ao mundo moderno, o sujeito desenvolve uma insensibilidade em relação ao outro. Ou seja, o sofrimento do outro, independente das razões que sejam, ou de quem as praticam, não desperta nenhum desajuste de sensibilidade no sujeito preconceituoso. Existe também ainda segundo Crochick (1977) a generalização das características suposta de um determinado grupo para todos os que pertencem a ele, por exemplo, o sujeito preconceituoso pode por categorização inferir que se um sujeito com estilo “rastafári” é simpático ao uso de entorpecente, logo, todos os sujeitos com características pertencentes a esse grupo também são simpáticos ao uso, que o “morador de comunidade carente” é condescendente ao crime, que o homossexual é promíscuo, que o judeu é avaro, e as experiências individuais dos preconceituosos de distanciamento a esses estereótipos reforça ainda mais o preconceito. Suas relações seguem através de categorias que acabam por classificar os sujeitos o que impede que experiência individual se contraponha ao estereótipo.

A partir de meados dos anos 70, a Cognição Social surge enquanto ciência com o objetivo de compreender e explicar como as pessoas percebem a si próprio e aos outros e principalmente como que essas percepções permitem explicar, prever e orientar o comportamento social (GARRIDO & PALMA, 2011, p. 18). Apoiada no modelo de processamento de informação, ela estuda os modos pelos quais as crenças, impressões e cognições são formadas e afetam o comportamento, tanto do próprio indivíduo como das relações de maneira geral. Subjacente a esse processo, compreendendo as questões sociais, interagindo com as cognições no molde do comportamento, até mesmo no regular da maneira como o sujeito compreende a si próprio e ao outro, a Cognição Social parte do pressuposto que as pessoas são limitadas em suas capacidades de processar informações e assim utiliza-se de certas estratégias para lidar com o grande volume de informações que são expostas em seu dia-a-dia. Com isso, segundo Pennington, (2000, p.6) podem “cometer erros e distorções em seus julgamentos e tomada de decisão”. Pois a depender da maneira que o indivíduo classifica o outro, ele pode emitir comportamentos discriminatórios e estereotipados, embasados na “coerência” do seu julgamento somado as lógicas de suas crenças. Com a emergência dessa perspectiva o preconceito passou a ser explicado através de vieses psicológicos responsáveis pelo erro de

processamento das informações e dos julgamentos sociais. (ROSS, 1977; SCHALLER, 1991, p. 17).

Noutra perspectiva, a das relações intergrupais, a simples divisão de pessoas em grupos já levaria a avaliações grupais e seus produtos, Tajfel (1982). A consciência da existência de grupos distintos, já pode levar a um processo de comparação, onde os sujeitos são cooperativos em direção aos seus grupos (*endogrupo*) e tendem a menosprezar os membros do outro grupo (*exogrupo*). Esse processo psicológico conhecido como diferenciação intergrupar seria um dos principais fatores que propiciam o surgimento de fenômenos sociais tais como estereótipos e preconceito. (ABRAMS& HOGG, 1990, p. 66).

O preconceito vem sendo estudado com enfoques transculturais a partir da década de 90, numa perspectiva que simultaneamente analisa aspectos psicológicos e sociais vinculados às formas de predisposição ao preconceito que é a Teoria de Orientação à Dominância Social, de Sidanius e Pratto (1999). Essa teoria tem a concepção que todas as sociedades tendem a organizar seus grupos baseados em hierarquias sociais, constituindo em pequenos grupos dominantes e outros inferiores que são subordinados. Os pesquisadores dessa área visam sempre identificar os mecanismos que são responsáveis para desenvolver e manter tais sistemas hierárquicos. É notória a estabilidade desses sistemas, pois eles são reforçados e reproduzidos através da cultura.

Snowden (1995, p. 36), em uma análise histórica do preconceito, afirma que “já existia preconceito na antiguidade greco-romana”, evidente que esse preconceito não era racial nem sexual, porque as divisões dos grupos não estavam vinculadas a esses critérios, e sim a uma base cultural, existia um preconceito contra os escravos, que na maior parte das vezes eram brancos. Portanto, infere-se que a lógica do preconceito tem relação direta com a maneira que os grupos são definidos na sociedade e qual o seu papel na hierarquia social com a função de manter o *status quo*. Evidentemente o preconceito em relação aos homossexuais só é demarcado, quando esse grupo passa a ser definido, pois quando a sexualidade não era foco, nem divisão de grupo, não poderia ocupar nenhum papel de importância na matriz social.

Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e do artigo quinto da Constituição Brasileira de (1988) garantir igualdade perante a lei sem distinção de qualquer natureza, o preconceito ainda permanece um problema grave e atual no Brasil. Atualmente por conta das políticas públicas e ações de grupos isolados contra o preconceito de qualquer ordem, muito tem sido revisto em relação a essa prática, como “ressarcir” de alguma maneira o grupo alvo, com ações afirmativas, sistemas de cotas, leis para garantir patrimônio de casais homossexuais, assim como processo de adoção. O compartilhamento instantâneo de imagens, reportagens e relatos em redes sociais denuncia atitudes preconceituosas que são publicamente repreendidas e ampliam a discussão

para além dos espaços académicos. Ser preconceituoso atualmente não é bem visto. E por conta disso, o preconceito sai de uma esfera flagrante e passa para um viés sutil. Ao invés de reduzir o preconceito e seus danos com o passar dos anos, ele tem assumido outra perspectiva.

Pettigrew&Meertens (1995, p. 5), verificaram o preconceito racial na Europa, e, pode-se extrair desse estudo duas categorias independentes do público alvo: o preconceito flagrante e o sutil, a primeira é a forma mais tradicional de expressão, sendo ela de maneira direta e aberta, o próprio Allport (1954), falava dessa forma de preconceito, enquanto a segunda, a sutil, é discreta e indireta, dessa forma além de preservar a expressão do preconceito atende a forma da não discriminação, uma vez que preconceito no Brasil é crime, o grupo que o pratica não quer ser alocado nesse grupo de sujeitos com comportamentos inadequados. Ainda segundo Pettigrew&Meertens (1995, p.66), “o preconceito sutil, que é uma maneira mais disfarçada de preconceito é composto de três dimensões”, a primeira é a defesa dos valores tradicionais, nessa dimensão a justificativa está na crença que os indivíduos participantes do exogrupo agem de maneira incorreta na busca de realização social, e que eles não se esforçam adequadamente para possuir valores adequados, então se justifica o exercício do preconceito pela manutenção das tradições. A segunda dimensão estaria ligada a questão que o exogrupo possui valores que destoam do endogrupo, que as pessoas possuem características e comportamentos destoantes dos cidadãos, e por fim a terceira dimensão caracteriza-se pela rejeição a expressão de simpatia com relação aos membros do exogrupo.

Esses aspectos contribuem para a legitimação da discriminação justificada. A discriminação é segundo Ferreira (2000, p. 4), “a denominação atribuída a uma ação ou omissão violadora do direito das pessoas com base em critérios injustificados e injustos tais como: raça, sexo, idade, crença, opção religiosa, nacionalidade”. A discriminação segue sendo o ato de diferenciar, separar, distinguir, que pode ocorrer em vários contextos, e o mais comum é o social, o que pode levar o sujeito do grupo alvo, além de prejuízos psicológicos, a exclusões simbólicas da sociedade ou mesmo exclusão de fato de algumas esferas sociais, como oportunidades de emprego, promoção social etc.

O uso de justificações socialmente percebidas pode legitimar a atuação do preconceito sutil. Retornar a Teoria da Dominância Social citada anteriormente ajuda a compreender esse processo ao propor a hipótese de que as pessoas recorrem a crenças ideológicas utilizadas por grupos majoritários para legitimar sua hegemonia e a dominação ao grupo minoritário. Pois numa sociedade na qual um dos pilares de sustentação é a “igualdade”, a discriminação e o exercício do preconceito precisam ser justificados com argumentos para não serem rechaçados. E nessa justificação é que o preconceito continua em exercício, essa lógica ajuda as pessoas a resolverem seus conflitos e tensões psicológicas de não se perceberem preconceituosas e simultaneamente

agirem em concordância com as crenças sociais, a ponto de fazer com que a discriminação seja percebida como legítima e justa ou aconteça de forma velada. Haja vista a reação de indignação frente às políticas públicas afirmativas e o discurso falacioso crescente de que pessoas brancas, heterossexuais, de classe média são as atuais vítimas de preconceito e exclusão por não terem reserva de vagas em concursos ou leis que os protejam, ignorando a construção histórica que acarretou em necessidade de criar estas medidas na tentativa de intervir em situações de violência e promover oportunidades de transformações sociais. Para os que adotam esse posicionamento as campanhas contra o preconceito são classificadas como exagero ou falta de senso de humor, afirmando a diversidade brasileira e ausência de preconceito com frases iniciadas com “não sou preconceituoso, mas...” seguido de argumentos claramente preconceituosos ou discriminatórios.

PRECONCEITO E SAUDE MENTAL

Comumente quando se fala em Saúde Mental, tem-se no imaginário a correlação com os transtornos mentais, as doenças propriamente ditas. Diversas são as áreas de conhecimento que se dedicam e se dedicaram ao longo da história em compreender como as doenças se manifestam e principalmente como se relacionam com a sociedade. Como o sujeito “portador” de algum transtorno mental se relaciona em seu meio e qual o olhar do Estado em relação a esse sujeito. Nesse olhar a doença mental torna-se o ator principal da cena.

Arthur Kleinman (1977), professor de Psiquiatria e Medicina da Universidade de Harvard, ultrapassa essa visão biológica e critica o pressuposto de que as categorias diagnósticas são livres de influências culturais, chegando a afirmar que “patologia e enfermidade são construções sociais”. Como ainda afirma que:

No paradigma médico ocidental, patologia significa mau funcionamento ou má adaptação de processos biológicos e psicológicos no indivíduo; enquanto enfermidade representa reações pessoais, interpessoais e culturais perante doença e desconforto. A enfermidade é conformada por fatores culturais que governam a percepção, rotulação, explicação e valorização da experiência do desconforto, processos imbuídos em complexos nexos familiares, sociais e culturais. Dado que a experiência da enfermidade é uma íntima parte do sistema social de significações e regras de conduta, ela é fortemente influenciada pela cultura: ela é como veremos, culturalmente construída (KLEINMAN, 1992, p. 252).

De acordo com o autor, a saúde, enfermidade e o cuidado são partes de um sistema cultural, e como tal, devem ser entendidos dentro desse contexto. Examinar por exemplo, a autoestima ou as predisposições depressivas de sujeitos homossexuais sem levar em consideração o meio em qual ele está inserido além de empobrecer a análise desfavorece a compreensão do processo do

adoecimento, a etiologia em si. Pois os fatores além de biológicos, psicológicos também são atravessados pelas variáveis sociais.

Segundo Young (1980, P. 22), o conceito de doença deve levar em consideração a incorporação de significados sociais, “a doença é um processo de socialização da patologia e da enfermidade” (Young, 1982, p. 270). Para esse autor a doença não é um termo neutro, mas um processo no quais signos biológicos e comportamentais são significados socialmente como sintomas e esses sintomas são ligados à sintomatologia que se associam a certas etiologias, em que os seus resultados tem um nome de doença.

O dicionário Dorsch (2009, p.847), utiliza-se de um conceito de Becker, 1982 ao definir saúde mental como: “a predominância das partes protetoras e compensatórias e da estabilidade do ambiente no sistema individual da personalidade em contraste com as vulnerabilidades constitucionais e as cargas ambientais”. Essa definição considera outros aspectos importantes da saúde, que muitas vezes não estão fisiologicamente presentes, nem tão bem óbvio, caracterizado e catalogado com uma sintomatologia específica. Historicamente, a visão da medicina se resumia em diagnosticar e tratar para restabelecer a normalidade. Nesse sentido a visão da “normalidade” vem de uma régua fisiológica normativa ou sintomatológica. O sujeito que não se encontra dentro de uma categorização pré-estabelecida, por hora, não é normal.

AUTOESTIMA

Abordar cientificamente o conceito de autoestima é uma tarefa muito delicada, pois o termo é muito conhecido, usado e difundido tanto em livros de autoajuda como no senso comum, de maneira a possibilitar um grande número de pessoas terem o entendimento reduzido, vulgar e muitas vezes até distorcido sobre essa variável tão importante na construção do sujeito, no comportamento, atitudes e relações, interferindo nos processos sociais. Autores como Coopersmith (1967, p. 30), grande expoente na temática, aponta que “as pessoas que solicitam ajuda psicológicas expressam com frequência sentimentos de inadequação, pouco valor e ansiedade associada à baixa autoestima”, somando com Wells e Marwell (1976, p. 48) onde constata que “a autoestima está surgindo como um dos indicadores sociais chave na atual análise de crescimento e progresso social”. Nesse sentido, diversos pesquisadores debruçaram sobre a autoestima no intuito de investigar a correlação desta com vários problemas sociais contemporâneos.

O tema foi bastante criticado por autores como Wyllie (1974, p. 44), principalmente no que se diz respeito “à forma como se avalia a autoestima, mais propriamente os instrumentos utilizados para avalia-la”. Por ser um constructo particular que esta associada à autoimagem e autoconceito, que

atua no comportamento observável e interfere na maneira que o sujeito se enxerga, na forma que percebe o mundo e as coisas, como também em suas relações interpessoais, tornando-se assim objeto de várias abordagens psicológicas.

Retornando à Coopersmith (1967), ele realizou amplo estudo sobre autoestima intitulado: *Os Antecedentes da Autoestima*. Este autor tem sido tradicionalmente citado em todos os trabalhos de revisão do construto e na maioria dos estudos empíricos relacionados ao tema, ele estudou as condições que fortalecem ou enfraquecem a autoestima, empregando diversos métodos psicológicos, dentre eles a observação controlada. Nesses estudos ele considerou que processos como dominação infantil, educação muito severa, rejeição e punição tem como consequência a autoestima rebaixada. O autor ainda complementa que crianças não nascem preocupadas em serem boas ou más espertas ou estúpidas, amáveis ou não. Elas desenvolvem estas ideias, formam autoimagem baseadas fortemente entre tantas outras questões na forma que são tratadas por essas pessoas significantes: pais, professores, amigos, etc. Além da sensação de se sentirem inferiores, Coopersmith afirma que faltam nesses sujeitos recursos internos para tolerar ou reduzir a ansiedade prontamente despertada por eventos cotidianos e tensão. Outra questão importante para Coopersmith (1967) era saber quais as características dos outros significantes que alimentavam positiva ou negativamente a autoestima (pais, amigos, escola, si mesmo) ele fez um estudo correlacional e constatou que não existem correlações significantes entre essas variáveis, o que ele encontrou de significativo para a formação do eu foi o relacionamento entre a criança e os adultos importantes de sua vida, ele encontrou cinco condições que contribuem para melhorar a autoestima da criança: a) experimentar uma total aceitação de seus pensamentos, sentimentos e valores pessoais; b) estar inserida num contexto com limites claramente definidos, desde que sejam justos e não opressores; c) os pais não usarem de autoritarismo e violência para controlar e manipular a criança, bem como não humilhar, nem a ridicularizar; d) os pais devem manter altos padrões e altas expectativas em termos de comportamentos e desempenhos da criança; e, e) os pais devem apresentar um alto nível de autoestima, pois eles são exemplos vivos do que a criança precisa aprender. Finalmente a definição de autoestima para Coopersmith é:

A avaliação que o indivíduo faz, e que habitualmente mantém, em relação a si mesmo”. Expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica o grau em que o indivíduo se considera capaz, importante e valioso. Em suma, a autoestima é um juízo de valor que se expressa mediante as atitudes que o indivíduo mantém em face de si mesmo. É uma experiência subjetiva que o indivíduo expõe aos outros por relatos verbais e expressões públicas de comportamentos. (COOPERSMITH, 1967, pp. 4-5).

DEPRESSÃO

Segundo Del Porto (1999, p.4-6) o termo depressão na linguagem corrente, tem sido empregado para designar tanto um estado afetivo normal (a tristeza), quanto um sintoma, uma síndrome e uma (ou várias) doença(s). Essa resposta emocional (tristeza) tem um valor adaptativo, do ponto de vista evolucionário, uma vez que, através do retraimento, poupa energia e recursos para o futuro. O que por outro lado sinaliza a necessidade de atenção, pois esse sujeito está precisando ser visto do ponto de vista psicoterapêutico. É válido salientar que a tristeza é uma emoção comum que permeia a vida psíquica de todos os indivíduos e a atenção dispendida para ela tem relação com a sua frequência e que efeitos secundários podem atingir o comportamento e as relações interpessoais.

Os sintomas de depressão podem surgir em vários quadros clínicos, como transtorno de estresse pós-traumático, demência, esquizofrenia, alcoolismo, doenças clínicas, situações das mais adversas. Enquanto síndrome, ela inclui não somente alterações de humor, mas alterações cognitivas e finalmente enquanto doença, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 que inclui na classe dos transtornos depressivos o transtorno disruptivo da desregulação do humor, depressivo maior, depressivo persistente (distímia), disfórico pré-menstrual, depressivo induzido por substância/medicamento, devido à condição médica, especificado e não especificado. Embora a característica mais típica da depressão seja a tristeza nem todos os pacientes relatam a sensação subjetiva de tristeza, muitos descrevem a falta de interesse em algumas atividades que lhe davam muito prazer. Existem outros sintomas que facilitam o diagnóstico da depressão:

Sintomas psíquicos: humor depressivo; redução da capacidade de experimentar prazer na maior parte das atividades, antes consideradas como agradáveis; fadiga ou sensação de perda de energia; diminuição da capacidade de pensar, de se concentrar ou de tomar decisões. Sintomas fisiológicos: alterações do sono; alterações do apetite e redução do interesse sexual. Evidências Comportamentais: retraimento social; crises de choro; comportamentos suicidas; retardo psicomotor e lentificação generalizada, ou agitação psicomotora, entre outras. (DEL PORTO, 1999, p. 66).

MÉTODO

Trata-se de uma revisão sistemática da literatura em que foram utilizadas as bases de dados *onlineSciELO*, *BVS-Psi* e *Google acadêmico* com os descritores: preconceito e saúde mental, saúde mental em grupos étnicos, etnia e saúde mental. A partir desses descritores, foram feitas as revisões dos últimos 15 anos (2000 a 2015) sobre a temática no Brasil, excluindo toda a literatura mesmo que tenha referência com o preconceito, mas que não faça conexão direta com os descritores.

Na busca inicial foram considerados os títulos e os resumos dos artigos para a seleção ampla de prováveis trabalhos de interesse onde foram totalizados 74(setenta e quatro) artigos, desse montante 18(dezoito) foram excluídos por serem internacionais, 32(trinta e dois) por relacionar o preconceito das patologias mentais, 16(dezesesseis) por tratar da história do preconceito com as etnias e apenas 8(oito) tem conexão com o tema proposto, sendo que desses 8 (oito), 3(três) ainda eram artigos idênticos localizados em mais de uma base de dados.

ANÁLISE DOS DADOS

Barros (2008) objetivando conhecer o acesso ao mercado de trabalho na cidade de São Paulo conclui que o “racismo institucionalizado é determinante no acesso diferenciado no mercado de trabalho”, ou seja, existem vagas que são direcionadas à pessoas de pele clara e brancas e vagas e salários destinados a negros. Ainda discute sobre a imprecisão na prevalência dos Transtornos Mentais na população negra na cidade de São Paulo tem relação ao não preenchimento das fichas no SUS por parte dos funcionários, como também por muitos negros se declararem como pardos.

Souza (2007) buscando conhecer a relação de etnia e mercado de trabalho “constatou com base no DIEESE (1999) que negros entram mais cedo e saem mais tarde no mercado de trabalho”, isso por conta da constância do desemprego, quando precisa cortar postos de trabalhos, existe uma tendência das primeiras vagas a serem atingidas serem as ocupadas por negros. Os negros possuem jornadas de trabalhos mais longas e mais insalubres, ocupando também as funções com menores qualificações profissionais. Pois de alguma maneira, os negros acreditam que aquelas são as vagas que eles realmente podem ocupar, e a vaga diferente, melhor, seria um prêmio, uma gentileza, reforçando assim o ciclo de comprometimento da autoestima.

Não somente os negros sofrem com processos sociais preconceituosos e discriminatórios que repercutem na saúde mental. A percepção desde muito cedo do estigma social associado à homossexualidade faz com que os homossexuais desenvolvam mecanismos de negação de sentimentos e autovigilância a fim de esconder a orientação sexual comprometendo a autoestima, bem-estar e as relações interpessoais podendo, inclusive, desencadear processos depressivos. Conforme Borges (2009), entre as manifestações de adoecimento psicológicos mais frequentes na clínica está a depressão que produz alterações fisiológicas, motivacionais e emocionais que interferem na vida do sujeito em todos os aspectos.

Ceará & Dalgalarro (2010), ressaltam em seus estudos que sujeitos que precisavam administrar sua orientação homossexual de maneira oculta para viver uma heterossexualidade social têm a saúde mental significativamente piorada em relação aos que não fazem essa administração, bem

como, um alto índice de estados depressivos e comprometimento na autoestima. Verificou-se também nesse estudo uma tendência do grupo homossexual em apresentar mais transtornos mentais e buscar significativamente mais psicoterapias. Inferindo que os sujeitos que tiveram a condição de revelar e aceitar as suas orientações sexuais, pode de algum modo estar mais associado a maior bem estar psicossocial.

CONCLUSÃO

Após a demarcação das principais teorias que versam sobre o preconceito a autoestima e depressão, essa pesquisa verificou mediante revisão sistemática da literatura como a variável independente: o preconceito, se relaciona com as outras duas variáveis dependentes: autoestima e depressão, possibilitando lançar a luz nos efeitos secundários e danos psíquicos ocasionados mediante essas correlações.

Com base nos artigos encontrados é possível perceber que embora exista um discurso de igualdade entre os povos, entre o diferente, esse discurso ainda é somente uma retórica, pois na prática se o sujeito não faz parte de um grupo majoritariamente branco e heterossexual ele ainda vai colher os dissabores de enfrentar o preconceito destinado ao seu grupo e todas as consequências psíquicas secundárias em relação a esse antigo fenômeno, mas ainda tão presente na sociedade. Esse estudo também evidenciou a escassez de pesquisas que buscam conhecer a relação entre preconceito e saúde mental, mostrando como a Psicologia Social precisa e deve se debruçar sobre essa temática para responder a relevantes demandas sociais nessa seara. Nesse sentido, os resultados apontam que existe uma predisposição nos indivíduos ou grupos que experimentam a vivência de atitudes preconceituosas com sintomas depressivos e comprometimentos na autoestima, como também, uma relação entre a etnia alvo de preconceito e a saúde mental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMS, D. & HOGG, M. *Social identity theory: Constructive and critical advanced*. New York: Harvester-Wheatsheaf, 1990.

ALLPORT, G.W..*La natureza delprejuicio*. Universitária : Buenos Aires, 1954.

American PsychiatryAssociation. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição. Ed. Artmed. Porto Alegre, 2014.

BARROS, Sônia et al . *Censo psicossocial dos moradores em hospitais psiquiátricos do estado de São Paulo: um olhar sob a perspectiva racial*. **Saudesoc.**, São Paulo , v. 23, n. 4, p. 1235-1247, Dec. 2014 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000401235&lng=en&nrm=iso>.access on 27 Dec. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902014000400010>.

BORGES, K. *Terapia Afirmativa*. Ed. GLS. São Paulo, 2009.

CANGUILHEM, G. *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1978. Primeira edição original: 1943.

CEARÁ, Alex de Toledo; DALGALARRONDO, Paulo. *Transtornos mentais, qualidade de vida e identidade em homossexuais na maturidade e velhice*. **Rev. psiquiatr. clín.(São Paulo)**, v. 37, n. 3, p. 118-123, 2010.

COOPERSMITH, S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman, 1967.

CROCHIK, J. L. *Preconceito, indivíduo e Cultura*. São Paulo: ROBE Individual, 1977.

DEL PORTO, José Alberto. *Conceito e diagnóstico*. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 21(Suppl. 1), 06-11. Retrieved November 13, 2015, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44461999000500003&lng=en&tlng=pt, 1999.

DORSCH, Friedrich; HÄCKER, Harmut e STAPF, Kurt-Hermann. *Dicionário de Psicologia DORSCH*. Editora Vozes. Petrópolis, 2001.

DUCKITT, J. *Psychology and prejudice : a historical analysis and integrative framework*. *American Psychologist*, 47 (10) 1182- 1183, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, *Mini-Aurélio século XXI: O Mini Dicionário da Língua Portuguesa*, coord. ANJOS, Margarida dos e FERREIRA, Marina Baird et aut. 4ª ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 2.000, p. 239.

GARRIDO, Margarida Vaz, Azevedo, Catarina & PALMA, Tomás. *Cognição Social: Fundamentos, formulações actuais e perspectivas futuras*. *Psicologia*, 25(1), 113-157, 2011.

KLEINMAN, A. "Depression, Somatization and the 'New Cross-cultural Psychiatry'", in *Social Science and Medicine*, 11, pp. 3-10, 1977.

MARTINS, Edna; SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; COLOSSO, Marina. *Relações étnico-raciais e psicologia: publicações em periódicos da SciELO e Lilacs*. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo, v. 15, n. 3, dez. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 nov. 2015

PENNINGTON, D. C. *Social cognition*. London: Routledge, 2000.

PRADO, M.A.M.; MACHADO, F.V. *Preconceito contra homossexualidades a hierarquia da invisibilidade*. Cortez Editora. São Paulo, 2012.

ROSA, Lucia Cristina dos Santos; CAMPOS, Rosana Teresa Onocko. *Etnia e gênero como variáveis sombra na saúde mental*. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 95, p. 648-656, Dec. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

11042012000400017&lng=en&nrm=iso>.access
on 27 Dec. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-11042012000400017>.

ROSS, L. *The intuitive psychologist and his shortcomings. Distortions in the attribution process*. Em L. Berkowitz (Org.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 174-221). New York: Academic Press, 1977.

SCHALLER, M. (1991). *Social categorization and the formation of group stereotypes: Further evidence for biased information processing in the perception of group-behavior correlations*. *European Journal of Social Psychology*, 21, 25-35, 1991.

SIDANIUS, J. & PRATTO, F. *Social Dominance*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SNOWDEN Jr., F. M. *Europe's oldest chapter in the history of black-white relations*. In B. P. Bowser (Org), *Racism and anti-racism in world perspective* (pp.3-26) Londres: Sage, 1995.

TAJFEL, H. *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

WELLS, E. L. & MARWELL, G. *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*, 1976.

WYLLIE, R. C. *The self-concept: A review of methodological considerations and measuring instruments*. Lincoln: University of Nebraska, 1974.

YOUNG, A. *The Discourse on Stress and the Reproduction of Conventional Knowledge*, in *Social Science and Medicine*, 148, 1980, pp. 133-46, 1980.

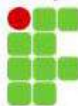


V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



O MAPA DE CONFLITOS ENVOLVENDO INJUSTIÇA AMBIENTAL E SAÚDE NO BRASIL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: FORTALECENDO DIÁLOGOS COM A JUSTIÇA AMBIENTAL

MENEZES, Anne Kassiadou

Mestre em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

annekmenezes@hotmail.com

ROCHA, Diogo Ferreira da

Mestre em Saúde Pública/Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP)

diogoferreira@posgrad.ensp.fiocruz.br

RESUMO

As relações entre a sociedade e o meio ambiente são influenciadas por uma série de processos culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos. Das práticas tradicionais à gestão tecnocientífica da Natureza coexistem diferentes formas de se pensar e organizar o uso, acesso e interações consideradas legítimas com os ecossistemas. A globalização e a crescente incorporação dos territórios à economia de mercado acabam por impor a hegemonia de certas formas sobre outras. Ao se contrapor a tais processos e se organizarem em defesa de seu modo de vida, povos e comunidades se envolvem em conflitos ambientais. Suas lutas se fortalecem através do compartilhamento de experiências, articulações e do diálogo de saberes. Entre as disputas atualmente em curso nesse campo, está a ressignificação da Educação Ambiental, a partir de uma perspectiva crítico-marxista de superação de práticas baseadas em medidas mais conservadoras e comportamentalistas. Nessa circunstância, é clara a necessidade de debater o papel da Educação Ambiental no atual contexto histórico marcado pelo crescimento de situações de injustiças ambientais e pelo aumento da vulnerabilização socioambiental de importantes setores da população, especialmente mulheres, negros, índios e comunidades tradicionais. Diante destas reflexões, o presente trabalho propõe discutir a respeito de possíveis aproximações entre Educação Ambiental e o campo dos conflitos ambientais, tendo como base a experiência do Mapa de Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) por entender que esta plataforma pode vir a ser reconhecida como um importante instrumento pedagógico para as práticas educativas emancipatórias.

Palavras-chave: conflitos ambientais; educação ambiental; mapa de conflitos; ecologia de saberes.

ABSTRACT

The relations between society and the environment are influenced by cultural, social, economic and political process. From traditional practices to techno-scientific management of nature, currently coexist different ways of use, access and interactions with ecosystems. Globalization and the increasing incorporation of territories to the market economy end up imposing the hegemony of certain types over others. To counteract such processes and to organize themselves in defense of their way of life, peoples and communities are involved in environmental conflicts. Their struggles are strengthened through sharing of experiences and dialogue between different forms of knowledge. An important dispute currently underway in this field, is redefinition of environmental education from the perspective of overcoming practices based on more conservative measures and behavioral theories. In this circumstance, it is clear the need to discuss the role of environmental education in a historical context marked by growing instances of environmental injustice and environmental vulnerability of important sectors of the population, especially women, blacks, indians and others traditional communities. In view of these reflections, this paper aims to discuss about a rapprochement between environmental education and the field of environmental conflicts, based on the experience of the Conflict Map involving environmental injustice and health at Brazil's Oswaldo Cruz Foundation (FIOCURZ) because that platform may come to be recognized as an important tool for emancipatory educational practices.

Key-words: environmental conflicts; environmental education; map of conflicts; ecology of knowledge

AMEAÇAS GLOBAIS À SOCIOBIODIVERSIDADE

A História Universal, tal como (re)contada e (re)escrita pelo Ocidente ao longo dos últimos milênios, é marcada por (re)descobertas, conquistas, superação de limites e enfrentamento de ameaças à civilização. De acordo com Santos (2006), tais ameaças foram sucessivamente identificadas pelo Ocidente com a Natureza (símbolo da externalidade), o Selvagem (irracionalidade) e o Oriente (alteridade). Cada um a seu tempo foi conquistado, dominado e subalternizado em nome da segurança e do bem-estar do projeto político e social ocidental, hoje hegemônico e apresentado pelos povos vencedores como universal.

O que a História tal como contada pelo Ocidente omite é que a imposição deste ideal de humanidade e direitos humanos invisibiliza outras possibilidades de se pensar o mundo e de se relacionar com o meio ambiente e o Outro. Como destaca Santos (2007), as variantes não-científicas do pensamento hegemônico ocidental são alçadas ao status de alteridade do modo dominante de se pensar o mundo, enquanto grande parte do conhecimento produzido fora dos moldes reconhecíveis pelo é desperdiçado ao sequer ser considerado nos debates públicos e nos processos decisórios. Haveria, assim, uma linha abissal global que divide o que conta como conhecimento, ainda que não se goze do mesmo status social do conhecimento científico, e aquilo que sequer é levado em conta como tal. O estabelecimento dessas fronteiras que são ao mesmo

tempo étnicas e epistêmicas, levam, na avaliação de Santos, ao empobrecimento das discussões e ao fortalecimento de hegemonias econômicas, políticas e culturais.

Esta discussão é importante, pois ao longo da história humana, cada povo e cada cultura desenvolveu formas próprias de se relacionar com os ecossistemas e com aqueles que eram deixados de fora da fronteira étnica (BARTH, 2000; LITTLE, 2004). Estas diferentes relações constituem ao mesmo tempo um importante legado da sociodiversidade humana e uma fonte inesgotável de disputas entre os diversos grupos que se expressam de diferentes formas: guerras, genocídios, colonialismo ou conflitos ambientais. Ao longo da história, foram muitas as estratégias para imposição de territórios onde cada grupo pudesse exercer de forma (quase) exclusiva sua territorialidade e organizar o espaço a partir de princípios próprios (HAESBAERT, 2011).

Uma das novidades do processo histórico que hoje se convencionou chamar de globalização é a imposição quase inescapável do modelo de desenvolvimento e cultural do capitalismo ocidental a todos os povos mundo, transformando determinados feixes de relações socioambientais localmente enraizadas em diretrizes globais de organização dos territórios ao mesmo tempo em que invisibilizam e desconsideram as diversas construções nativas (SANTOS, M, 2006), orientando e aprisionando os projetos nacionais dentro de uma lógica de mercadorização da terra e dos territórios (DELGADO, 2005) e de integração periférica das populações locais aos desígnios centrais; reorientando inclusive categorias fundamentais de pensamento e organização social como tempo e espaço (SANTOS, M, 2006).

Certos grupos sociais, cujas formas de reprodução social estão fundamentadas na interdependência e na negociação cotidiana com os ecossistemas, acabam sendo afetados de múltiplas formas pela hegemonia de outros povos cujas necessidades e desejos só podem ser satisfeitos a partir da exploração de outros territórios (PARAJULI, 2004). Em primeiro lugar, o modelo há a intensificação da exploração dos ecossistemas, agora reduzidos à categoria de repositórios de recursos naturais, a fim de ampliar as trocas nos mercados globais e potencializar os lucros de grandes grupos corporativos e políticos. Além disso, em muitos casos como forma hegemônica de enfrentamento dos efeitos deletérios da sobreexploração capitalista da natureza, ocorre a criminalização de relações socioambientais que até então haviam garantido a sobrevivência de povos e comunidades e a sustentabilidade da biodiversidade, como por exemplo, quando a política conservacionista não reconhece a legitimidade de muitas práticas tradicionais e cria enclaves de conservação da natureza nos territórios tradicionais (DIEGUES, 2001).

Dessa forma, a des(re)territorialização provocada pela integração dos territórios tradicionais à economia de mercado é marcada pela dupla violência da constituição de áreas de fronteira onde os direitos políticos, sociais e territoriais desses grupos são negligenciados ou negados e a

inviabilização da continuidade das formas tradicionais de exploração dos territórios e das economias que elas engendram. Tais processos se traduzem ao mesmo tempo em degradação ambiental e das condições de vida desses povos levando, por vezes, a sua expulsão, reassentamento forçado, ou a conviver com poluição, contaminação química, insegurança alimentar e hídrica, desastres, redução da biodiversidade ou com os efeitos imprevisíveis das mudanças climáticas, tornando-os refugiados em territórios alheios ou dentro de seu próprio território.

Outro impacto de tais processos sobre os povos e comunidades tradicionais, que ocorre de forma mais sutil e insidiosa, é a violência simbólica e a discriminação associada ao racismo, ao machismo e ao etnocentrismo que os desqualifica e nega seus direitos com base numa suposta inferioridade “natural” de certos povos, grupos sociais e modos de vida face à cultura e ao projeto socioeconômico capitalista. Uma ideia poderosa, e historicamente construída, que tem sido usada, ainda que de forma não oficial atualmente, para justificar toda sorte violência, a despossessão e práticas (neo)coloniais. Santos (2006) salienta ainda, que tal processo desqualifica o saber e o conhecimento secular desses povos associados às suas práticas quotidianas e às suas interações com os ecossistemas.

Portanto, o etnocídio, o racismo ambiental e aquilo que Santos (2006) chama de epistemicídio, são funcionais e estratégicos para a imposição global do modo de produção capitalista na contemporaneidade (PACHECO e FAUSTINO, 2013). E isto só é possível porque o projeto socioeconômico hegemônico encontra no campo tecnocientífico um importante aliado, que tem se mostrado não apenas à apropriação do conhecimento que produz por grandes grupos econômicos e políticos (muitas vezes uma condição para o acesso à diversas formas de financiamento de pesquisas), como pela resistência de grande parte da comunidade acadêmica internacional em reconhecer a existência e a legitimidade de outras formas de conhecimento construídas fora da forma de pensar dominante no campo. Assim, tal articulação relacional entre grupos hegemônicos nos diversos campos que compõem o espaço social, e a crescente concentração de poder (nas suas diversas formas tal como salienta Pierre Bourdieu, 2009) acabam por criar um contexto extremamente adverso para aqueles grupos e povos que são relegados às margens da estrutura social. Nos países situados na periferia do sistema-mundo, cujas economias são em boa parte dependentes da exportação de recursos naturais para os países centrais, esses processos são ainda mais intensos (PORTO E PACHECO, 2009).

Podemos caracterizar tais processos a partir do conceito de injustiça ambiental, que tem sido recorrentemente evocado por diversos movimentos sociais e grupos de pesquisa na construção de argumentos e enfoques analíticos a respeito da desigualdade na distribuição dos riscos ambientais e das consequências negativas do desenvolvimento econômico. Apesar de ter sido formulado pela

primeira vez nas lutas sociais, esse conceito também tem sido incorporado em perspectivas analíticas que buscam perspectivas e metodologias inovadoras para, sem perder de vista o rigor na produção do conhecimento, considerar e construir as condições necessárias ao diálogo com o saber situado produzido por organizações não-governamentais ou entidades de base envolvidas em lutas para garantir os territórios tradicionais, a sustentabilidade ambiental das comunidades e o bem estar coletivo (BRULLE e PELLOW, 2006; PORTO, FINAMORE e ROCHA, 2015).

O CAMPO DAS LUTAS AMBIENTAIS E AS ESTRATÉGIAS DE LUTA

As injustiças ambientais, ao mesmo tempo em que intensificam as dinâmicas de especialização econômica baseadas na produção de *commodities* agrícolas, metálicas e energéticas em algumas partes do mundo, como o Brasil, por exemplo, desestabilizam as organizações sociais preexistentes, afetando o exercício de sua sociabilidade ao ameaçar as relações culturais e simbólicas estabelecidas com os territórios e as formas tradicionais de apropriação dos ecossistemas. Estas são, muitas vezes, baseadas em regras de uso comum que outrora garantiam a reprodução da biodiversidade, a preservação das fontes de água ou de outros elementos necessários à sustentabilidade e à manutenção da vida e que hoje estão sendo inviabilizadas pelos efeitos negativos, do ponto de vista socioambiental, dos grandes projetos apresentados pelo Estado e pelos grupos econômicos como indutores do desenvolvimento econômico.

Tal incompatibilidade mobiliza os grupos sociais afetados a construir estratégias coletivas para defesa dos territórios, dos bens comuns e da vida. Segundo Henri Acselrad (2014), tais processos estão na gênese dos conflitos ambientais, que podem ser definidos como (p. 30):

[A]queles em que certos sujeitos coletivos alegam que a continuidade das práticas espaciais necessárias à sua reprodução mostra-se comprometida pelas escolhas técnicas e locacionais de empreendimentos cujos efeitos sobre recursos ambientais não mercantis como o ar, as águas e os sistemas vivos são tidos por indesejáveis. Ora, é justamente nestes tipos de conflitos que se exprimem politicamente (...) as perspectivas dos sujeitos sociais que procuram dar às distintas configurações socioespaciais sentidos diversos daqueles atribuídos no âmbito do regime de acumulação dominante.

Logo, a compreensão desse tipo de conflito é estratégica para a compreensão dos impactos do modelo econômico globalizado sobre as populações mais vulnerabilizadas. No Brasil, na América Latina e em outros países em desenvolvimento, os conflitos ambientais tendem a se multiplicar e a se intensificar devido às enormes desigualdades socioeconômicas existentes, que permitem a transferência de atividades produtivas poluentes ou etapas perigosas das cadeias globais

de produção, transporte, distribuição, consumo ou descarte dos países centrais para seus territórios (WALTER e MARTINEZ-ALIER, 2012).

Por esse motivo, Acselrad (2013: 113) afirma que “a liberalização do capitalismo está associada a processo de exportação da degradação ambiental”. Por isso, Acselrad (2004) destaca a necessidade de nos apropriarmos da discussão a respeito de tais conflitos para compreendermos as práticas daqueles que resistem às injustiças ambientais e ele elenca algumas transformações que frequentemente antecedem a mobilização política desses movimentos de resistência:

Certos aspectos do sistema de poder perdem legitimidade e aceitação da autoridade é substituída pelo entendimento de que suas ações não se apoiam em princípios compartilhados de justificação, não são mais vistas como justificáveis; (2) grupos sociais que eram, de ordinário, fatalistas, que acreditavam que os arranjos de poder eram inevitáveis, começam a afirmar princípios de justiça que implicam em demandas por mudanças; (3) indivíduos que consideravam-se impotentes passam a acreditar serem capazes de mudar a ordem das coisas (...) (p. 28).

Esta ação coletiva, quando dirigida contra a ordem ambiental tida por injusta manifesta-se simultaneamente em dois planos:

a) no plano da distribuição objetiva dos efeitos ambientais das práticas sociais; esta distribuição exprime a diferença de poder sobre os recursos ambientais entre os distintos grupos sociais; b) no plano discursivo onde vigoram distintos esquemas de representação do mundo, do ambiente, da justiça, etc...; neste plano coloca-se em jogo a legitimidade do modo de distribuição do poder sobre os recursos ambientais (p. 29).

Assim, ele salienta que ao procedermos à análise dos conflitos ambientais, podemos distinguir entre esses dois planos como momentos distintos das mobilizações, ainda que comumente a dinâmica dos acontecimentos faça com que ambos ocorram simultaneamente:

(1) Momento objetivista: É possível identificar a forma como os grupos sociais estão distribuídos no espaço social em função de sua disposição diferencial sobre elementos de poder (econômico, político, simbólico, etc...). (2) Momento subjetivista: Torna possível identificarmos as representações que os agentes “fazem do mundo social, pontos de vista que contribuem para a construção desse mesmo mundo, inclusive da diferenciação social dos indivíduos que o caracteriza”.

Os movimentos sociais geralmente possuem estratégias distintas de atuação em cada um dos momentos, visando aumentar o alcance ou as probabilidades de sucesso em suas lutas. Frequentemente, essas estratégias se potencializam mutuamente, de forma que os resultados em uma dimensão de luta podem influenciar nas mudanças de rumo na outra, seja devido ao sucesso ou

ao fracasso dessas estratégias que podem ter consequências sobre a configuração do movimento ou do campo onde atuam com maior intensidade.

Zhour (2007:02), se apropriando do mesmo referencial, destaca que um dos resultados possíveis das lutas no campo ambiental é a consolidação certos sentidos, noções e categorias que passam a vigorar como as mais legítimas e passíveis de sustentar as ações sociais. Isto ao mesmo tempo em que estabelece uma *doxa* em relação aos discursos aceitos no campo, pode produzir “um efeito silenciador e, portanto, excluem outras visões e perspectivas concorrenciais” ou pelo menos torná-las periféricas a ponto de tornar seus propositores menos capazes de influenciar nos rumos sociais.

As lutas ambientais colocam, portanto, em relevo as disputas entre construções históricas discrepantes sobre as relações que se estabelecem entre a sociedade e a natureza. Viégas (2009) salienta, por exemplo, que enquanto o discurso dominante no campo ambiental destaca o meio ambiente enquanto *locus* de obtenção dos recursos naturais necessários à manutenção dos processos produtivos que sustentam a economia (reduzindo-o, portanto, a seu caráter utilitário) ou quando muito à sua dimensão estética; há uma infinidade de “de outras formas, por indivíduos e grupos ancorados em diferentes modos de viver, ver e sentir, estruturas de percepção e de atribuição de sentidos, histórica e coletivamente construídos” (p 151).

