



LexCult

Revista Eletrônica do
Centro Cultural Justiça Federal

#pensamento&ação



LexCult – REVISTA ELETRÔNICA DO
CENTRO CULTURAL JUSTIÇA FEDERAL
Rio de Janeiro: CCJF, 2017- . Quadrimestral.
DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v2n1>





Revista LexCult
Periodicidade: quadrimestral
Tipo: temática

CONSELHO EDITORIAL

Editor-Chefe: Desembargador Federal Dr. Reis Friede.

Editora Executiva: Dra. Maria Geralda de Miranda - Pós-doutora em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro / Diretoria Executiva do CCJF.

Editor Gerente: Me. Eduardo Barbuto Bicalho, CCJF, Centro Cultural Justiça Federal.

Conselho Consultivo Científico: Profa. Dra. Maria Geralda de Miranda, CCJF, Centro Cultural Justiça Federal; Profa. Dra. Ana Mafalda Morais Leite, Universidade de Lisboa, Portugal; Prof. Dr. Benjamin Abdala Júnior, USP - Universidade de São Paulo, Brasil; Profa. Dra. Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro - Campus Fundão, Brasil, Brasil; Profa. Dra. Edna Maria dos Santos, UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; Profa. Dra. Inocência Mata, Universidade de Lisboa, Portugal; Profa. Dra. Renata Flávia da Silva, UFF - Universidade Federal Fluminense, Brasil; Profa. Dra. Tania Macêdo, USP - Universidade de São Paulo, Brasil; Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil; Prof. Rodrigo Grazinoli Garrido, PUC Petrópolis, Pontifícia Universidade Católica de Petrópolis, Brasil; Prof. Dr. Andre Fontes, UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil e TRF2, Tribunal Regional Federal da 2ª Região; Prof. Dr. Reis Friede, UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UNISUAM, Centro Universitário Augusto Motta, e CCJF, Centro Cultural Justiça Federal; Prof. Dr. Sady Bianchin, FACHA, Faculdades Helio Alonso, Rio de Janeiro, Brasil; Profa. Dra. Angela Roberti, UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro e UNIGRANRIO, Universidade do Grande Rio; Dra. Carla Junqueira Moragas Tellis, FIOCRUZ, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Brasil; Prof. Dra. Raquel Villardi, UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; Prof. Dr. Cláudio Lopes Maia, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Brasil; Prof. Dr. Heitor Romero Marques, Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, Brasil; Profa. Dra. Arlinda Cantero Dorsa, Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Conselho Consultivo Interno: Desembargador federal André Fontes - Presidente do TRF2; Desembargador federal Abel Fernandes Gomes; Desembargador federal Alcides Martins; Desembargador federal Aluisio Gonçalves de Castro Mendes; Desembargador federal Antonio Ivan Athié;



Desembargador federal Ferreira Neves; Desembargador federal Guilherme Calmon Nogueira da Gama; Desembargador federal Guilherme Couto de Castro – Vice-Presidente do TRF2; Desembargador federal Guilherme Diefenthaeler; Desembargador federal José Antonio Lisboa Neiva; Desembargador federal Luiz Antonio Soares; Desembargador federal Luiz Paulo da Silva Araújo Filho; Desembargador federal Marcello Granado; Desembargador federal Marcelo Pereira da Silva; Desembargador federal Marcus Abraham; Desembargador federal Messod Azulay Neto; Desembargador federal Paulo Espirito Santo – Decano; Desembargador federal Poul Erik Dyrlund; Desembargador federal Reis Friede; Desembargador federal Ricardo Perlingeiro; Desembargador federal Sergio Schwaitzer; Desembargadora federal Claudia Maria Pereira Bastos Neiva; Desembargadora federal Leticia de Santis Mello; Desembargadora federal Nizete Antônia Lobato Rodrigues Carmo – Corregedora Regional TRF2; Desembargadora federal Simone Schreiber; Desembargadora federal Vera Lúcia Lima; Desembargador federal Theophilo Antonio Miguel Filho.

Revisores:

Tradução: Vitor Kifer, tradução inglês e Espanhol, TRF2, Tribunal Regional Federal da 2^a. Região.

Webdesign e Diagramação: Maria de Oliveira, CCJF, Centro Cultural Justiça Federal.

Normalização: Alpina Gonzaga Martins Rosa e Klara Martha Wanderley Freire, CCJF, Centro Cultural Justiça Federal.

Suporte Técnico: Thiago Barbosa, CCJF, Centro Cultural Justiça Federal.



CONTATO

Av. Rio Branco, 241 – Centro
Rio de Janeiro – RJ
CEP 20040-009

Contato Principal

Equipe LexCult
CCJF

Telefone(21) 3261-2551

lexcult@trf2.jus.br

Contato para Suporte Técnico

LexCult Apoio

Telefone(21) 3261-6423

lexcult.apoio@trf2.jus.br

DADOS PARA CATALOGAÇÃO

LexCult: revista eletrônica do
Centro Cultural Justiça
Federal

[recurso eletrônico] / Centro
Cultural Justiça Federal. –
v. 2, n. 1 (jan./abr. 2018)- . –
Dados eletrônicos. – Rio de
Janeiro: Centro Cultural
Justiça Federal, 2017- .

Modo de acesso: Internet.
Quadrimestral.

Acesso em:

<<http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult>>.

DOI:

<https://doi.org/10.30749/2594-8261.v2n1>

I. Centro Cultural Justiça
Federal.

SUMÁRIO

- 7** **Apresentação**
Os Editores
- 10** **Representações Sociais e Sociedades**
Fábio Narduchi de Paula, Joaquim Humberto Coelho de Oliveira e
Sonia Regina Mendes dos Santos
- 28** **O Fenômeno da Corrupção e a Sociedade do Conhecimento: do
Conhecimento das Causas à Construção de Barreiras Eficazes**
Artur Parreira Gonçalves, Marcelle Rossi Brandão e Ana Lorga da
Silva
- 51** **Educação em Direitos Humanos como Instrumento de
Transformação Social**
Fernanda Baldanza e Reis Friede
- 72** **Carta da Terra como Material Didático Estratégico**
Marilaine Bittencourt Mendes e Kátia Eliane Santos Avelar
- 95** **Niklas Luhmann e Karl Marx: Possível (e Necessário) Contributo
para o Estudo do Direito**
Luiz Heitor de Brito Coelho Gomes
- 110** **A Não Fiscalização dos Órgãos Governamentais e a Tragédia da
Samarco**
Carla Cristina Oliveira dos Santos, Diego Panázio Zeitune e João
Luiz Mendonça dos Santos
- 130** **Comunicação Empresarial e a Tragédia da Samarco**
Gercton Bernardo Coitinho, Eduardo Barbutto Bicalho e Ana
Christina Tavares Martins
- 153** **Impactos Econômicos do Desastre da Samarco**
Fabiano Martins Carvalho dos Santos, Hugo Almeida Carlos Satiro,
Paulo César Encarnação e Maria Geralda de Miranda
- 169** **Educação Ambiental no Ensino Básico: A Arte como Ferramenta
de Sensibilização para a Preservação Ambiental**
Margareth de Moraes Martins da Silva, Allan Custódio da Silva,
Ovídio Mota Peixoto, José Teixeira de Seixas Filho e Sílvia
Conceição Reis Pereira Mello
- 190** **Memória, Testemunho e Trauma em Tony Tcheka**
Érica Cristina Bispo

APRESENTAÇÃO

Os Editores da revista do Centro Cultural Justiça Federal, LexCult, apresentam a seus leitores a sua segunda edição, denominada **Pensamento e Ação**, uma vez que traz estudos e pesquisas voltados para temas relevantes de nosso tempo, no campo teórico do Direito e da sociedade, mas também estudos qualitativos aplicados que abordam questões ambientais, educacionais e culturais.

Em **Representações Sociais e Sociedades**, os autores debatem a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida pelo teórico francês Serge Moscovici, e argumentam que tal teoria possui muita importância nas comunicações e nas relações sociais, uma vez que a partir de sua interpretação se pode obter uma compreensão dos elementos que permitem “ler” o mundo, gerenciá-lo e enfrentá-lo.

No estudo denominado **O Fenômeno da corrupção e a sociedade do conhecimento: do conhecimento das causas à construção de barreiras eficazes**, os autores, primeiramente, procuram identificar as características que definem o conceito de sociedade do conhecimento e, em segundo lugar, avaliam em que medida essas características irão condicionar comportamentos fundamentais da sociedade, particularmente no campo da economia, das relações sociais, da educação e da política, com vistas à eliminação de comportamentos antiéticos, em termos de relações interpessoais e sociais, especificamente dos processos de corrupção na economia e na política, presentes em muitas sociedades.

Em **Educação em Direitos Humanos como instrumento de transformação social**, os autores discutem, do ponto de vista jurídico-normativo, a educação em Direitos Humanos no Brasil e pontuam que a capacitação e a informação pública nessa matéria são indispensáveis para estabelecer e promover relações estáveis e harmoniosas na sociedade e fomentar a compreensão mútua, a tolerância e a paz.

Em **Carta da Terra, como material didático estratégico**, as autoras argumentam que assim como vários documentos e livros são indicados e adotados nas escolas como materiais que visam a orientar valores, a Carta da Terra, documento aprovado pela UNESCO, em Paris, em março de 2000, deve ser utilizado como material didático estratégico com vistas a contribuir para que as crianças, desde as séries iniciais, compreendam a complexidade do planeta Terra e que possam valorizar o coletivo, a cidadania e a solidariedade humana.

Em **Niklas Luhmann e Karl Marx: possível (e necessário) contributo para o estudo do direito**, o autor analisa pontos fundamentais das visões luhmanniana e marxiana acerca do fenômeno jurídico de modo a explicitar suas possíveis contribuições para a teoria do direito. Embora os fundamentos epistemológicos das teorias sejam diversos, tanto Luhmann como Marx apresentam visões objetivistas acerca do fenômeno jurídico, que decorrem das próprias formas de análise da organização social propostas pelos autores. Ambas as construções teóricas salientam a natureza contextual do sentido, em oposição a concepções prevalentes no âmbito da teoria do direito, que costumam atribuir certo caráter universalista ao fenômeno jurídico.

Há também nesta edição três estudos sobre o recente desastre ambiental da mineradora Samarco (empresa de mineração, subsidiária da Vale), que trazem reflexões sobre as causas e as consequências ambientais da tragédia. O primeiro intitulado **A não fiscalização dos órgãos governamentais e a tragédia da Samarco** mostra que existem importantes leis ambientais e órgãos para fiscalizar as mineradoras no Brasil, mas que não funcionaram para impedir o desastre de 05 de novembro de 2015, quando ocorreu o rompimento da estrutura da barragem de Fundão, da mineradora Samarco, e cerca de sessenta e dois milhões de toneladas de lama destruíram completamente o distrito de Bento Rodrigues, em Mariana, afetando também muitas outras cidades.

Em **Comunicação empresarial e a tragédia da Samarco**, os autores debatem as práticas de comunicação institucional, adotadas pela Samarco no episódio do rompimento da barragem, e concluem que por não apresentar informações de maneira transparente, desde o início da crise deflagrada com o rompimento da barragem, a empresa abriu espaço para exposição negativa de sua imagem, desagradando tanto aos seus *stakeholders* quanto a chamada opinião pública.

Em **Impactos econômicos do desastre da Samarco**, os autores, com base em dados de instituições públicas e privadas, como Departamento Nacional de Produção Mineral, DNPM, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, Bolsa de Valores de São Paulo, BOVESPA, entre outras, buscaram verificar os impactos econômicos provocados pela catástrofe ambiental da Samarco nas atividades econômicas das regiões mais afetadas, como Mariana, MG.

Ainda no âmbito das discussões ambientais, no estudo **Educação ambiental no ensino básico: a arte como ferramenta de sensibilização para a preservação ambiental**, os autores descrevem experiência de Educação Ambiental, por meio de oficinas de artes plásticas, em Escola Municipal do Rio de Janeiro, com estudantes da Educação Básica, cujos resultados evidenciaram conscientização por parte dos estudantes.

Para fechar esta segunda edição, o artigo **Memória, testemunho e trauma, em Tony Tcheka** analisa a obra literária do autor Tony Tcheka, da Guiné-Bissau, país cuja produção poética é uma das menores entre os países africanos em Língua Portuguesa. Em sua análise, a autora aborda os conflitos armados que, metaforicamente, mancharam de sangue, a poética do autor, considerando-a como literatura de trauma, que serve de crítica aos sucessivos governos, que se valeram da violência para sua manutenção no poder naquele país.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Os Editores

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v2n1p10-27>

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SOCIEDADES

SOCIAL REPRESENTATIONS AND SOCIETIES

Fábio Narduchi de Paulaⁱ
Joaquim Humberto Coelho de Oliveiraⁱⁱ
Sonia Regina Mendes dos Santosⁱⁱⁱ

Resumo: Designadas “saber de senso comum”, diferente do saber científico, mas de grande importância para a vida social e, por essa razão, dignas de atenção e de estudos, as representações sociais fornecem os elementos que permitem compreender o mundo, gerenciá-lo e, até mesmo, enfrentá-lo. É dentro do referencial teórico da Teoria das Representações Sociais, desenvolvida pelo teórico francês Serge Moscovici e demais autores da área, tais como Denise Jodelet, Jean Claude Abric e outros, que se embasará e se construirá o presente artigo, que tem como objetivo discorrer, por meio de pesquisa bibliográfica, acerca da teoria em voga, dada a importância das representações sociais nas comunicações e nas relações sociais. Conclui-se que, através da análise e da interpretação das representações sociais acerca de determinados objetos, tendo em vista o rico aporte teórico e metodológico da teoria, pode-se obter uma compreensão e uma explicação aprofundadas dos fenômenos sociais, haja vista as funções dessas representações sociais nas práticas em sociedade.

Palavras-chave: Representações sociais. Teoria das representações sociais. Fenômenos sociais.

ⁱ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO (Bolsista da Capes). Possui graduação (Licenciatura/Bacharelado) em Educação Física pela Universidade Estácio de Sá. Pós-graduado em Língua Portuguesa e em Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID. Atualmente, é docente das prefeituras de Nova Iguaçu e da cidade do Rio de Janeiro (funcionário público). Possui experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar.

ⁱⁱ Graduado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987), Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992) e Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000). Atualmente é professor do Programa de Mestrado e Doutorado Interdisciplinar: Humanidades, Culturas e Artes - UNIGRANRIO; professor na Escola de Ciências Sociais e Aplicadas - Curso de Bacharel em Direito e da Escola de Ciências da Saúde - Curso de Psicologia da UNIGRANRIO; professor do Curso de Bacharel em Direito do UNIFESO.

ⁱⁱⁱ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980) e graduada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (1985), Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000) e Pós-Doutorado na USP (2011). Atualmente é professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

Abstract: Known as "knowledge of common sense", different from scientific knowledge, but of great importance to social life and, for that reason, worthy of attention and studies, social representations provide the elements that allow to understand the world, manage it and, until even, face it. It is within the theoretical reference of the theory of social representations, developed by the french theorist Serge Moscovici and other authors of the area, such as Denise Jodelet, Jean Claude Abric and others, who will be based and will build this article, which aims to run through bibliographical research on the Theory in vogue, given the importance of social representations in communications and social relations. It is concluded that, through the thorough analysis and interpretation of the social representations about certain objects, in view of the rich theoretical and methodological contribution of the theory, one can obtain an understanding and an in-depth explanation of the Social phenomena, view the functions of these social representations in the practices in society.

Keywords: Social representations. Theory of social representations. Social phenomena.

1 INTRODUÇÃO

A análise das Representações Sociais (RSs) que certos grupos constroem acerca de determinados objetos sociais permite, em consequência, uma compreensão do universo de informações, de crenças, de normas e de expectativas que permeiam a prática cotidiana desses grupos, revelando, por sua vez, como essas práticas, envolvendo tais objetos, encontram-se compreendidas, identificadas, orientadas e justificadas¹.

Trabalhando com a Teoria das Representações Sociais (TRSs), desenvolvida pelo teórico francês Serge Moscovici e demais autores da área, tais como Denise Jodelet, Jean Claude Abric e outros, tem-se um aporte teórico rico e adequado no que se refere ao trato com as impressões dos sujeitos pesquisados acerca de determinados objetos sociais, uma vez que tal teoria procura adentrar na cotidianidade dos sujeitos e filtrar as sínteses entre o cognitivo e o social, além de fornecer um conceito para se trabalhar com o pensamento social em seus processos, partindo do princípio de que existem formas diferentes e dinâmicas de se conhecer e de se comunicar, reguladas por diferentes objetivos (PEREIRA, 2016; SILVA, DIAS, PIMENTA, 2016).

De acordo com Silva, Dias e Pimenta (2016), encontra-se, atualmente, em plena expansão no Brasil, a Teoria das Representações Sociais, ampliando-se as áreas que têm aderido a esse referencial, dentre elas: Saúde, Educação e Serviço Social, crescendo os trabalhos de pesquisa envolvendo a mesma, podendo-se afirmar, até mesmo, que tal crescimento se deve “ao fato de que os estudos em representações sociais vêm mostrando o quanto essa noção e sua correlata base teórica permitem compreensão e explicação aprofundadas dos fenômenos sociais” (p.556).

É dentro desse referencial teórico que se embasará e se construirá o presente artigo, que tem como objetivo discorrer acerca da teoria em voga, haja vista a importância das representações sociais nas comunicações e nas relações sociais, visto serem elas designadas, tal como apontado por Almeida (2005), como

¹ Isto é, as quatro funções das representações sociais: a Função de Saber, a Função Identitária, a Função de Orientação e a Função Justificadora, que serão vistas, mais adiante, neste artigo.

“saber de senso comum”, “saber ingênuo” ou “natural”, diferente do saber científico, mas de grande importância para a vida social e, por essa razão, dignas de atenção e de estudos, porquanto fornecem os elementos que permitem compreender o mundo, gerenciá-lo e, até mesmo, enfrentá-lo.

Dentro do amplo espectro teórico-metodológico oferecido pela Teoria das Representações Sociais e tendo em vista a sua importância no estudo de sociedades, urge que se pergunte, dentro do escopo deste artigo, quais são, afinal, as definições existentes acerca das representações sociais. Quais as suas funções? O que os estudos têm a dizer sobre a gênese e a dinâmica das mesmas? De que modo podem ser elas cientificamente tratadas e revelar, pois, importantes aspectos acerca das práticas sócias?

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO ESTUDO DE SOCIEDADES

Segundo Domingos Sobrinho (1998, p.118), a Teoria das Representações Sociais “se desenvolveu procurando estabelecer novas bases epistemológicas para a compreensão da relação Sujeito/Objeto”, de maneira que Serge Moscovici, criticando os enfoques que concebiam tal relação de forma dicotomizada e descontextualizada, “procurou demonstrar que os processos através dos quais os sujeitos representam o mundo são extremamente dinâmicos e não comportam nenhum corte ou separação entre o universo interior e exterior aos mesmos”.

Dessa maneira, quando se fala em representações sociais, parte-se de outras premissas, ou seja, considera-se que não existe um corte “dado” entre universo exterior e universo do indivíduo (ou do grupo), ou melhor, que sujeito e objeto não são totalmente heterogêneos em seu campo comum (MOSCOVICI, 1978).

Nessa perspectiva, afirma-se que “O objeto de uma representação faz parte de um contexto ativo e é concebido, pelo menos parcialmente, pela pessoa ou pelo grupo, enquanto prolongamento do seu comportamento” (DOMINGOS SOBRINHO, 1998, p.118) “e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que

permitem conhecê-lo” (MOSCOVICI, 1978, p.48), sendo “a relação sujeito-objeto que determina o objeto em si mesmo” (DOMINGOS SOBRINHO, 1998, p.119).

Isso põe “em evidência a dinâmica relacional e simbólica através da qual os indivíduos entram em contato com o mundo exterior e o reproduzem à sua imagem e semelhança”, permitindo, dessa forma, “compreender as ações humanas não somente como resultado de experiências acumuladas e de sistemas de disposições incorporados, mas também como produto da ação dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o mundo exterior”, como descrito por Domingos Sobrinho (1998, p.119).

Dessa maneira, pode-se afirmar que tal “hipótese, do abandono da dicotomia sujeito-objeto, confere um novo estatuto ao que se convencionou chamar de ‘realidade objetiva’, definida pelos componentes objetivos da situação e do objeto” (ABRIC, 1998, p.27), cabendo ressaltar, conforme aponta Moscovici (1978), que “a representação de um objeto é uma reapresentação diferente do objeto”, de modo que “representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto” (p.58) e, nesse sentido, “*todas as coisas são representações de alguma coisa*” (p.64, grifo do autor), propondo-se, portanto, que

não existe uma realidade objetiva a priori, mas sim que toda realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca.

E é esta realidade reapropriada e reestruturada que constitui, para o indivíduo ou grupo, a realidade mesma (ABRIC, 1998, p.27).

Toda representação é, por conseguinte, “uma forma de visão global e unitária de um objeto”, bem como de um sujeito, de maneira que essa representação “reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e de normas”, permitindo defini-la, pois, “como uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências”,

possibilitando a esse indivíduo adaptar-se e encontrar um lugar nessa realidade, conforme aponta Abric (1998, p.27-28).

Assim sendo, a representação não é, simplesmente, um reflexo da realidade, mas uma organização significativa, dependente, ao mesmo tempo, de fatores contingentes, isto é, das circunstâncias (“natureza e limites da situação, contexto imediato, finalidade da situação”), “e de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma: contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, determinantes sociais, sistemas de valores”, bem como apontado por Abric (1998, p.28)

Esclarece Moscovici (1978) que “representar um objeto é, ao mesmo tempo, conferir-lhe o *status* de um *signo*, é conhecê-lo, tornando-o significativo. De um modo particular, dominamo-lo e interiorizamo-lo, fazemo-lo nosso” (pp.63-64, grifo do autor). Dessa maneira, “as representações sociais incitam-nos a preocupar-nos mais com as condutas imaginárias e simbólicas na existência ordinária das coletividades” (p.81) e, nesse aspecto, visto ser a conversação “uma atividade experimental das coletividades” (p.100), pode-se afirmar que “é nesse laboratório da sociedade que as combinações intelectuais são naturalmente selecionadas, antes de se cristalizarem em símbolos ou em ferramentas sociais” (p.101).

Estudando a psicanálise, uma teoria científica, Moscovici (1978) deixa patente que a mesma se modifica à medida que penetra na sociedade e é, pois, apropriada pelos diferentes grupos sociais, de maneira que: “Uma ciência *do* real torna-se, assim, uma ciência *no* real, dimensão quase física deste. Atingido esse estágio, sua evolução é assunto da Psicologia Social^[...]” (p.18, grifos do autor) (DE PAULA, 2018, p.22).

Destarte, diferentes grupos sociais vão se lhe apropriando segundo suas visões políticas, suas posições sociais e seus níveis socioculturais, aponta Moscovici (1978), demonstrando, portanto, que o saber científico acaba por ser transformado em uma dimensão de senso comum, pelos diversos grupos: “A linguagem está repleta de expressões ou de vocábulos que têm sua origem na Psicanálise e que todos compreendem. A retórica religiosa, política, até mesmo econômica, não se

dispensa de usar e abusar de tais expressões e vocábulos” (p.19). E assim, segundo o autor,

Insidiosa ou bruscamente, segundo os países, os regimes políticos ou as classes sociais, a psicanálise abandonou a esfera das idéias para ingressar na vida, nos pensamentos, nas condutas, nos costumes e no universo das *conversações* de grande número de indivíduos. Nós a vemos personificada pela fisionomia, os traços supostos da pessoa e os pormenores da biografia de Freud (MOSCOVICI, 1978, p.18, grifo do autor).

A história em quadrinhos, o romance, o filme e a anedota não se cansam de difundir expressões ou vocabulários que se originam na Psicanálise e que todos compreendem, de modo que, no que se refere ao conhecimento acerca desse objeto, “se recorta um modelo que, assimilado, ensinado, comunicado, repartido, dá forma à nossa realidade” e “confere à ciência de que provém as dimensões de um importante fato social e implanta-a na vida cotidiana da sociedade”, tal como afirma Moscovici (1978, p.20).

Conforme salienta Wagner (1998): “A imaginação cultural dá realidade às coisas que habitam o mundo social” (p.6). “Se um grupo de pessoas se comporta como se a loucura fosse causada por possessão demoníaca [...], essa loucura se torna um fato em seu mundo” (p.11). “Agindo no sistema de representação, os membros de um grupo criam o objeto representado, dão-lhe significado e realidade” (p.11). Dessa forma,

a representação social é sempre uma unidade do que as pessoas pensam e do modo como fazem. Assim, uma representação é mais do que uma imagem estática de um objeto na mente das pessoas; ela compreende também seu comportamento e a prática interativa de um grupo. É ao mesmo tempo uma teoria sobre o conhecimento representado, assim como uma teoria sobre a construção do mundo (WAGNER, 1998, p.11).

Afirma Moscovici (1978, p.20-21): “As ciências inventam e propõem a maior parte dos objetos, conceitos, analogias e formas lógicas a que recorremos para fazer face às nossas tarefas econômicas, políticas ou intelectuais”. Além do mais: “O que se impõe, a longo prazo, como dado imediato de nossos sentidos, de nosso

entendimento, é, na verdade, um produto secundário, reelaborado, das pesquisas científicas”; e completa afirmando que: “Esse estado de coisas é irreversível. Corresponde a um imperativo prático” (MOSCOVICI, 1978, 21).

No processo de educação escolar, a maioria das pessoas nas sociedades modernas entra em contato com descobertas e teorias científicas. Dessa maneira, a ciência desempenha um importante papel como fonte de conhecimento do cotidiano, assim como uma autoridade para legitimar e justificar decisões cotidianas e posições ideológicas (Wagner, 1995b) (WAGNER, 1998, p.4).

Assim, “cada um aprende à sua maneira a manipular os conhecimentos científicos fora de seu âmbito próprio, impregna-se do conteúdo e do estilo do pensamento que eles representam” (MOSCOVICI, 1978, p.22), sendo “evidente que a propagação de uma ciência tem um caráter criador”, de maneira que não devemos deixar escapar “o principal do fenômeno próprio de nossa cultura, que é a *socialização* de uma disciplina em seu todo e não, como se continua pretendendo, a *vulgarização* de algumas de suas partes” (p.24, grifos do autor).

Sendo assim, pode-se entender uma representação social como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática² e colaborando para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p. 36, tradução nossa), podendo ser entendida, além do mais, “como idéias, imagens³, concepções e visões de mundo que os atores sociais possuem sobre a realidade, as quais estão vinculadas às práticas sociais” (MOREIRA; OLIVEIRA, 1998, p.xi-xii).

Quanto às quatro funções desempenhadas pelas representações sociais, tem-se: a Função de Saber (permitem compreender e explicar a realidade através

² Aqui, encontra-se uma de suas funções: a Função de Orientação.

³ Cabendo ressaltar, aqui, que as representações sociais são entendidas como figura/significação, tal como em Moscovici (1978), “querendo com isso dizer que ela faz compreender a toda figura um sentido e a todo o sentido uma figura” (p.65). “As representações sociais apresentam-se, segundo Chamon (2014, p.306), ‘sob dois aspectos: o da imagem (reprodução do real de maneira concreta) e o do conceito (abstração do sentido do real, ou melhor, significação que corresponde à imagem do real)’. ‘Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem’ (MOSCOVICI, 1978, p.25). Assim, podemos falar em ‘conceitos e imagens’^[...], como ‘produtos da representação’ (RANGEL, 2004, p.38)” (DE PAULA, 2018, p.32).

de conhecimentos do dito “senso comum”, ou seja, de um saber “ingênuo”); a Função Identitária (definem a identidade, além de permitirem a proteção das especificidades dos grupos, caracterizando-os, isto é, situando os indivíduos e os grupos dentro do campo social); a Função de Orientação (guiam os comportamentos e as práticas, orientando condutas⁴); a Função Justificadora (permitem justificar, *a posteriori*, as tomadas de posição e os comportamentos, intervindo, pois, na avaliação da ação) (ABRIC, 1998).

Pode-se dizer que “cada grupo social elabora representações de acordo com a sua posição no conjunto da sociedade, representações essas que emergem de seus interesses específicos e da própria dinâmica da vida cotidiana” (MOREIRA; OLIVEIRA, 1998, p.xii). “São as representações sociais o que explica como um grupo se apropria de um objeto social e recria coletivamente seu significado, gerando, *a priori*, uma orientação para sua prática e, *a posteriori*, uma justificativa para suas ações” (CHAMON, 2014, p. 305).

Cumprem elas “uma função importante de regulação das relações entre diferentes atores sociais” (DOMINGOS SOBRINHO, 1998, p.119). “No final das contas, ela produz e determina os comportamentos⁵, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes” (MOSCOVICI, 1978, p.26), razão pela qual devam elas ser analisadas e interpretadas cientificamente, permitindo, assim, uma compreensão e uma explicação aprofundadas dos fenômenos sociais.

Em Rangel (2004, p.18), a representação social aparece “como forma de conhecimento dos objetos pelos sujeitos, tornando-os ‘familiares’ (menos estranhos), trazendo-os do ‘exterior’ para o ‘universo interior’, ‘ancorando-os’, sedimentando-os”, de modo que “os objetos do conhecimento teórico são, em princípio, estranhos aos sujeitos [...] [e] a representação social é uma forma de conhecimento

⁴ De acordo com Rangel (2004, p. 64), as representações influem “na constituição do real, na medida em que as percepções consubstanciam-se em idéias, expressas em conceitos e imagens, que podem determinar estigmas e preconceitos, orientando comportamentos, comunicações e relações humanas e sociais”.

⁵ “As diferentes representações sobre o desenvolvimento humano construídas [por exemplo] em contextos sociais distintos terminam por servir de base para a construção de um modo diferente de ser criança, jovem, adulto ou velho em cada um desses espaços” (ALÉSSIO, 2005, p.95).

pela qual os objetos tornam-se 'familiares' e são incorporados, assimilados". Assim, "o que era inalcançável tornou-se alcançável, inteligível e concreto" (MOSCOVICI, 1978, p.61), o que nos leva a entender uma RS "como forma de conhecimento prático" (RANGEL, 2004, p.22) "e compartilhado, potencialmente capaz de influir em visões e ações sociais" (RANGEL, 2004, p.51) (DE PAULA, 2018, p.25).

Conforme os autores da área, as representações sociais "constituem um saber: o do senso comum, o saber prático, que orienta a conduta dos indivíduos e sua comunicação" (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2016, p. 991), de maneira que os sujeitos as constroem "para que as mesmas lhes possam servir de orientação, de um guia prático para a ação" (DOMINGOS SOBRINHO, 1998, p.119).

Assim, "as representações sociais construídas pelos sujeitos refletem em seus comportamentos e práticas sociais e no seu modo de pensar e de agir sobre o objeto fruto de suas representações", tal como nos afirma Mandú e Aguiar (2013, p.564), baseando-se em Moscovici (1978), tendo em vista, conforme Doise, Clemence e Lorenzi-Cioldi (1992), que a representação social não determina o comportamento, mas delimita o universo de possibilidades (DE PAULA, 2018, p.26).

As representações sociais permitem que o indivíduo construa uma identidade social, o que possibilita ao sujeito relacionar-se com seu grupo social e com outros grupos, por meio, respectivamente, de um sentimento de pertença e de alteridade e distinção, intervindo, dessa forma, na construção de identidades pessoais e sociais, no comportamento intra e intergrupar, nas práticas individuais e grupais, e em processos tais como a assimilação de conhecimento e as ações de resistência e de mudança social, servindo, assim, como guias de ação (MOSCOVICI, 1978; MANDÚ; AGUIAR, 2013), reforçando, ainda mais, a importância de seu estudo.

Elas são entendidas, por Moscovici (1978, p.41), como "entidades quase tangíveis", que "circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano", de maneira tal que "A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados". E, por isso,

“temos que encarar a representação social tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma *como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura*” (p.45, grifo do autor).

Para Santos (2005, p.34), “a representação social é um conjunto de conceitos articulados que tem origem nas práticas sociais e diversidades grupais cuja função é dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar as condutas”. Quanto à última, isto é, à sua Função de Orientação, ressalta-se que “Elas Guiam os Comportamentos e as Práticas”, tal como sinaliza Abric (1998, p.29), funcionando, dessa maneira, como “um guia para a ação” (p.28).

Um outro aspecto ressaltado em estudos envolvendo representações sociais, como o nosso, refere-se à gênese e à dinâmica das mesmas, que clarifica importantes aspectos acerca de como elas são formadas e alteradas na dinâmica social (DE PAULA, 2018). Nesse sentido, Mandú e Aguiar (2013, p.563) afirmam, pautando-se em Moscovici (1978), que “a representação social de um objeto é formada através da reelaboração e adaptação do conhecimento, no contexto social do grupo, segundo a sua própria conveniência e de acordo com seus valores”, sendo “elaborada através de dois processos, denominados de objetivação e ancoragem⁶”.

Na ancoragem, o objeto é inserido num sistema de pensamentos preexistentes, estabelecendo uma rede de significações em torno do mesmo, tal como afirmam Mandú e Aguiar (2013), fundamentando-se em Santos (2005), havendo, nesse processo, “a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, atribuindo a este valores e práticas sociais pré-existentes; dessa forma, o objeto é associado a formas conhecidas e reconsiderado através delas” (MANDÚ; AGUIAR, 2013, p. 564).

Pela ancoragem, também denominada amarração ou ancoramento, “assimilam-se ou adaptam-se as novas informações aos conceitos e imagens já formados, consolidados e ‘objetivados’” (RANGEL, 2004, p.31). “O objeto novo é

⁶ Tais processos indicam, importante ressaltar, “a maneira como o social transforma um conhecimento em representação e como esta representação transforma o social”, segundo informa Jodelet (1992, p. 367) em Chamon (2014, p. 306).

reajustado para que se enquadre na categoria conhecida adquirindo características dessa categoria" (SANTOS, 2005, p.33). Dessa forma, ancorar consiste em "classificar e dar nome a alguma coisa" (MOSCOVICI, 2003, p.61), num processo de categorização e de nomeação, o que permite situá-las diante dos valores sociais, conforme aponta Mandú e Aguiar (2013), baseando-se nos trabalhos de Moscovici (1978), de Jodelet (2005) e de Almeida (2005).

Ela implica, portanto, em atribuição de sentido, isto é, "o enraizamento de uma representação inscreve-se numa rede de significados articulados e hierarquizados a partir de conhecimentos e valores preexistentes na cultura"^[...]; em instrumentalização do saber, uma vez que "possibilita um valor funcional à representação, na medida em que se torna uma teoria de referência possibilitando a tradução e compreensão do mundo social"; e em enraizamento no sistema de pensamento, já que "as novas representações se inscrevem num sistema de representações preexistentes"; dessa forma, "o novo torna-se familiar ao mesmo tempo em que transforma o conhecimento anterior", de modo que "o sistema de pensamento preexistente ainda predomina e serve como referência para os mecanismos de classificação, comparação e de categorização do novo objeto", tal como nos aponta Santos (2005, p.33 apud DE PAULA, 2018, p.37).

Segundo Santos (2005), quando apareceram as primeiras informações sobre a AIDS, a imprensa logo chamou a "nova doença" de "câncer gay" ou "peste gay", visto que o fato de ter sido descoberta, inicialmente, em sujeitos gays, de causar a morte sem que se soubesse, de maneira exata, suas causas e de ser contagiosa levaram a imprensa a associar ao câncer (mortal) e à peste (mortal e contagiosa). "Um sentido foi atribuído ao novo objeto (AIDS) a partir de conhecimentos anteriores e um nome lhe foi atribuído" (p.33).

Pode-se entender a objetivação, do ponto de vista de Moscovici (1978), como o processo de tornar familiar algo desconhecido, por meio da tentativa de tornar concreto e palpável o conceito, para que seja mais bem entendido, fazendo, pois, "com que se torne real um esquema conceitual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material" (p.110). Corresponde ao processo de tornar concreto o que é abstrato, tal como esclarece Chamon (2014), substituindo o objeto pela sua imagem, melhor dizendo, "a imagem tornando-se o próprio objeto e não mais sua

representação”, sendo essa imagem “sempre uma simplificação, necessariamente deformada, do conceito que lhe deu origem” (p.306).

Pela objetivação, dá-se a concretização, ou melhor, a “materialização” de conceitos em imagens (RANGEL, 2004). “Ela torna concreto o que é abstrato. Transforma um conceito em uma imagem ou em núcleo figurativo” (SANTOS, 2005, p.31). Assim, objetivar, segundo Moscovici (1978, p.111), “é reabsorver um excesso de significações materializando-as [...]. É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo”, esclarecendo que,

quando a percepção visual não dá a impressão de um saber, mas, sim, de um conhecimento imediato ou de um contato direto, ou melhor, quando as ideias já não são percebidas como produtos da atividade intelectual, mas como reflexos de algo que existe no exterior, podemos dizer que houve objetivação, isto é, uma “substituição do percebido pelo conhecido” (p.112) (DE PAULA, 2018, p.33).

Como exemplo, “o complexo da teoria psicanalítica deixa de ser uma hipótese teórica e passa, no senso comum, a ser um atributo real do outro. As idéias construídas em contextos específicos são percebidas como algo palpável, concreto e exterior ao sujeito” (SANTOS, 2005, p.31). Assim, “os elementos da língua científica passam para a linguagem corrente, onde obedecem a novas convenções. As palavras ‘complexo’, ‘repressão’, investidas de um novo poder, designam aqui manifestações ostensivas do real”. E, dessa maneira,

a Psicanálise, com o seu vocabulário, “serviria [...] para designar comportamentos psicológicos”, tal como esclarece Moscovici (1978, pp.111-112, grifo do autor), de modo que “O hiato entre a ciência e o real se reduz, o que era específico de um conceito se propõe como propriedade da sua contrapartida no real”, sendo “assim que cada um pode, em nossa sociedade, reconhecer os ‘complexos’ de um indivíduo como *atributos* da sua pessoa”, sem “que, por outra parte, esse reconhecimento esteja obrigatoriamente associado à Psicanálise” (DE PAULA, 2018, p.34).

O fenômeno da violência, tal como salienta Aléssio (2005, p.81), “pode ser objetivado no espaço, por exemplo, quando se diz que um determinado local (a

cidade) produz mais violência que outro (campo)”, de maneira que “objetivar é tornar um conhecimento abstrato em algo concreto que seja próximo da realidade dos indivíduos”, de modo que “os elementos que constituem a representação obtêm materialidade, além de que se formam expressões de uma realidade vista como natural”.

Assim, a coisificação, isto é, “a conversão de idéias em coisas localizadas fora da mentalidade individual [...] é prescrita como um cânone do senso comum do envolvimento cultural”, conforme nos esclarece Moscovici (1978, pp.112-113), apoiando-se em Rose, e, nessa perspectiva, “a coisificação coletiva” constitui-se na “descrição mais concisa e reveladora da idéia cultural tratada em termos de suas fontes comportamentais”. Dessa maneira, o autor conclui dizendo: “Como as pessoas conseguem projetar noções para um público, eis o problema básico da pesquisa empírica que relaciona a cultura e comportamento” (DE PAULA, 2018, p.35).

De Paula (2018), buscando explorar, em sua pesquisa, como estão ancoradas e objetivadas as representações sociais acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar⁷, acaba por concluir, por fontes imagéticas, que tais representações encontram-se, em suma, ancoradas em esferas, tais como: a relacional (nas relações que são estabelecidas com outro(s) corpo(s) e com elemento(s) do espaço), a étnica (na cor da pele dos corpos, ou melhor, em corpos com a tez de pele branca), a de gênero (na centralidade de gênero, especificamente, do gênero masculino), a dos materiais utilizados como recursos pedagógicos (no uso de materiais convencionais, particularmente, o elemento *bola*), a da esportivização (com trabalhos envolvendo modalidades esportivas como conteúdos, especialmente, o *futebol*), a da não diversificação de atividades-conteúdos; a da sistematização dessas aulas; e a do prazer.

Encontram-se tais representações objetivadas⁸, de modo respectivo, na forma de desenhos de alunos: em relação a outro(s) corpo(s) e a elemento(s) do

⁷ De discentes (do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental) e de docentes atuantes nessa etapa da Educação Básica, por meio do Método Documentário e da Metodologia Qualiquantitativa do Discurso do Sujeito Coletivo.

⁸ Ressaltando que, na objetivação, com a formação de uma imagem objetivada, ou melhor, com a representação imagética do objeto social por meio do estabelecimento de um núcleo figurativo, há uma naturalização da representação de tal objeto representado, limitando-o à imagem mental

espaço; com a tez de pele branca; com o gênero masculino; relacionando-se com materiais convencionais, de modo particular, com o elemento *bola*; praticando esportes, mormente, o *futebol*; realizando somente uma atividade-conteúdo; desempenhando atividades sistematizadas; e com semblantes demonstrando satisfação, prazer (DE PAULA, 2018).

O autor relaciona tais ancoragens e objetivações encontradas, acerca de seu objeto de estudo, à prática cotidiana desses grupos⁹, acabando por concluir que tal prática, envolvendo os corpos nas aulas de Educação Física escolar, pela noção de *habitus* individual e coletivo do grupo produtor levantada na pesquisa,

encontra-se compreendida, identificada, orientada e justificada, com todas as suas implicações, na perspectiva relacional (outro(s) corpo(s) e elemento(s) do espaço), étnica (corpos com a tez de pele branca), de gênero (masculino), de utilização de materiais convencionais como recursos pedagógicos (elemento *bola*), da esportivização dessas aulas (*futebol*), da não diversificação de atividades-conteúdos, da sistematização dessas aulas e do prazer (DE PAULA, 2018, p.181).

Com isso, o autor acaba por deixar evidente a importância dos estudos em representações sociais, porquanto “permitem compreensão e explicação aprofundadas dos fenômenos sociais” (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2016, p.556), razão pela qual se ampliam as áreas que têm aderido a esse referencial, como, por exemplo, Educação, Saúde e Serviço Social, e crescem os trabalhos de pesquisa envolvendo os estudos das mesmas (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2016), que “passam a se constituir em um importante instrumento para a compreensão das realidades sociais, e de seus elementos cristalizados ou emergentes” (ALMEIDA, 2005, p.47).

efetivada, de maneira que se perde a consciência de que apenas se representa e essas representações acabam assumindo, pois, o caráter de verdade (MEDINA FILHO, 2013). E, assim, “A naturalização das noções lhes dá valor de realidades concretas, diretamente legíveis e utilizáveis na ação sobre o mundo e os outros” (JODELET, 2001, p.39 apud MEDINA FILHO, 2013, p.267). Com isso, “a construção mental do objeto social ganha valor de verdade e uma consistência que resiste às investidas de questionamento de sua veracidade ou adequação ao contexto atual” (MEDINA FILHO, 2013, p.268), mascarando “os valores através dos quais os grupos sociais constroem seus esquemas de pensamento, naturalizando-os e protegendo-os de qualquer possibilidade de questionamento” (idem).

⁹ Para saber mais, vide a obra de De Paula (2018).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se, para fins conclusivos, que a maneira como os indivíduos adquirem o conhecimento do senso comum e a quantidade expressiva de informações, de valores, de crenças e de expectativas que esse tipo de conhecimento incorpora e acumula deveriam ser mais considerados (RANGEL, 2004) em estudos de sociedades, na medida em que oferecem valiosas indicações acerca das práticas sociais, tendo em vista que “cada grupo tem um universo de opinião particular” (MOSCOVICI, 1978, p.32) e conhecê-lo implica, portanto, agir.

O agir, pela busca de novos significados, de novos sentidos e, até mesmo, de novas práticas, a partir das informações advindas das representações e reveladas por elas, é, por meio de estudos envolvendo representações sociais, de capital importância, encarando o ser humano como um “ser de relação e de símbolo” (LE BRETON, 2011, p. 290), por conseguinte, “construtivo e não predeterminado, ou seja, ele elabora, reelabora e altera os significados das coisas com as quais interage no ambiente social” (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2014, p. 552).

Assim sendo, através da análise e da interpretação das representações sociais acerca de determinados objetos, tendo em vista o rico aporte teórico e metodológico da Teoria das Representações Sociais, pode-se obter uma compreensão e uma explicação aprofundadas dos fenômenos sociais, haja vista as funções dessas representações sociais nas práticas em sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

ALÉSSIO, Renata Lira dos Santos. Desenvolvimento humano e violência na zona rural. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Org.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

ALMEIDA, Geraldo José de. As representações sociais, o imaginário e a construção social da realidade. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria

de. (Org.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

CHAMON, E.M.Q.O. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, maio/ago. 2014.

DE PAULA, Fábio Narduchi. **As representações sociais de alunos e de professores acerca do corpo nas aulas de educação física escolar**. 2018. 200f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy" (Unigranrio), Duque de Caxias, 2018.

DOMINGOS SOBRINHO, M. "Habitus" e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine em expansion. In: JODELET, D. (Ed.). **Lés représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Tradução Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANDÚ, T. M. C; AGUIAR, M. C. C. A formação inicial no curso de pedagogia: representações, caminhos e perspectivas dos estudantes. **Educação Temática Digital**, Campinas (SP), v. 15, n.3, p.560-577, 2013.

MEDINA FILHO, A. L. Importância das imagens na metodologia de pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 2, p. 263-271, 2013.

MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. Apresentação. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PEREIRA, Alexandre de Jesus. **Horta escolar: uma ferramenta interdisciplinar de educação ambiental e de desenvolvimento sustentável**. 2016. 69 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Centro Universitário Augusto Motta, Rio de Janeiro, 2016.