A construção do campo ambiental se dá, portanto, numa dimensão em que a diversidade significados culturais dos ecossistemas é evidente, porém, as desigualdades sociais tornam mais visíveis e legítimos certas representações e significados em detrimento de outros. Atores ou sujeitos circunstancialmente subalternizados acabam por trabalhar num terreno material e simbólico que não escolheram. Neste contexto relacional, meio ambiente se torna uma expressão particular de uma luta classificatória que, ultrapassando o campo especificamente ambiental, reforça um formato de construção de mundo que legitima a permanência de desigualdades econômicas, políticas e simbólicas.

Portanto, os conflitos ambientais podem ser caracterizados por possuir um forte componente simbólico. Em geral, neste tipo de conflito não se disputa apenas a distribuição de recursos naturais, a distribuição dos danos ambientais ou da degradação decorrente do processo produtivo, mas disputa-se também a própria definição do problema e a capacidade de imposição de categorias legítimas para enuncia-lo. Ou seja, os conflitos ambientais se “estruturam simultaneamente em torno de interesses e de valores” (ALONSO e COSTA, 2002: 125).

Os espaços de decisão possuem importância estratégica no desenrolar dos conflitos ambientais, sejam eles espaços deliberativos, como os colegiados decisórios ou os conselhos nacionais, estaduais e municipais de meio ambiente, sejam eles arena de disputa, como o judiciário.

Porém, é preciso considerar que a assimetria de poder e legitimidade social inerente ao espaço social também influencia na possibilidade de decisões favoráveis aos grupos prioritariamente afetados pelos empreendimentos. Estas passam pelo fortalecimento de suas posições perante a sociedade e pela sua capacidade de mobilização e de superação da situação de invisibilidade social a que frequentemente estão submetidos.

Agra Filho (2008:132-133), por exemplo, ao analisar as disputas ambientais que são intermediadas pelos conselhos de meio ambiente, identificou que “[r]aros são os casos em que o governo, acompanhando a percepção da sociedade civil, recomenda e garante a revisão do projeto em termos estruturais ou de localização. A ocorrência desses casos somente se viabiliza quando há uma convergência dos questionamentos dos movimentos ecológicos com as demais representações sociais, e os conflitos representem desgastes políticos eleitoreiros na região sob intervenção”.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEU PAPEL NOS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS

Por tudo que já foi discutido até agora, consideramos que o campo da educação ambiental, em sua vertente mais crítica e sensível aos problemas colocados por povos e comunidades envolvidos em conflitos ambientais, pode ser estratégico para a promoção da justiça ambiental, do bem viver e formas mais sustentáveis e equilibradas de relação entre sociedade e natureza.

Tal possibilidade é fruto de significativas discussões que se deram no campo ambiental a partir da década de 1970. Concomitantemente ao avanço das preocupações ambientais no mundo, inicialmente explicitadas a partir da atuação política de certos setores sociais do Ocidente que irão conformar e consolidar o movimento ecológico (ou o ambientalismo hoje hegemônico), e liderar a institucionalização do campo a nível mundial, houve a consolidação de áreas como a educação ambiental, que desde então teve grande crescimento, mas também tem sido objeto de importantes disputas. Com base em diversas pesquisas sobre área tais como de Loureiro (2004, 2007), Layrargues (2012), Loureiro e Layrargues (2013) e Lamosa (2010) dentre outros, é possível perceber que neste período de consolidação, muitos documentos oficiais referentes ao campo reproduziam uma linguagem hegemônica de apologia de uma cidadania ativa, caracterizada por um perfil cooperativo e consensual frente às dinâmicas políticas hegemônicas.

Lamosa (2010) aponta que desde a década de 1980, na América Latina, reformas políticas estruturais foram provocadas com a influência das agências internacionais. Nestas políticas, a sociedade civil passava a ser considerada como um espaço de consenso e cooperação, deixando de ser representada como um espaço de lutas classes e conflitos de diversas naturezas (LAMOSA, 2010, p.28). Não é à toa que nos últimos anos, é crescente o uso de termos como “ambientalismo de

resultados”, produtos e ações “ecologicamente corretos” e “sustentáveis”, “mercado de carbono”, “economia verde”, dentre outros. Tais medidas trazem um contexto para as políticas ambientais da “modernização ecológica” que segundo Acseirad (2004, p.23), atribuem ao mercado a capacidade institucional de resolver a degradação ambiental. Por essa via, um complexo debate envolvendo questões políticas, sociais e culturais é reduzido à proposição de ajustes e acomodações técnicas (ZHOURI; OLIVEIRA, 2014, p.53), refletindo em novos sentidos de mobilização e participação da sociedade civil na esfera pública.

Esta configuração necessariamente traz reflexos no campo da educação ambiental, resultando em práticas educativas conservadoras que atuam a partir de uma perspectiva de ocultamento das contradições e dos conflitos sociais. Desta forma, acentua-se a realidade colocada por Layargues (2012, p. 398) de que a educação ambiental brasileira está vivendo um período de crise de identidade que se manifesta por meio da contradição entre teoria e prática e na dificuldade de superar o pensamento e ação orientados por uma lógica de manutenção do *status quo*. Na medida em que a educação ambiental se afasta do seu potencial crítico, passa-se a lógica da construção de processos educativos que remetem à lógica do consenso e do diálogo. Nesse sentido, existe uma concordância com Loureiro e Layargues (2013, p. 58) na seguinte citação:

Da explicitação dos conflitos como condição para a democratização passa-se à lógica do consenso e do diálogo, como se a desigualdade e o antagonismo de interesses de classe tivessem acabado ou como se a comunicação entre agentes sociais levasse ao consenso e à emancipação.

O estabelecimento de premissas pedagógicas que direcionam os discursos para uma perspectiva que naturaliza o atual padrão de desenvolvimento e incentiva movimentos de caráter voluntário (comportamentais e tecnológicos), reflete no ocultamento dos conflitos socioambientais e enfraquece também a construção pública da política ambiental e de medidas para o enfrentamento dos conflitos que se definem a partir das disputas estabelecidas entre grupos sociais portadores de territorialidades localmente enraizadas e as diretrizes globais do modelo de desenvolvimento.

Acreditamos que a possibilidade de articular o campo de educação ambiental e de outros campos inovadores do pensamento social, como a sociologia crítica, a ecologia política, a economia ecológica e a geografia humana, pode contribuir para que este tenha um papel importante nas lutas por Justiça Ambiental, indo além do reducionismo que hoje caracteriza muitas práticas educativas ambientais.

Nessa articulação é preciso avançar na direção já apontada por pesquisadores do campo de estudos dos conflitos ambientais, como Porto, Rocha e Finamore (2014), que afirmam a necessidade de superação da tendência hegemônica em considerar tais populações como passivas

dentro de quadros teóricos abstratos. Pelo contrário, consideramos importante situá-las como sujeitos políticos e históricos, culturalmente situados, detentores de direitos. Isto coaduna com a posição de Loureiro e Layrargues (2013) que em busca de argumentos e contribuições teóricas que sustentam a relevância da articulação entre a educação ambiental crítica e o movimento por Justiça Ambiental, colocam que:

(...) definitivamente não é possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais; afinal, a crise ambiental não expressa problemas da natureza, mas problemas que se manifestam na natureza. A causa constituinte da questão ambiental tem origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes (p. 68).

Observada a devida importância de trabalhar a dimensão dos conflitos socioambientais nas práticas educativas ambientais, cabe outra reflexão que reforça a pertinência destas articulações, pois existe uma aproximação no modo como definem as causas da crise atual, estabelecem estratégias de lutas sociais e defendem o projeto societário anticapitalista (ACSELRAD, MELLO, BEZERRA, 2009 LOUREIRO, LAYRARGUES, 2013).

Embora se reconheça esta aproximação, acredita-se que seja necessário fortalecer e ampliar concepções pedagógicas e ferramentas metodológicas na educação ambiental de maneira que se propicie a inclusão de demandas oriundas das populações tradicionais, dos movimentos sociais e das lutas populares, visibilizando suas vulnerabilidades e possibilitando formas de ruptura com as injustiças ambientais as quais estão submetidos. Desta forma, a incorporação das dimensões pedagógicas dos conflitos ambientais em práticas de educação ambiental pode resultar em maior foco sob as demandas das populações mais vulnerabilizadas e assim, a dimensão do racismo ambiental e da injustiça ambiental podem emergir como importantes eixos para políticas e práticas neste campo.

POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA

Considerando que o foi discutido até agora, pode-se afirmar que predomina hoje um enfraquecimento da dimensão política da educação ambiental. Além disso, é fato também que existe a necessidade de ampliar a visibilidade para as diferentes estratégias de enfrentamentos aos conflitos ambientais contemporâneos que emergem de movimentos sociais, lutas populares, povos tradicionais e indígenas que sofrem e resistem às situações de injustiças ambientais das quais estão expostos.

Assim, a macrotendência crítica e emancipatória da educação ambiental, por apresentar uma abordagem pedagógica contextualizadora e problematizadora das contradições do modelo de desenvolvimento e dos mecanismos de acumulação do capital (LAYRARGUES, 2012, p. 408), é a que mais se aproxima desse objetivo, pois dialoga com as correntes críticas do campo da sociologia e da educação:

(...) do pensamento Freiriano, 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. Tem na intervenção político-pedagógica dos casos de conflitos socioambientais a sua identidade exclusiva em relação às macrotendências anteriores: é esse o “tema-gerador” por definição da Educação Ambiental Crítica, aquele que lhe é específico por natureza, pois lhe permite expressar sua lógica em total plenitude (p.404).

Outro pensamento que merece destaque e que contribui para ampliação e enriquecimento do debate sobre a educação ambiental crítica, diz respeito a Loureiro (2007) que reflete sobre a prática educativa transformadora e a necessidade da compreensão e do reconhecimento de que os diferentes atores sociais possuem distintos projetos de sociedade, onde se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. No intuito de aprofundar as reflexões sobre esta macrotendência, segue um trecho da produção de Loureiro:

Com a perspectiva crítica, entendemos que não há leis atemporais, verdades absolutas, conceitos sem história, educação fora da sociedade, mas relações em movimento no tempo-espaço e características peculiares a cada formação social, que devem ser permanentemente questionadas e superadas para que se construa uma nova sociedade vista como sustentável. A educação ambiental crítica não comporta separações entre cultura-natureza, fazendo a crítica ao padrão de sociedade vigente, ao *modus operandis* da educação formal, à ciência e à filosofia dominante, ela deve ser efetivamente autocrítica.(...) Logo, entendo que o cerne da educação ambiental crítica é a problematização da realidade, de nossos valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas (p.67-68).

Seguindo a perspectiva crítica, Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2014, ed.57) nos ajuda a refletir sobre os processos educativos que na sua essência tem a intencionalidade de construir processos de emancipação e libertação dos seres humanos.

O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só intelectual, mas no nível da ação. (...) é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo dialeticamente, se constituem (p.120-121).

Entende-se que a educação ambiental crítica se apresenta como o modelo político-ideológico contra-hegemônico que enfrenta os desafios da construção de políticas e práticas de teor crítico e problematizador, contextualizada com as demandas socioambientais e territoriais. Acredita-se que esta corrente contra-hegemônica, que também passa por disputas internas, pode se nutrir de outras categorias conceituais e discussões que não necessariamente estão no cerne dos discursos no campo da educação ambiental. Apesar de todos os avanços e conquistas na educação ambiental no contexto brasileiro, questões relacionadas aos modelos de desenvolvimento e os conflitos ambientais territoriais, por vezes permanecem de forma obscura ou pouco explorada.

Sem entrar em maiores detalhes acerca deste extenso debate, compreende-se que a educação ambiental na perspectiva crítica tem o compromisso de trazer a dimensão da realidade local e a perspectiva pedagógica dos conflitos ambientais como estratégia de transformação das situações de injustiça ambiental. É possível crer que este compromisso dialoga substancialmente com as premissas que envolvem os demais campos científicos dos quais nos aproximamos e das perspectivas políticas do movimento por Justiça Ambiental. Assim, considera-se que esta aproximação é essencial para refletir e desenvolver políticas e práticas de educação ambiental, a partir da concepção de políticas e ações educativas que fortaleçam as lutas dos atores sociais envolvidos nestes conflitos, além de dar visibilidade às suas formas de enfrentamentos, apontando para possíveis caminhos metodológicos da educação ambiental e até mesmo outras epistemologias de base popular (MENEZESE SANCHEZ, 2015, p. 249).

O MAPA DE CONFLITOS COMO UM INSTRUMENTO DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA

O Mapa de Conflitos Envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil é um instrumento cujo principal objetivo é sistematização, análise e divulgação de informações relativas aos conflitos ambientais atualmente em curso no Brasil. Ele foi criado e formulado a partir de uma parceria institucional entre a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e diversos grupos de pesquisa, organizações não-governamentais, movimentos sociais e associações de base que num determinado momento se articulavam em torno da Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA). Esta, não sendo uma pessoa jurídica formalmente constituído, foi representada no convênio pela Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE).

O acesso às informações nele veiculadas é público e ocorre a partir de uma página na internet, onde cada um dos conflitos ambientais identificados é plotado em uma plataforma de georreferenciamento amigável e intuitiva, onde pessoas de diversas inserções sociais e níveis

educacionais podem facilmente resgatar informações sobre um determinado conflito ou identificar os conflitos associados a algum processo produtivo ou empreendimento. Também existem mapas que apresentam os conflitos ambientais identificados em cada uma das unidades da federação, inclusive no Distrito Federal. Atualmente já foram disponibilizadas informações a respeito de mais de 550 conflitos.

O desenvolvimento da plataforma foi o resultado do acúmulo de lutas das organizações presentes na RBJA, bem como da existência de pesquisas realizadas por seus parceiros acadêmicos. A certa altura se chegou à conclusão que a sistematização e disponibilização de todo esse histórico de lutas e de conhecimento produzido a partir das articulações entre o campo científico e os movimentos sociais era estratégico tanto para o fortalecimento das ações então realizadas pelas organizações presentes na RBJA, quanto para contribuir para amplificar e divulgar as denúncias e ações de povos e comunidades que mesmo que não estivessem formalmente associados à Rede, enfrentavam cotidianamente empreendedores, grupos econômicos ou certos setores do Estado na defesa de seus territórios. Dessa forma, o Mapa de Conflitos foi pensado como um instrumento para oportunizar uma valorização das lutas e das alternativas de produção de conhecimentos e até mesmo o reconhecimento de outras epistemologias de base popular.

Na definição do escopo, método e formato do Mapa, foram essenciais o aprendizado e o diálogo com pessoas e grupos já envolvidos em outras experiências de mapeamento de conflitos ambientais. Entre estas estava o Mapa de Conflitos Ambientais do Estado do Rio de Janeiro (FASE e ETTERN/IPPUR/UFRJ) e o Mapa de Conflitos Causados por Racismo Ambiental no Brasil, fruto das articulações e trabalhos realizados no I Seminário Brasileiro Contra o Racismo Ambiental, organizado pelo GT de Combate ao Racismo Ambiental da RBJA. Além disso, o Mapa de Conflitos, em sua etapa inicial, se beneficiou de um importante trabalho de sistematização de fontes de informação realizado pela Fundação Oswaldo Cruz em parceria com a própria RBJA, que gerou um repositório de arquivos digitais denominado como Banco Temático (PACHECO, PORTO E ROCHA, 2013).

A metodologia do mapa busca explicitar os atores sociais envolvidos no conflito, as diferentes formas de uso e distribuição dos bens naturais, a caracterização do perfil das populações envolvidas, os impactos e riscos ambientais, os problemas associados à saúde associados, a dimensão territorial do conflito, os processos e atividades que produzem os casos de injustiças ambientais, os apoiadores dos grupos envolvidos, dentre outras caracterizações. As informações ali veiculadas podem servir como base para uma percepção mais apurada dos territórios, que por diversas razões podem vir a ter grupos que desenvolvem projetos de educação ambiental. Desta forma, para além de uma caracterização da ocupação territorial, ampliam-se as possibilidades de

diagnóstico ambiental de forma a associar os bens naturais existentes com as diferentes formas de utilização e distribuição e como o ambiente em questão se encontra diante do processo social produzido historicamente no território.

Partindo desta compreensão, acreditamos que a própria metodologia de mapeamento dos conflitos ambientais utilizado no Mapa de Conflitos da Fiocruz, também pode vir a ser um importante instrumento para a realização de diagnósticos socioambientais, muito comuns em projetos de educação ambiental. A partir dos diagnósticos, se definem temas, ações, metas e por vezes, a intencionalidade da prática educativa.

Além de servir como uma base metodológica para diagnósticos socioambientais, estes procedimentos podem auxiliar o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla dos fatores determinantes que levam a existência de situações de injustiças ambientais que resultam em diferentes conflitos ambientais, um fator primordial para se pensar em práticas e políticas de educação ambiental. Algo determinante é algo tendencialmente relevante ou algo sem o qual não se entende o conjunto das relações sociais em um contexto ou as causas de um fato (LUKÁCS, 2010 *apud* LAYRARGUES E LOUREIRO, 2013, p. 62).

Ainda considerando o potencial do Mapa de Conflitos da Fiocruz para alimentar práticas de educação ambiental, destaca-se um direcionamento do Mapa para compreender determinada situação conflituosa sob uma perspectiva histórica, caracterizada pela seção “cronologia”. Acredita-se que sobretudo, trata-se de um procedimento que auxilia a compreensão da história de um determinado território a partir das relações estabelecidas no território, de forma a ampliar a percepção acerca das relações sociais de exploração e dominação que permeiam os problemas e conflitos socioambientais. Além disso, o olhar sob uma perspectiva histórica permite desenvolver uma compreensão maior sobre como os atores sociais, sob condições determinadas, criam suas formas de existência e resistência social, reproduzindo-as e transformando-as frente às pressões existentes nos territórios.

É importante destacar que este potencial já tem sido explorado pelos autores através de suas diversas inserções acadêmicas. Por exemplo, o potencial para uso do Mapa enquanto ferramenta de diagnóstico foi explorado e discutido por Menezes (2015) no contexto do Programa de Educação Ambiental criado dentro das ações compensatórias do licenciamento ambiental do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ) como estratégia para construção coletiva de conhecimentos a partir da problematização da realidade, por meio da identificação de problemas, conflitos socioambientais e potencialidades locais apresentados no Mapa. No quesito das potencialidades, foi possível perceber que o Mapa serviu para despertar um olhar mais sensível em relação aos aspectos culturais e as estratégias de mobilização social existentes na região impactada

pelo COMPERJ. Assim, além de dar subsídios para a compreensão de algumas características da ocupação territorial da região impactada pelo empreendimento em questão, esta atividade orientou o grupo participante do programa (composto basicamente por professores e estudantes da rede pública de ensino) na definição de prioridades e ações que foram esboçadas no exercício de um projeto de intervenção nos municípios de Tanguá e Rio Bonito – RJ.

Em outra ocasião, Porto e colaboradores (2014) tiveram a oportunidade de explorar o potencial do Mapa enquanto instrumento de mobilização população e de problematização da realidade social quando o mesmo subsidiou a confecção de uma série de cartilhas, denominadas como Cadernos Interdisciplinares, que fizeram parte das estratégias da equipe de formadores audiovisuais do Projeto Vidas Paralelas – Populações do Campo, implementado pela Universidade de Brasília (Unb) entre comunidades vinculadas a vários movimentos sociais do campo. Esse material, que relatava de forma concisa e numa linguagem acessível os conflitos ambientais mapeados na macrorregião onde a comunidade estava localizada, serviu como base para discussões a respeito do lugar daquela comunidade no contexto regional e como os conflitos ali apresentados dialogavam estavam relacionados com o modelo de desenvolvimento em curso na região e as atividades produtivas predominantes nas áreas onde as pessoas viviam e serviu como um elemento disparador das discussões a respeito do que a comunidade queria falar para o mundo sobre si própria como parte de suas estratégias de luta e resistência.

CONCLUSÃO

Isso posto, longe de defender apenas estes procedimentos metodológicos como forma de alimentar práticas em educação ambiental, parte-se do pressuposto que o Mapa de Conflitos possui um importante potencial pedagógico, pois possibilita estabelecer formas de diálogo com grupos e povos que, apesar de geograficamente distantes, etnicamente diferenciados, historicamente invisibilizados, injustiçados e que, por vezes, tem suas lutas criminalizadas, hoje se levantam para lutar por aquilo que consideram importante: seu território, modo de vida, cultura ou o legado que deixarão para as próximas gerações. Este potencial pedagógico é ampliado na medida em que se possibilita enxergar o protagonismo dos sujeitos que estão nos conflitos como produtores de conhecimentos e de outras formas de enfrentamentos aos processos emancipatórios, apontando assim, caminhos para questões que por décadas estão sendo debatidas e disputadas no campo da educação ambiental, refletindo na potencialização das discussões políticas neste campo específico. Além disso, estes apontamentos podem diminuir os efeitos perversos de algumas das políticas de Educação Ambiental, que legitimam e contribuem na manutenção de conflitos ambientais.

Entendendo a necessidade de ampliação das investigações mais engajas e militantes no campo da educação ambiental, acredita-se que o Mapa de Conflitos da Fiocruz pode também contribuir com outras formas de pesquisa na educação ambiental, de forma que os atores vulnerabilizados estejam como protagonistas das pesquisas, alimentando questões pesquisadas a partir dos “saberes situados”, de outras formas de produção e compartilhamento de conhecimentos, ou seja, de outras epistemologias populares. Além disso, cabe uma reflexão de Kaplan e Loureiro (2011, p.181) onde apontam que é preciso investigar em que medida as políticas públicas em educação ambiental estão respondendo a pressões sociais, quais os sentidos dessas respostas como também, as influências dessas políticas no cotidiano.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. Justiça ambiental: ação coletiva e estratégias argumentativas. In: ACSELRAD, H., et al (Ed.). **Justiça ambiental e cidadania**. 2.ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2004. p.23-37. ISBN 8573163534.

_____. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: **Conflitos Ambientais no Brasil**. H. ACSELRAD (org). Rio de Janeiro: Relume Dumará; F. Heinrich Böll,2004.

_____. Desigualdade ambiental, economia e política. **Astrolábio**, Córdoba (Argentina), n. 11, 2013. ISSN 1668-7515. Disponível em: <<http://goo.gl/ChnypW>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. A crítica do “ambiente” e o ambiente da crítica. **Antropolítica**: Revista Contemporânea de Antropologia, Niterói, n. 36, pp. 27-47, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/GFPn1P>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

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

AGRA FILHO, S. S. Conflitos ambientais e os instrumentos da política nacional de meio ambiente. **eGesta**, v. 4, n. 2, pp. 127-140, abr.-jun./2008. Disponível em: <<http://goo.gl/e0FyQv>>. Acesso em: 11 out. 2012.

ALONSO, A e COSTA, V. Por uma sociologia dos conflitos ambientais no Brasil. In: ALIMONDA, H. (Comp.). **Ecologia política, naturaleza, sociedad y utopia**. Buenos Aires: CLACSO, 2002. pp. 115-135. Disponível em: <<http://goo.gl/u7TVhm>> Acesso em: 04. Ago. 2007.

BARTH, F. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: LASK, Tomke (Org.). **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de COMERFORD, J. C. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000. ISBN 8586011355.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de TOMAZ, F. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. 322 p. ISBN 9788528699630.

BRULLE, R. J. e PELLOW, D. Environmental justice: Human Health and Environmental Inequalities. **Annual Review of Public Health**, n. 27, pp. 103-124, 2006. Doi: 10.1146/annurev.publhealth.27. 021405.10212.

DELGADO, G. A Questão Agrária no Brasil, 1950-2003. In: JACCOUD, L. **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005. pp. 51-90. Disponível em: <<http://goo.gl/vmoJ3D>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec: NUPAUB-USP, 2001. 161 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57 ed.rev. e atual. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

HAESBAERT, R. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, S et al. 3.ed. 1. Reimp. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. Pp. 43-71. (Espaço, território e paisagem). ISBN 9788598271422.

LAMOSA, R. **A educação ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ)**. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Educação, 2010.

LAYRARGUES, P.P. **Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica**. In: Revista Contemporânea da Educação. vol. 7, n.14. 2012.

LAYRARGUES, P.P; LOUREIRO, C.F.B. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica**. In: Trabalho, educação e Saúde. Rio de Janeiro, v.11. n.1 p.53-71, jan./abr.2013.

LITTLE, P. E. A etnografia dos conflitos socioambientais: bases metodológicas e empíricas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE - ANPPAS, 2, 2004, Indaiatuba. **Trabalhos apresentados**. São Paulo: USP, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/7Uykmf>>. Acesso em: 10 ago. 2007.

LOUREIRO, C.F.B. **Educação Ambiental Transformadora**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Educação Ambiental. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília, 2004.

_____. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola** / Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

MENEZES, A.K.; SÁNCHEZ, C.P. A contextualização da educação ambiental escolar: uma leitura da dimensão pedagógica dos conflitos ambientais no programa Escolas Sustentáveis. In: **Educação Ambiental no contexto escolar: um balanço crítico da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Carlos Frederico B. Loureiro, Rodrigo de A. C. Lamosa (orgs.) – Rio de Janeiro: Quartet: CNPQ, 2015.

PACHECO, T; FAUSTINO, C. A iniludível e desumana prevalência do racismo ambiental nos conflitos do Mapa. In: PORTO, M. F; PACHECO, T E LEROY, J. P (Org.). **Injustiça ambiental e saúde no Brasil: O Mapa de Conflitos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013. Pp. 73-114. ISBN 978-85-7541-434-7.

PACHECO, T; PORTO, M. F. S; ROCHA, D. F. Metodologia e resultados do Mapa: uma síntese dos casos de injustiça ambiental e saúde no Brasil. In: PORTO, M. F; PACHECO, T E LEROY, J. P (Org.). **Injustiça ambiental e saúde no Brasil: O Mapa de Conflitos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013. Pp. 35-72. ISBN 978-85-7541-434-7.

PARAJULI, P. Retornando ao lar terra: etnicidades ecológicas e diversidades bioculturais na idade da ecologia. In: HERCULANO, S. e PACHECO, T. C. (Ed.). **Racismo ambiental: I Seminário Brasileiro Contra o Racismo Ambiental**. Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático: FASE: LACTTA: UFF, 2006. pp.100-118. ISBN 8586471259.

PORTO, M.F.S; FINAMORE, R. e ROCHA, D. **Saúde como dignidade**: Riscos, saúde e mobilizações por justiça ambiental. Com as contribuições de Adolfo Maldonado, Raquel Rigotto, Joan Martinez-Alier, Beatriz Rodríguez-Labajos, Godwin Ojo e Bertchen Kohrs. 160 p. Fev. 2015. (Relatórios EJOLT, 19) [No prelo].

PORTO, M. F; PACHECO, T. Conflitos e injustiça ambiental em saúde no Brasil. **Tempus - Actas em Saúde Coletiva**, Brasília, Vol. 4, n. 4, 2009. pp. 26-37.

PORTO, M. F. S; ROCHA, D. F; CAVALCANTI, A. P. B; SANTOS, C. O. **Relatório de Pesquisa: Projeto Vidas Paralelas Populações do Campo**. Brasília: Unb, 2014. 20 p.

PORTO, M.F. S; ROCHA, D. F; FINAMORE, R. **Saúde coletiva, território e conflitos ambientais: bases para um enfoque socioambiental crítico**. Revista Ciência & Saúde coletiva. Outubro, 2014.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010. 511 p. (Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, 4). ISBN 9788524912429.

_____. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, pp. 03-46, out. 2007.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4.ed. 2. reimpr. São Paulo: USP, 2006. 260. (Milton Santos, 1). ISBN 8531407133.

VIÉGAS, R. N. Conflitos ambientais e lutas materiais e simbólicas. **Desenvolvimento e Meio ambiente**, n. 19, p. 145-157, jan/jun. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/XV8nRQ>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

WALTER, M. e MARTINEZ-ALIER, J. Social metabolism, ecologically unequal exchange and resource extraction conflicts in Latin America. **Analytical Framework and Case Studies**. Analytical Framework Report - D.WP7.1. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/9GgSZo>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

ZHOURI, A. Conflitos Sociais e Meio Ambiente Urbano. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 17, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/GdRwVm>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. OLIVEIRA, R. Paisagens industriais e desterritorialização de populações locais: conflitos socioambientais em projetos hidrelétricos. In: **A insustentável leveza da política ambiental: desenvolvimento e conflitos socioambientais** /organizado por Andréa Zhouri, Klemens Laschefski, Doralice Barros Pereira. 2.ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

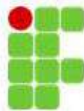


V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



A POLÍTICA DO “BOTA ABAIXO”: PEREIRA PASSOS E AS REMOÇÕES DAS HABITAÇÕES POPULARES EM NOME DA “HIGIENIZAÇÃO” DOS ESPAÇOS PÚBLICOS.

ERNESTO, Neide Amorim

Mestranda do PPG em Humanidades, Cultura e Artes/ UNIGRANRIO

ernestoneide@gmail.com

TEIXEIRA, Vanessa

Professora do PPG em Humanidades, Culturas e Artes/UNIGRANRIO

vanessarteixeira@gmail.com

RESUMO

Este artigo envereda por um dos acontecimentos mais excludentes da reforma urbana Pereira Passos: o “bota abaixo”. Traçamos um recorte histórico sobre o tratamento dado à população negra que vivia segregada, após a abolição da escravidão, em habitações populares sem a menor condição higiênica, propiciando a disseminação de doenças, como a peste bubônica, a febre amarela, a varíola, a malária e em particular, a tuberculose. Além de iluminar a problemática tratada, pretendemos discutir a importância dada à urbanização em detrimento da população desvalida, considerada refugo da humanidade.

Palavras-chave: Reforma urbana, segregação racial, bota abaixo.

ABSTRACT

This article embarks on one of the most exclusionary events of the urban reform Pereira Passos: “O bota abaixo” (knock it down). We draw a historical briefing about the black people population living segregated in poor houses without any hygienic condition, favoring the spread of diseases such as bubonic plague, yellow fever, smallpox, malaria and in the particular tuberculosis. In addition to illuminate the issues addressed, we intend to discuss the importance given to the urbanization at the expense of helpless population, considered scrap.

Key-words: Urban reform, Pereira Passos, knock it down.

1. INTRODUÇÃO

A necessidade de pôr em evidência uma parte do Brasil que não corresponde a sua totalidade é um tema antigo e repetitivo através dos tempos. A influência europeia em nossa cultura arraigou-se de tal forma, em nosso país, que culminou em uma visão distorcida na própria população, gerando conflitos a respeito da sua identidade, esquecendo-se que os brasileiros são constituídos pelas três etnias.

Essa mistura de raças, por sua vez, não fora vista com bons olhos pelos europeus, que na época retratada (final de XIX e início de XX), escalonavam as pessoas, por se acharem superiores, colocando o branco no topo e o negro na base. O mestiço não contava, pois era considerado um degenerado, inferior às etnias mencionadas. Posteriormente, a ideia que predominava era a da miscigenação como um fator positivo e que ocorrera de forma harmônica; fato inverídico, haja vista os inúmeros estupros cometidos pelos colonizadores e senhores de escravos, vitimando índias e negras.

Conta-se também com a Literatura que, após a Independência, caracterizou os brasileiros com sua própria cultura, a fim de que se libertasse de Portugal e rompesse de vez os laços com a metrópole. O Romantismo, nos livros didáticos, até hoje apregoa que houve uma verdadeira lusofobia⁴⁶, que o herói nacional é o índio. No entanto, os livros eram o reflexo da burguesia europeia que via os seus ditames e costumes inseridos naquele período literário. A mídia, através dos tempos, tem refletido uma determinada parte do país como se a maioria da população fosse branca. Isso ocorre em todos os segmentos da TV, porém a novela brasileira é o produto cultural mais exportado e ela reflete os costumes de uma minoria. Quando esta é citada, aparece como serviçal ou em comunidades pobres, inculcando uma naturalização da pobreza e subalternidade na etnia negra e miscigenada.

A discriminação, em âmbito geográfico, viabiliza aos governantes a exposição de um Brasil diferente do que temos na realidade, pois a segregação separa as classes sociais, sendo que a maioria da população pobre reside em locais como as favelas e a Baixada Fluminense. Estes são considerados invisíveis, pois sua população continua, em pleno séculos XIX, como se fosse o refúgio⁴⁷ brasileiro que não deve ser mostrado para que o turismo não se retraia. Foi assim, no início do século XX, com o “Bota abaixo” e ocorre até os dias de hoje em eventos como a Copa do mundo e as Olimpíadas.

⁴⁶ Aversão aos portugueses ou à cultura portuguesa.

⁴⁷ É uma palavra mencionada pelo autor pós-moderno Zygmund Bauman em seu livro *Vidas desperdiçadas*, ao falar de seres humanos destituídos de meios de sobrevivência em seus locais de origem, sendo tratados como lixo em meio a atual globalização.

2. A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO E AS DIFERENTES MOBILIDADES DOS NEGROS LIBERTOS.

Após a Abolição da escravidão, os alforriados ficaram por sua conta. Houve uma intensa migração no país e grande parte desta população veio para o Rio de Janeiro, modificando o espaço urbano. Isto não agradou a elite carioca, pois passaram a conviver com pessoas consideradas “inferiores”. Estes transitavam pelas ruas à procura de trabalho remunerado, já que labutavam de sol a sol durante toda a sua vida, tratados como animais, sem receberem nenhum tipo de remuneração. Não demorou para que a euforia causada pela liberdade se transformasse em frustração porque o fato de serem libertos não significava que estariam inseridos na sociedade. Não eram considerados cidadãos. Não receberam qualquer tipo de ressarcimento ou estímulo financeiro para iniciarem essa nova vida que os esperava.

Para o movimento abolicionista, fazia-se mister a elaboração de estratégias de condução da campanha, que estivessem atentas às necessidades de substituição de mão de obra na agricultura. Tendo por pauta a abolição imediata, incondicional e sem indenização, diferenciou-se do movimento emancipacionista, o qual protelava o processo de transição da mão de obra escrava para a livre de forma que se viabilizasse um período de aprendizagem por parte do escravo e considerava mister algum tipo de indenização aos antigos proprietários (PESSANHA, 2005)

Sendo assim, a entrada de negros alforriados e imigrantes pobres ocasionou a construção de estalagens humildes, como cortiços e palafitas, para abrigar esta parte da população. Como não recebiam a menor atenção do governo, viviam em condições higiênicas precárias, agravando os problemas das doenças que já ocorriam antes da república. O saneamento da cidade tornou-se uma das justificativas para colocar em prática o que se convencionou chamar de “bota abaixo”. Faz-se necessário mencionar que as construções coloniais que lembravam a monarquia também foram derrubadas.

3. Pereira Passos e a remodelação do Rio de Janeiro

Quando Rodrigues Alves assume a presidência da República, encontra a economia do país propícia para realizar um projeto vultoso e ambicioso. Segundo FREIRE E TORRES 2009, “seu programa de obras públicas, incluía a remodelação do Porto do Rio de Janeiro e a modernização da cidade, com a abertura da Avenida Central (atual Av. Rio Branco) que seria o marco principal do seu projeto.”

Apesar da sua afirmação de que seu programa de governo seria simples: saneamento e o melhoramento do porto do Rio de Janeiro, sua ambição era maior. Seu projeto, na verdade, era a reestruturação urbana da cidade. Para tanto, contou com o Engenheiro Pereira Passos que, no cargo de Prefeito da cidade, colocou em prática sua ambição.

Toda a reestruturação urbana executada conjuntamente pelos governos federal e municipal, visava (...) à acumulação do capital e à reprodução da força de trabalho, sendo imprescindível dissipar a má fama da capital da República para assegurar não só a vinda de imigrantes dos numerosos cortiços e estalagens, espalhados por todas as freguesias e capitais, como também o próprio funcionamento do comércio internacional (AMARO 1988).

Para realizar este projeto, o Prefeito Pereira Passos exigiu plena liberdade de ação como condição para assumir o cargo. Através da lei de 29 de dezembro de 1902, considerada inconstitucional e arbitrária, ele adquiriu plenos poderes para a demolição das habitações consideradas um empecilho para a sua reforma urbana. Assim iniciou-se o “bota-abaixo”, a caça aos ratos⁴⁸ e a revolta da vacina.

Logo após a indicação do engenheiro Passos, Rodrigues Alves confere-lhe autonomia para projetar uma reforma urbana para o Rio de Janeiro, facultando-lhe, inclusive, governar os seis primeiros meses de seu quadriênio com a Câmara Municipal fechada. Em paralelo, Rodrigues Alves, por intermédio de seu ministro da Viação e Obras Públicas, Lauro Müller, designa um membro ilustre do Clube de Engenharia, Francisco Bicalho, para modernizar o Porto do Rio de Janeiro e operar uma reestruturação urbana na região portuária da cidade, a fim de permitir um melhor sistema de distribuição das mercadorias do porto pela cidade (AZEVEDO, 2003).

Francisco Pereira Passos era um homem extremamente instruído. Estudou na Europa e esteve em Paris na época das transformações feitas pelo Prefeito Haussman durante a Belle Époque.⁴⁹ Era um homem inovador. Quando foi Diretor da Central do Brasil, introduziu a Luz elétrica, trabalhou em Ferrovias e nesta época, fez a primeira Ferrovia com cremalheiras⁵⁰. Aos 35 anos, elaborou um plano urbanístico para a Cidade do Rio de Janeiro e posteriormente, quando elevado a Prefeito, pretendeu introduzir um projeto, mimetizando a cidade parisiense.

Os contatos com a Europa foram decisivos em dois aspectos fundamentais da formação profissional de Pereira Passos: a engenharia ferroviária e o urbanismo. De volta ao Brasil, em 1860, Pereira Passos dedicou-se à construção e à expansão

⁴⁸ Na época da higienização no Rio de Janeiro, além de outras doenças, havia a peste bubônica devido a quantidade de ratos que infestavam a cidade devido ao precário sistema de sanitário. Uma das medidas foi o oferecimento de 300 mil réis a cada rato encontrado pela população.

⁴⁹ É uma expressão francesa que significa “Bela Época” em que houve grandes transformações urbanistas, intelectuais e artísticas em Paris.

⁵⁰ É um sistema que permite o trem subir morros como é o caso da Estrada de ferro de Petrópolis e do Corcovado.

da malha ferroviária brasileira, num momento em que a economia cafeeira crescia em importância. Foi partícipe na construção da ferrovia Santos-Jundiaí, inaugurada em 1867, que muitos embaraços traria ao Império. Substituto de J. Whitaker na comissão encarregada dos estudos e exploração do traçado de prolongamento da Estrada de Ferro D. Pedro II até o Rio São Francisco (1868), trabalhou decisivamente na integração da primeira malha ferroviária nordestina (PINHEIRO E FIALHO JR. 2006).

Pretendia-se dar à cidade uma aparência agradável aos olhares europeus, tanto que ao chegar de navio pela Baía de Guanabara, avistavam-se o Teatro Municipal, a Biblioteca Nacional, o Museu de Belas Artes, a Cinelândia, ou seja, uma área que eles queriam mostrar ao mundo como um padrão de cultura. A Praça Mauá que foi refeita para ser uma espécie de portal de entrada para o Brasil. Enquanto isso, maquiava-se a pobreza escondida atrás dos Palacetes de granito e mármore.

A ambição de arrancar do seio da capital as habitações e moradores indesejados pelas elites dirigentes começou a se materializar com as medidas visando a demolição de numerosos cortiços e estalagens, espalhados por todas as freguesias centrais do Rio de Janeiro, o que se processou sob legitimação conferida pelo sanitarismo.⁵¹ (SEVCENKO, 2012).

Interessante como foram abandonadas as questões secundárias do projeto: a Zona Norte recebeu uma intervenção muito pequena. Na verdade, mais voltada para facilitar a circulação de mão de obra para o Centro da cidade. Bem como algumas áreas habitadas por pobres foram mantidas porque eram de interesse ao projeto de Pereira Passos, como por exemplo, o Morro da Conceição onde residiam operários do Cais do Porto.

Pereira Passos deu início às suas obras com a reforma do Caís Pharoux, o calçamento da Praça 15, o alargamento da 1ª de março e Sacramento (atual avenida Passos). Abriu a Mem de Sá, a Gomes Freire, a Beira-Mar e a Atlântica. Alargou a 13 de maio, a Carioca, a Assembleia, a 7 de setembro, a Marechal Floriano, a Visconde de Inhaúma, a rua do Acre, a Visconde do Rio Branco, a Camerino, a Frei Caneca, a do Catete, a rua das Laranjeiras e a 28 de setembro. O Prefeito ainda continuou abrindo ou reformulando logradouros como o Largo da Glória, o do Machado, o do Rossio (hoje Praça Tiradentes) (...) e abriu o túnel Novo, permitindo o acesso a Copacabana, que praticamente, era um grande areal. (FREIRE E TORRES, 2009)

A seguir, apresentaremos, em forma de ilustração, algumas das reformas realizadas por Pereira Passos no Rio de Janeiro:

⁵¹ Medidas higiênicas tomadas para sanear o Rio do início do século XX, assolado por doenças.



1. Park Royal – Augusto Malta – 1873
É uma loja de departamentos. Seu auge foi de 1910-1920
Largo de São Francisco



2. Teatro Municipal. Guilherme Gaensly - 1927



3. Biblioteca Nacional Heinrich ShÜller – 1910

4. A exclusão : O “Bota abaixo” e a Revolta da vacina

Após a Abolição da escravidão, uma leva de negros alforriados e europeus pobres imigraram para o Rio de Janeiro. Com isso, a cidade transformou-se, devido à nova população que estava à procura de trabalho e moradia. Ora, as cidades são dinâmicas e a sua aparência acompanha

a sua transformação, mas a elite carioca emergente não se agradou desse novo aspecto da cidade, haja vista o crescente número de excluídos que superlotavam o Centro do Rio, dando uma aparência de um país extremamente atrasado.

Tumulto e desordem foram palavras fáceis e comumente aplicadas à dinâmica das capitais já republicanas, à ocupação de suas ruas e casas, e a seus habitantes, cada vez mais numerosos e movediços. As elites emergentes imputavam-se o dever de livrar o país do que consideravam “atraso”, atribuído ao passado colonial e imperial do país, e visível na aparente confusão dos espaços, povoados de ruas populosas e barulhentas, de habitações superlotadas, de epidemias que se alastravam com rapidez pelos bairros, assolando continuamente as grandes capitais litorâneas. (SEVCENKO, 2012).

4



AUGUSTO MALTA: *Estalagem localizada na Rua do Senado, 1906.*
Rio de Janeiro, Museu da Imagem e do Som.



5. Hospital Ordem terceira da Penitenciária 1906 - Augusto Malta.



6. Título da charge: "Na hygiene dando ordens"
Autor: J. Carlos - 1904

Para que o Rio de Janeiro adquirisse a aparência da cidade de Paris, era necessário que os cortiços, palafitas, mocambos e os prédios antigos que lembravam a cidade colonial desaparecessem. Assim, sem qualquer consulta à população e aos gritos de “Bota abaixo”, os funcionários da prefeitura demoliram, em menos de um ano, cerca de 600 habitações coletivas e 700 casas do Centro da cidade, deixando desabrigados pelos menos 600 mil pessoas que se dirigiram aos Subúrbios e aos Morros e Mangues.

Em 1904, foi apresentado e aprovado pelo Congresso, uma lei que instituía a obrigatoriedade da vacina contra a varíola que somente, naquele ano, havia exterminado 4201 pessoas. Oswaldo Cruz, diretor geral de saúde pública no Rio, dá início ao combate a essas pragas. Primeiro, eliminando os ratos que são caçados a 300 réis por cabeça, depois, os mosquitos que transmitiam a febre amarela e finalmente vacinando o povo à força contra a varíola. A revolta é geral. O povo entra em conflito com as Brigadas sanitárias, provocando verdadeiras batalhas nos locais mais insalubres da cidade. Os profissionais da saúde entravam nas casas e vacinavam os moradores à força, pois a desconfiança de que, na verdade, tratava-se de alguma substância para exterminá-los era imensa. Constatamos assim que, naquela época, havia a consciência por parte da população excluída de que eram seres indesejáveis. O Rio de Janeiro transformou-se em uma praça de guerra em meio a toda aquela rebelião. O governo, por sua vez, reagiu pedindo apoio ao Exército e à Marinha e ordenou o bombardeio de bairros e áreas costeiras. Em meio ao tumulto, militares e opositores tentaram um golpe de estado que fracassou.

Bairros inteiros como os da Saúde, comandados pelo capoeirista Prata Preta se defendiam em barricadas, reforçadas por postes de iluminação, trilhos de trem, bondes revirados e pedras.

Agindo de forma artilosa, diante da intensidade da revolta, o governo revogou a obrigatoriedade da vacinação, sendo assim os revoltosos retrocederam. No entanto, o Governo, aproveitando-se da calmaria, partiu para o ataque, prendendo e surrando os rebeldes e retirou das ruas mendigos e desempregados. Essa foi uma das faces da Mal Époque. Revoltosos como o líder Prata Preta foram colocados em navios com destino ao Acre e nunca mais foram vistos.



7. Prata Preta. A capoeira carioca do século XIX. 2012

5. O ontem e o hoje. O que mudou?

Há alguns anos, temos vivido um momento de efervescência política em relação às Olimpíadas no Rio de Janeiro. A Reforma urbana instituída pelo Governador Eduardo Paes tem alterado rotas no Centro da cidade, constantemente, alterando assim a vida dos trabalhadores que obrigatoriamente transitam por um local com vias diferentes a cada dia.

Alguns locais estão sendo remodelados porque serão vias de acesso ao evento e os locais onde serão realizadas as Olimpíadas estão recebendo uma atenção especial. A Rodoviária Novo Rio, por exemplo, foi totalmente reformada. Em Realengo, Subúrbio do Rio onde haverá disputas, o espaço está bem ordenado. No entanto, o que tem chamado atenção atualmente em relação à semelhança da Reforma Pereira Passos e a de Eduardo Paes é o que podemos chamar de “Bota abaixo” da Vila do autódromo em que um espantoso número de pessoas perdeu sua moradia em prol das Olimpíadas.

Ao pesquisarmos sobre o assunto, deparamo-nos com uma reportagem produzida pelo Site G1 da Rede Globo de 2012 que já falava, na época, da polêmica da derrubada de três comunidades: Morro da Providência na Zona Portuária, Vila Recreio II e Vila Autódromo, todas pertencentes à Zona Oeste do Rio de Janeiro.

O processo de remoção de famílias e demolição de casas para as obras da Copa de 2014 e das Olimpíadas de 2016 no Rio de Janeiro gera polêmica. De

um lado, moradores que terão que deixar suas residências para a realização de novos projetos afirmam que não foram devidamente avisados sobre as mudanças e reclamam das soluções propostas. Do outro, a prefeitura alega que tenta reverter um quadro de déficit habitacional que, segundo o secretário municipal de Habitação, Jorge Bittar, chega a 220 mil no município carioca. (LAURIANO, 2011).

Na época, havia muita polêmica em relação ao assunto, pois muitas famílias ficariam desabrigadas e olhavam com desconfiança as promessas do governo em relação às soluções prometidas. Eles apresentavam três opções: o recebimento de uma indenização pelo imóvel que perderiam, aquisição assistida, que é o acompanhamento da Prefeitura durante o processo da compra de outro imóvel, ou o recebimento de uma quantia estipulada em 400 reais para o pagamento de um aluguel enquanto aguardassem o assentamento definitivo. Segundo Lauriano (2011), “a SMH informou que casas populares estavam sendo construídas próximo à Providência, para receber os moradores. O Projeto Morar Carioca também iria proporcionar Rede de água e esgoto”.

A Vila Autódromo começou a ser habitada desde 1960 por uma comunidade de pescadores. Longe de traficantes, milícias e possuidora de um terreno plano com uma posição geográfica privilegiada, começou a ser alvo de especulações imobiliárias desde a época do Prefeito César Maia. A população, a partir dessa ameaça, passou a temer a desapropriação do terreno.

O que realmente aconteceu: a maioria foi reassentada em locais bem distantes de onde moravam. Alguns foram para o Parque Carioca, outros foram inseridos em programas do governo federal como “Minha casa, Minha vida”, constituindo assim uma segregação espacial, já que foram remanejados para locais distantes dos seus trabalhos, amigos e familiares.

Trata-se, de qualquer forma, do período histórico com o maior número absoluto de remoções na cidade, ultrapassando os governos de Carlos Lacerda (1961-1965; 30.000 remoções) e de Pereira Passos (1902-1906; 20.000 remoções), que sempre foram os principais representantes dessa política. Hoje, na metade do segundo mandato do prefeito Eduardo Paes (PMDB), a cifra de pessoas removidas ultrapassa os 70.000, mas o governo municipal não atendeu a solicitação deste jornal de confirmar o número exato entre outras mais. (BETIM, 2015)

Constatar que após um século, a segregação piorou em nome de grupos de interesses elitizados, nos faz concluir o quanto “evoluímos” enquanto pessoas e que a situação dos chamados “refugos humanos” faz parte de um sistema que precisa classificar e separar a população, pois os

que possuem uma situação financeira privilegiada, não admitem conviver com hábitos e comportamentos que destoem dos seus.

6. Conclusão

Ao estabelecer um quadro comparativo entre o evento histórico “Bota abaixo” de Pereira Passos e o processo de remoção de famílias da Vila Autódromo, observamos que pelo menos, politicamente, não houve nenhuma melhora em relação ao senso de justiça aos menos afortunados financeiramente. Se no início do século, a remodelação urbana foi executada em detrimento dos pobres, não há nenhuma diferença, passado um século, com o que ocorre atualmente. Na época, também houve lutas e resistências por parte da classe pobre, tanto em relação ao “Bota abaixo” quanto na Revolta da vacina, mas ardilosamente, o governo conseguiu vencer, instaurando o seu intento. Hoje, uma situação semelhante ocorre e que fora anunciada há anos atrás, haja vista o interesse do ex-prefeito Cesar Maia em relação aos terrenos. Diante dessa situação, cremos que levará muito tempo para que a justiça social seja feita, se é que um dia ocorrerá porque se o sistema capitalista preconiza a exploração do homem pelo homem, a maioria da população sempre estará a mercê da exploração da elite que não admite misturar-se com pessoas, cujo comportamento seja diferente do seu. E assim, a segregação social e consequentemente racial permanece, excluindo a maioria da população carioca, pois sua invisibilidade faz parte de todo um processo que viabiliza um cartão postal em que não seja conhecida a desigualdade que permeia a cidade.

REFERÊNCIAS

AMARO, Tânia. A Evolução Urbana no Rio de Janeiro – Início do século XX – A Reforma Pereira Passos. Apud Coronel Elyseu e seu tempo.

AZEVEDO, André Nunes. Revista Rio de Janeiro, n. 10 , maio-ago. 2003 39 DOSSIÊ TEMÁTICO A reforma Pereira Passos: uma tentativa de integração urbana André Nunes de Azevedo* pág. 41.

Disponível em:

<https://umpostalpordia.wordpress.com/2012/10/07/cais-pharoux-rio-de-janeiro-1914/>

Acesso em 18 de novembro de 2015.

BETIM , Felipe RJ. 05 de agosto de 2015 - El país – Brasil Remoções na Vila Autódromo expõem o lado B das Olimpíadas do Rio. Acesso em 30/11/2015

http://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/20/politica/1434753946_363539.html

FIALHO Jr, Renato e PINHEIRO, Manoel Carlos. Pereira Passos: vida e obra. Nº 20060802.

Agosto - IPP/Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. 2006. ISSN 1984-7203 C O L E Ç Ã O E S T U D O S C A R I O C A S. PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO Secretaria Municipal de Urbanismo Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos.

FREIRE, Elyseu Adail de Alvarenga TORRES e TORRES Rogério. O CORONEL Elyseu e o seu tempo. Ed. Renascer Ltda. 2009.

LAURIANO, Carolina. G1 RJ. Remoção de famílias para obras da Copa e das Olimpíadas gera polêmica.

20/08/2011. Acesso em 29/11/2015 –

<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2011/08/remocao-de-familias-para-obras-da-copa-e-das-olimpiadas-gera-polemica.html>

NUNES, Radamés Vieira. Cidade inventada: O Rio de Janeiro de fachada e ilusão. OPSIS, Caralão, v. 9, n. 12, 12, Jan-jun 2009. SEVCENKO, Nicolau (org). História da vida privada no Brasil República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PESSANHA, Andréa. Da abolição da escravatura à abolição da miséria: a vida e as ideias de André Rebouças. Editora QUARTET. Rio de Janeiro/ Belford Roxo, 2005.



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: O CASO DA EXPOSIÇÃO ITINERANTE MANGUINHOS TERRITÓRIO EM TRANSE

ABRANTES, Priscilla

Graduada em Licenciatura em Geografia – UERJ/FEBF

Bolsista Do Serviço de Visitação do Museu da Vida

priscillabrantes@gmail.com

OLIVEIRA, Renata

Graduada em licenciatura História – UNISUAM

Bolsista Do Serviço de Visitação do Museu da Vida

renataoliveirahistoria@gmail.com

CAMPOS, Franciele

Estudante de graduação de História da Arte – UFRJ

Bolsista Do Serviço de Visitação do Museu da Vida

territorio.museudavida@gmail.com

MAGALHÃES, Diana

Bolsista Do Serviço de Visitação do Museu da Vida

territorio.museudavida@gmail.com

BATISTA, Alessandro Machado Franco

Mestre em Educação, Universidade Federal Fluminense

Coordenador do Serviço de Visitação do Museu da Vida

territorio.museudavida@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o sentido formativo da educação não formal e a sua importância na construção dialogada do saber popular e da historiografia social de Manguinhos/Rio de Janeiro. Tendo como objeto de análise as atividades desenvolvidas com a exposição itinerante Manguinhos Território em Transe, um instrumento interdisciplinar de educação não formal e de popularização do conhecimento e ampliação do protagonismo e participação popular dos moradores de Manguinhos, empreendido atualmente na linha de trabalho de Ações Territorializadas do Serviço de visitação e atendimento ao público do Museu da Vida - FIOCRUZ. Buscamos a partir de

nossas itinerâncias construir com as Escolas de Manguinhos e de outros Territórios socialmente vulnerabilizados uma parceria circular, onde as atividades educativas são desenvolvidas e elaboradas a partir de uma metodologia colaborativa entre a equipe de Ações Territorializadas do Museu da Vida, Educadores e a Coordenação pedagógica de cada instituição.

Palavras-chave: Educação não formal / Participação Social / Manguinhos

ABSTRACT

This article aims to analyze the formative sense of non-formal education and its importance in the construction of knowledge through dialogue and popular social historiography of Manguinhos / Rio de Janeiro. With the object of analysis, the activities developed with the traveling exhibition Manguinhos Land Entranced, an interdisciplinary instrument for non-formal education and popularization of knowledge and expansion of leadership and popular participation of the residents of Manguinhos, currently undertaken in territorialized Equity line of work visitation service and customer service of the Museum of Life - FIOCRUZ. We seek from our itinerant build with the Manguinhos schools and other territories socially disenfranchised a circular partnership where educational activities are developed and elaborated from a collaborative approach between the team territorialized Shares Museum of Life Educators and pedagogic coordination of each institution.

Key words: Non-formal education / Social participation / Manguinhos

INTRODUÇÃO

O ser humano se constitui a partir das relações que são estabelecidas ao longo da vida em sociedade. Nesse processo, a educação foi se organizando como um dos principais elos de formação e conformação de sujeitos individuais e coletivos, exercendo forte influência sobre nossas práticas, vivências e leituras de Mundo (Saviani, 1984).

Segundo Harvey (2005), vivenciamos um período histórico que se caracteriza por crises econômicas e socioambientais periódicas, que se aprofundam por todos os setores de nossa sociedade, se alastrando e transformando tudo o que conhecemos, seguindo os moldes de sustentação da acumulação capitalista.

Como uma das expressões e sustentações da hegemonia desse sistema a educação não é diferente, presenciamos a todo o momento um sistema de (des) ordem, permeado por relações de poder, que afetam a Educação de forma geral, refletindo nas camadas mais necessitadas valores hegemônicos, que reafirmam os interesses de uma ideologia dominante em detrimento da outra, dominada, como nos ressalta (Gramsci, 1978).

Diante das contradições que esses processos apresentam, entendemos que a Educação é também um dos principais meios de transformação de nossa Sociedade, podendo promover a alienação ou a emancipação⁵², influenciando em nossa concepção e condição de cidadão.

⁵²Emancipação segundo Loureiro (2007) apud Bonatto (2012) – há emancipação quando agimos para superar e superamos: (1) relações paternalistas e assistencialistas que reproduzem a miséria (intelectual e econômica); (2) uma educação que impede a capacidade crítica de pensar e intervir de educadores-educandos; (3) a apropriação privada do conhecimento científico; (4) práticas políticas que viciam a democracia e sufocam o desejo da participação, garantindo o privilégio de oligarquias que se constituíram com a lógica colonial que instaurou o Brasil; (5) relações de classe que condenam milhões a uma condição indigna, de precariedade na luta pela sobrevivência, por força dos interesses do mercado e de seus agentes, “coisificando” a vida (LOUREIRO, 2007, p. 2 apud Bonatto, 2012 p. 24).

Nessa perspectiva, os processos de alienação ou emancipação, assim como as suas dimensões educativas extrapolam o espaço escolar, não existindo um único modelo ou um ambiente exclusivo para o seu desenvolvimento. De tal maneira, partimos da proposição de que a Educação não formal emancipatória se estabelece a partir da relevância da prática e dos saberes e fazeres cotidianos.

Nesse sentido, este campo do saber desponta no contexto educacional brasileiro, passando a adquirir maior importância a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996.

Antes de aprofundarmos nesse debate, gostaríamos de pontuar que as dimensões formais e não formais da Educação não podem ser entendidas em sua totalidade como categorias opostas, existindo uma grande relevância na relação colaborativa entre os espaços formais e não formais.

De acordo com as pesquisas de Trilla (2008), as atividades de educação não formal são desenvolvidas sem um currículo formal, que rege a carga de conhecimento e disciplinas a serem abordadas, se resignificando em diversos espaços e resumindo-se em duas subcategorias: as instituições (como museus, centros culturais e de ciências) e as não-instituições (como praças, ruas e parques).

Complementando essa discussão faz-se necessário considerarmos as proposições de Gohn (2006), que nos evidencia que a educação não formal opera na construção da cidadania e da participação coletiva, quando estabelece uma relação próxima e comprometida com a realidade que nos cerca, pontuando as fragilidades e possibilidades de nossa organização social. A mesma autora nos ressalta ainda que:

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. Em suma, consideramos a educação não-formal como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social. (GOHN, Maria da Glória, 2006, p.)

Assim sendo, entendemos que uma das finalidades centrais da educação não formal emancipatória é a efetivação de uma consciência política, social e coletiva, contribuindo dessa forma para a construção de uma cidadania, que não se conceba distanciada do contexto

sociopolítico que nos cerca, indo de encontro com a formação e prática das Ações Territorializadas do Serviço de visitação do Museu da Vida (M.V).

Dessa forma, as atividades concebidas pelas Ações Territorializadas do M.V na exposição itinerante Manguinhos Território em Transe, vão de encontro com a concepção de uma educação não formal que busca contemplar a formação cidadã, a consciência participativa, crítica e o protagonismo social. Nossas ações se dão por meio das trocas de experiências, que constituem significativamente cada etapa da itinerância, levando-se em conta a formação sócio histórica da Favela de Manguinhos e de outros territórios favelizados do Rio de Janeiro.

No Brasil, ao longo das últimas décadas a discussão sobre as funções educativas e sociais dos Museus vem alcançando um maior destaque, levando às instituições museológicas a uma maior reflexão sobre o papel efetivo que as mesmas estão assumindo. Esse processo de questionamentos e debates é um passo fundamental para a consolidação de Museus que sejam verdadeiramente acessíveis à grande maioria de nossa população, pois “não podemos mais conceber o museu como algo dissociado do cotidiano das pessoas, da realidade que o cerca” (FRANCO, 2005). No entanto, esse movimento ainda está em constante construção, muitas vezes disputando espaços com ações que reproduzem o caráter hegemônico, burocrata e elitista que ainda se faz presente em diversas instituições e em um grande número de espaços museológicos.

Assim as possibilidades educativas desenvolvidas em tais ambientes, são perpassadas pelas mesmas relações de poder que sustentam o modo de produção capitalista, privilegiando perspectivas que, em muitos momentos, dificultam a participação popular visando a apropriação desses espaços.

De fato, cada vez mais, os desafios impostos ao Museu na sua dimensão não formal assumem um caráter de transversalidade, ou seja, estão presentes nos mais diversos contextos de ação, situadas em uma realidade repleta de problemas cujas soluções demandam um longo caminho a percorrer. É exatamente para a identificação desses problemas e para a construção de sujeitos individuais e coletivos que os enfrentem que as ações Territorializadas do MV objetivam contribuir. Sabemos que contrariar as amarras da lógica vigente, não se constitui um percurso fácil e de alcance imediato. Os primeiros passos já foram dados, a reflexão está acontecendo e isso nos propõe grandes possibilidades de ressignificação de práticas e ações emancipatórias.

O CASO DA EXPOSIÇÃO MANGUINHOS TERRITÓRIO EM TRANSE COMO FERRAMENTA DE PARTICIPAÇÃO E LUTA SOCIAL

O território de Manguinhos, localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, foi delimitado como bairro no ano de 1988. O seu conjunto de favelas ultrapassa os limites do bairro. Com o

advento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) em 2008, algumas favelas foram incorporadas a Manguinhos, resultando em um conjunto de quatorze favelas, com 36,1 mil moradores conforme o censo IBGE (2010).

O processo de ocupação de Manguinhos deu-se em momentos históricos distintos, mas os motivos dessas ocupações são os mesmos: remoção de favelas para a higienização da cidade e de populações para a divisão da cidade devido à grande especulação imobiliária próxima ao Centro do Rio de Janeiro.

As primeiras ocupações urbanas em Manguinhos ocorreram no início do século XX na região denominada Parque Oswaldo Cruz, hoje chamado Morro do Amorim. Localizado em uma fazenda vizinha ao então, Instituto Soroterápico Federal, atual Fundação Instituto Oswaldo Cruz (IOC-Fiocruz).

As décadas de 1940 e 1950 marcaram o início da intensa ocupação de Manguinhos, resultando em sub-regiões denominadas Parque Carlos Chagas/Varginha, Parque João Goulart, Centro de Habitação Provisória 2, Vila Turismo e Vila União. O Parque Carlos Chagas, conhecido como Varginha, teve a ocupação iniciada na década de 1940, após os projetos de aterramento das regiões de manguezal da Baía de Guanabara. O aterramento possibilitou o alojamento de barracos sobre palafitas, na margem dos rios Jacaré e Faria-Timbó.

O surgimento do Parque João Goulart, Centro de Habitação Provisória 2 – CHP2 e Vila Turismo no ano de 1951 estão relacionadas aos seguintes fatores: a conjuntura política que criou programas de remoções de favelas; a migração populacional devido a essas remoções e ao intenso êxodo rural, principalmente da população do Nordeste, que acarretou a expansão e a criação de novas favelas; especulação imobiliária – valorização do Centro e Zona Sul; a instalação de conjuntos habitacionais; o início da industrialização da área; a absorção de mão-de-obra de baixo custo e espacialmente concentrada; a abertura de eixos viários e estradas como, por exemplo, a Avenida Brasil (1940).

As favelas do Parque João Goulart, Centro de Habitação Provisória 2 (CHP2) e Vila Turismo ocuparam o território de Manguinhos entre 1951 e 1955. O período inicial da instalação destas favelas deu-se por iniciativas individuais, com a ocupação das margens dos rios e dos manguezais.

Entre os anos 1990 e 2000 ocorreram outras ocupações, como o Conjunto Nelson Mandela, Conjunto Samora Machel, Mandela de Pedra, Embratel, Vitória de Manguinhos/Conab e CCPL. Estes conjuntos habitacionais (Nelson Mandela e Samora Machel) têm proposta original articulada à idealização de assentamento para moradores da região, em função do risco de acidente na adutora da Cedae, localizada sobre o Rio Jacaré.

Em 2008, Manguinhos recebeu as obras de intervenção do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC. As promessas do governo federal e estadual para Manguinhos foram às áreas de habitação, urbanização, educação, saúde, lazer, emprego e qualificação profissional, além de regularização fundiária e participação social. A maior parte do investimento foi direcionada à elevação da linha férrea e à construção de uma nova estação de trem. Estas obras foram vinculadas a área de urbanização e, segundo o governo, estas ações visavam integrar as comunidades de Manguinhos, sendo esta uma necessidade do projeto. Com a elevação da linha férrea o projeto afirma que “nasce” o Parque Linear, espaço destinado à criação de equipamentos de serviços, lazer, esporte e convivência, a previsão de criação destes equipamentos estava prevista para abril de 2012. Porém os equipamentos que foram previstos para serem criados não foram realizados, como as áreas de lazer e esporte. Foram construídos quiosques (trailers) que podemos considerar como equipamentos de serviços e convivência. Portanto, fica claro que a elevação da linha férrea e a construção de uma nova estação de trem é uma necessidade do projeto e não dos moradores, pois os equipamentos que poderiam atender a alguma necessidade direta dos moradores não foram construídos, incluindo o saneamento básico. O projeto PAC-Manguinhos foi elaborado e executado com base em modelos internacionais sem considerar a realidade local e o desejo dos moradores, o que acarretou em muitos erros e desperdícios de verbas públicas, embora o PAC previsse por lei a participação dos atores locais (moradores).

No ano de 2013 Manguinhos recebeu uma Unidade de Polícia Pacificadora. Essa política pública não garantiu o fim do poder paralelo do tráfico de drogas e resultou em pelo menos cinco assassinatos de crianças e jovens moradores pelas mãos do Estado.

Os fatos narrados acima caracterizam o contexto em que a exposição Manguinhos Território em Transe foi construída. Abrangendo diversas denúncias e lutas em torno das situações de injustiças sociais caracterizadas entre as variadas formas de “violências” que atingem os moradores de Manguinhos e de tantas outras Favelas do Rio de Janeiro. Cabe aqui esclarecer o processo de construção desta exposição.

A exposição itinerante Manguinhos Território em Transe atualmente está estruturada na linha de trabalho de Ações Territorializadas do Museu da Vida/Fiocruz⁵³, e tem como objetivo suscitar a discussão do protagonismo das ações coletivas dos moradores, fortalecer a identidade e memória de territórios favelizados por meio das itinerâncias.

⁵³ Construída em 2013 e implementada em 2015 a linha de trabalho de Ações Territorializadas do Museu da Vida/Fiocruz busca promover a divulgação e popularização da Ciência, junto a populações favelizadas e socialmente vulnerabilizadas com foco na saúde.

Em 2005, durante o primeiro “Caminhos da paz por garantia de direitos”⁵⁴, evento que parou a Avenida Leopoldo Bulhões para mostrar à cidade variadas manifestações culturais dos habitantes de Manguinhos, surgiu a primeira semente do que viria a ser o nosso projeto. Foi montada ali uma exposição em forma de labirinto pela União Ativista Defensora do Meio Ambiente – UADEMA, reunindo fotos e imagens de arquivos pessoais de moradores, que remontavam a história dessa favela no Rio de Janeiro. Desde então, iniciou-se uma proposta de construir junto com os moradores e os movimentos sociais locais, uma exposição itinerante a percorrer Manguinhos, tendo como foco a história da ocupação territorial e dos movimentos sociais desse território.

Diante disso, o projeto Manguinhos Território em Transe tem início no ano de 2011 com a elaboração de uma pesquisa histórica sobre a favela de Manguinhos e suas relações com a história da cidade do Rio de Janeiro, contando, para isso com a participação decisiva de moradores do local, e a União Ativista Defensora do Meio Ambiente – UADEMA e a Coordenadoria de Cooperação Social/ Presidência da Fundação Oswaldo Cruz. Esta pesquisa resultou em uma exposição itinerante, que circula por diferentes espaços da favela e em espaços externos como, por exemplo, escolas, universidades, aparelhos públicos, igrejas, movimentos sociais, entre outros. As itinerâncias da exposição Manguinhos Território em Transe iniciaram no ano de 2012, primeiramente atendendo a demanda dos movimentos sociais locais e a partir de 2013, quando institucionalizada pelo Museu da Vida - Fiocruz, passou a atender também demandas institucionais.

Nossas fontes não estão disponíveis somente nos arquivos e bibliotecas oficiais, mas principalmente na memória e na fala das pessoas que vivem ou viveram nesse lugar e que desejam, em seus relatos, perenizar suas experiências e, de alguma maneira, trazer elementos representativos de uma outra cultura histórica coletiva. Pessoas vivas, falantes, não são apenas fontes, mas leitores e ouvintes cheios de lembranças, interpretações e expectativas. Nosso trabalho, portanto, se faz a partir de uma metodologia de educação emancipatória que implica em uma contínua troca com os moradores a partir da experiência de ver e ver-se na história escrita, na qual buscamos, por meio, da valorização da história oral e do saber popular, reafirmar a importância da participação e da luta social em áreas de Favela.

Por conseguinte, acreditamos que a perspectiva da pedagogia da autonomia de Freire (1996), na qual a construção do conhecimento se faz a partir de uma relação dialógica, é um dos principais meios para não hierarquizarmos os conhecimentos e as experiências vividas por cada sujeito.

⁵⁴ Em 2005, ocorreu o primeiro “Caminhos da Paz por Garantia de Direitos”, evento que parou a Avenida Leopoldo Bulhões para mostrar à cidade variadas manifestações culturais de Manguinhos.

METODOLOGIA

O processo de construção da exposição contou com a participação de grupos focais constituídos por moradores e lideranças do território, cujas as falas foram registradas e analisadas. Nessa análise identificou-se quatro eixos predominantes: as remoções, a busca ou ausência de pertencimento, a experiência com as enchentes e a violência. Nossos estudos indicam também que essas referências são comuns aos demais territórios favelizados do Rio de Janeiro. Durante o processo de construção do projeto, foi organizado uma pesquisa iconográfica em arquivos históricos da Fiocruz, de mapas do Instituto Pereira Passos, e de imagens da internet.

Levando em consideração o objetivo de nosso trabalho, buscamos construir com as escolas do Território de Manguinhos uma parceria circular na qual a exposição, via Museu da Vida, vai até as instituições escolares, e as mesmas venham até o Museu. Essa parceria circular deu-se por conta da interação já estabelecida entre o Serviço de Educação do Museu da Vida - Fiocruz e as escolas municipais do Território, o que propiciou a participação da exposição em 2013 nas reuniões de planejamentos anuais das instituições escolares integrantes da terceira e quarta Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do município do Rio de Janeiro, que abrangem a região de Manguinhos.

Devido a relação institucional com o Museu da Vida, a partir do ano de 2014 passamos a itinerar em outros territórios favelizados, propondo a mesma relação circular que fora construída nas escolas de Manguinhos.

Para a realização das itinerâncias, foram estabelecidas as seguintes etapas: 1- contato com a escola para propor a ida até a instituição para apresentação do projeto aos educadores e a coordenação pedagógica; 2- planejamento da atividade educativa com os educadores. Sobre esta etapa vale destacar que, os possíveis temas a serem abordados nestas atividades, são fomentados pela exposição e pelo conteúdo aplicado em sala pelo educador; 3- realização da itinerância concomitante a atividade educativa na escola por meio da mediação da exposição e contribuição dos educadores para esta ação junto aos educandos; 4- avaliação com os educadores participantes da atividade educativa e esclarecimento da possibilidade de visita ao Museu da Vida. Vale ressaltar que as atividades educativas, são desenvolvidas e elaboradas a partir de uma metodologia colaborativa proposta pela equipe de Ações Territorializadas do Museu da Vida.

RESULTADOS

A construção dos nossos processos de trabalhos são frutos de ações coletivas, que foram constituídas a partir de uma relação de troca entre os diversos espaços ao qual itineramos desde o ano de 2012. Pretendemos aqui, expor alguns dos resultados obtidos por meio de nossas itinerâncias com a exposição entre o período de 2014 e 2015.

Sobre as experiências das itinerâncias realizadas em Manguinhos e em outros Territórios, ressaltamos a importância das vivências e das trocas dialógicas estabelecidas por meio das atividades educativas entre moradores, movimentos sociais, educandos e educadores e a equipe de Ações Territorializadas do Museu da Vida.

Nesse sentido, uma experiência de grande relevância foi à atividade educativa desenvolvida durante a itinerância da Exposição na Escola Municipal Comandante Guilherme Fischer Presser, na região de Tubiacanga, localizada na Ilha do Governador. Esse encontro foi promovido por meio de uma parceria entre os projetos Manguinhos Território em Transe e Eliminar a Dengue: Desafio Brasil ⁵⁵

Durante nossa passagem pela referida Escola, foi programada uma próxima visita, para que pudessemos construir com os professores e a coordenação pedagógica, uma oficina para os alunos do segundo segmento do ensino fundamental. Durante o desenvolvimento da reunião para a concepção da atividade educativa, os professores destacaram dois eixos centrais que faziam parte do cotidiano dos alunos e da comunidade escolar, sendo estes: os determinantes sociais da saúde e a presença da Dengue na região.

Nessa perspectiva, a atividade educativa buscou pontuar junto aos educandos o processo de desenvolvimento do mosquito *Aedes aegypti* e suas relações com o contexto social de Tubiacanga, com observações de cada etapa de vida do Mosquito através de lupas microscópicas, onde foram discutidos aspectos importantes, como: o que é saúde e o seu conceito ampliado, o que é Dengue, como ela é transmitida ao ser humano, qual a forma de prevenção, qual o dever do Estado nesse processo e qual a importância da coletividade. A partir das respostas dos educandos, foi possível observarmos que muitos acreditavam que a Dengue poderia ser transmitida através do contato direto com pessoas que já estavam infectadas pelo vírus. A discussão foi muito proveitosa, pois através dessa atividade pudemos relacionar as temáticas da Exposição Manguinhos Território em Transe com a realidade de Tubiacanga.

Após a observação, foi estabelecida uma roda de conversas, onde posteriormente foram entregues folhas e canetas coloridas para que pudessemos captar a percepção de cada educando sobre o que são os determinantes sociais da Saúde, como eles estão presentes em nosso dia a dia e

⁵⁵ Para mais informações acessar: www.eliminatedengue.com/riodejaneiro

qual a sua relação com a Dengue. O produto final dessa oficina, foi exibido no foyer do Museu da Vida, com a participação da escola e dos alunos que produziram os materiais expostos.



Imagens: Atividade realizada em Tubiacanga. Fonte: acervo próprio

Em novembro de 2015, o projeto Manguinhos Território em Transe foi convidado pelo Colégio Estadual Herbert Moses, localizado em Duque de Caxias para participar da Feira Cultural – FECULT, que tinha como eixos centrais a questão do preconceito e a discriminação com moradores de áreas favelizadas. Nesse encontro realizamos uma dinâmica com as turmas do nono ano, onde debatemos junto com os alunos pontos importantes, como: o que é favela, o que é periferia, a origem das palavras favela e periferia e o que são estigmas sociais e exceções de direitos.



Imagens: Atividade no Colégio Herbert Moses. Fonte: acervo próprio

Após a dinâmica, os alunos participaram da mediação da exposição Manguinhos Território em Transe, onde nos relataram que muitas das questões que se fazem presente no espaço de Manguinhos, são recorrentes em Duque de Caxias e em outros municípios da Baixada Fluminense, como as enchentes, a coleta de lixo irregular, as dificuldades no acesso aos equipamentos públicos de saúde e de cultura, a falta de segurança nas áreas mais pobres e as poucas opções de lazer.

Concomitantemente a essas itinerâncias, circulamos pelos seguintes espaços de Manguinhos: Centro Integrado de Educação Pública (Escola Pública Municipal) Juscelino Kubitschek; Escola Municipal Professora Maria de Cerqueira e Silva; Colégio Estadual Prof. Clóvis Monteiro; Linha Férrea (onde levamos a exposição para a linha férrea de Manguinhos); Peja Manguinhos; Evento Caminhos da Paz por Garantia de Direitos; Biblioteca Parque de Manguinhos e Rede CCAP.



Imagens: Atividade realizada na Linha Férrea de Manguinhos. Fonte: acervo próprio



Imagens: Atividades realizadas em Escolas de Manguinhos. Fonte: acervo próprio

Tivemos ainda junto à exposição Manguinhos Território em Transe a chance de vivenciarmos grandes experiências em outros espaços e instituições de ensino, que nos possibilitaram enxergar que é através da ação coletiva que nós enquanto sujeitos históricos podemos modificar as fragilidades de nosso arranjo social, sendo estes: Escola Municipal Yuri Gagarin; Escola Municipal Minas Gerais; Centro Universitário Augusto Motta; Universidade Federal Fluminense;

Além das itinerâncias, o projeto foi apresentado em congressos e eventos realizados pelo Museu da vida e por outras instituições. Em 2014 iniciou-se a produção do Guia de Itinerância de Exposições para Territórios Socialmente Vulnerabilizados, que busca orientar e sistematizar os

processos de trabalho com itinerâncias do Museu, sendo um dos instrumentos de formação das equipes de visitação do M.V.

CONSIDERAÇÕES

Por conseguinte, nesse artigo exploramos a importância da circula o e apropria o do conhecimento da história de Manguinhos e de outros territórios socialmente vulnerabilizados por parte dos seus moradores, tendo como objeto de análise a Educa o não formal e as atividades realizadas pela exposi o Manguinhos Território em Transe.

Acreditamos que o caminho para o fortalecimento da identidade local e da forma o de sujeitos coletivos críticos e participativos se constrói a partir da sabedoria popular e da reflexão do cotidiano de cada morador de favela. Nesse sentido, nosso processo de trabalho concebeu-se por meio da constru o da história social de Manguinhos, a partir do protagonismo local de seus moradores na luta por garantia de direitos.

Manguinhos, assim como tantos outros territórios favelizados e socialmente vulnerabilizados de nosso país, resiste às inúmeras injustiças ambientais e sociais, arquitetadas pelos poderes Público e Privado. Tendo sua força e o seu poder de mudança emanado a partir da luta de seus moradores, que em meio a um completo estado de exce o se empenham dia após dia na busca de seus direitos.

A constru o de nossa itinerância teve como base uma metodologia colaborativa permitindo a sua realiza o enquanto uma rela o de prática social de caráter educativo e cultural com os diversos atores do território de Manguinhos (Movimentos sociais, Escolas, Espaços Culturais, Aparelhos de Saúde e etc.), possibilitando dessa forma uma produ o compartilhada do conhecimento assim como a sua replicabilidade.

Por fim, a luta pelo fim de tantas injustiças deve ser inalienável, não devendo ser concebida como um mero presente ou adereço de plataformas de politicagens. A educa o e suas respectivas modalidades de ensino são uma das principais formas de rompermos com o projeto de vida que nos   imposto dia após dia, pois   através da reflexão e da rela o dialógica entre a popula o e os espaços formais e não formais de Educa o que a participa o democrática se efetiva.

Diante disso finalizamos essa discussão fazendo uso das palavras de Bertolt Brecht:

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que   de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar. (Bertolt Brecht, Nada   impossível de mudar)

REFERÊNCIAS

- BRASIL.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996
- BRECHT, Bertolt.** Coletânea de Poemas de Bertolt Brecht. Movimento Estudantil Popular Revolucionário-MEPR. Disponível em: <<http://mepr.org.br/cultura-popular/poesias/96-coletanea-de-poemas-de-bertolt-brecht.html>> Acesso em: 11-01-2016
- BONATTO, Maria Paula De Oliveira** - A CRIAÇÃO DOS CENTROS INTERATIVOS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: Uma contribuição para o campo das ciências da Vida e da Saúde. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, 2012, Rio de Janeiro
- FERNANDES, Maria Tania & COSTA, Gama-Rosa Renato** – História de Pessoas e Lugares. Memórias das comunidades de Manguinhos – Editora FIOCRUZ RJ–2009
- FRANCO, Sebastião Pimentel.** Repensando a prática pedagógica do museu. Revista Alpha. São Paulo, 2005
- FREIRE, Paulo.** Pedagogia da Autonomia. Paz e Terra. São Paulo, 1996
- GOHN, Maria da Glória.** Educação não-formal na pedagogia social, An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social. 2006, Scielo
- GRAMSCI, Antonio.** Escritos políticos. Volume IV. Lisboa: Seara Nova, 1978.
- GRAMSCI, Antonio.** A Concepção dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HARVEY, David.** A produção capitalista do espaço. São Paulo: Annablume, 2005 (Coleção Geografia e Adjacências)
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.** Censo de 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em: 15-01-2016
- LIMA, Moura Carla & BUENO, Brasil Leonardo** – Território, participação popular e saúde: Manguinhos em debate – Editora FIOCRUZ RJ– 2010.
- MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (Org.).** Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências. Rio de Janeiro: Access, 2003. Parte 1, cap. 1. p. 21- 44.
- SAVIANI, Dermeval.** Sobre a Natureza e especificidade da Educação. São Paulo, 1984
- TRILLA, Jaume.** Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008
- TRINDADE, Claudia Peçanha da** – “Não se faz omelete sem quebrar os ovos” Política Pública e Participação Social no PAC Manguinhos”. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Rio de Janeiro, 2012.
- VALENTE, M. E., CAZELLI, S. e ALVES, F** - Museus, ciência e educação: novos desafios. História, Ciências, Saúde: Manguinhos, v. 12, supl. p. 183-203, 2005.



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



DISCRIMINAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL: DISCUTINDO A EQUIDADE ENTRE AS MINORÍAS ÉTNICO-RACIAIS

RAMOS DE OLIVEIRA, Diana

Ph.D. em Psicologia Social

Professora da Pós-graduação da Universidade Católica de Petrópolis

diana.oliveira@ucp.br

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma reflexão crítica acerca discriminação e das desigualdades sociais que emergem a partir das relações grupais a luz das teorias da equidade e da privação relativa. A primeira delas, parte da premissa, que a percepção de injustiça social provoca um mal estar psicológico que nos leva a querer reestabelecer à equidade. A privação relativa intergrupar se experimenta quando os membros de um grupo desfavorecido percebe uma contradição entre a situação atual do seu grupo e aquela à que pensam que tem direito coletivamente. No que diz respeito à discriminação, considerado como atos intencionais que apresenta diferenças injustas ou injuriosas apenas fundamentadas na etnia ou nos aspectos raciais. O objetivo deste trabalho é poder identificar na literatura elementos para um melhor entendimento quanto às particularidades e curiosidades nas práticas discriminatórias e nas situações de desigualdades particularmente nas minorias étnico raciais. A discussão parece ser pertinente e adequada, pois ambas as teorias enfatizam a importância dos processos de deformação cognitiva, os quais permitem compreender melhor que os grupos desfavorecidos não se mobilizam constantemente e necessariamente para fazer frente à discriminação e melhorar sua situação. Esta reflexão crítica poderá oferecer-nos a possibilidade de pensar em planos de ação que venha a promover a redução do preconceito, da discriminação e os conflitos intergrupais, tendo em conta que bastaria dividir de uma maneira equitativa os recursos materiais.

Palavras-chave: Discriminação. Desigualdade. Étnico-racial.

ABSTRACT

This article is a critical reflection on discrimination and social inequalities that emerge from the group relations to the theories of equity and relative deprivation. The first assumes that the perception of social injustice causes a psychological distress that leads us to want to restore equity. The relative deprivation intergroup, is experienced when the members of a disadvantaged group perceives a contradiction between the current situation of their group, and that to think that you are entitled collectively. With regard to discrimination considered as intentional acts that present unfair or injurious only differences based on ethnicity or the racial aspects. The objective of this study is to identify the literature elements for a better understanding as to the characteristics and curiosities in discriminatory practices and situations of inequality

particularly in racial ethnic minorities. The discussion seems to be relevant and appropriate, for both theories emphasize the importance of cognitive deformation processes, which allow us to understand better that disadvantaged groups' don't mobilize constantly and necessarily to confront discrimination and improve your situation. This critical reflection can offer us the possibility to think of action plans that will promote the reduction discrimination and intergroup conflict, give that sufficient share in an equitable manner the material resources.

Key-words: Discrimination. Inequality. Ethnoracial

Ao longo da história, observa-se que as sociedades sempre mostraram uma preocupação com as questões relacionadas com a equidade e a justiça. No século IV a.C. Aristóteles, já concebia a justiça como a maior dentre todas as virtudes, porque relacionava-se ao “bem do outro”. Para Aristóteles, quando a divisão é feita de forma justa ela satisfaz o que ele chamou de “princípio da igualdade proporcional”- ou seja, o justo é o proporcional (ASSMAR, 1988). As desigualdades de poder e status entre os grupos sociais acarretam fatalmente em desigualdades na distribuição de recursos materiais e simbólicos. Aos pesquisadores psicossociais suscita um interesse em analisar alguns conceitos na tentativa de explicar as questões sobre a equidade, a desigualdade, a justiça, entre outros conceitos correlatos. Neste sentido, a Teoria da Equidade (TE) que apesar de focar nas relações interpessoais, também apresenta ideias pertinentes para uma análise das relações intergrupais. Ademais, de priorizar a análise dos efeitos da desigualdade sentida, bem como, os comportamentos e ações usados pelas pessoas para compensar e reduzir o desagradável estado emocional que surge com a situação de desigualdade.

Alguns autores clássicos e contemporâneos defendem seus pontos de vista sobre a questão da equidade e justiça, para Walster, Walster e Bersheid (1978) consideram que, de maneira geral os indivíduos ou grupos perseguem alcançar certa justiça em suas relações com o outro, e por isso sentem-se incômodos quando se enfrentam a uma injustiça social. Hitt (2007) argumenta que a equidade existe quando a proporção entre recompensas e as contribuições para aquela pessoa é igual à proporção relativa à outra pessoa, e existe uma desigualdade quando as proporções não são iguais. Segundo este autor, o fato de uma pessoa ser mais bem remunerada do que a outra para fazer o mesmo trabalho pode gerar uma percepção de desigualdade ou iniquidade; porém o mesmo raciocínio serve para aquela situação em que uma pessoa desempenha menor esforço e recebe a mesma remuneração ou recompensas de outro que trabalhou ou se esforçou mais.

Por outro lado, Pratto, Tatar e Conway-Lanz (1999) afirmam que os princípios distributivos não são estruturas cognitivas que simplesmente surgem nas mentes das pessoas por efeito do desenvolvimento; ao contrário, são esquemas que refletem a aprendizagem de modelos de comportamento e julgamento construídos em contextos socioculturais específicos, portanto são produtos da ideologia predominante em determinados grupos sociais. Estes autores demonstraram empiricamente que, em grupos que valorizam a competitividade, a individualidade e a distribuição

desigual de poder, os indivíduos consideravam distribuições equitativas como muito justas, produziam mais justificativas baseadas no princípio da equidade e tendiam a favorecer partes mais produtivas em dilemas distributivos. Por outro lado, em grupos nos quais tais valores não eram predominantes, as pessoas julgavam mais justo, distribuir os resultados em função da necessidade das pessoas, usavam mais justificativas baseadas no princípio da necessidade e favoreciam partes mais pobres, em situações de dilemas distributivos (PRATTO et al., (1999). Estudo piloto realizado por Ramos de Oliveira e Zubietta (2006) sobre os efeitos do preconceito, da discriminação e as influências do contexto histórico brasileiro, demonstraram que as pessoas que buscam ter acesso e direitos aos recursos, apresentam uma competitividade mais acentuada.