RANGEL, Mary. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2004.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Org.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SILVA, Rejane Dias da; DIAS, Adelaide Alves; PIMENTA, S. A. Profissionalidade e formação docente: representações sociais de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 987-1007, out./dez. 2016.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v2n1p28-50>

O FENÔMENO DA CORRUPÇÃO E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: DO CONHECIMENTO DAS CAUSAS À CONSTRUÇÃO DE BARREIRAS EFICAZES

THE CORRUPTION PHENOMENON AND THE KNOWLEDGE SOCIETY: FROM KNOWLEDGE OF THE CAUSES TO THE CONSTRUCTION OF EFFECTIVE BARRIERS

Artur Parreira Gonçalvesⁱ

Marcelle Rossi Brandãoⁱⁱ

Ana Lorga da Silvaⁱⁱⁱ

Resumo: Este artigo parte da identificação das características que define com alguma precisão o conceito de sociedade do conhecimento e avalia em que medida essas características irão condicionar comportamentos fundamentais da sociedade, particularmente no campo da economia, das relações sociais, da educação e da política. As preocupações teóricas e práticas com a construção de futuras sociedades baseadas no conhecimento são hoje amplamente compartilhadas por pesquisadores em ciências sociais; e interrogações sobre a transparência das decisões políticas, econômicas e sociais são sentidas não apenas nas instituições científicas, religiosas e culturais, mas começam a desencadear comportamentos específicos na política. Este estudo é movido por essas preocupações e busca definir as características das sociedades do conhecimento, bem como identificar os recursos que possam controlar comportamentos sociais indesejáveis, como a corrupção. A metodologia utilizada no estudo combinou dois processos: coleta de dados por questionário, submetidos a um tratamento estatístico apropriado e a coleta de opiniões expressas pelos entrevistados sobre esses assuntos. Observações qualitativas feitas pelos respondentes apontam que a divulgação deve ser feita nos meios aos quais a maioria dos cidadãos tem acesso e salientam que mesmo as punições impostas a atos comprovados de corrupção devem ser divulgadas, a fim de eliminar o sentimento de impunidade associado a esses atos.

ⁱ Doutorado em Psicologia Social da Saúde no Trabalho, com a tese: Percepção e Representação do Estresse e da Qualidade de Vida: Fatores Pessoais e Contextuais. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Universidade do Porto (Abril de 2003). Mestrado em Psicoterapias Comportamentais e Cognitivas, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2001). Em 1992, ingressou no quadro de professores da ULHT - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, chegando à posição de professor catedrático (Professor Titular) e de Subdiretor do Curso de Gestão de Recursos Humanos, integrado na Faculdade de Ciências Econômicas e das Organizações (ECEO).

ⁱⁱ Coordenadora adjunta do GESC Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT), Lisboa - Portugal. Mestre em Engenharia de Produção. Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas (UFRN). Atualmente é Pró-Reitora de Graduação e Assuntos Acadêmicos e Professora da Pós-graduação da Universidade Santa Úrsula - USU.

ⁱⁱⁱ PhD, Investigadora integrada, Direção Científica do CPES – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Palavras-chave: Sociedade do conhecimento. Corrupção. Transparência. Participação cidadã. Ética.

Abstract: This article starts from the identification of the characteristics that define with some precision the concept of knowledge society and evaluates to what extent these characteristics will condition fundamental behaviors of society, particularly in the field of economics, social relations, education and politics. An important part of the thematic focus of the research is to identify characteristics favorable to the elimination of unethical behaviors in terms of interpersonal and social relations, and specifically the processes of corruption in economics and politics, which today are rife in many societies. The theoretical and practical concerns with the construction of future knowledge-based societies are now widely shared by researchers in the social sciences; and questions about the transparency of political, economic and social decisions are felt not only in scientific, religious, and cultural institutions, but they begin to trigger specific behavior in politics. This study is driven by these concerns and seeks to define the characteristics of knowledge societies, as well as identify resources that can control undesirable social behaviors such as corruption. The methodology used in the study combined two processes: data collection by questionnaire, submitted to an appropriate statistical treatment and the collection of opinions expressed by the interviewees on these subjects. Qualitative remarks made by respondents point out that disclosure should be made in the means to which most citizens have access and stress that even punishments imposed on proven acts of corruption must be disclosed in order to eliminate the feeling of impunity associated with such acts .

Keywords: Knowledge society. Corruption. Transparency. Citizen participation. Ethic.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo enquadra-se numa investigação ampla sobre sustentabilidade humana, realçando-se o objetivo de analisar os fatores de controlo da corrupção, enquanto ameaça à sustentabilidade e à qualidade de vida, em organismos públicos e privados.

O fenómeno da corrupção tem recebido nos últimos tempos a atenção continuada de pesquisadores de ciências sociais e de comportamento (SAHU; GAHLOT, 2014). Esses autores apontam que essa onda de interesse está indubitavelmente relacionada à relação entre boa governança e saúde da economia; e Pellegrini e Gerlaugh (2004) estudaram os efeitos diretos e indiretos da corrupção no desenvolvimento econômico. Mas é provável que a ideia generalizada de que houve um aumento acentuado no comportamento corrupto seja uma forte raiz para esse crescente interesse. Esse sentimento é muito perceptível nas economias emergentes dos BRICS, onde mais de dois terços das pessoas compartilham essa convicção. Este artigo reconhece esse fluxo nos estudos atuais; mas, mais especificamente, procura entender até que ponto as características das futuras sociedades do conhecimento podem constituir barreiras ao comportamento corrupto; o conteúdo do construto para vários tipos de pessoas; e os principais critérios de transparência nas ações e decisões, na perspectiva dos cidadãos.

2 EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO

O termo corrupção origina-se no latim *corruptio* e tem o significado fundamental de deterioração, decomposição, putrefação; deterioração física de uma substância por podridão ou ferrugem. Outro significado é adulteração, alteração do estado ou das características originais de algo (por exemplo, a entrega de um produto adulterado, não de acordo com suas características originais).

Próximo a esse sentido está o de degradação moral (por exemplo, **corrupção de valores, depravação, perversão**), um sentido notoriamente integrado na esfera da Ética. Pertence a este campo o conceito mais frequentemente associado ao termo corrupção: comportamento desonesto, fraudulento ou ilegal, envolvendo troca de

dinheiro ou serviços para benefício próprio em detrimento do bem comum (ex.: **suspeitos foram presos por suposta corrupção e peculato**). O comportamento de corrupção é geralmente associado a atos de sedução, o que implica a ideia de corrupção ativa e passiva (ONLINE PRIBERAM DICTIONARY, 2008-2013).

Esta definição de dicionário pode ser considerada muito completa, facilitando o enfoque nas dimensões éticas e sociais do construto, abordadas pelos autores que se preocupam com essa questão. Shleifer e Vishny (1993 apud SAHU; GAHLOT, 2014) falam de diferentes definições de corrupção, desde o comportamento puramente antiético até o recebimento de subornos pela transferência de ativos do governo, para beneficiar uma pessoa; mas todos os sentidos se entrelaçam.

Banerjee, Hanna e Mullainathan (2011) definem corrupção como um incidente, em que um burocrata (ou um agente eleito) viola uma norma, para ganhar algum montante de dinheiro ou equivalente.

Sahu e Gahlot (2014) perguntaram às pessoas que atos definem o comportamento de corrupção. Cerca de 60% entenderam que dar e receber subornos é o que realmente define o conceito; solicitar apenas suborno merece a definição de corrupção para cerca de 20%; menos de 10% consideraram corrupção a troca de favores e a ocultação ou acesso indevido a informações vantajosas.

O Guia de Políticas Anticorrupção das Nações Unidas observa que "as definições de corrupção variam de país para país, de acordo com fatores culturais, legais ou outros e com o entendimento que em cada país se tem da natureza do problema" (2003, apud HANCOCK; BRADLEY, 2014, p. 9). A Transparência Internacional também define a corrupção como "o abuso do poder confiado para lucro privado"; e o Banco Mundial define como prática corrupta "a oferta, entrega, recebimento ou solicitação, direta ou indireta de qualquer valor para influenciar indevidamente as ações de outra parte". (HANCOCK; BRADLEY, 2014, p. 9).

Segundo Klitgaard (1994), a corrupção envolve sobretudo três variáveis: a oportunidade de experimentar o ato ilegal, a possibilidade de a ação corrupta ser descoberta e a probabilidade de o autor ser punido; e propõe três níveis de análise do fenômeno.

O primeiro nível é o individual: as causas do comportamento corrupto estão ligadas às motivações dos atores, uma vez que todo comportamento intencional - e

corrupção é um comportamento intencional (KLITGAARD, 1994) - é motivado. Ver processos motivacionais na perspectiva da complexidade será, sem dúvida, uma maneira útil de entender e, eventualmente, controlar o fenômeno da corrupção. Os motivadores energizam o comportamento, relacionando o indivíduo ao contexto (PARREIRA; LORGA DA SILVA, 2014). Nesse nível, as condições do contexto mais relacionadas à corrupção são a existência de conectores, uma cultura de baixa valorização da ética, falhas de controle dos líderes, práticas de não transparência.

A combinação de fatores motivacionais com essas condições de contexto é uma forte força propulsora de comportamentos de corrupção. É, portanto, um dos componentes do nosso modelo interpretativo.

O segundo nível é o organizacional, onde ocorrem muitos dos comportamentos de corrupção. Eles são claramente influenciados pelos padrões culturais e pelo clima na organização, que agem como condições facilitadoras ou mesmo como causas diretas.

Neste campo, podemos apontar como causas diretas interesses individuais e de grupo, incluindo a motivação para tirar vantagem sobre outras pessoas. A existência de jogos de bastidores e condições não transparentes, falhas de controle, cultura ética fraca e competição interorganizacional excessiva para ganhar clientes podem ser apontadas como fortes condições facilitadoras para a corrupção.

O terceiro nível é o sociopolítico, cuja complexidade é grande, já que integra diversos níveis e setores, incluindo os anteriores. Conseqüentemente, nesse terreno, torna-se mais difícil distinguir fatores causais de condições que facilitam a corrupção. Como fatores causais, pode-se mencionar:

- Existência de uma cultura de busca de vantagem, com baixa valorização da ética e do serviço;
- Existência de uma rede de conectores, impulsionando os procedimentos de corrupção;
- Existência de atores em posição de liderança facilmente atraídos por comportamentos corruptos;
- Fraqueza motivacional do conceito de bem comum (COVEY, 2002).

Nesta área, as condições facilitadoras incluem hábitos e práticas não transparentes na vida cotidiana; fracasso das barreiras anticorrupção e das instituições reguladoras e corretivas, que favorecem a sensação de impunidade.

Esta enumeração simples mostra quão enorme é o problema e quão problemática a sua resolução pode parecer. Mas a ação sobre essas causas e condições é a verdadeira maneira de construir uma sociedade onde o comportamento corrupto seja reduzido a um mínimo tolerável^{iv}.

Tabela 1- Dimensões do construto corrupção

Dimensões do constructo corrupção	Médias
Roubar alguém com ameaça de arma	3,578
Roubo ou furto de um objeto	3,842
Usar produtos da empresa sem autorização e sem declarar	5,910
Dar uma informação falsa a alguém para tirar vantagem sobre essa pessoa num negócio	6,860
Falsificar dados para ser admitido numa instituição	7,256
Usar a sua posição para guardar para si parte do pagamento de um cliente à sua empresa, às escondidas do cliente	8,272
Usar conhecimento privilegiado advindo da sua posição social, para ganhar lucros num negócio, impossíveis de obter sem esse conhecimento secreto	8,361
Estar num concurso e influenciar alguém da instituição para ser colocado à frente dos outros concorrentes	8,538
Usar a sua posição para obter um pagamento de um candidato a um concurso, com a promessa de o favorecer	9,158
Receber dinheiro de um fornecedor, com a promessa de que será ele a ganhar o negócio	9,377
Usar a sua posição social para influenciar secretamente um negócio e obter ganhos com isso	9,409
Propor secretamente pagamento a um empregado de um potencial cliente, para ganhar vantagem sobre os outros concorrentes	9,429

Fonte: elaborado pelos autores (2018).

São os comportamentos relacionais (assinalados a negro na tabela 1) que constituem a essência do que se define como corrupção: um modo de decidir e agir

^{iv} O conceito de **mínimo tolerável** é uma alternativa a **corrupção zero**. A fórmula de **corrupção zero** implicaria o controle completo de suas causas e condições, só possível em condições de total transparência e pleno motivacional, inexistentes em nossas sociedades.

com violação da ética, apoiado na construção de uma rede de decisores que definem as normas de ação aceites pela rede. Esses comportamentos situam-se todos acima do percentil 88 da escala utilizada - cuja posição mais elevada tinha o valor numérico de 9,25, correspondente a **É extremamente adequado designar este comportamento como corrupção** (PARREIRA; LORGA DA SILVA, 2016). Podemos, por isso, adotá-los como uma definição bastante precisa do construto, que assim lança uma luz clara sobre a razão do impacto da corrupção e pode abrir uma via direta de acesso às raízes do problema.

3 O IMPACTO DA CORRUPÇÃO

Brei chama a atenção para a posição funcionalista, segundo a qual os resultados da corrupção "podem ser um estímulo para o processo de desenvolvimento, não constituindo danos irreparáveis para a sociedade, sendo aceitáveis em um determinado momento histórico" (Brei, 1996, p. 105). Porém essa possível contribuição positiva é submergida por uma série de efeitos claramente perversos. O *UK Anticorruption Plan* (Hancock & Bradley, 2014) refere que se não for controlada, a corrupção prejudica a comunidade e a integridade das instituições públicas e privadas; permite que os criminosos contornem os controlos nas fronteiras e facilitem o tráfico ilegal de bens; cria custos desnecessários e prejudica a capacidade de promover o crescimento sustentável (BREI, 1996; HANCOCK; BRADLEY, 2014). Segundo Pellegrino e Gerlaugh (2004, p. 438) corroborados por Rock e Bonnett (2004), "o aumento do desvio padrão no índice de corrupção está associado a uma diminuição dos investimentos de 2,46 pontos percentuais, o que, em consequência, reduz o crescimento económico em 0,34% ao ano". Estes dados mostram bem que corrupção tem um impacto destrutivo sobre várias dimensões da sustentabilidade, nomeadamente a económica, a social e a política.

Os estudiosos do tema e os cidadãos preocupados com a qualidade de vida das sociedades em que vivem não podem permanecer insensíveis a tais efeitos: a busca de medidas redutoras dos níveis de corrupção torna-se imperativa, particularmente nos países onde está mais enraizada.

4 A QUESTÃO DAS CAUSAS DA CORRUPÇÃO

A análise das causas da corrupção pode contribuir para um controle mais seguro do fenômeno e das suas consequências deletérias. Deve abranger os vários níveis propostos por Klitgaard (1994), sendo importante para a precisão da análise distinguir quais são as causas reais e quais são as condições que facilitam o comportamento corrupto. Nem todos os estudos fazem explicitamente essa distinção, mas ela está implícita na maioria deles. Por exemplo, as razões causais da corrupção nos países em desenvolvimento, referidas por Hope (apud BREI, p. 112), mesclam as duas categorias: falta de ética responsabilidade e compromisso no serviço público; pobreza e desigualdade; liderança política ineficiente, fraco sentido do interesse nacional; existência de uma opinião pública fraca e apática. Sousa (2011) destaca a ligação da corrupção às principais desigualdades sociais, ao excesso de burocracia e a uma notória falta de eficiência do sistema judicial. Em matéria de cultura, o autor enfatiza o vínculo entre corrupção e déficit de participação cívica, lembrando que o nível de corrupção diminui quando aumenta o número de empresas e cidadãos ativamente interessados em política.

A Tabela 2 apresenta a avaliação das principais causas de corrupção nos BRICS (SAHU; GAHLOT, 2014), com dados confirmativos das afirmações acima. Nessa tabela, os fatores causais da corrupção, juntos, descrevem o que pode ser um sistema cultural de crenças e práticas, que forma uma base para o comportamento corrupto emergente. Aqui também não existe uma distinção clara entre condições facilitadoras e causas reais de corrupção. Mas é uma distinção que pode ajudar a entender mais precisamente as raízes do comportamento corrupto, especialmente se o estudarmos nos três níveis mencionados acima.

Tabela 2 - As principais causas de corrupção nos BRIC (As mais referidas estão em negrito itálico)

Categorias	Brasil	Rússia	Índia	China	África do Sul
1. Ausência de vontade política	76%	68%	86%	64%	69%
2. Intervenção ilegal do Estado nas atividades de agentes não estatais	13%	10%	15%	9%	11%
3. Legislação/regulamentos/	33%	28%	24%	25%	28%

procedimentos com falhas					
4. Fraca aplicação da lei	34%	36%	40%	37%	28%
5. Administração ineficiente	69%	63%	84%	62%	56%
6. Sistema judiciário sem independência	58%	51%	64%	54%	60%
7. Ineficientes mecanismos de controle e punição	73%	67%	78%	69%	65%
8. Falta de transparência e credibilidade do setor público	55%	57%	54%	61%	59%
9. Condições socioeconômicas desfavoráveis	15%	18%	23%	29%	11%
10. Tolerância face à corrupção	84%	89%	92%	87%	83%

Fonte: Sahue Gallot, 2014

5 A QUESTÃO DAS BARREIRAS CONTRA A CORRUPÇÃO E DAS MEDIDAS PARA A CONTROLAR

Andrade (2013) chama a atenção para o fato de os jornais estarem repletos de manifestações de descontentamento, contra a corrupção no Brasil. A população em geral, não mede palavras para desqualificar os corruptos; entretanto, essa raiva e revolta social são claramente insuficientes, se restritas a isso.

6 A PARTICIPAÇÃO CIDADÃ COMO FATOR ANTICORRUPÇÃO

Autores como Dagnino (1994), Isin e Wood (1999) e Vieira (2000) salientam a necessidade de a concepção moderna de cidadania sofrer uma transformação radical em sua teoria e prática, já que o ideal liberal vinculou a cidadania à condição de consumidor (HABERMAS, 1981 apud PORTILHO, 2005). Furriela (2002, p. 23) ressalta perentoriamente que “no limiar do século XXI, o modelo clássico de democracia representativa deixou de atender os anseios de participação da sociedade”.

Participar pode ser apenas assumir a execução de ações previamente determinadas e associadas a um conjunto de valores da modernidade, mas pode ir além disso e constituir-se como “exercício coletivo da tomada de decisões e da gestão de ações definidas e implementadas pela população comunitária” (SOUZA, 2008, p. 16 apud DINIZ, 2011, p. 38). A democracia participativa “é aquela em que os cidadãos sentem que, por fazerem parte da nação, têm parte real na sua condução, e por isso tomam parte – cada qual em seu ambiente – na construção de uma nova sociedade da qual ‘se sentem parte’” (BORDENAVE, 1994, p. 26).

A ONU, através da Convenção de Aarhus (1998), considera fundamental este tipo de participação com vista a “contribuir para a proteção do direito de qualquer pessoa das presentes e futuras gerações a viver num ambiente adequado para seu bem-estar, deverá ser garantido o seu direito de acesso à informação, à participação pública em processos decisórios e à justiça em matéria de meio ambiente” (ONU, Convenção de Aarhus, artigo 1, 1998).

Este quadro conceptual – abertura ao conhecimento, participação ativa e informada e dirigentes abertos ao debate frontal e à transparência – foi a base das outras hipóteses (H2, H3 e H4) orientadoras da pesquisa de campo, desenhada para avaliar em que medida os três eixos de atuação acima são percebidos como linhas de força claras que encaminham a sociedade para a erradicação de fatores de insustentabilidade como a corrupção.

Echenburg (1970 apud BREI, 1996), sugere que, mais do que criar regras legais, o que importa é o comportamento exemplar dos líderes e um rígido código de supervisão efetivamente implementado; e Leff (1970), também citado em Brei, enfatiza que a eliminação da corrupção requer o surgimento de novos centros de poder fora da burocracia.

O Plano Anticorrupção do Reino Unido (HANCOCK; BRADLEY, 2014, p.19-23) propõe especificamente toda uma panóplia de medidas, em torno dos conceitos de transparência e punição de desvios, como processos preventivos e corretivos:

- Treinamento do pessoal carcerário, para assegurar que a corrupção, onde houver suspeita, seja identificada, investigada e eliminada;
- formação em contra-corrupção para o setor público;

- lobistas para divulgar os seus clientes num registo publicamente disponível e declarar se subscrevem ou não um código de conduta, elaborado para lidar com lobistas;

- Um guia para as regras relativas à conduta dos membros na Câmara dos Comuns;

- declarar o valor dos presentes que devem ser registrados;

- sanções disciplinares por má conduta;

- exclusão de fornecedores que tenham sido condenados por várias infracções, incluindo fraude, suborno e corrupção.

Andrade (2013, p. 11) recomenda deixar de lado a crença de que a questão dos padrões e a criação de penalidades severas acabarão com a corrupção: editar uma quantidade notável de leis não contribui efetivamente para acabar com o problema. Deveríamos antes lutar por uma transformação drástica da sociedade, em seu aspecto cultural, bem como pela reforma de hábitos e comportamentos agora intrínsecos à nossa formação intelectual. É necessário que os corruptos sejam convencidos de que quanto mais tempo são aceitos pela sociedade, essa condição os torna *personae non gratae*.

Após essa revisão dos pontos-chave relacionados à corrupção, é hora de colocar as questões que movem essa pesquisa empírica.

7 AS CARACTERÍSTICAS DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

A produção do saber é uma atividade nuclear na sociedade do conhecimento, que é uma sociedade de aprendizagem (HARGREAVES, 2003), um espaço de debate aberto e de inovação (MOURA, 2003). Também no presente estudo todos os traços atribuídos à sociedade do conhecimento foram considerados barreiras bastante eficazes contra a corrupção: mas é interessante salientar que essa condição de barreira foi mais fortemente atribuída àqueles traços que expressam o predomínio da informação e do conhecimento.

Tabela 3 - O retrato de uma sociedade do conhecimento

Traços	Média do traço^v
1. Uma sociedade aprendente, em que as pessoas estarão motivadas para adquirir conhecimento sólido e pautar por ele seu comportamento	8,295
2. Uma sociedade que aposta na livre circulação da informação	8,445
3. Uma sociedade que aceitará a diversidade de pessoas e condições existentes e que procura o seu aproveitamento sistemático	8,020
4. Uma sociedade empenhada em tomar decisões e ter práticas sustentáveis em todas as áreas de funcionamento	7,936
5. Uma sociedade em que os dirigentes estarão motivados para que suas decisões não deixem nenhum fator importante de fora	7,346
6. Uma sociedade que evitará ao máximo o desperdício e que baseará o uso dos recursos em seus ciclos de regeneração	7,714
7. Uma sociedade que se caracterizará pela extensa conectividade entre as pessoas, através de variadas redes virtuais existentes	8,830
8. Uma sociedade com acesso extremamente facilitado aos vários tipos de conhecimento, proporcionado pelos instrumentos virtuais disponíveis	8,329
10. Uma sociedade em que a transparência dos atos e decisões será a prática habitual dos governantes e sociais e económicos	7,978
11. Uma sociedade que se situa pelo menos no nível 4 do contínuo do conhecimento, em todos os setores essenciais de funcionamento	8,012
12. Uma sociedade em que a generalidade dos cidadãos dará grande valor ao comportamento ético e à responsabilidade social	7,775
13. Uma sociedade cujos padrões de transparência e responsabilidade social serão incompatíveis com práticas de corrupção	8,466
14. Uma sociedade em que a desigualdade entre as pessoas será bem menor que atualmente e a separação por classes será pouco rígida	7,890

Fonte: (PARREIRA et al., 2015).

Em primeiro lugar, para os entrevistados, uma sociedade do conhecimento está fortemente envolvida no livre fluxo de informações, no fácil acesso ao conhecimento, apoiada por ferramentas apropriadas, decisões e transparência de ações, práticas guiadas por um conhecimento científico fundamentado. Em segundo lugar, os resultados mostram que os respondentes acham que essas características são barreiras eficazes contra a corrupção.

^v Os valores obtidos situam-se numa escala de intervalos estudada por Parreira e Lorga da Silva (2013; 2016), cujos valores extremos são: **completamente assim – 9,34**; e **nada assim – 0,54**). Como é notório, os valores obtidos são extremamente elevados.

Em geral, em nossa amostra, não há diferenças significativas nas avaliações dos entrevistados, nem por gênero, nem por escolaridade ou profissão. Diferenças significativas aparecem apenas nos seguintes itens:

Diferença de médias entre professores e juristas (juristas valorizam mais):

- *Uma sociedade empenhada em práticas sustentáveis*: (Sig. 2-tailed 0,018);
- *Transparência*: (Sig. 2-tailed, 0,024);
- *Comportamento ético e responsabilidade social*: (Sig. 2-tailed, 0,027);
- *Desigualdade muito inferior à atual*: (Sig. 2-tailed, 0,028);

Entre respondentes portugueses e brasileiros (portugueses valorizam mais):

- *Livre acesso ao conhecimento, guiar-se pelo conhecimento* (Sig. 2-tailed, 0,001);
- *Livre circulação da informação*: (Sig. 2-tailed, 0,01).

Entre mulheres e homens (mulheres valorizam mais):

- *Livre acesso ao conhecimento, guiar-se pelo conhecimento*, (Sig. 2-tailed, 0,03).

Esta caracterização da sociedade do conhecimento serviu de base para definir as hipóteses H1 e H2 desta pesquisa.

8 AS QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

A investigação levada a efeito pretende responder essencialmente a três questões:

(a) As características da sociedade do conhecimento serão barreiras contra atitudes e comportamentos de corrupção?

(b) De que forma a participação dos cidadãos contribui para padrões de transparência societal e de participação política ativa, que promovam a qualidade das decisões políticas e organizativas, a credibilidade e confiança nas instituições, e padrões claramente assumidos de ética e responsabilidade social?

(c) Que medidas concretas podem associar-se a estas barreiras para reduzir a corrupção a um mínimo tolerável?

Partindo destas questões, a pesquisa deu continuidade a um primeiro estudo sobre tema, visando consolidar uma definição multidimensional do constructo; avaliar o papel dos traços da sociedade do conhecimento na criação de barreiras à corrupção; determinar em que medida a participação política dos cidadãos favorece a transparência e a qualidade das decisões governativas; identificar os fatores que facilitam a participação ativa dos cidadãos. Hipóteses orientadoras:

H1 - As características da sociedade do conhecimento relativas à circulação livre e aberta da informação sobre todas as operações e atividades são percebidas como fortes barreiras contra a corrupção.

H2 - Líderes abertos ao pensamento divergente são um fator decisivo para a participação dos cidadãos

H3 - A participação de cidadãos informados aumenta a transparência das decisões políticas e econômicas

H4 - A transparência das decisões é percebida como a barreira mais forte contra a corrupção.

9 PROCEDIMENTOS

A coleta de dados decorreu entre maio e agosto de 2017 e o instrumento de pesquisa foi estruturado em quatro partes:

A. Dados sobre os respondentes para caracterização da amostra.

B. Avaliação de traços da sociedade do conhecimento enquanto barreiras à corrupção (10 itens).

C. Avaliação de padrões socioculturais participação cidadã, enquanto promotores da transparência das decisões e barreiras à corrupção (6 itens).

D. Padrões de atuação promotores da dimensão social da sustentabilidade (17 itens).

Foi usada uma escala de intervalos baseada em advérbios de quantidade, com 6 posições de valor: **E** - Extremamente; **M** - Muito; **B** - Bastante; **Mm** - Mais ou menos; **P** - Pouco; **N** – Nada.

Os valores numéricos dos advérbios (que não aparecem no questionário) formam uma escala de intervalos (Sulbarán, 2009) e foram estabelecidos em estudos anteriores (PARREIRA; LORGA DA SILVA, 2016).

10 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A amostra englobou 138 inquiridos, cuja maioria é do sexo feminino (59.4%), possui entre 21 e 40 anos (59.6%), dispõe de escolaridade de nível superior (39.1%, licenciatura; 31,9%, mestrado; 26,8% doutoramento); a profissão mais representada é a de professor (44.2%) e a maioria reside em Portugal (66.7%).

11 OS TRAÇOS DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO COMO BARREIRAS À CORRUPÇÃO

A Tabela 3 apresenta os resultados relativos aos traços característicos da sociedade do conhecimento, enquanto barreiras à corrupção.

Tabela 4 - Os traços da sociedade do conhecimento como barreiras à corrupção

Traços da sociedade do conhecimento	N	Médias	DP
1 Sociedade que procura sistematicamente a sustentabilidade	138	6,8330	2,4295
2 A sociedade ter meios para inibir as atividades ligadas à corrupção	138	7,2082	2,3894
3 Uma sociedade em que a desigualdade entre as pessoas será bem menor que atualmente (itens 3 e 14 da tabela 3)	138	7,4439	2,3894
4 Uma sociedade de livre circulação da informação	138	7,5809	1,9661
5 Acesso facilitado ao conhecimento (itens 1; 2; 8; 11 da tabela 3)	138	7,9691	1,6814
6 Uma sociedade com dirigentes motivados para que suas decisões não deixem nenhum fator importante de fora	138	8,0116	1,5788
7 Uma sociedade em que a transparência dos atos e decisões será prática habitual de governantes e dirigentes sociais e económicos	138	8,3529	1,6327

8 Uma sociedade em que dirigente e cidadãos se guiam pela ética e responsabilidade social	138	8,3610	1,5402
9 Aprender desde a escola atitudes de franqueza, lealdade e responsabilidade pelos seus atos	138	8,3183	1,5402
10 Aprender desde a escola a identificar e lutar contra as práticas de corrupção	138	7,6925	1,7148

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Todos os traços característicos de uma sociedade do conhecimento foram avaliados como barreiras importantes contra a corrupção; porém, as características avaliadas como barreiras mais fortes foram de dois tipos:

(a) as que dizem respeito à informação e ao conhecimento (livre circulação da informação; atenção a todos os fatores das decisões; transparência das decisões; acesso facilitado ao conhecimento);

(b) a adoção de uma postura ética em todas as relações (guiar-se pela ética e responsabilidade social; aprender desde a escola a evitar atos corruptos e a assumir atitudes de lealdade e responsabilidade por seus atos).

Medidas mais orientadas para a repressão direta ou indireta da corrupção foram consideradas barreiras menos fortes. Esta diferença significativa foi confirmada pelo teste de comparação de médias dos traços positivos e das medidas penalizadoras da corrupção (tabelas 5 a 7) .

Tabela 5 - Teste de comparação de médias entre as variáveis aprender atitudes éticas na escola e penalizar a corrupção

	Valor do teste = 0					
	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de confiança da diferença	
					Inferior	Superior
Aprender desde a escola atitudes de lealdade e responsabilidade	58,617	137	,000	8,31826	8,0376	8,5989
Penalizar a corrupção	35,438	137	,000	7,20819	6,8060	7,6104

Tabela 6 - Teste de comparação de médias entre as variáveis: Transparência nos atos e decisões e Ter meios de inibir a corrupção

	Valor do teste = 0					
	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de confiança da diferença	
					Inferior	Superior
Transparência em atos e decisões	60,097	137	,000	8,35290	8,0781	8,6277
Ter meios para inibir a corrupção	35,438	137	,000	7,20819	6,8060	7,6104

Tabela 7 - Teste de comparação de médias entre as variáveis Cidadãos informados e Ter meios de inibir a corrupção

	Valor do teste = 0					
	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de confiança da diferença	
					Inferior	Superior
Ter meios para inibir a corrupção	35,438	137	,000	7,20819	6,8060	7,6104
Cidadãos informados	38,697	137	,000	7,55464	7,1686	7,9407

12 A TRANSPARÊNCIA COMO BARREIRA À CORRUPÇÃO

Os dados da tabela 6 revelam que o conceito de transparência está bem presente na realidade vivida pelos respondentes: todos os indicadores da transparência institucional apresentam valores iguais ou acima de **muito aplicável** (7,62), indicando que o conceito é claramente entendido, globalmente e em cada uma das suas dimensões. Os itens colocados a negro dão mesmo uma definição de pormenor do que os respondentes consideram o núcleo do conceito de transparência

Tabela 8 – Dimensões da Transparência (n=138)

Dimensões do construto Transparência	Médias	Desvio padrão
Publicação das contas das instituições públicas	8,4233	1,51408
Total abertura dos critérios dos concursos públicos	8,1245	1,43488
Saber quem toma as decisões econômicas na instituição	7,7789	1,65768
Declaração dos valores financeiros em jogos nos concursos	7,8006	1,66115
Publicação do resultado da avaliação das propostas	7,8482	1,72786
Publicação de todos os lances dos concorrentes	7,8226	1,76675
Informação completa sobre a forma de tratar as reclamações	7,8535	1,75247
Total informação sobre a execução do projeto, controle e correção dos desvios	7,3989	2,25671
Informação completa sobre os resultados finais do projeto	8,2370	1,60181

Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

O núcleo da transparência é a publicitação de todas as decisões e atos dos intervenientes na realização de um projeto, público ou privado. E é esta publicitação que as pessoas consideram barreira contra manobras corruptas, mais do que saber quem tem o poder sobre o projeto ou como a sua execução segue o plano estabelecido. As pessoas acreditam que a ocultação do que se passa no projeto é não só sintoma de que **algo não pode ser mostrado (porque possivelmente corrupto)**, mas é também um fator decisivo na construção desses atos.

Na definição do conceito de transparência aparecem também algumas diferenças interessantes entre profissões:

- os juristas dão mais importância que os professores a saber quem decide (Sig. 2-tailed, 0,011);

- o mesmo acontece nas variáveis *Total abertura dos critérios* (Sig. 2-tailed, ,032);

Publicação de todos os lances (entre juristas e professores - Sig. 2-tailed, ,003; e entre juristas e gestores - Sig. 2-tailed, 0,046).

A transparência dos atos dos dirigentes públicos e privados parece, assim, uma aspiração muito forte das populações, que lhe atribuem um potencial de resultados muito amplo. E a intuição popular não é desprovida de fundamento:

- a transparência é considerada um fator nuclear para uma política saudável, já que interage sinergicamente com outras dimensões;

- a sua ligação com a participação dos cidadãos no governo da cidade é percebida como ainda mais forte que a escolaridade dos cidadãos ou a qualificação dos governantes: a participação das pessoas na vida política é tanto maior quanto mais os dirigentes forem abertos a críticas e opiniões divergentes e maior for a transparência das instituições (H2).

Além disso, a transparência dos dirigentes conduz à construção de uma sociedade que se guia pela ética e responsabilidade social, o que confirma a hipótese do estudo relativa ao papel da transparência dos dirigentes e das instituições quer como fator anticorrupção, quer como dinamizador da participação das pessoas na gestão da sociedade no âmbito das decisões tomadas (H4).

13 A PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS CIDADÃOS E DECISÕES POLÍTICAS DE MELHOR QUALIDADE

Sem dúvida, a intervenção de cidadãos bem informados aumenta a transparência dos dirigentes e instituições, a qual, por sua vez, é decisiva como barreira a comportamentos corruptos (tabela 9).

Tabela 9 – Impacto da participação dos cidadãos

Indicadores	N	Médias	DP
Quando 80% das pessoas ativas têm 12 anos ou mais de escolaridade, a participação dos política cidadãos é maior	84	4,5120	3,50968
Dirigentes políticos com pelo menos o nível de graduação, aceitam melhor a participação ativa dos cidadãos	84	4,2522	3,57096
A participação ativa dos cidadãos garante decisões políticas melhor informadas	84	6,0476	2,99701
Dirigentes abertos a discutir informações divergentes fazem aumentar a participação dos cidadãos	84	7,0974	2,57100

A participação de cidadãos informados aumenta a transparência das decisões governamentais	84	7,1791	2,70615
A transparência dos dirigentes e das instituições leva os cidadãos a participar	84	7.7581	2,19053

Fonte: os autores (2018)

Tais constatações conduzem-nos para a questão da participação de cidadãos informados como promotora da transparência das decisões políticas (H3), confirmando-se que essa é uma condição fundamental para melhorar a qualidade dessas decisões, o que requer, por sua vez, a participação ativa dos cidadãos.

Os resultados da tabela 9 revelam dois dados interessantes: os respondentes consideram que o nível de escolaridade das pessoas e dos governantes não tem um efeito positivo muito notório sobre a participação dos cidadãos na vida política (o valor atribuído é médio (4,51 e 4,25 respectivamente, correspondendo a uma posição mediana).

Os fatores a que os respondentes atribuíram impacto mais positivo na participação política dos cidadãos foram: **os cidadãos serem mais informados e os dirigentes e as instituições serem abertos e transparentes na sua atuação** (os valores nestes critérios situam-se acima de 7,09, posição de escala correspondente ao percentil 76).

Cidadãos mais informados induzem dirigentes a aumentar a transparência de seus atos; e a participação ativa dos cidadãos leva a decisões mais informadas, mais racionais, mais integrantes dos vários pontos de vista.

Finalmente é interessante lembrar que a escola desempenha um papel importante neste processo, como criadora de uma cultura de franqueza, lealdade e responsabilidade pelos seus atos. Se essas atitudes forem assimiladas desde a escola, a transparência de dirigentes e instituições aumentará significativamente (tabela, 3, item 10).

14 UMA CONCLUSÃO PROSPECTIVA

Os resultados confirmam as quatro hipóteses consideradas:

(a) Papel do conhecimento e da circulação livre e aberta da informação como guia da intervenção social e política contra a corrupção (H1).

(b) A importância da liderança positiva, revelando que líderes abertos a discutir informações divergentes e prontos a encorajar o confronto de ideias são uma condição relevante para o aumento da participação ativa dos cidadãos, a qual, por sua vez, eleva a transparência e a qualidade das decisões (H2).

(c) Cidadãos informados são uma condição fundamental para aumentar a transparência e melhorar qualidade das decisões governamentais, que requer a participação ativa dos cidadãos (H3).

(d) Papel da transparência das decisões, mostrando que estes fatores reduzem a corrupção e, conseqüentemente, o seu impacto negativo sobre as várias dimensões sustentabilidade: econômica, social, cultural, política (H4).

Observações qualitativas feitas pelos respondentes apontam que a divulgação deve ser feita nos meios aos quais a maioria dos cidadãos tem acesso; e salientam que mesmo as punições impostas a atos comprovados de corrupção devem ser divulgadas, a fim de eliminar o sentimento de impunidade associado a esses atos.

O compromisso de aumentar o nível de transparência em todos os processos e comportamentos da sociedade parece um caminho inquestionável contra a corrupção. Segui-lo é essencial; mas os líderes políticos, econômicos e culturais da sociedade devem ser motivados a fazê-lo durante o tempo suficiente para consolidar uma nova atitude contra a corrupção.

A expansão dessa nova atitude na sociedade é fundamental, mas implica que os líderes institucionais se comportem de forma a aumentar a sua credibilidade, para conquistar confiança do cidadão (Finuras, 2013): isso abre um caminho complementar para desenvolver uma verdadeira cultura de transparência, confiança institucional e valorização da ética na sociedade. Esse caminho complementar beneficiará da aprendizagem de comportamentos éticos e de responsabilidade social desde a escola, como acima se salientou. Efetivamente, para os respondentes da pesquisa não é desejável que a escola se limite à dimensão informativa técnica: é decisivo que os estudantes compreendam como a sociedade pode evitar os padrões de corrupção e aprendam a assumir atitudes de lealdade e responsabilidade pelos

seus atos. A conjugação destes fatores é um caminho praticável para se chegar a uma sociedade guiada pela ética e a responsabilidade social, decerto mais inteligente, equilibrada e mais livre da chaga da corrupção.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, T. X. Entendendo a corrupção no Brasil. **Portal Boletim Jurídico**, Uberaba, ano 15, n., 1327, 2013. Acesso em: 24 fev. 2016.
- BANERJEE, Abhijit; HANNA, Rema; MULLAINATHAN, Sendhil. **Corruption**. 2011. Disponível em: <<http://econwww.mit.edu/files/6607>>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- BORDENAVE, Juan E. D. **O que é participação?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BREI, Z.A. A corrupção: causas, consequências e soluções para o problema. **Revista de Administração pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p.103-115, 1996.
- COVEY, F. **Liderança Baseada em Princípios**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (Org.). **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 103-115.
- DINIZ, A. S. **Participação Popular e Sustentabilidade: O caso do Projeto Agente Ambiental Comunitário do Amapá**. 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas)–Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, 2011.
- FURRIELA, R.B. **Democracia, cidadania e proteção do meio ambiente**. São Paulo: Fapesp, 2002.
- HANCOCK, M.; BRADLEY, K. **UK Anticorruption Plan**. 2014. Disponível em: <<http://www.gov.uk>>. Acesso em: 24 fev. 2016.
- HARGREAVES, A. **O ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto: Porto Editora, 2003.
- ISIN, E. F.; WOOD, P; K. **Citizenship and identity**. London: Sage, 1999.
- JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.
- KLITGAARD, R. E. **A corrupção sob controle**. Rio de Janeiro: Jorge Zaha, 1994.

MOURA, R. Inovação e Aprendizagem Organizacional. In: RODRIGUES, M. J.; Neves, A. E.; GODINHO, M. M. (coord.). **Para uma política da inovação em Portugal**. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

ONU. **Convenção sobre Acesso à Informação, Participação do Público no Processo de Tomada de Decisão e Acesso à Justiça em Matéria de Ambiente**. Aarhus, 25 jun. 1998.

PARREIRA, A.; LORGA DA SILVA, A. A Study of an Interval Scale for a Motivation Test. In: International SMTDA Conference, 2014, Lisbon. **Proceeding...**, Lisbon, Jun. 2014.

_____. The use of numerical value of adverbs of quantity and frequency in the measurement of behavior patterns: transforming ordinal scales into interval scales. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, n. 90, p.109-126, 2016.

PARREIRA, A.; LORGA DA SILVA, A., MARUJO, M.; VINÍCIUS C. M. Educação para a sociedade do conhecimento: dois modelos em comparação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COMPARATIVA, 2015, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, Jun. 2015.

PELLEGRINO, L.; GERLAUGH, R. Corruption's Effect on Growth and its Transmission Channels. **Kyklos**, v. 57, n. 3, p. 429-57, 2004.

PORTILHO, F. Consumo sustentável: limites e possibilidades de ambientalização e politização das práticas de consumo. **Cadernos Ebape**, edição temática, Rio de Janeiro, p. 1-2, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v3n3/v3n3a05.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2018.

ONLINE Priberam Dictionary 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/corrupt%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

ROCK, M.T.; BONNETT, H. The Comparative Politics of Corruption: accounting for the East Asian paradox in empirical studies of corruption, growth and investment. **World Development**, v. 32, no. 6, p. 999-1009, 2004.

SAHU, S. K.; GAHLOT, R. Perception about corruption in public services: a case of Brics Countries. **Journal of Social Science for Policy Implications**, v. 2, n. 2, p. 109-124, Jun. 2014.

SOUSA, L. **Corrupção**. Lisboa: FFMS, 2011.

VIEIRA, L. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v2n1p51-71>

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

HUMANS RIGHTS AS INSTRUMENT OF SOCIAL TRANSFORMATION IN EDUCATION

Fernanda Baldanzaⁱ
Reis Friedeⁱⁱ

Resumo: A Conferência Mundial de Direitos Humanos considerou que a educação, a capacitação e a informação pública em matéria de direitos humanos são indispensáveis para estabelecer e promover relações estáveis e harmoniosas entre as sociedades, e para fomentar a compreensão mútua, a tolerância e a paz. O contexto fático mundial no que tange à proteção dos direitos humanos ainda encontra muitos obstáculos para o reconhecimento de tais direitos, especialmente nos grupos que apresentam alguma situação de vulnerabilidade. O presente ensaio trata, do ponto de vista jurídico-normativo, da educação em Direitos Humanos no Brasil. Para tanto, analisa os principais documentos internacionais em matéria de EDH e, após, estuda o marco normativo brasileiro em matéria de Direitos Humanos. Conclui, por fim, que é preciso conceber uma nova forma de educação direcionada à construção de um pensamento humanista na sua essência, de base ideológica e comportamental.

Palavras-chave: Direitos humanos. Grupos vulneráveis. Educação. Minorias.

Abstract: The World Conference on Human Rights considered that human rights education, training and public information are indispensable for establishing and promoting stable and harmonious relationships between communities and for fostering mutual understanding, tolerance and peace. The global factual context regarding the protection of human rights still faces many obstacles to the recognition of such rights, especially in groups that are vulnerable. This essay deals with the legal-normative point of view of human rights education in Brazil. In order to do so, this paper analyzes the main international documents on Human Rights Education and, afterwards, studies the Brazilian normative framework in the matter of Human Rights. It concludes, finally, that a new form of education must be conceived, directed

ⁱ Mestre em Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário Augusto Motta, UNISUAM (2016). Possui graduação em Direito pela Universidade Estácio de Sá (2009) e Especialização em Criminologia, Direito e Processo Penal pela Universidade Cândido Mendes. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Penal, Processual Penal, Criminologia, Direitos Humanos e do Consumidor.

ⁱⁱ Desembargador Federal, Diretor do Centro Cultural da Justiça Federal (CCJF), Mestre e Doutor em Direito. Professor e Pesquisador do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Local do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM), no Rio de Janeiro. Site: <https://reisfriede.wordpress.com/>

to the construction of a humanist thought in its essence, ideologically and behaviorally based.

Keywords: Human rights. Vulnerable groups. Education. Minorities.

1 INTRODUÇÃO

Sarmento (2016) reconhece que entre o generoso discurso dos documentos internacionais e textos constitucionais sobre direitos humanos, e a vida concreta da população mais vulnerável, interpõe-se uma distância homérica. Conforme ressalta o autor, ao redor do mundo pessoas continuam sendo vitimadas pela fome ou por doenças de fácil prevenção; seres humanos são sistematicamente torturados e quando presos submetidos a condições de encarceramento absolutamente degradantes; indivíduos são discriminados, humilhados e até assassinados em razão de fatores como etnia, nacionalidade, gênero, religião, deficiência ou orientação sexual. A dignidade da pessoa humana, conforme proclamado em todo o sistema de proteção aos direitos humanos, continua sendo arbitrariamente retirado da vida cotidiana das pessoas, especialmente as mais vulneráveis.

Fatos históricos reforçam a ideia de uma constante violação de direitos humanos ao longo de toda a história da humanidade. A escravidão, a Inquisição, as guerras mundiais, as bombas nucleares, o *apartheid* na África, a crise dos refugiados, conflitos armados de grupos extremistas e terrorismo, são apenas alguns exemplos de graves violações a direitos humanos ocorridas ao longo da história da civilização, citados em razão de sua notoriedade.

Nas favelas brasileiras, por exemplo, existe uma política de extermínio habitual direcionada seletivamente aos suspeitos pobres e residentes destes locais (VOCÊ..., 2015), fatos estes que geralmente não são sequer investigados (SARMENTO, 2016). Não são poucos os exemplos de populações que além de marginalizadas, também são consideradas descartáveis, *homo sacer* ou vidas matáveis (AGAMBEN, 2007).

A verdade é que o mundo atravessa um momento crítico e testemunha-se o maior nível de sofrimento humano desde a Segunda Guerra Mundial. Segundo a Cúpula Mundial Humanitária¹, que ocorreu no mês de maio de 2016 em Istambul,

¹A Cúpula Mundial Humanitária em Istambul, entre 23 e 24 de maio, pretende ser o marco de uma grande mudança na maneira como a comunidade internacional previne o sofrimento humano ao preparar-se para responder a crises. Para maiores informações acessar o documento Agenda pela Humanidade, disponível em <<https://nacoesunidas.org/cupula-mundial-humanitaria-da-onu-propoe-agenda-pela-humanidade/>>

mais de 125 milhões de mulheres, homens e crianças em todo o mundo necessitam de ajuda humanitária, por razões de conflitos armados e desastres (ONU, 2016).

A urgência de uma nova forma de concepção dos direitos humanos se mostra evidente e para tanto é imprescindível que sua doutrina alcance o maior número de pessoas. Sobre direitos humanos, muito se discute, mas pouco se ensina, e em razão deste desconhecimento estrutural, surgem as percepções completamente distorcidas do que venham a ser os Direitos Humanos.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO PLANO INTERNACIONAL

Para que as pessoas possam se valer de todo sistema de proteção aos direitos humanos é preciso que todos – mulheres, homens, jovens e crianças – conheçam e compreendam sobre a relevância dos direitos humanos para suas preocupações e aspirações (BENEDEK, 2012).

É compreender, acima de tudo, que os princípios e procedimentos de direitos humanos habilitam as pessoas a participar nas decisões determinantes em suas vidas, atuam na resolução de conflitos e na manutenção da paz, e se constituem em uma estratégia perfeitamente viável para um desenvolvimento humano, social e econômico centrado na pessoa (BENEDEK, 2012). Cabe salientar que esta centralização não se trata de um individualismo radical, mas consiste simplesmente em transformar o indivíduo no protagonista de sua própria vida.

É a partir desta forma de ensino-aprendizagem que será desenvolvida uma cultura de direitos humanos baseada no respeito, proteção, satisfação, cumprimento e prática dos Direitos Humanos. (BENEDEK, 2012.)

Neste sentido destaca-se a ponderação de Shulamith Koenig, citada no Manual de EDH (BENEDEK, 2012, p. 45): “A educação, a aprendizagem e o diálogo para os direitos humanos têm de evocar o pensamento crítico e a análise sistêmica com uma perspectiva de gênero sobre as preocupações políticas, civis, econômicas, sociais e culturais, no âmbito do sistema dos direitos humanos”.

Benedek (2012) sugere que quatro objetivos principais devem constituir a base para a educação em direitos humanos: a) a transformação de conhecimento e

de informação; b) o desenvolvimento de aptidões; c) modificação de atitudes; e d) a atuação.

No item “a” será explicitado o conteúdo, as normas e a proteção relacionada aos direitos humanos e o que estes direitos representam na vida cotidiana e trabalho dos indivíduos.

O item “b” significa um empoderamento dos indivíduos a viver e trabalhar respeitando e implementando os direitos humanos, desenvolvendo aptidões tais como comunicação, escuta ativa, argumentação e debate, análise crítica, etc.

A modificação de atitudes consiste em uma reflexão sobre a relatividade dos papéis culturais e de gênero de cada um, para uma reconstrução de valores baseada nos direitos humanos.

A atuação por sua vez pretende implementar uma consciência de direitos humanos tanto na vida cotidiana quanto no trabalho.

Feitas estas considerações preliminares, passa-se à análise dos principais documentos internacionais em matéria de EDH.

A preocupação da comunidade internacional com a Educação em Direitos Humanos nasce juntamente a proclamação da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948, pág. 14), que trouxe em seu texto, especificamente no item 2 do Art. 26 do documento, a seguinte recomendação:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A partir desse momento, Trindade (1993) entende que a declaração se transformou em um instrumento pedagógico de conscientização dos valores fundamentais da democracia e dos direitos humanos.

Seguindo-se a Declaração de 1948, a Educação em Direitos Humanos é novamente reconhecida no Art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que foi adotado pela XXI Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 19 de dezembro de 1966 (ONU, 1966), que assim dispõe:

Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.” (Grifo nosso)

Na II Conferência Internacional de Direitos Humanos realizada no ano de 1993 em Viena – Itália, a partir da leitura do Art. 33 da Declaração de Viena infere-se que o compromisso com a educação em direitos humanos é universalizada e retorna à pauta de prioridades das Nações do globo, reiterando a relevância da promoção dos direitos humanos para uma cultura de respeito, tolerância e paz:

33. A educação em matéria de direitos do homem e a disseminação de informação adequada, tanto ao nível teórico como prático, desempenham um papel importante na promoção e no respeito dos Direitos do homem relativamente a todos os indivíduos, sem qualquer distinção de raça, sexo, língua ou religião, o que deverá ser incluído nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer a nível internacional. A Conferência Mundial sobre Direitos do Homem salienta que as limitações de recursos e as inadequações institucionais podem impedir a imediata concretização destes objetivos.

No ano de 1994, a Assembleia Geral da ONU (AGNU) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos (ACNUDH) proclamaram a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos de 1995 a 2004, através da Resolução 49/184, e criaram o Plano de Ação Internacional para a Década, que apresenta em seu Art. 2º a definição de EDH e em seguida os cinco objetivos principais do projeto:

2. Em conformidade com estas disposições, e para os efeitos da Década, a educação em matéria de direitos humanos será definida como os esforços de formação, divulgação e informação destinados a construir uma cultura universal de direitos humanos através da transmissão de conhecimentos e competências e da modelação de atitudes, com vista a:

(a) A estimacão de necessidades e formulacão de estratégias;

- (b) Construção e fortalecimento de programas de educação em direitos humanos nos níveis internacional, regional, nacional e local;
- (c) Desenvolvimento de materiais educacionais;
- (d) Fortalecimento do papel da mídia popular;
- (e) Disseminação global da Declaração universal dos Direitos Humanos. (ACNUDH, 2012, p. 11)

O referido documento reforça a ideia sobre a essencialidade da EDH para a redução das violações de direitos humanos bem como para a construção de sociedades livres, justas e pacíficas.

Neste contexto, em 10 de dezembro de 2004, a AGNU proclamou um novo Programa Mundial para EDH através da Resolução 59/113-A, que deveria ser implementado através de planos de ação implementados de 3 em 3 anos. O plano de ação para a primeira fase² (2005-2009) do Programa Mundial para EDH realça os sistemas escolares, primário e secundário. O plano de ação para a segunda fase centra-se na educação superior em programas de formação em direitos humanos para professores e educadores, funcionários públicos, agentes policiais e militares³ (2010-2015). Já a terceira fase⁴ (2015-2019), atualmente em vigor, é dedicada a reforçar a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em direitos humanos de profissionais comprometidos com a informação assim como jornalistas, blogueiros e profissionais de mídia.

Os Planos de Ações contêm medidas que os Ministérios da Educação e outros agentes do sistema educacional e da sociedade civil devem adotar conjuntamente para integrar a educação em direitos humanos em todos os níveis educacionais e em sistemas profissionais específicos.

Em sintonia com a UNESCO (2006), a educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas,

²Íntegra do documento disponível em
<http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf>
Acesso em 01/06/16.

³ Íntegra do documento disponível em
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>> Acesso em 01/06/2016.

⁴Íntegra do documento disponível em
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>> Acesso em 01/06/16.

além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. “A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados”.

As disposições relativas à EDH foram incorporadas em inúmeros documentos internacionais, em destaque a Declaração Universal de Direitos Humanos (artigo 26), o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 13), a Convenção sobre os Direitos da Criança (artigo 29), a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (artigo 10), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (artigo 7) e a Declaração e Programa de Ação de Viena (Parte I, parágrafos 33 e 34 e Parte II, parágrafos 78 a 82), bem como na Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas, celebrada em Durban (África do Sul), em 2001 (Declaração, parágrafos 95 a 97 e Programa de Ação, parágrafos 129 a 139) (UNESCO, 2006).

Ainda no contexto do Plano de Ação para a primeira fase, PMEDH-1 (UNESCO, 2006) é possível encontrar claramente a definição de educação em direitos humanos como sendo o conjunto de atividades de capacitação e difusão da informação, orientadas para a criação de uma cultura universal na esfera dos direitos humanos através da transmissão de conhecimentos, do ensino de técnicas e da formação de atitudes, e estabelece ainda suas principais finalidades:

- a) Fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- b) Desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano;
- c) Promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- d) Facilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de direito;
- e) Fomentar e manter a paz;
- f) Promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social. (UNESCO, 2006, pág. 10)

Cumpra ainda destacar as três principais dimensões da educação em EDH apresentadas pela UNESCO (2006, p. 10).

- a) Conhecimentos e técnicas: aprender sobre os direitos humanos e os mecanismos para sua proteção, bem como adquirir a capacidade de aplicá-los na vida cotidiana;
- b) Valores, atitudes e comportamentos: promoção de valores e fortalecimento de atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;
- c) Adoção de medidas: fomentar a adoção de medidas para defender e promover os direitos humanos.

Desta forma, o Plano de Ação estabelece uma série de objetivos e métodos para a implementação de políticas que efetivem e fortaleçam a educação em direitos humanos como instrumento de conscientização e transformação social.

No dia 19 de dezembro de 2011 a AGNU adotou a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos através da Resolução nº 66/173 e solicitou que os governos, os organismos e organizações das Nações Unidas, as organizações intergovernamentais e ONG's intensificassem seus esforços para difundir a declaração e promover seu respeito e sua compreensão a nível universal.

Oportuno ressaltar que a Declaração reafirma o entendimento de que toda pessoa tem direito a educação, e que a educação deve orientar-se pelo pleno desenvolvimento da personalidade humana e de sua dignidade, capacitando todas as pessoas a participarem efetivamente de uma sociedade livre, favorecendo a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos e religiosos e promovendo o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz, da segurança e do fortalecimento dos direitos humanos.

A Declaração, no seu Art. 1º, considera como um direito humano universal o direito a buscar e receber informações sobre todos os direitos humanos e para tanto deve ter garantido o acesso à educação e formação em direitos humanos (ONU, 2012).

Esta foi uma breve exposição acerca dos principais documentos internacionais que tratam do tema da educação em Direitos Humanos, sendo certo

muitas das declarações hoje vigentes no direito internacional versam sobre a formação humanista dos seres humanos.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Do ponto de vista jurídico-normativo a educação no Brasil tem status constitucional de direito social, uma das categorias integrantes do Título II da Constituição Federal de 1988, que trata dos direitos e garantias fundamentais inerentes a todos os indivíduos, conforme estabelecido em seu Art. 6º: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Os objetivos da educação no Brasil podem ser extraídos da leitura do Art. 205 da Constituição do Brasil, que assim dispõe: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A educação representa, no seu sentido amplo, tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano, e, em sentido estrito, a instrução e o aperfeiçoamento de competências e habilidades (VIANNA, 2006, p. 130).

Para Freire (1967), o ponto de partida da educação está em considerar a liberdade e a crítica como modo de ser do indivíduo. Em uma sociedade dividida em classes, a educação é potente ferramenta para a mudança social. Freire (1967) sustenta ainda que a educação para o desenvolvimento deve ser uma prática de conscientização permanente, que possibilite ao homem a discussão corajosa sobre a sua problemática, e a partir disso, obtenha a força e a coragem necessárias para lutar e se tornar protagonista de sua própria vida. Uma verdadeira pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com o ser humano e não para ele, na luta incessante de recuperação de sua humanidade (FREIRE, 2014).

A Constituição de 1988, no artigo 214, determina que a lei estabeleça um Plano Nacional de Educação, com duração decenal, com objetivo de articular o sistema nacional de educação e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de

implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, destacando no inciso V a preocupação soberana com a promoção humanística do País, incluindo-se nesta disposição a educação em direitos humanos.

O Plano Nacional de Educação, que tem duração decenal (2014-2024), foi aprovado através da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 para regulamentar o Art. 214 e adota em seu texto claras disposições sobre educação em direitos humanos. Dentre as diretrizes constantes do Art. 2º, cumpre salientar: “V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) determina em seu Art. 1º que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Entre os princípios elencados no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Escolar (1996), é possível constatar que alguns se encontram fundamentados em vertentes da educação humanista, a saber:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

A educação em Direitos Humanos no Brasil apresenta contornos mais expressivos a partir dos anos 80, baseada no movimento de redemocratização do país (PNEDH, 2007), que pôs fim a um regime ditatorial marcado pelo autoritarismo de Estado e violações de direitos e garantias individuais. Este movimento ostentou seu marco jurídico com a promulgação da Constituição Federal em 1988 (BRASIL, 1998) que legitimamente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu como seus fundamentos o respeito à dignidade da pessoa humana e a garantia dos

direitos individuais e coletivos, tais como os direitos civis e políticos e os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

A educação baseada em direitos propõe que além das disciplinas básicas ministradas nos ambientes educacionais seja incluída a educação em direitos humanos como ferramenta útil ao fortalecimento de uma cultura de direitos em que prevaleçam os valores dos direitos humanos.

Neste sentido, para reconhecer e realizar a educação como um direito humano de caráter social e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação, a sociedade precisará demonstrar um posicionamento firme quanto à promoção de uma cultura de direitos (BRASIL, 2011).

Especificamente, a educação em direitos humanos pretende conscientizar, transformar e emancipar a sociedade contemporânea através do conhecimento e, conforme ensina Benevides (2000), trata-se essencialmente da formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana através da promoção e defesa de valores fundamentais como a vida, liberdade, igualdade, justiça, solidariedade, cooperação, tolerância e paz. Com efeito, Benevides (2009, p. 323) ensina que a Educação em Direitos Humanos parte de três pontos principais:

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

Com base nessa explanação é possível identificar três eixos principais da EDH: i) educar para princípios; ii) educar para valores; iii) educar para direitos.

É neste contexto histórico surgem as primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), produzidos entre 1996 e 2002. Com relação ao tema da EDH o documento orientador principal é o Programa Nacional de Direitos Humanos-3, conhecido como PNDH-3 (2009), que apresenta no eixo

orientador V as determinações sobre a Educação e Cultura em Direitos Humanos com foco no desenvolvimento de uma nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância bem como em combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.

Com relação à educação não formal, há previsão específica na Diretriz nº 20 do V Eixo Orientador V, objetivo Estratégico I do PNDH-3 (2009), Ação Programática I, item “b” que versa sobre a inclusão da temática de educação em Direitos Humanos na educação não formal de responsabilidade da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, Ministério da Cultura, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República; Ministério da Justiça de forma a:

- b) Apoiar iniciativas de educação popular em Direitos Humanos desenvolvidas por organizações comunitárias, movimentos sociais, organizações não-governamentais e outros agentes organizados da sociedade civil.

No ano de 2006, o Brasil concebe seu primeiro Plano Nacional para Educação em Direitos Humanos, elaborado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República em parceria com órgãos do poder Executivo especificamente os Ministérios da Educação e Justiça, contando ainda com a colaboração da Unesco, para então consagrar uma política educacional do Estado Brasileiro direcionado às 5 principais esferas educacionais (MEC, 2011): educação básica, educação superior, educação não formal, mídia e formação de agentes públicos de segurança e justiça.

Os Planos Nacionais são executados por políticas públicas a serem desenvolvidas pelos Municípios em regime de colaboração com as demais esferas do poder público. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos incorpora os principais aspectos dos documentos internacionais sobre Direitos Humanos, contemplando exigências antigas e contemporâneas da sociedade pela construção de uma cultura de paz, democracia, desenvolvimento e justiça social (GOVERNO..., 2011).

De acordo com o Plano Nacional para Educação em Direitos Humanos (2007) a educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e autonomia, visando executar o processo de sensibilização e construção de uma consciência crítica, podendo ser entendida como educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano.

A Educação em Direitos Humanos, conforme preconiza o PNEDH (2007) é percebida como um processo pluridimensional e sistemático que conduz a formação do sujeito de direitos, composta por 5 dimensões norteadoras:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

O PNEDH é o principal documento nacional orientador de políticas públicas e ações da sociedade civil para a educação em direitos humanos a nível nacional, e aponta quais objetivos devem ser alcançados na consecução do Plano (2007): I) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;

De acordo com a leitura do item “L” acima destacado infere-se que o Plano delega aos Estados e Municípios a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos a nível local, que deverão criar e executar tais disposições:

O PNEDH (2007) estabelece ainda os princípios norteadores da educação não formal em direitos humanos, conforme se aduz a seguir⁵:

⁵ Texto original completo: “A educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como:” (PNEDH, 2007, p. 42)

- a) qualificação para o trabalho;
- b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade;
- c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais;
- d) educação realizada nos meios de comunicação social;
- e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e
- f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano.

Por sua vez, o 1º Plano Municipal do Rio de Janeiro de Direitos Humanos (RIO DE JANEIRO, 2014) reafirma que a educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de uma nova concepção coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e à tolerância tendo como principais objetivos o combate ao preconceito, à discriminação e à violência bem como a promoção de valores como igualdade, justiça e liberdade, e consagra como slogan a expressão “Rio de direitos.”

O documento confere ao Eixo Orientador V a responsabilidade pela política de educação e cultura em direitos humanos, e especificamente à diretriz nº 3 a responsabilidade pelo reconhecimento da educação não formal com espaço de defesa e promoção dos direitos humanos.

A espécie a ser explorada e utilizada no presente trabalho é unicamente a educação não formal, conforme explica Gohn (2006), esta forma de educação é aquela que acontece através da evolução e experiências da própria vida humana, via processos de compartilhamento de experiências, podendo ser exercida em espaços e ações coletivas e cotidianas, bem como em espaços públicos.

Para a autora (GOHN, 2006, p. 29), a educação não formal não só capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo no mundo como também amplia os horizontes de conhecimento sobre os indivíduos do mundo e suas formas de sociabilidade, priorizando tanto a construção de relações sociais baseadas em igualdade e justiça social quanto a transmissão de informação e formação política e sociocultural, em razão de ambas serem capazes de fortalecer o exercício da cidadania.

No ano de 2012 o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos através da Resolução nº 01/2012

considerando as disposições dos documentos internacionais e nacionais⁶ referentes ao tema.

Cabe aqui destacar os princípios sobre o qual irá se fundamentar a educação para a mudança e transformação social, conforme a resolução nº 01/2012: “I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental”.

No esteio de documentos nacionais sobre EDH, importante destacar a inserção dos valores de educação humanista na formação de profissionais do magistério na educação básica através da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas, definidas pela Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao Ministério da Educação, ambos do Poder Executivo. Ainda no preâmbulo a preocupação com a matéria se mostra evidente tendo em vista a Resolução considerar a educação em e para os direitos humanos um direito fundamental e integrante do direito à educação e também

uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

Tal resolução inova e eleva ao caráter de princípio premissas oriundas da educação em direitos humanos, ao estabelecer no Art. 2º, §5º, II:

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

⁶ Importante transcrever o texto completo para demonstrar a amplitude da abordagem deste trabalho aos principais documentos detentores de educação humanista “CONSIDERANDO o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as).” (CNE, 2012).

II – a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

A implementação da educação em direitos humanos na formação de profissionais do Magistério reforça a expansão da política de proteção e promoção em direitos humanos e pode ser considerada uma etapa inaugural para uma transformação educacional e cultural baseada nos valores humanistas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem salienta Coutinho (2013) o acesso à educação é um fator claramente relacionado à desigualdade uma vez que pessoas que tem acesso à educação são, via de regra, aquelas que se apropriarão de parcelas mais significativas da riqueza e as que não tiveram pleno acesso à educação e não são beneficiadas por alguma política redistributiva, tendem a ficar com parcelas reduzidas de renda e por conseguinte, transmitem essa situação desprivilegiada para seus descendentes gerando um ciclo vicioso de reprodução de elites e mobilidade social reduzida.

Não obstante, a educação em direitos humanos pretende garantir ao educando uma educação imparcial, livre de valores pré-concebidos, pautada no respeito, solidariedade e alteridade, que descortine a realidade e forneça subsídios teóricos, históricos, sociais e jurídicos para que o educando arquitete a sua própria concepção crítica. Ao reforçar o pensamento crítico cria-se um filtro para recepção de verdades absolutas sem questionamentos e abre-se um próspero caminho para ideias baseadas em fatos e não em qualquer forma de mitologia. A EDH objetiva inculcar valores de respeito, tolerância, alteridade, solidariedade, justiça social e estabilizar uma cultura de paz nas práticas cotidianas.

Mais do que nunca, o mundo precisa de Educação em Direitos Humanos, para justamente reconhecer que somos todos humanos, iguais em dignidade e direitos. Sendo assim se torna crucial esclarecer que os Direitos Humanos se

constituem hodiernamente como princípios fundadores da sociedade moderna uma vez que refletem uma cultura de proteção e respeito ao outro como também representam formas de luta contra as situações de desigualdade de acesso aos bens materiais e imateriais, às discriminações perpetradas sobre as diversidades culturais e religiosas, e, de forma geral, às opressões vinculadas ao controle do poder por minorias (BRASIL, 2011).

Neste sentido é preciso conceber uma nova forma de educação direcionada à construção de um pensamento humanista na sua essência, de base ideológica e comportamental. A educação em direitos humanos se propõe, essencialmente, a buscar possíveis soluções para um grave problema estrutural na cultura brasileira que é o desconhecimento de direitos e propor um modelo de desenvolvimento pautado na potencialização de capacidades intelectuais e comportamentais do indivíduo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: Poder Soberano e Vida Nua. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BENEDEK, Wolfgang. **Manual de Educação em Direitos Humanos**. Trad. Vital Moreira e Carla de Marcelino Gomes (Coord.). Graz: European Training and Research Centre for Human Rights and Democracy (ETC), 2012.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Brasília: MEC, 1996.

_____. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005/14. Brasília: PR, 2014.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Ed. Rev. Brasília: SEDH/PR, 2010.

_____. MEC. **Texto orientador para elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2011.

_____. MEC. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 2012. Brasília: MEC, 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02, de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas. Brasília: MEC, 2015.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH). **Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jun. 2016.

_____. STF. **A Constituição e o Supremo Tribunal Federal**. 4. ed. Brasília: Secretaria de Documentação, 2011.

BENEVIDES, Maria Vitoria. **Educação em Direitos Humanos: do que se trata?** Disponível em <<http://hottopos.com/convenit6/victoria.htm>> Acesso em: 18 novembro. 2015. Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 fev. 2000.

_____. **Fé na luta: a comissão justiça e paz de São Paulo, da ditadura à democratização**. São Paulo: Lettera, 2009.

COUTINHO, Diogo R. **Direito, Desigualdade e Desenvolvimento**. São Paulo: Saraiva, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>> Acesso: 08 maio 2018.

GOVERNO realiza pesquisa de implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Portal Brasil**, Brasília, DF, 29 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2011/07/governo-realiza-pesquisa-de-implementacao-do-plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>> Acesso em: 03 jun. 2016.

RIO DE JANEIRO (cidade). Coordenadoria Geral de Direitos Humanos. **1º Plano Municipal de Direitos Humanos**: por um Rio de Direitos. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em <<http://www.rio.rj.gov.br/documents/91261/b3f26031-c667-4bb6-a44f-d160e4fffd09>> Acesso em: 13 jun. 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da ONU: Paris, França, 1948. Disponível em <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2015.

_____. **Carta da ONU**. São Francisco, 1945. Disponível em <http://unicrio.org.br/img/CartadaONU_VersolInternet.pdf> Acesso em: 13 jun. 2016.

_____. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Viena, 1993. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm> Acesso em: 1 novembro. 2015.

_____. **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP)**. Genebra: ONU, 1966. Disponível em <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh-direitos-civis.html>> Acesso em 12 junho. 2016.

_____. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)**. Genebra: ONU, 1966. Disponível em <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf> Acesso em: 15 novembro. 2015.

_____. Década para Educação em Direitos Humanos (1995-2004). **Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para Educação em matéria de Direitos Humanos**. Genebra: ONU, 1995. Disponível em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/serie_decada_1_b.pdf> Acesso em 17 novembro. 2015.

_____. **Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos**. Resolução 66/137. AGNU, 2012.

_____. **Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento**. Nova York: AGNU, 1986.

_____. **Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança de Clima**. Nova York, 1992.

_____. Cúpula Mundial Humanitária. **Agenda pela Humanidade**. Istambul: AGNU, 2016. Disponível em: <<https://consultations2.worldhumanitariansummit.org/bitcache/e49881ca33e3740b5f37162857cedc92c7c1e354?vid=569103&disposition=inline&op=view>> Acesso em: 13 fev. 2016.

SARMENTO, Daniel. **A dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2016.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Para um relato da elaboração da Declaração e Programa de Ação de Viena. “**Balço dos resultados da Conferência Mundial dos Direitos Humanos: Viena, 1993**”. Revista Brasileira de Política Internacional, n. 36, p. 9-27, 1993.

UNESCO. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – Plano de Ação Primeira Fase**. Nova York; Genebra, 2006. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016.

_____. **PMEDH – Plano de Ação Segunda Fase**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>>. Acesso em: 18 novembro. 2015.

_____. **PMEDH – Plano de Ação Terceira Fase**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

_____. **Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos**. Paris: AGNU, 1997. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001229/122990por.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**: Revista de Pesquisa Científica – FATEA, Lorena, v. 3, n. 4, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/view/41/44>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

“VOCÊ matou meu filho”. **Anistia Internacional**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://anistia.org.br/direitos-humanos/publicacoes/voce-matou-meu-filho/>>. Acesso em: 24 maio 2018.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v2n1p72-94>

CARTA DA TERRA COMO MATERIAL DIDÁTICO ESTRATÉGICOⁱ

CARTA DA TERRA AS A STRATEGIC DIDACTIC MATERIAL

Marilaine Bittencourt Mendesⁱⁱ
Kátia Eliane Santos Avelarⁱⁱⁱ

Resumo: A escola é um espaço coletivo e democrático que necessita trabalhar valores, além de conteúdos disciplinares, junto às crianças e jovens em relação à cidadania e à consciência ambiental. Assim, vários documentos e livros são indicados e adotados na escola como materiais que visam orientar valores. No presente artigo, argumentar-se-á sobre a importância de se trabalhar com a Carta da Terra, documento aprovado pela UNESCO, em Paris, em março de 2000, como instrumento estratégico com vistas a contribuir para que as crianças, desde as séries iniciais, compreendam a complexidade do planeta Terra e que possam valorizar o coletivo, a cidadania e a solidariedade humana.

Palavras-chave: Carta da Terra. Educação Ambiental. Educação Básica. Infância. Ética Ambiental.

Abstract: The school is a collective and democratic space that needs to work values, as well as disciplinary contents, with children and young people in relation to citizenship and environmental awareness. Thus, several documents and books are indicated and adopted in the school as materials that aim to guide values. In this study, we will argue about the importance of working with the *Carta da Terra*, a document approved by UNESCO in Paris in March 2000, as a strategic tool to help children, from the initial series, understand the complexity of planet Earth and that can value the collective, citizenship and human solidarity.

Keywords: Earth Charter. Environmental Education. Basic Education. Childhood. Environmental Ethics.

ⁱ Artigo publicado no livro “Cidadania e Educação Ambiental na Prática” com o título “Carta da Terra e uma nova Ética Ambiental”.

ⁱⁱ Graduada em pedagogia pela Universidade Veiga de Almeida (1987) e pós graduação, em Problemas do Desenvolvimento Escolar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias(1990). A segunda graduação em fonoaudiologia, pela Universidade Veiga de Almeida (1991). Mestre em Desenvolvimento Local pela UNISUAM (2017).

ⁱⁱⁱ Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (1996). Doutora em Ciências também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Atualmente é coordenadora do Laboratório de Referência Nacional para Leptospirose do Instituto Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Professora Titular e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Profissional Interdisciplinar em Desenvolvimento Local do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM).

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de estudos realizados no âmbito da Educação ambiental e trata da utilização da Carta da Terra como instrumento pedagógico para o trabalho com crianças na escola. Sendo um espaço transformador, a escola é responsável pelo desenvolvimento de processos cognitivos e afetivos na internalização de conceitos para o desenvolvimento da criança e sua formação moral. Além de contribuir para a formação de indivíduos críticos, desde os períodos iniciais da educação formal.

A Carta da Terra como recurso pedagógico amplia os conhecimentos das crianças e suas vivências, na compreensão da importância do trabalho da Educação Ambiental na escola para a mudança de comportamento em valores morais, éticos, com atitudes autônomas e o cumprimento de conceitos de preservação ambiental e de sustentabilidade. Assim como as crianças, os professores, pais, comunidade e todos os demais personagens envolvidos, devem refletir sobre atitudes e valores éticos ambientais para alcançar uma vida mais sustentável, igualitária e inclusiva, com respeito e preservação dos diferentes espaços naturais.

A temática ambiental e desenvolvimento sustentável, em instituições de ensino, são de grande importância, pois imprime como estratégia, as melhores ferramentas para a aquisição de valores ecoéticos, de forma a fortalecer a interação entre sociedade e natureza. Neste sentido, o trabalho emerge com a questão da importância da Educação Ambiental com crianças a partir de 8 de idade, pois segundo Piaget, nessa idade é que as crianças se encontram na última fase do desenvolvimento moral para a legitimação e respeito a regras e valores éticos.

A abordagem preconizada pelas teorias de Piaget, Kohlberg, Wallon e Vygotsky, entre outros autores como GADOTTI (2000, 2009), GALVÃO (2000), QUINTAS (2000), MENIM (2007) e BOFF (2012) pautam um princípio comum, que é favorecer por meio da Educação Ambiental a transformação socioambiental, minimizando as injustiças e as desigualdades socioambientais e, como consequência, fortalecer o futuro.

2 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FASE INICIAL DA EDUCAÇÃO

Para Piaget, o desenvolvimento mental da criança se dá de forma espontânea, a partir de suas potencialidades e da sua interação com o meio. Tal processo mental é lento, ocorre por meio de graduações sucessivas em estágios. Ou seja, para ele, a interação com os diversos ambientes sociais é diária e constrói os valores, princípios e normas morais. O que se entende que é um processo que requer tempo. Nessa visão, o desenvolvimento cognitivo, que é a base da aprendizagem, se dá por assimilação e acomodação.

É muito difícil, se não impossível, imaginar uma situação em que possa ocorrer assimilação sem acomodação, pois dificilmente um objeto é igual a outro já conhecido, ou uma situação é exatamente igual a outra. (TERRA, 2006, p. 7)

Para Piaget, na assimilação, quando a criança não consegue assimilar determinada situação, a mente desiste ou se modifica. Ao se modificar, surge a acomodação, levando a construção de novos esquemas de assimilação e resultando no processo de desenvolvimento cognitivo. Somente poderá ocorrer a aprendizagem quando o esquema de assimilação sofre acomodação. (MOREIRA, 1995).

Então, para Piaget apenas a acomodação vai promover descoberta e, assim, a construção do conhecimento. Em sua afirmativa, é preciso propor, no contexto escolar, atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas nos alunos. O conhecimento real e concreto é construído por meio de experiências.

O papel do educador, mediante essa concepção, é o de criar situações que envolvam o aluno, conforme o seu nível de desenvolvimento cognitivo. Piaget ensina que o desenvolvimento se divide em quatro fases: período da inteligência sensório-motora (até os 2 anos); período da inteligência pré-operacional (dos 3 aos 7 anos); período da inteligência operatório-concreto (dos 8 aos 11 anos); e período da inteligência operatório-formal (a partir dos 12 anos). (MOREIRA, 1995).

Nesse processo é possível, ainda, entender as orientações voltadas para a

moralidade em que para as crianças menores, as regras são leis sagradas e imutáveis, uma vez impostas pelos adultos e obedecidas sem questionamentos. Já, as maiores, a partir dos 8 anos, passam aos poucos para um estágio de autonomia, em que as regras são vistas como resultado de uma decisão livre e digna de respeito, aceitas pelo grupo. (PIAGET, 1997).

Toda a moral é formada por um sistema de regras e a moralidade consiste no respeito que o indivíduo nutre por estas regras. Diz que o desenvolvimento da moralidade se dá principalmente através da atividade de cooperação, do contato com iguais, da relação com companheiros e do desenvolvimento da inteligência (PIAGET, 1997)

Ao observar o comportamento das crianças, através dos jogos e das regras neles impostas, verifica que esses jogos, sinalizam a moralidade humana por três razões:

- I – Representam uma atividade interindividual reguladora por certas normas que mesmo herdadas das gerações anteriores podem ser modificadas pelos membros de cada grupo de jogadores.
- II – Às vezes, as normas não possuem caráter moral, em si, o respeito a elas é, ele sim, moral e envolve questões de justiça e honestidade.
- III – O respeito provém de mútuos acordos entre os jogadores e não da mera aceitação de normas impostas por pessoas de fora à comunidade e jogadores. (PIAGET, 1997, p.2)

Ainda segundo Piaget (1994), a classificação da evolução dessa consciência e do desenvolvimento moral apresenta-se pela Anomia, quando há ausência de regra, ou seja, a moral encontra-se fora do universo de valores da criança. A Heteronomia, quando há visão unilateral na compreensão das situações, havendo um entendimento literal das regras, sendo estas, fruto de imperativos colocados pelos adultos (autoridades) e subsistentes em si, e um posicionamento mais egocêntrico ao julgar ações. Há autonomia quando há presença de posicionamentos que refletem cooperação e respeito mútuo no julgamento das ações, desenvolvimento da capacidade de se colocar no lugar do outro, e de perceber a intencionalidade das ações, demonstrando gradativa elevação da capacidade de

descentração.

O saber é construído por sua interação com o meio e requer tempo, em nenhum momento é imposto de fora. Nessa perspectiva, o desenvolvimento moral é concomitante ao desenvolvimento lógico, com aspectos paralelos de um mesmo processo geral de adaptação.

ARAGUAIA (2015), em sua discussão sobre Piaget, enfatiza que cabe ao professor, mediante o conhecimento de que as crianças e adolescentes seguem fases mais ou menos parecidas quanto ao desenvolvimento moral, compreender que há determinadas formas de lidar com diferentes situações em diferentes faixas etárias. Assim, é preciso conduzir seu aluno na transição anomia - heteronomia, encaminhando-se naturalmente para a sua própria autonomia moral e intelectual.

Vale lembrar que, mais uma vez na concepção de Piaget, a educação moral não é vista como uma matéria especial de ensino, mas um aspecto particular da totalidade do sistema, então, entende-se que as crianças e os jovens não devem ter “aulas” de educação moral, mas vivenciar a moralidade em todos os aspectos e ambientes presentes no espaço escolar e fora dele. O que é possível verificar nos trabalhos em grupos, pois estes facilitam a construção da autonomia, através de trocas entre eles, como expor ponto de vista, discutir, saber ganhar nas ideias e perder em outras, enfim, exercer a democracia. Propiciar aos alunos, situações em que vivencies cooperação, reciprocidade e respeito. Essa é a construção da moralidade para Piaget. (ARAGUAIA, 2015).

Novas diretrizes para a educação moral, ou da ética, nas escolas, foram explicitadas recentemente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e baseadas nas teorias de Piaget, que com suas descobertas indica implicações para a educação moral e ética nas escolas.

Se educar moralmente significa a busca de autonomia, e se autonomia significa a capacidade de construir valores e regras com os quais se concorda em se submeter, considerando os benefícios para o maior número de envolvidos, então, como diz Piaget, os métodos dessa educação moral são fundamentais e, necessariamente, não podem ser autoritários, mas ativos, levando à construção da autonomia moral. (MENIM, 2007, p. 57)

A autora explica que o próprio Piaget aconselhava, em relação à construção da autonomia moral, não impor à criança aquilo que ela pode descobrir por si e criar situações para que ela descubra a necessidade e as razões das regras. (MENIM, 2007)

Prosseguindo nos estudos, vale destacar que assim como Piaget, Lawrence Kohlberg (1958) também dominou pesquisas sobre desenvolvimento moral de maneira cognitivista, porém criou os estágios, pois acreditava que o nível mais alto da moralidade exige estruturas lógicas novas e mais complexas do que as apresentadas por Piaget.

Kohlberg apresentou a moralidade em três níveis. O primeiro, chamado de nível pré-convencional, se caracteriza pela moralidade heterônoma, que conforme explica Aranha e Martins (2003, p. 311): “as regras morais derivam da autoridade, são aceitas de forma incondicional e a criança obedece a fim de evitar castigo ou para merecer recompensa”. Neste estágio, diz ainda, que a criança define a justiça em função de diferenças de poder e status, sendo incapaz de diferenciar perspectivas nos dilemas morais. Já no segundo, nível convencional, valoriza-se o reconhecimento do outro, período que surge a moralidade normativa interpessoal e a moralidade do sistema social.

Momento em que a criança segue as regras para garantir seu bom desempenho de "bom menino" e de "boa menina" e a partir daí ele adota a perspectiva de um membro da sociedade baseada em uma concepção do sistema social como um conjunto consistente de códigos e procedimentos que se aplicam imparcialmente a todos os seus membros. (DÍAZ-AGUADO; MEDRANO, 1999, p. 31)

O terceiro e último é chamado de nível pós-convencional, considerado por Kohlberg, como o mais alto da moralidade, pois o indivíduo começa a perceber os conflitos entre as regras e o sistema, o qual compreende o estágio da moralidade dos direitos humanos e o estágio dos princípios éticos universais.

Neste ponto, os comportamentos morais passam a ser regulados por princípios, “os valores independem dos grupos ou das pessoas que os sustentam, porque são princípios universais de justiça: igualdade dos direitos humanos respeito, à dignidade das pessoas (...)” (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 312).

Dentro da pesquisa dos filósofos citados, vale destacar Henry Wallon, que em sua tese remete o fato de que a criança é um ser único e deve-se observar nesta, não apenas as semelhanças, mas também as diferenças.

Para Wallon (1995), mediante Galvão (2000), a criança, é essencialmente emocional e gradualmente vai constituindo-se em um ser sócio-cognitivo. O autor estudou a criança contextualizada, como uma realidade viva e total no conjunto de seus comportamentos, suas condições de existência. (WALLON, 1995).

GALVÃO (2000) esclarece que Wallon também propõe estágios de desenvolvimento, assim como Piaget, porém, ele não é adepto da ideia de que a criança cresce de maneira linear. O desenvolvimento humano tem momentos de crise, isto é, uma criança ou um adulto não são capazes de se desenvolver sem conflitos. A criança se desenvolve com seus conflitos internos e, para ele, cada estágio estabelece uma forma específica de interação com o outro, é um desenvolvimento conflituoso.

De tudo isso, até aqui analisado, registra-se que o início da vida de uma criança é formado pelos valores dos adultos, que serão transmitidos e interagidos pela família e escola. Por tanto, é nesta pauta que se deve avaliar a construção da moral e da ética que são introduzidas no ser humano, futuro adulto, desde a sua infância, elevando assim o grau de responsabilidade aos envolvidos no processo de aprendizagem.

Dentro deste prisma, surge a questão da ética, que também deve ser ministrada desde cedo. Porém, sabe-se da dificuldade em se trabalhar o princípio da ética com as crianças menores, uma vez que estão, ainda, começando a compreender seus atos.

Já elucidava Freire (2003) que pensar certo e tomar decisões certas exigem uma postura ética com relação às interpretações dos fatos. Então, é evidente que o educador que pretende transmitir uma postura ética, precisa demonstrá-la em seu comportamento e em suas atitudes no contexto escolar.

IMBERT (2002) aponta que: "a ética mostra que a relação não visa o controle do outro e a apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito". A relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual, entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade humana. A

capacidade humana para a linguagem faz com que as crianças providenciem instrumentos que auxiliem na solução de tarefas difíceis, planejem uma solução para um problema e controlem seu comportamento. (VYGOTSKY, 1989).

Em concordância com os estudos, destaca-se a intenção de pesquisar a possibilidade de desenvolver nas crianças valores ambientais, importantes e altamente necessários no contexto atual, porém entende sua definição, mas se confronta com o inesgotável, com o infinito das pessoas e das situações (IMBERT, 2002, p. 95).

Aranha e Martins (2003, p. 235) complementam o exposto "a nova ética analisa as ações não mais em função de uma hierarquia de valores dada a priori, mas sim em vista das consequências, dos resultados da ação política". Então, a ética não é apenas seguir as regras despejadas a nós seres humanos, mas ter consciência do porque estamos cumprindo-as, pois como explica Imbert (2002) a ética substitui a perspectiva moral da fabricação de hábitos. Fomos educados a seguir as regras, mas não a refletir sobre elas.

Segundo Vygotsky (1987), o homem se produz na e pela linguagem, isto é, é na interação com outros sujeitos que formas de pensar são construídas, e mais do que informações e conceitos, a escola deve se dispor a trabalhar com atitudes, com formação de valores e com mais ações práticas para que desde cedo, a criança aprenda a respeitar e praticar ações voltadas à conservação ambiental. A escola é o lugar onde o aluno irá dar sequência ao seu processo de socialização, no entanto, comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no decorrer da vida escolar com o intuito de contribuir para a formação de cidadãos responsáveis.

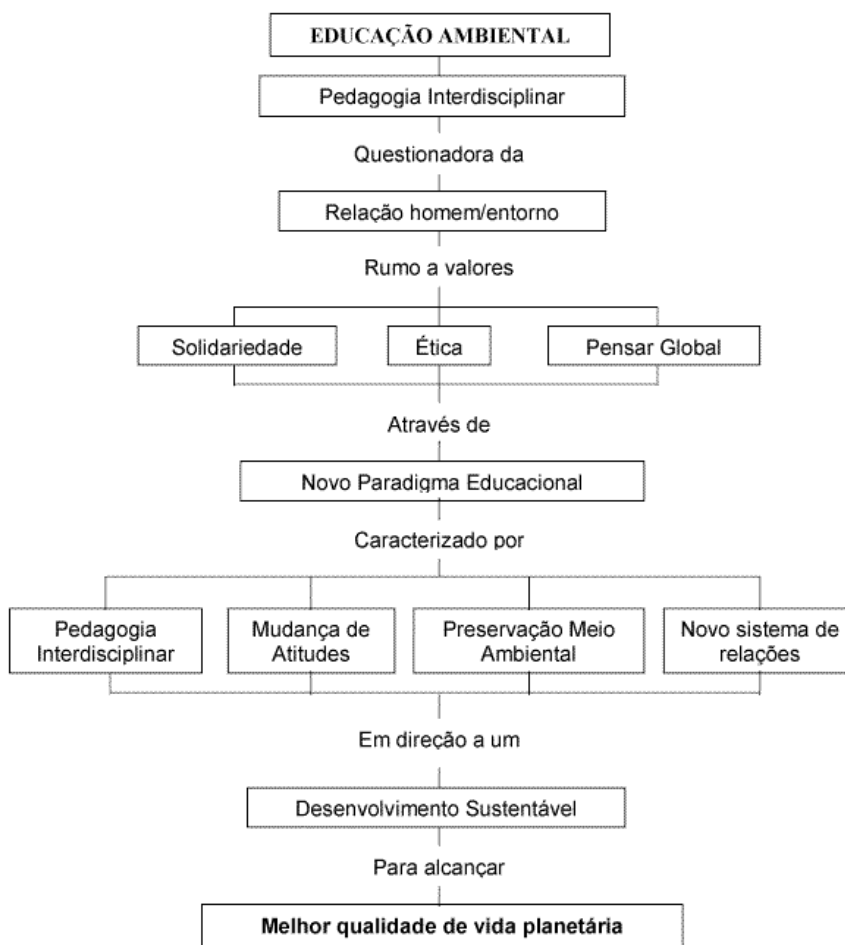
E é nesse processo de formação, que a Educação Ambiental deverá permear todas as áreas do conhecimento de modo interdisciplinar, com reflexão de práticas educativas que integrem as disciplinas e que contextualizam o conhecimento.

3 INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Tavares (2002) afirma que a Educação Ambiental se caracteriza por ter um

enfoque interdisciplinar, onde as condutas em relação ao entorno devem estar em constante aprendizado, e que seja viável de seguir na direção a uma nova ética, sensibilizadora e transformadora para as relações integradas homem/sociedade/meio ambiente, conforme pode ser visualizada na figura 3 abaixo.

Figura 3 - Relações integradas homem/sociedade/meio ambiente



Fonte: <http://www.efdeportes.com>

Para Pereira (2014), a educação ambiental com a perspectiva interdisciplinar, proporciona a oportunidade de uma compreensão em relação aos fatores ambientais a partir de um processo que progride de maneira coletiva e integral. E, ainda, proporciona a compreensão da complexidade natural do ambiente e do ser humano em suas mútuas relações, e das transformações resultantes da interação entre aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais. Sem

contar que: "oferece meios para o desenvolvimento de conhecimentos, comportamentos e habilidades práticas necessárias à participação responsável e eficaz nos processos de conservação e busca de solução dos problemas ambientais". (PEREIRA, 2014, p. 580).

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999, p. 89)

Vale destacar, neste contexto, que o procedimento interdisciplinar estabelecerá, junto das práticas ambientais e do desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico, a possibilidade de divulgação e de reedificação dos conteúdos disciplinares, experimentando a transformação do diferente em relação ao outro. "A interdisciplinaridade não se trata de simples cruzamento de coisas parecidas, trata-se, de Constituir e Construir diálogos fundamentados na diferença, amalgamando concretamente a riqueza da diversidade". (COIMBRA, 2010, p. 2).

O autor adverte que para haver condição de efetivação da Interdisciplinaridade, é preciso desenvolver sentidos, pressupondo um treino na arte de entender, sentir e esperar, um desenvolvimento no sentido de criação e imaginação. E assim, cita-os: "Fronteira, Atitude, Identidade, Olhar, Humildade, Mudança, Ponte, Contextualização e Coerência. Sentidos esses, que se refere a vários aspectos formais e não formais da Interdisciplinaridade". (COIMBRA, 2010, p. 3).