De acordo a TE, avaliamos o grau de justiça em uma interação ou distribuição mediante a comparação das *contribuições* e os *resultados*. As contribuições incluem diversos elementos tais como: *a qualidade ou quantidade de contributo de trabalho, o esforço e o tempo dedicado*, assim como as *competências e habilidades adquiridas*. Os resultados podem incluir benefícios materiais como *a remuneração e a promoção profissional*, ou benefícios simbólicos como o *status social, poder, a reputação e a qualidade de vida*. De modo geral, uma distribuição é considerada não equitativa quando os resultados não são proporcionais às contribuições realizadas, e percebida como equitativa e justa quando a relação contribuição/resultado do endogrupo é julgada equivalente à relação contribuição/resultado do exogrupo (RAMOS DE OLIVEIRA, 2009; AZZI,1996).

A teoria da equidade parte de uma premissa, segundo a qual a percepção de desigualdade provoca um mal-estar psicológico traduzido em ressentimento no seio do grupo em desvantagem e uma culpabilidade no grupo favorecido. Este mal-estar influi na ação que nos leva a querer reestabelecer à equidade.

Já no século passado, os trabalhos de Walster e colaboradores (1978) apontavam que a justiça social pode restabelecer-se de duas formas diferentes: de forma material ou de forma psicológica. Em um contexto intergrupar, a equidade se pode reestabelecer por meio de um *ajuste material* que mude sistematicamente as relações entre os resultados e as contribuições do endogrupo e do exogrupo. O *ajuste psicológico* da equidade pode dar-se mediante a inclinação para uma deformação cognitiva da realidade, deformações cognitivas permitem reestabelecer à percepção de justiça social sem mudar a situação objetiva dos grupos implicados. Deste ponto de vista, um grupo ou indivíduo favorecido, uma das deformações cognitivas possíveis seria a de exagerar a sua contribuição no endogrupo (em quanto as suas competências adquiridas, responsabilidades mais importantes, etc.). Outra deformação cognitiva empregada por um grupo ou indivíduo favorecido consistiria em difundir a culpa ao exogrupo ou indivíduo em desvantagem, convencendo-lhes de que a contribuição do mesmo é mínima ou deficiente, e que em consequência essa contribuição não

justifica nenhum tipo de compensação particular (RAMOS DE OLIVEIRA, 2009; LERNER e LERNER, 1981).

Deve notar-se que, na maioria das sociedades, os grupos favorecidos têm bastante êxito na hora de se isolar de maneira formal ou informal das camadas mais desfavorecidas da população, limitando assim o contacto entre nativos e imigrantes, ricos e pobres, entre negros e brancos, etc.

Os grupos desfavorecidos, assim como, minorias étnico-racial, por exemplo, encontram-se frequentemente desprovidos dos recursos e do poder necessário para alcançar a abolição da discriminação e assim conseguir a obtenção das compensações materiais requeridas para a recuperação da equidade.

Em última instância, esta situação conduz com frequência aos grupos desfavorecidos e as minorias étnico-raciais a aceitar as deformações cognitivas transmitidas pelos membros do grupo favorecido, permitindo-lhes a estes últimos legitimar a discriminação e a injustiça social que delas se derivam. Esta aceitação das deformações cognitivas leva aos grupos desfavorecidos ou as minorias étnico-raciais a minimizar a importância das contribuições de seu endogrupo (ex.: a falta de habilidades, de formação e de competência), e a exagerar as contribuições do grupo favorecido (ex.: “eles são mais inteligentes, educados, e mais competentes que nós”). Como consequência, os membros do grupo desfavorecido acabam acreditando que sua situação de desvantagem é merecida e que a relação intergrupar é, de fato, equitativa (TAJFEL, 1984).

A TE permite-nos compreender como os mecanismos de deformação cognitiva, habitualmente elaborados pelo grupo dominante, podem levar aos membros dos grupos desfavorecidos bem como, as minorias étnico-raciais a considerarem sua situação como equitativa e legítima. Esta legitimação da situação diminui o desejo destes grupos de empreender em ações coletivas necessárias para melhorar sua situação (RAMOS DE OLIVEIRA, 2009).

O grupo dominante ao perceber que estas estratégias já não têm mais efeitos, iniciam tentativas de restabelecimento materiais. Isto é claramente exposto pela teoria da Privação Relativa (PR). Para Guimond e Tougas (1996), a privação relativa intergrupar se experimenta quando os membros de um grupo desfavorecido percebe uma contradição entre a situação atual do endogrupo e aquela à que pensam que tem direito coletivamente.

A PR é um julgamento de que estamos numa situação pior em comparação com uma determinada situação padrão (componente cognitivo da privação relativa), julgamento este que está ligado a sentimentos de raiva e ressentimento (componente emocional da privação relativa) (Tyler et al., 1997). Ou alternativamente, segundo Crosby (1982), a privação relativa refere-se a um sentimento e implica uma relação entre uma realidade objetiva e uma realidade subjetiva. Então, sentirá um aluno que é justo esperar quatro meses por suas devolutivas de dissertação por parte de

seu professor? Considerarão os médicos seus proventos satisfatórios? Estes exemplos denotam de que não existe conformidade nas respostas, porque se desconhece as circunstâncias e partindo do pressuposto que o julgamento das situações em que estamos ou dos benefícios que nos são atribuídos é relativo e não absoluto. Os primeiros estudos acerca desta temática realizados por Stoufer e colaboradores (1949), consideram o conceito de privação relativa como a discrepância entre a expectativa (padrão de comparação) e a situação concreta que leva à insatisfação. Estes conceitos e situações as quais os indivíduos/grupos são submetidos chamam atenção pelo fato da satisfação subjetiva não depender apenas dos resultados que as pessoas obtêm, mas, as pessoas avaliam os seus resultados comparando-os com os de outros.

Segundo Tyler et al. (1997) nas comparações entre a situação considerada como padrão e a situação em que a pessoa efetivamente se encontra está implícito um modelo do que as pessoas merecem em comparação com outras. Estes autores sistematizaram que existem várias possibilidades de escolhas de referentes de comparação, salientando que poderão ser escolhidos em função das características pessoais ou situacionais do indivíduo. Assim, quando o indivíduo se representa como um indivíduo único e diferente de todos os outros pode comparar-se consigo próprio num determinado momento do passado. Caso a sua situação presente seja pior do que a sua situação passada, o indivíduo pode experimentar privação relativa.

Esta teoria se debruça em três princípios fundamentais: 1) A PR como um sentimento de desgosto e insatisfação, de injustiça ou de frustração; 2) Sentimento que não é o simples reflexo das condições objetivas existentes depende de certas comparações sociais; 3) Sentimento que predispõe aos indivíduos comportamentos rebeldes e às vezes intempestivos. Em outras palavras, a PR sugere que as pessoas protestam e se revoltam não porque estão “objetivamente” privados ou desprovidos, senão porque se “sentem” privados relativamente em relação com outras pessoas, grupos ou situação com que elas se comparam.

Do ponto de vista da discriminação, considerado como atos intencionais que apresenta diferenças injustas ou injuriosas apenas fundamentadas na etnia ou nos aspectos raciais. Estes atos injustos ou prejudiciais podem ser expressos de maneira direta e ostensiva do comportamento ou em atitudes mais sutis e evasivas. Pesquisa tem apontado que entre os brasileiros a percepção de discriminação é acentuada entre os grupos (RAMOS DE OLIVEIRA, 2015,2009).

Pautado na teoria da equidade, para eliminar o preconceito, a discriminação e os conflitos intergrupais bastaria dividir de maneira equitativa os recursos materiais, na medida em que, o reparto equitativo dos recursos eliminam uma boa parte da competição intergrupar, a justiça social seria a solução mais eficaz para reduzir a hostilidade intergrupar Marger(1991).

Entretanto, a divisão desigual de poder, de status e dos recursos é uma constante que caracteriza a maior parte das relações intergrupais. Alguns estudos tem mostrado que a categorização social seria suficiente para gerar o preconceito e a discriminação, apesar da ausência conflitos reais entre os grupos sociais implicados (TAJFEL E TURNER,1986). Aproximações capazes de enfraquecer ligeiramente o preconceito e a discriminação foram apresentadas como proposta por diferentes psicólogos sociais. Estas aproximações são as seguintes: a)Os contatos intergrupais; b)As metas comuns e a cooperação; c)As aproximações sócio-cognitivas (BOURHIS E LEYENS,2001). De maneira breve, aqui será abordado apenas à aproximação sócio-cognitiva.

A aproximação sócio-cognitiva, proposta como uma maneira de minimizar a discriminação entre os grupos sugere centrar no componente cognitivo do fenômeno. Algumas pesquisas demonstraram a importante contribuição dos processos cognitivos na formação de preconceito e estereótipos, seguindo uma lógica de tentar minimizar estes fenômenos atuando diretamente sobre os processos cognitivos.

De acordo o componente cognitivo da teoria da identidade social (Tajfel e Turner, 1979,1986), a *cooperação intergrupar* tem por efeito a redução do caráter que sobressai das categorias “eles/nós”, e por isso pode instigar aos indivíduos a conceber-se como membros de um só grupo, composto por um “nós” inclusivo.

Outros processos cognitivos podem ajudar a diminuir a tendência pro-endogrupal independentemente do efeito da cooperação intergrupar. Por exemplo, Wilder(1978) demonstrou que a inclinação pro-endogrupal desaparece quando os membros do exogrupo são redefinidos como indivíduos que possuem características e opiniões individuais próprias. Deste modo, o efeito da *individualização* consegue a atenuação desta inclinação pro-endogrupal.

Pesquisadores defendem que a *recategorização* como a *descategorização* podem servir por um tempo como ferramenta cognitiva para diminuir a discriminação. Os processos de diferenciação social conduzem aos indivíduos a identificarem-se como fortes e de forma positiva com seu grupo de pertença. Uma destas aproximações cognitivas que tem em conta aspectos motivacionais consiste em destacar no caráter relevante das *categorizações cruzadas* que podem caracterizar o pertencimento simultâneo a duas categorias sociais (DESCHAMPS e DOISE, 1978).

O efeito benéfico da categorização cruzada depende do fato de que as duas categorias sociais simplificadas tenham um caráter igualmente saliente e importante para os indivíduos. A vantagem da categorização cruzada como ferramenta cognitiva que contribui para redução da inclinação pro-endogrupal aprecia-se ao considerar que seu efeito é positivo sem que a identificação com o endogrupo seja eliminada ou transformada. A identidade social particular dos membros dos grupos implicados se preserva. Entretanto, o pertencimento simultâneo a duas categorias pode ter

um efeito negativo quando as duas categorias coincidem na hora de distinguir um indivíduo do outro, ou seja, *dupla categorização*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tratou de elucidar que o campo da Psicologia Social e as questões sobre as desigualdades sociais, a percepção de justiça e privação experimentada pelos indivíduos e minorias, torna-se um campo de estudo muito interessante. Tendo as teorias aqui abordadas estado estreitamente relacionadas com os problemas sociais, e podendo verificar papel dos processos cognitivo-afetivos e da distorção cognitiva envolvidos na elaboração dos princípios de desigualdade, assim como, as dinâmicas interacionais e valores presentes nos diferentes grupos.

A teoria da privação relativa aproxima-se à teoria da equidade, pois, ambas as teorias sublinham a importância dos processos de deformação cognitiva, os quais permitem compreender melhor que os grupos desfavorecidos não se mobilizam constantemente e necessariamente para fazer frente à discriminação e melhorar sua situação. As teorias da equidade e da privação relativa completam a teoria da identidade social, já que esta última não precisa com nitidez o processo por meio o qual os indivíduos chegam a perceber que uma relação intergrupar é ilegítima e instável (RAMOS DE OLIVEIRA, 2009;TAJFEL,1984).

Segundo as análises realizadas por Correia (2010), a teoria da equidade tem importantes implicações ao nível político porque os grupos mais beneficiados podem tentar criar condições para que o grupo mais desfavorecido tente restabelecer a equidade psicologicamente, em vez de restabelecer a equidade pela alteração objetiva da sua situação e das suas condições de vida.

Ainda no que se refere à questão da equidade, ressalta Sampaio, Camino e Roazi (2009) a importância de que pesquisas futuras trabalhem no refinamento desse conceito, investigando se as pessoas usam, além dos dados sobre produtividade e necessidade, outros tipos de informações contextuais quando fazem julgamentos distributivos, e como o fazem. Enfim, procurou-se através deste artigo apresentar uma reflexão sobre as perspectivas que enfatizam a importância dos processos de deformação cognitiva experimentados pelos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ASSMAR, E. M. L. **Justiça distributiva: variáveis de personalidade e variáveis situacionais**. 1988. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- FGV/ISOP – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

- AZZI, A. **Dinámicas de los conflictos intergrupales y las formas de resolución de los conflictos**. In Morales, Darío Paéz. *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw-Hill, 1996.
- BOURHIS, R. e. LEYENDS, J.P (Orgs); **Stereotype, discrimination et relation intergroupe**. Coordinadores de la edición española, J. Francisco Morales, Darío Paéz. *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw-Hill, 1996.
- CORREIA, I. **Psicologia Social da Justiça: Fundamentos e desenvolvimentos teóricos e empíricos**. *Análise Psicológica*, 2010, 1 (XXVIII) 7-28.
- CROSBY, F. **Relative deprivation and working woman**. New York: Oxford University Press. 1982.
- GUIMOND, S. e TOUGAS, F. Stereotypes, discrimination et relations intergroupes. In J. F. Morales y D. Paéz (Eds.), **Sentimientos de injusticia y acciones colectivas: La privación relativa**. Madrid: McGraw-Hill, (1996).
- HITT, M. A. **Comportamento organizacional: uma abordagem estratégica**. Trad. Teresa Cristina P.de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2007.
- LERNER, M. J. E LERNER, S. C.. **The justice motive in social behavior**. New York: Plenum Press 1981.
- MARGER, M. N.. **Race and ethnic relations**. (2ªed.). Belmont, California: Wadsworth, 1991.
- PRATTO, F., TATAR, D. G. E CONWAY-LANZ, S.. **Who gets what and why: determinants of social allocations**. *Political Psychology*, 20(1), 1999, 127-150.
- RAMOS DE OLIVEIRA, D. e ZUBIETA, E. **Identidad social y personal en Sudamérica: Los efectos del prejuicio, discriminación y las influencias del contexto histórico** (Versión electrónica- <http://www.oei.es/pensariberoamerica/colaboraciones18.htm>). *Revista Pensar Ibero América*. (Vol.9). Madrid: Programa Cooperación Cultural OEI, 2006.
- RAMOS DE OLIVEIRA, D. **Identidad étnica, Autoestima colectiva, Valores y Bienestar: Estudios en Brasil, Argentina, Polonia y Portugal**. Series Doctorales. País Vasco, España: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2009.
- Ramos de Oliveira, D. **Preconceito: Tendências históricas e abordagens contemporâneas**. In: Jacques d'Adesky e Marcos Teixeira de Souza. (Orgs.). *Afro-Brasil: debates e pensamentos*. 1ªed. Rio de Janeiro: Cassará, 2015, v. 1, p. 427-451.
- SAMPAIO L. R., CAMINO, C. P.S., ROAZI, A.. **Justiça distributiva: uma revisão da literatura psicossocial e desenvolvimentista**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 4, 2009, p. 631-640, out./dez.
- TAJFEL, H. e TURNER, J. C.). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), **The social psychology of intergroup relations** (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole, 1979.

TAJFEL, H. e Turner, J. C.). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel y W. G. Austin (Eds.), **Psychology of intergroup relations** (pp. 7-24). Chicago: Nelson,1986.

TAJFEL, H. Intergroup relations, social myths and social justice psychology. In H. Tajfel (Ed.), **The social dimension: European developments in social psychology** (Vol. 2). Cambridge: Cambridge University Press,1984.

TYLER, T., BOECKMAN, R. J., SMITH, H. J., E HUO, Y. J. **Social justice in a diverse society**. Colorado: Westview Press,1997.

WALSTER, E., WALSTER, G. W. E BERSCHIED, E. **Equity, theory and research**. Boston: Allyn and Bacon,1978.



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015

Realização



Patrocínio



POSTURAS E AÇÕES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ANALISANDO UMA INTERVENÇÃO COM DOCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS

PEREIRA, Elienae Genésia Corrêa

Doutora em Ensino em Biociências e Saúde/Docente da SME - RJ
elien2@ig.com.br

FONTOURA, Helena Amaral da

Doutora em Ciências/Docente da FFP - UERJ
helenafontoura@gmail.com

RESUMO

Este artigo traz os resultados da avaliação de um estudo de doutorado, durante o qual foram discutidas questões ambientais e o desenvolvimento da Educação Ambiental com docentes do Ensino Fundamental de escolas públicas do Rio de Janeiro, em um contexto interdisciplinar e lúdico. O instrumento de coleta usado foi um questionário fechado, cujos dados indicaram terem ocorrido mudanças positivas nas percepções, concepções e atitudes dos sujeitos quanto à temática abordada. Assim, foi possível concluir que a realização de um trabalho de formação continuada no lócus da escola favorece a reflexão e a transformação da prática docente.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Interdisciplinaridade. Prática docente

ABSTRACT

This paper presents the evaluation results of a doctoral research, during which environmental issues and the development of Environmental Education were discussed with teachers of elementary school from public schools in Rio de Janeiro, in an interdisciplinary and playful context. The instrument used was a closed questionnaire, whose data indicated have been positive changes in perceptions, concepts and attitudes of the participants on the theme. Thus, it was concluded that conducting a continuing education work in the school locus encourages reflection and transformation of teaching practice.

Key-words: Environmental Education. Interdisciplinarity. Teaching practice

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) tem sido vista como uma ferramenta essencial ao preparo dos atores sociais no que tange a sua consciência crítica e coletiva quanto à preservação do ambiente e ao uso dos recursos do planeta, sabendo-se que esses são finitos e que tais atividades podem levar ao processo de degradação ambiental e ao comprometimento das gerações futuras. À EA também se atribui a função de preparar cada segmento da população para que seja capaz de participar e atuar ativamente no desenvolvimento de ações e alternativas mais sustentáveis (que considerem a fragilidade do ambiente) visando à solução para os problemas ambientais. Neste cenário, concordamos com Dias (1994), quando coloca que a EA é um elemento fundamental da educação nacional e que deve desenvolver-se em todos os níveis e modalidades de ensino de forma articulada, e com Silva (2009), quando afirma que não há sentido imaginar e propor uma atuação em EA, na perspectiva crítica, que esteja distante do ambiente escolar, sem utilizar seu espaço, pois é nela que a maioria das pessoas passa parte de sua vida.

Com este entendimento, a escola torna-se um espaço favorável ao desenvolvimento de um trabalho voltado para a EA, apesar de a discussão contextualizada e crítica das questões ambientais e sociais, envolvendo, respeitando e integrando os saberes de seus diversos integrantes, não se configurar como uma prática comum nas unidades escolares (UE). Logo, é imprescindível que os profissionais da educação – em especial para este estudo os docentes – tenham conhecimento e entendam os objetivos, as perspectivas e a importância da EA e, assim, possam usar as diversas estratégias pedagógicas em projetos de EA de modo a promover a conscientização de seus alunos (OLIVEIRA; PINTO, 2014). Partindo desse pressuposto, este artigo traz os resultados da avaliação de um estudo de doutoramento realizado ao longo do ano de 2014 e do primeiro semestre de 2015 objetivando identificar e analisar as percepções, concepções e atitudes de docentes de duas UE da rede pública que participaram de ações pedagógicas e discussões envolvendo temas ambientais, dentro da perspectiva de Educação Ambiental Crítica (EAC) – descrita e defendida por Guimarães (2004, 2006), Layrargues (2002, 2004), Carvalho (2004), Loureiro (2004, 2006) e Reigota (2010) – e dos enfoques de interdisciplinaridade e ludicidade.

Neste momento, é necessário explicar que entendemos a interdisciplinaridade segundo a concepção de Fazenda (2002) e Augusto e Caldeira (2007): uma relação de reciprocidade que possibilita o diálogo entre os atores que atuam no processo didático, aonde a colaboração entre as disciplinas conduz a uma interação das partes em um todo. Assim, a escola tem o papel de significar e contextualizar a compreensão e participação dos alunos no mundo natural e social (usando situações do cotidiano, ligadas às vivências dos discentes), pois, o conhecimento que é (re)construído no ambiente escolar ocorre mediante as muitas leituras de mundo e aos saberes científicos e empíricos, tornando a

interdisciplinaridade essencial (FONTOURA et al., 2011). Lembramos que a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e com mais significado deu destaque à contextualização que situa e relaciona os conteúdos escolares em diferentes contextos de sua produção, apropriação e utilização ao criar conexões para a ocorrência da aprendizagem (KATO; KAWASAK, 2011; PERIN, 2011).

Quanto à ludicidade, outro enfoque abordado nesta pesquisa, definida por Conceição Lopes (2004) como um conjunto de processos dinâmicos inter-relacionados protagonizados pela humanidade e que atribuem uma significação lúdica aos seus comportamentos, podendo ser compreendida como um fenômeno inerente à natureza de nossa espécie, sendo ação e efeito. Para a autora ela é uma estado partilhado por todas as faixas etárias ao longo da vida do indivíduo. Sua presença no ambiente escolar vem sendo destacada, segundo Trinca e Vinna (2014), em muitos estudos da área de ensino. A saber, a sua inserção na ação docente é defendida por Modesto e Rubio (2014) por facilitar a aprendizagem, aproximar e promover a interação entre os integrantes do grupo e desenvolver a criatividade.

METODOLOGIA

Este estudo, de cunho qualitativo, é um recorte de uma investigação de doutorado em que questões ambientais e o desenvolvimento da EA no ensino formal foram discutidos em sua perspectiva Crítica (EAC) (GUIMARÃES, 2004, 2006), dentro de um contexto interdisciplinar e utilizando-se de estratégias didáticas lúdicas. A mesma foi realizada em duas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro, localizadas em bairros com características distintas quanto aos níveis de preservação e degradação ambiental – entendida por Lemos (2001) como um fenômeno de destruição, deterioração ou desgaste, gerado ao ambiente por meio de aspectos populacionais e biológicos e atividades econômicas. Este recorte traz os resultados do questionário aplicado ao final da pesquisa para a sua avaliação. Visando minimizar as possíveis interferências das pesquisadoras e de forma a captar as percepções e concepções que ficaram consolidadas nos docentes, o mesmo foi aplicado três meses depois da última intervenção realizada.

O questionário foi estruturado em dois blocos de questões, sendo a maioria delas fechada. Em algumas dessas questões, os docentes puderam assinalar mais de uma resposta, logo, o seu somatório nem sempre foi igual ao *n*. Em seu 1º bloco, o questionário abordou mais diretamente as percepções dos sujeitos a respeito da EA – características, objetivos, a quem se destina – e quanto à inserção da EA nas UE estudadas. Seu 2º bloco focou nos conhecimentos dos educadores em relação temas específicos mais trabalhados durante a etapa de intervenção da pesquisa e nos problemas ambientais considerados

mais comuns e como mitigá-los. Cabe relatar que os dados foram tratados mediante um referencial teórico-metodológico que segue a vertente crítica da EA, tendo como base as concepções pedagógicas de Freinet (1978, 1991), Freire (1997, 2002), Moreira (1999, 2011), Vygotsky (1988, 1991).

O grupo de estudo foi formado por 33 docentes das diversas áreas de conhecimento que compõem os currículos do Ensino Fundamental (11 do 1º segmento - 1º ao 5º Anos - e 22 do 2º segmento - 6º ao 9º Anos). Desses, quatro possuem apenas o curso de Formação de Professores em nível médio, 29 cursaram uma graduação e 15 possuem uma pós-graduação (Especialização - 12 e Mestrado - 3). Cabe informar que os mesmos foram numerados em sequência, sem distinguir a escola a que pertenciam.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados seguindo a sequência das questões do Questionário 2 (Q2): primeiramente os dados de seu 1º bloco e, depois, os dados do 2º bloco. Para uma melhor compreensão da evolução dos professores durante a investigação, alguns dados obtidos mediante o 1º questionário (Q1), aplicado no início da pesquisa do qual este estudo faz parte, também serão apresentados. É importante dizer que, à época da aplicação do Q1, o número de sujeitos era maior, existindo, então, uma pequena diferença entre o *n* de cada questionário (Q1: *n* = 37 e Q2: *n* = 33).

O 1º bloco do Q2 inicia-se com uma questão aberta, onde os sujeitos definem a EA. As respostas foram analisadas de modo a verificar a postura dos docentes quanto às vertentes da EA, se Ecológica, Socioambiental ou Crítica (TABELA 1), segundo o enfoque que lhes foi dado: reducionista (ótica conservacionista), se já inseria o ser humano como componente do meio e a interação entre eles (ótica socioambiental) ou se contextualizado e abrangente, considerando aspectos econômicos, sociopolíticos, culturais, além dos ambientais (ótica crítica) (GUIMARÃES, 2004, 2006; LAYRARGUES, 2002, 2004).

Tabela 1 – Postura dos docentes segundo as vertentes de EA

VERTENTES/ÓTICAS de EA	Q1 (<i>n</i> = 37)	Q2 (<i>n</i> = 33)
Ecológica	22	5
Socioambiental	8	12
Crítica*	5	16
Não soube responder	2	0

* Mais abrangente do que a ótica socioambiental, pois, além dos aspectos sociais, baseia-se na contextualização de aspectos político-econômicos, culturais e da realidade vivenciada pelos indivíduos.

Fonte: Tabela elaborada a partir da 1ª questão do Q1 e do Q2 do estudo de doutoramento 'Ações Pedagógicas para a Educação Ambiental: ampliando o espaço da ação docente' (PEREIRA, 2016).

Os dados apresentados na Tabela 1 indicam que a visão de EA do grupo sofreu uma mudança expressiva, tendo a minoria permanecido com a concepção ecológica de EA, enquanto 12 docentes evocaram uma EA que busca integrar o homem ao ambiente (resgatar seu pertencimento), mostrando a

importância de que sejam propostas ações conscientes, indicando uma visão socioambiental (GUIMARÃES, 2006; LAYRARGUES, 2002). A vertente crítica da EA (*Ibid*) foi sinalizada por quase a metade dos docentes, quantidade bem maior do que o observado antes de nossa intervenção (Q1). Lembramos que a EAC, também defendida por Reigota (2010), Carvalho (2004) e Loureiro (2006), é a que mais se aproxima de um ensino que visa uma aprendizagem contextualizada, crítica e com significado para o aluno, conforme proposto por Freire (1997, 2002) e Moreira (2011), considerando o ambiente em sua totalidade (suas interações ecológicas, socioculturais e de justiça socioambiental). As frases que se seguem são exemplos dessas categorias:

“Educação Ambiental tem como objetivo conscientizar para a preservação do ambiente.” Prof. 8 – Vertente Ecológica

“Construção de conhecimento e atitudes voltadas para a preservação do meio ambiente e o uso consciente dos recursos naturais.” Prof. 29 – Vertente Ecológica

“Trata de como os seres humanos devem agir para interferir no ambiente de forma positiva, considerando que ele faz parte desse ambiente.” Prof. 1 – Vertente Socioambiental

“Desenvolver projetos que levem à consciência da importância da preservação dos recursos naturais, desenvolvimento sustentável e manutenção da vida.” Prof. 30 – Vertente Socioambiental

“Estudo que promove, constrói valores sociais coletivos e individuais, assim como habilidades, voltadas para o meio ambiente e a qualidade de vida.” Prof. 3 – Vertente Crítica

“A EA deve ajudar no processo de reflexão crítica e justa para a tomada de decisão quanto ao uso de insumos naturais, bens duráveis e não duráveis e seu posterior descarte.” Prof. 14 – Vertente Crítica

“Ação relacionada às relações entre o ambiente e o homem, levando em conta as questões sociais, a cultura e dificuldades das pessoas.” Prof. 24 – Vertente Crítica

Observa-se, portanto, que houve uma mudança nos sujeitos quanto ao entendimento da EA como um recurso/instrumento que visa mais do que preservar os bens naturais para sua posterior utilização pelas gerações futuras ou mesmo para manter o bem estar da humanidade (sua parcela privilegiada). Suas falas mostraram que a EA entendida por eles busca, principalmente, a equidade e a justiça social e ambiental e a manutenção da vida natural como um todo, sendo a nossa espécie somente uma entre milhões. Conforme Loureiro e colaboradores (2003), a Justiça Ambiental⁵⁶ deve ser vista como um importante vetor de contestação ao modelo de desenvolvimento vigente, explicitando seu vínculo com a justiça social e exigindo políticas públicas inclusivas e democráticas.

⁵⁶ Entendida, neste estudo, como a busca por princípios e procedimentos que garantam o tratamento justo a todos e que nenhum grupo social, independente de etnia, origem ou classe econômica, tenha que suportar uma parcela desigual dos efeitos ambientais negativos oriunda de operações industriais/comerciais, da ausência ou execução de políticas do poder público, além de assegurar o envolvimento significativo dos cidadãos, na elaboração e reforço de políticas, leis e regulações ambientais (U.S. EPA, 1998).

No que tange à sistematização da EA no ensino formal, os docentes foram questionados sobre o momento ideal para que ela seja iniciada e a forma pelo qual ela deveria ser trabalhada – se disciplinar, transdisciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinarmente. Apenas um dos professores disse que a EA deveria acontecer a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, tal qual ocorreu na avaliação inicial da pesquisa (Gráfico 1). Os resultados referentes à disciplinarização e ao caráter da EA estão apresentados nos Gráficos 2 e 3, respectivamente, de forma comparativa com os dados obtidos Q1.

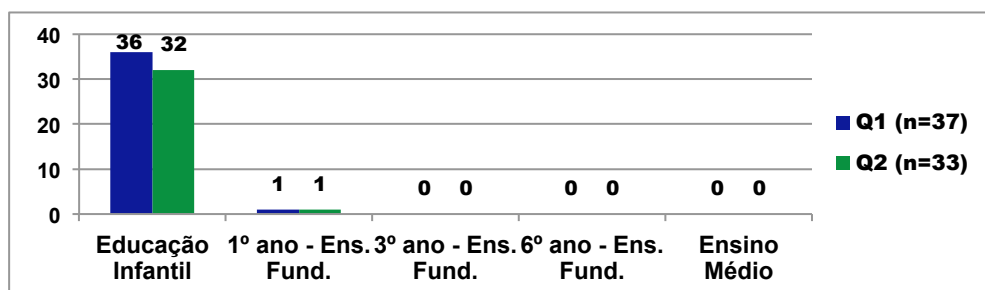


Gráfico 1 – Posição dos professores quanto ao início da EA no ensino-formal.

Fonte: Gráfico elaborado a partir da 2ª questão do Q1 e do Q2 do estudo de doutoramento ‘Ações Pedagógicas para a Educação Ambiental: ampliando o espaço da ação docente’ (PEREIRA, 2016).

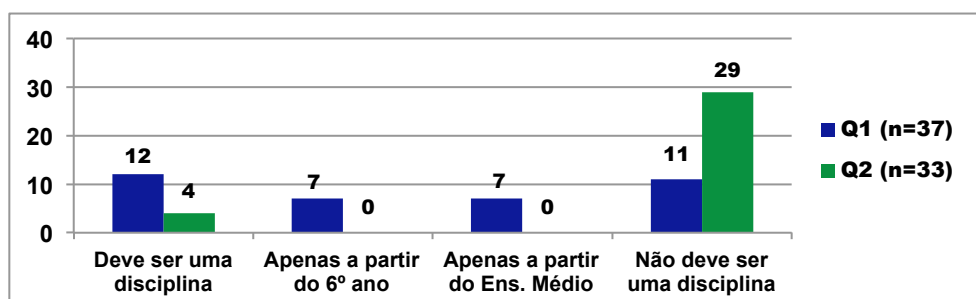


Gráfico 2 – Posição dos professores quanto à disciplinarização da EA.

Fonte: Gráfico elaborado a partir da 3ª questão do Q1 e do Q2 do estudo de doutoramento ‘Ações Pedagógicas para a Educação Ambiental: ampliando o espaço da ação docente’ (PEREIRA, 2016).

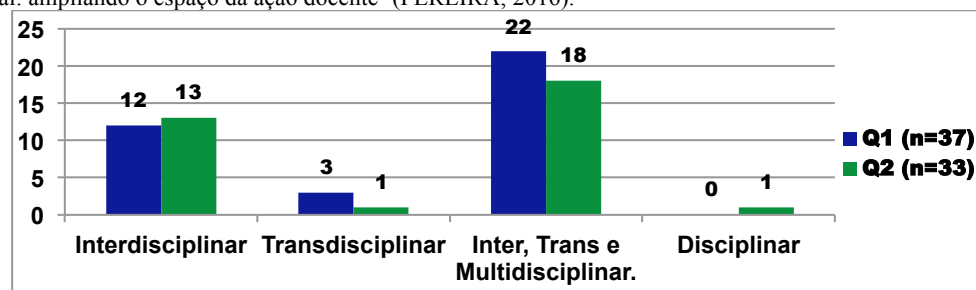


Gráfico 3 – Caráter da EA segundo os professores.

Fonte: Gráfico elaborado a partir da 4ª questão do Q1 e do Q2 do estudo de doutoramento ‘Ações Pedagógicas para a Educação Ambiental: ampliando o espaço da ação docente’ (PEREIRA, 2016).

Mediante a análise dos Gráficos 2 e 3, percebemos que a ideia de tornar a EA uma disciplina na foi atenuada, aproximando-se mais da concepção apontada pelos mesmos quanto ao seu caráter inter e transdisciplinar, diferentemente do início do estudo, quando muitos docentes, por se sentirem mal preparados e por não terem conhecimento metodológico nem prática em atuarem nessas perspectivas, preferiam que a EA fosse de responsabilidade de um docente específico, mediante sua inserção no

currículo como uma disciplina. Assim, ao adquirirem mais informações e terem a oportunidade de participar de atividades interdisciplinares voltadas para a EA, trocando e discutindo experiências e de pô-las em prática com seus alunos, eles puderam perceber e entender as várias possibilidades que podem ser criadas na escola para o seu desenvolvimento no contexto interdisciplinar. Consoante a esses resultados, a maioria dos sujeitos indicou que a EA deve ser abordada em todas as disciplinas (Gráfico 5), sendo que quatro educadores ainda apontaram as disciplinas Ciências, Biologia e Geografia como aquelas que deveriam assumir o seu desenvolvimento, diferentemente dos resultados verificados no Q1 (Gráfico 4). Quanto a esse cenário, Verdi (2006) considera que em função de os currículos dos cursos de formação docente não abranger a EA, seu enfoque interdisciplinar e a forma que ela deve ser trabalhada nas UE, transversalmente às disciplinas, pode ser um fator limitante a sua aplicação no âmbito escolar.

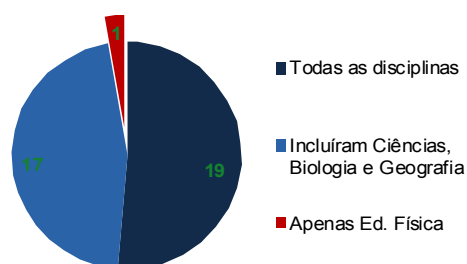


Gráfico 4 – Disciplinas que devem atuar com EA – Q1

Fonte: Gráficos elaborados a partir da 5ª questão, respectivamente, do Q1 e do Q2 do estudo de doutoramento 'Ações Pedagógicas para a Educação Ambiental: ampliando o espaço da ação docente' (PEREIRA, 2016)

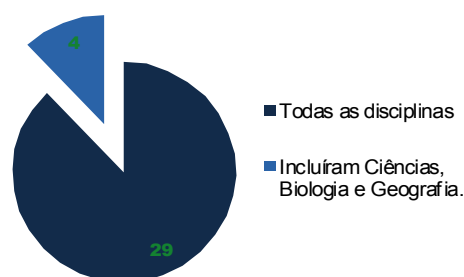


Gráfico 5 – Disciplinas que devem atuar com EA – Q2

Ao serem perguntados sobre o apoio que recebem das EP das UE para que atuem com o enfoque interdisciplinar e com a EA, vimos que o pensamento do grupo também foi diferente daquele observado no início do estudo: dos 33 participantes, 28 concordaram que elas apoiam o desenvolvimento dos dois enfoques (PEREIRA, 2016). Acreditamos que o próprio desenvolvimento do projeto ao longo do ano de 2014, se estendendo até o início do ano de 2015, durante o qual as EP sempre colaboraram, procurando participar dos encontros, propiciou esse novo olhar do grupo em relação ao trabalho e à postura das equipes de gestores pedagógico-administrativas de ambas as escolas, o que consideramos importante para estimular uma mudança efetiva na postura dos docentes. Lembramos que, a maioria dos sistemas de ensino, segundo Guedes (2006), ainda apresentam fortes tendências didáticas tradicionais, não aceitando ou compreendendo a EA como integrante do currículo escolar, impedindo sua consolidação.

Em sequência a esses questionamentos, foi perguntado aos professores se ainda se sentiam inseguros para trabalharem a temática ambiental, seguindo uma postura de EAC e dentro da perspectiva interdisciplinar, para que fosse possível avaliar seu desenvolvimento ante a proposta do projeto. Suas respostas (Q2) podem ser comparadas com aquelas obtidas no Q1, donde pudemos constatar que os sujeitos que antes haviam dito que se sentiam inseguros, com muitas dificuldades, agora estavam

distribuídos nas categorias ‘mais ou menos seguro’ (1) e ‘muito pouco inseguro’ (9). Outro ponto a ser realçado é o fato de que dois docentes que já atuavam no desenvolvimento de ações de EA em uma das escolas não puderam participar até o final da investigação por terem se aposentado. Os mesmos constam no *n* do Q1, pois eles não colocaram nenhum tipo de identificação para que pudéssemos excluí-los. Este fato nos leva a crer que os mesmos estariam incluídos na categoria ‘se sente seguro’, o que diminuiria a diferença entre resultados dos questionários nessa categoria.

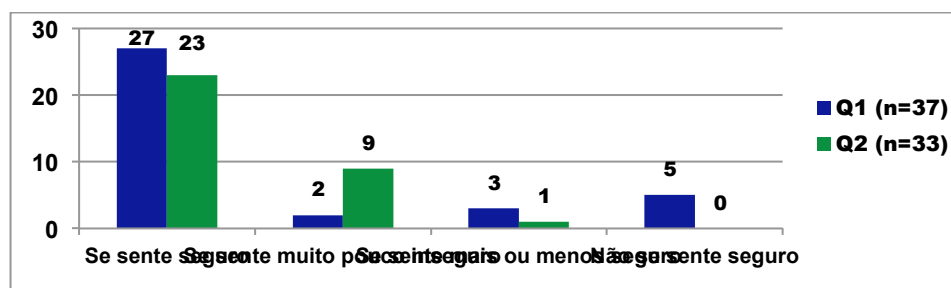


Gráfico 7 – Posicionamento dos professores quanto à sua segurança para trabalharem com EA na perspectiva interdisciplinar.
 Fonte: Gráfico elaborado a partir da 8ª questão do Q1 e do Q2 do estudo de doutoramento ‘Ações Pedagógicas para a Educação Ambiental: ampliando o espaço da ação docente’ (PEREIRA, 2016).

Ainda nesse enfoque, perguntamos se os sujeitos estavam inserindo a temática ambiental e ações de EA em sua prática pedagógica e todos disseram que sim, assim como também abordavam a relação ambiente-saúde – um tema que todos já haviam concordado ser importante discutir com os alunos. Suas respostas a esses dois questionamentos foram discriminadas na Tabela 2, de acordo com sua frequência.

Tabela 2 – Inserção da temática ambiental na prática dos docentes

ABORDA		TEMAS	Questões ambientais e EA	Relação ambiente e saúde
SIM	Quase sempre		23	22
	Algumas vezes		10	11
NÃO			0	0

Fonte: Tabela elaborada a partir das 9ª e 11ª questões do Q2 do estudo de doutoramento ‘Ações Pedagógicas para a Educação Ambiental: ampliando o espaço da ação docente’ (PEREIRA, 2016).

Neste ponto é preciso informar que, durante as últimas visitas às UE, foram feitas observações quanto à inserção de temas ambientais e ações de EA para possibilitar um confronto com os dados obtidos no Q2, em que mais de 2/3 dos sujeitos disseram abordar ‘quase sempre’ temas ambientais em um contexto interdisciplinar (e a relação ambiente e saúde) e quase 1/3 deles abordá-las ‘algumas vezes’. Tais observações indicaram que 26 docentes estavam realizando ou tinham realizado ações envolvendo questões ambientais e usando-as como temas geradores. Porém, a atuação no enfoque interdisciplinar e a inserção da ludicidade foram vistas em um menor número de docentes (13 – enfoque interdisciplinar; 14 – enfoque lúdico), ambas iniciadas e/ou intensificadas nas UE gradativamente.

Vale mencionar que, antes de a intervenção ser realizada, os docentes já viam a EA como importante no ensino formal, alguns de seus objetivos eram conhecidos e, apesar de à época a maioria concebê-la no contexto conservador, eles sabiam de sua abrangência e da necessidade de uma atuação inter e/ou transdisciplinar, sendo sua maior insegurança relacionada ao processo metodológico (o ‘saber como fazer’ a EA). Assim, diante uma leitura minuciosa dos dados obtidos, verificou-se que a atuação interdisciplinar, a ludicidade e outras questões metodológicas constituíam-se na maior dificuldade dos sujeitos, o que, de certo modo, interferia em suas ações em EA. Tal insegurança também foi citada e discutida por outros autores, como Moreira (1997), Lavaqui e Batista (2007), Araújo e Oliveira (2008), Neves e Festozo (2011), Fazenda (2011), evocando as mesmas justificativas: sua formação profissional disciplinar, que não proporcionou a discussão de temas referentes à questão ambiental, não trabalhou efetivamente a prática pedagógica nem a transposição didática.

Outra questão avaliada no Q2, ligada a uma discussão mais pormenorizada durante o estudo, foi a relação lixo-esgoto-água-saúde. Perguntamos aos professores se há realmente uma ligação entre esses aspectos, se é importante discuti-los e se ainda tinham dificuldades em fazê-lo. Todos disseram haver relação entre eles e ser muito importante levar essa discussão para a sala de aula. Porém, nove docentes disseram ainda ter dificuldade em articular esses temas aos seus conteúdos, dificuldade essa vinculada por Ferreira (2012) ao processo de formação docente, frisando que as instituições responsáveis pela mesma têm obrigação de promover o diálogo entre as diversas áreas de conhecimento de cada curso – saberes específicos, pedagógicos e ambientais –, independentemente da formação anterior do graduando, mesmo que para tal elas necessitem rever seus conteúdos. As frases abaixo são algumas das justificativas dadas pelos sujeitos para que esse tema seja trabalhado na escola:

“Vivemos uma calamidade pública. Todos estão relacionados à saúde da população, pois transmitem doenças e ocorre a proliferação de vetores e a poluição em todos os níveis.” Prof. 6 e Prof. 20

“Para preservar a água para não faltar; preservar o meio ambiente limpo e saudável. O saneamento básico é fundamental para a saúde.” Prof. 26

“Por causa de sua interdependência. O descarte indevido do lixo nas fontes de água gera falta de condições adequadas de saúde e poluição, destruindo os recursos naturais.” Prof. 33

No 2º bloco de questões do Q2, os integrantes do estudo puderam marcar mais de uma resposta. Seu primeiro item buscou informações sobre as fontes de consulta e pesquisa dos participantes ligadas à temática da investigação. Suas respostas foram elencadas na Tabela 4, onde podemos verificar que o uso de fontes vinculadas à ‘Área científica sistematizada’, ‘Divulgação científica’ e fontes ‘Ligadas à escola’ teve um aumento significativo em relação ao Q1, principalmente se considerarmos o *n* menor do Q2. Outro fator a ser destacado foi que a maioria dos sujeitos ampliou seu leque de buscas, passando a usar um maior número de fontes para obter informações sobre a temática ambiental. Quanto às fontes

vinculadas à escola, cremos que tais resultados podem ser devido à nossa interferência na rotina das UE, proporcionando palestras, atividades variadas e momentos de discussão e reflexão durante os encontros.

Tabela 4 – Fontes usadas pelos docentes para consultas sobre temas ambientais

FONTES	FERRAMENTAS/INSTRUMENTOS	Q1 (n = 37)	Q2 (n = 33)
Área científica sistematizada	Revistas científicas	13	15
	Livros	14	23
	Cursos	8	13
	Simpósios/congressos	2	4
Divulgação científica	Jornais	20	26
	Telejornais	20	19
	Programas sobre o tema na TV	19	32
	Revistas	14	31
	Sites da área	15	29
	Campanhas em geral	11	24
	Folhetos informativos	6	11
	Enciclopédias	5	5
Instrumentos de entretenimento e redes sociais	Comunidades da Internet	7	10*
	Cinema	4	2
	Novelas/Programas de variedade	3	0
	E-mails de amigos	2	4*
	Sites de bate-papo, Facebook etc.	2	0
Ligadas à escola	Palestras	11	17
	Vídeos pedagógicos	9	16
	Reuniões pedagógicas	4	12
	Capacitações	5	17
	Encontro de professores	2	8
Outros	ONGs	2	2

Fonte: Tabela elaborada a partir da 14ª questão do Q1 e do Q2 do estudo de doutoramento ‘Ações Pedagógicas para a Educação Ambiental: ampliando o espaço da ação docente’ (PEREIRA, 2016).

Vale também destacar que fontes mais fidedignas de informação – como livros, revistas, cursos e programas/sites específicos da área – foram citadas por um maior número de docentes, enquanto as menos fidedignas – sites de bate-papo/Facebook, novelas – foram menos citadas, com duas exceções: e-mail de amigos e comunidades da Internet – alguns docentes explanaram que encontraram comunidades que discutem temas da área de ensino e a EA, e que passaram a trocar essas informações por e-mail. O maior contato com esses recursos de informação permite-lhes o acesso a uma extensa gama de saberes além daqueles discutidos na pesquisa, ampliando ainda mais sua bagagem e possibilidades de atuarem com questões ambientais. Para Fazenda (1991), o educador interdisciplinar deve possuir um nível de comprometimento diferenciado para com os alunos, tendo um gosto especial por conhecer e pesquisar e ousa utilizar-se de novas técnicas e procedimentos de ensino, sabendo dosá-las adequadamente.

Visando verificar as concepções de ambiente dos educadores, solicitamos que eles assinalassem, dentre várias opções, os itens que consideravam serem seus componentes. Os resultados sugerem que o grupo passou a apresentar uma visão dentro da categoria globalizante (ou mais próxima a ela), segundo a categorização de Reigota (2010), pois todos marcaram todas as opções. Este resultado foi interessante,

pois, no início do estudo, a terça parte dos docentes havia marcado apenas os itens que correspondiam aos ambientes naturais clássicos, como campos, praias, rios, montanhas inexploradas (PEREIRA, 2016).

A última questão do 2º bloco do Q2 abordou os problemas atuais de degradação ambiental, questionando os sujeitos sobre quais seriam os principais deles e de que forma os mesmos poderiam ser resolvidos ou, pelo menos, minimizados. Os problemas mais apontados foram, proporcionalmente, os mesmos que eles haviam indicado no início do estudo (Q1): resíduos sólidos, esgoto, falta de interesse do poder público, desmatamento, consumo excessivo em geral, produtos descartáveis. A única exceção foi o consumo excessivo de água – à época da aplicação do Q1, a questão da falta d'água era manchete em jornais e telejornais, alertando para um possível racionamento, fato que pode ter influenciado o grupo. Outro aspecto a ser considerado é que, durante as atividades realizadas, a dinâmica da exploração dos recursos hídricos e do uso da água foi discutida, tendo a agricultura, a pecuária e as grandes indústrias sido realçadas como grandes consumidoras, sem que as responsabilidades da sociedade quanto ao seu consumo, tanto de água quanto dos produtos gerados fossem minimizadas. Esses dados estão apresentados respectivamente nos Gráficos 10 e 11, comparando-os com os resultados do Q1.

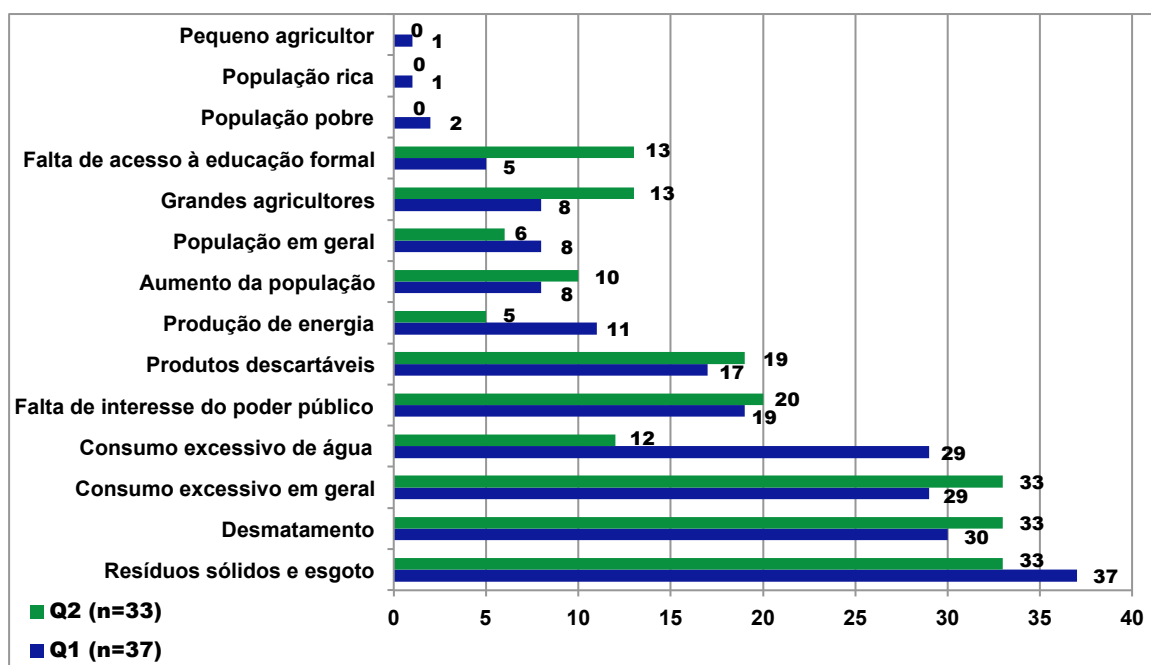


Gráfico 10 – Principais problemas ambientais apontados pelos professores.

Fonte: Gráficos elaborado a partir da 16ª questão dos Q1 e do Q2 do estudo de doutoramento 'Ações Pedagógicas para a Educação Ambiental: ampliando o espaço da ação docente' (PEREIRA, 2016).

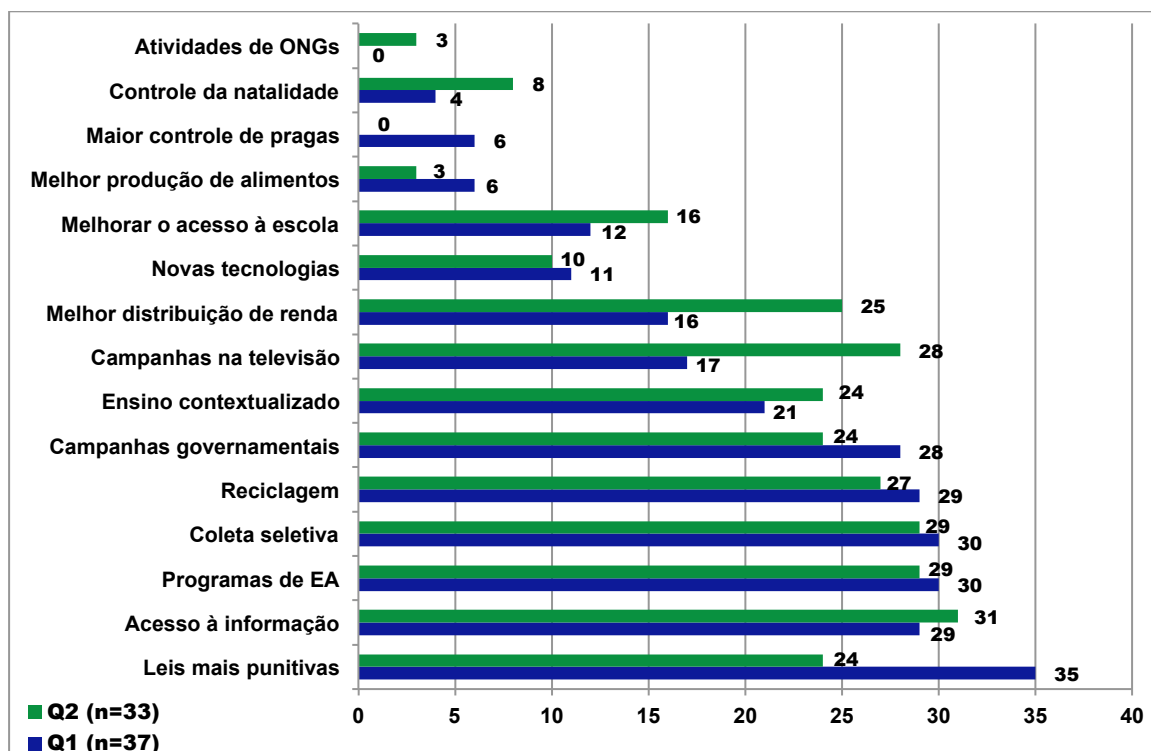


Gráfico 11 – Formas de mitigar e/ou resolver os problemas ambientais.

Fonte: Gráfico elaborado a partir da 17ª questão dos Q1 e do Q2 do estudo de doutoramento ‘Ações Pedagógicas para a Educação Ambiental: ampliando o espaço da ação docente’ (PEREIRA, 2016).

Ao compararmos os dois gráficos, percebemos que os sujeitos sugeriram formas de minimizar e mitigar os problemas ambientais de forma coerente, pois houve uma relação entre os itens assinalados nas duas questões. Um maior número de participantes, por exemplo, indicou o ‘aumento da população’ (16ª questão) e o ‘controle da natalidade’ (17ª questão) – 10 e 8 docentes, respectivamente. Igualmente, ocorreu com o item a ‘falta de acesso à educação formal’ (13 docentes), na 16ª questão, visto que, seguidamente, mais professores marcaram ‘melhorar o acesso à escola’ e ‘ensino contextualizado’ (16 e 24 docentes, respectivamente) como possíveis soluções. É oportuno salientar que o fato de um número maior de docentes terem assinalado esses itens ligados à educação escolar sugere que eles tenham assumido sua responsabilidade no processo de preparação e conscientização dos discentes, passando a se inserir como agentes de mudança, a ver a escola como um local de transformação socioambiental. Algumas das sugestões, porém, tinham caráter mais generalizado, do discurso do senso comum: coleta seletiva, reciclagem, melhor distribuição de renda, campanhas governamentais e leis mais punitivas.

Lembramos que a escola é um espaço cujo papel é estabelecer conexões e informações como uma das possibilidades para gerar opções e condições que instiguem os alunos a adquirirem concepções e posturas cidadãs, a conhecerem suas responsabilidades e, principalmente, se perceberem como integrantes do ambiente (CUBA, 2010). Em contrapartida, assim como alerta Neves e Festozo (2011), os docentes advertiram que a dinâmica vigente na maioria das UE não propicia tal inserção e inter-

relação com os ambientes físicos e sociais a que os discentes fazem parte, pois esta atitude não é valorizada.

No Gráfico 11, dois itens também chamaram nossa atenção: ‘melhor distribuição de renda’ e ‘campanhas na televisão’, marcados por 25 e 28 professores, respectivamente. O primeiro porque, aliado ao fato de nenhum dos sujeitos terem feito distinção entre população pobre ou rica enquanto causadoras de degradação ambiental (Gráfico 10), indicou seu entendimento de que questões socioeconômicas estão direta ou indiretamente vinculadas aos processos de degradação ambiental. Cabe lembrar que o Relatório Brundtland (documento intitulado ‘Nosso Futuro Comum’), elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – ONU, em 1987, atribui ao nível de pobreza da população a degradação ambiental, gerando diversos estudos visando detectar alguma relação entre a condição de pobreza e os processos de degradação do meio ambiente (WAQUIL *et al.*, 2004), muitos deles que refutam esta ideia (CAVENDISH, 1999, HAYES; NADKARNI, 2001, FINCO *et al.*, 2004). Entendemos que o processo de degradação ambiental é gerado pela associação de diversos fatores como a fragilidade ambiental frente aos fatores antrópicos (influenciados pela má distribuição de renda) (JESUS, 2006), o crescimento desordenado da população; os excessos de consumo e o desperdício de insumos e de produtos (principalmente dos mais ricos), sinalizado por Jacobi (2003) como consequência de uma sociedade capitalista de consumo; o modelo socioeconômico e político atual; o processo de produção capitalista; a baixa escolaridade e o difícil acesso à informação (CUNHA; GUERRA, 2000, BUARQUE, 2002, BIANCHI, 2005, PINTO *et al.*, 2014).

O segundo item porque, anteriormente, o grupo já tinha enfatizado que a televisão, por seu grande alcance na sociedade, poderia e deveria ser um veículo que auxiliasse na formação do indivíduo de forma positiva, com a inserção de programas educativos (sem serem desinteressantes, entediantes) e veiculando campanhas diversas. Neste contexto, Fernandes (2001) afirma que, através da televisão e de jornais, as questões ambientais têm chegado a setores da sociedade que não tinham acesso ao tema, pois até o desenvolvimento e a popularização dos meios de comunicação, tais saberes normalmente eram restritos a espaços da comunidade científica, como congressos e publicações especializadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EA deve consolidar-se no ensino formal mantendo sua essência, que arrola muitos saberes e dinâmicas metodológicas, tendo como base a inter e a transdisciplinaridade e a consciência de que o saber científico é mutável e interage interdependentemente com os fatores sócio-históricos e político-econômicos. Igualmente, a dinâmica escolar está condicionada a todos esses fatores lhe sendo conferido o papel da sistematização da EA, mesmo que, na prática, esta perspectiva está bem distante.

A investigação indicou que a prática docente é pouco discutida nos cursos de formação inicial, desse modo, a EA, a interdisciplinaridade e os recursos didáticos lúdicos são pouco explorados devido ao preparo inadequado dos docentes, o que foi evidenciado no grupo estudado diante sua insegurança, sua visão inicial naturalista e antropocêntrica de ambiente e de uma EA segundo sua vertente ecológica, sem considerar o caráter sociopolítico e histórico-cultural das questões ambientais. Outros dois pontos relevantes relatados inicialmente pelos professores foi a falta de apoio recebido nas UE para uma atuação em EA e o desejo de sua disciplinarização e/ou que ela fosse vinculada apenas às disciplinas de Ciências, Biologia e Geografia, apesar de os mesmos reconhecerem seu caráter interdisciplinar, o que, segundo o estudo, está relacionado ao processo de formação docente global (toda sua vida escolar disciplinar, conteudista, que pouco incluiu temas ambientais). Entretanto, nossas observações ao final do estudo nos levaram a concluir que o caráter interdisciplinar da EA e suas questões metodológicas constituíram-se no grande empecilho para seu desenvolvimento, o que não justificaria sua disciplinarização, visto que este enfoque não é de exclusividade da EA, mas importante em todas as áreas de ensino que deseje aproximar-se da realidade dos alunos e ser significativo e crítico, para que forme cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

No entanto, diante das leituras feitas ao longo do estudo, ficou claro que a intervenção causou uma movimentação diferente nas UE, instigando os sujeitos, que entenderam que, para lidarem com as mudanças da sociedade e do conhecimento científico, é preciso se manter um contínuo processo de formação. Assim, a despeito dos desafios comuns ao processo de mudança e dificuldades existentes nas escolas, muitos dos participantes iniciaram um trabalho dentro do contexto de EAC (ou próximo a este enfoque) e interdisciplinar, mudando suas concepções sobre o ambiente e a EA e sua prática educativa, enquanto outros ampliaram a sua atuação, vencendo dificuldades e inseguranças, mesmo que parcialmente. Dessa forma, o estudo propiciou a ocorrência de uma mudança na prática pedagógica dos docentes, indicando que um trabalho de formação continuada, com caráter lúdico e interdisciplinar, realizado no lócus da escola pode favorecer que os professores desenvolvam uma postura reflexiva e interdisciplinar ante os processos de ensino e voltada para a implementação da EA em uma perspectiva crítica e contextualizada, contribuindo para a formação de cidadãos ativos e atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. L.; OLIVEIRA, M. M. de O. Formação de professores de biologia e educação ambiental: contribuições, deficiências e estratégias. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 20, 2008.

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigação em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 1, 2007.

BIANCHI, C. A análise ambiental como subsídio para o desenvolvimento sustentável do Município de Capistrano – CE. 2005. 138f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará.

BUARQUE, S. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável: metodologia de planejamento**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

CAVENDISH, W. **Empirical regularities in the poverty-environment relationship of African rural households**. London: Imperial College, 1999.

CUBA, M. A. Educação ambiental nas escolas. **ECCOM**, v. 1, n. 2, 2010.

CUNHA, S. B.; GUERRA, A. J. T. Degradação ambiental. In: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, E. S. B.(Org.). **Geomorfologia e meio ambiente**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

DIAS, G. F. **Os quinze anos da Educação Ambiental no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Interação e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 1, 2011.

FERNANDES, Francisco Assis Martins. O papel da Mídia na defesa do meio ambiente. **Revista de Ciências Humanas (Taubaté)**, v. 7, n.8, 2001.

FERREIRA, C. P. Ensino de Ciências na licenciatura em Pedagogia: recontextualização do currículo em instituições do Rio de Janeiro. 2012. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

FINCO, M. V. A; WAQUIL, P. D.; MATTOS, E. J. de. Evidências da relação entre pobreza e degradação ambiental no espaço rural do Rio Grande do Sul. **Ensaio FEE**, v. 25, n. 1, 2004.

FONTOURA, H. A. da; PIERRO, G. M. de S.; CHAVES, I. M. A. B. **Didática: do ofício e da arte de ensinar**. Niterói: Intertexto, 2011.

FREINET, C. **Nascimento de uma Pedagogia Popular**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

_____. **Pedagogia do bom senso**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes; 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- _____. **Educação e Atualidade Brasileira**. 2 ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002.
- GUEDES, J. C. de S. **Educação ambiental nas escolas de ensino fundamental**: estudo de caso. Garanhuns: Ed. do autor, 2006.
- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas/SP: Papirus, 2004.
- _____. **Caminhos da educação ambiental**. Papirus, São Paulo, BR, 2006.
- HAYES; NADKARNI, M. V. **Poverty, environment and development**: studies of four countries in the Asia Pacific Region. [S. l.]: UNESCO, 2001.
- JACOBI, P. R. Educação Ambiental, cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, 2003.
- JESUS, A. A. Ensaio de uso do sistema monitor sigindes no Núcleo de Desertificação de Gilbués – Piauí. 2006. 53f. Monografia (Graduação em Agronomia) – Universidade Federal de Brasília.
- KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência e Educação**, v. 17, n. 1, 2011.
- LAVAQUI, V. BATISTA, I. de L. Interdisciplinaridade em ensino de Ciências e de Matemática no Ensino no Médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, 2007.
- LAYRARGUES, P. P. Senac e Educação Ambiental. **Revista do Senac**, n. 1, 2002.
- _____. (Re)Conhecendo a educação ambiental brasileira. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.
- LE MOS, J. J. S. Níveis de Degradação no Nordeste Brasileiro. **Revista Econômica do Nordeste**, v.32, n. 3, 2001.
- LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F.; LEROY, J. P.; FERRARO JUNIOR, L. A.; GUIMARÃES, M.; LAYRARGUES, P.P; OLIVEIRA, R. J.; CASTRO, R. S.; PACHECO, T. (Orgs.). **Pensamento complexo: dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOUREIRO, Carlos F.; AZAZIEL, M.; FRANCA, Nahyda. **Educação Ambiental e gestão participativa em Unidades de Conservação**. Rio de Janeiro: Ibase, 2003.
- MODESTO, M. C.; RUBIO, J. de A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, 2014.
- MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Ed. Papirus, 1997.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. ampl. São Paulo: Editora EPU, 2011.
- NEVES, J. P.; FESTOZO, M. B. Problematizando a formação de professores educadores ambientais. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6.; 2011, Ribeirão Preto, SP. **Anais...** Ribeirão Preto, SP: USP, 2011.

OLIVEIRA, D. F. de; PINTO, L. T. A educação ambiental desenvolvida na Escola Estadual D. Pedro I no município de Mazagão. **Caderno Meio Ambiente e Sustentabilidade**, v.4, n.3, p. 138-55, 2014.

PEREIRA, E. G. C. Ações pedagógicas para a Educação Ambiental: ampliando o espaço da ação docente. 2016. 316 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

PERIN, D. Facilitating student learning through contextualization. **Community College Research Center Brief**, v.53, 2011.

PINTO, N. G. M; LOPES, M. M.; CORONEL, D. A. Análise da Degradação Ambiental nos Municípios e Mesorregiões do Estado do Paraná. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, v.35, n.126, 2014.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representação Social**. 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SILVA, L. F. da. Educação ambiental crítica: entre ecoar e recriar. 2009. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TRINCA, J. R.; VIANNA, P. B. de M. O lúdico como estratégia de inclusão. **Revista Pós-Graduação: desafios contemporâneos**, v. 1, n. 1, 2014.

U.S. EPA – United States Environmental Protection Agency. **Guidance for Incorporating Environmental Justice in EPA's NEPA Compliance Analysis**. Washington, DC: EPA, 1998.

VERDI, M.; PEREIRA, G. R. A educação ambiental na formação de educadores: o caso da universidade regional de Blumenau – FURB. **Revista FURB**, n.17, 2006.

VIGOSTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAQUIL, P. D.; FINCO, M. V. A.; MATTOS, E. J. Pobreza Rural e Degradação Ambiental: uma Refutação da Hipótese do Círculo Vicioso. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 42, n. 02, 2004.



V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



POR TRÁS DA LEI 10639/03 UMA HISTÓRIA DE LUTA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE ARARUAMA SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO

SILVA, Cristina da Conceição
UNIGRANRIO/Candido Mendes

ROCHA, José Geraldo da
UNIGRANRIO

RANGEL, Renata de Oliveira
Curso Fisk-Araruama

Resumo

O presente artigo busca evidenciar a importância da implementação da Lei 10639/03, que visa valorizar o legado histórico dos africanos e dos afro-brasileiros no âmbito educacional, além de apreciar a história da África no contexto educacional. Bem como sua importância para o povo brasileiro, pois ao compreendermos o legado desse grupo étnico, entenderemos melhor a nossa cultura e nosso jeito de ser. Finalizando este artigo, traremos informações coletadas, através de questionários aplicados junto aos professores da rede municipal de Araruama(Estado do Rio de Janeiro) acerca das questões relacionadas a implementação da Lei 10639/03, que completou 11 anos no ano de 2014, período que foi feita esta investigação.

Palavras chave. Luta .Lei 10639.Racismo

Introdução

O artigo em questão visa tratar da implementação da lei 10639/03 em âmbito nacional, nos espaços educacionais brasileiros, especificamente neste artigo observaremos como se deu ou ainda está acontecendo discussões acerca da Lei em uma mostra de escolas municipais do município de Araruama do Rio de Janeiro. E para tal faremos um breve histórico da chegada do negro ao Brasil,

que deixaram suas histórias no outro lado do atlântico e que vieram para este solo serem os pés e as mãos do colonizador europeu. Versaremos sobre sua luta através de movimentos e organizações em várias partes do território brasileiro, ao buscarem garantir a unidade dos grupos e condições de vida, além de suas lutas políticas e por liberdade de colonização em outros continentes. Investigaremos acerca da conquista dos movimentos de incluir a temática diversidade em instrumentos educacionais, especialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Bem como, a aquisição para o contexto educacional, da Lei 10639/03 e o Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004, que constituem orientações, acerca de conteúdos a serem compreendidos e trabalhados em sala de aula. Abordaremos sobre as necessidades das alterações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino no território nacional. Com também a Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, que detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003. Ao final do artigo faremos uma coleta de dados junto a uma mostra de 16(dezesseis) professores da rede municipal de Araruama atuantes em turmas dos anos iniciais, no distrito sede, do município e no segundo distrito perfazendo um total de dezesseis professores, sendo aplicado questionário fechado.

Neste contexto, almejamos através deste artigo disseminar aspectos que compreendem a implementação dos estudos étnicos raciais nas escolas públicas do município de Araruama-Rio de Janeiro, além de apresentarmos aspectos históricos e legais que culminaram no surgimento da Lei. Assim sendo, esperamos que o referido artigo possa contribuir para os alunos de graduação em licenciatura e demais interessados na temática diversidade racial.

1 Uma história de luta –surge a Lei 10639/03

A História do Brasil tem suas raízes do outro lado do Atlântico, pois de lá vieram os negros africanos para o solo brasileiro para se tornarem mão-de-obra escrava, mas, também esses trouxeram suas tradições, seus costumes, suas cores. Com isso contribuíram muito para a formação cultural e social do povo brasileiro. Santos (2008). Por conta disso, entendemos a necessidade de conhecer a história deste povo que foi arrancado de suas culturas, familiares, amigos e sua terra natal, mas que em solo brasileiro teve grande contribuição cultural, econômica e social. Para o autor a história da África é de grande importância para nós, brasileiros, porque ajuda a explicar a nossa cultura e nosso jeito de ser. Mas, também é significativa pelo seu próprio valor e por nos faz levar a melhor compreender o grande continente que fica em nossa fronteira leste e de onde veio quase a metade dos antepassados da população brasileira.

Foi com esta visão, que em várias partes do Brasil, ocorreram Centros de Estudos Africanos (Bahia, São Paulo entre outros estados). Com a publicação da Lei 10639/03 que foi precedida por

leis municipais em Belém, Aracajú e São Paulo, resultado de um longo processo de ações realizadas pelo Movimento Negro vieram à tona os movimentos e associações criadas por negros no território brasileiro.

Para Santos (2008) as discussões sobre o lugar do negro na sociedade brasileira variaram desde os primeiros quilombos, até os mais atuais movimentos em que batalham pela posse da terra dos seus descendentes. E neste contexto é possível observar que os negros não pararam de lutar e resistir contra a escravidão, tendo em vista o papel destinado ao mesmo na sociedade brasileira contemporânea. Embora sancionada a abolição, novas realidades surgem para os negros, que sem trabalho, moradia e sem educação especializada, vivem situações humilhantes. Por conta de tais situações, os negros passam a se organizar de forma mais concreta, para garantir a unidade do grupo. E também para garantirem melhores condições de vida, assim sendo a imprensa negra principiou sua atividade em 1920, oferecendo notícias sociais sobre a comunidade negra e seus apelos. Nomes de jornais como Menelik, Alfinete e Clarim da Alvorada fazem parte da história do negro no Brasil, pois esses tratavam das inquietações dos afro-brasileiros. Outra organização importante foi a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, com cerca de 400 membros, a princípio abrigada em São Paulo, e depois surgiu em outros estados, fato que reforçava a inquietação dos negros por todo território brasileiro. Em 1937, com o Estado Novo, a Frente Negra foi desativada, e em 1944 Abdias Nascimento cria o Teatro Experimental do Negro (TEN), com objetivo de colocar no teatro o elemento negro e suas histórias. Nos anos de 1950/60, o TEN lançou muitos espetáculos sobre a temática negra dando visibilidade a causa. Em 1954, aparece a Associação Cultural do Negro (ACN), que reuniu nomes como Abdias Nascimento, Solano Trindade e Fernando Góis, está visava arquitetar uma ideologia para o negro brasileiro no contexto social. As escolas de samba também tiveram um papel de destaque, pois foram considerados centros que congregam negros, proporcionando um espaço de sociabilidade e contando suas histórias através de seus enredos.

A luta dos negros norte-americanos nos anos 60/70, pelos direitos civis, as guerras de libertação dos países africanos colonizados e o fechamento político da sociedade brasileira imposta pela ditadura militar, a partir do golpe de 1964, expandiu a militância negra. Militância essa organizada pelos movimentos sociais, de resistência e luta contra a ditadura. E estes grupos aproveitavam as brechas políticas que surgiam, e formavam organizações culturais como: Sinba (Sociedade de Intercâmbio Brasil-África), no Rio de Janeiro, o Movimento Negro Unificado (MNU) que se consolida como entidade negra nacional. Santos. (2008)

No centenário da abolição, em 1888, aponta Santos (2008) o Brasil já tinha dilatado um leque de organizações sociais preocupadas com a luta da população negra. Na USP, (Universidade de São Paulo), um grupo de funcionários e professores da universidade fundou o Núcleo de

Consciência Negra, que atentou para luta pelas cotas na universidade, isto em 1993/94. E neste construto as mulheres negras também principiam organizações, em várias partes do Brasil. E essas são algumas das organizações negras que continuam na luta contra o racismo e buscaram uma melhoria na qualidade de vida dos negros brasileiros.

Na década de 1970 o movimento negro, luta para incluir a história do negro no currículo escolar, essas primeiras iniciativas foram impulsionadas pelo movimento negro, logo PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) abordam a temática racial/étnica. Sendo a temática versada no volume Pluralidade Cultural, em forma de orientação genérica, para a produção de novas políticas educacionais. O Movimento Negro já alertava a questão do racismo presente nos livros didáticos, além da falta de conteúdos que valorizassem a identidade da criança negra no currículo escolar.

Nos anos 80, a ONU (Organizações das Nações Unidas) faz uma campanha mundial contra a discriminação racial e todas as formas de intolerância e uma das decorrências foram as políticas públicas de ações afirmativas para mulheres, portadoras de necessidades especiais, negros e indígenas. Na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância (África do Sul, 31 de agosto a 07 de setembro de 2001)- uma das propostas defendidas e aceita pelo governo brasileiro foi a de se introduzir no currículo escolar a disciplina “História Geral da África e do Negro no Brasil.”. Todavia declara Santa (2008), a proposta do movimento social negro, só veio a ser aprovada, em grande parte, em 09 de janeiro de 2003, com a assinatura da lei 10639/03, oriunda do Projeto de Lei nº 259, apresentado em 1999, pela Deputada Esther Grossi e pelo Deputado Benhur Ferreira. A nova legislação acrescentou dois Artigos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Santos (2008).

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1ª – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Todos estes dispositivos legais encontraram nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” as orientações para formulação de seus projetos comprometidos com a educação de

relações étnico-raciais positivas. Este parecer, aprovado em 2004, procurou dar respostas na área de educação para demanda da população afrodescendente, por meio da construção de uma política curricular que combatesse o racismo e as discriminações, especialmente dos negros. Brasil (2003).

2 A lei 10639/03 um marco histórico na educação brasileira

De acordo com Brasil (2009) São inegáveis as melhorias que a educação brasileira vem conquistando nas décadas mais recentes. Avaliando as dimensões do acesso, da qualidade e da igualdade, no entanto, pode-se constatar que as conquistas ainda estão restritas ao primeiro aspecto e que as dimensões de qualidade e igualdade compõem os maiores desafios a serem encarados neste início do século XXI.

Todavia a educação básica ainda é densamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade, e é possível averiguar que o direito de aprender ainda não está afiançado para todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos que retornaram aos bancos escolares. Entre as mais admiráveis marcas dessa desigualdade está expressa no feitiço racial. Estudos realizados no campo das relações raciais e educação especificam em suas séries históricas que a população afrodescendente está entre aquelas que mais encaram cotidianamente as diferentes faces do preconceito, do racismo e da discriminação que marcam, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira. Brasil (2009)

O ingresso às séries iniciais do Ensino Fundamental, praticamente universalizado no país, não se consolida, para negros e negras, nas séries finais da educação básica. Há proeminências de que métodos discriminatórios agem nos sistemas de ensino, afligindo crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso, resultando no reduzido número de negros e negras que chegam ao ensino superior, cerca no país. Brasil(2009)

Sabe-se hoje que há correlação entre pertencimento étnico racial e sucesso escolar ,lembrando portanto que é necessária firme deliberação para que a diversidade cultural brasileira passe a associar-se no ideário educacional, não como um problema, mas como um valioso acervo de valores, posturas e práticas que devem administrar melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar.E nesta conjuntura relata Brasil(2009) que Lei 10639, de 9 janeiro de 2003, é um marco histórico e a mesma simboliza, concomitantemente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. Conhecedor desses desafios, o Conselho Nacional de Educação, já em 2004, consagrar o tema e, em diálogo com reclamações históricas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, organizou parecer e resolução, sendo homologada pelo Ministro da Educação, no sentido de nortear os sistemas de ensino e as instituições destinadas à educação., Objetivando assim, cultivar

cuidadosa atenção à incorporação da diversidade étnico racial da sociedade brasileira nas práticas escolares, como propõe a Lei 10639/03. Brasil(2009)

É importante ressaltar segundo Brasil (2009) que a luta dos movimentos sociais ao criar um conjugado de estratégias, por meio das quais os segmentos populacionais considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades. De forma a cobrar que estas sejam tratadas de forma justa e igualitária, exigindo que o elogio à diversidade, seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Nesse sentido, é na escola onde as diferentes presenças se encontram e é nas contendas sobre currículo onde estão os debates sobre os conhecimentos escolares, os artifícios pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos educandos e educandas.

Brasil (2009) ainda aponta que na política educacional, a implementação da Lei 10639/2003, uma das primeiras leis sancionadas pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, significa estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que adotem a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional. Para além do choque positivo junto à população e da republicanização da escola brasileira, essa lei deve ser vista como parte principal do conjunto das políticas que visam à educação de qualidade como um direito de todos e todas.

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 pela Lei 10639/2003, provocaram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, apontando inicialmente contextualizar o texto da lei. Nessa conjuntura, o Conselho Nacional de Educação consentiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicas raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana lança o (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004). Onde são constituídas orientações de conteúdos a serem compreendidos e trabalhados e também as necessárias alterações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003. Brasil(2009).

3 O que dizem os professores da rede de ensino de Araruama –RJ sobre a Lei 10639/03

O presente texto tem como finalidade apontar as relações dos professores da rede Municipal de Araruama, no Estado do Rio de Janeiro, com a implementação da Lei 10639/03 no sistema de ensino. Ademais, pretendemos observar se a temática étnica racial vem sendo discutida nas escolas do município de Araruama, que em especial conta com uma unidade escolar, em uma comunidade quilombola. E para tal contamos com a contribuição de 16 (dezesseis) professores da rede Municipal de Araruama, das séries iniciais entre contratados e efetivos, para observarmos aspectos

que preconizam a implementação da referida Lei. Além de observarmos através das respostas desta amostra de professores, se existe a necessidade de uma discussão sobre a Lei 10639/03, por possíveis ações racistas nas unidades escolares do Distrito Sede e do segundo Distrito de Araruama que fica situada no Estado do Rio de Janeiro, localiza-se na Região dos Lagos.

Assim sendo após o retorno dos questionários que foram entregues aos 16 (dezesesseis) professores do referido município, observamos que os indagamos sobre se existe racismo entre as crianças no espaço escolar 02 (dois) professores responderam que não e 14 (catorze) responderam que as crianças proferem alcunhas aos colegas de pertença étnica e agem com atitudes racistas. No que tange ao conhecimento da Lei 10639/03 que trata de assuntos étnicos raciais 09 (nove) professores desconhecem a lei e 07 (sete) responderam que conheciam a lei. Ao responderem sobre a discussão da temática racismo no contexto escolar 02 (dois) disseram que ocorre a discussão e 14 (catorze) responderam que não há tais discussões. Quanto a inclusão dos assuntos étnicos raciais junto aos alunos 10 (dez) professores relataram que ainda não discutem e 06 (seis) disseram que discutem o tema. Ao perguntarmos sobre o conhecimento do teor da Lei 10639/03 14 (quatorze) relataram não conhecer e 02 declaram conhecer. Ao tratarmos do item formação continuada para os professores 14 (quatorze) professores disseram não participam da formação continuada e 02 (dois) disseram participar.

Enfim, podemos observar através das respostas dos professores que ainda as discussões sobre as questões relacionadas à cultura afro-brasileira, embora tenha sido Lei sancionada em 2003 é pouco discutida até mesmo pouco conhecida pelo corpo docente do município de Araruama.

4 Considerações finais

Considerando que a lei 10639/03 vem de encontro com a realidade étnica do território brasileiro e que a mesma busca integrar todos em um só pensamento, ou seja, desprovido de preconceitos e de respeito às diferenças culturais e da tez da pele. E que durante 11 (onze) anos especialistas e grupos de movimentos veem se debruçando em tal causa, elaborando pareceres emendas na busca de difundir uma cultura eminentemente brasileira Encontramos no contexto educacional pouco empreendimento, por parte dos profissionais da secretaria de educação e equipes pedagógicas, no que concerne a implementação da Lei 10639/03. Tal fato é percebido através das respostas dos professores que em boa parte negam conhecimento e discussões acerca da temática, mas garantem em sua maioria que existe racismo dentro das salas de aula. O fato de um pequeno grupo trabalhar a temática, possivelmente deve está relacionado aos conteúdos com pouca consistência sobre o tema que eventualmente aparecem nos livros didáticos, que versam sobre alimentação, capoeira e possivelmente na semana da consciência negra.

5 Referências

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Ministério da Cultura (MinC).** Disponível www.cultura.gov.br. Acesso em 25 fev. 2009. Acesso em 12/11/2014

BRASIL. **Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003 Acesso em 20/11/2014

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Alteração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes dos. **A Lei 10.639/03 e a Importância de sua Implementação na Educação Básica.** 2008

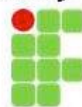


V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



PESCA ARTESANAL NA BAÍA DE GUANABARA E INJUSTIÇAS AMBIENTAIS: UMA ANÁLISE DA LITERATURA

FERREIRA, Cesar Bernardo

*Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes
Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO)*

cesarbiologo@hotmail.com

PUGGIAN, Cleonice

*Docente do Programa de Pós-graduação em Humanidades Culturas e Artes, UNIGRANRIO
Docente da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, UERJ*

Jovem Cientista do Nosso Estado – FAPERJ

Bolsista de Produtividade em Pesquisa – PROPESQ/UNIGRANRIO

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre as questões socioambientais que afetam a vida dos pescadores artesanais na Baía de Guanabara. Realizamos um levantamento de trabalhos científicos publicados em veículos de livre circulação nos últimos cinco anos (2010-2015), acessíveis através do Google Acadêmico. Os descritores adotados foram: pescadores artesanais e Baía de Guanabara. A busca retornou 50 resultados, incluindo artigos científicos, dissertações, teses e anais de eventos. Realizamos a leitura cuidadosa dos resultados iniciais e elegemos os trabalhos que abordavam a temática da pesca artesanal na Baía de Guanabara, os quais revelam a crescente preocupação com a ocupação da Baía por empreendimentos da iniciativa privada e os danos deste modelo econômico para a subsistência e saúde dos pescadores artesanais.

Palavras-chave: Pescadores Artesanais; Baía de Guanabara; Injustiças Ambientais.

ABSTRACT

This article presents the results of a literature review on the environmental issues that affect the lives of artisanal fishermen in Guanabara Bay. We conducted a survey of published scientific papers on free movement of vehicles in the last five years (2010-2015), accessible through Google Scholar. The adopted descriptors were fisherfolk and Guanabara Bay. The search returned 50 results, including scientific articles,

dissertations, theses and conference proceedings. We conducted a careful reading of the initial results and we chose the works that addressed the theme of artisanal fisheries in the Guanabara Bay, which reveal the growing concern over the occupation of Bay by enterprises of the private sector and the damage this economic model for subsistence and health artisanal fishermen.

Keywords: Artisanal Fishermen; Guanabara's Bay; Environmental injustice.

Introdução

A atividade pesqueira é muito antiga, assim como a caça e a agricultura, que são praticadas pelo gênero *Homo* desde a pré-história como meio de subsistência. Na atualidade, a pesca é considerada uma atividade econômica importante, pois, além de garantir o sustento de alguns grupos sociais, que dependem diretamente do mar para sobreviver, como é o caso dos pescadores e coletores artesanais, ainda é uma atividade geradora de várias outras, pois existe a necessidade de se ter uma logística, para que o pescado alcance as mesas das pessoas, gerando assim, uma grande quantidade de empregos indiretos. Os pescadores artesanais são suscetíveis aos fatores de risco os agentes do intemperismo, como sol, chuva, frio, vento e variações térmicas intensas, que podem causar agravos a sua saúde. A exposição aos agentes agressores do ambiente acaba por causar doenças que são provocadas pelo trabalho nessas condições adversas.

A pesca na Baía de Guanabara, de forma geral, é realizada principalmente pelos homens e cabendo as mulheres e crianças a atividade de mariscagem (extração de moluscos e crustáceos) que é realizada de maneira artesanal, cujo produto pode servir para fins comerciais ou para complementação da alimentação da família (GUIJT, 2005).

Segundo Ascelard e Mello (2002) os pescadores, são considerados um grupo de trabalhadores, cuja categoria é tida como pouco organizada, onde apenas 10% deles, possuem registro profissional e os demais são chamados de pescadores artesanais, que dependem diretamente das condições ambientais da Baía de Guanabara para seu sustento básico diário, qualquer alteração antrópica, influencia diretamente na forma de como eles vivem, alterando a quantidade e qualidade do pescado. Dentre os fatores antropogênicos que alteram a vida dos pescadores artesanais, cita-se a atividade industrial que é uma das maiores fontes de contaminação da Baía de Guanabara, responsável pelo lançamento de 20% da carga orgânica além das substâncias tóxicas produzidas por ela (COELHO, 2007).

As condições socioambientais e econômicas, assim como as políticas públicas do estado do Rio de Janeiro, onde destacamos o saneamento básico e ocupação do solo acabam por exercer uma

grande pressão no ecossistema da Baía de Guanabara, influenciando no modo de trabalho do pescador artesanal, forçando-o a adequar-se a nova condição, resultando em consequências na sua saúde, uma vez que, há uma forte relação entre ambos, pois a vulnerabilidade dessa classe de trabalhadores sejam elas no mar ou nos manguezais, que por si só, são lugares que podem proporcionar riscos ao pescador, onde tais exposições são potencializados pelas péssimas condições ambientais (ROSA; MATTOS, 2010).

As comunidades pesqueiras do entorno da Baía de Guanabara, são organizadas em cinco colônias de pescadores, que são: (Z8 - Niterói e São Gonçalo; Z9 - Magé; Z10 - Ilha do Governador; Z11 - Ramos e a antiga Z15 - Caju), onde além de terem seus barcos presos a poitas, ainda fazem manutenções em suas embarcações de forma artesanal, muitas vezes não destinando corretamente os resíduos dessa manutenção. Essas comunidades pesqueiras estão situadas em uma grande metrópole, expondo os pescadores aos problemas urbanos, como o crescimento desordenado da cidade, falta de saneamento básico e violência.