No entanto, compreende-se, em seus relatos, que é preciso interagir esses conceitos para que seja possível a confirmação do ato interdisciplinar e, também, que essa interação não venha apenas pela integração de conteúdos, mas em integração de conhecimentos parciais e específicos.

A Interdisciplinaridade pressupõe basicamente: (...) uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano. (FAZENDA, 2002, p. 40).

A Interdisciplinaridade é um termo utilizado para:

(...) caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência (Exemplo: Psicologia e seus diferentes setores: Personalidade, Desenvolvimento Social etc.). Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo. (FAZENDA, 2002, p. 41).

Mais uma vez, Coimbra (2010, p. 3) contribui ao expor que o comportamento interdisciplinar tenciona:

Superar a fragmentação do conhecimento. Entretanto, esse é um importante viés a ser perseguido pelos educadores ambientais, onde se permite, pela compreensão mais globalizada do ambiente, trabalhar a interação em equilíbrio dos seres humanos com a natureza.

Ou seja, a interdisciplinaridade favorece que as disciplinas se comuniquem entre si, possibilitando o entendimento de processos históricos e culturais que levam à percepção contextualizada do homem no seu meio natural. De acordo com BRASIL (1999), a reorganização curricular em áreas de conhecimento tem o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização. A proposta da interdisciplinaridade é estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos. O currículo deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o aluno para a vida em sociedade, a atividade produtiva e experiências subjetivas, visando à integração.

Em torno de todo este debate, foi elaborado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre Meio Ambiente, na qual, vem discutir sobre a temática ambiental a ser desenvolvido num ambiente escolar e tem a finalidade de estabelecer uma referência curricular para o professor e apoiar a revisão e/ou a elaboração da proposta curricular dos Estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino.

A instituição educacional deve atentar, em seu planejamento inicial de ano,

que pode contribuir através de adaptações das áreas com as questões ambientais, por meio de uma forma própria de compreensão desse tema, de exemplos abordados sobre o ponto de vista de seu universo de conhecimentos e pelo apoio teórico-instrumental das teorias pedagógicas do profissional professor.

Assim, atuará corretamente na sua função de oferecer oportunidades para que os alunos se exercitem no desempenho da cidadania e, mais ainda, para que seu estabelecimento educacional saiba como assumir sua responsabilidade como parte da sociedade local instituída e quais meios serão utilizados para alcançar os objetivos propostos em relação a questão.

Atualmente, alunos de escolas públicas e particulares de todo o país usam a internet para discutir questões ligadas ao meio ambiente, como a destinação do lixo ou o aquecimento do planeta. A utilização da tecnologia como ferramenta pedagógica tornou-se possível após a criação de uma comunidade virtual para debater os temas da 3ª Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. (BRASIL, 2008)

Existe uma grande demanda dos sistemas de ensino, educadores, alunos e cidadãos a respeito da Educação Ambiental no ensino formal, devido à percepção da premência do enfrentamento dos complexos desafios ambientais. Devem ser consideradas as necessidades planetárias, as discussões, avanços históricos e experiências acumuladas quanto à temática no Brasil e no âmbito internacional. Todo este contexto fortalece o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental, exigindo a revisão da referência superficial da transversalidade e da interdisciplinaridade contida na sua normatização para o ensino formal, que se apresenta desconexa, reducionista, desarticulada e insuficiente. (BRASIL, 2013)

4 A CARTA DA TERRA E O DESAFIO NA CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO CRÍTICO

O movimento para a sustentabilidade e preservação ambiental envolve uma ação, com indivíduos e coletividades, de determinada valoração ética para a construção de ideais democráticos embasados pela justiça econômica e social.

A preocupação com o meio ambiente e as questões ecológicas, de certa forma, iniciou após a Segunda Guerra Mundial, pelas consequências e prejuízos deixados, primeiro pela preparação bélica e seus lixos industriais, e depois pela ampla devastação de espaços ambientais e sociais.

O pacto de todos os indivíduos com o futuro literalmente se formalizou em 1972, por intermédio das Nações Unidas, antiga Sociedade das Nações, ao organizar diferentes grupos da sociedade civil para discutir questões do meio ambiente. A Conferência das Nações Unidas gerou a Declaração de Estocolmo, pela qual limitou-se somente a pautar as consequências de degradação do ar e da água.

A Carta do Mundo para a Natureza surgiu, em 1982, fomentada pela Assembleia das Nações Unidas, para evoluir o seu conteúdo em direção às consequências ambientais intimamente ligadas às questões econômicas e sociais, entretanto sem abordar ainda os valores ecoéticos.

A partir dessa Carta do Mundo e da criação de uma Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, em 1987, foi apresentado um relatório na Assembleia Geral da ONU, conhecido como Relatório Brundtland, chefiado por Gro Harlem Brundtland, ex-primeiro ministro da Noruega, que trazia em seu conteúdo assuntos mais calcados no crescimento urbano e seus decorrentes problemas econômicos e sociais.

Em 1992, houve a Conferência sobre Meio Ambiente e o Desenvolvimento, na cidade do Rio de Janeiro. O Fórum da Terra, como essa Conferência também era conhecida, não conseguiu a aprovação do esboço da Carta da Terra, limitando-se apenas à Declaração do Rio sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento.

Após essa Conferência, várias Comissões e Conselhos foram formados ao longo dos anos para iniciar a redação da Carta da Terra, mediante consulta e consenso de vários povos. E, somente em 1997, constituiu-se a primeira comissão efetiva para elaboração da Carta da Terra, com trabalhos divididos, participação e contribuição de mais de 40 países, além de discussões nos diferentes campos do conhecimento para as problemáticas do desenvolvimento e preservação ambiental.

Somente nos anos 2000 é que a versão final da Carta da Terra foi publicada:

O texto inclui: a) Preâmbulo propondo uma visão, uma análise e um desafio à nossa situação mundial atual; b) quatro Princípios Fundamentais (estruturados) como títulos para as Partes I, II, III e IV; c) quatro Princípios Gerais iniciais, representando compromissos amplos, articulados na Parte I; d) doze ulteriores Princípios Gerais, articulados nas Partes II, III e IV, necessários para tornar efetivos os quatro amplos compromissos estabelecidos na Parte I; e) sessenta e um Princípios de suporte, derivados dos dezesseis Princípios Gerais, para dar-lhes uma direção concreta; f) uma Conclusão intitulada Um novo início. (FERRERO; HOLLAND, 2004, p. 75).

A Carta da Terra não nasceu de um projeto de lei, mas foi organizada pela sociedade civil, apresentando um caráter normativo e fundamentada por princípios morais, religiosos e filosóficos. Sua construção, de conteúdo global, é reconhecida como importante instrumento educacional pelos países membros da UNESCO.

Após o texto introdutório como o Preâmbulo, a Carta apresenta mais quatro textos citados como Terra - nosso lar; A situação Global; Desafios para o futuro e a Responsabilidade universal. A seguir, sua estrutura é dividida em quatro descritores que abordam o Respeito e cuidado com a comunidade de vida; Integridade ecológica; Justiça econômica e social; e Democracia, não-violência e paz. (CURRY, 2011, p. 125).

Os dezesseis princípios, descritos na Carta, são acompanhados por outros sessenta e um subprincípios e intitulam-se: 1. Respeitar a Terra e a vida em toda sua diversidade. 2. Cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor. 3. Construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas. 4. Garantir as dádivas e a beleza da Terra para as atuais e as futuras gerações. 5. Proteger e restaurar a integridade dos sistemas ecológicos da Terra, com especial preocupação pela diversidade biológica e pelos processos naturais que sustentam a vida. 6. Prevenir o dano ao ambiente como o melhor método de proteção ambiental e, quando o conhecimento for limitado, assumir uma postura de precaução. 7. Adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da Terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário. 8. Avançar o estudo da sustentabilidade ecológica e promover a troca aberta e a ampla aplicação do conhecimento adquirido. 9. Erradicar a pobreza como um imperativo ético, social e ambiental. 10. Garantir que as atividades e instituições econômicas em todos os níveis promovam o desenvolvimento humano de forma

equitativa e sustentável. 11. Afirmar a igualdade e a equidade de gênero como pré-requisitos para o desenvolvimento sustentável e assegurar o acesso universal à educação, assistência de saúde e às oportunidades econômicas. 12. Defender, sem discriminação, os direitos de todas as pessoas a um ambiente natural e social, capaz de assegurar a dignidade humana, a saúde corporal e o bem-estar espiritual, concedendo especial atenção aos direitos dos povos indígenas e minorias. 13. Fortalecer as instituições democráticas em todos os níveis e proporcionar-lhes transparência e prestação de contas no exercício do governo, participação inclusiva na tomada de decisões, e acesso à justiça. 14. Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável. 15. Tratar todos os seres vivos com respeito e consideração. 16. Promover uma cultura de tolerância, não violência e paz.

Em razão de a Carta da Terra ser um importante documento crítico, de reflexão e com força de poder para que Estados cumpram seus princípios gerais, ainda assim, o seu conteúdo apresenta pontos que necessitam de uma intermediação, principalmente quanto à discussão dentro das escolas, para que seu texto e contexto sejam claramente entendidos pelos alunos.

4.1 Carta da Terra: Instrumento de trabalho na educação ambiental

A Carta da Terra diz o que devemos fazer para cuidar do mundo: respeitar a natureza, os direitos humanos, providenciar para que todos tenham o que necessitam para viver e empenhar-se para viver sempre em paz e harmonia.

Defende a ideia de sermos cidadãos do planeta de nos importarmos com todo e qualquer ser vivo e com o presente e futuro da Terra. E que todos os povos da Terra são irmãos e compartilham a responsabilidade de preservar e melhorar o mundo em que vivemos.

Nos anos de 1992, durante o evento da Cúpula da Terra, Rio 92, houve a elaboração da primeira versão da Carta. Somente após oito anos, em um processo participativo em todos os continentes e que contou com a contribuição de milhares de pessoas de todas as raças, credos, idades e profissões, incluindo especialistas

em ciências, filosofia, ética, religiões e leis internacionais, é que a versão final foi lançada no Palácio da Paz em Haia, em vinte e nove de junho do ano dois mil, quando também foi assumida pela Unesco.

Gadotti (2010, p. 13), em seu livro “A Carta da Terra na Educação”, afirma que o Brasil é o berço da Carta da Terra quando em 1992, no Fórum Global Rio-92, mais de mil e trezentos movimentos sociais e organizações iniciaram uma campanha chamada “Nós somos a Terra”, pela adoção da carta e que consta na primeira redação da mesma.

Nós somos a Terra, os povos, as plantas e animais, gotas e oceanos, a respiração da floresta e o fluxo do mar. Nós honramos a Terra, como o lar de todos os seres viventes. Nós estimamos a Terra, pela sua beleza e diversidade de vida. Nós louvamos a Terra, pela sua capacidade de regeneração, sendo a base de toda a vida. Nós reconhecemos a especial posição dos povos indígenas da Terra, seus territórios e seus costumes, e sua singular afinidade com a Terra. Nós reconhecemos que o sofrimento humano, pobreza e degradação da Terra são causados pela desigualdade do poder. Nós aderimos a uma responsabilidade compartilhada de proteger e restaurar a Terra para permitir o uso sábio e equitativo dos recursos naturais, assim como realizar o equilíbrio ecológico e novos valores sociais, econômicos e espirituais. Em nossa inteira diversidade somos unidade. Nosso lar comum está crescentemente ameaçado. Assim sendo, levando em consideração sobretudo as necessidades especiais das mulheres, povos indígenas, do Sul, dos diferentes capacitados e de todos aqueles que se encontram em situação de desfavorecimento, nos comprometemos a (...). (LA ROVÈRE; VIEIRA, 1992, p.31)

Ainda segundo Gadotti (2010, p.19), a Carta da Terra foi adotada por países como a Holanda, Costa Rica, e México e cidades como Xangai, Estocolmo e Seattle. No Brasil, através do Instituto Paulo Freire, a Carta da Terra é disseminada em diferentes espaços sociais e culturais por meio de uma ecopedagogia ética para um desenvolvimento sustentável.

A Carta da Terra é utilizada como um guia de cultura da paz e da sustentabilidade. Seria difícil apresentar um rol completo de atividades desenvolvidas no Brasil desde 1992. O Brasil é um vasto

país e as iniciativas envolvendo a Carta da Terra multiplicam-se por todo o território. (GADOTTI, 2010, p. 29)

A Carta da Terra reflete um consenso crescente na emergente sociedade civil, de forma global, portanto, é preciso que seja trabalhada nas escolas, já que seus criadores acreditam que o desenvolvimento sustentável ou maneiras sustentáveis de vida requerem mudanças nos corações e nas mentes dos indivíduos, assim como na reorientação de políticas e práticas públicas. Apresenta, assim, uma estrutura integrada e coerente para desenvolver programas e currículos educacionais que visam o ensino e o aprendizado de um mundo mais justo, sustentável e pacífico. (EARTH CHARTER INTERNATIONAL, 2009)

A abordagem integrada promovida pela Carta da Terra enfatiza as relações entre os diferentes desafios enfrentados pela humanidade, que vão da erradicação da pobreza à proteção dos sistemas ecológicos da Terra e até a eliminação de todas as formas de discriminação. Ela pode ajudar a gerar relacionamentos mais empáticos entre os humanos e entre os humanos e o mundo natural. Pode facilitar a procura criativa de formas de desenvolvimento que sejam mais ambientalmente e socialmente responsáveis. (EARTH CHARTER INTERNATIONAL, 2009)

A educação é chave para avançar a transição para maneiras mais sustentáveis de viver. É o caminho adequado para as transformações e alcance de novos horizontes e novas visões em torno da natureza. A Carta da Terra pode ser usada como um recurso para exercitar o ensino e a aprendizagem em muitos campos e pode ajudar na busca de conexões e inter-relacionamentos entre as várias dimensões da sustentabilidade. "Pode ajudar a melhorar a qualidade da educação, servindo como um veículo para integrar a ética no currículo". (EARTH CHARTER INTERNATIONAL, 2009, p. 2)

Há muitas maneiras de utilização da Carta da Terra na educação, dependendo do contexto e dos interesses do educador e do aluno. Os objetivos, também são muitos, conforme demonstra o Guia de utilização da Carta da Terra, produzido pela Earth Charter International (2009):

1. Aumentando a conscientização e a compreensão de problemas globais críticos – A Carta da Terra pode ser usada para desenvolver

- a capacidade de pensamento crítico e para aumentar a conscientização e a compreensão de professores e alunos sobre os problemas ambientais (...);
2. Promovendo diálogos sobre os valores e princípios de uma maneira de vida sustentável – Objetivos comuns e valores compartilhados formam as bases de uma comunidade forte e saudável, (...);
 3. Promovendo o desenvolvimento ético dos indivíduos – Usando a Carta da Terra para aumentar a conscientização, desenvolver a compreensão de problemas globais críticos e promover diálogos sobre objetivos comuns, (...);
 4. Inspirando um espírito de colaboração, cooperação e ação – A Carta da Terra conclui com um pedido de ação através de, entre outras coisas, novas parcerias entre a sociedade civil, os negócios e o governo em todos os níveis. (...);
 5. Encorajando uma visão “biossensível” – Muitos dos princípios da Carta da Terra podem ser usados para ajudar professores e alunos a se tornarem mais conscientes e entenderem melhor a importância da biodiversidade, (...);
 6. Aplicando valores e princípios – A parte principal da Carta da Terra recomenda ação e funciona como um guia para maneiras mais sustentáveis de viver. (...);
 7. Facilitando um entendimento dos relacionamentos entre a Carta da Terra, políticas públicas e leis internacionais – Enquanto a Carta da Terra é uma carta escrita por meio de processo de consulta aberto e participativo, onde ela também pode ser entendida como um documento de “lei suave” internacional. (...);
 8. Auxiliando instituições e sistemas educacionais na reorientação de seu ensino e operações para maneiras sustentáveis de viver – A Carta da Terra tem inspirado muitos recursos educacionais para o ensino e aprendizado voltado para um futuro sustentável e para avaliar as práticas de sustentabilidade de instituições educacionais. (...). (EARTH CHARTER INTERNATIONAL, 2009, p. 5-6)

Para demonstrar essas possibilidades e promover uma discussão sobre a utilização da Carta da Terra, está anexado a este trabalho um livro preparado com padrões voltados à educação Ambiental e que pretende alcançar propostas de interesse entre jovens, em relação a preservação do meio ambiente, através da ética, do respeito e da relação indivíduo/natureza.

5 DIFICULDADES E DESAFIOS

A proposta inicial, sobretudo, é apresentar a oportunidade do tema para a educação de crianças e jovens, estendida às famílias que alicerçam a formação global de seus filhos. Sabe-se que a escola, enquanto multiplicadora de competências, se utiliza de instrumentos para formar indivíduos ativos e conscientes e não somente repetidores de saberes formais e curriculares. O interesse pedagógico em se discutir a Carta da Terra, é apoiar e contribuir para que o docente explore temas transversais vinculados à sustentabilidade e à preservação ambiental, em diferentes momentos de seu planejamento. É um instrumento que se apresenta como declaração de princípios fundamentais para a construção de uma sociedade em busca de justiça, democracia e paz.

O apelo para a reflexão sobre os problemas ambientais está presente durante toda a leitura do documento, proposto no projeto. E traz a atenção da criança para o conhecimento da Carta da Terra, como um valoroso instrumento para a conscientização da preservação ambiental, sustentabilidade e a importância de viver num mundo com princípios de justiça e paz entre os indivíduos.

Muitas vezes encontra-se um cenário que desmotiva os professores em trabalhar a Educação Ambiental, pois a política desse trabalho ainda não saiu do papel na maioria das escolas, e se limita em projetos ou datas emblemáticas. Há falta de espaço, material, planejamento entre disciplinas, qualificação profissional, e conseqüentemente a temática abordada se torna confusa e deficiente no espaço escolar, privilegiando-se o plano teórico, e sem discussão necessária pela observação dos espaços de vivência pelo aluno.

[...] esse alerta é relevante, uma vez que se observam, nos diferentes eventos específicos da E. A., relatos de experiências escolares e descrições de projetos e iniciativas, incluindo dificuldades cotidianas e estruturais. Aqui se afirma claramente que a institucionalização e a universalização da E. A. nas escolas dependem, portanto, para além da motivação dos trabalhadores da educação e dos educandos, de políticas públicas e de recursos (financeiros e humanos), sem os quais não se garante sua efetiva incorporação ao currículo e à gestão escolar. (CRUZ-LAMOSAS; LOUREIRO, 2011, p. 282)

Seria necessário que houvesse iniciativa de todos os personagens envolvidos para que a Educação Ambiental ultrapassasse os muros da escola e percorresse em novas oportunidades para a formação de indivíduos com atitudes e responsabilidades na preservação do meio ambiente e sustentabilidade.

E a Carta da Terra vem favorecer essa iniciativa. Por meio da mediação do professor, ela oportuniza uma perspectiva mais abrangente aos problemas ambientais do Planeta e uma reflexão da necessidade de mudança de comportamento para a garantia de um futuro mais sustentável.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida do homem na terra tem passado por inúmeras mudanças, sejam elas no sentido biológico, psicológico, social ou cultural. A evolução é inevitável pelos acontecimentos históricos, mas o impacto dessa historicidade, em um conquistar contínuo, seja individual ou coletivo, conduz a várias transformações do meio ambiente, colocando em risco a sua própria perpetuação. (GADOTTI, 2000).

É preciso a conscientização de todas as pessoas em relação a necessidade urgente de uma Educação Ambiental, principalmente nos anos iniciais do ensino, para que a construção de valores éticos, sejam garantidores de princípios para um futuro sustentável.

A Carta da Terra, como ferramenta pedagógica, criará subsídios para que no contexto da educação básica, consiga estimular nas crianças e jovens, os valores socioambientais para uma vida mais igualitária e inclusiva.

Apesar de todas as dificuldades que as escolas apresentam, espera-se que a Educação Ambiental seja uma realidade praticada nas escolas, e que faça parte do planejamento na fase inicial da educação, principalmente com as crianças a partir de 8 anos, pois é o momento em que surgem as descobertas e a autonomia de suas ideias para a formação de indivíduos de ação, e conscientes do seu papel em diferentes espaços.

REFERÊNCIAS

ARAGUAIA, Mariana. Piaget e o desenvolvimento moral na criança. **Brasil Escola**, [2015?] Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/biografia/piaget-desenvolvimento-moral-na-crianca.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

BOFF, Leonardo. Sustentabilidade e Educação. **leonardoboff.com**, maio 2012. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2012/05/06/sustentabilidade-e-educacao/>>. Acesso em: 9 fev. 2017.

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação (CNE), 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação/ Brasília, 1999.

_____. MEC. **Meio ambiente**: debate na internet. set. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/202-noticias/264937351/11257-sp-1039270908>>. Acesso em: 9 fev. 2017.

_____. MEC. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental/2013**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2017.

COIMBRA, Audrey de Souza. **Interdisciplinaridade e Educação Ambiental: Integrando seus princípios necessários**. [2010]. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/03/artigo-1a2.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017. Artigo apresentado a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF em 2010.

CRUZ-LAMOSA, R. A.; LOUREIRO, C. F. B. A Educação Ambiental e as políticas educacionais: um estudo nas escolas públicas de Teresópolis (RJ). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 279-292, mai/ago. 2011.

CURRY, Patrick. **Ecological ethics**: an introduction. Cambridge: Polity, 2011.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MEDRANO, C. **Construção moral e educação: uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais**. Bauru: Edusc, 1999.

EARTH CHARTER INTERNATIONAL. **Um Guia para Usar a Carta da Terra na Educação**. 2009. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/guias/edh/guia_usar_carta_terra_na_educacao.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2017. Versão 1/ abril de 2009.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologias**. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FERRERO, Elisabeth M; HOLLAND, Joe. **Carta da terra: reflexão pela ação**. Trad. Roberto Cattani. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis, 2000.

_____. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo: Editora e. Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GALVÃO, IZABEL. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 7^a.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Educação e conhecimento).

IMBERT, F. **A questão da ética no campo educativo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KOHLBERG, L. **The Development of Moe's of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen**., University of Chicago, 1958. Unpublished doctoral dissertation

LA ROVÈRE, A.L.; VIEIRA, L. (Org.) **Tratados das ONG's aprovados no Fórum Internacional de ONG's e Movimentos Sociais no âmbito do Fórum Global: Tratado sobre Consumo e Estilo de Vida**. Rio de Janeiro, Fórum Brasileiro de ONG's e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1992.

MENIM, Maria S. de Stefano. **Escola e Educação Moral**. In: Coleção Educação e Psicologia em Debate. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda, 2007.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagens**, EPU, São Paulo, 1995.

PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

PEREIRA, Francielle Amâncio. **Educação ambiental e interdisciplinaridade: avanços e retrocessos**. 2014. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/view/27441/15657>>. Acesso em: 16 nov. 2016. Artigo publicado em 2014 na Universidade Federal de Uberlândia- UFU.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon L. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **O desenvolvimento do pensamento:** equilibrarão das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

QUINTAS, J. S. **Por uma educação ambiental emancipatória:** considerações sobre a formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental. In: QUINTAS, J. S. (Org.). Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente. Brasília: IBAMA, 2000. p. 11-19.

TAVARES, F. J. P. **A Educação Ambiental na Formação Inicial de Professores de Educação Física.** Rio Grande: 2002. Dissertação de Mestrado (Programa de Mestrado em Educação Ambiental) - FURG.

TERRA, Márcia Regina. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget.** 2006. Disponível em:
<<http://www.unicamp.br/iell/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1995.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v2n1p95-109>

NIKLAS LUHMANN E KARL MARX: POSSÍVEL (E NECESSÁRIO) CONTRIBUTO PARA O ESTUDO DO DIREITO

NIKLAS LUHMANN AND KARL MARX: POSSIBLE (AND NECESSARY) CONTRIBUTION TO THE STUDY OF THE LAW

Luiz Heitor de Brito Coelho Gomesⁱ

Resumo: No presente estudo se vislumbra relacionar os pressupostos gerais das obras de Niklas Luhmann e Karl Marx, descrever suas lógicas de explicar a forma pela qual a ação social se ordena para, a partir disso, analisar a visão desses autores sobre o papel ocupado pelo direito na realidade social. Os pontos fundamentais das visões luhmanniana e marxiana acerca do fenômeno jurídico são analisados de modo a explicitar suas possíveis contribuições para a teoria do direito. Embora os fundamentos epistemológicos das teorias sejam diversos, tanto Luhmann como Marx apresentam visões objetivistas acerca do fenômeno jurídico, que decorrem das próprias formas de análise da organização social propostas pelos autores. Ambas as construções teóricas salientam a natureza contextual do sentido, em oposição a concepções prevalentes no âmbito da teoria do direito, que costumam atribuir um certo caráter universalista ao fenômeno jurídico.

Palavras-chave: Teoria sistêmica. Autopoiesis. Superestrutura. Equivalência das relações materiais de produção.

Abstract: In the present study, it is intended to relate the general assumptions of the works of Niklas Luhmann and Karl Marx, to describe their logic of explaining the way in which social action is ordered to analyze their view of the role of right in social reality. The fundamental points of the Luhmannian and Marxian views on the legal phenomenon are analyzed in order to make explicit their possible contributions to the theory of law. Although the epistemological foundations of the theories are diverse, both Luhmann and Marx present objectivist views about the juridical phenomenon, which derive from the many different forms of analysis of social organization proposed by the authors. Both theoretical constructions emphasize the contextual nature of meaning, as opposed to prevailing conceptions within the scope of the theory of law, which usually assign a certain universalist character to the juridical phenomenon.

Keywords: Systemic theory. Autopoiesis. Superstructure. Equivalence of material production relations.

ⁱ Mestrando em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense, UFF.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a principal preocupação dos chamados autores de teoria do direito tem se destinado a responder de que forma discursos racionais podem proporcionar soluções práticas, que estejam em concordância com os mesmos. Parte-se de um mesmo pressuposto lógico: a sociedade se forma e reforça pela racionalização das ações dos indivíduos em sociedade, seja em seu tipo instrumental, seja em sua vertente comunicacional.

Tanto que quando se fala em teoria do direito, logo se remete a autores com esta perspectiva, como John Rawls e Jurgen Habermas, entre outros que levam tal orientação adiante, sobretudo destacando as especificidades dos mundo jurídico, às vezes de forma intelectualmente mais refinada, como o faz Robert Alexy, outras vezes desprovidos de fundamentação filosófica mais sofisticada, como é o caso de Ronald Dworkin.

Fato é que a maioria das discussões de teoria do direito tem se limitado ao debate entre essas tendências afins, abordando o direito como uma espécie de elemento de racionalização da interação social. Essa pode ser a chave para entender por que existem pensadores, cujas obras e contribuições teóricas não aparecem em destaque na teoria jurídica, ao revés, parecem receber um certo desprezo pelos juristas. Esse é o caso de Niklas Luhmann e Karl Marx, autores cujas reflexões, embora há muito sejam reconhecidas no âmbito de outras ciências sociais, sobretudo a sociologia, não costumam integrar o rol de leitura dos chamados “intelectuais do direito”.

Na direção contrária, o presente estudo tem por objetivo analisar os pontos fundamentais das visões luhmanniana e marxiana acerca do fenômeno jurídico, de modo a explicitar as interessantes contribuições para o âmbito da teoria do direito. Embora a escrita do texto se apoie na metodologia de revisão bibliográfica, trata-se de uma proposta analítica de abordagem das inovações teóricas trazidas pelos autores ao acúmulo conceitual de possíveis interpretações sobre o direito, especialmente acerca da posição que o mesmo ocupa nas relações sociais.

Como o conceito de sociedade é abstrato, a compreensão do direito inserido na estrutura social só pode ocorrer a partir do entendimento de modelos teóricos mais amplos, o que exige acompanhamento das lógicas de raciocínio arquitetadas para sua formulação. Dessa forma, o que se vislumbra aqui é relacionar os pressupostos gerais das obras de Luhmann e Marx, descrever suas lógicas de explicar a forma pela ação social se ordena e, a partir disso, explicitar a visão desses autores sobre o papel ocupado pelo direito na realidade social.

2 A TEORIA SISTÊMICA DO DIREITO DE NIKLAS LUHMANN

A sociologia luhmanniana do direito se difere da que pode ser chamada de teoria sistêmica do direito, pela razão de que esta última pode ser tomada como derivação daquela. Para Luhmann, a complexidade do mundo humano decorre do fato de os comportamentos serem necessariamente mediados pela comunicação, ou seja, pelo fato de eles serem importantes por terem um sentido, por constituírem mensagens (MELLO, 2006).

A concepção luhmanniana parte da ideia de que os comportamentos humanos seguem uma determinada lógica, estando o autor preocupado em perquirir os fundamentos da ordem social. Nesse sentido, o grande problema de sua sociologia é estudar a natureza da organização social, buscar alguma previsibilidade em meio à contingência, partindo da ideia de que a interação precisa de elementos sociais previamente constituídos.

Tal estabilização, na concepção de Luhmann, depende de sistemas comunicativos que sejam capazes de dar às ações um sentido compartilhado pelos seus interlocutores, numa clara negação da existência de sentidos universais para os atos humanos. A redução da complexidade da vida social passa, então, por uma redução da ambiguidade dos atos humanos, na tentativa de fixar sentidos esperados, estáveis (HESPANHA, 2009).

É por isso que a sociologia do direito de Max Weber, caracterizada pelo subjetivismo do sentido, é duramente criticada por Luhmann, pois segundo ele é incapaz de explicar de modo satisfatório a necessidade de diminuição da

contingência e passagem para uma maior previsibilidade. Na visão luhmanniana, embora rica em material concreto, a sociologia Weberiana possui uma acentuação unilateral, correspondente ao interesse que a orienta – indagação quanto à racionalização como traço fundamental do desenvolvimento da sociedade europeia, principalmente nos tempos modernos – e, além disso, seu fundamento teórico é insuficientemente desenvolvido, faltando-lhe uma concepção de racionalidade social destacável da ação individual (LUHMANN, 1983).

A teoria sistêmica luhmanniana representa, assim, uma ruptura com o paradigma subjetivista, pois desloca o foco das questões relativas às interpretações e aos acordos cognitivos entre os indivíduos para a análise dos sistemas sociais, que apresenta seus códigos próprios (MELLO, 2006). A explicação de Luhmann sobre como as ações sociais ganham um caráter ordenado vem através da ideia de sistemas sociais e, assim, o direito assume grande relevância na sua teoria sociológica, pois aparece como um sistema estruturado que, ao operar a redução das complexidades, acaba incrementando na sociedade elementos de natureza previsível.

A abordagem do ordenamento jurídico como uma construção de alta complexidade estruturada enfatiza que o direito exerce uma função essencial, se não decisiva, no alcance de uma complexidade mais alta e estruturada em sistemas sociais. Nesse sentido, o autor destaca a necessidade de compreender o direito como estrutura e a sociedade como sistema em uma relação de interdependência recíproca (LUHMANN, 1983).

A teoria sistêmica do direito reconhece a contingência como presente em toda interação humana, porque as formas de agir não se baseiam apenas na expectativa que o indivíduo tem, mas também nos anseios que o outro possui:

Reconhecer e absorver as expectativas de um outro como minhas próprias só é possível se reconheço o outro como um outro eu. Essa é a garantia da propriedade da nossa experiência. Com isso, porém, tenho que conceder que o outro possui igualmente a liberdade de variar seu comportamento, da mesma forma que eu. Também para ele o mundo é complexo e contingente. Ele pode errar, enganar-se, enganar-me. Sua intenção pode provocar minha decepção. O preço da absorção de perspectivas estranhas é, formulado, em termos extremos, sua confiabilidade (LUHMANN, 1983, p.47).

Contudo, ele destaca a possibilidade de reduzir o desapontamento, pois frente à contingência aparecem estruturas estabilizadas de expectativas, mais ou menos imunes a desapontamentos – colocando as perspectivas de que à noite segue o dia, de que amanhã a casa ainda estará de pé, que a colheita está garantida, que as crianças crescerão... (LUHMANN, 1983, p.46). Nesse quadro, é que na sociologia jurídica luhmanniana o campo normativo aparece como importante fator redutor de complexidade, havendo pouco espaço para transações:

O direito, na verdade permite essa generalização, garantia e conseqüente estabilização das expectativas porque formula modelos de comunicação, ao criar um conhecimento prático e difuso das estatuições das normas jurídicas, depois ainda reforçado por um conhecimento especializado (dogmática jurídica) para o qual se reclama uma inevitabilidade que se pretende próxima da das ciências (“ciência” jurídica...). Garante/solidifica as expectativas, (i) ao impor normas desincentivadoras (punitivas) dos factos que frustrem expectativas, (ii) ao promover por meio de vantagens os comportamentos correspondentes ao esperado e (iii) ao difundir a convicção de que isto resulta ou da natureza ou de valores obrigatórios à luz da razão ou da prudência (HESPANHA, 2009, p.215).

As estruturas sistêmicas, ao delimitarem o campo da contingência, provocam um certo efeito aliviante, pois a redução das expectativas torna possível estabelecimento de referências. Isso permite, em um mundo extremamente complexo, a realização de reduções que possibilitem expectativas comportamentais recíprocas, orientadas a partir das expectativas sobre tais expectativas.

Nesse sentido, há uma diferenciação de expectativas, pois as de natureza cognitiva abrem mais chance para o desapontamento, ao passo que as de natureza normativa são expectativas de comportamentos contra fáticos, pois o sistema independe dos elementos contingentes que possam aparecer (LUHMANN, 1983).

Dessa forma, no campo normativo as expectativas são mais fechadas, óbvias, de modo que a transgressão não é, sequer, levada a sério, sendo o comportamento divergente, considerado anormal que, por agir tão fora da expectativa normativa, é considerado caso isolado, não sendo considerado ameaça,

pois as estruturas sistêmicas não são ameaçadas, eximindo-se de qualquer problematização (LUHMANN, 1983).

O direito possui, então, a função de generalização congruente das expectativas normativas, garantindo uma maior previsibilidade e menor contingência das possibilidades comportamentais:

O direito é imprescindível enquanto estrutura, porque sem a generalização congruente de expectativas comportamentais os Homens não podem orientar-se entre si, não podem esperar suas expectativas. E essa estrutura tem que ser institucionalizada ao nível da própria sociedade, pois só aqui podem ser criadas aquelas instâncias que domesticam o ambiente para outros sistemas sociais. Ele modifica, portanto, com a evolução da complexidade social (LUHMANN, 1983, p.170).

Desse modo, na ótica Luhmanniana a sociedade aparece como um sistema de sistemas, sendo o direito a própria estrutura desses sistemas sociais, o que lhe confere especial importância, pois o direito é a própria ordem. Isso confere ao direito, nos termos do autor, um caráter estruturante, na medida em que é um sistema que penetra em todos os sistemas, regulando-os e permitindo a discussão quanto a elementos que nem se sabe quais serão (LUHMANN, 1983).

Outro conceito importante para a compreensão de sua teoria é a ideia de autopoiesis ou capacidade de autocriação do sistema, de modo que se fecha ao ambiente, não se deixando influenciar por regras que lhe sejam estranhas. No entanto, é preciso cuidado na análise:

Tal como os sistemas biológicos – os seres vivos -, por exemplo, constituem um sistema autopoietico, mas recebem energia (alimentos, calor etc.) do ambiente assim como são irritados por ele e reagem por auto adaptações, a essas irritações, também o direito mantém uma relação semelhante de fechamento/abertura com o seu ambiente (o sistema político, a economia, o senso comum etc. Assim, a sua energia (força coercitiva de suas normas) advém-lhe do sistema político, da garantia do Estado, ou do senso comum, da disponibilidade das pessoas para aceitarem o direito. Ao mesmo tempo, o que passa no ambiente do sistema irrita o sistema obrigando-o a reajustar-se internamente, em ordem a produzir resultados que lhe causem menos irritação (HESPANHA, 2009, p.220).

Nesse sentido, embora na visão luhmanniana os sistemas sejam autopoieticos e autorreferentes, tal fato não impede que sejam cognitivamente abertos: a clausura dos sistemas consiste justamente em sua condição de abertura sendo que apesar de aparentemente paradoxal, os sistemas são fechados, porque são abertos: e são abertos, porque são fechados (MELLO, 2006).

Luhmann (1983) chama de dupla contingência dos sistemas o fato de eles operarem de maneira normativamente fechada e, ao mesmo tempo, cognitivamente aberta, na qual a assimetria entre o sistema e seu ambiente os força a uma recíproca adaptação e mudança, o que requer relações simétricas entre seus componentes, na medida em que um elemento dá sustentação ao outro e vice-versa.

Assim, Luhmann mostra que, conforme as sociedades vão se complexificando, mais o direito vai ganhando caráter integrador na medida em que se destacam algumas características do seu caráter estruturante. E isso, porque ele é modificável, podendo acompanhar as mudanças de caráter estrutural, pois é estimulado por informações do ambiente (cognitivamente aberto). Contudo, a norma só pode ser alterada por outra norma, pois, embora possa haver influência política, somente a lei pode modificar a lei (normativamente fechado) (LUHMANN, 1983).

Nesse sentido, a mirada luhmanniana do fenômeno jurídico revela que não é apenas a realidade da interação entre os atores sociais que cria o direito, pois ele também possui função criadora da realidade social, haja vista que seu código próprio de licitude-ilicitude faz com que as ações se reordenem conforme a lógica jurídica que as permeia.

3 O DIREITO EM KARL MARX: DA SUPERESTRUTURA À EQUIVALÊNCIA DAS RELAÇÕES MATERIAIS DE PRODUÇÃO

De antemão, é preciso dizer que embora seja possível encontrar uma teoria do direito em Marx, ela não aparece “pronta”. À primeira vista, parece natural a tentativa de compreender a natureza do direito em Marx, a partir das obras em que a temática jurídica aparece de forma clara, como no caso das chamadas obras de

juventude do autor, dentre as quais se destacam sua “Crítica da filosofia do direito de Hegel” e “A ideologia Alemã”.

Sem dúvida, tais trabalhos constituem uma ruptura fundamental na trajetória intelectual de Marx, conferindo as bases sobre as quais se assentaria o materialismo histórico. Contudo, em “O capital” o autor também nos oferece base teórica indispensável à compreensão de sua ótica sobre o fenômeno jurídico.

Como dito, a abordagem marxiana do estudo das sociedades se dá através de um método de análise o qual se convencionou chamar de materialismo histórico, pelo qual o autor procura as razões para as continuidades e mudanças nas relações sociais, examinando as formas pelas quais os homens produzem sua vida material, seus meios de existência (MARX; ENGELS, 1999).

Em suma, a organização da sociedade é produto da relação dos indivíduos com o espaço físico no qual estão inseridos - condições materiais de produção -, que são fundamentais para o desenrolar do desenvolvimento histórico. O que revela os modos diferenciados de organização das sociedades é, precipuamente, a forma pela qual os homens se relacionam entre si para fins de apropriação e transformação da natureza, de modo a satisfazer suas necessidades.

Tal afirmativa se confirma quando Marx e Engels (1999) apresentam uma distinção entre as diferentes sociedades (tribais, comunitária estatal, a propriedade feudal ou por ordens, propriedade corporativa tribos indígenas e sociedade inglesa) a partir do estágio de desenvolvimento da divisão do trabalho, que segundo ele determina não só as relações entre os indivíduos no que toca aos instrumentos e produtos do trabalho, como também às diferentes formas de propriedade nelas presentes.

Dessa forma, podemos dizer que no período que remete às chamadas obras de juventude, especialmente a crítica da filosofia do direito de Hegel e A ideologia alemã, temos uma concepção marxiana fundada em uma verdadeira teoria da história, na qual o primeiro ato é a produção de meios que satisfaçam às necessidades humanas:

Relativamente aos alemães, que se julgam desprovidos de qualquer pressuposto, devemos lembrar a existência humana e, portanto, de

toda a história, a saber, que os homens devem estar em condições de poder viver a fim de “fazer história”. Mas, para viver, é necessário, antes de mais beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se etc. O primeiro fato histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje quanto a milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos (MARX, 1999, p. 30)

Essa fase da obra de Marx é marcada pelo desbaratamento das concepções ideológicas e abstratas da história, sendo apenas a partir da observação do mundo real que se pode compreender as formas ordenação social. Interessante notar que aqui Marx está constituindo um sistema de pensamento próprio, rompendo o referencial teórico anterior, o qual denomina de idealismo alemão, cuja maior expressão se encontra em Hegel:

(...) Por isso, a tarefa da história, depois que o além da verdade se desvaneceu, é estabelecer a verdade do aquém. A imediata tarefa da filosofia, que está ao serviço da história, é desmascarar a auto alienação humana nas suas formas não sagradas, agora que ela foi desmascarada na sua forma sagrada. A crítica do céu transforma-se deste modo em crítica da terra, a crítica da religião em crítica do direito, a crítica da teologia em crítica da política. (...) A crítica da filosofia alemã do direito e do Estado, que teve a mais lógica, profunda e completa expressão em Hegel, surge ao mesmo tempo como a análise crítica do Estado moderno e da realidade a ele associada e como a negação definitiva de todas as anteriores formas de consciência na jurisprudência e na política alemã, cuja expressão mais distinta e mais geral, elevada a ciência, é precisamente a filosofia especulativa do direito (MARX, 2008, p. 06 e 13).

Contudo, não se pode cair no equívoco de imaginar que em Marx seja possível uma compreensão histórica a partir apenas dos elementos concretos da vida social. Tanto é assim, que em a ideologia alemã o autor critica os materialistas, chamados por ele de jovens hegelianos, exatamente porque, ao desconsiderarem a filosofia como elemento fundamental, parte integrante da realidade concreta alemã, acabam se igualando ao idealismo hegeliano:

(...) É com razão, pois, que o partido político prático na Alemanha exige a negação da filosofia. O seu erro não consiste em formular tal exigência, mas em limitar-se a uma exigência que ele não leva, nem pode levar a cabo. Crê que é capaz de realizar esta negação voltando as costas à filosofia, de cabeça virada para outro lado – murmurando umas quantas frases triviais e mal-humoradas. Devido à sua tacanha maneira de ver, não considera a filosofia como parte da realidade alemã e considera até a filosofia como abaixo do nível da vida prática alemã e das teorias que a servem. Como ponto de partida exige-se o real germe de vida, mas esquece-se de que o real germe de vida do povo alemão só nasceu, até agora, no seu crânio. Em suma, é impossível abolir a filosofia sem a realizar (...) (MARX, 2008, p.12).

Tal ressalva de modo algum infirma a premissa da concepção materialista marxiana, no sentido de que as ideias se explicam a partir da realidade, não o contrário. Ora, se na base do materialismo histórico as formas de pensamento estão sempre ligadas às condições materiais da sociedade em que estão sendo elaboradas, as ideias só podem ser compreendidas mediante as relações sociais de produção na qual estão sendo construídas:

(...) O mesmo erro foi cometido, mas em sentido oposto, pela facção teórica que se originou na filosofia. Na presente luta, esta facção viu apenas o combate crítico da filosofia contra o mundo alemão; não considerou que também a anterior filosofia pertence a este mundo e constitui o seu complemento, embora seja apenas um complemento ideal. Crítica no que respeita à sua contraparte, é acrítica em relação a si própria. Tomou como ponto de partida os pressupostos da filosofia; e ou aceitou as conclusões a que a filosofia chegara, ou apresentou como exigências e conclusões filosóficas imediatas exigências e conclusões que derivou de qualquer outro campo. Mas estas – supondo que são legítimas – só podem obter-se mediante a negação da filosofia anterior, isto é, da filosofia enquanto filosofia. Fornecemos, à frente, uma descrição mais pormenorizada desta facção. O seu principal defeito pode resumir-se assim: pensou que poderia realizar a filosofia, sem a abolir (...) (MARX, 2008, p.13).

No mesmo sentido, em sua crítica da filosofia de Hegel, Marx constrói linha de raciocínio contrária à concepção idealista hegeliana, sobretudo a que se destina a explicar as questões do Estado e do seu direito público interno. Naquela obra, em síntese, o autor associa a compreensão das relações jurídicas na sociedade com as

relações materiais, desenvolvendo sua atitude crítica em relação ao Estado como negação do indivíduo e não a realização de sua essência, como pressupõe Hegel.

O direito surge, então, das relações econômicas, legitimando a ascensão da burguesia como classe social dominante e refletindo as formas materiais de dominação classistas. Vale ressaltar que em Marx os interesses egoísticos particulares fazem parte da estrutura do Estado, que é a essência alienada da sociedade civil, espaço de conflitos, não de conciliação.

Nesse sentido, novamente, ele se opõe à concepção hegeliana, que coloca o direito como uma espécie de justificativa filosófica da existência Estado. Ora, se pra Marx o direito é reflexo da vida material, quando situado no campo das ideias não seria diferente, pois o pensamento dominante expressa exatamente as formas reais de dominação:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que detém o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante (MARX; ENGELS, 1999, p. 62).

Desse modo, já na formulação teórica do jovem Marx as concepções idealistas e imaginárias do direito são retiradas de cena, só podendo o fenômeno jurídico ser encontrado nas condições reais de vida dos homens, quer dizer, nas condições de produção e nas forças produtivas. Assim, a teoria marxiana das obras de juventude estabelece uma determinação entre as condições materiais econômicas e as formas ideológicas, políticas e jurídicas, compreendendo o direito é como um instrumento da classe dominante, expressão imediata dos seus interesses (NAVES, 2014, p. 32).

Em outros termos, a estrutura material que determina o modo de produção da vida social na sociedade é sua infraestrutura econômica, que acaba

determinando a superestrutura jurídica, sendo que esta reflete as relações materiais de produção (MARX; ENGELS, 1999). Nesse sentido, o fenômeno jurídico aparece na sociedade capitalista como um fenômeno superestrutural, cuja razão de existir consiste na garantia de estabilidade oferecida pelo Estado, no sentido de que os interesses da classe dominante estarão assegurados.

No entanto, já é um entendimento relativamente generalizado entre os estudiosos de Marx que sua leitura do direito não se resume a reconhecê-lo apenas como elemento superestrutural, que se encaixa na estrutura produtiva/econômica da sociedade. Como antecipado, é na obra “O capital” que o autor fornece os elementos conceituais para a compreensão de que em sua ótica o fenômeno jurídico não é uma esfera que apenas reflete as relações de produção, mas sobretudo que a reprodução do capital também depende, em essência, da existência do direito.

Naves (2014), com propriedade, defende que a concepção marxiana do direito depende da explicação da própria existência do direito, enquanto um tipo específico da sociedade capitalista. Em outras palavras, aquilo que se entende como direito antes da sociedade capitalista, a rigor, não é direito, pois sua compreensão não permite distinguir a forma jurídica de outras formas de organização social, como a religião, o misticismo ou a política.

Assim, para a definição do conteúdo do direito é importante apreender aquilo que o distingue das outras formas de organização social, o que só é possível, de fato, na sociedade capitalista. Isso porque a natureza do direito reside especificamente na subordinação do trabalho ao capital, acompanhada da relação de equivalência na qual os homens estão reduzidos a uma unidade comum de medida, oriunda daquela subsunção (PACHUKANIS, 2017).

Essa leitura marxiana permite dizer que onde essa equivalência não existe, pode haver relação de poder, mas não relação jurídica em sua forma específica. Em outros termos, se excluirmos o critério de equivalência, não seria possível distinguir uma norma política de uma norma jurídica (NAVES, 2014, p. 86). Desse modo, a compreensão marxiana do fenômeno jurídico, tomando como referência sua obra de maturidade revela que a forma abstrata de um sujeito provido de capacidade jurídica é a correspondência equivalente do modo de produção específico da sociedade capitalista.

Nesse raciocínio, a noção de sujeito de direito e a ideologia jurídica constituem a base na qual se assentam as relações mercantis, sendo necessário que os indivíduos sejam reconhecidos juridicamente como iguais em direitos e livres para celebrar negócios e contratos de modo a regular as trocas econômicas:

A troca de mercadorias, por si só, não implica quaisquer outras relações de dependência além daquelas que resultam de sua própria natureza. Sob esse pressuposto, a força de trabalho só pode aparecer como mercadoria no mercado na medida em que é colocada à venda ou é vendida pelo seu próprio possuidor, pela pessoa da qual ela é a força de trabalho. Para vendê-la como mercadoria, seu possuidor tem de poder dispor dela, portanto ser livre proprietário de sua capacidade de trabalho. Ele e o possuidor de dinheiro se encontram no mercado e estabelecem uma relação mútua como iguais possuidores de mercadorias, com uma única diferença de que um é comprador e o outro vendedor, sendo ambos, portanto, pessoas juridicamente iguais (MARX, 2013, p. 242).

Desse modo, a análise da concepção marxiana do direito possibilita perceber como o fenômeno jurídico intimamente ligado às relações de produção e trocas mercantis na sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que está longe de se limitar a refleti-las. Como no capitalismo a base do modo de produção é a submissão do trabalho ao capital, sendo o jurídico a equivalência necessária que permite essa subordinação, o direito constitui a própria essência do sistema, possibilitando a continuidade do processo de produção/reprodução do sistema capitalista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como procuramos demonstrar, embora os fundamentos epistemológicos das teorias luhmanniana e marxiana sejam diversos, a teoria sistêmica e o conceito de direito em Marx possuem traços comuns que as singulariza diante de outras concepções teóricas sobre o fenômeno jurídico.

Tanto Luhmann como Marx apresentam visões objetivistas acerca do fenômeno jurídico, que decorrem da própria visão de sociedade dos autores. Na

mesma esteira, ambas as construções teóricas salientam a natureza contextual do sentido, em oposição a concepções universalistas acerca do direito.

Como visto, o instrumental teórico luhmanniano busca explicar o sistema jurídico a partir da função precípua de redução de complexidade apresentada pelos sistemas sociais, por via do que chama de generalização de expectativas normativas. Em outros termos, na formulação de Luhmann o direito é um sistema autopoiético, cuja função essencial é estabilizar expectativas comportamentais, disponibilizando caminhos congruentes para as mesmas. Contudo, embora o direito reproduza os elementos em seu interior, sua abertura cognitiva faz com que captem informações do ambiente numa relação recíproca.

Observamos, por sua vez, que a leitura marxiana mais atenta organiza os conceitos desenvolvidos pelos autor, demonstrando que nas relações sociais há sempre um jogo de ações e reações entre os fatores jurídico, político, filosófico e econômico. Dessa forma, além de possuir apenas uma relação causal reflexiva em relação à economia, o direito tem papel constitutivo da vida social, também determinando as formas comportamentais de expressão.

Desse modo, vimos que tanto em Marx como em Luhmann o fenômeno jurídico possui características próprias, não podendo ser considerado mero reflexo das relações sociais, mas também formador da ordem social concreta, o que lhes confere importância singular no estudo da teoria do direito.

Após percorrer alguns conceitos fundamentais dos universos teóricos luhmanniano e marxiano, é possível retomar a hipótese aventada na introdução, para reafirmar a importância de tais análises para o direito. Em outras palavras, partindo do pressuposto de que o fenômeno jurídico só pode ser compreendido no contexto da ordem social complexa, o estudo de teoria do direito jamais poderá se desinteressar por esses autores.

REFERÊNCIAS

HESPANHA, Antônio Manuel. **O caleidoscópio do Direito**: o direito e a justiça nos dias e no mundo de hoje. 2ª ed. Coimbra: Almedina, 2009.

LUHMANN, Niklas. **Sociologia do direito**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. Volume I.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Filosofia de Hegel**: Introdução. Covilhã: Lusosofia press, 2008.

_____. **O Capital**: crítica da economia política: livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: primeiro capítulo. [s.l.]: Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/ideologiaalema.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

MELLO, Marcelo Pereira de. A perspectiva sistêmica na sociologia do Direito: Luhmann e Teubner. **Tempo Social**: revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 351-373, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n1/30021.pdf>>. Acesso: 4 abr. 2018.

NAVES, Márcio Bilharinho. **A questão do Direito em Marx**. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Universitário, 2014.

PACHUKANIS, Evguiéni B. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2017.

SECRETARIA NACIONAL DE FORMAÇÃO POLÍTICA DO PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. **Modos de Produção**. Disponível em: <<http://www.pcb.org.br/portal/docs/modosdeproducao.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v2n1p110-129>

A NÃO FISCALIZAÇÃO DOS ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS E A TRAGÉDIA DA SAMARCOⁱ

THE ABSENCE OF FISCALIZATION OF THE GOVERNMENTAL AGENCIES AND THE SAMARCO TRAGEDY

Carla Cristina Oliveira dos Santosⁱⁱ

Diego Panázio Zeituneⁱⁱⁱ

João Luiz Mendonça dos Santos^{iv}

Resumo: Este estudo reflete a sistemática de fiscalização dos órgãos governamentais em relação às mineradoras, com vistas a avaliar a ineficiência de tais órgãos no que tange à tragédia acontecida no dia 05 de novembro de 2015 com o rompimento da estrutura da barragem de Fundão, da mineradora Samarco, quando cerca de sessenta e dois milhões de toneladas de lama, rejeitos de exploração de minério de ferro, destruíram completamente o distrito de Bento Rodrigues, em Mariana, afetando também muitas outras cidades. As conclusões indicam que existem importantes leis ambientais e órgãos para fiscalizar as mineradoras, mas que não funcionaram para impedir o referido desastre.

Palavras-Chave: Mineração. Samarco. Desastre. Leis ambientais. Fiscalização. Controle.

Abstract: In this study, we approached the system of supervision of government agencies in the face of the tragedy that occurred on November 5, 2015 in Minas

ⁱ Artigo publicado no livro “Dossiê Mariana: O Desastre Ambiental que o Brasil não pode esquecer” com o título “Tragédia da Samarco: Ausência de Controle e Fiscalização dos Órgãos Oficiais”.

ⁱⁱ Possui Graduação em Direito pela Universidade Estácio de Sá (1998) e Graduação em Gestão em Recursos Humanos (2013), cursando Mestrado em Desenvolvimento Local (2016) na UNISUAM e cursando a Graduação em Administração (2014). Tenho Pós Graduação *Latu Sensu* em Direito do Trabalho e Direito Civil e Processo. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estácio de Sá.

ⁱⁱⁱ Mestre em Desenvolvimento Local, no Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM), especialista em Gestão Empresarial pelo Instituto A Vez do Mestre e graduação em Administração e nível médio realizados no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). Atua desde 2014 no Departamento de Recursos Humanos da Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais, desenvolvendo ações referentes ao plano de carreiras, cargos e salários. Atua também nas atividades relativas ao concurso público, as transferências dos empregados e o Plano de Desligamento Incentivado e de Sucessão Programada (PDISP). Além disso, exerceu por dois anos a função de administrador do Centro Cultural e Esportivo Israelita Adolpho Bloch.

^{iv} Mestre em Desenvolvimento Local pela Sociedade Unificada de Ensino Augusto Motta - UNISUAM (2017), Especialista em Direito de Família e Sucessões pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2016), Especialista em Engenharia Ambiental pela Universidade Castelo Branco - UCB (2014), Especialista em QSMS-R pela Universidade Castelo Branco - UCB (2013), Especialista em Educação Ambiental pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (2011), Graduação em Direito pelo Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos - CUMSB (1999).

Gerais. The disaster struck when the Samarco mining company broke the Fundão dam structure, when about sixty-two million tons of mud, tailings from iron ore mining, completely destroyed the Bento Rodrigues district in Mariana, also affecting many other cities. There are important environmental laws and agencies to oversee mining companies, but there is a lack of better management of public money for social and environmental purposes and the proper functioning of the control bodies.

Keywords: Mining. Samarco. Disaster. Environmental laws. Oversight. Control.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, as leis que protegem o meio ambiente são várias e consideradas muito atuais, a começar pela Carta Magna de 1988, que em seu artigo 225 afirma que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, sendo este um bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade do dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Também pelo que se verifica há muitos órgãos fiscalizadores, sobretudo no âmbito da mineração, sendo o Departamento Nacional de Produção Mineral, DNPM, o mais importantes em escala nacional. Tal órgão possui entre uma de suas finalidades a de controlar e fiscalizar as atividades de mineração em todo território nacional.

No âmbito estadual, há a Secretaria de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (SEMAD), responsável pela conservação do meio Ambiente no estado de Minas Gerais e a Fundação do Meio Ambiente, que atua vinculada à SEMAD. Essa fundação é responsável pela denominada Agenda Marrom, cuja incumbência fundamental é o controle da degradação ambiental decorrente de atividades poluidoras.

O desastre em Mariana, em razão de suas dimensões, ocorreu após a estrutura da barragem de Fundão, que armazena resíduos da mineradora Samarco, se romper. Os rejeitos assolaram mais de 40 cidades da Região Leste de Minas Gerais, adentrou pelo Espírito Santo e foi considerado o maior desastre ambiental do Brasil, deixando 17 mortos, 2 pessoas desaparecidas, além de acabar com vidas animais e devastar cerca de 1469 hectares de vegetação. Houve perda de estruturas públicas e privadas, afetando também a diversidade marinha, a flora, a fauna terrestre, a interrupção da pesca, do turismo, além de interromper o abastecimento de água, prejudicando a geração de energia elétrica.

No caso de Bento Rodrigues, em apenas 12 minutos, todo o Distrito foi devastado pela enxurrada de lama. Esse material que inundou a região é composto por rejeitos sólidos e líquidos e as amostras afirmam que estão concentradas partículas de metais pesados como alumínio, chumbo, bário, ferro, boro, cobre e

mercúrio, levados para o Rio Doce, um dos principais e mais importantes de Minas Gerais.

2 LEIS AMBIENTAIS BRASILEIRAS

Nos últimos 50 anos, o Brasil oficializou inúmeras normas de proteção e fiscalização do Meio Ambiente. Não obstante o número de leis e decretos, a tragédia anunciada da Samarco acabou acontecendo, deixando um rastro de destruição. A tabela a seguir mostra a abrangência do aparato legal do Brasil, traz o número da Lei, o ano de sanção e o tema que ela regula.

Tabela 1 – Leis Ambientais

Norma	Ano de sanção	Tema que regula
Lei 5.197	03/01/1967	Dispõe sobre a fauna.
Lei nº 6.453	17/10/1977	Dispõe sobre a responsabilidade civil por danos nucleares e a responsabilidade criminal por atos relacionados com atividades nucleares e dá outras providências.
Lei nº 6.766	19/12/1979	Dispõe sobre o parcelamento do solo urbano e dá outras providências.
Lei nº 6.803	02/07/1980	Dispõe sobre as diretrizes básicas para o zoneamento industrial das áreas críticas de poluição, e dá outras providências.
Lei nº 6.902	27/04/1981	Dispõe sobre a criação das Estações Ecológicas, Áreas de Proteção Ambiental e dá outras providências.
Lei nº 6.938	31/08/198	Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.
Lei nº 7.347	24/07/1985	Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico e dá outras providências.
Lei nº 7.661	16/05/1988	Institui o Plano Nacional de Gerenciamento Costeiro e dá outras providências.
Lei nº 7.735	22/02/1989	Dispõe sobre a extinção de órgão e de entidade autárquica, cria o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis e dá outras providências.

Lei nº 7.082	11/07/1989	Dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências.
Lei nº 7.085	18/07/1989	Altera o decreto Lei nº 227, de 28/02 de 1967, cria o regime de permissão de lavra garimpeira, extingue o regime de matrícula, e dá outras providências.
Lei nº 8.171	17/01/1991	Dispõe sobre a política agrícola.
Lei nº 9.433	08/01/1997	Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13/03/1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28/12/1989.
Lei nº 9.605	12/02/1998	Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências.
Lei 9.795	27/04/1999	Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.
Decreto nº 3.179	21/09/1999	Dispõe sobre a especificação das sanções aplicáveis às condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências.
Lei 9.984	17/07/2000	Dispõe sobre a criação da Agência Nacional das Águas – ANA, entidade federal de implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos e de coordenação do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, e dá outras providências.
Lei nº 12305	02/08/2010	Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605 de 12/02/1998, e dá outras providências.
Lei nº 12.334	20/09/2010	Estabelece a Política Nacional de Segurança de Barragens destinadas a acumulação de água para quaisquer usos, à disposição final ou temporária de rejeitos e à acumulação de resíduos industriais, cria o Sistema Nacional de informações sobre Segurança de Barragens e altera a redação do art. 35 da Lei 9.433 de 08/01/1997, e do art. 4º da Lei 9.984 de

		17/07/2000.
Lei nº 12.608	10/04/2012	Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil, PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil – SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil – CONPDEC; autoriza a criação de sistemas de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nos 12.340, de 1o de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Dados contidos na página oficial do Ministério do Meio Ambiente (2016) afirmam que a Política Nacional de Resíduos Sólidos, PNRS, instituída pela Lei 12.305/10, contém instrumentos importantes, que permitem ao país avançar e combater os principais problemas ambientais e socioeconômicos, que decorrem do manejo inadequado dos resíduos sólidos, uma vez que foram criados o Sistema de Informações sobre a Gestão dos Resíduos Sólidos, SINIR, e os Planos de Resíduos Sólidos, PRS.

O SINIR tem como objetivo armazenar, tratar e fornecer informações que apoiem as funções ou processos de uma organização. Essencialmente é composto de um subsistema formado por pessoas, processos, informações e documentos, e outro composto por equipamentos e seus meios de comunicação. Já o PRS contém metas e estratégias nacionais sobre o tema. Também estão previstos planos estaduais, microrregionais, de regiões metropolitanas, planos intermunicipais, municipais de gestão integrada de resíduos sólidos e os planos de gerenciamento de resíduos sólidos.

Não só a Lei 12.305, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, PNRS, mas também a Lei nº 12.334, que estabelece a Política Nacional de Segurança de Barragens destinadas a acumulação de água para quaisquer usos, deixam as pessoas mais impactadas diante do desastre da mineradora Samarco, o que resta claro que não bastam boas legislações para proteger o meio ambiente da ação de empresas gananciosas que só visam ao lucro.

3 A FISCALIZAÇÃO DO DNPM PODERIA TER EVITADO A TRAGÉDIA?

Há uma pergunta muito importante que todos fazem: Essa tragédia provocada pela Samarco poderia ter sido evitada? Ao proferi-la, começa-se a buscar os responsáveis, além, obviamente, da empresa Samarco, um dos principais personagens apontados é o Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM). Segundo informações de seu site oficial trata-se de uma autarquia federal, criada pela Lei 8.876/1994, vinculado Ministério de Minas e Energia, dotado de personalidade jurídica de direito público, com autonomia patrimonial, administrativa e financeira, com sede e foro em Brasília, com circunscrição em todo Território Nacional.

Esse órgão tem por finalidade promover o planejamento e fomento da exploração mineral e do aproveitamento dos recursos minerais e superintender as pesquisas geológicas, minerais, e de tecnologia mineral, bem como assegurar, controlar e fiscalizar o exercício das atividades de mineração em todo o território nacional, na forma do que dispõem o Código de Mineração, o Código de Águas Minerais, os respectivos regulamentos e a legislação que complementa. Sua missão é gerir o patrimônio mineral brasileiro, de forma social, ambiental e economicamente sustentável, utilizando instrumentos de regulação em benefício da sociedade e sua visão é de ser reconhecido como uma instituição de excelência capaz de gerir o patrimônio mineral de forma sustentável no interesse da nação.

Ele é legalmente responsável pela fiscalização das barragens de rejeitos (art.5, III), através da Portaria nº 416, de 03 de setembro de 2012, que institui o Cadastro Nacional de Barragens de Mineração, que estabelece a estrutura e conteúdo mínimo do plano de segurança a ser elaborado pelo empreendedor. Além disso, delega ao empreendedor as inspeções regulares, que deverá enviar ao departamento.

Cabe mencionar, a partir de dados da ONG Contas Abertas (2015), que o DNPM, apesar de tamanha responsabilidade, após cortes orçamentários do governo federal, em 2015, ficou com dificuldade de realizar suas funções fiscalizadoras, uma que recebeu do governo federal para programas de fiscalização das atividades minerárias apenas 1,3 milhões de reais, o que corresponde a apenas 13,2% do que

estava previsto na Lei Orçamentária. No ano de 2014, os repasses foram mais de 3,6 milhões de reais.

Dados do Ministério de Minas e Energia (2015) afirmam que somente após o incidente em Mariana, o governo acelerou para liberar R\$ 9 milhões de reais, para a realização de medidas de emergência, principalmente no que diz respeito à contratação de auditoria independente com expertise para avaliar barragens e também contratar novos geólogos.

Merece registro a alegação do DNPM de que a falta de pessoal é também um empecilho que prejudica a qualidade do serviço prestado pelo setor. O órgão conta com cerca de 990 funcionários, sendo apenas 220 técnicos responsáveis por verificar as 662 barragens cadastradas, metade delas em Minas Gerais. O país tem 30,9 mil títulos de lavra, 29 mil títulos de pesquisa e conta com poucos funcionários para essa atividade em todo extenso território nacional. No ano de 2014, por exemplo, apenas 34% das barragens foram fiscalizadas (MNE, 2015).

Pimenta de Ávila, engenheiro geotécnico e especialista em barragens de rejeitos, pontua que seria necessário multiplicar o quadro efetivo atual do DNPM por dez para se fazer uma fiscalização bem feita, bem documentada e bem transparente para a sociedade brasileira (GONÇALVES; FUSCO, VESPA, 2015).

Importante frisar que a situação agravou mais ainda, sete meses após o desastre, pois após sofrer novos cortes, o órgão se viu obrigado a dispensar funcionários terceirizados, em Minas Gerais, o que atrapalha a fiscalização das barragens de minérios do Estado, incluindo o andamento do estudo sobre a realidade de cada uma das estruturas do solo mineiro (AGOSTINO, 2015). Apesar desses demitidos não atuarem com atividades de fiscalização, eles se dedicavam aos trabalhos mais burocráticos, que foram repassados para os geólogos e engenheiros do departamento. De acordo com o ouvidor do DNPM, Paulo Santana, essas demissões foram inevitáveis após o contingenciamento da verba (cerca de 60%) (AGOSTINO, 2015).

A falta de pessoal, em sintonia com publicação da revista *Época* (2015) impediu o DNPM de fazer a fiscalização *in loco*, aceitando e acreditando nos relatórios que as empresas enviam como foi o caso da Samarco. Falta até gasolina na autarquia para que os fiscais cheguem às barragens. O não comparecimento

frequente dos fiscais pode ser considerado uma falha gravíssima no processo de fiscalização, como no caso da barragem do Fundão, os técnicos do governo federal ficou sem vistoriar as barragens e acompanhar sua estrutura por 3 anos. A última vez que o DNPM havia visitado a área atingida foi em 2012. Após essa visita houve inúmeras mudanças significativas na estrutura, como alteamento, sem qualquer tipo de monitoramento. (CORREA; LIMA; GOMIDE, 2015).

4 A ATUAÇÃO DA SECRETARIA DE MEIO AMBIENTE (MG) E DA FUNDAÇÃO ESTADUAL DO AMBIENTE PODERIA TER EVITADO A TRAGÉDIA?

Faz-se uma nova pergunta: a atuação da Secretaria de Meio Ambiente (MG) e da Fundação Estadual do Ambiente (MG) poderia ter evitado a tragédia? A resposta é que sim. A secretaria de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (SEMAD) tem como missão formular e coordenar a política estadual de proteção e conservação do meio ambiente e de gerenciamento de recursos hídricos e articular as políticas da gestão dos recursos ambientais, visando ao desenvolvimento sustentável do estado de Minas Gerais. O Sistema Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos é formado pela Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (SEMAD), pelos Conselhos Estaduais de Política Ambiental (COPAM) e de Recursos Hídricos (CERH) e pelos órgãos vinculados: Fundação Estadual de Meio Ambiente (FEAM), responsável pela qualidade ambiental no estado, no que concerne a Agenda Marrom, Instituto Estadual de Florestas (IEF), responsável pela agenda Verde e Instituto Mineiro de Gestão das Águas (IGAM), que responde pela agência Azul. Importante frisar que a agenda Marrom é relacionada à prevenção e controle da degradação ambiental decorrente de atividades poluidoras, e pelo desempenho de atividades correlatas, como a realização de estudos e pesquisas sobre poluição, qualidade do ar, da água e do solo. (SEMAD, 2016)

Estão nas competências da SEMAD planejar, propor e coordenar a gestão ambiental integrada no Estado, com vistas à manutenção dos ecossistemas e do desenvolvimento sustentável; consolidar, em conjunto com órgãos e entidades que atuam na área ambiental, normas técnicas a serem por eles observadas,

coordenando as ações pertinentes; promover a aplicação da legislação e das normas específicas de meio ambiente e recurso naturais; coordenar e supervisionar as ações voltadas para a proteção ambiental; garantir a execução da política ambiental e de gestão de recursos hídricos do Estado; desenvolver atividades informativas e educativas, relacionadas aos problemas ambientais; estabelecer a cooperação técnica, financeira e institucional com organismos internacionais e estrangeiros, visando a proteção ambiental e ao desenvolvimento sustentável do estado.

Quanto à fiscalização, o SEMAD possui uma Superintendência de Fiscalização Ambiental Integrada e quatro diretorias, que são: Estratégia em Fiscalização, de Recursos Hídricos e Atmosféricos e do Solo, de Recursos Florestais e de Pesca.

O problema é que, consoante dados publicados pela Revista Época (2015), assim como o DNPM, a SEMAD sofre com a falta de estrutura e de profissionais para exercer suas atividades. Há apenas oito fiscais para fiscalizar 735 barragens. O órgão vem sofrendo inúmeras críticas, pois em 2013, quando a Samarco solicitou novo licenciamento para a barragem do Fundão, um laudo técnico do Instituto Prístino, encomendado pelo Ministério Público de Minas Gerais, apontou um risco de “colapso de estrutura” e, mesmo assim, a licença foi concedida pela Secretaria de Meio Ambiente de Minas Gerais. (CORREA; LIMA; GOMIDE, 2015).

Já a Fundação Estadual do Meio Ambiente, FEAM, órgão seccional de apoio ao Conselho Estadual de Política Ambiental (COPAM, 2016), atua vinculada à SEMAD e tem por finalidade executar a política de proteção, conservação e melhoria da qualidade ambiental, no que concerne a gestão do ar, do solo e dos resíduos sólidos, bem como a prevenção e a correção da poluição ou da degradação ambiental, provocada pelas atividades industriais, minerárias e de infraestrutura, promover e realizar ações, projetos e programas de pesquisa para o desenvolvimento de tecnologias ambientais, e apoiar tecnicamente as instituições do Sistema Estadual de Meio Ambiente, SISEMA, visando a preservação e à melhoria da qualidade ambiental do Estado de Minas Gerais.

Importante notar que entre as incumbências da FEAM está o inventário de resíduos sólidos minerários, em que os responsáveis por empreendimentos de

mineração devem apresentar ao órgão, anualmente, até o dia 31 de março, o inventário de resíduos sólidos referentes ao ano civil anterior, de acordo com a deliberação normativa COPAM 117/2008. O envio dos inventários das fontes geradoras de resíduos minerários permite a elaboração do inventário Estadual de resíduos sólidos minerários.

Ora, no Brasil, a descentralização é regida por Lei. Os órgãos ambientais dos estados e municípios podem efetuar licenciamento e fiscalização, amparados na (Lei complementar 140/2011), no caso da Barragem de Fundão, a Fundação Estadual do Meio Ambiente de Minas Gerais (FEAM/MG) é o órgão fiscalizador e licenciador, que deveria ter tomado as medidas previstas na legislação em relação à Samarco. Logo, a atuação da SEMAD e de sua Fundação poderia ter impedido, ou pelo menos minimizado os impactos do desastre.

5 A RESPONSABILIDADE DA SAMARCO

Não obstante a ineficácia da fiscalização e controle dos órgãos estatais brasileiros, a Política Nacional de Segurança de Barragens é clara ao consignar que o empreendedor é o responsável legal pela segurança da barragem, cabendo-lhe o desenvolvimento de ações para garantir sua estabilidade. Conforme essa mesma legislação, a fiscalização da segurança das estruturas cabe à entidade que outorga direito de mineração, que no caso é o DNPM.

Ora, a mineradora Samarco afirmou em seu site oficial, no dia 06 de nov. de 2015, um dia após o desastre, que todas as suas barragens “possuem licenças de operação concedidas pela Superintendência Regional de Regularização Ambiental, órgão que, nos recorrentes processos de fiscalização, atesta o comportamento e a integridade das estruturas”.

A empresa alegou que a última fiscalização ocorreu em julho de 2015 e indicou que as suas estruturas se encontravam em totais condições de segurança. Afirmou também que realiza inspeções próprias, conforme a Lei Federal de Segurança de Barragens, e conta com uma equipe de operação 24 horas por dia para manutenção e identificação, de forma imediata, de qualquer anormalidade.

Inclusive, o DNPM chegou a considerar como “de baixo risco” tendo como base em auditorias realizadas pela própria mineradora.

Apesar dessas alegações, é fato que não havia por parte da Samarco nenhum plano de contingência, com o propósito de responder à gestão de risco e segurança da barragem (o que foi reconhecido implicitamente pela mineradora), muito embora a empresa tenha procurado minimizar seus atos, através dos comunicados “Samarco informa”.

A falta de um sistema de alarmes sonoros para informar aos trabalhadores e moradores potencialmente afetados contraria a Convenção 176 e à Recomendação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Segurança e Saúde nas Minas, adotadas em Genebra, em 22 de junho de 1995, pela 85ª Sessão da Conferência Internacional do Trabalho e promulgada pelo Brasil pelo Decreto 6.270 de 22 de novembro de 2007.

Anderson Pires, professor de engenharia, que já analisou 125 barragens em Minas Gerais, afirma que era impossível a Samarco não saber o que estava prestes a acontecer, pois uma barragem não se rompe de um dia para o outro. Dá avisos, dá sinais. O que gera dúvida é se havia, ou não, monitoramento para captar esses sinais. Ele fez a comparação de como uma pessoa adoece: percebem-se os sintomas. (CORREA; LIMA; GOMIDE, 2015).

Sandra Cureau, subprocuradora-geral da República e coordenadora da Câmara do Meio Ambiente do Ministério Público Federal, argumenta que a punição dos representantes da Samarco deve ser “exemplar”, por ter havido omissão e negligência. Ela disse que desde maio de 2015 duas empresas faziam obras para a Samarco de elevação da altura da barragem, chamado de alteamento. Ela cobra a responsabilidade pelos danos causados pela empresa, que deve indenizar as vítimas e responder pelos crimes cometidos, pois não deve ser o povo brasileiro, através dos seus impostos, que deve pagar pelo que a Samarco fez. (CORREA; LIMA; GOMIDE, 2015).

A aplicabilidade da pena à pessoa jurídica que comete crime ambiental está descrita no artigo 21 da lei 9.605/98, que prevê a aplicação da pena das seguintes formas: isolada, alternativa ou cumulativa, podendo ainda ocorrer: multa, restrição de direitos e de prestação de serviços à comunidade, sendo sua variação avaliação

de acordo com o caso. O artigo 18 da lei prevê que a pena de multa terá o seu cálculo dentro dos critérios do Código Penal e sua proporcionalidade calculada ao valor da vantagem econômica auferida e à capacidade econômica do infrator, podendo ser estipulada de três vezes até o mesmo que aplicada em seu valor máximo.

O artigo 54 da mesma lei estabelece que, ocasionar poluição de natureza diversa e em níveis que possam causar dano à saúde humana, ou provoque morte de animais, bem como destruição significativa da flora é passível de pena de um a quatro anos, e multa. Também em seu segundo parágrafo, estabelece como crime: a) Tornar uma área, urbana ou rural, imprópria para a ocupação humana; b) Causar poluição atmosférica que provoque a retirada, ainda que momentânea, dos habitantes das áreas afetadas, ou que cause danos diretos à saúde da população; c) Causar poluição hídrica que torne necessária a interrupção do abastecimento público de água de uma comunidade; d) Dificultar ou impedir o uso público das praias; e) Ocorrer por lançamento de resíduos sólidos, líquidos ou gasosos, ou detritos, óleos ou substâncias oleosas, em desacordo com as exigências estabelecidas em leis ou regulamentos; a pena será ainda maior resultando em reclusão, de um a cinco anos.

A lei 6.938, de 31/08/1981, em seu artigo 14, parágrafo 1º, também reforça que o poluidor é “obrigado, independente da existência de culpa, a indenizar ou reparar os danos causados ao meio ambiente e a terceiros, afetados por sua atividade”.

Após a tragédia, comissões permanentes da Câmara Federal reuniram representantes do governo, de órgãos de fiscalização e do Ministério Público, que apontaram, com unanimidade, a culpa da empresa pelo desastre ambiental. Para calcular os valores da indenização, o procurador José Adércio Sampaio, escolheu um caso emblemático que pudesse servir de comparação e a opção se deu pela explosão da plataforma *Deepwater Horizon*, da empresa petrolífera *British Petroleum*, em 2010, no Golfo do México. No episódio, 11 pessoas morreram e cerca de 4,9 milhões de barris de óleo vazaram para o mar. O procurador afirmou, com base em estudos preliminares, que se pode concluir que os impactos humanos, econômicos e socioambientais da tragédia de Mariana são, no mínimo, equivalentes

àqueles verificados no Golfo do México. Em 2014, a *British Petroleum*, em laudo divulgado em seu *site*, reconheceu os danos no valor de US\$ 43,8 bilhões que, convertidos em reais, daria os R\$155 bilhões (RODRIGUES, 2016).

Nos EUA, o órgão máximo de fiscalização de barragens é a *Federal Emergency Management Agency*. Os governos dos estados ficam responsabilizados por 95% das barragens do país, mas cabe a FEMA liderar os seus fiscais, através do Programa Nacional de Segurança em Barragens, que tem como objetivo garantir que os Estados tenham condições, treinamento, desenvolvimento e recursos para monitoramento de acidentes com barragens. Cada Estado, por sua vez, deve cumprir as regras e diretrizes definidas no programa nacional. Uma dessas atividades é compilar em um banco de dados na Universidade Stanford, na Califórnia, todos os incidentes nas quase 80 (oitenta) mil barragens do país. (CORREA; LIMA; GOMIDE, 2015).

Já o Canadá não possui agências de fiscalização, mas as províncias monitoram suas barragens com muita seriedade e rigor. A Austrália iniciou o processo de regulação de segurança de barragens em 1978 e no ano de 2.000 o seu governo aprovou um código que prevê que toda barragem tenha relatórios anual de segurança e um programa de fiscalização elaborado por um engenheiro de segurança. Ainda mais cedo, em 1930, o Reino Unido já regulava suas barragens, elaborando seu conjunto de leis. Estas foram aperfeiçoadas em 1975 e estão em vigência até os dias de hoje. A lei obriga que dois técnicos escolhidos façam a medição diária do nível dos reservatórios e produzam um relatório por ano. (CORREA; LIMA; GOMIDE, 2015).

Pelos dados, verifica-se que os países centrais, no aspecto da responsabilidade, são muito mais eficazes e rigorosos com a fiscalização. Empresas estrangeiras não fazem nesses países citados o que fazem no Brasil.

Mônica Zuffo, doutora em segurança de barragens pela Unicamp, entrevistada pela revista *Época* (2015), alerta que a falta de exigência legal para o uso de métodos mais modernos de aviso, como sirenes e envio de mensagens pelo telefone celular para comunicar, caso haja algum risco de acidente, é muito comum em outros países. A função primordial da regulamentação é determinar uma harmonização dos procedimentos. A legislação brasileira peca ao não definir ou

especificar quem deve fiscalizar. É observado qual órgão é responsável por fiscalizar, mas não define uma instância máxima no processo fiscalizatório, subentendendo que os incidentes nas barragens brasileiras são ocasionados por fenômenos naturais.

Há de se definir requisitos mínimos de segurança, uniformizar os critérios empregados na sua avaliação, permitir uma supervisão consistente, da segurança de barragens, de modo a conduzir à execução de melhorias, que contribuam para o aumento da segurança dessas estruturas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude da paralisação das atividades da Samarco após a tragédia, segundo dados da prefeitura de Mariana, o município deixa de arrecadar cerca de 9 milhões por mês só com impostos sobre circulação de mercadorias (ICMS) e valores relevantes referentes ao imposto sobre serviços e da compensação financeira pela exploração de recursos minerais (CFem), fazendo com que isso comprometa suas finanças. (AGOSTINO, 2015).

Não obstante a importância macro e microeconômica da mineradora Samarco para a região de Mariana e para o Brasil fica evidenciado, após o percurso desse estudo, que aqueles que exploram recursos minerais - que muitos acreditam que o lucro deveriam ser de todos os brasileiros e não de grupos internacionais - são obrigados a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com a solução técnica exigida pelos órgãos competentes e que as condutas e atividades consideradas prejudiciais ao meio ambiente precisam ser punidas, independente de pessoas físicas ou jurídicas, sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados.

Infelizmente, as atitudes realizadas pelos órgãos competentes geralmente são tomadas apenas após as grandes tragédias, como a de Mariana. Muitos estudiosos e juristas pugnam por um novo Código de Mineração, para substituir um regulamento que vigora desde 1967 e se encontra totalmente defasado, mas não adianta mudar uma lei, ou melhorá-la se os governantes do Brasil não mudarem a sua postura ética em relação ao trato da coisa pública. Leis e órgãos para fiscalizar

e controlar as mineradoras os brasileiros tem. O que falta é melhor gerenciamento do dinheiro público e funcionamento das instituições existentes.

É fato cristalino que o Poder Público Federal e do Estado de Minas Gerais sempre demonstraram um descaso em relação a essa tragédia, escondendo suas responsabilidades e não expondo de maneira clara o que foi efetivamente realizado quanto as suas fiscalizações.

Importante registrar que o Governo Federal editou o Decreto nº 8.572, no dia 13 de novembro de 2015, alterando o artigo 2º do Decreto 5.113, de 22 de junho de 2004, incluindo como natural o desastre decorrente do rompimento ou colapso de barragens que ocasione movimento de massa, com danos a unidades residenciais, com a intenção de possibilitar que a população afetada pudesse sacar o FGTS. Atitude que se analisada amplamente põe em dúvida as responsabilidades do governo federal, do Estado de Minas Gerais e da Samarco.

Sabe-se que a defesa do meio ambiente entra constantemente em atrito com os exploradores que almejam o lucro fácil. Em razão disso, as leis ambientais precisam ser acionadas contra as empresas que causam impactos ambientais, como as que produzem resíduos poluentes. Em 1984, Carlos Drummond de Andrade, considerado por muitos como o poeta mais influente do Brasil, já discutia o assunto, em seu poema *Lira Itabirana*:

O Rio é Doce
A Vale? Amarga.
Ai, antes fosse
Mais leve a carga.

Entre estatais
E multinacionais,
Quantos ais!

A dívida interna,
A dívida externa,
A dívida eterna.

Quantas toneladas exportamos
De ferro?
Quantas lágrimas disfarçamos
Sem berro?

REFERÊNCIAS

AGOSTINO, Rosane. Rompimento de barragem em Mariana: perguntas e respostas. **G1 Globo.com**, São Paulo, 13 nov. 2015. Ciência e Saúde. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2015/11/rompimento-de-barragens-em-mariana-perguntas-e-respostas.html>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

ARPINI, N. Polícia Federal lista falhas da Samarco com barragem rompida. **G1 ES tvGazeta**. 22 jun. 2016. Desastre ambiental no Rio Doce. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/desastre-ambiental-no-rio-doce/noticia/2016/06/pf-lista-falhas-que-levaram-barragem-da-samarco-romper.html>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

ANDRADE, C. Lira Itabirana. **Jornal Cometa**. Minas Gerais. 1984.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 30 jul. 2016.

_____. **Decreto nº 3.179**, de 21 de setembro de 1999. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3179-21-setembro-1999-344968-norma-pe.html>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

_____. **Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM)**. Disponível em: <<http://www.dnpm.gov.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. **Empresa Brasileira de Comunicação (EBC)**. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. **Lei complementar nº 140**, de 8 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp140.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei 5.197**, de 03 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5197.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 6.453**, de 17 de outubro de 1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6453.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 6.766**, de 19 de dezembro de 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6766.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 6.803**, de 02 de julho de 1980. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6803.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 6.902**, de 27 de março de 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6902.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 7.347**, de 24 de julho de 1985. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7347orig.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 7.661**, de 16 de maio de 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7661.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 7.735**, de 22 de fevereiro de 1989. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7735.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 7.082**, de 11 de julho de 1989. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7802.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 7.085**, de 18 de julho de 1989. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9314.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 8.171**, de 17 de janeiro de 1991. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8171.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 9.433**, de 08 de janeiro de 1997. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 9.605**, de 12 de fevereiro de 1998. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei 9.795**, de 27 de março de 1999. Disponível em:
<<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei 9.984**, de 17 de julho de 2000. Disponível em:
<<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=371>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 12.305**, de 02 de agosto de 2010. Disponível em:
<<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=636>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 12.334**, de 20 de setembro de 2010. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12334.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 12.608**, de 10 de março de 2012. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12608.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Manual de Segurança de Barragens**. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2002. Disponível em: <<http://www.mi.gov.br/seguranca-e-inspecao-de-barragens>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Ministério de Minas e Energia**. 2015. Disponível em: <<http://www.mme.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Ministério do Meio Ambiente**. 2016. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

CORREA, H; LIMA, S; GOMIDE, R. Mariana: os dramas e as culpas pela tragédia. **Época**, 20 nov. 2015. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2015/11/mariana-os-dramas-e-culpas-pela-tragedia.html>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

GONÇALVES, E; FUSCO, N; VESPA, T. Tragédia em Mariana. Para que não se repita. **Veja**, 18 nov. 2015. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/complemento/brasil/para-que-nao-se-repita/>>. Acesso em: 25 jul. 2016

JORNAL O TEMPO. Publicado em 02 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/com-equipe-j%C3%A1-enxuta-dnprm-demite-81-dos-terceirizados-1.1312092>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

LEVANTAMENTOS da ONG Contas Abertas. 12 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.contasabertas.com.br/website/arquivos/12175>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MINAS GERAIS. **Fundação Estadual do Meio Ambiente (FEAM)**. Disponível em: <<http://www.feam.br/instituicao>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (SEMAD)**. Disponível em: <<http://www.meioambiente.mg.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

MINAS GERAIS. **Conselho Estadual de Política Ambiental, COPAM**, Disponível em: <<http://www.meioambiente.mg.gov.br/copam>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

RODRIGUES, Léo. MPF cobra R\$ 155 bi para reparar danos do rompimento da barragem da SAMARCO. Agência Brasileira de Comunicação, Belo Horizonte, 03 mai. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-05/mpf-cobra-r-155-bi-para-reparar-danos-do-rompimento-da-barragem-da-samarco>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SAMARCO. Publicação de 06 nov. 2015. Disponível em:
<<http://www.samarco.com/2015/11/06/comunicado-2-2/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v2n1p130-152>

COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL E A TRAGÉDIA DA SAMARCOⁱ

CORPORATE COMMUNICATION AND THE SAMARCO TRAGEDY

Gercton Bernardo Coitinhoⁱⁱ
Eduardo Barbuto Bicalhoⁱⁱⁱ
Ana Christina Tavares Martins^{iv}

Resumo: Este estudo buscou verificar as práticas de comunicação institucional, adotadas pela Samarco (empresa de mineração, subsidiária da Vale), no episódio do rompimento da barragem de rejeitos, em Mariana, MG. Para tanto, buscou-se observar, primeiramente, a relação da empresa com seus *stakeholders*, incluindo autoridades, comunidade, fornecedores, clientes, imprensa e a sociedade em geral. Foram observados também os designativos da organização como missão, visão e valores e confrontados com as práticas comunicacionais do dia-a-dia da Samarco. O material utilizado na pesquisa incluiu o *site* da empresa, notícias publicadas na imprensa e dados disponibilizados em documentos de órgãos oficiais. As conclusões indicam que no decorrer da gestão de comunicação de crise e pós-crise, o material de comunicação veiculado pela mineradora Samarco buscou e tem buscado filtrar informações de modo a liberar a empresa de suas responsabilidades com o ocorrido, negligenciando os compromissos descritos em sua missão, embotando com isso a sua transparência.

Palavras-chave: Mineração. Rejeitos. Barragens. Meio Ambiente. Comunicação.

Abstract: This study sought to verify the institutional communication practices adopted by Samarco (mining company, subsidiary of Vale), in the episode of the tailings dam rupture, in Mariana, MG. Therefore, we sought to observe, first, the relationship of the company with its stakeholders, including authorities, community,

ⁱ Artigo publicado no livro “Dossiê Mariana: O Desastre Ambiental que o Brasil não pode esquecer” com o título “Comunicação de crise da Samarco: A imagem da lama”.

ⁱⁱ Mestre em Desenvolvimento Local pela UNISUAM, especialista em Gestão Empresarial pela Universidade Castelo Branco (UCB), possui graduação em Tecnologia em Marketing pela UCB. Atualmente coordena o Curso Superior de Tecnologia em Marketing da UCB e Desde 2013 atua como docente na Escola Superior de Gestão e Tecnologia da Universidade Castelo Branco.

ⁱⁱⁱ Graduado em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialista em Direito Público pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Mestre em Direito pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com foco em direitos humanos e políticas públicas.

^{iv} Graduação em Comunicação Social - Faculdades Integradas Hélio Alonso (1993). Possui também pós-graduação Lato Sensu em Assessoria de Comunicação Empresarial - Centro Universitário da Cidade do Rio de Janeiro (1995). Professora no curso de Marketing da Universidade Castelo Branco, professora tutora no curso de Pedagogia da UNIRIO/CEDERJ; professora tutora no curso de pós-graduação em Planejamento, implementação e gestão de educação a distância. Lante/UFF e jornalista - Trevo Efervescência Comunicativa, atuando principalmente nos seguintes temas: marketing, mídias sociais e comunicação empresarial. Mestranda em Desenvolvimento Local pela UNISUAM.

suppliers, customers, the press and society in general. The designation of the organization as mission, vision and values was also observed and compared with the day-to-day communication practices of Samarco. The material used in the survey included the company's website, news published in the press and data made available in official documents. The conclusions indicate that in the course of the management of crisis and post-crisis communication, the material published by the mining company Samarco sought and sought to filter information in order to release the company from its responsibilities with the event, neglecting the commitments described in its mission, thus blunting its transparency.

Keywords: Mining. Waste. Dams. Environment. Communication.

1 INTRODUÇÃO

É como se a marca Samarco tivesse, tal qual uma esponja, absorvido para si o “mar de lama”, que no universo da web estará para sempre disponível àqueles que desejarem pesquisar sobre a organização... (Coitinho & Martins, 2016).

O rompimento da barragem do Fundão, no município de Mariana (MG), na tarde de 5 de novembro de 2015, provocou um dos maiores episódios ambientais já vistos no Brasil. Foi também o início de uma crise de comunicação empresarial para a mineradora Samarco, controlada pela Vale e pela BHP Billiton, que passou a ter que gerenciar o fornecimento de informações sobre o acontecido para a imprensa, seus funcionários, seus parceiros de negócios, instâncias governamentais, ONGs, a comunidade atingida e toda a sociedade. Muitos olhos, ouvidos e bocas a buscar informações, replicar notícias, interpretar fatos, julgar e colocar na balança o valor da marca Samarco.

O ponto de partida da análise que este artigo realiza é o vídeo publicado pela Samarco no *Youtube* (SAMARCO, 2015) no dia 5 de novembro de 2015, após o rompimento da barragem, quando a empresa ainda acreditava que duas barragens – Fundão e Santarém – haviam se desfeito. O conteúdo de tal vídeo é um comunicado em que a empresa se compromete com a transparência no fornecimento de informações para autoridades, comunidade, fornecedores, clientes, imprensa e sociedade em geral. O estudo analisou o site da empresa e sua página no *Facebook*, bem como jornais e sites de órgãos governamentais, comparando e confrontando informações.

O objetivo deste artigo é colocar em foco a temática da gestão de comunicação institucional, no que se refere às práticas da empresa Samarco, avaliando aspectos de crise e pós-crise. Assim, é importante indagar acerca da filosofia da empresa, bem como no modo como ela materializa suas práticas. Neste caso, pretende-se traçar um comparativo entre o que é dito, aquilo que a empresa “vende” como imagem a seus públicos de interesse e o que realmente se tornam ações efetivas da organização com impacto para seus *stakeholders*.