O propósito deste levantamento bibliográfico é estimar o acervo de publicações científicas que tratam sobre as questões socioambientais que afetam a vida dos pescadores artesanais na Baía de Guanabara, localizada no estado do Rio de Janeiro. Este artigo é pautado em uma pesquisa de cunho etnográfico e servirá para subsidiar o projeto de tese do autor que está associado ao doutorado interdisciplinar em Humanidades, Culturas e Artes. O objetivo principal é analisar teses, dissertações, artigos e resumos, publicados nos últimos cinco anos, sobre a realidade socioambiental dos pescadores artesanais que vivem as margens dessa baía, assim como, fazer um apanhado dos principais parâmetros sociais abordados nestes trabalhos.

A pesquisa bibliográfica se dá, através do levantamento de todo material publicado, seja em forma de revistas, teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos. A finalidade do levantamento bibliográfico é proporcionar ao pesquisador o contato direto com todo o material produzido sobre um determinado assunto, para que desta forma, ele tenha uma ferramenta a mais para lhe auxiliar na análise de suas pesquisas ou na produção de mais informações sobre o tema abordado. Esta técnica de pesquisa pode ser considerada como o início de uma pesquisa, acerca de determinado assunto ou o primeiro passo da pesquisa científica (MARCONI; LAKATOS, 1992).

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho foi fazer um levantamento bibliográfico sobre as publicações sobre os pescadores artesanais da Baía de Guanabara, para uma análise sobre os fatores organizacionais, econômicos, técnicos, sociais e ambientais que influenciam na forma de vida dos pescadores

artesanais, por pertencerem a um grupo social excluído do sistema econômico capitalista, dependendo de condições socioambientais para a manutenção de suas famílias.

METODOLOGIA

Este trabalho consistiu numa revisão bibliográfica sobre o tema “Pescadores Artesanais da Baía de Guanabara”, por meio de uma busca da literatura sobre o assunto específico, entre os anos de 2010 e 2015, utilizando-se os descritores: pescadores artesanais e Baía de Guanabara. Para tanto, foram pesquisados os acervos bibliográficos do Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da CAPES. Foram selecionados os trabalhos que se encaixavam nessa busca, que em seguida foram lidos e analisados conforme a relevância científica.

A coleta e a análise de dados foram realizadas entre os meses de novembro de 2015 a janeiro de 2016. Um total de 50 referências bibliográficas foram analisadas, sendo 31 no portal do Google Acadêmico e 19 no portal da CAPES, incluindo trabalhos científicos, teses e dissertações, relatórios e documentos técnicos, material de divulgação, dentre outros.

Pudemos observar um número expressivo de Artigos publicados, ainda podemos dizer que foi a maioria do material, com 38 indicações, sendo seguido pelas dissertações, com um número de 8 e as teses, com apenas 6 (Gráfico 1). Não foram encontrados resumos expandidos, utilizando as palavras “pescadores artesanais” e “Baía de Guanabara”.

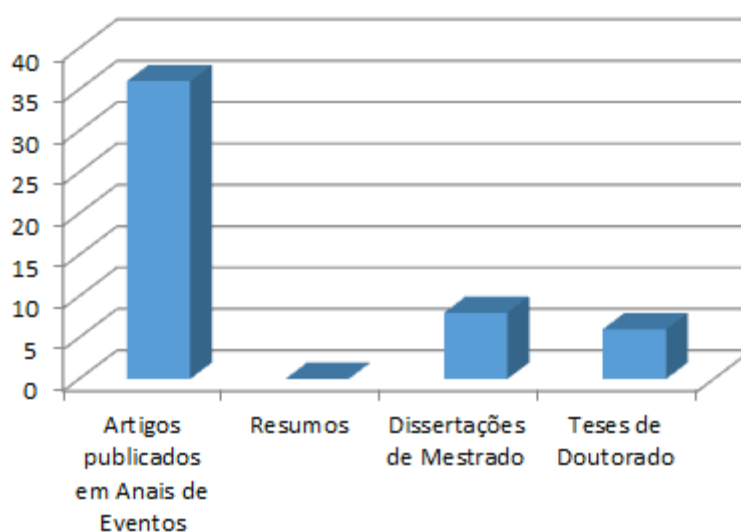


Gráfico 1: Análise quantitativa de documentos analisados (Artigos, Resumos, Dissertações e Teses).

Dentro dessa busca, procuramos separar os trabalhos por assunto, fazendo um recorte entre cinco categorias, que foram: COMPERJ e PETROBRÁS, Conflito e Território, Fauna, Saúde do Pescador e Impactos Diversos (Gráfico 2), onde observamos os seguintes resultados:

Para Artigos Publicados em Anais de Eventos

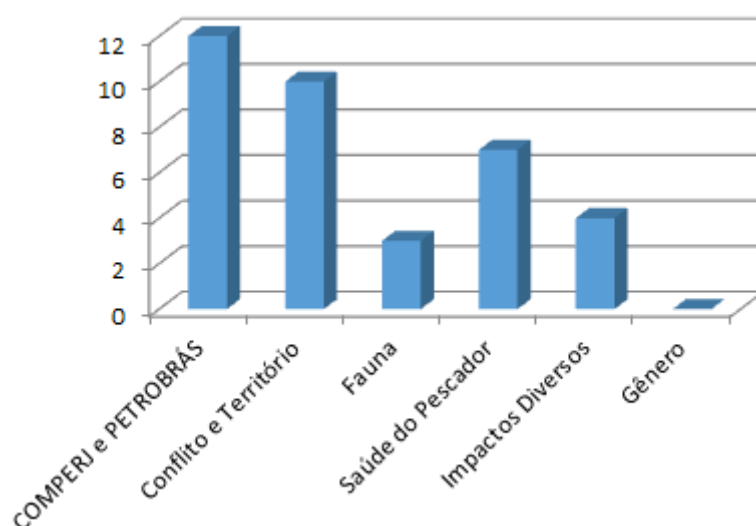


Gráfico 2: Quantidade total de Artigos encontrados, sobre pescadores artesanais.

Com relação as teses de doutorado, não tivemos publicações no que diz respeito aos temas Fauna, Saúde Gênero e demais impactos, onde nos foi apresentado apenas uma tese sobre a tema Indústria Petroquímica e 4 sobre Conflito e Território (Gráfico 3).

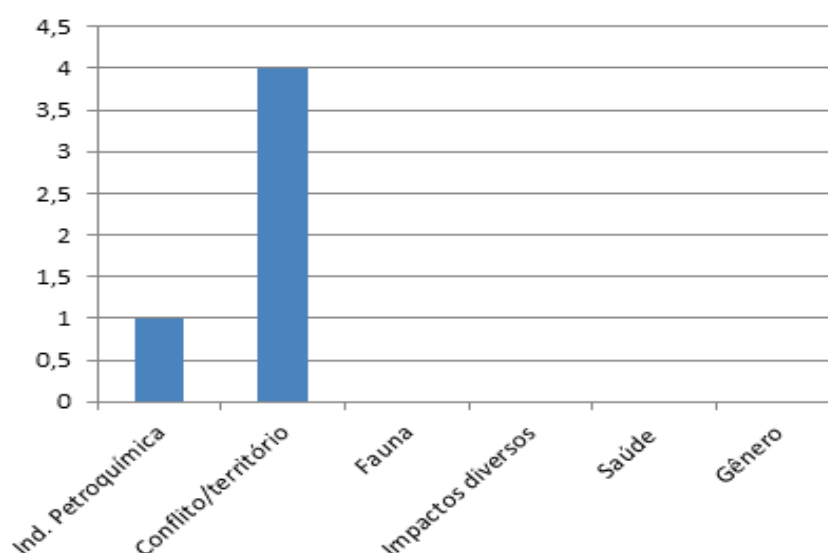


Gráfico 3 – Análise quantitativa de teses de doutorado, acerca do tema: pescadores artesanais.

Finalmente, percebemos que o tema, pescadores artesanais da Baía de Guanabara, abordado em dissertações de mestrado, nos revela que, o assunto mais abordado foi o “Conflito e Território”

com cinco publicações e apenas uma dos temas Indústria Petroquímica, Fauna e Gênero, não havendo registros dos temas Saúde do Pescador e Impactos Diversos (Gráfico 4).

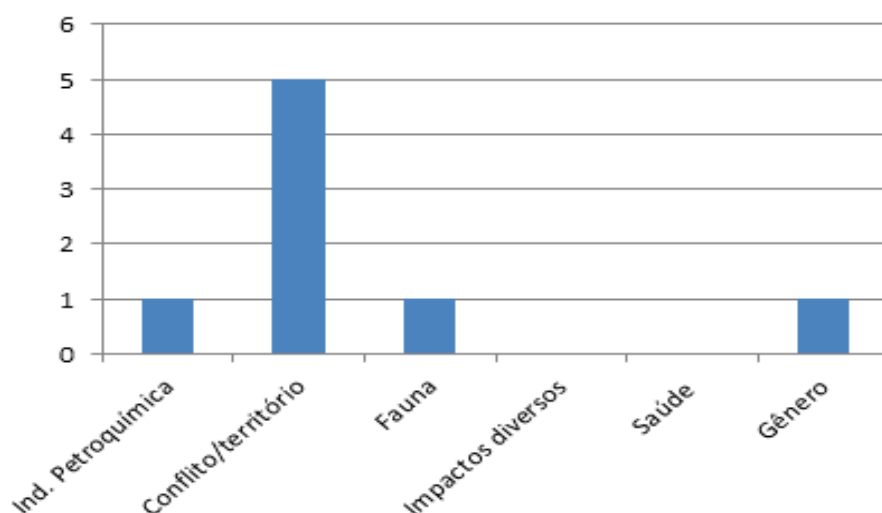


Gráfico 4: Quantidade total de dissertações encontradas sobre pescadores artesanais da Baía de Guanabara.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

a) Quanto ao Gênero

O Gênero, ao ser definido como uma barreira que existe entre homens e mulheres, do ponto de vista laboral, cuja necessidade única é a existência hierárquica da relação entre homem e mulher “Gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos ao mesmo tempo em que é uma forma de significar relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 21). Podemos conceituar gênero como a interação social entre homem e mulher, de maneira histórica e social. A concepção de gênero não indica necessariamente distinção entre homens e mulheres, pois abrange as relações igualitárias, entre ambos (SAFFIOTI, 2004).

As mulheres sempre estiveram presentes nas atividades do trabalho de pesca artesanal. Elas constituem uma importante parcela de auxílio na renda familiar, ao realizarem atividades dentro e fora do sistema pesqueiro (HERCULANO, 2008). Muitas trabalham como domésticas, em casas de famílias, principalmente na época do defeso, onde os pescadores recebem um salário mínimo do governo, sendo que este valor não é suficiente para dar conta das despesas da família. Outras contribuem para o sustento do lar, atuando diretamente na pesca artesanal, como pescadoras ou como marisqueiras, coletando moluscos e crustáceos a beira mar.

Não sabemos ao certo, o número de mulheres que atuam diretamente na atividade de pesca artesanal, tanto na Baía de Guanabara, quanto em outras partes do Brasil, porém, seu número é bem

expressivo, pois existe a Articulação Nacional das Mulheres Pescadoras do Brasil (ANP), que é uma articulação nacional, que se mostram muitas vezes, a frente das colônias de pescadores, associações, além de possuírem voz ativa em plenárias de discussão. Esta mobilização teve início em 2004, no I Encontro Nacional das Trabalhadoras de Aquicultura e Pesca em Luziânia/GO em 2004, realizados pela Secretaria Especial de Pesca e Aquicultura da Presidência da República (SEAP/PR) (PIERRI; AZEVEDO, 2010). Esses movimentos nascem da necessidade do reconhecimento imediato do trabalho das mulheres na pesca artesanal em todo o país.

Para Bezerril (2012) muitas mulheres não consideram seu trabalho importante e muitas possuem vergonha de se intitular “pescadoras artesanais”, porém, tais pensamentos tendem a enfraquecer, uma vez que, o reconhecimento de pertencimento a classe laborativa de pescadores, contribuindo de forma dinâmica e efetiva para o sustento do lar, é o primeiro passo para fazer parte desse grupo fortalecendo-o.

Este modelo bipolar da divisão sócio-espacial e do trabalho recorrente nas etnografias tem sido característico da visão intelectual da tradição pesqueira. Em alguns casos, aparece de forma rígida, principalmente porque reforça as distinções das atividades de acordo com os espaços e com o gênero que as realiza 3. (...) Assim, muito da “invisibilidade” da mulher em atividades de pesca decorre da ótica do pesquisador na construção etnográfica e inter-pretativa do seu objeto de estudo (ALENCAR, 1993 p. 66).

Há ainda, a questão da invisibilidade social, que se relaciona com o ocultamento e menosprezo, relativo a participação da mulher enquanto pescadora artesanal, onde não se confere reconhecimento dos seus esforços laborais e produtivos nas publicações acadêmicas, tornando-as, de uma forma geral, socialmente invisíveis. Dentre as causas que implicam na complexibilidade das mulheres pescadoras e coletoras artesanais, estão, o distanciamento dos grandes centros urbanos, a baixa escolaridade, o elevado nível de pobreza, e o preconceito, tanto em relação a atividade pesqueira, que, além de pouco valorizada, é, interpretada tradicionalmente como atividade exclusivamente masculina (DIEGUES, 1983; MALDONADO, 1986).

Dentre os trabalhos que descrevem os aspectos relacionados com “Gênero” e “pescadoras/coletoras artesanais” na Baía de Guanabara, foram encontrados apenas um trabalho publicado, que foi uma dissertação de Mestrado, intitulado: O Mar É Masculino? O Trabalho das Mulheres na Maricultura, Ponta da Ilha /Jurujuba, Niterói/RJ.

b) COMPERJ E PETROBRÁS

Segundo o Art. 261 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente saudável e equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida, impondo-se a todos, e em

especial ao Poder Público, o dever de defendê-lo, zelar por sua recuperação e proteção em benefício das gerações atuais e futuras.

Na Baía de Guanabara, o confronto entre pescadores e a indústria petroquímica, tem como precursores, as contradições ambientais básicas: alimentação e energia, pois existe a necessidade de nos mantermos vivos e esta necessidade, se dá através de uma alimentação saudável e farta, porém, temos ainda, as necessidades modernas, impostas por um mundo contemporâneo, repleto de necessidades, e impulsionado por uma energia não renovável.

Este desentendimento entre pescador e indústria, gera grandes consequências socioambientais, pois as refinarias de petróleo liberam diversos gases nocivos para a atmosfera e produzem resíduos sólidos de difícil tratamento e disposição. Podemos citar, dentro desses impactos, a contaminação atmosférica, devido a queima de gases, como o gás liquefeito de petróleo (GLP), o propano (C_3H_8) e o butano (C_4H_{10}), assim como o sulfeto de hidrogênio (H_2S), óxidos de enxofre (SO_x) e óxidos de nitrogênio (NO_x), além da amônia (NH_3), que são liberados para a atmosfera na forma de gás no processo de refinamento do petróleo; descarte de resíduos sólidos no solo e nas águas, causam impactos ambientais como o soterramento de áreas verdes, intoxicação do solo. Tais materiais podem ser: minério de ferro (Fe_2O_3), areia, água contendo diversos agentes tóxicos, argila, ceras e óleos. Todos esses elementos, juntos ou separados, causam desequilíbrios nos ecossistemas, tanto terrestre quanto marinho, alterando o equilíbrio na cadeia trófica (BRAGA, 1989; CAVALCANTI, 2008).

As políticas de localização de grandes empreendimentos, de fábricas poluentes e infra-estruturas perigosas costumam penalizar em particular as áreas de residências de populações mais despossuídas. A legislação ambiental de controle do uso de recursos naturais, por outro lado, é mais rigidamente aplicada quando se trata de pequenos agricultores, pescadores e extrativistas do que quando se trata do agronegócio e das grandes corporações industriais (ACSELRAD; *et al.*, 2009, p. 11).

Dentre todos os problemas ambientais gerados pelo descarte dos resíduos, existe ainda, o risco de vazamento do petróleo cru, fato esse que pode ser em grande ou pequena escala, como já aconteceu antes, como foi o caso do ano de 1975, quando o navio iraniano Tarik, fretado pela Petrobras, para transporte, derramara seis mil toneladas de óleo bruto no mar (SEDREZ, 2004), mas, ainda assim, este não foi o pior acidente ocorrido, pois em janeiro de 2000, um duto de transporte de óleo localizado entre a Refinaria Duque de Caxias (REDUC) e o terminal da Ilha D'água, lançou nas águas da Baía de Guanabara, aproximadamente 1,3 milhão de litros de óleo, cobrindo 1/3 do espelho d'água e matando um grande número de animais e vegetais aquáticos e terrestres, pois, o óleo atingiu também, os manguezais da região. Este acidente ficou conhecido como “maré negra”, devido a comparação que os pesquisadores fizeram com o acidente ocorrido no

Golfo do México em 20 de abril de 2010, devido a explosão da plataforma *British Petroleum* (SOARES, 2012).

Foi percebido que, o número de trabalhos que abrangem a temática “COMPERJ e PETROBRÁS, é bem significativo, com relação aos artigos, inclusive tendo mais diversidade de trabalhos, abordando o assunto. Foi colhido uma tese, uma dissertação e doze artigos científicos.

c) CONFLITO E TERRITÓRIO

O mar é um espaço natural, que proporciona uma grande diversidade de atividades, particularmente as baías, por serem locais, cuja ocupação humana, se faz presente. É um local de inúmeros recursos, que geram muitos interesses, que pro sua vez, ocasionam inúmeros conflitos envolvendo o direito a exploração dos recursos naturais. Nesse cenário podemos ver dois atores envolvidos diretamente nesses conflitos: os pescadores artesanais e as indústrias petroquímicas.

De acordo com Acserald (2006), a ocupação desordenada e constante do território, proporciona uma perda de espaço de trabalho causada por diversas atividades, o que ocasiona uma violência simbólica atingindo o estilo tradicional de vida dos pescadores artesanais. Os atores causadores das alterações físicas e químicas do ambiente alteram também, o modo de vida do pescador artesanal devido aos impactos no ecossistema marinho. Ocorre uma disputa por diversos fatores, como os peixes, os invertebrados (moluscos e crustáceos), pelas águas e pelas praias, com outros pescadores, que são submetidos, cada vez mais às “zonas de exclusão pesqueira” (VALENCIO, 2011), gerando uma dissolução da tradição de pesca artesanal de maneira desigual e violenta, onde os pescadores são expulsos de seus territórios de pesca.

Essas zonas de exclusão pesqueiras ocorrem devido a instabilidade do ecossistema, gerado por petrechos industriais, como os oleodutos, estações de refino de petróleo, edificações nas ilhas para abrigar, não só fábricas, mas como também, escritórios e depósitos dessas indústrias, os batalhões das forças armadas, que também ocupam algumas ilhas da baía, além de algumas praias. A ocupação do ambiente vai dificultando a atividade do pescador artesanal, que se vê obrigado a procurar “novas águas” para retirar o seu sustento. Para o pescador, estas zonas de exclusões pesqueiras, são definidas como hostis, que Bullard (2004), define como zonas de sacrifício.

Outra forma de violência urbana a que os pescadores artesanais estão expostos são os locais onde há trafico de drogas, pois são regiões a beira mar, que favorecem a logística de abastecimento de armas e drogas, pelo mar. Esses locais são dominados por traficantes, que impõem suas leis, fazendo com os pescadores, ou evitem esses locais, ou mesmo as considerem como áreas proibidas,

como é o caso da favela da Maré, que é banhada pela Baía de Guanabara, e possui locais de exclusão pesqueira, pois os pescadores são proibidos de pescar.

As pesquisas efetuadas nas publicações acerca do tema nos mostram que o número de publicações sobre o tema é bem relevante, pois encontramos dez artigos científicos, cinco dissertações, quatro teses de doutorado, porém nenhum resumo.

d) FAUNA

A pesca artesanal, assim como a coleta manual de moluscos e crustáceos é uma atividade que conecta, diretamente, homem/ambiente. Podemos perceber os detalhes sobre a biologia de diversas espécies de animais e vegetais através de pesquisas junto aos pescadores artesanais, devido ao conhecimento que essas populações adquiriram, que foram passadas tradicionalmente, geração após geração, sobre os ciclos das espécies (ALVES, *et al.*, 2002).

Um dos principais ecossistemas da Baía de Guanabara é o manguezal, local em que muitas famílias de coletores de caranguejo e moluscos, retiram seu sustento. As espécies de mangue ocorrentes na baía são: o mangue branco (*Laguncularia racemosa*), mangue vermelho (*Rizophora mangle*), mangue preto ou mangue siriúba (*Avicennia shaueriana*), outrora abundantes, hoje, existem em poucos locais, devido ao desmatamento para a utilização da madeira, assim como o processo de metropolização.

Manguezais são ecossistemas localizados em áreas costeiras abrigadas de regiões tropicais e subtropicais do planeta, formados por florestas compostas por vegetação halófitas, que representam relevantes recursos econômicos naturais além de grande importância ecológica. Este ecossistema serve de abrigo utilizado como viveiro e áreas de reprodução para pássaros, peixes, crustáceos, moluscos, répteis e mamíferos; uma fonte renovável de madeira; área de acumulação de sedimento, contaminantes, carbono e nutrientes; e oferece proteção da linha de costa (COSTA, 2012, p. 14 e 15).

Junto aos manguezais da Baía de Guanabara, temos uma fauna rica em espécies nativas: pássaros como a garça branca grande (*Ardea alba*), a garça branca pequena (*Egretta thula*), a garça azul (*Ardea herodias*), colhereiros (*Platalea ajaja*), biguás (*Phalacrocorax brasilianus*), o martim-pescador-grande (*Megaceryle torquata*) e mergulhões (*Sula leucogaster*); quando aos crustáceos de valor econômico para os catadores artesanais, temos: o guaiamum (*Cardisoma guanhumí*), o caranguejo uçá (*Ucides cordatus*), o aratu vermelho (*Goniopsis cruentata*), os siris (*Callinectes* sp) e os camarões (*Caridina* sp). Já, os crustáceos que não são coletados por não serem consumíveis, são: o caranguejo chama maré (*Uca* sp), cracas (*Megabalanus tintinnabulum*), e ermitões (*Pylopagurus* sp); os moluscos coletados, são: ostras (*Crassostrea rhizophorae*) e o mexilhão (*Perna perna*). Existem também outros moluscos, como o gastrópode taís (*Thais haemastoma*),

teredo (*Teredo navalis*) e unha de velho (*Tagelus plebeius*), assim como diversas espécies de poliquetas tubícolas.

Os peixes observados nos manguezais são: tainhas (*Mugil brasiliensis* e *Mugil liza*), bagres (*Bagres*), baiacus (*Sphoeroides sp* e *Diodon sp*), sardinhas (*Sardinella brasiliensis*), maria da toca (*Amblyopinus brous*), marimbás (*Diplodus argenteus*), sargentos (*Abudefduf saxatilis*), mangangás (*Scorpeana brasiliensis*), manjubinhas (*Anchoviella lepidentostole*), e peixes cartilagosos, sendo registradas arraia viola (*Rhinobatos horkelii*), arraia manteiga (*Dasyatis americana*), dentre outros (FERNANDES, 2000; SICK, 2001; ANDRADE; FERNANDES, 2005).

Existe também, a interação entre golfinhos da espécie *Sotalia fluviatilis guianensis* (boto cinza), com os pescadores artesanais, que utilizam rede de cerco e “currais”, para a captura dos peixes. Tal interação não é exclusiva desses mamíferos e pescadores da Baía de Guanabara, pois existem relatos de inúmeras interações entres esses atores, no Brasil e no mundo, onde ambos são beneficiados.

Para este tema, foi observado apenas três artigos e uma dissertação de mestrado, não sendo encontrada nenhuma tese de doutorado ou resumo.

e) SAÚDE DO PESCADOR

É notório que a atividade de pesca artesanal, assim como a de coletor é um trabalho árduo e desgastante. Esta atividade é tida como incerta e insegura, deixando os profissionais totalmente desprotegidos, pois estão expostos a acidentes, que vão desde os naufrágios com suas embarcações em alto mar, ou até mesmo, com materiais perfuro cortante, que são descartados de maneira irregular, no ambiente marinho. Há ainda, o risco de doenças, sejam elas por excesso de esforço físico e mental, uma vez que muitos passam muitos dias navegando para encontrar o pescado, ou ainda, devido a exposição aos agentes do intemperismo, como sol, chuva, vento, calor e variações térmicas repentinas. Para dificultar ainda mais o trabalho desses homens e mulheres, existem ainda, muitos agentes patológicos nas águas e praias, devido ao esgoto doméstico e industrial lançado sem tratamento nas águas da baía.

Os rios que deságuam nas águas da Baía estão, em sua maioria, contaminados por uma gama de agentes impactantes, como esgoto doméstico sem tratamento, esgoto oriundo de indústrias contendo mercúrio (Hg) e chumbo (Pb). Existe ainda o problema do lixo flutuante em que as populações ribeirinhas lançam estes objetos diretamente em suas águas, encontrando-se desde sacolas plásticas, caixas de isopor, móveis, garrafas, madeiras, animais mortos e até mesmo lixo hospitalar.

De acordo com Rosa (2012), a proximidade de indústrias petroquímicas na Baía de Guanabara, como o Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro (COMPERJ), pode levar a extinção, fauna e flora da região, além do risco de contaminação dos pescadores e coletores que atuam nos manguezais, próximos dos locais de despejo de efluentes.

Para os pescadores artesanais que utilizam rede de arrasto, a situação também é complicada, pois toneladas de lixo, de todo tipo, são puxados nas redes, onde são lançados novamente nas águas, pois não há espaço dentro da embarcação para que o pescador possa depositar este material no local devido. O contato com esse material pode causar danos a saúde do trabalhador, pois muitas das vezes, são materiais contaminados com algum tipo de micro-organismo patogênico, pois o material que o pescador trava contato, além dos resíduos comuns, ainda existem diversos materiais perfuro cortantes, como cacos de vidro, vergalhões, vidros, dentre tantos materiais que podem ocasionar algum tipo de lesão nos pescadores.

Percebemos que o assunto “saúde do pescador” apresentou sete artigos e uma tese de doutorado, não havendo registros de dissertação ou resumo na área.

f) IMPACTOS DIVERSOS

Os Impactos ambientais podem ter uma enorme fonte de causas, indo desde as edificações a beira mar, até mesmo o inocente plástico jogado ao chão, por um cidadão mal informado. O histórico de poluição da Baía de Guanabara data, desde a vinda da família real e abertura dos portos para as nações amigas, em 1808, quando foram construídas fábricas, indústrias e oficinas no Brasil. Em meados do século XIX, com a chegada da máquina a vapor, logo depois da Guerra do Paraguai (1865-1874), aconteceu a impulsão da industrialização. Isto gerou construções para a captação de todo tipo de refugo industrial, que viria a ser lançado diretamente nas águas de nossa Baía (AMADOR, 1997).

A história de ocupação do entorno da Baía de Guanabara nos revela o quão impactado foi este ecossistema, durante os consecutivos ciclos econômicos ao qual o Brasil passou, até chegar ao modelo urbano atual em que empresas, indústrias e moradias, na sua maioria, lançam seus esgotos sem nenhum tratamento em suas águas (COELHO, 2007). Dentre os principais problemas ambientais de origem antrópica, que aflige esta Baía, estão o lançamento de esgotos, poluição industrial, poluição por óleo, lixo, desmatamento e aterros. Segundo o último censo realizado pelo IBGE, em 2010, a cidade do Rio de Janeiro contava com um número 6.323.037 habitantes, onde se estima que, na bacia hidrográfica da Baía de Guanabara, esta população pode chegar a 4 milhões de habitantes, e que deste número, apenas 45% são servidos por redes de esgotamento, lançando, os

demais, seus dejetos diretamente nas águas da Baía, *in natura*, sem receber tratamento algum (PEREIRA, 2003).

Do ponto de vista ecológico, poluição é definida como qualquer alteração da composição e das características do meio ambiente que cause perturbações nos ecossistemas, ou ainda, como uma interferência danosa nos processos de transmissão de energia (BRILHANTE; CALDAS, 2004, p. 21).

A poluição marinha é uma grande ameaça, pois a emissão de esgoto doméstico e industrial sem tratamento, as tintas venenosas que são usadas para se evitar a bioincrustação nos cascos dos navios (contem cianeto de hidrogênio - HCN), e podem influenciar diretamente na vida dos seres marinhos, assim como a dos pescadores e coletores artesanais, seja pela diminuição do alimento, seja pelas alterações químicas da água. Dentre os impactos diversos, podemos ressaltar: O lixo doméstico, esgoto doméstico e desmatamento.

Encontramos apenas seis artigos, abordando o tema. Para uma melhor compreensão dos dados analisados, separaremos os documentos pesquisados por área de concentração e posteriormente faremos uma análise quantitativa dessas áreas. Os documentos analisados foram: Artigos publicados em Anais de Eventos; Resumos; Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, todos publicados entre os anos de 2010 e 2015. Analisamos cinquenta documentos, que foram encontrados no Google Acadêmico e no Portal de Periódico da Capes.

CONCLUSÕES

Após a revisão da bibliografia, ficou evidente a pouca quantidade de materiais produzidos, entre os anos de 2010 e 2015, que abordam o tema pesquisado. As colônias de pescadores existentes na Baía de Guanabara abrigam milhares de pessoas que formam um complexo estilo de vida, que foi passado de geração em geração, criando assim, uma identidade única. Os poucos estudos sobre esta comunidade, nos evidência aqui, que há uma necessidade crescente de mais estudos para que possamos entender melhor os fenômenos sociais que afligem a vida dessas populações.

A conservação da Baía de Guanabara se perfaz da necessidade de ações de conscientização para a importância da preservação da biodiversidade local, incentivando as práticas de manejo mais apropriadas, onde, os impactos negativos das atividades antrópicas, serão minimizados.

Devido ao constante aumento da metropolização do entorno da Baía de Guanabara, e consequentemente o aumento nos impactos gerados por tais ações, cria-se a necessidade de maiores investimentos em recursos humanos e materiais, para a fiscalização dos ambientes costeiros, onde existem indústrias e fábricas, assim como locais suscetíveis ao desmatamento. Os resultados apontam para necessidade de programas de educação ambiental, para esta área, devido a sua grande

importância para a preservação da biodiversidade, uma vez que, no local, existem espécies ameaçadas de extinção. Entretanto, as ações de educação ambiental, não podem ficar meramente concentradas na região da Baía de Guanabara, mas sim, em todo o estado do Rio de Janeiro, pois os rios de deságuam na baía, a sua grande maioria, são oriundos de outros municípios e com um alto número de comunidades em seu redor, que são vítimas das injustiças ambientais, como ausência de coleta de lixo e não possui saneamento básico e lançam toda a sorte de materiais tóxicos em seus efluentes, contaminando, não só os rios e mares, mas também os lençóis freáticos.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H. **Comunicação ao II Encontro Nacional de Produtores e Usuários de Informações Sociais, Econômicas e Territoriais**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRODUTORES E USUÁRIOS DE INFORMAÇÕES SOCIAIS, ECONÔMICAS E TERRITORIAIS, 2006, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FIBGE, 2006. Disponível em: www.ibcperu.org Acesso em: 16 jan. 2016
- ACSELRAD, H., 2000 “Justiça Ambiental - novas articulações entre meio ambiente e democracia”, in IBASE/CUT/IPPUR **Movimento Sindical e Defesa do Meio Ambiente, Rio de Janeiro** (Rio de Janeiro) série Sindicalismo e Meio Ambiente N° 3, 7-12.
- ACSELRAD, H.; CAMPELLO, C.; BEZERRA, G., organizadores. - **Cidade, ambiente e política: problematizando a Agenda 21 local**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- ACSELRAD, H. – MELLO, C. C. A., **Conflito social e risco ambiental** - o caso de um vazamento de óleo na Baía de Guanabara, in H. Alimonda (org.), *Ecologia Política - Naturaleza, Sociedad y Utopia*, Buenos Aires, CLACSO, 2002, p.293-317
- ALENCAR, E. F., 1993, **Gênero e Trabalho nas Sociedades Pesqueiras**, FURTADO, L. G.; W. LEITÃO; MELLO, A. F. (eds.), *Povos das Águas, Realidade e Perspectivas na Amazônia*, Belém, MCT/CNPq/ Museu Goeldi, 63-81.
- ALVES, A. G. C.; SOUTO, F. J. B.; LEITE, A. M. (2002). etnoecologia dos cágados-d’água *Prhinops* spp (testudinomorpha: Chelidae) entre pescadores artesanais no açude Bodocongó, Campina grande, paraíba, nordeste do Brasil. **Sitientibus Série Ciências Biológicas**, 2(1/2), 62-68.
- ANDRADE, F. A. G.; FERNANDES, M. E. B. 2005. Mamíferos terrestres e voadores, p. 103-126. In: M.E.B. FERNANDES (Ed.). **Os manguezais da costa norte brasileira**. São Luís, Fundação Rio Bacanga, vol. II, 156p.
- BEZERRIL, G. **Trabalho no mangue: Os saberes e a busca por valorização das marisqueiras de Fortim – Ceará**. Cadernos do LEME, Campina Grande, vol. 4, nº 1, Jan./Jun, 2012, p. 5 – 33.
- BRAGA, R. A. P.; MOURA, H. F.; DUARTE, M. T. (2012) Impactos ambientais sobre a estrutura do manguezal de Suape. **Projeto Avaliação de Impactos Ambientais em Zonas Estuarinas de Pernambuco**. Recife: UFPE, 1989. BRASIL – Programa de Aceleração do Crescimento. Disponível em: < <http://www.pac.gov.br/obra/1440> > Acesso em 06 jan. 2016.

BRILHANTE, O. M.; CALDAS, L. Q. A. (orgs.) (2004) - **Gestão e avaliação de risco em saúde ambiental**. 155p., editora Fiocruz, Mangueiras, RJ, Brasil

BULLARD, R. D. Classe social, justiça ambiental e conflito político. In: ACSELRAD H., HERCULANO S., PÁDUA J. A., (Org.) **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004. p.69-80

CAVALCANTI, C. **Desenvolvimento e meio ambiente**: o conflito do Complexo Industrial Portuário de Suape, Pernambuco. Anais IV Encontro ANPPAS, 2008

COELHO V. 2007- Baía de Guanabara – **Uma história de agressão Ambiental- Rio de Janeiro** - Casa da palavra.

COSTA, D. M. B. **A valoração econômica como ferramenta para compensação de derramamentos de petróleo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012, 199 p

DIEGUES, A. C. **Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar**. São Paulo, Ática, 1983.

FERNANDES, M. E. B. 2000. **Association of mammals with mangrove forests**: a worldwide review. Boletim do Laboratório de Hidrobiologia, São Luís, 13: 83-108

GUIJT, I. **Gender and Participation**: bridging the gap. Development and Gender in Brief. BRIDGE / IDS, no. 9. Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton, United Kingdom, 2005

HERCULANO, S., O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. **INTERFACEHS – Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**, v. 3, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2008.

MALDONADO, S. C. **Pescadores do Mar**. São Paulo. Editora Ática. 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a ed. p.43 e 44.

PEREIRA, C, S, **A Cultura de Mexilhões na Baía de Guanabara e suas Implicações para a Saúde Pública – Contexto Político-Social e Microbiológico**. Tese de Doutorado. Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Curso de Pós-Graduação em Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2003.

PIERRI, N.; AZEVEDO, N. T. **Making their Voices Heard: Report/Brazil**, 2010. Disponível em: <http://www.icsf.net/en/yemaya/detail/EN/1651.html?detpag=mapart> Acesso em: 19 dez. 2015

ROSA, M. F. M. **Vulnerabilidade socioambiental dos pescadores e catadores de caranguejo da Baía de Guanabara**: o trabalho e a saúde em um contexto de injustiça ambiental. 2012. Tese de doutorado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012

ROSA, M. F. M.; MATTOS, U. A. O. A saúde e os riscos dos pescadores e catadores de caranguejo da Baía de Guanabara. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, supl. 1, p.1543-1552, jun. 2010

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo. Ed. Fundação Perseu Abramo. 2004

SEDREZ, L. F. (2004). **The bay of all beauties: state and environment in Guanabara Bay, Rio de Janeiro, Brazil, 1875 – 1975**. Dissertation (Doctor of Philosophy). Stanford University

SICK, H. 2001. **Ornitologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

SOARES, D. G. (2012) Pescadores e Petrobrás: ação coletiva e justiça ambiental na Baía de Guanabara. Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. UFRJ-IPICS-PPGSA, 201.



AS NUANCES DO PRECONCEITO EM AUTISTAS

SILVA, Nefertiti Galvão

Estudante de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis
 nefertitigalvao@hotmail.com

RAMOS DE OLIVIERA, Diana
 Ph.D. em Psicologia Social

Professora do Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Petrópolis
 diana.oliveira@ucp.br

RESUMO

O Presente trabalho é uma revisão de literatura, através da análise de artigos acerca do preconceito e discriminação para com autistas e familiares, por meio de atitudes e fatores elaborados em sociedade. Foram analisados descritores: musicoterapia e autismo, autismo e preconceito, preconceito em autistas e familiares. O objetivo foi verificar como os portadores desse nuanço sofrem preconceito a partir de seus comportamentos estereotipado. Tendo como elemento facilitador para a inclusão deles ao meio social, um maior esclarecimento acerca de suas sintomatologias e o uso da musicoterapia, com a elaboração da linguagem e age a fim de reduzir o preconceito. A redução deste problema, melhora a qualidade de vida, com inclusão.

Palavras-Chave: Preconceito, Autistas, Musicoterapia.

RESUME

This study is a literature review , through the analysis of articles about prejudice and discrimination against autistic and family , through attitudes and factors produced in society. descriptors were analyzed: music therapy and autism , autism and prejudice, bias in autism and family. The goal was to determine the carriers of this nuance suffer prejudice from their stereotyped behaviors. Having as a facilitator for their inclusion to the social environment , greater clarification of their symptomatology and the use of music therapy with the development of language and acts to reduce prejudice. The reduction of this problem, improved quality of life, inclusion.

Keywords: Prejudice, Autistic , music therapy.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de um estudo em andamento para Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, intitulado: “As nuances do preconceito em autistas” que tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, pois essa metodologia permite compreender as interações sociais, o preconceito e a inclusão destes entes e de seus familiares em sociedade.

O objetivo deste estudo foi, por meio de uma revisão de literatura qualitativa, investigar de forma reflexiva a relação do preconceito com a deficiência e de suas de interações tanto na vida laborativa quanto nas relações sociais, além de traçar um paralelo da influência da lingüística aliada a seções musicoterapias, que levam a redução do preconceito e a uma maior integração destes e de seus familiares a vida em sociedade, modificando atitudes agindo como facilitadora na inclusão social.

O autismo é um distúrbio neurológico que englobam três áreas comportamentais da interação social, comunicação verbal e não-verbal e comportamento restrito e repetitivo. Os sinais, em geral, emergem gradualmente nos dois primeiros anos de vida do sujeito que pode apresentar a princípio um desenvolvimento normal e depois vir aregridir.

Entendendo como ele se desenvolve lemos McCracken et. al, que explica a respeito do TEAs:

“...sendo mais frequente que as malformações congênitas e a síndrome de Down. McCracken et. al, (2002, p.121)

Tal comportamento esta também relacionada à explicação citada por Gadia et. al.:

“O comportamento é exteriorizado através da pobreza de contato visual e interação emocional com outras pessoas, prejuízo na fala, estereotípias, obsessão por rotinas e fascinação por determinados objetos. Gadia et. al.,(2004, p.85)

O mesmo autor também explica que:

“Até 25% dos indivíduos com transtornos do espectro do autismo não têm a capacidade de se comunicar com outras pessoas usando os sons da fala.” Gadia et. al,(2004, p.92)

“A etiologia desta síndrome é multifatorial, envolvendo fatores genéticos, ambientais, imunológicos, comportamentais, alimentares,...”. Risch et. al., (1999, p. 496).

Alguns indivíduos com TEA apresentam:

“...conhecimento lingüístico adequado juntamente com anormalidades da linguagem não-literal, como a compreensão de expressões idiomáticas, e alguns indivíduos apresentam prejuízos na compreensão da linguagem em contexto.” Wan e Schlaug, (2010, p.281)

“Existe maior incidência no sexo masculino com uma razão de 3,5 a 4,0:1.” Klim (2006, p.308)

“A fim de entender melhor o autismo e suas manifestações foram feito levantamento bibliográfico, onde se constatou que os sinais surgem nos primeiros meses de vida, afetando mais meninos que meninas em uma proporção de cinco para um, (um em cada 42 meninos e um em cada 189 meninas) sendo alguns sintomas mais recorrentes, entre eles: a limitação na interação social, em geral, elas não respondem quando são chamadas, evitam o contato visual e não demonstram reação às emoções de outras pessoas, como se fossem “indiferentes” a tais manifestações.” Bernado Sptiz, (1982, p. 342).

Sendo então complementada a sintomatologia através dos textos a seguir de Gadia et. al:

“O comportamento é exteriorizado através da pobreza de contato visual e interação emocional com outras pessoas, prejuízo na fala, estereotípias, obsessão por rotinas e fascinação por determinados objetos. Até 25% dos indivíduos com transtornos do espectro do autismo não têm a capacidade de se comunicar com outras pessoas usando os sons da fala.” Gadia et. al., (2004, p.85)

Lidar com preconceito e discriminação das crianças com autismo e de seus familiares em suas interações sociais é um desafio que exige postura crítica e responsável de toda sociedade civil estabelecida, afinal, nos coloca frente a frente com uma realidade social que ao longo da história foi excluída, humilhada e discriminada pela sociedade. Existem diferentes sintomatologias que diferenciam os nuances dos portadores de autismo, entre eles podemos encontrar alguns tipos de deficiências: visual, física, auditiva, assim também como indivíduos com altas habilidades.

Entender os diferentes nuance de preconceitos que envolvem os portadores dos Transtornos dos Espectros Autistas (TEAs) onde os padrões comportamentais apresentam-se diversificados e as dificuldades de seus familiares poderem participar de forma integral na vida sem sofrerem críticas ou discriminação, é um passo inicial importante para quebrar os preconceitos e rótulos que existem quanto a esta temática. Este fator se faz preponderante com necessidade de aprofundar o conhecimento acerca das sintomatologias, a fim de que estes indivíduos possam ser inseridos a sociedade de maneira mais adaptada.

Dentre os problemas mais recorrentes nesta revisão bibliográfica, estão: olhares e atitudes preconceituosas que influenciam de maneira negativa a inclusão destes indivíduos à vida escolar e em sociedade, tendo como ponto de partida a história do preconceito, as legislações vigentes e sua repercussão na vida destes entes e de seus familiares. Para isto, este debate precisa ser implementado na sociedade.