2 COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL

Nos momentos de crise e pós-crise, é esperado que a imagem da organização, construída ao longo do tempo pelo trabalho de comunicação integrada, que abrange as instâncias institucional e a mercadológica, suporte a exposição negativa e as críticas. Nesse momento, é possível ter uma ideia de quão estruturada sobre ações positivas e concretas está a marca. Além da avaliação da capacidade da empresa de acionar sua comunicação estratégica, capaz de gerenciar uma crise, o período pós-crise e se reinventar.

Kunsch (2003, p. 15-16) ressalta que se fala muito de planejamento estratégico de comunicação sem, muitas vezes, captar a abrangência dos seus conceitos. Uma de suas preocupações é “demonstrar que o planejamento é um processo, um ato de inteligência, que se baseia em pesquisas, em situações reais etc. E que os planos, projetos e programas são materialização desse processo”. Desta forma, as ações de comunicação refletem, ou melhor, expressam as estratégias de gestão da empresa.

Seja no trabalho da assessoria de imprensa, na comunicação voltada para o público interno, nas ações de marketing, publicidade, eventos, no design da logo, nos canais de relacionamento, nos contatos com parceiros comerciais e governamentais ou nas ações junto à comunidade; o DNA da empresa deve estar visível em suas estratégias. Para Bueno (2009, p. 9-10), a Comunicação Empresarial deixou de ser “um simples conjunto de atividades, desenvolvidas de maneira fragmentada, para constituir-se em um processo integrado que orienta o relacionamento da empresa ou entidade com todos os seus públicos de interesse”. Ele insiste que essa mudança trouxe um novo perfil para a área, o que demanda planejamento, recursos, tecnologias e profissionais capacitados para exercê-la.

Da mesma forma, tais mudanças estimularam as empresas e entidades que a assumiram, no sentido moderno, “a criar uma autêntica cultura de comunicação e atendimento, com a conseqüente valorização dos públicos internos e a adoção de atributos fundamentais, como o profissionalismo, a ética, a transparência, a agilidade e o exercício pleno da cidadania.”. (BUENO, 2009, p. 10).

Esteja a empresa vendendo produtos ou serviços, a visão que seus públicos elaboram como imagem que dá significado à marca, está preenchida por valores. Os vários públicos da organização procuram fazer um paralelo entre os valores cultivados ou percebidos por cada um, como se fora uma apreciação onde se busca bases para interseção e identificação com os conceitos que pessoas, grupos ou mesmo outras empresas desejam ter filiados a si. Mais uma vez Bueno (2009, p. 11) destaca que é necessário que o “*mixglobal* de comunicação em uma empresa ou entidade seja definido com base em uma política comum, com valores, princípios e diretrizes que se mantêm íntegros e consensuais para as diversas formas de relacionamento com seus públicos de interesse”.

Sob a perspectiva de Bueno (2009), a comunicação empresarial tem ganhado contornos cada vez mais amplos e integrados ao próprio processo de gestão da organização. Desta forma, trabalhar a imagem da empresa está cada vez mais próximo à manutenção das boas práticas de governança. Argenti (2006) entrelaça imagem e identidade da empresa. Para o autor, imagem é aquilo que é visto pelos olhos dos *stakeholders*, uma opinião que pode variar de um público para outro, conforme o envolvimento e a perspectiva de cada um. Já a identidade não varia de um público para o outro, ela é formada pelos atributos que definem a empresa, seu pessoal, produtos e serviços. E sendo a identidade a base, o sustentáculo que constitui a reputação e sustenta a imagem da empresa, sejam quais forem as condições externas que estejam atuando no momento; a necessidade de uma comunicação empresarial que integre processos internos e externos fica ainda mais evidente, assim como a de uma governança ética.

Mesmo quando denominada por alguns autores como comunicação institucional, o contato da empresa com seus públicos continua impregnado da instância que entrelaça imagem, identidade e boas práticas de gestão. Segundo Kunsch (2003), a comunicação institucional se encarrega de forma direta da construção e administração estratégica da imagem e identidade da empresa perante seus públicos, de maneira que esta se apresente com uma configuração firme e positiva. Ainda que a autora utilize o termo comunicação institucional, a menção da denominação empresarial é válida, no sentido de que uma empresa “representa” os seus públicos de forma global, uma vez que toda empresa tem um produto, e se

torna impossível separar a imagem deste da impressão sobre a organização. Em outras palavras, para o público não há maus produtos fabricados por boas empresas, ou boas empresas que manufaturam produtos ruins ou prestem serviços ruins. No que se refere à imagem e reputação, a recíproca para o público é verdadeira.

Torquato (2004, p. 64) explica que a “comunicação externa necessita aprumar seu discurso à procura de pontos que possam justapor os interesses dos consumidores e das empresas, sem se desviar dos compromissos éticos da verdade e do perfil dos consumidores”. Ele reflete sobre a ética dos negócios, alertando acerca da necessidade de não se passar por cima dos valores mais nobres do homem, principalmente quando ele se conscientiza de seus direitos de cidadão “E que os novos tempos sugerem que a política de contar o que aconteceu deve ser a marca dos compromissos empresariais”. (TORQUATO, 2004, p. 64).

Essa abordagem é importante para se restaurar a responsabilidade social das organizações, aqui entendida não apenas como capacidade de gerar empregos, mas como obrigação de oferecer produtos honestos, de qualidade, o dever de reconhecer erros, omissões e desleixos. No caso da Samarco, não é diferente pelo fato dela não entregar um produto diretamente a pessoas físicas como clientes, e sim a outras empresas. Trata-se de uma transação B2B (*business to business*), pois seu produto, as pelotas de minério de ferro são comercializadas para a indústria siderúrgica mundial. O que não retira a implicação como vários públicos e responsabilidades organizacionais que estão encaradas sob os mesmos aspectos analisados por Torquato (2004).

Conforme destaca Tomasi (2010), os valores difundidos de uma empresa pela comunicação institucional ou empresarial são valores que também são propagados pela sociedade. Desta forma, há que se ter uma correspondência entre discurso e ações no que envolve empresa, valores e seus públicos de interesse. Um dos públicos de interesse de maior destaque nas ocasiões de crise de uma empresa é a imprensa, que passa a exigir muita atenção da organização e a todo tempo testa a transparência e a disponibilidade no fornecimento de informações. Uma boa relação com imprensa não se constrói a partir dos momentos de crise. A empresa precisa exercitar como filosofia de gestão de comunicação, o exercício da

transparência e acessibilidade constantes aos jornalistas e órgãos de mídia. Nos momentos de crise, essa relação sofre um estreitamento que poderá ser mais moderado ou mais tenso, conforme o posicionamento constante da empresa.

3 A CRISE NA COMUNICAÇÃO DA SAMARCO

Um exemplo de tensão no caso da Samarco foi vivido com o jornal Folha de São Paulo. Na edição do dia 10 de dezembro de 2015, sob o título “Chefe da Samarco se recusa a dar entrevista”, e Folha apresenta 25 perguntas”, o jornal publicou a seguinte nota no Caderno Cotidiano:

Na primeira semana de novembro uma barragem da mineradora Samarco se rompeu no interior de Minas, e um “tsunami” de lama tóxica destruiu um vilarejo, matou 15 pessoas e deixou outras quatro desaparecidas. Os 40 bilhões de litros de rejeito de minério percorreram 500 km de rios e atingiram o litoral do ES. No trajeto pelo interior mineiro e capixaba, matou peixes e outras espécies, na maior tragédia ambiental do país. As causas do acidente, porém, ainda são desconhecidas. Desde então, a Folha, mantém seguidos pedidos de entrevista com o presidente da empresa, Ricardo Vescovi. Como as recusas se repetem, a Folha publica a seguir as perguntas que gostaria de fazer pessoalmente ao executivo da mineradora controlada pela Vale e pela anglo-australiana BHP Billiton. (CHEFE..., 2015, p. 4., grifo nosso).

Nas 25 perguntas que dão continuidade à nota o jornal questiona a Samarco sobre a responsabilidade nas mortes, medidas preventivas e plano de emergência que teria sido rejeitado pela empresa, ações realizadas junto às populações atingidas, entre outras. Fica evidente na nota o descontentamento do órgão de imprensa com a Samarco, a partir da escolha de vocábulos como: “tsunami” de lama. A falta de resposta às 25 perguntas apresentadas pela Folha evidenciou a falta de transparência da empresa e os esforços em não liberar informações ao público.

A Samarco publicou um texto de esclarecimento em seu site oficial sobre a nota da Folha, mas como é de crença do meio jornalístico, a informação negativa ganha maior alcance e atenção por parte do público que qualquer esclarecimento posterior.

[...] a empresa tem prestado todos os esclarecimentos à sociedade, atendendo a todas às demandas da imprensa local, estadual, nacional e internacional. [...] A abertura para o esclarecimento à população inclui as informações disponibilizadas em seus canais de comunicação, como o site Samarco e com redes sociais. A Samarco não reconhece e não admite a alegação do jornal Folha de São Paulo, no dia 10 de dezembro, na página B4, sobre o “silêncio da empresa” e a publicação na versão online de que o diretor-presidente da Samarco “se recusa a dar entrevista”.

Os momentos de administração de crise também se tornam mais transparentes se os designativos expressos na missão, visão e valores da empresa estiverem consolidados em suas práticas do dia a dia, de modo que possam ser seguidos como base das decisões que as conjunturas exigem. Se a forma de conduta corporativa for seguida (da diretoria aos colaboradores), as dificuldades serão menores.

A definição da missão, visão e valores de uma empresa e a incorporação destes norteadores da organização à sua conduta ajudarão na tomada de decisão em todas as áreas. Esses designativos da empresa indicam a direção estratégica a partir de uma determinada ideologia, que vai unir e dar o mesmo direcionamento entre o filosófico e o operacional. É como se o subjetivo e o objetivo existente dentro de uma organização olhassem para a mesma direção e partisse daí a motivação que faz todo o sistema caminhar. A maneira como a empresa vai se relacionar e se comunicar com seus públicos também faz parte deste contexto de cultura organizacional. Nas ocasiões de gestão de crise, quando a organização precisa ter claro o papel do seu negócio na sociedade e com seus públicos, missão, visão e valores, bem introjetados em todos os níveis da empresa, serão suporte para decisões e ações estratégicas.

Como define Corain (2015, p. 165), missão é a “finalidade da existência da organização. É aquilo que define o significado dessa existência. A missão da organização liga-se aos seus objetivos institucionais e aos motivos pelos quais foi criada, à medida que representa sua razão de ser.” Conselho Nacional de Meio Ambiente (2015, p. 48) ressalta ainda a relação da missão organizacional com sua cultura, no estabelecimento dos objetivos da organização ao afirmar que a cultura

organizacional "precisa ser alinhada juntamente com outros aspectos das decisões e ações da organização, como planejamento, organização, direção e controle".

4 O DESASTRE NEGA A “MISSÃO” E OS “VALORES” DA SAMARCO

A Samarco (2016) apresenta, em seu site oficial, como missão “Produzir e fornecer pelotas de minério de ferro, aplicando tecnologia de forma intensiva para otimizar o uso de recursos naturais, gerando desenvolvimento econômico e social, com respeito ao meio ambiente.” A declaração de missão da Samarco e entendimento acerca do propósito e o alcance da empresa no mercado e na sociedade onde está inserida, é a referência do papel dessa organização para cada um de seus públicos, que estão todos contidos na razão de existência que a empresa expressa em sua missão. Sua função de existência, obrigações e deveres estão expressos na missão.

A razão de existir da Samarco, em sua atividade fim, inclui tudo que está no social e no ambiente que dão suporte para que a empresa seja e exista da forma que é, e naquilo que faz. O mercado, a economia, a sociedade, o país, o meio ambiente e muitos outros fatores suportam a existência de uma organização e seu negócio, daí a declaração de missão conter em si também uma série de responsabilidades. Para existir e fazer no mundo é necessário tomar para si a responsabilidade e o cuidado com tudo que dá sustentação àquilo que a empresa deseja concretizar. Ao se ler a missão da Samarco, vê-se ali declarado que esta é uma empresa que pretende contribuir com o desenvolvimento da sociedade, não só do ponto de vista econômico, mas social e ambientalmente.

Outro pilar que faz parte do planejamento estratégico de uma empresa é a visão. Chiavenato (2015, p. 56) define a visão da empresa como seu reflexo de projeto futuro, envolvendo "objetivos organizacionais que fornecem foco e clareza". Corain (2015, p.166) assenta na visão o objetivo da empresa, ou seja, “a meta que se pretende alcançar num dado período de tempo”. A visão também é um plano, uma concepção que aponta o que a corporação pretende construir de forma objetiva em um prazo que gira em torno de cinco anos. Chiavenato e Sapiro (2003), argumentam ainda que a visão é o sonho vislumbrado pela organização. É a

explicação de porque as pessoas dedicam a maior parte de seus dias para o sucesso da organização onde trabalham, investem ou fazem negócios. Portanto, percebe-se que quanto mais a visão de negócios está alinhada aos interesses dos *stakeholders*, mais ela pode atender a seus propósitos.

No site oficial da mineradora Samarco não se encontra um texto especificamente denominado como visão, mas um que leva o título de “missão, visão e valores”. Pelo caráter motivacional e pelo destaque aos *stakeholders*, associa-se ao conteúdo que deveria estar expresso como visão. Entretanto objetivamente, fica-se com o questionamento sobre as razões deste formato de apresentação que procura unir “missão, visão e valores” em um texto único na medida em que outros dois são apresentados especificamente como missão e valores. A interpretação mais evidente não é a de uma má escolha casual, mas uma intenção da empresa de não comprometimento com a questão de metas e tempo que fazem parte do texto que normalmente as empresas apresentam como visão. Segue o texto da mineradora:

A Samarco acredita e pratica a mineração responsável, por meio de seus pilares de gestão: Excelência, para fazer sempre mais e melhor; Crescimento, visando gerar e compartilhar valor com solidez e competência; e Conformidade, para nos manter sempre em sintonia com as diretrizes, normas e leis. Temos em nosso DNA a participação no desenvolvimento das comunidades vizinhas, a construção da relação de confiança com nossos parceiros, e, acima de tudo, o respeito à vida. Esses conceitos sintetizam os objetivos traçados em nossa Missão, Visão e Valores organizacionais, garantindo que o desenvolvimento da Samarco se reflita também nas regiões onde atuamos e com os públicos com os quais nos relacionamos. (SAMARCO, 2016).

Alguns detalhes chamam atenção nesse texto e ficam claros como contraditórios, como nos dados que indicam as escolhas da Samarco, no que se refere às medidas prevenção e proteção do nível de segurança das barragens, da falta de sirenes que pudessem ter avisado a comunidade na ocasião do rompimento e na questão do desenvolvimento das regiões vizinhas onde a empresa está instalada. Sem falar no cumprimento das normas e leis em respeito à vida. Será que as comunidades vizinhas se desenvolveram após a chegada da Samarco, que teve

como lucro bruto R\$ 4.368.808,00 em 2014 e R\$ 4.524.537,00 em 2013 (SAMARCO, 2015, p. 30)? Há respeito à vida quando planos de segurança e prevenção mais eficientes são trocados por opções que demandem menos gastos? A empresa criou e manteve atualizados os canais e veículos de comunicação específicos com seus *stakeholders*, especialmente com seus colaboradores e comunidades vizinhas?

Corain (2015) sinaliza os valores de uma empresa como as convicções, as pontuações éticas que formam a base das ações da corporação. São formados por princípios morais que norteiam os atos de gestores e colaboradores da empresa. Chiavenato e Sapiro (2003, p. 69) destacam os valores de uma empresa como “conceitos, filosofias e crenças adotados de forma subjetiva e praticados no dia a dia das decisões de gestão organizacional”. Assim, fica evidenciado que os valores não são ideias inalcançáveis para incorporação no processo de gestão, mas trilhas que servem de base para guiar as decisões e os padrões de conduta.

A Samarco (2016) em seu site declara seus valores apontando três princípios - respeito às pessoas, integridade e mobilização para resultados. Especificamente no que item respeito às pessoas, a empresa declara, que “preza pela vida acima de quaisquer resultados e bens materiais.” Respeitamos o direito à individualidade, sem discriminação de qualquer natureza, “e honramos, com nossa responsabilidade, o bem-estar das pessoas e da sociedade, assim como o cuidado com o meio ambiente, por meio da utilização correta dos recursos necessários às nossas atividades” (Grifo nosso).

Uma questão crucial para evitar desastres como o ocorrido em Bento Rodrigues são as ações de monitoramento, no caso, do nível de segurança de barragens. Prevenir é uma das ações mais significativas quando se fala em respeito às pessoas. A Samarco optou por economizar dinheiro no plano de emergência e monitoramento de suas barragens, o que terminou com a perda de vidas; sendo que não há maior demonstração de desvalorização do ser humano do que, quando a segurança deste é trocada por economia de numerário. Os conceitos apresentados como valores pela Samarco ficam reduzidos aí, a discurso vazio de significado materializado em boas práticas de gestão e ética.

5 O DESASTRE, A COMUNICAÇÃO E A IMAGEM DA SAMARCO

Tudo corre dentro da rotina do dia a dia da empresa, subitamente o problema se apresenta e se instala com grandeza e capacidade para cessar todo e qualquer lampejo de normalidade. A crise se instala, puxa para si todos os olhares e apodera-se de toda a energia. No rastro chegam junto à comoção, desestabilização e prejuízos. A rotina diária não é mais uma opção. Foi exatamente esse o movimento e o quadro que se viu instalar para a mineradora Samarco, naquela tarde de 5 de novembro de 2015, quando a barragem de rejeitos de Fundão se rompeu e cobriu de lama o distrito de Bento Rodrigues, poluiu o complexo de rios da região, e tirou 19 vidas.

A crise quase sempre representa também um passivo de imagem, um arranhão na reputação. Esse passivo significa uma mancha na imagem das empresas, dos governos ou das pessoas. Dependendo da dimensão, mesmo em crises bem gerenciadas, o impacto negativo pode ser tão forte que afeta definitivamente a reputação. [...] O *Institute for Crisis Management* (ICM), dos EUA, conceitua crise como “uma ruptura significativa nos negócios que estimula uma extensa cobertura dos meios de comunicação”. [...] o entendimento do ICM insere outro fator perturbador da crise, a presença da mídia, o interesse da imprensa e da opinião pública por fatos negativos (FORNI, 2015, p. 7-8)

Em uma consulta no site de buscas *Google*— feita em 20 de agosto de 2016 — utilizando as palavras “mar de lama” e Samarco, são oferecidos aproximadamente 132.000 resultados. É como se a marca Samarco tivesse tal qual uma esponja, absorvido para si o “mar de lama”, que no universo da web estará para sempre disponível àqueles que desejarem pesquisar sobre a organização. Repara-se que a busca proposta casa uma expressão de sentido conotativo que sugere a união do nome da organização com uma expressão forte em seus significados e o nome da empresa. Um prejuízo sem precedentes, um passivo sem reparo para uma marca e a empresa que ela representa.

A crise exhibe duas características muito definidas: ameaça e pressão do tempo. [...] Em geral, as crises não chegam de surpresa; frustram as expectativas dos *stakeholders* têm um efeito

deletério perverso, por exigir energia para gerenciá-las, que poderia ser empregada para obter resultados e não apagar incêndios. Além disso, criam um clima de insegurança, despertando o apetite da mídia e a pressão dos concorrentes ou dos adversários políticos. Em essência, crises não são acontecimentos simples e fáceis de lidar (FORNI, 2015, p. 8-9).

Em 2009, a Samarco teve a oportunidade de colocar em prática um plano de emergência elaborado pela *Rescue Training International*, como será detalhado adiante. Conforme o jornal *O Estado de Minas* noticiou em 24 de novembro de 2015, este plano foi recusado pela empresa em função do investimento exigido, mas que se fazia necessário pela complexidade e porte da operação da barragem de Fundão.

Quando a empresa não consegue representar em valor percebido às expectativas dos seus públicos de interesse internos e externos, a frustração que daí decorre debilita a confiança antes depositada nela. A corporação passa a conviver com o questionamento de toda a sociedade, que pode chegar ao ponto de um julgamento de imagem que inviabilize a continuidade da empresa no mercado. Seja qual for a gravidade da crise, a atuação com transparência é vital e deve ser defendida como um princípio de gestão.

“Dizer a verdade”, por exemplo, é a recomendação feita por todos os grandes especialistas em administração de crises. Razões:

- a) Lembre-se, a “credibilidade” é o último trunfo para virar o jogo. Ela tem que ser preservada custe o que custar. E agora mais do que nunca, a mentira tem pernas curtas. Não vai longe.
- b) Pesquisas mostram que as vítimas e os lesados se sentem mais ofendidos quando acham que a empresa está mentindo do que pela lesão em si. Aquela coisa que falamos sobre a raiva das pessoas aumentar quando elas se sentem enganadas.
- c) O preço da mentira descoberta num momento de tensão é muito alto. Aquilo que em tempos normais poderia ser considerado uma “mentirinha boba”, sem consequências, nessas horas assume proporções gigantescas (NEVES, 2002, p.129).

Para fins de comparação das afirmações divulgadas em seu site oficial pela Samarco e em sua página no *Facebook*, observou-se a interação dos usuários reagindo aos fatos apresentados pela Samarco na rede social como inverídicos em

sua grande maioria e desta forma, ratificando a percepção negativa da imagem da empresa.

6 A COMUNICAÇÃO E OS IMPACTOS DO DESASTRE

A partir do dia 05 de novembro de 2015, o desastre ambiental gerado pela Samarco deu início a uma grande reflexão sobre os riscos de danos que a atividade mineradora pode trazer ao meio ambiente. De acordo com o IBAMA (2015), o despejo dos rejeitos de mineração atingiu 663 km de rios e soterrou uma área de 1.469 hectares, incluindo Áreas de Preservação Permanente (APP). O laudo técnico preliminar divulgado em 02 de dezembro de 2015 afirma que:

É indiscutível que o rompimento da barragem de Fundão trouxe consequências ambientais e sociais graves e onerosas, em escala regional, devido a um desastre que atingiu 663,2 Km de corpos d'água nos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, além de impactos ao estuário do Rio Doce e à região costeira. [...] O nível de impacto foi tão profundo e perverso, ao longo de diversos estratos ecológicos, que é impossível estimar um prazo de retorno da fauna ao local, visando o reequilíbrio das espécies na bacia. (IBAMA, 2015)

Ainda existem grandes divergências na imprensa sobre a quantidade de material despejado na natureza. Embora o IBAMA tenha informado no mesmo laudo que o volume total da barragem era de 50 milhões de metros cúbicos e que pelo menos 34 milhões de m³ foram vazados ao meio ambiente, o portal *EBC*, da *Agência Brasil*, afirmou em 15 de janeiro de 2016, que o desastre em Mariana é o maior acidente mundial com barragens dos últimos 100 anos, baseada em um estudo da consultoria *Bowker Associates*, que presta serviços relacionados à gestão de riscos da construção pesada nos Estados Unidos. Este estudo apontou que o volume de rejeitos que foi despejado seria de 50 a 60 milhões de m³, mas de acordo com a *Agência Brasil* (2016), a Samarco informou que a quantidade correta de rejeitos seria de 32 milhões de m².

Quatro dias após o rompimento da barragem de Fundão, o site da Samarco (2015) divulgou uma nota em que afirmava estarem tomando todas as providências possíveis para mitigar as consequências ambientais causadas pelo avanço dos

rejeitos ao longo do Rio Doce. A nota informou também que a coleta de amostras de água nos trechos afetados já havia sido iniciada, tendo continuidade até a normalização da situação, ressaltando que o material seria inerte e atóxico.

A informação foi noticiada também pelo Portal Brasil (2016), com base no resultado dos estudos de monitoramento da água na bacia do rio Doce, que vem sendo feito pelo Serviço Geológico Nacional (CPRM), desde o dia do rompimento. Inicialmente a Samarco informava que o rejeito era composto basicamente por sílica (areia) e água. Após a Organização das Nações Unidas (ONU) emitir um comunicado¹, alertando para a toxicidade da lama, a Samarco admitiu em nota no mesmo dia, que os rejeitos continham “partículas de óxido de ferro”. A empresa também informou que os resultados das amostras dos testes realizados apontavam também a presença de ferro e manganês em valores acima do estabelecido pela NBR 10004/2004, mas ressalta que ainda assim, a água na bacia do rio Doce não apresentaria risco à saúde da população.

Estas informações conflitantes sobre a composição química dos rejeitos levou um grupo de cientistas e cidadãos a se organizarem para realizar análises colaborativas dos impactos ambientais do desastre. O Grupo Independente para Avaliação do Impacto Ambiental (GIAIA) divulga relatórios periódicos com os resultados das análises estudadas. O Relatório para a determinação de metais pesados na bacia do rio Doce, por exemplo, analisou diversos pontos em duas expedições², que apontaram a presença de Arsênio, Cromo, Níquel, Manganês, Cádmio, Chumbo, entre outros.

O parâmetro preconizado foi o da resolução nº 357, de 2005 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), que indicou em uma amostra coletada no rio Gualaxo, em Paracatu de Baixo (MG), a presença de níveis de manganês 53 vezes acima do tolerável na primeira coleta, um mês após o desastre. Em outro ponto, também diretamente afetado pelo despejo de rejeitos, no Rio do Carmo, depois do rio Gualaxo, no município de Barra Longa (MG), foi verificada a presença, entre outros elementos, de selênio em um nível 22 vezes acima do tolerável.

¹ Em 25 de novembro de 2015, em Genebra, na Suíça e publicado no site da Organização.

² A primeira, de 04 a 08 de dezembro de 2015 e a segunda entre os dias 29 de março a 08 de abril.

A Samarco informou, em nota de 31 de dezembro de 2015, que instalou painéis eletrônicos em cinco pontos do município de Governador Valadares, que exibem para a população o resultado de amostras de testes realizados na água tratada distribuída à cidade. As três amostras coletadas para análise consideravam ferro, alumínio, manganês e turbidez; e foram realizadas por “laboratórios renomados e independentes”, além de uma quarta análise realizada pelo Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE).

Obviamente, os resultados exibidos nos painéis indicam que a água tem todos os níveis de potabilidade aprovados, sendo de “excelente qualidade” para o consumo humano. Uma semana após o desastre, a empresa foi autuada pelo IBAMA em R\$ 50 milhões por “Causar poluição no rio Doce, nos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, por meio do lançamento de rejeito de mineração de ferro, provocando a mortandade de animais ao longo do rio e resultando em risco a saúde humana.” (IBAMA, 2015, Auto de Infração 21, p.1)

Ainda que os rejeitos da mineração não apresentassem nenhuma partícula de ferro sequer, a turbidez causada pela suspensão de material na água dificulta a passagem da luz, prejudicando a fotossíntese necessária para o equilíbrio do ecossistema (IBAMA, 2016). A Samarco informou em nota do dia 15 de janeiro de 2016, que desde o dia 10 de novembro anterior, dedica-se à recuperação da cor e da turbidez do rio Doce em toda a extensão afetada e que seu compromisso é fazer com que as condições sejam melhores que as encontradas antes do rompimento da barragem. Informa também que a previsão é que este trabalho esteja concluído em até três anos. Entretanto, o laudo do IBAMA apresentado em 02 de dezembro de 2015 indica que “o nível de impacto foi tão profundo e perverso, ao longo de diversos estratos ecológicos, que é impossível estimar um prazo de retorno da fauna ao local, visando o reequilíbrio das espécies na bacia.” O documento ressalta também que:

[...] os impactos ambientais não se limitam aos danos diretos, devendo ser considerado que o meio ambiente é um sistema complexo, no qual diversas variáveis se inter-relacionam, especialmente no contexto de uma bacia hidrográfica, sendo que as medidas de reparação dos danos, tangíveis e intangíveis, quando viáveis, terão execução a médio e longo prazo, compreendendo neste caso pelo menos dez anos. (IBAMA, 2015).

De acordo com o IBAMA (2015), 98% da Bacia do rio Doce está inserida em área de Mata Atlântica. Conforme a Lei n. 11.428/2006 é vedado o corte e supressão de vegetação primária ou nos estágios avançado e médio de regeneração no Bioma Mata Atlântica, quando a vegetação proteger mananciais, prevenir e controlar a erosão e quando tiver função de conectividade entre remanescentes florestais (BRASIL, 2006).

Em seu dossiê, a Samarco informa que fez o replantio de forma emergencial, 800 hectares ao longo dos rios Doce, do Carmo e Gualaxo, em Minas Gerais, mas o Ministério Público de Minas Gerais identificou uma obra irregular da empresa para evitar que a lama continue vazando. De acordo com os promotores, em vistoria feita em 01 de julho de 2016, houve desmatamento de Mata Atlântica sem autorização e a Samarco (2016), que alegou em nota tratar-se de uma intervenção de caráter emergencial, devidamente comunicada ao órgão responsável, conforme previsto na “resolução conjunta SEMAD/IEF 1905/2013, órgãos competentes para tratar do tema em Minas Gerais. As devidas regularizações estão sendo realizadas, restando aos órgãos ambientais competentes manifestarem-se sobre os documentos apresentados”.

O IBAMA concluiu uma detalhada nota técnica em 29 de junho de 2016, na qual afirma que nenhuma das onze medidas emergenciais definidas pelo acordo firmado foi satisfatoriamente cumprida. O documento diz que após sete meses do desastre, “a empresa já deveria ter as ações emergenciais equacionadas dentro de um programa único de controle dos impactos continuados e de mitigação dos efeitos decorrentes” (IBAMA, 2016, p.23). O órgão afirma que os impactos ambientais futuros podem ser ainda maiores, pois a Samarco não conseguiu conter os 24,8 milhões de m³ de rejeitos que estão espalhados pela área afetada e estes podem ser carregados pelas chuvas da próxima temporada. A mineradora propôs no acordo, três estruturas para conter os rejeitos remanescentes entre a barragem de Fundão e o distrito soterrado de Bento Rodrigues, mas a própria Samarco reconhece que as barreiras podem ser insuficientes para evitar que os rejeitos sejam levados para o rio, na próxima estação chuvosa.

O prefeito de Mariana, Duarte Júnior, afirmou ao jornal *O Estado de Minas*, em 17 de junho de 2016 que a Samarco descumpriu cláusula do Acordo Inter Federativo ao contratar empreiteiras e mão de obra de outros municípios para a reparação dos danos das áreas atingidas. Por meio de nota ao jornal, publicada na mesma edição, a Samarco afirmou que mais de 90% dos trabalhadores contratados para as obras de reparação dos danos causados pela catástrofe são da própria região.

A empresa também não atendeu à apresentação de projetos para controle da erosão dos cursos d'água, apenas descreve as ações que vêm sendo realizadas, como o plantio de aproximadamente 640 hectares, que segundo o IBAMA, não cobre uma área suficiente para evitar que o rejeito depositado nas margens, seja levado à água dos rios.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma abordagem sobre a comunicação empresarial da Samarco para seus públicos de interesse, o artigo contrapôs a ótica da empresa em termos de gestão de comunicação divulgada em seus canais de mídia oficiais, em comparação com as informações publicadas nos diversos veículos de imprensa e órgãos do governo que vêm realizando a cobertura do rompimento da barragem de Fundão e acompanhamento de suas consequências.

Por não apresentar informações de maneira transparente desde o início da crise deflagrada com o rompimento da barragem, a empresa abriu espaço para exposição negativa de sua imagem, desagradando tanto aos seus *stakeholders* quanto a opinião pública em geral, através da cobertura da imprensa.

É notória a preocupação da Samarco em divulgar as informações que criam reforço positivo sobre sua imagem, mesmo que o fato explicitado represente apenas parte das ações que efetivamente venham a ser desenvolvidas, o que é rejeitado pelo público quando estes dados são comparados pela sociedade, como observado por exemplo, em sua página do *Facebook*.

A empresa declara no texto de sua missão, ou seja, no designativo que representa sua essência, a referência à produção de minério de ferro com aplicação

de tecnologia de forma intensiva para criar condições favoráveis ao uso de recursos naturais. No texto de sua missão, presente em seu site oficial, a Samarco cita literalmente a palavra “otimizar” como quem seleciona, busca e emprega as melhores práticas para o gerenciamento dos recursos naturais. No entanto, a escolha que a empresa faz ao rejeitar o plano de ação e emergência elaborado em 2009, pela consultoria *Rescue Training International* (RTI), substituindo-o por um plano emergencial mais simples e conseqüentemente mais barato, traçando assim os contornos do que seria tratado pela imprensa como uma tragédia anunciada. A economia que foi “paga” com todo o prejuízo ocasionado ao meio ambiente, ao patrimônio e a perda de vidas. Como se fosse possível, em verdade contabilizar em numerário tudo que foi perdido pelo descumprimento de um aspecto tão básico declarado na missão da Samarco.

Na declaração de valores, também expressos publicamente em seu site, a Samarco deixa explícito o prezar pela vida acima de quaisquer resultados e bens materiais. Mais uma vez, no entanto, retornamos ao momento crucial onde a empresa concretamente fez suas escolhas por uma prática de gestão encaminhada no sentido contrário dos valores expostos em seus designativos. A Samarco prioriza a economia de recursos financeiros ao escolher um plano de ação e emergência que tinha como principal atrativo o custo mais baixo e não o atendimento aos propósitos necessários para se minimizar as perdas em um acidente que pudesse vir a se configurar em uma barragem de dejetos de mineração de porte tão grande.

A Samarco faz referência em seus valores à integridade, respeito ao bem-estar das pessoas e sociedade e cuidado com o meio ambiente. Fala da adoção de uma postura honesta e transparente com todas as partes envolvidas em sua atividade fim. Todavia, como mencionar transparência, cuidado e segurança, se nem ao menos sirenes de emergência em caso de vazamento nas barragens se encontravam instaladas para aviso à população que vivia ao alcance dos rejeitos em caso de rompimento. Perante constatações como estas, fica claro também a filosofia de uma empresa para lidar com seus públicos de interesse, entre eles a imprensa, diante de um momento de crise, não adquire contornos deferentes dos adotados em toda a sua trajetória, as escolhas de gestão tendem pelo mesmo caminho.

Finalmente, conclui-se que o gerenciamento de comunicação com real transparência e ética poderia ter sido uma prática de administração ao longo do tempo, mais complexa para a Samarco, entretanto, teria trazido benefícios empresariais e preservado melhor a integridade e a força da marca da empresa.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Desastre em Mariana é o maior acidente mundial com barragens em 100 anos.** jan. 2016. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-01/desastre-em-mariana-e-o-maior-acidente-mundial-com-barragens-em-100-anos>> Acesso em: 27 de jul. de 2016.

ARGENTI, Paul P. **Comunicação empresarial.** 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

BOWKER ASSOCIATES SCIENCE & RESEARCH IN THE PUBLIC INTEREST. **Samarco dam failure largest by far in recorded history.** 2015. Disponível em <<https://lindsaynewlandbowker.wordpress.com/2015/12/12/samarco-dam-failure-largest-by-far-in-recorded-history/>> Acesso em: 28 de jul. de 2016.

BRASIL. **Lei Federal Nº 11.428, de 22 de dezembro de 2006.** 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11428.htm> Acesso em 22 de jul. de 2016.

BUENO, Wilson da Costa. **Comunicação empresarial: políticas e estratégias.** São Paulo: Saraiva, 2009.

CHEFE da Samarco se recusa a dar entrevista, e Folha apresenta 25 perguntas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Belo Horizonte, 10 dez. de 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/12/1717172-chefe-da-samarco-se-recusa-a-dar-entrevista-e-folha-apresenta-25-perguntas.shtml>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gerenciando com as pessoas: transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas.** 5. ed. Barueri, SP: Manole, 2015.

CHIAVENATO, Idalberto; SAPIRO, Arão. **Planejamento estratégico: fundamentos e aplicações.** 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE MEIO AMBIENTE. **Resolução nº 357**, de 17 de março de 2005. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/port/conama/res/res05/res35705.pdf>> Acesso em: 27 de jul. de 2016

CORAIN, Cesar. **A nova era da gestão empresarial**. Ed. Digital: Clube de Autores, 2015

FACEBOOK. **Samarco Mineração**, jul. 2016. Disponível em <<https://www.facebook.com/SamarcoMineracao/?ref=ts>> Acesso em 29 de jul. de 2016.

FORNI, João José. **Gestão de crises e comunicação: o que os gestores e profissionais de comunicação precisam saber para enfrentar crises corporativas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

GIAIA. **Relatório técnico - Determinação de metais na Bacia do Rio Doce** (período: de dezembro de 2015 a abril de 2016). jun. 2016. Disponível em: <http://giaia.eco.br/wp-content/uploads/2016/06/Relatorio-GIAIA_Metals_Vivian_revisto5.pdf> Acesso em 27 de jul. de 2016.

GOOGLE: **“Mar de Lama Samarco”**, jul. 2016. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=mar%20de%20lama%20samarco>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

IBAMA. **Auto de infração 21, de 12 de novembro de 2015**. 2015. Disponível em <http://www.ibama.gov.br/phocadownload/noticias_ambientais/auto_infracao_samarco_05.pdf> Acesso em 28 de jul. de 2016.

_____. **Nota Técnica 02001.001235/2016-18, de 29 de junho 2016**. 2016. Disponível em <http://www.ibama.gov.br/phocadownload/noticias_ambientais/not_tec_02001_001235-2016_18.pdf> Acesso em 29 de jul. de 2016.

_____. **Onda de rejeitos da Samarco atingiu 663 Km de rios e devastou 1.469 hectares de terras**. dez. 2015. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br/publicadas/onda-de-rejeitos-da-samarco-atingiu-663-km-de-rios-e-devastou-1469-hectares-de-terras>> Acesso em 25 de jul. de 2016.

_____. **Parecer técnico sobre os resultados obtidos nas coletas de amostras de água e sedimento no rio doce e na região da foz, no estado do Espírito Santo**, mar. 2016. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/phocadownload/noticias_ambientais/relatorio_analise_agua_marco.pdf> Acesso em: 28 jul. 2016.

KUNSCH, Margarida M. K. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. São Paulo: Summus, 2003.

NEVES, Roberto de Castro. **Crises empresariais com a opinião pública**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

MINAS GERAIS. **Prefeito de Mariana diz que Samarco descumpre o acordo de reparação de danos.** jun. 2016. Disponível em <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/06/17/interna_gerais,774036/prefeito-de-mariana-diz-que-samarco-descumpre-o-acordo-de-reparacao-de.shtml> Acesso em 29 de jul. de 2016.

_____. **Samarco contratou plano de emergência contra desastres, mas nunca pôs em prática.** nov. 2015. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/11/24/interna_gerais,710870/samarco-contratou-plano-de-emergencia-para-desastre-mas-nunca-pos-em.shtml> Acesso em: 29 de jul. de 2016.

ONU. **Desastre de Mariana (MG):** 'Medidas do governo, Vale e BHP Biliton foram claramente insuficientes'. nov. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/desastre-de-mariana-mg-medidas-do-governo-vale-e-bhp-biliton-foram-claramente-insuficientes/>> Acesso em: 27 de jul. de 2016.

PORTAL BRASIL. **Lama de barragem que se rompeu em MG não é tóxica.** nov. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/meio-ambiente/2015/11/lama-de-barragem-que-se-rompeu-em-mg-nao-e-toxica>> Acesso em: 27 de jul. de 2016.

SAMARCO. **Ações de recuperação apresentam resultados.** abr. 2016. Disponível em <<http://www.samarco.com/2016/04/12/recovery-actions-show-results/>> Acesso em: 24 de jul. de 2016.

1 _____. **Comunicado à sociedade do diretor-presidente da Samarco.** nov. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D3HZvIMj8Mk>>. Acesso em 29 jun. 2016.

_____. **Confira o esclarecimento da Samarco sobre as denúncias do Ministério Público de Minas Gerais.** jul. 2016. Disponível em: <<https://www.samarco.com/2016/07/07/confira-o-esclarecimento-da-samarco-sobre-as-denuncias-do-ministerio-publico-de-minas-gerais/>> Acesso em: 27 jul. 2016

_____. **Dossiê Reduzido.** dez. 2015. Disponível em: <http://www.samarco.com/wp-content/uploads/2015/12/Dossie_reduzido_18_07_V1.pdf> Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. **Painéis eletrônicos divulgam dados sobre a qualidade da água em Governador Valadares.** dez. 2015. Disponível em: <<http://www.samarco.com/2015/12/31/paineis-eletronicos-divulgam-dados-sobre-a-qualidade-da-agua-em-governador-valadares/>> Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. **Posicionamento sobre comunicado da ONU.** nov. 2015. Disponível em: <<http://www.samarco.com/2015/11/25/comunicado-64/>> Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. **Relatório da administração de demonstrações financeiras.** dez. 2014. Disponível em: <<http://www.samarco.com/wp-content/uploads/2015/11/Relatorio-da-Administra-o-e-Demonstra-es-Financeiras-20141.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

_____. **Samarco dedica-se à recuperação da cor e da turbidez do Rio Doce.** dez. 2016. Disponível em: <<http://www.samarco.com/2016/01/15/samarco-dedica-se-a-recuperacao-da-cor-e-turbidez-do-rio-doce/>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. **Samarco informa.** nov. 2015. Disponível em <<http://www.samarco.com/2015/11/05/comunicado-1/>> Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. **Sobre a Samarco,** dez. 2015. Disponível em <<http://www.samarco.com/institucional/a-empresa/>> Acesso em: 24 de jul. 2016.

TOMASI, Carolina; MEDEIROS, João Bosco. **Comunicação empresarial.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

TORQUATO, Gaudêncio. **Comunicação Empresarial/Comunicação Institucional.** 5. ed. São Paulo: Summus, 1986.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v2n1p153-168>

IMPACTOS ECONÔMICOS DO DESASTRE DA SAMARCOⁱ

ECONOMIC IMPACTS OF THE SAMARCO DISASTER

Fabiano Martins Carvalho dos Santosⁱⁱ
Hugo Almeida Carlos Satiroⁱⁱⁱ
Paulo César Encarnação^{iv}
Maria Geralda de Miranda^v

Resumo: Este estudo buscou verificar o modo pelo qual a catástrofe ambiental provocada pela Samarco impactou as atividades econômicas das regiões mais afetadas, como Mariana, em Minas Gerais. Os dados para o estudo foram buscados em instituições públicas e privadas, como no Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, MDIC, Departamento Nacional de Produção Mineral, DNPM, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, Bolsa de Valores de São Paulo, BOVESPA, Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e Instituto Brasileiro de Mineração, IBRAM. Primeiramente, foi apresentado um breve histórico da mineração nos âmbitos local e nacional e a seguir fez-se uma análise da participação econômica da atividade mineradora em nível nacional e em nível local. Por fim, após a apresentação de dados, realizou-se uma discussão, a partir de Ignacy Sachs (2002), que mostra que a miopia do lucro, que enfatiza os ganhos em curto prazo, foram os responsáveis pelo desastre e que tal prática precisa ser fortemente combatida, pois acaba por menosprezar aspectos socioambientais tão importantes quanto os financeiros, desconstruindo toda a relevância econômica da atividade alcançada ao longo dos anos.

Palavras-Chave: Mineração. Barragem de Rejeitos. Vale. Meio Ambiente.

ⁱ Artigo publicado no livro “Dossiê Mariana: O Desastre Ambiental que o Brasil não pode esquecer” com o título “Desastre da Samarco: Impactos Econômicos”.

ⁱⁱ Professor no Instituto Federal do Paraná. Mestrando em Desenvolvimento Local na Unisuam. Possui graduação em Sistema de Informação pelo Centro Universitário da Cidade (2004). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Engenharia de Software e Gestão de Projetos.

ⁱⁱⁱ Mestre em Desenvolvimento Local, MBA em Estratégia Empresarial e Inteligência Competitiva, Pós - Graduado em Marketing Estratégico e Graduado em Turismo. Professor de Turismo e Hotelaria - SENAC/RJ e Consultor de Negócios Sociais.

^{iv} Possui graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal Fluminense (2004). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Apoio ao Ensino-Aprendizagem do Instituto Federal Fluminense, campus Itaperuna. Concluiu o Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário Augusto Motta - UNISUAM.

^v Mestre em Literatura Comparada com ênfase nos estudos culturais pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Doutora em Letras com ênfase em estudos pós-coloniais, também pela UFF. Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local, do Centro Universitário Augusto Motta, UNISUAM.

Abstract: This study aims to verify the way in which the environmental catastrophe provoked by Samarco impacted the economic activities of the most affected regions, such as Mariana, in Minas Gerais. Data for the study were sought in public and private institutions, such as the Ministry of Development, Industry and Foreign Trade, MDIC, National Department of Mineral Production, DNPM, Brazilian Institute of Geography and Statistics, IBGE, São Paulo Stock Exchange, BOVESPA, Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) and the Brazilian Mining Institute, IBRAM. Firstly, a brief history of mining was presented at the local and national levels and an analysis was made of the economic participation of the mining activity at the national and local levels. Finally, after the presentation of data, a discussion was made, based on Ignacy Sachs (2002), which shows that the myopia of profit, which emphasizes short-term gains, was responsible for the disaster and that such practice needs to be strongly opposed, since it ends up neglecting socio-environmental aspects as important as financial ones, deconstructing all the economic relevance of the activity achieved over the years.

Keywords: Mining. Rejeet Dam. Valley. Environment.

1 INTRODUÇÃO

Desde a fundação da Companhia Vale do Rio Doce, CVRD, em 1942, que a indústria do ferro no Brasil tem contribuído fortemente para a economia brasileira, constituindo-se em elemento importante para o seu desenvolvimento. Este artigo discute alguns dados macro e microeconômicos vinculados à atividade de mineração no Brasil (principalmente de ferro) e seus impactos decorrentes do desastre ambiental ocasionado pelo rompimento da Barragem do Fundão, da empresa Samarco, associada da Vale, em 5 de novembro de 2015, em Mariana, Minas Gerais.

Tal tragédia, ocasionada pelo rompimento da Barragem do Fundão, causou prejuízos incalculáveis ao meio ambiente, matou mais de 15 pessoas e deixou quase 700 desabrigadas. É necessário destacar que entre os anos de 2011 e 2015, a Samarco recebeu diversas premiações, como “melhor e maior mineradora”¹ do país, momento em que sua produção aumentou 15% e chegou a 25 milhões de toneladas de minério de ferro.

Muita produção, muito lucro, muito rejeito, precárias barragens... Pouca atenção ao meio ambiente e aos pactos do desenvolvimento sustentável. Os dados levantados durante o estudo mostram que, no período anterior à tragédia, a Samarco exportou US\$ 1,85 bilhão, o que corresponde a 1,15% do total de exportações do Brasil, sendo responsável por mais de 15% do minério de ferro exportado.

O problema é que o tal desenvolvimento sustentável, tão falado nos últimos anos, foi embotado pelo lucro rápido da Samarco, que está longe de ser uma boa empresa neste quesito, conforme julgou a revista *Exame*, no momento de sua premiação. Os seus dirigentes não se preocuparam com os problemas estruturais de sua barragem de rejeitos (leia-se, aquilo que não se transformou em lucro),

¹ A Samarco foi eleita pela quinta vez, sendo o terceiro ano consecutivo, a melhor mineradora do Brasil pelo anuário “Melhores e Maiores” da Revista Exame. A Companhia destacou-se ainda como a segunda maior do setor, ocupou a 28ª colocação entre as maiores indústrias e a 10ª colocação entre as principais exportadoras do País. A cerimônia de premiação foi realizada em São Paulo. (SAMARCO..., 2015).

desprezou vidas humanas, destruiu por completo um povoado (Bento Rodrigues) e causou prejuízos incalculáveis ao ambiente, sobretudo, à Bacia do Rio Doce.

2 BREVE HISTÓRICO

Antes de adentrar a problemática propriamente dita do trabalho, faz-se necessário historicizar alguns aspectos relacionados à atividade de mineração no país, passando pelo período inicial, e mais precário, até os dias atuais com a predominância do minério de ferro.

O início da atividade de exploração mineral no Brasil remete ao século XVIII e foi inicialmente realizada com mão de obra escrava e técnicas precárias. Depois de quase dois séculos do descobrimento e de várias décadas de crise econômica e financeira na Metrópole e na Colônia, os portugueses começaram a explorar metais preciosos. Na virada do século XVIII, o desequilíbrio da balança comercial entre Portugal e Inglaterra foi, por muitos anos, compensado pelo ouro e metais preciosos levados do Brasil. (FAUSTO, 2010, p. 99). A parte e ficou em terra brasileira também contribuiu com o desenvolvimento, quando o país ainda não era independente.

Conforme Silva (1995, p. 3), no início do século XVIII, D. João VI buscou investimentos junto a organizações inglesas, que trouxeram novas tecnologias, principalmente para a extração de ouro com processos hidrometalúrgicos. Como também foram responsáveis por grandes mudanças na implantação da extração do metal por coloração e em seguida por cianuretação. Nesse processo de modernização, foi criada a primeira empresa de mineração no Brasil, a Sociedade Mineralógica de Passagem, com objetivo de dar continuidade à lavra da camada aurífera que mergulhava na margem direita do ribeirão do Carmo, em Mariana, Minas Gerais.

O ciclo econômico do ouro foi marcado por ações de grande agressão ao meio ambiente, pois nesse período a atuação governamental era nula quanto ao controle e prevenção de danos, porém profícuo na arrecadação de impostos através do Quinto. (SILVA, 1995, P. 2). Em 1934, ocorreu um novo marco, a criação do Departamento Nacional de Produção Mineral, DNPM. No período da Segunda

Guerra Mundial, houve reposicionamento estratégico em relação à mineração, que passou a ter especial relevância. A economia foi afetada pelas dificuldades de importação de combustível, o que gerou a urgente necessidade de se investir na produção de carvão. Pelo lado da exportação, o Brasil foi beneficiado pela demanda dos países em guerra, por insumos minerais brasileiros, como manganês, quartzo, scheelitas, monazitas... (Silva, 1995, p. 4).

Durante o período da Segunda Guerra, período em que Getúlio Vargas governava o Brasil, o acontecimento mais relevante para o país foi o acordo de Washington, pelo qual entre outras ações, foram destinados recursos para abertura de mina na bacia do Rio Doce; construção da Companhia Siderúrgica Nacional, CSN e da Companhia Vale do Rio Doce, CVRD, e, ainda, destinação de recursos para implantação de um terminal marítimo e modernização de ferrovias. (VALE, 2012, p. 41).

Considerada uma grande vitória para a mineração, em 1961, foi criado o Ministério das Minas e Energia. Em 1967, foi publicado o Código de Mineração, que significou um grande avanço sobre os princípios do antigo Código de Minas. O Código de 1967 retirou do proprietário do solo a preferência que lhe era anteriormente reservada na concessão de Direitos Minerários, garantindo-lhe, porém, indenização por danos e perdas, bem como participação nos resultados da lavra.

Após o novo código e como consequência da abertura de mercado às grandes empresas, a mineração também passou a ser uma opção atrativa para investimentos. Os resultados fizeram-se sentir imediatamente, sobretudo pelo desenvolvimento dos grupos Vale do Rio Doce, então estatal, e do Grupo CAEMI². O minério de ferro assume o papel de alavanca do desenvolvimento.

Na década de 1950, a CVRD consolidou sua posição no mercado mundial. Nas duas décadas seguintes, houve uma diversificação considerável de suas atividades, que passaram a incluir a construção e exploração do porto de Tubarão, próximo a Vitória, ES. Com uma área de atuação a princípio concentrada em torno

²CAEMI Mineração, nascida em 1942, foi uma das maiores empresas privadas no ramo da mineração no Brasil.

das jazidas de ferro de Minas Gerais, a CVRD com o tempo passou a operar também na região amazônica, onde se localizam as jazidas de Carajás, no sul do Pará.

Em 1997, conforme comprovam várias pesquisas, a Vale era uma empresa rentável e competitiva, mas apesar disto foi privatizada no governo de Fernando Henrique Cardoso. A privatização³, como instrumento de descentralização e diminuição do poder do Estado, foi vista como uma marcante tendência da década de 90 “e consistiu no processo de transferência do controle acionário de empresas estatais para o setor privado, visando à diminuição de gastos do governo nos âmbitos federal, estadual e municipal, sob o argumento de tomar a empresa mais competitiva num mercado globalizado”. (RUSSO, 2002, p.8)

E, de fato, a Vale, não deixou de crescer após a privatização. O Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil, apurado pelo IBGE, em 2014, teve em sua composição a participação da produção mineral no valor de US\$ 40 bilhões. Em termos percentuais isso representa 5% de todo o PIB nacional. Mas, infelizmente, a sua omissão e negligência e de suas empresas associadas (como a Samarco, responsável pela Barragem do Fundão, da qual a Vale é acionista) permitiu que acontecesse o maior desastre ambiental da história do Brasil, provocado pelo rompimento da Barragem de Fundão, em Mariana, Minas Gerais.

3 MINERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Segundo dados do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, MDIC, a produção mineral alça o Brasil a uma posição estratégica de grande relevância no mercado internacional de mineração, sendo esta sustentada por uma numerosa quantidade de jazidas de vários minerais, que se espalham por toda extensão territorial brasileira. No ano de 2012, existiam 8.870 empresas atuando na atividade exploração mineral no Brasil. E que embora as grandes mineradoras sejam mais evidentes, este mercado é formado também por micro e

³No Brasil, o programa de privatização intensificou-se a partir da criação do Programa Nacional de Desestatização - PND, por meio da Lei 8.031, de 1990, dando prosseguimento ao que já havia sido iniciado em 1979 pelo Programa Nacional de Desburocratização.

pequenas empresas, assim distribuídas: na região Centro-Oeste: 1.075 empresas; Nordeste: 1606; Norte: 515; Sudeste: 3.609; e Sul: 2.065. (DNPM, 2012).

Contabilizando as minas em atividade, a produção brasileira abrange 72 substâncias minerais, dividindo-se da seguinte forma: 23 metálicas; 45 não metálicas e 4 energéticas. Ainda segundo os dados estatísticos, o território brasileiro possui 1.820 lavras garimpeiras; 830 complexos de água mineral e 13.250 licenciamentos. (INSTITUTO BRASILEIRO DE MINERAÇÃO, 2015, p. 8).

Os dados do IBGE sobre o PIB Brasil mostram uma evolução na participação da produção mineral que, segundo o Instituto Brasileiro de Mineração (IBRAM) (2015, p. 24), foi afetada pela queda dos preços das *Commodities* minerais, e em especial pelo preço do minério de ferro no último ano. Este produto responde por cerca de 75% da Produção Mineral Brasileira, PMB. Em volume (tonelagem), o Brasil manteve produção de seus bens minerais.

Considerando os números em milhões de US\$, informados pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, MCDI, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE e Instituto Brasileiro de Mineração, IBRAM, entre os produtos de origem mineral, o ferro tem um peso fundamental no saldo da balança comercial: 30.989,30, em 2012; 32.491,50, em 2013; 25.819,10, em 2014 e 14.076,1, em 2015, ao passo que o ouro, que vem em segundo lugar apresenta 2.664,00, em 2012; 2.668,10, em 2013; 2.2322,70, em 2014 e 2.324,6, em 2015.

A Samarco foi a décima segunda maior exportadora do país em 2015, de acordo com o MCDI. As exportações da empresa representaram 1% do total exportado pelo Brasil em 2015. Sem elas, o déficit da balança comercial brasileira triplicaria no ano de 2015.

Conforme dados da Secretaria do Comércio Exterior, SECEX, do MDIC, o insumo mineral que lidera as exportações na conta de produtos básicos é o minério de ferro, com 11,47% dos produtos básicos, seguido da soja, com 10,34%. A importância da produção mineral para economia nacional é flagrante, e sobretudo nos últimos dez anos, foram agregados 232 bilhões de dólares às reservas cambiais brasileiras. (BRASIL, [2016?]).

Um estudo sobre investimentos em produção mineral da consultoria internacional SNL, publicado na *World Exploration Trends* (2015), mostra que na questão investimentos em pesquisa mineral de não ferrosos, em 2014, a industrial mundial dedicou cerca de US\$ 11,4 bilhões, tendo o Brasil ficado em sétimo lugar com os investimentos realizados em seu território, bem distante dos países líderes como Canadá e Austrália. (INSTITUTO BRASILEIRO DE MINERAÇÃO, 2015, p. 13).

No ano de 2014, os investimentos realizados, percentualmente, dividiram-se pelos principais produtores da seguinte forma: Canadá 14%, Austrália 12%, Chile 7%, EUA 7%, México 7% Peru 5% e Brasil 3%. Pelos dados, percebe-se que há muito espaço para crescimento e diversificação da atividade de exploração mineral no Brasil, requerendo para tanto mais investimentos. Dentre os investimentos realizados pelo setor privado na economia brasileira, a exploração mineral é um dos que recebem mais investidores.

Os números do IBRAM (2015, p. 18) destacam que para o período 2014 a 2018, a estimativa de investimentos é de cerca de US\$ 53,6 bilhões. Os estados Minas Gerais e Pará apresentam-se como principais e maiores destinos dos investimentos: 41,8% e 21,93% respectivamente. A diferença para os demais Estados é muito considerável, os quais, juntos, estimam-se receberem um total de 5,53%.

Pelos recursos diversos e dispostos em nosso território, o Brasil é um produtor mineral relevante no mundo e tem nesta capacidade um dos vetores fundamentais da sua economia, sendo possível realizar uma forte expansão desta produção por meio do aumento de investimento em pesquisa e tecnologia.

4 IMPACTOS NA ECONOMIA LOCAL

O Estado brasileiro garante as operações e empreendimentos oriundos do comércio de minérios visando à estabilização da economia nacional com exportações do metal, todavia, não se pode deixar de refletir acerca do custo de tal atividade para o meio ambiente. Há a exploração e expropriações do capital sobre o

trabalho e a natureza, sem se preocupar com os danos causados, como no desastre de Mariana:

As populações atingidas por esse movimento violento e desenfreado [...] buscam empreender esforços na luta por sobrevivência, na disputa por elementos naturais essenciais à vida como terra e água, denunciam violações de que são protagonistas as grandes empresas [...] o que acentua conflitos e embates. (BARROSO; ANGELIM, 2016, p. 13)

O cenário atual da economia de Mariana, MG, mostra que a cidade histórica sempre dependeu e continua dependendo de extrações minerárias, mas, com o acidente, suas arrecadações oriundas dessas operações minimizaram consideravelmente. O Jornal Valor Econômico, em sua edição digital, publicou que após o acidente medidas reparatórias têm sido tomadas pela Samarco. A adesão ao Plano de Demissão Voluntária, PDV, por parte dos funcionários, atingiu o número de 329 profissionais, mas o sindicato dos metalúrgicos de Mariana foi informado de que a empresa pretende cortar 1.200 vagas. (SOUZA, 2016).

O sindicato informou também que a empresa, em junho de 2016, anunciou uma redução de 40% de mão de obra direta. O número dos funcionários da Samarco era de cerca de 3.000. Esse corte, segundo o jornal, é para atender a uma perspectiva da Samarco em voltar a operar com 60% de sua capacidade.

Em uma série de reportagens, publicadas no site do G1 sobre Mariana e sobre o distrito de Bento Rodrigues (que foi devastado pela enxurrada de lama tóxica), Fábio Bento das Dores, guia turístico da cidade histórica de Mariana, relata que houve uma queda na chegada de turistas para as cidades históricas da região. A entrevista ainda relata que, segundo a prefeitura de Mariana, a redução no número de turistas é de aproximadamente 30% (FREITAS, 2016). Já o presidente Antoninho Tavares dos Santos, da Regional Circuito do Ouro da Associação Brasileira da Indústria de Hotéis, ABIH, disse que antes do rompimento da barragem e desde agosto de 2015, já havia uma redução no movimento de turistas por conta da crise política e econômica que o país enfrentava. Segundo ele, os hotéis tinham 45% de ocupação e com o desastre foi reduzido para 20%.

Além do turismo, foram impactados pelo desastre da barragem a pecuária, a pesca, a agricultura, o abastecimento de água para a população. O Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, IBAMA, publicou Laudo Técnico Preliminar, cujo documento traz um levantamento dos impactos ambientais decorrentes do rompimento da barragem da Samarco (IBAMA, 2015).

Dentre os pontos críticos do desastre, o laudo técnico traz uma abordagem dos impactos socioeconômicos provocados pela invasão da lama tóxica em uma extensa área por onde ela percorreu após o rompimento da barragem. O documento registra prejuízos nos seguintes serviços públicos: assistência médica, saúde pública e atendimento de emergências médicas; abastecimento de água potável; esgotos de águas pluviais e sistema de esgoto sanitário; limpeza urbana (recolhimento, destinação do lixo); desinfecção habitat; controle de pragas e vetores; geração e distribuição energia elétrica; telecomunicações; transportes locais, regionais e de longo curso; distribuição de combustíveis, especialmente os de uso doméstico; distribuição de combustíveis, especialmente os de uso doméstico; segurança pública, ensino. (IBAMA, 2015, p. 28). Ficaram também prejudicadas as atividades agrícolas, agropecuárias, a produção de subsistência rural, a pesca com a contaminação do Rio Doce. Sem falar do impacto sobre a qualidade da água, fauna e flora da região.

Por seu turno, a Samarco publicou um Dossiê com dados atualizados em 5 de julho de 2016, que traz um balanço de ações executadas para a reconstrução das comunidades atingidas pelo desastre, como as famílias de Bento Rodrigues, cujo povoado foi varrido do mapa. Tal dossiê traz um detalhamento de dados econômicos gerados pela mineradora. Informa que de 2010 a 2014 a Samarco gerou R\$ 6,3 bilhões em impostos. Só em 2014, a empresa pagou R\$ 1,5 bilhão. Isto equivale a quase 20% do que o governo federal espera arrecadar anualmente com a nova CPMF. A expectativa de Arrecadação da CPMF em 4 anos é de 32.000.000. Os impostos pagos pela Samarco e que vão para os cofres das Prefeituras equivalem: impostos Mariana/MG 20.552 (54% da receita); Impostos Ouro Preto /MG 19.335 (35% da receita); impostos Anchieta/ES 29.437 (50% da receita). (SAMARCO, 2016).

Em síntese, a receita da Samarco equivale a cerca de 6,4% do PIB do Espírito Santo e 1,5% do PIB de Minas Gerais. O dossiê também informa acerca dos investimentos da Samarco nos últimos cinco anos (2011 - 2015), em que ela investiu no Brasil R\$ 9,1 bilhões, sendo que R\$ 6,4 bilhões referem-se ao Projeto da 4 Pelotização. Esse valor é mais do que o Brasil gastou na construção e reforma de todos os estádios para a Copa de 2014, 8,1 bi (2010 a 2014) ou na transposição do rio São Francisco, 8,2 bi (2007 a 2016). (SAMARCO, 2016).

5 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

De modo geral, as informações analisadas no desenvolvimento deste estudo revelam que as atividades de mineração, historicamente, tem impactado o meio ambiente em algumas de suas etapas (extração, produção, distribuição ou consumo). Desta forma, vê-se que os benefícios econômicos têm sobrepujado os cuidados com a natureza. No desastre socioambiental de Mariana, de responsabilidade da SAMARCO S/A, controlada pelos acionistas BHP Biliton Brasil e Vale S.A, observa-se claramente esta falta de cuidados com aspectos ambientais e suas consequências.

A barragem de Fundão, uma das três barragens operada pela Samarco no distrito industrial de Germano, se rompeu no dia 5 de Novembro de 2015. A lama devastou distritos próximos, deixando mortos, feridos e pessoas desabrigadas, tendo chegado ao Rio Doce, e esta assoreou o rio, comprometendo o fornecimento de água potável de diversas cidades da região (D'AGOSTINO, 2015).

No estudo observou-se que na microeconomia os impactos foram rápidos e acentuados, afetando negativamente vários ramos, como o de pesca, agricultura, turismo, comércio entre outras. Outro grande efeito se deu sobre a arrecadação de tributos e impostos, sendo muito sintomático para o governo municipal.

Analisando os dados macroeconômicos levantados durante este estudo, foi identificado que, no período anterior à tragédia de Mariana (Janeiro a Outubro de 2015), a Samarco exportou US\$ 1,85 bilhão, o que corresponde a 1,15% do total de exportações do Brasil, sendo responsável por mais de 15% do minério de ferro

exportado. Observando-se o período pós-tragédia, a balança comercial, no curto prazo, não foi impactada pela parada de produção da SAMARCO, pois as mineradoras concorrentes, que possivelmente se encontravam com bom nível de estoque, supriram o espaço deixado por ela.

Ainda está por se confirmar, com números do PIB do primeiro semestre de 2016 (IBGE), a expectativa de impactos causados pela parada de produção da SAMARCO e consequente efeitos na balança comercial.

Outra verificação a ser realizada no PIB 2016 são os possíveis impactos associados a outros efeitos da tragédia e consequentes perdas na indústria de exploração mineral, o que neste momento não é possível determinar, somente especular, pois os números do PIB do primeiro semestre ainda não foram divulgados.

O estudo demonstra que na macroeconomia, possíveis efeitos do desastre ainda não puderam ser identificados e mensurados. Entretanto, faz-se imprescindível considerar a relevância dos insumos minerais para o crescimento e desenvolvimento socioeconômico do país, uma vez que estão presentes nos mais diversos produtos que circulam no mercado consumidor global, desde simples utensílio doméstico, passando por eletrodomésticos, equipamentos eletrônicos, automóveis, até itens de altíssima tecnologia, fazendo parte do dia a dia na vida das populações.

Destaca-se que o Brasil, conforme apurado pelo estudo, é um produtor mineral relevante no mundo. Desta capacidade consiste um dos vetores fundamentais da sua economia, o que lhe permitirá realizar uma forte expansão da produção caso aumente os investimentos em pesquisa e tecnologia e pautar a realização da atividade em processos centrados na sustentabilidade. Pois, conforme indicado pelo estudo, mesmo sem a confirmação dos impactos sobre a macroeconomia ainda não terem sido apurados, um dos principais motivos para a causa da tragédia foi o desrespeito ao meio ambiente através da busca por menores custos e maior lucratividade, desconsiderando a preocupação também com as vidas humanas perdidas e desabrigadas.

Neste contexto, vale lembrar que os primeiros pensamentos a respeito do desenvolvimento sustentável ressaltavam a importância do crescimento econômico, rejeitando a ideia de crescimento zero como forma de melhoria socioambiental, uma vez que entendia-se que as condições de vulnerabilidade social e o desrespeito ambiental se agravariam sem o acesso a renda, estimulando-se o crescimento a qualquer custo. (SACHS, 2002, p. 52)

Porém, o raciocínio fundamentado na lógica de mercado configurou-se incompatível com o pensamento do desenvolvimento sustentável, especialmente após a conferência de 1972 das Nações Unidas, que inseriu na agenda internacional a dimensão do meio ambiente promovendo: “a crítica ao crescimento selvagem e a análise de seus custos sociais e ambientais”. (SACHS, 2002, p.54)

Desta forma, posteriormente, compreendeu-se que: “o uso produtivo não necessariamente precisa prejudicar o meio ambiente ou destruir a diversidade, se se tiver consciência de que todas as nossas atividades econômicas estão solidamente fincadas no ambiente natural.” (SACHS, 2002, p, 32)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tragédia que se abateu sobre esta localidade, abre espaço para propostas de endurecimento da legislação por meio do licenciamento ambiental, seja na concessão ou em sua renovação, para tentar impedir acontecimentos como estes. Entretanto, o processo de licenciamento ambiental, por si só, já é extremamente moroso, fato que de costume implica em atrasos significativos na liberação de obras relevantes para a ampliação da produção. Assim, questiona-se até que ponto esse enrijecimento comprometeria a capacidade produtiva das corporações, inviabilizando a geração e distribuição da renda.

Por outro lado, tramita no Congresso Nacional a Proposta de Emenda Constitucional PEC 65/2012, a qual objetiva, principalmente, dar celeridade à conclusão das obras tanto públicas quanto privadas. Justifica-se que desta forma os políticos eleitos conseguiriam propor e concluir obras dentro de seus mandatos, além de permitir que a iniciativa privada não perca a competitividade visto que se

combater ações ditas “protelatórias” de grupos contrários ao desenvolvimento econômico. Contudo, esta proposta busca, nitidamente, atender a interesses econômicos e de grupos específicos da sociedade, os quais em momentos de alta do desemprego, necessidade de aumento da produção, acirramento da competição internacional, encontram adeptos imediatistas ávidos pelo encerramento da recessão a qualquer custo (SENADO, 2012).

Estas duas dicotômicas abordagens traduzem uma luta de ideologias em que os defensores da conservação ambiental saem perdendo quase sempre.

A esse respeito, Sachs (2002, pp. 53-55) afirma que: “os mercados são por demais míopes para transcender os curtos prazos e cegos para quaisquer considerações que não sejam lucros e eficiências *smithiana* de alocações de recursos.” O que de fato constata-se. Porém, essa miopia neoliberal que somente enfatiza os ganhos a curto prazo, justificando-se pelo aumento dos indicadores econômicos, precisa ser fortemente combatida, pois, quando enfatizada, em geral, acabam por menosprezar aspectos socioambientais tão importantes quanto os financeiros, provocando desastres como o da barragem do Fundão em Mariana, desconstruindo toda a relevância econômica da atividade alcançada ao longo dos anos. Assim: “de modo geral, o objetivo deveria ser o do estabelecimento de um aproveitamento racional e ecologicamente sustentável da natureza em benefício das populações locais.” (SACHS, 2002, p. 53-55)

Devido à complexidade do tema e dificuldade de apuração dos dados in loco, considera-se que este estudo é inconclusivo, sugerindo-se ampliação de sua base de dados para efetividade nas análises. Como possibilidade para os próximos estudos, propõe-se análises evolutivas do cenário econômico de modo que seja possível identificar se o programa de recuperação proposto pela empresa e algumas entidades públicas surtiu efeito.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Milena; ANGELIM, Yanne. A construção de barragens no Brasil como estratégia de reprodução do capital. In: ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 11., 2016, Vitória. **Anais...**, Vitória, 2016.

BRASIL. Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços. **Balança comercial registra superávit de U\$ 23,6 bilhões no primeiro semestre.** [2016?]. Disponível em: <<http://www.mdic.gov.br/component/content/article?id=1651>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Senado. **Proposta de Emenda à Constituição nº 65, de 2012.** Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/109736>>. Acesso em: 15 jul. 2016. Agenda Brasil 2015.

BRUM, Argemiro Jacob. **O desenvolvimento econômico brasileiro.** 29. ed. Petrópolis: Vozes: Ed. Unjuí, 2012.

D'AGOSTINO, R. Rompimento de barragem em Mariana: perguntas e respostas. **G1 Globo.com**, São Paulo, 13 nov. 2015. Ciência e Saúde. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2015/11/rompimento-de-barragens-em-mariana-perguntas-e-respostas.html>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 13. ed. São Paulo: EDUSP, 2010.

FREITAS, Raquel. Seis meses após o desastre, turismo em Mariana ainda sofre reflexos. **Globo**, Minas Gerais, 05 mai. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/desastre-ambiental-em-mariana/noticia/2016/05/seis-meses-apos-desastre-turismo-em-mariana-ainda-sofre-reflexos.html>> Acesso em: 15 jul. 2016.

IBAMA. **Laudo técnico preliminar:** impactos ambientais decorrentes do desastre envolvendo o rompimento da barragem de Fundão, em Mariana, Minas Gerais. Brasília: IBAMA, 2015. 38 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MINERAÇÃO. Informações sobre a economia mineral brasileira 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www.ibram.org.br/sites/1300/1382/00005836.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016. Apresenta dados estatísticos sobre a economia mineral brasileira.

RUSSO, Fátima Ferreira. **Privatização da Vale do Rio Doce:** valores, manifestações e implicações. 2002. 91 f. Dissertação (mestrado em Administração Pública)—Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3567/000312977.pdf?...1> Acesso em: 20 jul. 2016.

SILVA, Olinthio Pereira da. A mineração em Minas Gerais: passado, presente e futuro. **Geonomos**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, 1995. Disponível em: <<http://www.igc.ufmg.br/portaldeperiodicos/index.php/geonomos/article/view/217>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SAMARCO. **Dossiê Samarco - Balanço das ações**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<http://www.samarco.com/balanco/>>. Acesso em: 20 jul. 2015. Dados atualizados em 05 de julho de 2016.

SAMARCO pela quinta vez ganha “Melhores e Maiores” da Exame. **Brasil Mineral**, São Paulo, 2 jul. 2015. Mineração. Disponível em: <<http://www.brasilmineral.com.br/noticias/samarco-pela-quinta-vez-ganha-%E2%80%9Cmelhores-e-maiores%E2%80%9D-da-exame>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SOUZA, Marcos de Moura e. Adesão a PDV da Samarco é um pouco mais de um quarto da meta. **Valor Econômico**, Belo Horizonte, 06 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/4626583/adesao-pdv-da-samarco-e-de-um-pouco-mais-de-um-quarto-da-meta>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

VALE S.A. Departamento de Comunicação Corporativa (DICI). **Vale: nossa história**. Rio de Janeiro: Verso Brasil Editora, 2012.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v2n1p169-189>

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO BÁSICO: A ARTE COMO FERRAMENTA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN BASIC EDUCATION: ART AS A TOOL OF AWARENESS FOR ENVIRONMENTAL PRESERVATION

Margareth de Moraes Martins da Silvaⁱ
Alan Custodio da Silvaⁱⁱ
Ovídio Mota Peixotoⁱⁱⁱ
José Teixeira de Seixas Filho^{iv}
Sílvia Conceição Reis Pereira Mello^v

Resumo: A Educação Ambiental (EA) é uma estratégia fundamental para sensibilizar e promover uma mudança de comportamento em relação a responsabilidade e o comprometimento com a preservação ambiental, gerando expectativas de uma maior conscientização acerca dos problemas ambientais, o que pode melhorar muito a relação do homem com a natureza e com o meio ao qual esta inserido. Nesse estudo desenvolvido na Escola Municipal Odilon de Andrade no Complexo do Alemão, estudantes do 7º e 8º anos participaram das oficinas realizadas duas vezes na semana, uma para cada turma, entre os meses de agosto e novembro de 2015. A estratégia pedagógica diversificada abrangeu: dinâmica de grupo; leitura e interpretação de textos sobre meio ambiente e preservação

ⁱ Graduada em pedagogia com habilitação em administração e supervisão escolar do ensino fundamental e médio (1986). Especialização em Docência do ensino Superior (2006) e Mestrado em desenvolvimento local (2016) ambas pelo Centro Universitário Augusto Motta. Professora do Centro Universitário Augusto Motta.

ⁱⁱ Graduado em Biologia - Bacharelado na UNISUAM em dezembro de 2017, Técnico de Segurança do Trabalho no SENAC RIO em 2013 e Gestão de Resíduos Sólidos pela IFRJ em 2013. Atualmente, Técnico de Laboratório de Microbiologia na indústria farmacêutica SS White Artigos Dentários, atuando no setor de Controle de qualidade. Pesquisa em desenvolvimento Local atuando como Iniciação Científica no programa de Mestrado da UNISUAM.

ⁱⁱⁱ Doutor em Comunicação e Cultura (2006) pela UFRJ; Mestre em Comunicação e Cultura (2000) pela UFRJ e Graduado em Comunicação Social (1986), também pela UFRJ. Pós-Doutor em Estudos Culturais do Programa Avançado de Cultura Contemporânea-PACC/UFRJ. Foi professor do Mestrado em Desenvolvimento Local da UNISUAM. Coordenou Cursos de Comunicação de 2002 a 2015.

^{iv} Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Fundação Técnico Educacional Souza Marques (1981), mestrado em Zootecnia pela Universidade Federal de Viçosa (1990), doutorado em Zootecnia pela Universidade Federal de Viçosa (1998) e Pós-doutorado em Bioquímica/Enzimologia pelo Instituto de Biotecnologia Aplicada à Agropecuária - BIOAGRO - da Universidade Federal de Viçosa (2008). Atualmente é pesquisador da Fundação Instituto de Pesca do Estado do Rio de Janeiro, Professor Titular do Centro Universitário Augusto Motta.

^v Doutora (2009) e Mestre (2000) em Higiene veterinária e processamento tecnológico de produtos de origem animal pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui graduação em Zootecnia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua na área de ensino e pesquisa sendo pesquisadora da Fundação Instituto de Pesca do Estado do Rio de Janeiro e professora e orientadora do curso de Mestrado em Desenvolvimento Local e do curso de graduação em Ciências Biológicas da UNISUAM.

ambiental; discussões sobre a história da urbanização da cidade do Rio de Janeiro; apresentação de fotos de paisagens da cidade antes e depois dos impactos ambientais; aulas de desenho; aulas de pintura; escolha e estudo das paisagens pelos estudantes; elaboração de textos sobre as pinturas realizadas. Os resultados evidenciaram que as oficinas tiveram grande aceitação por parte dos estudantes. Os quadros pintados foram expostos na Unisuam e também na Escola Municipal Odilon de Andrade e foi ainda elaborado um vídeo pela Unisuam que será utilizado na divulgação do projeto.

Palavras-chave: Meio ambiente. Educação. Preservação ambiental. Educação artística.

Abstract: The Environmental Education (EE) is a key strategy to raise awareness and promote a change in behavior with regard to responsibility and commitment to environmental preservation generating expectations of a greater awareness of environmental problems, which can greatly improve the relationship of man with nature and the environment to which is inserted. In this study, developed at the Municipal School Odilon de Andrade in the "Complexo do Alemão" the art was associated with environmental education. Students of the 7th and 8th school years participated in the workshops held twice a week, one for each class, between August and November 2015. The study adopted a diverse pedagogical strategy covering: group dynamics, reading and interpreting texts on environment and environmental preservation; discussions about the history of urbanization of the city of Rio de Janeiro; landscape photos show the city before and after the environmental impacts; drawing classes; painting classes; choice and study of landscapes by students; preparation of texts on the paintings made. The results showed that the workshops were well accepted by the students. The pictures painted by the students were exposed in Unisuam and also at the Municipal School Odilon de Andrade and was even prepared a video by Unisuam that will be used in the dissemination of project.

Key-words: Environment. Education. Environmental conservation. Artistic education.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar deve assumir, por meio do ensino e da aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, a responsabilidade de dar ao educando o instrumental para que este exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante. Tem-se buscado elaborar, discutir e explicitar uma prática e teoria da educação escolar mais realista, mais crítica socialmente (Libâneo, 1985) sem deixar de considerar as contribuições das outras perspectivas pedagógicas. Essa pedagogia escolar procura propiciar a todos os estudantes o acesso e contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social viva e transformadora.

Na cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente no subúrbio, onde a população foca a atenção para a falta de serviços básicos, torna-se fundamental valorizar e manter a discussão a respeito da preservação do meio ambiente. No ambiente da Zona da Leopoldina, destacando-se os bairros de Olaria e adjacências, Bonsucesso, Ramos, Penha, Ilha do governador, esta questão torna-se iminente. O lixo, a água, o rio, a vegetação são tratados com descaso, levando os estudantes a analisar os impactos da ação do homem no meio ambiente (local, nacional ou global) e desenvolver atividades que possam amenizar os problemas ambientais locais.

Diante da necessidade de uma intervenção na realidade educacional brasileira frente aos elevados índices de reprovação, baixa autoestima, violência, inversão de valores, degradação do meio ambiente, se faz necessária uma mudança na metodologia de ensino criando novos hábitos que possam repercutir na sociedade. Surgiu assim a ideia de trabalhar a preservação a partir da arte, por ser, uma disciplina que desenvolve a sensibilidade e o poder de observação, produzindo a interpretação e releitura do ambiente natural, motivando dessa forma, a conscientização quanto à preservação do meio ambiente por parte dos estudantes e da comunidade, pois nesse estudo, os estudantes utilizaram os espaços públicos como suporte para desenvolver sua arte.

A proposta desse estudo foi promover a educação ambiental utilizando-se metodologia inovadora, voltada para o desenvolvimento da consciência estética, capacidade crítica e a integração de sentimentos (imaginação e razão) com base na metodologia proposta por Barbosa (2003) denominada metodologia através da abordagem triangular que envolve apreciação artística, contextualização e o fazer artístico visando sensibilizar os estudantes do ensino fundamental, quanto à importância da preservação do meio ambiente.

Durante a execução do projeto a educação ambiental foi associada a arte, por meio da realização de oficinas de desenho e pintura, de paisagens da cidade do Rio de Janeiro, comparando o período anterior à urbanização desordenada com a realidade atual. Nesses encontros os estudantes conheceram a história dos locais retratados nas pinturas e refletiram sobre a situação dos impactos ambientais.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A evolução dos conceitos de Educação Ambiental (EA) esteve diretamente relacionada a evolução do conceito de meio ambiente e ao modo como este era percebido. De acordo com Philippi Junior e Pelicioni, (2005) a educação ambiental deve focar a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar; a educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida e atender as necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião ou classe social. Percebe-se que a educação ambiental quando aplicada de forma correta atinge todas as dimensões do mundo; alcança todos os âmbitos sociais.

O educador e ambientalista Lima (1984) afirmou que o mérito das Conferências de Estocolmo e de Tbilisi consistiu em ter vinculado, ainda que de maneira tímida, a problemática ambiental ao tipo de desenvolvimento, entretanto, havia a necessidade de um novo tipo de desenvolvimento e, mesmo assim, exigia-se um desenvolvimento alternativo. Para esse autor (1984), diante de tal perspectiva, não é possível definir as atividades da Educação Ambiental sem levar

em conta as realidades econômicas, sociais e ecológicas de cada sociedade e os objetivos que tenha escolhido para o seu desenvolvimento. O autor concluiu que a interação homem - ambiente ao longo dos tempos mostrou que o fator econômico tem um papel decisivo na intervenção da natureza.

Conforme ressaltado por Leff (2001), o ambiente precisa ser compreendido como uma rede complexa de fenômenos naturais, sociais, ecológicos e culturais, mediante uma metodologia capaz de desenvolver um saber que problematize o conhecimento fragmentado em disciplinas, a fim de construir um campo de conhecimentos teóricos e práticos para rearticulação das relações sociedade - natureza. Portanto, o papel da Educação Ambiental é fundamental para a efetiva mudança de atitudes, comportamentos e procedimentos.

A Educação Ambiental tem assumido nos últimos anos o grande desafio de garantir a construção de uma sociedade sustentável, em que se promovam na relação com o planeta e seus recursos, valores éticos como cooperação, solidariedade, generosidade, tolerância, dignidade e respeito à diversidade (CARVALHO, 2006).

Na visão de Dias (2004), a Educação Ambiental na escola não deve ser conservacionista, ou seja, aquela cujos ensinamentos conduzem ao uso racional dos recursos *Naturais* e à manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas *Naturais* ou gerenciados pelo Homem, mas aquela educação voltada para o meio ambiente que implica uma profunda mudança de valores, em uma nova visão de mundo, o que ultrapassa bastante o estado conservacionista.

A Educação Ambiental é conteúdo e aprendizado, é motivo e motivação, é parâmetro e norma. Vai além dos conteúdos pedagógicos, interage com o ser humano de forma que a troca seja uma retroalimentação positiva para ambos. Educadores ambientais são pessoas apaixonadas pelo que fazem. E, para que o respeito seja o primeiro sentimento motivador das ações, é preciso que a escola mude suas regras para se fazer educação ambiental de uma forma mais humana (CARVALHO, 2006).

Na visão de Chalita (2001), a educação constitui-se na mais poderosa de todas as ferramentas de intervenção no mundo para a construção de novos

conceitos e conseqüente mudança de hábitos. É também o instrumento de construção do conhecimento e a forma com que todo o desenvolvimento intelectual conquistado é passado de uma geração a outra, permitindo o avanço de cada geração em relação à anterior, no campo do conhecimento. Quando o autor se refere à educação, não está se referindo à educação vigente, isto é, não se refere à educação “que exclui, que dá prêmio aos melhores alunos e aponta os piores para que sirvam de modelo, que homogeneiza o ensino”, mas, sim, a uma “educação holística”, uma educação que estimule o senso crítico, que estimule métodos e traga à tona discussões, que desperte os interesses dos alunos” (CHALITA, 2001, p. 34).

A Lei Federal nº 9.795 (BRASIL, 1999) regulamentada pelo Decreto nº 4.281 instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e determinou sua inserção nas escolas de todos os níveis. Essa Lei, no artigo segundo, definiu Educação Ambiental como processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos e habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à qualidade de vida sadia e sua sustentabilidade. Ainda enfatiza questões da interdisciplinaridade, metodológicas e epistemológicas. A Educação Ambiental é componente essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. Reforça ainda a responsabilidade coletiva da sua implementação, seus princípios básicos, objetivos e estratégias.

Quanto à cultura, associada preferencial da educação, sobretudo quando se considera a arte, tem com a natureza uma conturbada, mas inegável relação de interdependência. Se no passado, para alguns antropólogos, era possível definir como natural aquilo que não houvesse sofrido intervenção humana, na atualidade Marques (2015, p. 400) ressalta:

“No Antropoceno, a natureza deixou de ser uma variável independente do homem e se tornou, em última instância, uma relação social. Mas o inverso é não menos verdadeiro: as relações entre os homens em sua mais ampla acepção – da esfera econômica à simbólica – perdem sua autonomia e tornam-se gradualmente funções de variáveis ambientais” (MARQUES, 2015, p.400).

Desde a Grécia antiga, segundo o autor supracitado, há duas atitudes antinômicas principais adotadas pelo homem em relação à natureza: a da fusão e a da conquista. Esta segunda irá aos poucos reduzir a natureza a “objeto” do sujeito, até estranhá-la completamente na Idade Moderna ao convertê-la em quantidade. No passado, a natureza significava ao mesmo tempo o não humano, o que está à volta do humano e o que é a origem do humano. No Antropoceno, a natureza torna-se efeito do humano. “Assim, a guerra do homem contra a natureza é uma guerra contra si próprio” (MARQUES, 2015, p. 402-403).

3 INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na educação, a arte possui uma extensa jornada, mas foi amparada em lei somente na década de 70 através da Lei federal 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou obrigatória a disciplina de Educação Artística nos estabelecimentos de 1º e 2º graus. Segundo o entendimento dessa lei, a arte era considerada apenas uma atividade educativa, não efetivamente uma disciplina. Em 20 de dezembro de 1996, essa lei foi revogada pela Lei federal 9.394 que, em seu artigo 26, parágrafo 2º, menciona o ensino da arte como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica (IAVELBERG, 2003).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei federal LDB nº 9.394/96 no Artigo 26, inciso 2º, estabelece a obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, legitimando a Arte enquanto Área Curricular.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a criança de alguma forma expressa o que sente ou o que vê através do desenho, da música, da dança ou do teatro. A arte tem como objetivo ajudar a criança a se desenvolver livremente, a estimular a criatividade e a expressão. A arte desenvolve o pensamento artístico, deixando o particular dar sentido às experiências do exterior, onde a criança aumenta a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. A criança sem o

conhecimento das artes tem uma aprendizagem limitada, escapando o faz-de-conta, as cores do seu mundo, os gestos e as luzes (BRASIL, 1997).

É através da arte que a criança irá realizar sua leitura de mundo, entender o contexto em que vive e relacionar-se com ele, sendo de suma importância que sua imaginação flua naturalmente. Muitas vezes o adulto, na angústia de ensinar, causa bloqueios, os quais prejudicam a evolução natural da criatividade. A arte-educação é um alicerce para desenvolver a criatividade. A criança, como um ser em profunda aprendizagem, tem mais facilidade para o senso de observação e, em diversas ocasiões, chama atenção de pormenores não observados pelos adultos, portanto usando sua liberdade de expressão e de indagação, conclui com ajuda dos adultos suas aprendizagens e desenvolve sua expressão ao ver o mundo (SANS, 2001).

Barbosa (2003) defendeu a abordagem triangular no ensino de artes, essa teoria ressalta que o ensino da arte deve focar três pilares: o apreciar, o fazer e o contextualizar. Nesta perspectiva, Barbosa (1998) apontou os compromissos da arte-educação com a cultura e a história, explicou a abordagem triangular, na qual se dá ênfase à apreciação artística, à contextualização e ao fazer artístico, considerando ainda que “só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem de arte” (SANTOS, 2006, p. 17).

O homem nasce com especificidades culturais, psicológicas e sociais, o que permite fazer ligações com a natureza e com o mundo. Sendo a arte parte integrante desse movimento, possibilita a representação e interpretação do mundo, onde são desenvolvidas habilidades de seleção, classificação e identificação, indispensáveis para a organização humana (BUORO, 2001).

Segundo Eça (2010) a arte e educação através da arte são campos ambíguos que se interpenetram. Artistas contemporâneos e ou educadores e professores estão trabalhando em projetos sociais sem autoria, em bairros desfavorecidos, com pessoas especiais providenciando experiências de conhecimento de si e do mundo através da arte. Esses artistas escapam as definições do mercado da arte elitista. Do mesmo modo, existem professores de arte que escapam as rotinas mediadoras das escolas e ajudam os seus alunos, possibilitando experiências transversais de aprendizagem com a arte pela arte, sem

a pretensão de formar artistas ou público, onde os indivíduos sejam mais criativos, mais críticos e mais solidários, onde pequenas populações possam cultivar as suas diferenças culturais e compreender, valorizar e praticar antigas produções artísticas, criar empregos, gerar turismo cultural e estabilidade social. Ao refletir-se sobre os benefícios em longo prazo destas práticas educativas nas comunidades, entende-se como o papel da educação através da arte é importante.

A arte na escola implica, então, possibilitar novas práticas artes-educativas, em que os sujeitos se reconheçam enquanto seres humanos produtores e herdeiros de tudo o que a humanidade produziu e produz, percebendo-se como sujeitos histórico-culturais, além de oportunizar “uma forma de conhecer e representar uma realidade, criando significados” (SANTOS, 2006, p. 12), inclusive compreendendo-a. Portanto, cabe à escola propiciar experiências ligadas à fruição estética e também ao fazer artístico, tendo como uma das finalidades a consciência estética que envolve não só a capacidade crítica, como também integra sentimentos, imaginação e razão, tornando claros os conteúdos de arte e levando em consideração o seu meio.

Para Ruy (2004), qualquer iniciativa de conscientização ambiental busca atingir a comunidade para qual se encontra voltada em sua totalidade, e o melhor meio para isso é trazer a Educação Ambiental para a escola. Entretanto, isso não é tarefa fácil. Existem muitas dificuldades nas atividades de sensibilização e formação, na implantação de projetos e principalmente na continuidade dos projetos já existentes. Desta forma, alternativas que promovam uma contínua reflexão sobre o tema são iniciativas válidas para que se implante nas escolas, a verdadeira Educação Ambiental, com atividades e projetos, que visem construir um futuro no qual seja possível viver em um ambiente saudável, em harmonia com o planeta e com os outros seres vivos.

Segundo o Ministério da Educação, os temas transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos

diversos, tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998).

As experiências vivenciadas pela criança no seu cotidiano, além dos muros escolares, principalmente as lúdicas, são praticamente desprezadas pela instituição escolar. O motivo desta exclusão reside na justificativa de que os jogos e as brincadeiras da cultura lúdica não apresentam seriedade propedêutica nem valores pedagógicos importantes para o desenvolvimento educativo da criança (SOUZA, 2001).

Buscando evidenciar valores e atitudes - não só conhecimento - e procurando articular diversas experiências educativas que propiciem uma visão integrada do meio ambiente, a educação ambiental transforma o padrão tradicional de "aquisição de informação" em práticas pedagógicas significativas, pois segundo Leff (2001, p. 88), "A educação ambiental não implica somente em novas orientações da educação, mas sim em novas práticas pedagógicas, que articulam novas relações de produtos de conhecimento com os processos de circulação, transmissão e disseminação do saber ambiental".

Dentro desse contexto, Reigota (2002) apontou que as pesquisas envolvendo representações sociais do meio ambiente tendem a adotar métodos qualitativos visando análises interpretativas (como a percepção ambiental) e de intervenção (como a educação ambiental). Qualquer que seja a forma de expressão empregada na vida cotidiana pelos sujeitos, esta pode e deve ser usada como uma fonte possível para a identificação de representações sociais, como é o caso dos desenhos. O desenho vem sendo adotado como estratégia metodológica para a percepção da representação de emoções e concepções relacionadas ao meio ambiente tanto de crianças como de pré-adolescentes.