A musicoterapia vem atuando de forma positiva a fim de elaborar melhorias nas: “...habilidades de comunicação social, como iniciar e responder a atos comunicativos.” Geretsegger et. al., (2012, p.6)

Desta maneira o tema encontra reforço, nos dois recortes a seguir:

“...pode-se obter estimulações cerebrais associadas ao processamento de emoções através da musicotepia.” Wan; Schlaug, (2010, p.279)

“As conexões entre as vias anatômicas da região frontal e temporal, participam da integração entre informação sensorial e as áreas motoras associadas à de preparação, ao planejamento do movimento, o que é crucial para a operações e representações da linguagem” Wan; Schlaug, (2010, p.283)

Também vem a corroborar a estas assertivas as citações a seguir:

“...que o processamento fonológico e semântico ocorre em duas vias distintas. A via dorsal, que liga o lobo temporal com o lobo motor inferior / pré motor e giro frontal inferior através do fascículo arqueado, é responsável pelo mapeamento do som para representações articulatórias. Já a via ventral liga o lobo temporal com o giro frontal anterior inferior e o córtex pré frontal inferior /ventral através do fascículo uncinado e da cápsula extrema, e está envolvida no mapeamento do significado do som” Hickok e Poeppel, (2004, p.81).
 “Pesquisas em psicologia da música enfatizaram a natureza intensamente social das atividades musicais, que proporcionam, interação com outras pessoas e participação em atividades que podem facilitar o convívio social e a aquisição de linguagem e de habilidades motoras. Por esse motivo atividades musicais são constantemente usadas no tratamento de autistas, podendo assim justificar o potencial da música como instrumento terapêutico e educacional.” Molnar-Szakacs et. al., (2009, p.12)

Todos esses elementos reforçam a crença que a musicoterapia é fator preponderante na aquisição da linguagem e age como facilitador nas relações interpessoais junto às pessoas com TEAs.

Existe em parte da população crença que pessoas com deficiência são incapazes de se desenvolverem e terem uma vida adaptada à sociedade. Sobre os preconceitos observamos a seguinte explicação:

“[...] em maior ou menor grau, todos nós somos preconceituosos. Ninguém escapa. Nem mesmo pesquisadores universitários e acadêmicos. Isso porque a primeira impressão é sempre preconceituosa, já que está relacionada a algo com o qual jamais tivemos contato. É verdade que os pesquisadores universitários e acadêmicos (sobretudo os que trabalham com as ciências humanas) reelaboram o preconceito que existe dentro deles, até mesmo para conseguir pesquisar.”. Ribas (1996, p.64)

Um dos entraves para a discussão do autismo é a existência dos preconceitos oriundos dos estereótipos que são visualizados por parcela da população como algo negativo e relacionado à falta de educação e de capacidade cognitiva, da valoração e culto ao corpo perfeito. O que é ser normal ou patológico?. No senso comum as pessoas com TEAs são vistas como tendo desenvolvimento cognitivo comprometido, onde as mudanças comportamentais se relacionariam com déficit na aprendizagem, fato que esta mais que comprovado ser uma falácia.

“As alterações do corpo com deficiência ficam por sua vez estigmatizadas, com significado de fragilidade e efemeridade do indivíduo.” Taleporos; McCabe, (2005, p.273)

Estudos sugerem que ocorrem benefícios através do uso da música na neuroplasticidade a fim de fortalecer conexões entre as regiões frontal e temporal, que apresentam anormalidades nos autistas.

Atividades relacionadas à música envolvem imitação e sincronização, levando à ativação de áreas que contêm neurônios-espelho e assim proporcionam o desenvolvimento da cognição social, tarefas nas quais indivíduos autistas tipicamente mostram dificuldade como explicam os autores a seguir.

“...o sistema de neurônios-espelho dos primatas compartilha as propriedades básicas da ação de execução e observação, o dos humanos parece estender a sua função a outros aspectos da cognição social Le Bel et. al., (2009, p.33)”

“Este encontram-se associado à uma grande variedade de funções, incluindo imitação, aprendizado, compreensão de intenções, empatia, auto-representação e evolução da linguagem Molnar-Szakacs et. al., (2009, p.254)”

“...sendo associado à uma grande variedade de funções, incluindo imitação, aprendizado, compreensão de intenções, empatia, auto-representação e evolução da linguagem Molnar-Szakacs et. al., (2009, p.257)”

A música leva estimulação dos neurônios espelho em seres humanos assim também como em outros primatas, sendo estes beneficiados com a elaboração da linguagem. Quanto aos autistas, particularmente no que diz respeito à aquisição e domínio da linguagem, eles também são sujeitos da fala, tal como nos ensina os estudos da linguista De Lemos e colaboradoras, que em seus textos nos afirma que a linguagem é algo que constitui o sujeito, assim sendo, todos os indivíduos que se encontram inseridos nos diferentes nuances de autismo também a possuem. Os autistas são ente ativo no se comunicar valendo-se para tal das estruturas da linguagem conforme exemplifica os autores a seguir:

“ A ativação dos neurônios-espelho através da realização e observação de ações próprias e alheias gerou a hipótese do envolvimento desses neurônios na capacidade de compreender as ações e experiências de outras pessoas Hadjikhani et. al., (2005, p. 1280)”

“...sendo associado à uma grande variedade de funções, incluindo imitação, aprendizado, compreensão de intenções, empatia, auto-representação e evolução da linguagem.” Molnar-Szakacs et. al., (2009, p.24).

Desta forma o uso da música pode apresenta benefícios nesta sintomatologia, fato.que reduz os comportamentos estereotipados Mesmo hoje existindo uma ampla gama de normatizações visando a inclusão o preconceito, ainda é fato recorrente.

A disseminação da informação sobre a questão é um dos elementos que viabilizariam a quebra de alguns tabus, assim também o uso da musicoterapia como coadjuvante no processo de adaptação a vida social desses indivíduos e desta forma caminha-se para a redução deste problema que vem sendo tratado superficialmente pela literatura, necessitando de maior aprofundamento.

METODOLOGIA

O presente trabalho utiliza a revisão de literatura, entendida como o ato de indagar e buscar informações através de análise do conteúdo de diferentes produções bibliográficas com o objetivo de detectar o que existe de consenso ou de polêmico no estado da arte da literatura. Andrade ao tratar dessa metodologia apresenta que:

“... uma pesquisa bibliográfica pode ser desenvolvida como um trabalho em si mesmo ou constituir-se numa etapa de elaboração de monografias, dissertações” Andrade, (1997, p.43)

Sendo este, um trabalho em si mesmo, se vale das releituras de textos que trabalham a temática em artigos e livros que apresentam a revisão bibliográfica a cerca da inclusão dos diferentes nuances do autismo, elaborando análise de artigos, teses, dissertações e livros acerca do preconceito e discriminação para com autistas e familiares, por meio de atitudes e fatores elaborados em sociedade. Foram analisados descritores: musicoterapia e autismo, atitudes preconceituosas para com autistas e familiares. O objetivo foi verificar os danos oriundos do preconceito e da discriminação, que os portadores desse nuançe sofrem a partir de seus comportamentos estereotipado e como isso interfere no estar em sociedade dos autistas e seus responsáveis.

O artigo tem por base as seguintes palavras-chave: Preconceito, Autistas, Musicoterapia; que versam sobre as temáticas aqui desenvolvidas, sendo o período da pesquisa entre os anos de 1988 a 2015, com a intenção de mapear a redução do preconceito para com os os autistas e familiares, através da musicoterapia recorrendo a músicas atonais, cantigas de roda e de ninar, neste trabalho foram estudados artigos, dissertações e livros, disponíveis na plataforma Scielo.Com base nos achados, foi possível agrupar o total de trabalhos encontrados em itens temáticos expostos na sequência.

1. Educação especial e o processo de inclusão

Quanto a inclusão no sistema educacional os autores a seguir expõem as seguintes realidades:

“...a educação inclusiva reforça que nenhum aluno deve ser discriminado nos sistemas de ensino. Estes também devem reestruturar as escolas de ensino regular, de elaborar projeto pedagógico inclusivo, currículo adequado, de implementar propostas e atividades educacionais diversificadas para que seja possibilitada a acessibilidade à educação de que todos têm direito”. Dutra e Griboski, (2006, p.18),

Apesar desse entendimento, Kassar:

“...ao analisar os desafios do oferecimento de uma educação especial dentro da atual política de educação inclusiva do Governo Federal, revela os impasses estabelecidos pelas escolhas do Governo para a atual política educacional”. Kassar (2011, p.60):

2. Deficiência: conceitos

Deficiência é entendida como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (DECRETO nº 3.298/1999). Entendida da seguinte forma pelos escritores a seguir:

“Com base no exposto, portador de deficiência é a designação da pessoa portadora de deficiência que apresenta significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, em comparação com a maioria das pessoas, oriundas de fatores inatos ou adquiridos, de caráter

Para os autores, a OMS propõe uma classificação da conceituação incapacidade que pode ser aplicada a vários aspectos da saúde e da doença, sendo um referencial unificado para a área. Nestes termos, deficiência é vista da seguinte maneira:

Diferente de deficiência, a incapacidade seria um tipo de restrição resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. A “desvantagem, por outro lado, seria o prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade.” Amiralian et al., (2000, p.102).

De acordo com exposto, entende-se que as deficiências sem um trabalho de inserção levam a severas consequências na inclusão escolar dos portadores de TEAs.

3. Deficiência intelectual

Deficiência intelectual com déficits funcionais pode ser levar à inadequação de habilidades psicomotoras, interferindo no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos autistas. Ligando a deficiência intelectual a inclusão escolar os seguintes autores pontuam desta forma:

“... nos últimos anos a inclusão escolar de portadores de deficiências tem sido a proposta norteadora e dominante na Educação Especial no Brasil. Porém, em instituições escolares observa-se que os alunos com deficiência intelectual são menos aceitos e são mais rejeitados do que seus colegas, passando sozinhos na maior parte do tempo; mostram dificuldades para iniciar, manter e finalizar os contatos sociais com os colegas.” Batista e Enumo, (2004, p. 112)

“Nota-se que as limitações maiores na deficiência mental estão relacionadas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas com a deficiência e não com ela em si. Quando as suas potencialidades e aptidões não são levadas em conta, sua vida passa a girar em torno de sua limitação ou incapacidade.” Tessaro, (2005, p.8).

“De fato, o grau de comprometimento intelectual não é fator determinante da não aprendizagem. A crença no limite do outro é muito mais danosa, pois resulta numa autoimagem negativa e em baixa autoestima. As pessoas identificadas como incapazes geralmente assumem essa condição e acreditam que jamais poderão modificar esse resultado.” Abenheim, (2009, p.238).

Tais citações levam a questionamentos acerca da postura profissional do docente que é fator decisivo dentro do processo inclusivo. Como vem se efetivando a inclusão nos bancos escolares assim como também vem sendo trabalhado em sala de aula a questão do preconceito para com os portadores de TEAs e seus familiares, são temas que necessitam de aprofundamento e conscientização dos gestores escolares, a fim de reduzir este problema presente nas escolas brasileiras.

4) O uso da musicoterapia no tratamento dos autistas

O uso de musicoterapia em consonância com outras terapias efetivam a estimulação cerebral dos portadores de TEAs assim como demonstram os textos a seguir:

“A musicoterapia tem uma longa tradição no transtorno autista, e há muitos relatos na literatura sugerindo que pode ser usada para melhorar as habilidades de comunicação social, assim também como iniciar e responder a atos comunicativos.” Geretsegger et. al., (2012, p.7).

“Estímulos musicais têm sido responsáveis por ativar regiões do cérebro associadas ao processamento de emoções.” Wan; Schlaug, (2010, p. 287)

Estas estimulações encontram-se associadas a outros benefícios tais como são esclarecidos pelos autores a seguir:

“Ao realizar atividades musicais dentro de uma história comum de interação, a criança tem oportunidade de desenvolver e melhorar habilidades como a atenção compartilhada, atenção conjunta, imitação e reciprocidade, que por sua vez estão associados com posterior desenvolvimento da linguagem e competência social.” Geretsegger et. al., (201, p.6)

“Uma recente meta-análise comparando as condições no tratamento com música e sem música de crianças e adolescentes com autismo, encontrou benefício significativo na intervenção da música.” Molnar-Szakacs et. al., (2009, p.16)

“Pesquisas em psicologia da música enfatizaram a natureza intensamente social das atividades musicais, que proporcionam, interação com outras pessoas e participação em atividades que podem facilitar o convívio social e a aquisição de linguagem e de habilidades motoras. Por esse motivo atividades musicais são constantemente usadas no tratamento de autistas, podendo assim justificar o potencial da música como instrumento terapêutico e educacional.” Molnar-Szakacs et. al., (2009, p.8)

“...e também estão associados a melhorias no processamento espaço temporal. Heaton, (2009, p.1405)

“As conexões entre as vias anatômicas da região frontal e temporal, participam da integração entre informação sensorial e as áreas motoras associadas à de preparação, ao planejamento do movimento, o que é crucial para a operações e representações da linguagem.” Wan; Schlaug, (2010, p.270)

“... relacionado à memória espacial, estimulando a criatividade através da manipulação mental de objetos tridimensionais na ausência de modelos físicos. Hetland, (2000, p.1410)

“Outros estudos compararam a habilidade para cantar em resposta a estímulos musicais entre três crianças autistas que nunca haviam tido educação musical e três crianças com desenvolvimento típico e musicalmente experientes em sua habilidade para cantar frente a estímulos musicais. Foi demonstrado que crianças com autismo tiveram um desempenho tão bom ou melhor que os controles.” Molnar-Szakacs et. al., (2009, p.87).

Segundo Hickok e Poeppel (2004) os processamentos fonológicos e semânticos podem ocorrer em duas vias distintas. A via dorsal, que liga o lobo temporal com o lobo motor inferior / pré motor e giro frontal inferior através do fascículo arqueado, é responsável pelo mapeamento do som para representações articulatórias. Já a via ventral liga o lobo temporal com o giro frontal anterior inferior e o córtex pré frontal inferior /ventral através do fascículo uncinado e da cápsula extrema, e está envolvida no mapeamento do significado do som.

COLETA DE DADOS

Os descritores utilizados foram “autismo”, “autista”, “TEAs”, “transtornos globais do desenvolvimento”, “preconceito”, “musicoterapia” e “família”, sendo que os quatro primeiros termos foram cruzados com o último. Para atender aos objetivos propostos foi estabelecido como critério de inclusão o conteúdo dos títulos e resumos que tinham interface com Educação, Musicoterapia, Preconceito e Psicologia Social. Sendo o preconceito para com autistas e seus familiares um tema muito abrangente, a bibliografia selecionada, por meio de seus resumos, foram lidas e fichadas e nelas foram identificados os temas norteadores para construção de uma reflexão. Este estudo se edificou através do levantamento de referências acerca do tema, buscando primeiramente questões para uma melhor compreensão e entendimento e, em seguida, a busca por conceitos de diversos autores.

Assim, artigos/resumo/dissertações/teses/livros compuseram o acervo que em parte foram rastreados em banco de dados on line (plataforma do Scielo) devido à sua maior circulação no meio acadêmico e profissional, enquanto outros foram consultados em acervos de bibliotecas físicas da cidade do Rio de Janeiro, Nova Friburgo e Niterói/RJ e dos próprios pesquisadores. Esse procedimento foi necessário por existirem reduzido número de trabalhos no Brasil que abranjam simultaneamente todas essas áreas de maneira significativa e inovadora, que é assaz como objeto deste estudo.

ANALISE DE DADOS

Os resultados de todas as bases de dados foram comparados buscando-se identificar a correspondência entre temáticas e de publicações, ou seja, se as teses/dissertações foram publicadas em forma de artigo por seus autores. Os achados foram agrupados em seis categorias, em ajuste ao conteúdo sem fugir da temática: Intervenções com crianças autistas através da musicoterapia, preconceito para com autistas e suas famílias, transtornos globais de desenvolvimento e inclusão no Brasil.

RESULTADOS

Na pesquisa de teses/dissertações no Banco de Teses e Dissertações da Capes, inicialmente com o descritor "Autismo e preconceito e psicologia social", foram encontrados 5710 estudos que se relacionavam com o viés escolhido para esta pesquisa. Quando este foi cruzado com o descritor "musicoterapia" os achados foram de 529 resultados. Porém, na análise do conteúdo desses textos, apenas 12 atenderam aos critérios de inclusão.

A pesquisa com o descritor "Autista, musicoterapia e preconceito" resultou em 591 teses/dissertações, enquanto que o cruzamento com "família" resultou em 494 estudos. Dentre eles, 38 atenderam aos critérios de inclusão, porém, 25 eram repetidos da busca com o descritor "Autismo", resultando em seis novas teses/dissertações. A comparação entre as bases de dados demonstra que, dentre as 38 teses/dissertações encontrada na pesquisa dentro do viés escolhido nesse artigo relacionadas a autismo e família, apenas três foram publicadas em forma de artigo disponíveis na Scielo de forma inovadora sem repetição de conteúdo e questionamentos.

No descritor preconceito para com crianças autistas e suas famílias, essa categoria compreende aspectos que travam diálogo com relatos e avaliações de intervenções. Os trabalhos se constituem em programas de análises de processos de questionamentos sobre o preconceito a fim de reduzir este problema que afeta tanto os autistas quanto suas famílias devido às sintomatologias pertinentes a este quadro que envolve a ecolalia, os comportamentos estereotipados e as dificuldades de relacionamento interpessoal e intrapessoal.

A temática do autismo e musicoterapia compreende aspectos relacionados ao uso da musicoterapia aplicada aos diferentes nuances do autismo, tanto na utilização de músicas atonais quanto nas cantigas de roda e de ninar a fim de facilitar uma adaptação desses indivíduos ao meio social de forma mais consistente, reduzindo as estereotipias e os comportamentos agressivos, levando a maior interação com o meio social de forma mais adaptada e também a constituição de uma subjetividade. Conforme citado por SAMPAIO.

“...ao longo do processo terapêutico, pode-se considerar que não apenas o paciente apresentaria melhoras em áreas do desenvolvimento não-musicais como, também, desenvolveria habilidades musicais, embora este não seja o objetivo primário da musicoterapia.” Sampaio, (2002, p.9)

Assim sendo emerge um questionamento no que tange a possibilidade de avaliar uma melhora terapêutica a partir de parâmetros musicais. No presente texto, constata-se que hoje mais que no passado pesquisadores em musicoterapia vêm buscando encontrar saídas para tal problema. A escassez de literatura a respeito de como avaliar a eficácia da terapia através da musicoterapia no processo de socialização dos autistas e a sua inserção a vida em sociedade de forma mais adaptada

por meio de uma análise da produção musical coativa entre paciente e terapeuta, leva a necessidade de maior aprofundamento na temática. Os resultados não foram classificados de acordo com as datas de publicação e agrupados em períodos devido a escassez de tempo para publicação deste artigo.

DISCUSSÃO

Os sintomas que têm início na infância precoce podem dificultar a capacidade do lidar diário, tanto no tangente as relações interpessoais, intrapessoais e na vida em sociedade. Um rizoma mutável e dinâmico, com intensas trocas com interações no mundo das artes, leva os portadores de TEAs ao exercícios singulares onde o corpo emerge na produção de casulos que eclodem e se constituem em um fazer musical amplo, onde o produzir é o foco principal através dos diversas formas: cantar, tocar, escutar, dançar, chorar, dar gargalhada, compor. Assim a música age na produção do sujeito, ampliando as intensidades, provocando a sensibilidade levando a inclusão.

Outro fator que esta relacionado à quebra do preconceito para com os autistas encontra-se pautado em estudos elaborados nos últimos anos em neurociência e neuropedagogia, que vem demonstrando um avanço no conhecimento a respeito das estruturas e funcionamento do sistema nervoso de pessoas com TEAs, assim da forma como atua gerando melhoras na saúde e agindo de forma a facilitar a quebra dos preconceitos, através da redução da sintomatologia inerentes a essa patologia.

A inserção de autistas as relações interpessoais e sua inclusão na vida social de forma adaptada é fator preponderante nessa pesquisa, particularmente no que diz respeito à aquisição e domínio da linguagem. A língua é inerente ao ser humano quanto sujeito, com todas as estruturas que abrange o ser falante, com regras e interação com o ouvinte; sendo o sujeito autista um ente ativo no se comunicar e participar vale-se para tal das estruturas da linguagem. De Lemos e colaboradoras, que em seus textos nos afirma que a linguagem é algo que constitui o sujeito, assim sendo, todos os indivíduos que se encontram inseridos nos diferentes nuances de autismo também a possuem.

Desta maneira o diferente nuance do autismo com suas diversificadas e fragmentadas sintomatologias, tem condições de usar a linguagem de maneira própria e adaptada as suas possibilidades e restrições, porém de maneira funcional e comunicativa já que esta existe e faz sentido para ele adquirindo assim seu lugar próprio de falante. Para Le Boyer o ato de valorar as diferenças e tentar travar um diálogo de maneira eficaz com estes indivíduos a fim de iniciar uma interação, visualizando-os como sujeito da linguagem e desta forma possibilitando sua inserção na

vida em sociedade de forma mais adaptada é relevante, Sendo fator facilitador nas interações interpessoais, o uso da língua, mesmo que de forma adaptada.

CONCLUSÃO

Essa revisão bibliográfica buscou identificar publicações de teses e dissertações e artigos em bases de dados nacionais voltados ao autismo, musicoterapia e preconceito e identificou uma porcentagem muito baixa de publicações relacionadas a esta temática que traga conteúdos inovadores, embora tenha ocorrido um crescimento significativo de estudos publicados nas últimas décadas.

Ao considerar o autismo como sendo um nuance de transtornos no mínimo intrigantes, porque não é de fácil resolução, e que vem desafiando as diferentes áreas do conhecimento. Faz-se preponderante integrá-los, criar mecanismos e estímulos, com estímulos através da musicoterapia levam a resultados satisfatórios, reduzindo os sintomas e assim também os preconceitos efetivando a integração de maneira positiva destes entes e de seus familiares a vida em sociedade com eficiência, eficácia e efetividade de acordo com o perfil psicológico de cada um.

Independente dos diferentes nuance e possibilidade de origem este transtorno tem como característica os indivíduos apresentarem déficits em uma, alguma ou todas essas áreas: na área social, na linguagem, na comunicação, no comportamento e no pensamento. Estudar autismo é repensar a vida e os valores, é saber que os diferentes nuance podem se adaptar e interagir de forma positiva se forem visualizados como sujeitos da linguagem, um sujeito imerso na linguagem e nas práticas sociais onde falta de domínio da linguagem e a redução do contato visual podem conduzir ao preconceito e visões discriminatórias.

Faz-se necessário expandir e divulgar mais as formas de como lidar com eles, a fim de reduzir o preconceito e estabelecendo assim um canal de interação alternativo e personalizado, visando à sua melhoria da qualidade de vida.

A escassez de publicações de artigos a partir dos resultados das teses e dissertações limita a veiculação do conhecimento científico produzido na área. Assim também como os pesquisadores que após o término do mestrado não dão continuidade as suas pesquisas leva a redução dos benefícios a estes entes e a circulação e desenvolvimento do conhecimento científico nessa temática.

Embora a coleta de dados deste estudo limitasse-se a apenas reduzidas bases de dados, esse levantamento poderá contribuir para alertar sobre a necessidade de pesquisas na área visando ao

desenvolvimento psicoafetivo da criança com o autismo, a partir da quebra do preconceito para com ela e seus familiares.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. BELL, LA. GRIFFIN, P. Teaching for diversity and social justice: A Sourcebook. New York: Routledge. 2007. 496p.

ABENHAIM, E. Deficiência mental, aprendizado e desenvolvimento. In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva ... Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 237-244.

AMIRALIAN, M. L. T. et al. Conceituando deficiência Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-103, fev. 2000.

ANDRADE, MARIA MARGARIDA de. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 4 a ed. São Paulo : Atlas, 1997, p.25-56.

BATISTA, M.W.; ENUMO, S.R.F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. Estudos de Psicologia, 2004, 9(1), 101-111.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Educação Especial: a travessia na tempestade. In: Ensaio Pedagógicos: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p.13-22, 2007.

GADIA CA, TUCHMAN R, ROTTA NT. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. J Pediatr. 2004;80(2):83-94.

GERETSEGGER M, HOLCK U, GOLD C. RANDOMISED controlled trial of improvisational music therapy's effectiveness for children with autism spectrum disorders (TIME-A): study protocol. BMC Pediatrics. 2012; 12(2): 1-9.

HADJKHANI N, JOSEPH RM, SNYDER J, FLUSBERG HT. Anatomical Differences in the Mirror Neuron System and Social Cognition Network in Autism. Cerebral Cortex. 2006 sep;16(9): 1276-1282.

HEATON P. Assessing musical skills in autistic children who are not savants. Phil. Trans. R. Soc. B. 2009; 364: 1443-1447. Heaton P et al. Can children with autistic spectrum disorders perceive affect in music? An experimental investigation. Psychological Medicine, 1999, 29, 1405-1410.

HETLAND, L. 2000 Learning to make music enhances spatial reasoning. J. Aesthetic Educ. 34, 179-238. (doi:10.2307/ 3333643) EJ 658 284

JESUS, DENISE MEYRELLES. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. Psicologia & Sociedade, v, 16, n.1, p. 37-49, 2007. Disponível em . Acesso em: 23 mar. 2011.

KLIN, AMI. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Rev. Bras. Psiquiatria. São Paulo, 2006. Disponível em: Acesso em: 01 mar. 60-96 2009.

KOZMA, C. Dwarfs in ancient Egypt. American journal of medical genetics. 140: 303-311, 2006.

LE BEL RA, PINEDAD JA, SHARMAA A. Motor-auditory-visual integration: The role of the human mirror neuron system in communication and communication disorders. J Commun Disord. 2009; 42(4): 299-304.

MCM KASSAR. Rev. bras. educ. espec 17 (spe1), 41-58, 2011. 30, 2011.

MOLNAR-SZAKACS MJ, LAUGESON EA, OVER K, Wu WL, PIGGOT J. Autism, Emotion Recognition and the Mirror Neuron System: The Case of Music. MJM. 2009; 12(2): 87-98.

RISCH N, SPIKER D, LOTSPEICH L, RISCH N, SPIKER D, LOTSPEICH L, NOURI N. A genomic screen os autism: evidence for a multilocus etiology. Am. J. Hum. Genet. 1999 jul; 65(2): 493-507

RIBAS, JOÃO BAPTISTA CINTRA. As pessoas portadoras de deficiência na sociedade brasileira. Brasília, DF: CORDE, 1997.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. Convivendo com diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. In: DÍAZ, F.; BORDAS, M; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Orgs). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2002a.

WAN CY, RUBER T, HOHMANN A, SCHLAUG G. The therapeutic effects of singing in neurological disorders. Music Percept. 2010a;270:287–96. [[PMC free article](#)][[PubMed](#)]

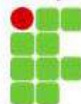


V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



JUVENTUDES NO JARDIM GRAMACHO: (RE)IMAGINANDO O TERRITÓRIO

SILVA, Ellen Midiã Lima da

Graduanda em Pedagogia, UNIGRANRIO

Bolsista de Iniciação Científica, CNPq

ellenmidia@gmail.com

PUGGIAN, Cleonice

Docente do Programa de Pós-graduação em Humanidades Culturais e Artes, UNIGRANRIO

Docente da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, UERJ

Jovem Cientista do Nosso Estado – FAPERJ

Bolsista de Produtividade em Pesquisa – PROPESQ/UNIGRANRIO

cleo.puggian@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho apresentamos os resultados de uma investigação sobre o conceito de justiça ambiental na perspectiva de estudantes do nono ano que vivem no entorno do Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho, fechado em 2012. Investiga numa perspectiva interdisciplinar, a construção do sentido de lugar e suas relações com o processo educacional em contextos de desigualdade. Participaram da pesquisa 20 alunos do oitavo e nono ano de uma escola estadual localizada perto do Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho fechado em 2012. A realização deste projeto se iniciou em 2014 com o levantamento bibliográfico e fotográfico sobre a localidade em que se realizou a pesquisa, como também a análise do referencial teórico que apoia este trabalho.

Palavras-chave: Jardim Gramacho. Justiça Ambiental. Juventudes.

ABSTRACT

In this paper we present the results of an investigation into the concept of environmental justice from the perspective of students from ninth grade living around the landfill Jardim Gramacho Metropolitan, closed in 2012. It investigates an interdisciplinary perspective, the construction of the sense of place and its relations with the educational process in contexts of inequality. The participants were 20 students of eighth and ninth grade of a public school located near the landfill Jardim Gramacho Metropolitan closed in 2012. The realization of this project started in 2014 with the bibliographic and photographic survey of the locality where the research was conducted, as well as the analysis of the theoretical framework that supports this work.

Keywords: Jardim Gramacho. Environmental Justice. Youths.

Introdução

Neste trabalho apresentamos os resultados parciais de uma pesquisa qualitativa que foi realizada numa escola estadual de Jardim Gramacho, bairro onde se localiza o maior Aterro Sanitário da América Latina, fechado em 2012. Mas que apesar do fim das atividades de catação de lixo ainda existem pessoas que dependem desses resíduos para viver e atuam em depósitos de reciclagem e outros em aterros ilegais financiados pelo tráfico de drogas.

Este estudo procurou descrever o que os estudantes do nono ano do ensino fundamental da Escola Lara Villela, que vivem no Jardim Gramacho, bairro onde se localiza o maior Aterro Sanitário da América Latina fechado em 2012 compreendem por Justiça Ambiental?

Aprendendo sobre justiça ambiental

A palavra justiça vem do Latim e tem como princípio garantir a igualdade para todos os cidadãos, sua finalidade é manter a ordem na sociedade impedindo assim a desigualdade. Mas para garantir que essa justiça ocorra à sociedade possui mecanismos como, por exemplo, defensoria pública e assistência jurídica. Contudo apesar da constituição garantir a justiça ainda existe falhas impedindo que a equidade seja uma realidade em nosso país.

Este trabalho pesquisou como os jovens estudantes do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Jardim Gramacho em Duque de Caxias percebem as injustiças ambientais. E para responder essa questão busquei aporte nos estudos sobre Justiça ambiental, ecologia política e educação ambiental crítica.

A justiça ambiental mostra que não há uma isonomia na forma como os problemas ambientais são distribuídos na sociedade, existindo uma desigualdade e assim os menos favorecidos sofrem mais com esses problemas. A Rede Brasileira de Justiça Ambiental define como justiça ambiental:

O mecanismo pelo qual sociedades desiguais, do ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos raciais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis. (LEROY; PACHECO, 2006, p. 53)

A ideia justiça ambiental surgiu da criatividade estratégica dos movimentos sociais que modificaram a configuração de forças sociais envolvidas nas lutas ambientais que produziram mudanças no aparelho estatal e regulatório responsável pela proteção ambiental. (ACSELRAD, 2009)

Esse conceito surgiu nos Estados Unidos através de lutas do movimento negro no começo da década 80, pois nas localidades onde os negros habitavam eram despejados grande quantia de

materiais tóxicos, como também indústrias poluentes. Esses movimentos iniciaram a partir de denúncias do que estava acontecendo e tinha o objetivo de impedir que essas injustiças continuassem.

Apesar de ser uma questão racial, pois os negros sofriam mais com os problemas ambientais do que os brancos, os integrantes buscavam melhorias para a vida de todos, isto porque a justiça ambiental não visa apenas a preservação da natureza, mas sim como as chamadas áreas de sofrimento serão distribuídas propondo uma equidade.(ACSELRAD, 2009)

Na sociedade existem áreas de sofrimento que são usadas para implantar um aterro sanitário, reservas biológicas, usinas, dentre outras, porém essas distribuições não são realizadas de forma democrática, assim as populações desfavorecidas acabam sofrendo mais do que as comunidades que detém o poder. É uma utopia achar que existem sociedades livres totalmente dos impactos ambientais, e o que a justiça ambiental propõe é que essas questões sejam igualmente distribuídas na sociedade e que nas áreas de sofrimento haja medidas compensatórias.

Com o objetivo de difundir este movimento, representantes de algumas redes do Movimento de Justiça Ambiental dos Estados Unidos estiveram no Brasil em 1998, procurando divulgar sua experiência e estabelecer relações com organizações locais dispostas a formar alianças na resistência aos processos de “exportação da injustiça ambiental”. (BULLARD, 1996)

Mas a questão de justiça ambiental só ganhou visibilidade em 2005 com as evidências do perfil sociodemográfico das vítimas do furacão Katrina, que atingiu Nova Orleans. Segundo Bullard (1996) algumas comunidades nos Estados Unidos são intoxicadas frequentemente enquanto o governo finge não ter conhecimento:

As populações não-brancas (afro-americanos, latinos, asiáticos, povos das ilhas do Pacífico e povos indígenas americanos) têm sofrido, de modo desproporcional, danos causados por toxinas industriais em seus locais de trabalho ou nos bairros onde moram. Estes grupos têm de lutar contra a poluição do ar e da água, subprodutos de aterros sanitários municipais, incineradores, indústrias poluentes, e tratamento, armazenagem e vazadouro do lixo tóxico. (BULLARD, 1996, p.32)

Nos Estados Unidos ativistas negros tem lutado contra essas injustiças que beneficiam os brancos e privam os não-brancos de viver em um ambiente sadio. Aqui no Brasil a questão de justiça ambiental não é apenas racial, mas também social, isto porque os danos ambientais são distribuídos em sua grande maioria nas localidades pobres, como foi o caso do Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho, locais da pesquisa.

Em 2013 durante o III Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação (SEMIJAIRE) que ocorreu em Duque de Caxias – UNIGRANRIO e em São Gonçalo – UERJ/FFP, Bullard explicou como iniciou o movimento por justiça ambiental nos EUA e como os negros

conseguiram lutar por uma sociedade mais igualitária. Robert Bullard escreveu 18 livros e também publicou vários artigos sobre o tema. (III SEMIJIARE, 2013)

Ecologia política

A ecologia política iniciou na década de 60 e estuda como na sociedade os recursos naturais são disputados e compartilhados pelos indivíduos que possuem diferentes e desiguais níveis de poder. Assim ecologia política investiga como os conflitos ambientais são constituídos através de disputas técnicas e políticas, que muitas vezes tem influencia do capitalismo. (LOUREIRO, LAYRARGUES, 2013 p. 217)

Esses conflitos ambientais se estabelecem quando um grupo social que depende dos recursos naturais precisa disputar o território com empresas, instituições privadas e até mesmo governamentais. Assim se estabelece a relação de poder, onde quem detém o capital tem o poder de decidir sobre a vida das pessoas.

Mas por que existe esse conflito? Quem produz as riquezas naturais é a natureza e apesar de todo avanço tecnológico não é possível recriar esses bens como o petróleo, a água, o ferro. Assim as populações que se estabelecem nas regiões onde contém esses bens muitas vezes são impedidas de usufruir dos recursos naturais para dar lugar ao capitalismo (PORTO-GONÇALVES, 2012, p.20).

Em Jardim Gramacho quando implantou o lixão a disputa foi pelo território, pois já havia um projeto de cidade para o bairro, mas com o poder do capital o Aterro foi instalado em cima de um mangue, e não foi levado em conta os moradores que dependiam dos recursos naturais daquele lugar, pois bem próximo havia uma praia, assim os pescadores, as pessoas que dependiam dos bens materiais para viver tiveram seus direitos violados em prol do capitalismo.

Em 2012 o conflito no bairro de Jardim Gramacho era com Aterro, mas hoje esse conflito mudou, ainda é sobre o lixo, mas agora nos galpões de reciclagem e nos aterros ilegais financiados pelo tráfico de drogas. Dessa forma quem determina o valor do lixo e o que é lixo tem o poder.

Isto se dá porque existe uma disputa e um compartilhamento dos recursos naturais, e Loureiro e Layrargues (2013) apresentam que existe uma irracionalidade que é produzida pelo capitalismo, importando apenas o lucro e não as pessoas que serão impactadas.

Nos últimos 30 anos houve um avanço em relação ao movimento ambientalista, todavia este crescimento gerou uma contradição, pois o objetivo acabou se perdendo com a inclusão do tema na esfera das políticas públicas governamentais. Dessa forma os assuntos ambientais acabam se sujeitando as restrições do sistema capitalista.

Segundo Loureiro e Layrargues (2013) a ecologia política explica essa contradição mostrando que devido a esse sistema algumas pessoas usufruem de um determinado padrão de vida

em detrimento da péssima condição de vida de outros, assim só são valorizadas as necessidades humanas que demandam de dinheiro.

A pesquisa e seus resultados

O Aterro é o local em que o lixo é distribuído e tratado corretamente, e é construído para operar com licenciamento ambiental evitando danos à natureza. O aterro pode ser classificado de duas maneiras, a primeira é denominada de Aterro Sanitário Convencional, onde os resíduos sólidos são colocados primeiramente acima no nível do solo e depois são comprimidos e a segunda de Aterro Sanitário Valas onde os resíduos são depositados em valas para facilitar a formação de células e camadas auxiliando assim na manutenção. (Portal resíduos sólidos, 2013)

Existe um espaço para o armazenamento dos resíduos sólidos no aterro e há um tempo estipulado para que esse Aterro Sanitário funcione, suas atividades estarão sendo realizadas até que sua capacidade de armazenamento total seja alcançada.

O Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho foi o ponto central de destinação de resíduos produzidos na região metropolitana do Rio de Janeiro acolhendo os municípios do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Nilópolis, São João de Meriti e Nova Iguaçu e esteve em funcionamento desde 1976 e se tornou o símbolo de degradação ambiental e miséria.

Segundo o Jornal Nacional, o governo da ditadura em 1978 foi quem estabeleceu o local do maior aterro de lixo na América Latina. Jardim Gramacho, localizado na baixada fluminense - Duque de Caxias - tem 1.300.000 m² e em 2012 tinha 60 milhões de toneladas de lixo, o aterro se tornou modelo para todo o mundo, mas foi um mau exemplo, pois o descarte de lixo era feito de forma irregular. (Jornal nacional, 2013)

No início o local era utilizado como lixão, e isso gerou sérios danos ao meio ambiente, pois atuava de forma inadequada. O lixo era descartado diretamente sobre o solo, sem medidas de proteção.

Em entrevista ao Jornal O Globo, Mário Moscatelli, que atua neste ramo desde 1997, destacou: “o mangue foi destruído e houve até contaminação da água [...] serão necessárias ainda décadas de trabalho para a recuperação ambiental”. Ressaltou ainda que é preciso continuar o tratamento do chorume produzido e “reflorestar toda essa região que foi duramente impactada todos esses anos” (GRAMACHO..., 2012, p.1).

Os Resíduos comerciais, domiciliares, hospitalares, industriais e outros eram depositados sem nenhuma separação. Com tudo, pessoas e animais viviam naquele ambiente, com grande índice de doenças, contaminações, fora os riscos de incêndio causados pelos gases gerados da decomposição, por isso Jardim Gramacho era considerado um bolsão de miséria, porque apesar de fazer parte de uma cidade tão rica como Duque de Caxias, uma parte de sua população ainda vive na escassez.

Em 1990 o Aterro recebia cerca de seis mil toneladas de lixo diariamente. No início surgiram vários empecilhos para que fosse concretizado o projeto para se tornar um aterro sanitário. Cinquenta por cento da população sobrevivia da reciclagem e por isso, diversas empresas de sucatas foram criadas na redondeza.

A preocupação com os problemas ambientais causados através do vazadouro, os riscos que eles causavam a saúde e ao meio ambiente, a proliferação de doenças causadas por vetores e a degradação de manguezais e das águas da Baía de Guanabara gerou uma iniciativa para que houvesse uma transformação do lixão para o aterro. Numerosas forças municipais se posicionaram contra a utilização do solo local como depósito de lixo em outras cidades e o Ministério público iniciou um processo para que fosse solucionada essa questão.

E em 1996, a Companhia Municipal Urbana do Rio de Janeiro (COMLURB) se empenhou para transformar o lixão em um aterro sanitário. “Isso implicaria no tratamento do chorume produzido, na cobertura num período máximo de 24 horas do lixo depositado, e várias medidas de contenção que impedissem a destruição do manguezal e a contaminação das águas da Baía da Guanabara”. (Escola Nacional de Saúde Pública, 2013)

Segundo Ribeiro, a população de catadores era constituída principalmente por adultos jovens. Na cooperativa a média é de idade superior a 44 anos, e na rampa 33 anos de idade e a presença de mulheres na cooperativa é superior à presença dos homens, alegando que o trabalho nas linhas de triagem é menos pesado. (RIBEIRO, p.15, 2013)

Para muitas pessoas a catação de lixo e a reciclagem, eram os únicos meios para adquirir uma independência e até mesmo a única maneira para sobreviver. Mas depois de muitos questionamentos o aterro sanitário foi fechado em junho de 2012 devido às ameaças ao meio ambiente, porém parte da população local vivia da renda arrecadada do lixo, e muitos comerciantes que atuavam na localidade tiveram sérios prejuízos, porque seus fregueses eram os catadores e assim, diversos segmentos de comércio foram fechados.

Com o fim do aterro metropolitano de Jardim Gramacho, as 8,5 mil toneladas de lixo da cidade do Rio de Janeiro vão para a Central de Tratamento de Resíduos de Seropédica. O restante que vinha de outros municípios vai para a central de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense.

O encerramento do Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho afetou toda a população local, e a grande preocupação era como essa população iria se sustentar. Próximo ao fechamento do Aterro, grande parte da população ficou apreensiva, porque eles aprenderam a viver em meio ao lixo. (RIBEIRO, p.20, 2011)

Um dos motivos que levaram ao encerramento das atividades foi que a Baía de Guanabara está situada bem próximo ao local e se algum vazamento ocorresse o dano seria expressivo. Outro motivo foi o cumprimento da lei n. 12.305, de 2010, que ordena a desativação de todos os lixões no país até 2014.

Algumas propostas para restauração do bairro estão sendo analisadas agora, com o intuito de melhorar o local que é considerado um dos principais emissores de gás de efeito estufa da região metropolitana. E uma dessas propostas originou na criação de uma Usina de Gás Verde.

Porém atividades irregulares de catação de lixo ainda persistem próximo ao Aterro, e segundo os alunos da Escola Estadual Lara Vilela há locais específicos para a reciclagem, locais estes sem estruturas adequadas e que põem em risco a saúde das pessoas que realizam essas atividades. Uma das alunas afirmou que matérias hospitalares se misturam com os demais resíduos sólidos e que o risco de contaminação é muito grande. A avó desta aluna trabalha na reciclagem.

Dos dez alunos entrevistados cinco têm familiares e/ou conhecidos que já trabalharam no aterro para sustentar a família. Segundo esses alunos quando a rampa estava em funcionamento os catadores ganhavam uma grande quantia de dinheiro e encontravam coisas em bom estado como bolsa, brinquedos, celular, chinelo e presenteavam os filhos e sobrinhos com o que encontravam enquanto estavam trabalhando.

Marcos (15 anos) Só falavam que **eles tinham dinheiro a vontade, todo dia eles arrumavam dinheiro fácil**, todo mundo ia para lá e começava a catar as coisas que os outros jogavam fora, achavam vários negócios, que os outros colocavam no lixo sem querer, aí vendia no ferro velho.

Ruam (14 anos) **Meu pai trabalhava lá de segurança**, quando ele tinha tempo pra poder me levar ele me levava pra poder ficar brincando lá. **Mas tinha o cheiro tipo aqueles caminhão que passava aqui com aquele cheiro de... Tipo de vala**, aí ficava assim lá, aí de vez em quando, às vezes quando eu ficava na sala...

Andrea (14 anos) Eu chegava lá **meu pai trazia um monte de boneca** a gente ficava feliz. Eu gostava mais de brincar de boneca, aí eu brincava de boneca, brincava de panelinha aí fazia um monte de negócio, catava comida dentro de casa botava nas panelas. **Ele trazia lá do Lixão eu tinha coleção de Barbie.**

A irmã de Marcos trabalhava na rampa e se sustentava com o dinheiro que recebia da catação de lixo. Marcos ainda afirma que os moradores que residem próximo ao aterro passam por sérias dificuldades e por isso, pessoas que moram em outras localidades doam alimentos e vestimentas principalmente em épocas festivas como o Natal.

Com o fechamento do aterro os catadores tiveram que encontrar outras atividades para sobreviver como foi o caso dos pais de Ruam. Seu pai trabalhava no aterro como segurança enquanto sua mãe trabalhava em um galpão de reciclagem, mas com o encerramento das atividades com o lixo seus responsáveis tiveram que se adaptar e agora sua mãe trabalha nos serviços gerais de uma empresa de ônibus e seu pai ainda atua como segurança, mas em outra empresa.

E assim os catadores tiveram que se adequar a nova realidade, porém mesmo com o fim do aterro ainda existem outros aterros ilegais coordenados pelo tráfico no local e depósitos de reciclagem. O pai de Andrea mesmo após o fechamento do aterro trabalhava com reciclagem, porém devido a um problema de saúde precisou parar de trabalhar. Segundo a aluna seus brinquedos vinham da rampa ela limpava e guardava com muito carinho, mas com a adolescência ela doou suas bonecas para outras crianças que precisavam.

Os alunos demonstraram uma preocupação com os catadores, pois eles dependiam do lixo para sobreviver e não houve um programa que auxiliasse essas pessoas depois do fechamento do aterro, o que ocorreu foi que algumas pessoas receberam uma certa quantia em dinheiro como forma de indenização, mas o acompanhamento e instrução por parte do poder público não ocorreu. Ruam um dos alunos envolvidos na pesquisa falou que sua vizinha que trabalhou no aterro recebeu 14 mil reais de indenização, com o dinheiro ela alugou o seu barraco perto do aterro e comprou outro praticamente no mesmo lugar.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALONSO, Angela; COSTA, Valeriano. Por uma sociologia dos conflitos ambientais no Brasil. In: ALIMONDA, Héctor (Org.) **Ecología política. Naturaleza, sociedad y utopia**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2002. p. 115-135.

Brandão, Carlos Rodrigues; Borges, **Maristela Correa**. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Uberlândia, v.6, p.51-62, jan./dez. 2007.

DUQUE DE CAXIAS. História da Duque de Caxias. 2013. Disponível em: <http://duquedecaxias.rj.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=135&Itemid=216>. Acesso em: 18 nov. 2013.

ESCOLA NACIONAL de SAÚDE PÚBLICA (FIOCRUZ). Rio de Janeiro. 2013 Disponível em: <<http://www6.ensp.fiocruz.br/radis/revista-radis/102/reportagens/gramacho-uma-historia-ilustrativa>>. Acessado em: 22 out. 2013.

FONTURA, HA. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTURA H.A (Orgs.) Formação de Professores e diversidades culturais: múltiplos olhares e pesquisa. Niterói: Intertexto, 2011.

Jornal Nacional (GLOBO.COM). Rio de Janeiro. 2012 Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2012/06/gramacho-maior-aterro-sanitario-da-america-latina-e-fechado.html>> acessado em 12 nov. 2013.

LEFEBVRE, Henri. *La production de l'espace*. Paris: Anthropos, 1974.

LEROY, J.; PACHECO, T. **Dilemas de uma educação em tempo de crise**. In: LOUREIRO, C.F.B. Pensamento Complexo, dialética ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. B.; LAYRARGUES, P. P. **Ecologia Política, justiça ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemonia**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.11 n.1, p. 53-71, jan./abr.2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462013000100004> Acessado em: 09 de out. 2014.

MACHADO, About G.B. **Portal de resíduos sólidos - Aterro sanitário**. 2013. Disponível em: <<http://www.portalderesiduossolidos.com/aterro-sanitario/>> Acessado em: 17 de abril de 2014

MORIYAMA, Victor; PEGURIER, Eduardo. **Apesar de fechado, Jardim Gramacho é uma história inacabada**. 2011. Disponível em: <<http://www.oeco.org.br/reportagens/26063-apesar-de-fechado-gramacho-e-uma-historia-inacabada/>> Acessado em: 15 de jun. de 2015.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A ECOLOGIA POLÍTICA NA AMÉRICA LATINA: REAPROPRIAÇÃO SOCIAL DA NATUREZA E REINVENÇÃO DOS TERRITÓRIOS**. Florianópolis, v.9, n.1, p.16-50, Jan./Jul. 2012.

PUGGIAN, Cleonice; RAULINO, Sebastião Fernandes. Duque de Caxias: um ambiente de injustiças. In: TENREIRO, Andre (Org.). **Duque de Caxias: a geografia de um espaço desigual**. Nova Iguaçu: Entorno, 2015. p. 89-131.

RIBEIRO, Flávia Nasciento. **Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação**. Vitória - ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

Ribeiro, Ricardo Laino e Carmo, Maria Scarlet. **O impacto do Encerramento do Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho para os comerciantes do setor informal de alimentos da região**. Gestão e Sociedade. Belo Horizonte. Volume 7. ISSN 1980-5756, 2013.

Seminário de Justiça ambiental, igualdade racial e educação (SEMIJARE). Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <[Http://semijare2013.blogspot.com.br/?m=1](http://semijare2013.blogspot.com.br/?m=1)> Acessado em 05 de maio. 2015.

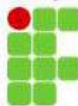


V SEMINÁRIO DE JUSTIÇA AMBIENTAL, IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

UNIGRANRIO – Duque de Caxias – 01 de dezembro de 2015

UERJ – São Gonçalo – 02 de dezembro de 2015

IFRJ – Maracanã – 02 de dezembro de 2015



EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CURRÍCULO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIAS DOS “PROJETOS EDUCACIONAIS DA REDE”

CHAGAS, Alessandra Marinho
Pedagoga, UERJ-FFP
marinhoale@yahoo.com.br

PUGGIAN, Cleonice
Docente do Programa de Pós-graduação em Humanidades Culturais e Artes, UNIGRANRIO
Docente da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, UERJ
Jovem Cientista do Nosso Estado – FAPERJ
Bolsista de Produtividade em Pesquisa – PROPESQ/UNIGRANRIO

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi descrever como três escolas municipais implementam projetos de educação ambiental como parte do programa curricular denominado “Projetos Educacionais da Rede”, investigando se atendem à legislação vigente. A formulação teórica foi baseada na legislação vigente para Educação Ambiental: Pro NEA – Programa Nacional de Educação Ambiental, Lei 9.795/99, Constituição 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais, livros, e outras fontes, como monografias, dissertações e internet. Resultados indicaram que apesar das leis, ainda estamos longe de implementar a Política Nacional de Educação Ambiental, promovendo uma educação para além das ecotécnicas, em que haja reflexão crítica e transformadora das questões socioambientais para os dias atuais e para as futuras gerações.

Palavras-chaves: Educação Ambiental. Legislação vigente. Projetos escolares.

ABSTRACT

The objective of the research was to describe as three municipal schools implement environmental education projects as part of the curriculum called "Network of Educational Projects", investigating whether meet the current legislation. The theoretical formulation was based on legislation for environmental education: Pro NEA - National Environmental Education Program, Law 9.795 / 99, the 1988 Constitution, the National Curriculum Parameters, books, and other sources such as monographs, dissertations and internet. Results indicated that despite laws, we are still far from implementing the National Environmental Education Policy, promoting an education beyond ecotécnicas, where there are critical reflection and transforming the social and environmental issues for today and for future generations.

Keywords: Environmental Education. Current legislation. school projects.

Introdução

Os bens naturais têm sido deteriorados rapidamente causando prejuízos socioeconômicos alarmantes, provocados pela ação das sociedades humanas (cultura, organização social, economia e política). O ambiente não deve ser considerado como objeto de estudo isolado. Ele deve ser considerado numa dimensão integrada. Neste sentido, a educação ambiental (EA) tem sido identificada como interdisciplinar, devendo permear todas as atividades formais e não formais da nossa sociedade.

No contexto onde os sistemas sociais atuam na promoção da mudança ambiental, a educação assume posição de destaque para construir os fundamentos em busca de uma sociedade mais sustentável, propiciando os processos de mudanças cultural em direção ao resgate da ética ecológica e do reconhecimento dos indivíduos, grupos e sociedades que estejam em condições de vulnerabilidade devido aos desafios da atualidade.

A Lei 9.795/1999 determina no seu art. 10, que: “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”.

Embora a legislação brasileira determine o desenvolvimento da EA nos diferentes níveis de ensino, isto ainda não acontece. Muitas escolas não têm em seu programa curricular um plano de ação para EA, não atendendo assim, às recomendações da legislação.

Neste sentido, a presente pesquisa surgiu como fruto de uma conversa com a minha orientadora Professora Dra. Cleonice Puggian, que realiza projetos no campo da justiça ambiental. Durante a graduação não ouvi falar de educação ambiental e nem tão pouco que existia uma legislação específica, mas sempre cultivei um interesse muito grande por esta área, o que motivou-me a conhecer quando e como as escolas públicas têm implementado ações no campo da educação ambiental.

Sendo assim, decidi procurar nas Secretarias Municipais de Educação as escolas que tivessem em seu programa curricular projetos que contemplassem as determinações da legislação de educação ambiental. Conheci uma iniciativa denominada “Projetos Educacionais em Rede”, desenvolvido no âmbito de uma secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro, que se tornou objeto deste estudo. Procurando preservar a identidade dos participantes da pesquisa, tanto o nome do projeto como o nome das escolas são fictícios.

Segundo a coordenadora geral do projeto, esta iniciativa tem o objetivo de fazer com que todas as escolas municipais atuem de forma interdisciplinar, abordando temas diversos de forma

integrada, incluindo desde meio ambiente até questões relativas à alfabetização e ao estudo da história e da geografia.

Os “Projetos Educacionais em Rede” funcionam da seguinte maneira: após divulgação de um Edital próprio, a escola reúne sua equipe (pedagogos, diretores e professores) para montar o projeto, ou adota o projeto elaborado por um dos profissionais da escola, que será desenvolvido no decorrer do ano letivo (a equipe pode desenvolver mais de um projeto). O tema do projeto é escolhido de acordo com as necessidades e possibilidades de desenvolvimento pela equipe, tendo em vista que ele deverá acontecer no decorrer do ano, e por isso, todo o passo a passo deve ser calculado no tempo e no espaço para o seu bom desenvolvimento.

A equipe pedagógica irá redigir os procedimentos para a realização do/dos projeto/s (no período determinado pelo Edital) e enviar para a secretaria de educação. Depois de aprovado o projeto, a escola receberá os recursos financeiros, e começará a trabalhar.

Foi no âmbito dos “Projetos Educacionais em Rede” que elegemos três escolas como campo de investigação da pesquisa. Adotamos como critério de escolha a realização de propostas pedagógicas com educação ambiental, assim como a abertura da escola para receber a pesquisa.

A Escola Municipal Anjos foi a primeira escola visitada. É uma instituição de educação infantil que atende alunos na faixa etária de berçário aos cinco anos de idade. Alunos e professores plantaram e cuidavam de uma horta escolar. O projeto foi desenvolvido (segundo a coordenadora do projeto) pensando nas necessidades das crianças em ter uma alimentação mais saudável, ter um contato com as plantas, a terra, a natureza em si; e a forma prática e lúdica de aprender a importâncias das plantas, o cultivo e a germinação das sementes, as propriedades das plantas (para que serve), etc. A escola também conta com a parceria de uma professora universitária que desenvolve com os alunos de cinco anos, um projeto sobre a água e sua importância para a vida.

A escola apresentou bastante organização na realização dos objetivos a serem alcançados pelo projeto, seriedade no desenvolvimento das atividades, comprometimento das professoras, dos funcionários, dos alunos e pais de alunos, e principalmente da comunidade, que participa das comemorações e exposições.

A Escola Municipal Arcanjo foi a segunda escola a ser visitada, também com o cultivo de horta. A escola atende do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e de acordo com a coordenadora do projeto, nessa faixa etária as crianças são muito dinâmicas e as atividades precisam dar conta de engajar os alunos ao mesmo tempo em que possam assimilar conteúdos importantes para formação. Foi nessa perspectiva de interação, e necessidade de trabalhar os conteúdos como cultivo de ervas e hortaliças, importância de uma alimentação saudável, germinação das plantas e principalmente a parceria nas realizações das tarefas que o projeto se fez eleito pela equipe de docentes.

A terceira escola a ser visitada foi a Escola Municipal Dimensão, sendo uma escola de maior potencial por atender alunos do 6º ao 9º ano e EJA do ensino fundamental, e contar com professores das diferentes disciplinas. A escola desenvolve diversos projetos, e em especial o que iremos trabalhar o projeto “União das Ciências”. Como já sugere o próprio nome, “o objetivo é integrar as disciplinas em uma mesma temática, fazendo o aluno pensar nesse tema em diferentes possibilidades”, explicou a coordenadora.

O projeto União das Ciências aborda questões de sustentabilidade, ecologia, meio ambiente, além de problemas específicos como desastres ambientais e violência na escola.

Nesse projeto estão envolvidos professores de disciplinas diferentes, porém com o objetivo de promover parceria e respeito entre os indivíduos da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários, direção, pais, e comunidade) e criar nos grupos envolvidos o sentimento de pertencimento à natureza. Possibilitando assim, atitudes em busca de uma sociedade mais sustentável.

O projeto promove palestras, trabalhos em grupo, concursos, exposições, passeios e aula exploratória. As três escolas visitadas apresentaram projetos com objetivos claros, organização no desenvolvimento das atividades, aceitação e envolvimento da comunidade escolar com o tema. No entanto, as escolas que trabalham com horta, apresentavam espaço limitado, dificultando um pouco as atividades em grupos. As hortas são cultivadas em vasos plásticos e/ou suspensas em sapateiras, o que dá um ar de criatividade no que diz respeito à realização dos objetivos em meio às dificuldades e isso nos remete a analisar que as escolas não foram construídas com um pensamento ecológico, tendo em vista, que os espaços da escola são 99% cimentados. A segunda escola demonstrou atraso na iniciação do projeto, segundo a coordenadora, isso aconteceu devido ao não recebimento do recurso financeiro na data prevista.

A terceira escola visitada, como já foi dito, é a que apresenta o maior potencial principalmente no que diz respeito ao recomendado pelas legislações de educação ambiental. Discutem problemas de natureza local como tragédias naturais, em particular as que atingem a comunidade, falam de procedimentos a serem seguidos nesses casos. Promovem trabalhos em grupo, como exposições de desenhos e concursos de frases, isso desenvolve parceria entre os alunos e espírito de equipe. Realizam aulas exploratórias e passeios pedagógicos, fazendo com que os alunos se conheçam, interajam entre si, possibilitando novas amizades dentro do grupo escolar. Apesar da dinâmica da escola na realização dos projetos, a comunidade enfrenta a rivalidade do crime organizado das chamadas “facções rivais”. Esse confronto entre os “comandos” faz com que alguns alunos não consigam participar das atividades realizadas principalmente no turno da noite, quando em várias vezes a aula é suspensa devido aos confrontos.

Por outro ângulo, observa-se nos docentes envolvidos que a criatividade vence as barreiras que vão desde o espaço físico para realização das atividades, aos recursos financeiros, que são limitados, até os problemas sociais.

Diante do exposto foi possível formular a seguinte pergunta: qual a natureza dos projetos de educação ambiental realizados em escolas públicas municipais no contexto do programa curricular denominado “Projetos Educacionais da Rede”? Tais projetos atendem às determinações da legislação vigente?

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi exploratória, realizado no mês de junho de 2015, sendo o objeto da pesquisa os “Projetos Educacionais da Rede” realizados por três escolas Municipais.

O trabalho foi desenvolvido através das seguintes etapas:

- a) ida a uma Secretária Municipal de Educação para saber quais são as iniciativas em educação ambiental desenvolvidas pelo município e quais escolas desenvolvem projetos de educação ambiental;
- b) obter autorização para visitar as unidades escolares (os nomes, telefones e os endereços);
- c) ligar para as escolas e agendar uma visita para conhecer o projeto;
- d) elaboração de roteiro para entrevistar o/os responsáveis pelo projeto.
- e) passar pelo menos um dia em cada escola para entrevistar e conhecer um pouco do andamento das atividades realizadas no desenvolvimento do projeto;

2.1 Escola Municipal Anjos

Tema: Projeto Ciência e Saúde– edição 2015.

Essa unidade recebe crianças do berçário ao quinto anos de idade.

Sendo a Coordenadora do projeto, a escola sempre trabalhou a questão da sustentabilidade nas suas varias formas, as questões da água, do lixo, e nesse ano estão trabalhando a horta. O projeto da horta surgiu em decorrência do espaço limitado da escola e a carência das crianças em ter um contato com a terra, com a natureza. A necessidade de ensinar o processo de germinação de uma semente, por exemplo, e a questão da alimentação mais saudável, mais natural foram os pontos principais para escolha do projeto.

Toda a escola está incluída no projeto. A direção, os professores, os alunos, as merendeiras, os serventes e um grupo de mães.

Como funciona o projeto?

A escola foi dividida em grupos, e cada grupo é responsável por cuidar de uma jardineira e ao mesmo tempo pesquisar tudo sobre a hortalica que vai cultivar ao longo do ano letivo. Os grupos pesquisam sobre a sua hortalica; nome científica, para que servem como utilizar em receitas, qual a propriedade medicinal, as curiosidades. Fazem uma pesquisa completa além de observar a jardineira e fazer as anotações como tempo de levou para brotar, tamanho alcançado em determinado período, se morreu, quantas vezes foi regada na semana, qual a necessidade de água.

Todos esses dados serão anotados e documentados periodicamente para confecção de livros materiais que serão expostos no fim do projeto.

A turma com crianças de cinco anos de idade estão participando de um projeto sobre o controle e condicionamento das chuvas. Desenvolvido por uma professora universitária e sua orientanda. Nesse projeto elas ensinam a monitorar a chuva e os riscos de enchentes e desabamentos (uma questão que preocupa a comunidade).

As professoras trabalham com as crianças realizando oficinas com as questões das chuvas. Construindo materiais para que eles possam observar e tocar já que estão na fase do concreto. Um dos materiais confeccionados foi o pluviômetro, cada criança levou para escola uma garrafa pet e junto com as professoras e a professora da turma construíram e aprenderam a importância e como utilizar.

Essa turma de cinco anos foi convidada pelas professoras e fizeram uma visita a Casa da Descoberta na Universidade Fluminense. “Esse trabalho visual foi muito enriquecedor” – disse a coordenadora pedagógica da escola.

O projeto teve início em abril desse ano e tem pretensão de terminar em novembro quando acontecerá a culminância do projeto com uma tarde de chá e biscoito. Usando as ervas e os temperos da horta para fazer os chás e os biscoitos, também a exposição das hortalicas e dos livros e materiais que foram confeccionados em decorrência do projeto.

Figura 1 - Horta cultivada em sapateira



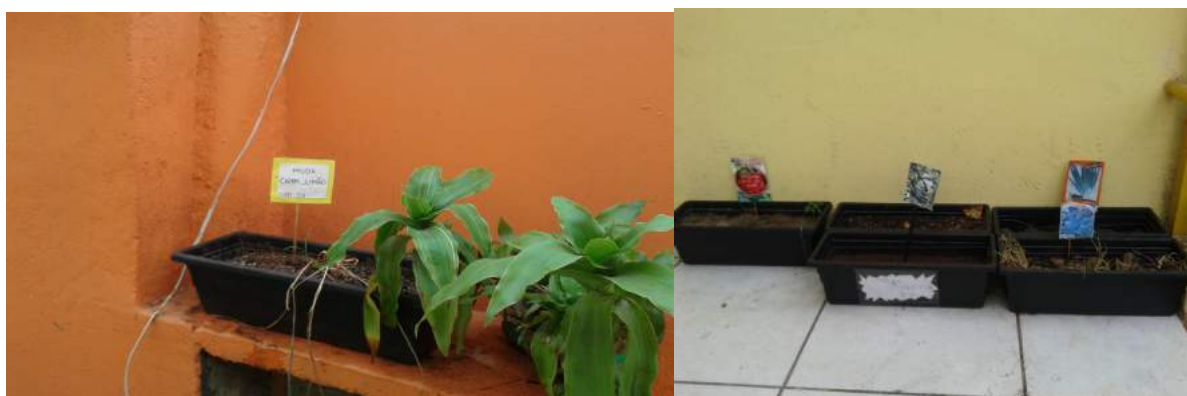
Fonte: fotos produzidas pela autora.

Figura 2 – Horta cultivada em vasos



Fonte: fotos produzidas pela autora.

Figura 3 e 4– Cultivo de Ervas para Chá.



Fonte: fotos produzidas pela autora.

Figura 5 - Projeto sobre o controle e condicionamento das chuvas.



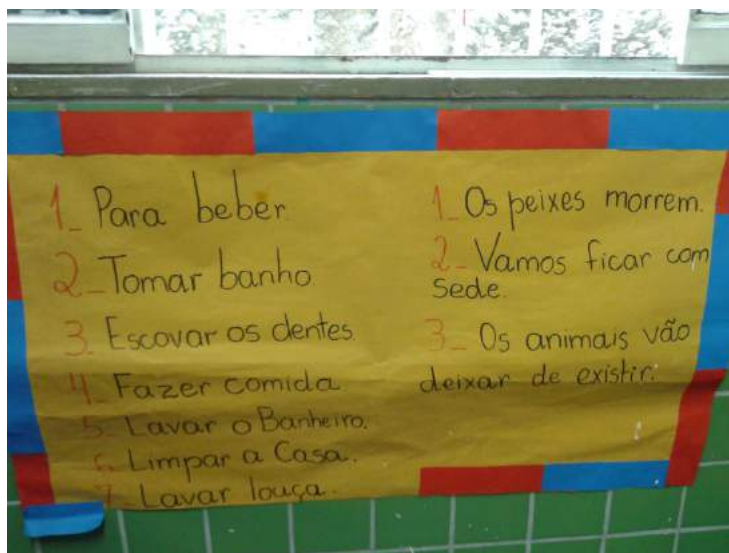
Fonte: fotos produzidas pela autora.

Figura 6 – Importância da água (limpa e suja).



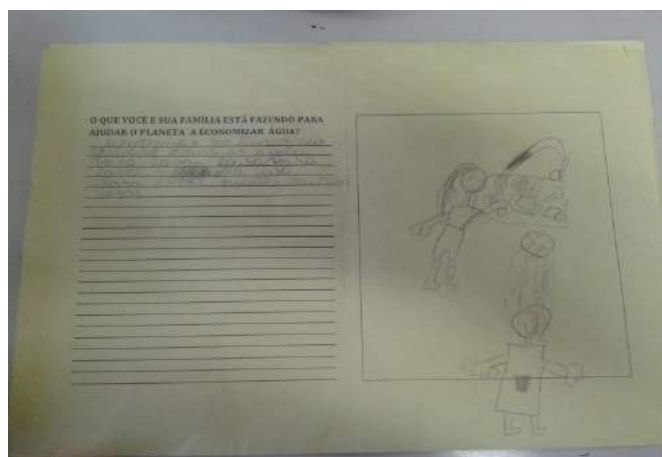
Fonte: fotos produzidas pela autora.

Figura 7 – Cartaz mostrando como se utiliza a água limpa e o que acontece quando as águas dos rios e mares ficam sujas.



Fonte: fotos produzidas pela autora.

Figura 8 – Atividade para os alunos elaborarem com os pais.



Fonte: fotos produzidas pela autora.

Figura 9 - Pluviômetro produzido pelos alunos em sala de aula.



Fonte: fotos produzidas pela autora.

2.2 Escola Municipal Arcanjo

Tema: “A importância da Horta”.

Faixa etária: Educação Fundamental do 1º ao 5º ano.

A escolha pelo projeto da horta na escola se deu pelo desejo e necessidade dos professores e pedagogos da escola em levar até aos alunos de forma concreta e interessante aspectos como a higiene, saúde, alimentação, e outros.

Levando em consideração que a escola tem disponível um espaço, que embora não seja grande poderia ser mais bem utilizada com a construção da horta.

Através da realização da horta os professores iram abordar conteúdos sobre as necessidades alimentares (carências e excessos). Também irão discutir a importância das fibras (alimentos crus, folhas) para o bom funcionamento do aparelho digestivo.

Quem está envolvido no projeto?

Estão envolvidos no projeto: a direção da escola, a Coordenadora do projeto, os professores, os alunos, e não tão diretamente todos os funcionários da escola.

Como funciona?

Cada professor em sala de aula com a sua turma deram início ao conteúdo de higiene, alimentação, e etc. posteriormente conversaram com os alunos a respeito da construção de uma horta na escola onde todos iriam cuidar.

Depois da conversa com os alunos e sentir a aceitação deles, começaram a mobilização.

A escola comprou os materiais necessários como: terra preta adubada, pá de jardinagem, sementes, avental, luvas, regador, e outros. Também pediram a contribuição dos alunos com as sementes, e com materiais recicláveis (garrafas pets) e alguns trouxeram até galho de ervas que não nascem através de semente.

Dividiram duas turmas por dia, e quando o material estava todo organizado começaram os processos. Primeiras semanas prepararam a terra, os professores fizeram os cortes nas garrafas pets (esse trabalho os alunos não puderam participar, mas observaram o professor e ajudaram a organizar o material) e posteriormente começaram a semear.

Cada turma que semeia o professor faz as anotações do que foi semeado, quando foi semeado e faz com os alunos uma pesquisa sobre como cuidar da horta que acabaram de plantar. Quantas vezes precisam regar por semana, período germinação, quando estará pronto para colher, que receita pode ser feita, quais vitaminas estão presentes na horta, como ela pode ajudar na nossa saúde, e etc.

Neste período ainda faltavam duas turmas para semear, segundo a coordenadora esse atraso aconteceu devido ao não recebimento da verba na data prevista, atrasando a compra do material.

O objetivo da escola com esse projeto é desenvolver nos alunos conhecimento de plantio, utilização das ervas e hortaliças, importância dos alimentos para hábitos saudáveis, responsabilidade e respeito a natureza.

2.3 Escola Municipal Dimensão

Tema: Projeto “União das Ciências”

Faixa etária: Educação fundamental do 6º ao 9º anos e EJA.

A escola tem três outros projetos em andamento que serão desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Esse em especial será voltado à ecologia: sustentabilidade, meio ambiente e educação ambiental.

A escolha do projeto foi uma proposta da Coordenadora para integração das disciplinas em uma mesma temática. O nome União das Ciências é propositalmente uma chamada para a integração e desenvolvimento das disciplinas em um mesmo tema levando em consideração as suas especialidades. Um ponto importante levantado pela Coordenadora do projeto foi a violência entre os alunos, devido a escola estar situada em meio a várias comunidades, a rivalidade dos chamados “comandos” acaba entrando na escola através dos alunos, fazendo da escola um ambiente hostil.

Outro problema levantado foram os desastres naturais. Muitos alunos moram em situação de risco, como encostas e por isso sujeito a deslizamento. Esses e outros problemas foram discutidos em reunião de planejamento pedagógico para a escolha do projeto.

Quem está envolvido nesse projeto?

A coordenadora do projeto, a direção, os professores de Língua Portuguesa, geografia, artes, Ciências, os alunos e a comunidade.

Como funciona do projeto?

Todos os professores dentro da natureza da sua disciplina irão desenvolver um trabalho com o tema Meio Ambiente.

Os professores de Língua Portuguesa estão promovendo o concurso de frases e textos. As frases são produções individuais e os textos são produção das turmas. As frases escolhidas dentro de sala de aula e expostas nos murais da escola.

E os textos estão sendo produzidos por cada turma e serão aprimorados durante o ano com a orientação do professor para que no final do ano sejam expostos.

Para realizar esse trabalho os professores realizam pesquisas do tema meio ambiente com os alunos na sala de informática, traz textos e recortes de jornais e revistas sobre o assunto para familiarizar os alunos com o assunto e estimular a criatividade.

O objetivo dos professores de Língua Portuguesa com os trabalhos é proporcionar o trabalho em equipe, estimular a criatividade, além de incentivar a leitura e a escrita.

Os professores de geografia estão trabalhando o desmatamento, a questão das chuvas e do solo.

Primeiramente os professores trabalham o conhecimento didático. As causas e consequências do desmatamento para o solo e posteriormente chamando a atenção dos alunos para os desastres naturais. Levando em consideração os deslizamentos de casas em encostas que acontece todos os anos no município devido as construções impróprias em áreas de desmatamento (áreas de risco), os professores pedem aos alunos que tragam recortes de jornais e revistas e promove uma discussão sobre cada caso levado pelos alunos. A escola também tem uma parceria com a Defesa Civil do município, que fará uma palestra para toda a escola e comunidade para orientar a respeito das áreas de risco para moradia e providencias a serem tomadas quando previsão de chuvas fortes.

No final do projeto os professores de geografia pretendem produzir um informativo com estudos de casos de desastres naturais no município, áreas de risco na comunidade e no município, áreas onde existem moradias impróprias, período de previsão de chuvas fortes e outros. Esse informativo será digitado e fixado nos murais da escola.

Professores de artes trabalham as questões dos símbolos ecológicos concomitante com os conteúdos didáticos. Eles levam para os alunos propostas de desenhos, e os desenhos produzidos pelos alunos são expostos no mural da sala de aula. Também acontecerá a escolha do símbolo do projeto. Os professores estão conversando com as turmas sobre os objetivos do projeto e a elaboração de um símbolo. A proposta é que todos os alunos, seja individualmente ou em grupos, produzam desenhos que serão selecionados e expostos para que toda a escola possa votar e escolher o desenho que será o símbolo do projeto, e que fará a abertura da exposição final do projeto.

Os professores de ciências discutem problemas ambientais com os alunos, associando as aulas didáticas com livros e as aulas exploratórias, realizando visitas e passeios. Nesse período já foram realizados dos passeios: o primeiro ao horto, que fica localizado no bairro da escola, os alunos foram ao horto com o professor e fizeram observações como vegetação, insetos, problemas locais como lixo e abandono de animais. Em sala de aula o professor abriu uma discussão sobre o que foi visto no passeio e posteriormente elaborou com os alunos um roteiro da vegetação encontrada no bairro, nos tipos de insetos que essas vegetação atrai e o por quê? quais os benefícios e malefícios desses insetos.

O segundo foi uma “caminha ecológica”, esse passeio foi aberto ao público, houve um período de inscrição e aconteceu no dia 10 de junho desse ano ao Parque da Cidade do Município.

Como foi aberto ao público os professores foram principalmente os guias, apesar da linda paisagem, a principal intenção era analisar a fauna e a flora local, os problemas e providências, dentre outras observações. Também teve a intenção de aproximar os participantes, em fazer a interação e comunhão entre as pessoas uma vez que o caminho é íngreme, e todos precisaram ajudar uns aos outros para completar a caminhada e desfrutar da imagem final que é observar a cidade lá do alto.

O objetivo dos passeios e caminhadas ecológicas é levar o aluno a vivenciar e por em prática os conteúdos de sala de aula.

Imagens do Passeio da “Caminhada Ecológica” no Parque da Cidade.

Figura 10: Caminho percorrido pelo grupo.



Fonte: foto cedida pela coordenadora do projeto.

Figura 11: O grupo no percurso da caminhada.



Fonte: foto cedida pela coordenadora do projeto.

Figura 13: Imagens do local.



Fonte: foto cedida pela coordenadora do projeto.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CURRÍCULO ESCOLAR

Como já foi dito, esse trabalho iniciou-se devido a uma conversa com a minha orientadora a respeito das questões de educação ambiental e de uma indagação minha em conhecer o tema mais profundamente, tendo em vista, não ter tido nenhuma disciplina sobre educação ambiental na Faculdade, e perceber que eu não tinha absoluta idéia de como trabalhar com meus futuros alunos sobre o tema.

Diante do exposto posso afirmar que a presente pesquisa fez toda diferença na minha forma de ver as questões ambientais. Primeiramente, deixei de me ver separada da natureza e de achar que educação ambiental é não jogar lixo nas ruas, nas praias, e separar os materiais para reciclagem, compreendi a diferenças entre ecotécnicas e sustentabilidade. Descobri de forma temerosa que sociedade sustentável é uma utopia e que todas as fontes naturais são passíveis de esgotamento, principalmente da forma em que vem sendo utilizadas.

Compreendi que a verdadeira questão da educação ambiental é promover a formação de cidadãos capazes de atuar criticamente e ativamente no mundo científico e tecnológico, permitindo compreender a natureza da ciência como atividade humana, produzindo avanços contínuos e rupturas nas questões que afastam o homem de se reconhecer como parte da natureza (VIZENTIN, 2009).

Diante da necessidade de preservar o meio ambiente e de impedir a destruição da própria espécie, é que a humanidade decidiu dar atenção aos temas ambientais. É a escola quem vem fazendo esse papel social de promover uma educação preocupada com a formação de cidadãos mais conscientes com os problemas socioambientais e mais competentes para encontrar soluções (VIZENTIN, 2009). Neste contexto a autora explica que:

O primeiro passo para trabalhar a Educação Ambiental é criar, na escola, um ambiente capaz de envolver os professores e desenvolver, nos alunos, capacidade específicas que lhes permitam compreender a diversidade da vida no Planeta, reconhecer situações de desequilíbrio ambiental e a importância de se conservar o meio (VIZENTIN, 2009, p.07).

Segunda a mesma autora, ensinar por meio de projetos é trabalhar dentro de uma organização da ação educativa. Significa ensinar de forma diferente, levando em consideração a forma de pensar e de aprender de cada aluno. Além disso, trabalhar com projetos propõe desafios, desperta a curiosidade, e permite que o aluno compare as suas hipóteses com o conhecimento historicamente construído, chegando ao conhecimento científico (VIZENTIN, 2009).

Depois de compreender um pouco das questões ambientais e do que se espera da educação ambiental dentro das escolas, levando em consideração a formação de gerações mais conscientes das suas atitudes diante da natureza e em prol da sua própria existência, posso fazer uma análise das três escolas visitadas e uma breve comparação entre elas.

A primeira escola, E.M. Anjo, que tem o projeto de cultivo de uma horta, me surpreendeu bastante por ser uma escola de educação infantil e as atividades serem tão bem elaboradas e adaptadas para idade dos alunos. A escola conseguiu de forma simples e primária produzir nas crianças um sentimento positivo de estar fazendo, cultivando, cuidando, além do conhecimento.

O envolvimento de toda comunidade escolar (direção, pedagogo, professores, funcionário, pais e comunidade) no projeto de forma ativa, faz toda diferença, principalmente os pais dos alunos. Porque quando as crianças vêm os pais também envolvidos nas atividades, eles percebem a importância e se percebem importantes. Dessa forma o projeto atinge o seu objetivo que é produzir uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Pontos importantes são: 1) a parceria que a escola tem com a professora Universitária, essa parceria é muito positiva vai ao encontro com o que propõe a legislação e possibilita o desenvolvimento de novos conhecimentos tanto para os alunos como para os professores, principalmente sendo o conhecimento da professora universitária científico; 2) a participação e respeito da comunidade ao redor da escola, embora seja uma comunidade com problemas sociais, a escola consegue realizar atividades abertas, como: exposições de trabalhos, feiras de ciência, e no

final do projeto pretende realizar a culminância aberta para a comunidade, com a realização da “tarde do chá”; 3) a criatividade dos professores na realização do projeto mesmo diante das dificuldades. A preocupação da escola com os problemas da comunidade, principalmente com as moradias construídas em encostas, que já causaram deslizamentos de casas e a falta de água potável. O projeto de condicionamento das chuvas trata bem as questões do perigo das encostas nos dias de chuvas fortes, a utilização consciente da água e como fazer o armazenamento da água da chuva para posterior utilização.

Ponto considerado negativo, o espaço físico da escola, tudo cimentado, muitas escadas, o que dificulta a realização das atividades em grupo; também dificulta o cultivo das ervas devido ser feito em vasos de plantas e suspensas em sapateiras, muitas ficam expostas ao sol por falta de local com sombra.

A segunda escola visitada E.M. Arcanjos, também com o cultivo de uma horta com o tema do projeto “A importância da horta”. Com alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

O projeto foi bem elaborado e específico quanto aos objetivos a serem alcançados. Os professores realizaram em sala de aula uma conversa com os alunos e trabalharam previamente os conteúdos de saúde, higiene, alimentação, etc. essa preparação é muito importante para o professor observar o interesse dos alunos pelo tema e avaliar que conhecimentos eles possuem sobre o assunto antes de iniciar o plantio, para que no momento da atividade de semear os alunos estejam mais conscientes do que estão fazendo.

A escola tem um espaço físico bastante limitado, a horta é cultivada em vasos de plantas e garrafas pets. Tudo bem arrumado e organizado com criatividade, no que se refere à posição dos vasos e separação por tipo de plantas (ervas de um lado, hortaliças de outro), de forma que não atrapalhe a passagem dos alunos. Alguns vasos são pintados e decorados, dando um aspecto alegre ao ambiente.

Duas turmas ainda não haviam feito a atividade de semear, segundo a coordenadora do projeto, devido ao atraso na compra de material, isso fará com que algumas etapas a serem elaboradas sejam mais corridas.

A terceira escola visitada, E.M. Dimensão, como já foi dito no capítulo anterior, é uma escola de 6º ao 9º ano e EJA do ensino fundamental. Foi a escola com maior potencial no sentido de atender as recomendações da legislação para educação ambiental.

O tema do projeto é: “A união das ciências”, pelo nome já percebemos que o objetivo do projeto é envolver todas as disciplinas no mesmo assunto, que neste ano, segundo a coordenadora do projeto é trabalhar questões como ecologia, meio ambiente e sustentabilidade, criando uma

integração de diferentes disciplinas em um mesmo contexto, levando em consideração as especificidades de cada uma delas.

Neste projeto estão envolvidos os professores de: Língua portuguesa, artes, geografia e Ciências. Esses professores aceitaram participar desse projeto por já terem feito cursos e especializações que motivaram na criação de atividades e por terem interesse em trabalhar com os alunos algumas questões consideradas problemáticas.

Os professores são criativos nas atividades que propõem aos alunos. Os professores de língua portuguesa trazem textos sobre ecologia e sustentabilidade, e cria uma discussão sobre o assunto e propõem que os alunos façam uma redação. Isso produz conhecimento e pensamento crítico sobre as questões ambientais. Professores de artes falam das intenções que existem nos símbolos, levam para os alunos desenhos de símbolos ecológicos e explica seu significado, depois propõe a criação de um símbolo, essa atividade produz conhecimento simbólico. Explica para os alunos que os desenhos não são criados do “nada”, eles carregam com si a intenção de comunicar algo. O professor de geografia trata principalmente as questões da comunidade ao redor da escola. Desastres naturais, chuvas, desabamento de encostas, moradias irregulares, etc. em parceria com a Defesa Civil do município, organiza palestras sobre os assuntos, mostrando para os alunos conhecimentos científicos para análise de locais inapropriados para construção de casas, prevenção de desabamento, e os procedimentos adotados nas horas de chuvas fortes. O professor de ciências devido a própria natureza da disciplina realiza as aulas mais dinâmicas associando os conteúdos da matéria com aulas exploratórias, um bom exemplo foi a realização da “Caminha ecológica”. Durante a caminhada o professor foi mostrando para os alunos o tipo de vegetação, o tipo solo, os animais e insetos que vivem na região, porque essas espécies vivem nesta região e qual o tipo de alimentação. Também fez observações sobre a influência do ser humano no meio ambiente tanto de forma positiva como negativa. Explicou de forma simples para os alunos que a natureza não precisa do ser humano para sobreviver, ela tem tudo que necessita para o seu próprio desenvolvimento. Além da caminhada o professor esta sempre propondo aos alunos atividades fora da escola para que eles possam ter experiências concretas com significados para o dia a dia.

As três escolas visitadas podem dar uma visão dos projetos que estão sendo desenvolvidos nas escolas brasileiras. Embora tenham suas particularidades, percebe-se que os objetivos, as técnicas adotadas, e as dificuldades são bem parecidos principalmente nas escolas em que os professores ou pelo menos a maioria deles não possuem especialização ou cursos na área ambiental.

Observou-se que as escolas visitadas utilizam das ecotécnicas: intervenções tecnológicas no ambiente com o objetivo de compreender os processos naturais tendo com base a resolução de

problemas com menor custo energético possível e com uso eficiente de bens naturais, no desenvolvimento dos projetos.

A terceira escola visitada foi a que mais se aproximou em cumprir as orientações da legislação vigente para educação ambiental no que se refere a interdisciplinaridade, e na parceria com outras entidades governamentais (no caso da defesa civil).

Nota-se que as secretarias de educação não investem na formação do professor principalmente na área de educação ambiental, conforme consta na lei 7.795/99 – art. 11:

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar e suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2005).

A falta de formação para educação ambiental principalmente nas Universidades, onde se prepara os futuros educadores, acarreta a ausência de atividades na área ambiental nas escolas e na maioria das vezes quando acontece são mal trabalhadas, de forma isolada e fragmentada com elaboração de projetos especiais, extracurriculares, sem continuidade, descontextualizado e desarticulado, isso porque não existe uma prática educativa de EA nas escolas,

Os projetos escolares precisam ter um enfoque humanista, histórico, crítico, cooperativo, emancipatório e principalmente contínuo como prevê a Política Nacional de Educação Ambiental. Apesar da Lei 9.795/99 orientar que a EA não seja implementada como disciplina específica do currículo escolar, percebemos na prática que um profissional especializado no tema ambiental seria de grande valor, uma vez que é necessário um conhecimento consolidado nessa temática para desenvolver nos alunos seu senso crítico, opinando, fiscalizando e contribuindo para o meio ambiente.

Existe ainda uma dificuldade dos docentes em trabalhar os temas específicos da EA, isso porque não possuem conhecimentos aprofundados na área, além das limitações infra estruturais e a escassez de recursos didáticos efetivos. A legislação do Brasil para educação ambiental é considerada uma das mais completas da atualidade, no entanto, esse avanço na legislação ainda não foi capaz de eliminar a falta de interesse político e social que dificultam a implementação da educação ambiental nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. *Programa Nacional de Educação Ambiental* –

ProNEA. 3.ed. Brasília: MEC, MMA, 2005. 102p. Disponível em:
<<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/pronea3.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. *Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA*. 4.ed. Brasília: MEC, MMA, 2014.114p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde*. v. 9. Brasília, 1997a. 128p.

BRASIL. Ministério do Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. *Os diferentes Matizes da Educação Ambiental no Brasil*. 1997 – 2007, Brasília, DF: MMA, 2008 (Serie desafios da Educação Ambiental) 290p.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: ATLAS, 1990.

DOROTEU, Leandro Rodrigues. Aspectos Legais da Educação Ambiental no Brasil: *uma oportunidade de promoção da cidadania*. Disponível em WWW.ambitojurico.com.br – acesso em 30/07/2015 as 15:48h.

PELICIONE, Maria Cecília Focesi. *Educação Ambiental, Qualidade de vida e Sustentabilidade*. Disponível em: www.scielo.br/saudeesociedade - Acesso em 16/07/2015 as 14:05.

SERÃO, Mônica Armond. Educação Ambiental no Brasil: *políticas e programas, realidades e desafios*. Disponível em: www.novamerica.org.br/revistadigital – acessado em 29/07/2015 as 08:24h.

MEDEIROS, Monalisa Cristina Silva; RIBEIRO, Maria da Conceição Marcolino; FERREIRA, Catyelle Maria de Arruda. Meio ambiente e educação ambiental nas escolas públicas. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 92, set 2011. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=%20revista_artigos_leitura&artigo_id=10267&revista_caderno=5>. Acesso em set 2015.

MORAIS, Lucas Andrade; SILVA, Rafaela Patrícia da; NOBREGA, Monnizia Pereira. O percurso histórico-evolutivo da educação ambiental: uma revisão bibliográfica. In: *jus navigandi*, fev 2015. Disponível em jus.com.br/artigos/36739. Acesso em jul. 2015.