Antonio e Guimarães (2005) argumentaram que o desenho infantil é mais que uma simples imagem para a criança, pois nele materializa-se seu inconsciente, registrando, na folha de papel, elementos de sua vida cotidiana; uma representação

simbólica, abrangendo uma relação de identidade com o que simboliza, apresentando uma teia de significações do seu pensamento tanto objetivo como subjetivo.

A arte mobiliza continuamente nossas práticas culturais e estas mobilizam valores, ampliando a capacidade de perceber o nosso meio. Assim, ao dar forma a alguma coisa, o homem também se transforma, pois está interagindo constantemente com o ambiente. Contribuindo para este raciocínio, Freire (1998) ressaltou que nas condições da verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. A arte pode ser uma aliada no enriquecimento da educação ambiental, cuja necessidade de novas alternativas apropriadas torna-se evidente.

Considerando toda essa importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, sobressaem-se as escolas, como espaços privilegiados na implementação de atividades que propiciem essa reflexão, com ações orientadas em projetos e em processos de participação que levem à autoconfiança, a atitudes positivas e ao comprometimento pessoal com a proteção ambiental implementados de modo interdisciplinar (DIAS, 1992). Ressalta-se que as gerações que forem assim formadas crescerão dentro de um novo modelo de educação. Entretanto, não raramente a escola atua como mantenedora e reprodutora de uma cultura que é predatória ao ambiente, ou se limita a ser somente uma repassadora de informações. Nesse caso, as reflexões que dão início à implementação da Educação Ambiental devem contemplar aspectos que não apenas possam gerar alternativas para a superação desse quadro, mas que o invertam, de modo a produzir consequências benéficas (ANDRADE, 2000).

Diante da necessidade de uma intervenção na realidade educacional brasileira frente aos elevados índices de reprovação, baixa autoestima, violência, inversão de valores, degradação do meio ambiente, se faz necessária uma mudança na metodologia de ensino criando novos hábitos que possam repercutir na sociedade. Surgiu assim a ideia de trabalhar a preservação a partir da arte, por ser, uma disciplina que desenvolve a sensibilidade e o poder de observação, produzindo

a interpretação e releitura do ambiente natural, motivando dessa forma, a conscientização quanto à preservação do meio ambiente por parte dos estudantes e da comunidade, pois nesse estudo, os estudantes utilizaram os espaços públicos como suporte para desenvolver sua arte.

4 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Odilon de Andrade, situada na Rua Itapé, s/nº, Olaria, Zona Norte do Rio de Janeiro, que possui aproximadamente 16 funcionários e 790 alunos, no 2º Ciclo básico do Ensino Fundamental, divididos em 19 turmas nos períodos da manhã e tarde e 34 professores. O estudo foi desenvolvido entre abril de 2014 e novembro de 2015.

O projeto foi encaminhado e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa do centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM), CAAE: 34349514.4.0000.5235 e obteve auxílio financeiro da Fundação Carlos Chagas de Amparo à pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

As atividades voltadas à educação ambiental, por meio da arte, envolveram vinte oficinas de desenho e pintura de paisagens da cidade do Rio de Janeiro associada a educação ambiental, com a participação de 33 estudantes de duas turmas de 7º ano e 8º ano da Escola, com autorização dos pais que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Durante as aulas foram apresentados e discutidos textos ilustrados contando a história daqueles locais e as questões que contribuíram para a alteração do ambiente, após as discussões as aulas de desenho e pintura eram iniciadas.

No decorrer das oficinas os estudantes aprenderam técnicas de pintura, ponto de fuga e perspectivas. As pinturas a óleo retrataram paisagens da cidade do Rio de Janeiro, antes e depois das intervenções no ambiente. De forma conjunta, leituras e discussões utilizando-se textos que abordassem questões ambientais e históricas da cidade foram apresentadas e os estudantes escolheram as paisagens que queriam retratar. Os quadros pintados pelos estudantes foram tema de exposição no Corredor Cultural da UNISUAM, durante a XII Semana de Pesquisa e

extensão e da festa de 40 anos da Escola Municipal de Odilon de Andrade, respectivamente em outubro e novembro de 2015. Na etapa final do projeto, uma reportagem com a participação dos pesquisadores, gestores da Escola e estudantes que participaram da pesquisa foi produzida. A reportagem foi elaborada pelo Centro de TV da Unisuam e exibida no Canal Universitário, em setembro de 2016 e encontra-se disponível no Canal Unisuam, programa Quadro a Quadro: <https://www.youtube.com/watch?v=Av2l638fDyg>

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudantes que participaram do projeto se encontravam na faixa etária de 12 a 15 anos sendo que 73% eram do sexo feminino e 27% do sexo masculino. Durante o período de desenvolvimento desse estudo, as oficinas foram realizadas de forma a possibilitar que os estudantes fizessem uma avaliação crítica do ambiente onde vivem, pois, segundo o proposto por Reigota (2008) o compromisso da educação ambiental é com uma construção de valores e comportamentos, que propicie ao educando, vislumbrar a verdadeira interação entre o ser humano e a natureza.

De acordo com Sans (2001) por meio da arte, a criança realiza sua leitura de mundo, entende o contexto em que vive e relaciona-se com ele, sendo de suma importância que sua imaginação flua naturalmente. Dessa forma, a educação ambiental, utilizando-se a arte como ferramenta de aprendizado, contribui de forma significativa para desenvolver a criatividade e relacionar as questões ambientais e sua problemática ao cotidiano desses estudantes. Essa criatividade foi plenamente apresentada e traduzida nos desenhos, quadros e textos produzidos pelos estudantes.

Durante as oficinas de pintura, os estudantes empenharam-se na tarefa de elaborar suas próprias obras, segundo sua consciência e cultura artística. As atividades envolveram teoria e prática na pintura. Foram apresentados aos alunos instrumentos como tintas, pincéis, telas, cavaletes e solventes, assim como orientação sobre cores, nuances, pinceladas (para retratar o movimento da tela),

figura e fundo. Os estudantes pintaram considerando a perspectiva aérea, as nuvens, o sol e os pássaros, sem esquecer que quando se pinta o céu perto das gravuras, ou seja, lá no fundo deverá ser em azul cerúleo (clarinho) e da metade do céu para cima azul celeste, buscando fundir com pincel seco o azul claro com azul forte não deixando aparecer divisão.

Destacam-se a seguir, as percepções dos alunos em relação aos quadros por eles pintados:

“O meu quadro mostra a Baía de Guanabara poluída, da para ver apartamentos, o pão de açúcar, a vegetação. Tem muito lixo na Baía da Guanabara, ainda tenho a esperança de ver a nossa Baía limpa. Uma pena que o homem tenha acabado com esse Ambiente” (Estudante 1- sétimo ano).

"Meu quadro é uma homenagem à igreja da Penha (figura 1)". A igreja é rodeada de árvores e ela fica em cima de uma rocha. Essa vegetação o homem vem destruindo, e eu não gosto nada disso. A plantação é uma coisa que deve ser cultivada e guardada (Estudante 2 - sétimo ano).

“O meu quadro é localizado no Bairro do Flamengo com vista para o Pão de Açúcar, eu observo bastante mata, que é o principal, tudo que precisamos” (figura2- Estudante 3- sétimo ano).

Figura 1 – Quadro de estudante do 7º ano da Escola Municipal Odilon de Andrade



Fonte: Foto de Margareth de Moraes Martins da Silva

Figura 2- Quadro de estudante do 7º ano da Escola Municipal Odilon de Andrade

Fonte: Foto de Margareth de Moraes Martins da Silva

“Minha Imagem é o Pão de Açúcar, lá do alto tem como ver a Baía de Guanabara que vem sendo poluída causando um grande impacto Ambiental sobre a água e todo o relevo da Cidade mais bela” (Estudante 4 do oitavo ano).

“Meu quadro é uma paisagem localizada na Zona sul do Rio de Janeiro. É uma praia, não está aquela beleza limpinha, mas está chegando lá, o governo criou uma lei que se jogar lixo na rua ganha multa. Devemos conservar a nossa cidade para mantermos o título de Cidade Maravilhosa” (Estudante 5 – oitavo ano).

“Meu quadro fala um pouco sobre o Pão de açúcar, mostra antes da degradação, pois aprendi que a degradação não faz bem para o nosso meio ambiente, o fundo do quadro é a Baía de Guanabara, que antes era limpa e agora se encontra poluída” (Estudante 6 – oitavo ano).

“Meu quadro mostra uma praia do Rio de Janeiro, antes da degradação ambiental. Hoje a praia está totalmente poluída. Eu gostaria muito que a poluição acabasse. Devemos parar de jogar lixo nas ruas para a mesma acabar” (Estudante 7 – sétimo ano).

“Meu quadro é o Pão de Açúcar antes da degradação ambiental, ele tem vista para a Baía de Guanabara, antes das pessoas destruírem a Baía a paisagem

era linda! Ainda tenho a esperança de ver a Baía de Guanabara limpa” (Estudante 8-sétimo ano).

“Meu quadro é uma paisagem localizada no bairro da penha. Fica perto de uma grande área de vegetação e uma igreja em cima da rocha. Com o grande avanço das residências, ocorreu um grande impacto sobre a região” (Estudante 9-sétimo ano).

“Minha paisagem é da Pedra da Onça na Ilha do Governador, com vista para a Baía de Guanabara onde serão as olimpíadas de 2016. Hoje se encontra muito poluída, eu quero mudar esse quadro” (Estudante 10– oitavo ano).

Meu quadro é uma imagem do Jardim Guanabara na Ilha do Governador, a praia sem poluição. Eu observei a água limpa, onde antigamente suas praias eram como esta no quadro, as águas eram limpas e a areia sem lixo. “Esta praia hoje está poluída e imprópria para banho, devido a forte poluição presente no entorno do bairro” (Estudante 11– sétimo ano).

“Minha paisagem é o costão do Pão de açúcar. Minha imagem mostra a degradação da Baía de Guanabara, o Homem vem poluindo a cada dia. É necessário o tratamento da água para que a mesma se torne limpa. Nós o Futuro do país queremos a água limpa e sem lixo” (Estudante 12 – oitavo ano).

“Meu quadro é a Igreja da Penha, em volta dela tem muito verde (vegetação) e casas, e quando chegamos lá em cima temos uma visão muito linda! Da pra ver o Complexo do Alemão inteiro” (figura 3- Estudante 13 do sétimo ano).

“Meu quadro é uma paisagem localizada no bairro da penha. Fica perto de uma grande área de vegetação e uma igreja em cima da rocha. Com o grande avanço das residências, ocorreu um grande impacto sobre a região”. (figura 4 - Estudante 14 do sétimo ano)

Figura 3 - Quadro de estudante do 7º ano da Escola Municipal Odilon de Andrade



Fonte: Foto de Margareth de Moraes Martins da Silva

Figura 4 - Quadro de estudante do 7º ano da Escola Municipal Odilon de Andrade

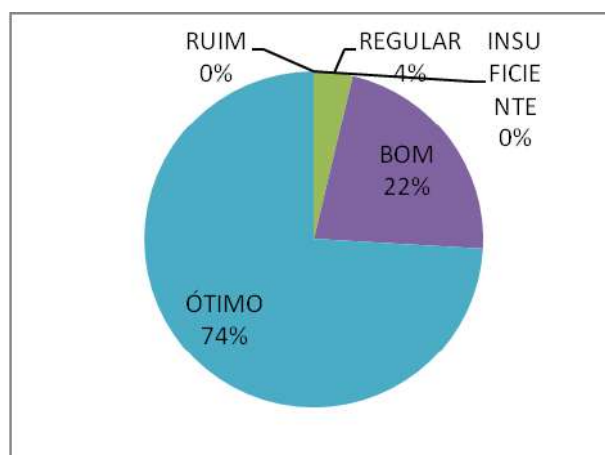


Fonte: Foto de Margareth de Moraes Martins da Silva

As oficinas tiveram grande aceitação por parte dos estudantes, na sua maioria, consideraram que o conteúdo teórico abordado durante as oficinas, tanto os fatos históricos quanto as questões ambientais como ótimo (78%) e bom (22%), nenhuma das outras opções (regular, ruim e insuficiente) foram assinaladas.

Quando questionados se as aulas de desenho e pintura a óleo atenderam as suas expectativas, a maioria os estudantes demonstrou grande satisfação em ter participado das oficinas, conforme se observa na figura 5.

Figura 5 – Percentual de estudantes da Escola Municipal Odilon de Andrade que participaram da pesquisa e que avaliaram de ótimo a insuficiente o atendimento de suas expectativas nas aulas de desenho e pintura a óleo



Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando o resultado final obtido, em relação a pintura ou desenho que produziu, os estudantes demonstraram também grande satisfação sendo que 85% consideraram o resultado final ótimo e 15% bom. Nenhum deles assinalou as demais opções (regular, ruim e insuficiente).

O projeto pedagógico priorizou a aprendizagem sobre a importância da preservação ambiental, por meio de atividades prazerosas e significativas e não implicou unicamente num repasse de conhecimentos, mas numa prática de ensino/aprendizagem interativa, congregando esforços do professor, aluno e comunidade escolar, destaca-se que o envolvimento dos alunos foi intenso e gratificante.

6 CONCLUSÃO

A metodologia proposta pode ser adotada pela escola nas aulas de educação ambiental e artística e em disciplinas afins, priorizando sempre a questão da preservação ambiental e o adensamento populacional nas grandes metrópoles sendo que a metodologia poderá sofrer adaptações de acordo com os recursos disponíveis.

O projeto priorizou a aprendizagem sobre a importância da preservação ambiental, e ainda possibilitou o ensino da pintura.

As exposições dos quadros foram uma forma de disseminar preocupações quanto à preservação ambiental para um público diversificado, incluindo os familiares dos alunos que participaram da pesquisa, difundindo o tema para a comunidade onde esses jovens residem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução a Metodologia de Trabalho Científico**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2000. 174 p.

ANTONIO, D. G.; GUIMARÃES, S. T. L. Representações do meio ambiente através do desenho infantil: refletindo sobre os procedimentos interpretativos. **Educação Ambiental em Ação**, Novo Hamburgo, ano 4, n. 14, set./nov. 2005. Disponível em: <<http://www.revistaeea.org/artigo.php?idartigo=343>>. Acesso em: 23 maio 2018.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1998.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonald, 2003, 230 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833-27841.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2015.

_____. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 10 set. 2014

BUORO, A. B. **O Olhar em Construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000100011>. Acesso em: 13 Jun. 2016.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2006.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: Princípios e Práticas. 3 ed. São Paulo: Gaia, 1992, 112 p.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004. 541p.

EÇA, T. T. P. **Educação Através da arte para um future sustentável**. Caderno Cedes, Campinas, v. 30, n. 80, p. 13-25, jan./abr. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 146p.

IABELBERG, R. **Para Gostar de Aprender Artes**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. Petrópolis, RJ: Vozes/PNUMA, 2001. 343p.

LIMA, M. J. A. **Ecologia humana**: realidade e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1984.

MARQUES, L. **Capitalismo e Colapso Ambiental**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

PHILIPPI JUNIOR, A. P.; PELICIONI, M. **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. Barueri-SP. Manolie, 2005.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2002, 88 p.

REIGOTA, M. Cidadania e educação ambiental. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, p. 61-69, 2008. Edição Especial.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20nspe/v20nspea09.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

RUY, R. A. V. A Educação Ambiental na escola. **Revista Eletrônica de Ciências**, São Paulo, n. 26, mai. 2004. Disponível em:
<http://www.cdcc.usp.br/ciencia/artigos/art_26/eduambiental.html> Acesso em: 21 out. 2015.

SANS, P.T. C. **Pedagogia do Desenho Infantil**. São Paulo: Átomo, 2001. 114p.

SANTOS, S. M. P. dos. **Educação, arte e jogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 91p.

SOUZA, E. R. **Do corpo produtivo ao corpo dominado: o jogo e suas inserções no desenvolvimento da criança**. 2001. 181 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v2n1p190-205>

MEMÓRIA, TESTEMUNHO E TRAUMA EM TONY TCHEKA

MEMORY, TESTIMONY AND TRAUMA IN TONY TCHEKA

Érica Cristina Bispoⁱ

Resumo: Na Guiné-Bissau, país cuja produção poética é uma das menores dentre os PALOP, os rastros de sangue deixados pelo massacre de Pidjiguiti, pela guerra pela independência, pelo “Movimento Reajustador” e pelo conflito armado de 1998-1999 mancham metaforicamente a poesia. No esteio das reflexões que têm sido feitas por diversos pesquisadores das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa em torno da Guerra, neste ensaio, pretendemos analisar a poesia de Tony Tcheka, considerando-a parte da literatura de trauma. Credo que “não contar perpetua a tirania do que passou” (SELLIGMANN-SILVA, 2000, p. 9), consideramos que a obra poética de Tcheka reflete sobre a história de seu país, além de funcionar como crítica possível aos sucessivos governos, que se valeram da violência para sua manutenção.

Palavras-chave: Tony Tcheka. Guiné-Bissau. Testemunho. Guerra. Memória.

Abstract: In Guinea Bissau, a country whose poetry production is one of the smallest among the PALOPs, the blood traces left by the Pidjiguiti massacre, the war for independence, the "Resetting Movement" and the 1998-1999 armed conflict metaphorically tarnish poetry. In this essay, we intend to analyze the poetry of Tony Tcheka, considering it part of the trauma literature. Believing that "not counting perpetuates the tyranny of what has passed" (SELLIGMANN-SILVA, 2000, p. 9), we consider that Tcheka's poetic work reflects on and reflects the history of his country, as well as acting as a possible criticism of successive governments, who used violence for their maintenance.

Keywords: Tony Tcheka. Guinea Bissau. Testimony. War. Memory.

ⁱ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Pinheiral. Doutora em Letras Vernáculas (Literaturas Portuguesa e Africanas), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. Possui Graduação em Letras (Português - Literaturas), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002); Mestrado em Letras Vernáculas (Literatura Portuguesa), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Pesquisadora na área de Literaturas, Culturas e Artes Africanas, em especial da produção literária guineense.

1 INTRODUÇÃO

O meu povo
Chora no canto
Canta no choro
E fala na garganta do bombolon
(TCHEKA, 1996, p. 71)

Os versos que abrem este texto fazem parte do livro “Noites de insônia na terra adormecida”, do poeta bissau-guineense Tony Tcheka e tratam da relação do povo guineense com as próprias emoções. “Chorar” e “cantar” estabelecem uma relação simbiótica na qual canta-se o choro e chora-se o canto. O choro, nas culturas guineenses, além de ser uma expressão emocional, é o nome dado aos diferentes rituais funerários. Ou seja, a alusão no poema não se limita ao choro no sentido comum de “verter lágrimas”, mas amplia-se para lamentar a morte ou a perda definitiva.

O sentimento de luto na população guineense ganha dimensões ampliadas nas Letras, que é reflexo poetizado da vivência coletiva. As sucessivas vivências de tragédias, no sentido comum da palavra, sejam anteriores ou posteriores à independência, corroboram para um estado de constante luto e/ou tristeza, evidenciados na poesia.

Ao longo da História, o significado da palavra “tragédia” migrou do teatro para outros campos semânticos e entrou na fala cotidiana. Se considerarmos que os discursos são construções sociais que servem à sociedade falante, podemos concluir que, modernamente, no senso comum, há uma nova acepção do vocábulo tragédia, que se distingue do conceito clássico, que associava o termo a um gênero do teatro grego, sendo, assim, enunciado pelo dicionário Houaiss: “ocorrência ou acontecimento funesto que desperta piedade ou horror; catástrofe, desgraça, infortúnio” (HOUAISS, 2001, p. 2746). Em outras palavras, a tragédia, no senso comum, tem a ver tanto com o fato que gera terror e compaixão, quanto com aquilo que demonstra a falibilidade humana.

O acontecimento trágico tem por consequência causar o trauma às suas vítimas, por isso mesmo, o impulso natural humano frente ao trágico tende a ser o

apagamento, ou a fugado trauma. Marcio Seligmann-Silva é enfático em declarar que "nossa reação é de um modo geral uma 'ab-reação' abortada, um bloqueio que só leva a um agir que encobre o evento traumático e impede a recordação" (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 64). Sendo assim, questionamo-nos acerca das razões que motivam o caminhar em direção à dor. Neste trabalho em que pretendemos discutir como as sucessivas tragédias guineenses emergem na lírica de Tony Tcheka, é importante discutir o impacto dos acontecimentos cantados e chorados na poesia. Para tanto, dividimos a análise em três partes: a memória do período colonial, a escrita da distopia e a tragédia da guerra de 1998-1999.

2 DESENVOLVIMENTO

Natural de Bissau, Tony Tcheka, pseudônimo poético de Antonio Soares Lopes Júnior, é jornalista, editor, poeta e crítico literário guineense. Estreou na literatura como integrante da antologia "Mantilhas para quem luta" (1977), compondo a geração nomeada por Mario de Andrade como "Meninos da hora de Pindjiguiti". É um dos poucos escritores a constar em todas as antologias poéticas editadas na Guiné-Bissau, sendo coordenador de algumas delas, como *Eco do Pranto* (1992), por exemplo. Individualmente, publicou "Noites de insônia na terra adormecida" (1996), "Guiné - sabura que dói" (2008) e, recentemente, "Desesperança no chão de medo e dor" (2015).

Desde os títulos, a dor, o desespero, a angústia e o incômodo se metaforizam na escrita de Tcheka. Tal opção do poeta já aponta para o desejo de permanência da memória do trauma, considerando que, como ensina Nestrovski e Seligmann-Silva, "não contar perpetua a tirania do que passou" (NESTROVSKI; SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 9). Dessa forma, é melhor rememorar a dor do que esquecer sua causa, a fim de que as ações tirânicas sejam denunciadas e não voltem, outras vezes, a ser praticadas.

Temos, portanto, um dualismo de sentimentos e comportamentos antagônicos diante do evento trágico e do trauma gerado por esse. Se por um lado o esquecimento é a atitude natural após o trauma, por outro, a ativação da memória e a revisitação do passado, por meio da arte, tornam-se uma atitude de resistência.

Theodor Adorno reforça esta última tese dizendo que “o excesso de sofrimento real não permite esquecimento” (ADORNO, 1991, p. 64). Jean-Marie Gagnebin amplia o debate ao ensinar que “não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente” (GAGNEBIN, 2006, p. 55).

Num país com apenas 40 anos desde a independência, revirar o passado traumático se configura como uma prática que combina resistência, testemunho e compreensão do presente. Mais do que uma relação de lembrar e esquecer, na Guiné-Bissau, a poesia, especificamente, e a literatura, em geral, exercem também o papel de fixar pela escrita uma versão da História. Como a História a ser contada é recente, a ativação da memória de quem testemunhou o ocorrido funciona como matéria-prima da arte.

Vale lembrar que a Guiné-Bissau não conta ainda com uma historiografia consolidada ou mesmo com livros de História de autoria nacional. Há, nos últimos anos, o surgimento das primeiras obras acerca de alguns recortes históricos apenas. Por isso, a literatura atua, por vezes, como mantenedora da memória pela escrita.

Desde “Mantilhas para quem luta”, a revisitação do passado recente do país se presentifica na literatura. Não só em Tony Tcheka, mas vários outros poetas elegeram o episódio de 3 de agosto de 1959, o massacre de Pindjiguiti, como um momento a ser cantado na primeira antologia do país. O massacre foi a violenta resposta lusitana à greve dos trabalhadores do porto de Bissau, de estivadores e marinheiros que reivindicavam aumento salarial. A repressão das autoridades coloniais resultou em cerca de cinquenta mortos e uma centena de feridos; além disso, foi o estopim da guerra de libertação. No 3 de agosto, contemporaneamente, na Guiné-Bissau, celebra-se o feriado nacional do Dia dos Mártires da Colonização.

Ouçamos a versão dos acontecimentos pela pena de Tony Tcheka:

Pindjiguiti
No Pindjiguiti
Tudo começou.
Nos corpos em sangue
Flutuando no turvo Geba
Olhos fixos
Em corpos electrificados
Contemplavam a cena

O genocídio cometido
Contra um povo de paz
Fez o marco

Na “casinha” houve choro
Choro mudo, silencioso
Contido no fundo da alma
Choro diferente...

De raiva, de dor
De soluços perturbando a noite!
Inquietando o tempo
Trovejou...
Relampejou...
Houve chuva!!!
Chuva, fria
Na noite quente
Molhando mulheres
De mãos aflitivas na cabeça
Aflitivamente
Apupando silenciosamente
O choro proibido...

Óculos escuros na vigia...
G. 3 patrulhando
Camuflados... circulando
Num constante vaivém
Ameaçavam continuar a cena
Mulheres agora viúvas
Crianças agora órfãos
Rebolavam em “Cangalutas” incessantes
Acalmando a dor, abraçando a terra
Ao som dos sussurros prolongados
Das mulheres-grandes
Do olhar atento do homem-grande
De cabeça pendurada
Ixara as manchas de sangue
No patamar da casinha

O sangue do marinheiro
O sangue que se misturou
Com o turvo Geba
E alimentou os tarrafes...
O sangue do filho-da-terra
Transformando-se em Liberdade
A Liberdade nasceu no Pindjiguiti!!!

(TCHEKA, 1993, p. 35-36)

A trágica e taciturna cena se apresenta ao leitor como uma filmagem. O olhar cinematográfico do poeta focaliza cenários e figuras humanas. O poema descritivo de Tony Tcheka leva o leitor a percorrer espaços e visualizar poeticamente pessoas. O rio Geba e a "casinha" marcam o ponto de partida espacial do percurso trilhado pelo eu-lírico. A principal ação humana descrita é o choro, resultado do massacre. Notemos que, na terceira estrofe, sobre o pranto, se diz "Choro mudo, silencioso/ Contido no fundo da alma/ Choro diferente..." Não há som, a cena é muda. No entanto, o silêncio grita a dramaticidade do ocorrido.

Após registrar o choro, o poeta evoca a natureza. O "Choro diferente.../ De raiva, de dor" perturba a noite e inquieta o tempo. Consoante as crenças tradicionais africanas, o homem mantém uma relação simbiótica com a natureza, de modo que o tempo e a noite reagem ao evento trágico, respondendo à dor do povo. Apresenta-se, portanto, a materialização do conceito de força vital – energia nascida da vitalidade universal e inerente aos seres que se individualiza fortemente segundo as espécies, atingindo os reinos mineral, vegetal e animal – mesclando os homens e a natureza. O elemento que quebra o silêncio pertence à natureza, uma vez que a dor é tão grande que os homens não conseguem emitir som, afinal, como nos fala Benjamin (cf. 1994, p. 198), os que voltam do campo de batalha o fazem emudecidos.

O poeta não fala dos agentes do massacre, sua opção é a de pôr na poesia os marginalizados. Não há soldados, generais ou patrões, mas há mulheres viúvas e crianças órfãs, homens-grandes e mulheres-grandes. Todos esses são espectadores da tragédia, são os que viram o horror. Os mortos surgem no poema por meio de figuras como "sangue do marinheiro", "cabeça pendurada", "corpos eletrificados". Claramente, o poeta escolhe os vencidos.

Tanto no começo quanto fim do poema, o eu-lírico se refere à Pindjiguiti como o início de tudo. O sangue derramado torna-se poeticamente alimento para a vegetação às margens do rio Geba (os tarrafes) e é este sangue que se transforma em liberdade. Pervertendo a ordem, o poeta termina dizendo que "A Liberdade nasceu no Pindjiguiti!!!"

O massacre de Pindjiguiti, ao contrário do que pretendia o governo lusitano, não dirimiu a revolta dos trabalhadores do porto, mas pôs em evidência

maximizadamente o desprezo lusitano pela população local e, por consequência, fez brotar um sentimento de unidade e revolta nos nacionais. Ao evidenciar o guineense massacrado, lança-se luz sobre o sujeito que, até então, era apenas objeto do discurso.

Em *Noites de insônia na terra adormecida*, o episódio do Pindjiguiti é aludido num poema, datado de 1989, intitulado "Ode a Pindjiguiti", cujas primeiras palavras são: "Pindjiguiti/ é/ um sonho/ alado" (TCHEKA, 1996, p. 89). Ou seja, mais uma vez em Tony Tcheka o trágico é pervertido e transformado em força motriz geradora de vida e impulsionadora da ação, ainda que o poema culmine com a memória dolorida de "muitas/ mães/ sem direito / a parto" (TCHEKA, 1996, p. 89).

O primeiro livro do poeta é dividido em cinco partes: Kantu Kriol, Poemar, Sonho-Caravela, Poesia Brava e Canto Menino. A seção "Poesia Brava" agrupa poemas de cunho social, abordam a memória de Pindjiguiti, a luta de libertação e a distopia. Já em 1996, ano de publicação da obra, é evidente o descontentamento com os rumos do país.

A Guiné-Bissau, que hoje é o quinto país mais pobre do mundo, outrora, fora cenário de uma guerra pela independência que incentivou a luta em outros territórios africanos. Seu líder revolucionário, Amílcar Cabral, mantivera um discurso que o destacava dentre os demais líderes independentistas e inspira até hoje quem o lê. O descompasso entre as falas ao longo da luta pela independência e as ações dos líderes do período nacional justificam o tom menor e a sensação de tragédia presente não só nos títulos, mas também nas páginas de Tony Tcheka. Fica patente ao estudar a Guiné-Bissau que "os que num momento dado dominam são herdeiros de todos os que venceram antes" (BENJAMIN, 1994, p. 225). Por isso mesmo, é necessário "escovar a história a contrapelo" (BENJAMIN, 1994, p. 225), a fim de que não só os vitoriosos - seja no período colonial, seja no nacional - sejam focalizados, mas que as figuras do povo fiquem também evidentes. Como poesia na vertente da distopia contemporânea, destacamos o texto "Melodia de desespero".

Melodia do desespero

Sinto os meus pés cansados
As gretas cospem sangue

As unhas encravadas na pele dura
Desistiram de crescer Estão calcinadas

O meu coração bate cada vez mais
Ao ritmo do tantã Não resiste à novidade
A sorte é que já nada é novo
O bolor cresce consome tudo
Só fica o discurso

Nu
Sem acento tônico!

Sinto os meus pés cansados
E tanto
Tanto
Por caminhar...

O meu peito está quente e lateja
Já nem o escarro aguenta
Só guarda o sentimento
Que entranhou bem fundo
Ocupa as fendas em carne viva abertas pelo desespero
O meu cérebro perdeu o tino
O meu espírito é um ermo
Habitado por recordações...

De meninos em pânico correndo
Fugindo ao napalm à arma inimiga
De mulher ninando o corpo que a bala
Adormeceu
No discurso palanque esquecido nas matas

Ah o cansaço...
A palavra violentada
A promessa por cumprir
A terra por construir

Desculpai-me Senhores
Não há arrependimento
Não há arrependimento
Não há confissão de fé
Não há deserção

É cansaço!...
Quiçá... Algum desespero também

É que não só eu
Há mais somos mais

A bolanha adiou o parto
Divorciou-se da enxada
Na presença do Homem
Que testemunhou o acto
O verde que habitava os campos saiu correndo
Hoje... Mora a légua da vontade sonogada
A barriga da criança minguada
Para se vingar da fome
 aliou-se a cabeça grande
Inchou
Inchou
 parece um balão
Flutuando no corpo menino
É o cansaço
A fome
É uma dor aguda que atormenta a alma
E asfixia a garganta

A voz perde-se no vazio da palavra

Sinto os meus pés cansados
E tanto
Tanto
Por caminhar.
(TCHEKA, 1996, p. 72-74)

Desde o título, nota-se o tom menor na escrita. No poema distópico intitulado “Melodia do Desespero”, não se canta o desespero, mas o cansaço. O eu lírico se queixa de ter os “pés cansados” e ainda ter pela frente “tanto/ tanto/ por caminhar”.

Desde a primeira estrofe, lemos a descrição de um corpo – metonimizado nos pés (na primeira estrofe), no coração (na segunda estrofe), no peito e no cérebro (na quinta estrofe) – desgastado da jornada. Os pés têm “unhas encravadas na pele dura” que “desistiram de crescer”; o coração “não resiste”; o peito não consegue nem mais aguentar o escarro; e o cérebro “perdeu o tino”.

As partes do corpo escolhidas para serem metonímias do indivíduo são, por sua vez, metáfora de outros elementos. Os pés e o coração são metáforas comuns da jornada e do amor, respectivamente. No poema, os pés estão associados à caminhada, são os membros que conduzirão o indivíduo a seu destino. O coração, por sua vez, apresenta sentimento ambíguo, enquanto “bate [...] ao ritmo do tantã”,

“não resiste à novidade”. O ritmo do tantã remete ao discurso da poesia associada ao movimento de negritude e revela a origem da motivação do sujeito, por outro lado, o mesmo coração, que é motivado pelo sentimento de grupo e de unidade advindo do som do tantã, também se encontra esgotado e não resiste. A estrofe termina reforçando: “só fica o discurso”, o que revela ao leitor a razão do cansaço e do desgaste do indivíduo: o esvaziamento do discurso na medida em que a prática não condiz com a fala.

Leopoldo Amado ensina que a luta colonial na Guiné-Bissau foi realizada com uma forte politização da população. As regiões libertadas recebiam escolas onde os cidadãos aprendiam a ler as letras e o mundo.

O PAICG desenvolveu uma campanha de unidade entre todos os grupos étnicos da Guiné e do arquipélago de Cabo Verde e desenvolveu um plano exaustivo de formação de quadros tanto no interior como no exterior, conseguindo um número suficientemente preparado para poder assumir a direção política da organização (AMADO, 2011, p. 367)

Entretanto, à proclamação da independência e aos primeiros anos de governo nacional, seguiram-se descontentamentos, restrição à emissão de opinião, casos de corrupção, inversões de valores, reprodução dos modelos coloniais etc. Em síntese, os governos que se sucederam se afastaram progressivamente dos ideais pregados por Amílcar Cabral, pai do nacionalismo guineense, em especial, negaram a tese do suicídio da burguesia nacional.

De acordo com a teoria de Cabral, a pequena burguesia nacional tinha a incumbência de “interpretar fielmente as aspirações das massas em cada fase da luta e de se identificar com elas cada vez mais” (CABRAL, 2008, p. 199), o que exigia, conseqüentemente, maior consciência revolucionária. Caso a burguesia se negasse a assumir as responsabilidades a ela dirigidas, a conseqüência seria a “traição dos objetivos da libertação nacional” (CABRAL, 2008, p. 200), desencadeando, assim, uma situação neocolonial, na qual seriam mudados os dirigentes, mas persistiria uma outra espécie de colonização. Diante disso, Cabral sugeria que

para desempenhar cabalmente o papel que lhe cabe na luta de libertação nacional, a pequena burguesia revolucionária deve ser capaz de *suicidar-se* como classe, para ressuscitar na condição de trabalhador revolucionário, inteiramente identificado com as aspirações mais profundas do povo a que pertence. (CABRAL, 2008, p. 200 – grifo do autor)

E concluía seu pensamento, convocando seus interlocutores a um exame moral: “se a libertação nacional é essencialmente um problema político, as condições do seu desenvolvimento imprimem-lhe algumas características que são do âmbito da moral” (CABRAL, 2008, p. 201).

Em “Melodia do desespero”, Tony Tcheka não explicita as razões do cansaço do sujeito, além da caminhada; contudo, expressões como “criança minguada”, “palanque esquecido nas matas”, “algum desespero”, “a fome/ é uma dor aguda”, “vazio da palavra” nos permitem inferir que está denunciado aqui o abandono dos ideais políticos.

Se por um lado há a denúncia; por outro, o descontentamento e a distopia em “Melodia do desespero” ainda apresentam fagulhas de esperança. No final da quinta estrofe, o eu lírico engendra uma lembrança que inunda seu espírito: “meninos em pânico correndo/ fugindo ao napalm à arma inimiga”, “mulheres ninando o corpo que a bala/ adormeceu”. São cenas de guerra, especificamente a que se deu pela independência, haja vista a menção às bombas de napalm. A desoladora imagem desses versos expõe a razão pela qual é necessário continuar a jornada, mesmo que ainda haja “tanto/ tanto/ por caminhar”. Para o eu lírico, não há como retroceder, são as memórias da violência que o levam ao movimento. O que significa uma avaliação positiva da independência, apesar do descontentamento com o presente.

Na mesma temática de “Melodia do desespero”, “Ventriloquismo”, poema de “Noites de insônia na terra adormecida” explicita de forma mais intensa e mais amarga o descontentamento com o presente e o sentimento de distopia frente ao amanhã. O poema dialoga com a obra do poeta também guineense Hélder Proença, cujos poemas idealizavam o amanhecer de uma nova Guiné-Bissau, onde reinaria a paz e a justiça. Em “Ventriloquismo”, Tcheka questiona a chegada do amanhã e duvida da veracidade da palavra do poeta, dizendo “já não sei/ se o poeta/ falou a

verdade” e conclui “confesso/ já não sei/ quando amanhece/ esse amanhã” (TCHEKA, 1996, p. 93). O poema datado de 1989 permite ler um presente de escuridão, uma vez que não há amanhecer, a noite não termina. Em “Ventriloquismo”, mesmo as fagulhas de esperança que impelem o poeta a caminhar inexistem.

O segundo livro de Tony Tcheka, “Guiné – sabura que dói”, traz no título um paradoxo. Sabura, em crioulo guineense, significa prazer, algo saboroso, que oferece deleite; em oposição à dor. Na obra, chama-nos a atenção uma série de poemas que trazem a seu fim a frase “Bissau em tempos de guerra”, aludindo à guerra de 1998/1999. A guerra civil, iniciada em 07 de junho de 1998, já fora cantado também por Odete Semedo em “No fundo do canto” (2007) e povoa a memória recente do guineense, as consequências de destruição podem ser vistas nas ruas de Bissau ainda hoje.

Apesar das instabilidades características da Guiné-Bissau, “o conflito surpreendeu a população completamente despreparada” (AUGEL, 2007, p. 68), que abandonou suas casas em Bissau, migrando para o interior ou saindo do país.

O estopim do conflito foi a decisão do presidente Nino Vieira em afastar o General Assumane Mané do cargo de Chefe do Estado-Maior das Forças Armadas. Este fora implicado no tráfico de armas a dissidentes senegaleses de Casamansa. Ao sentir-se traído por Vieira, que fora seu companheiro de armas durante a guerra de libertação e a quem apoiara no golpe de 1980, Assumane Mané denunciou Nino Vieira como mentor do comércio de armas.

Na madrugada de 7 de junho, o general resistiu a prisão e tomou, com seus homens, o quartel de Santa Luzia. Segundo o documentário “A revolta dos mais velhos”, de Carlos Narciso, Renato Freitas e Ricardo Freitas, a grande maioria dos militares apoiou o general em função dos baixos salários recebidos e do pouco valor lhes dados ao longo dos 11 anos de governo de Nino Vieira. O presidente teve apoio das tropas senegalesas, que foram protagonistas de bárbaras cenas de massacres, incêndios e maus-tratos à população civil.

A guerra civil é cantada por Tony Tcheka em cinco textos de “Guiné – sabura que dói”, dentre os quais destacamos o poema “Êxodo”. O título já nos revela que o texto fala sobre saída de pessoas de algum espaço. O termo “Bissau em

tempos de guerra” complementa a informação localizando espacial e temporalmente o poema. Ouçamos o poeta.

Balaios
de mágoas
corpos
sofridos
dores
encruadas
cruzam-se em estradas
de ninguém
caras
tismadas de sofrimento
baldeados
sem caminhos
magotes
de guineenses
fugindo da sua Guiné
terra seca
insuflada
de pólvoras
de ódio
(TCHEKA, 2008, p. 35)

Tcheka seleciona sintagmas que mesclam palavras de campos semânticos diferentes de modo a amalgamar pessoas, sentimentos e coisas. “Balaios/ de mágoas” é um exemplo disso. A imagem das mulheres levando sobre a cabeça seus balaios com pertences ou alimentos é permutado por um novo conteúdo: as mágoas, o que, por sua vez, aponta para o conteúdo realmente importante na viagem: os sentimentos.

O poeta traça paralelos entre “corpos” e “dores”; “pólvoras” e “ódio”. Os primeiros são os andarilhos das estradas, os últimos insuflam a terra. As poucas imagens do poema se desenham facilmente na mente do leitor como uma massa humana cheia de sentimentos, emoções e sensações em trânsito, desencadeadas por um acontecimento traumático. Tony Tcheka não individualiza a dor, mas faz seu texto funcionar como mantenedor da memória coletiva ao focalizar “magotes/ de guineenses” agindo coletivamente.

Os textos sob a insígnia “Bissau em tempos de guerra”, na verdade, pouco individualizam pessoas, haja vista o poema “Era mulher” que fala da morte de uma mulher grande vendedora no beco; como tantas outras, ela não pode deixar Bissau

durante a guerra. A descrição “mulher palavra/ mulher de eira/ vestida de safras largas de canseira/ bidera/ órfã da vida/ mulher companheira” que forma a segunda estrofe revela uma personagem comum na cena guineense. Apesar de o poema tratar de uma mulher no singular, o poema aponta para a coletividade de mulheres idosas que permanecem trabalhando para se manterem.

A terceira estrofe do poema “no beco/ vendia/ no beco/ sofria/ no beco/ vivia” ativa a memória do leitor atento apontando para a personagem Mama Sabel, do romance “Mistida”, de Abdulai Sila, bem como para a letra da canção “Mama Sabel”, dos cantores guineenses Iva e Ichy. Os três discursos denunciam a carência dos mais pobres e como a vida é difícil para elas. O texto poético caracteriza a mulher-grande como sendo “órfã da vida” e afirma que para ela a vida era madrasta, além de ser portadora de “sina má”. Não bastasse a vida de infortúnios, a guerra lhe traria ainda uma morte cruel: “foi ali no chão do seu trabalho/ falho de sorte que o ferro/ marcado de morte a surpreendeu”. Tcheka denuncia poeticamente a violência gratuita que se fez presente durante a guerra, ao tornar protagonistas as personagens que, na vida, eram figurantes.

A memória do referido evento traumático se materializa literariamente em “Guiné-Sabura que dói” por meio de *flashs* e cenas isoladas, que mesmo ao focalizar personagens individuais, representam, por metonímia, coletividades. Tais fragmentos de memória articulam historicamente o passado, sem revelar “como ele de fato foi” (BENJAMIN, 1994, p. 224), mas se mostram apropriações de reminiscências coletivas que relampejam no momento de perigo.

O último dos cinco textos acerca da guerra de 1998-99 é uma prosa poética que, inclusive, encerra a obra. “da guiné-bissau a Saramago” trata da destruição da capital do país e é o único dos textos que destaca um espaço específico de Bissau.

dizem os correspondentes de guerra que uma grande parte do patrimônio cultural da guiné-bissau foi barbaramente destruído por tropas estrangeiras acantonadas no Instituto Nacional de Pesquisas (INEP), perdendo-se estudos, pesquisas, obras literárias e documentos históricos. uma parte significativa da memória do país foi reduzida a cinza. (TCHEKA, 2008, p. 61).

O poeta grafa propositalmente em letras minúsculas as palavras que iniciam as frases e nomes próprios, como Saramago e Guiné-Bissau, contudo diferencia o Instituto Nacional de Pesquisas, único termo em maiúsculas. O órgão, nos anos que antecederam imediatamente a guerra, publicara uma série de escritores, promovera debates acadêmicos e fomentara a pesquisa científica no país. Tony Tcheka dedica o último texto do livro para explicitar uma dor pessoal, uma vez que ele fora um dos pensadores que ajudou a construir o INEP.

3 CONCLUSÃO

Como um dos poetas que viu nascer um país independente e colaborou com isso, Tony Tcheka é testemunha e guardião da História, na medida em que a registra no papel. Sob o olhar atento do poeta, o indizível da guerra, de que nos fala Walter Benjamin, ganha contornos estéticos, fazendo emergir não só a cidade onde ocorrem os conflitos, mas, principalmente, as personagens-vítimas, o guineense comum, a mulher vendedora, o menino de rua, o soldado combatente. Sua opção, tanto no período colonial quanto no nacional, se faz pelos vencidos, por aqueles que estão à margem. Em sua escrita, esses tornam-se protagonistas. Mesmo sem voz, fica claro ao leitor que não há emudecimento, mas permanece o silêncio devido à ausência de fala após o trauma.

Contudo, a maneira como o evento traumático é lido nos períodos colonial e nacional se transmuta. No primeiro, o trauma torna-se força motriz conclamadora e impulsionadora da ação; ao contrário do que ocorre no período nacional, quando o evento traumático se apresenta poeticamente em tom menor, por vezes imobilizando o sujeito. Por outro lado, considerando que “não contar perpetua a tirania do que passou” (SELLIGMANN-SILVA, 2000, p. 9), podemos considerar que escrever e publicar a imobilização, por si só, configuram a ação e a crítica possíveis ao presente do país.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Notas de literatura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

AMADO, Leopoldo. **Guerra colonial e guerra de libertação nacional 1950-1974: caso da Guiné-Bissau**. Lisboa: IPAD, 2011.

AUGEL, Moema. **O desafio do escombro**: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre a literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Ed. brasiliense, 1994.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Sales. **Dicionário Houaiss da Língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

NARCISO, Carlos; FREITAS, Renato; FREITAS, Roberto. **A Revolta dos Mais Velhos (Guiné Bissau, 1998/99)**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bQs4UUeuV5Y>>. Acesso em: 30 out. 2015, às 3h.

NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Marcio (Org.). **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. **O local da diferença**: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução. São Paulo: Ed. 34, 2005.

_____. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Psicologia clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652008000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 18 set. 2012, às 12h.

SILA, Abdulai. **Mistida** (Trilogia). Praia: Centro Cultural Português/Instituto Camões, 2002.

TCHEKA, Tony. **Noites de insônia na terra adormecida**. INEP: Bissau, 1996.

_____. **Guiné – sabura que dói**. UNEAS: São Tomé e Príncipe, 2008.

_____. [Pindjiguiti]. In: **Mantenas para quem luta!**: a nova poesia da Guiné-Bissau. 2. ed. Bissau: Conselho Nacional de Cultura, 1993.