

ORGANIZADORA:
MÁRCIA CRISTIANE DA SILVA GALINDO

EDUCAÇÃO, SUSTENTABILIDADE, DIVERSIDADE E MULTICULTURALISMO

Coletânea de Artigos Científicos dos Docentes,
Egressos e Acadêmicos do Centro de
Ensino Superior do Amapá-CEAP

Ademárcio Brasil Guedes
Adirleide Greice Carmo de Souza
Felipe Moreira Azevedo
Janáia Batista de Melo
Karla Maria Pereira Baraúna
Leonardo Oliveira Galiano
Luana Sibeli Barbosa
Luciana Uchôa Ribeiro
Mariana Margutti Contreras
Márcia Cristiane da Silva Galindo
Pedro Ribeiro da Silva Neto
Suzana Gomes Tavares
Tatiana Santos Saraiva
Thiago Araujo
Samantha Nobre do Carmo Saboia
Wellington Lemos Moreira



**ORGANIZADORA:
MÁRCIA CRISTIANE DA SILVA GALINDO**

Coletânea de Artigos Científicos dos Docentes, Egressos e Acadêmicos do Centro de Ensino Superior do Amapá-CEAP

EDUCAÇÃO, SUSTENTABILIDADE, DIVERSIDADE E MULTICULTURALISMO

Ademárcio Brasil Guedes
Adirleide Greice Carmo de Souza
Felipe Moreira Azevedo
Janáia Batista de Melo
Karla Maria Pereira Baraúna
Leonardo Oliveira Galiano
Luana Sibeli Barbosa
Luciana Uchôa Ribeiro
Mariana Margutti Contreras
Márcia Cristiane da Silva Galindo
Pedro Ribeiro da Silva Neto
Suzana Gomes Tavares
Tatiana Santos Saraiva
Thiago Araujo
Samantha Nobre do Carmo Saboia
Wellington Lemos Moreira

ORGANIZADORA:

MÁRCIA CRISTIANE DA SILVA GALINDO

EDUCAÇÃO, SUSTENTABILIDADE, DIVERSIDADE E
MULTICULTURALISMO

AUTORES:

Ademárcio Brasil Guedes
Adirleide Greice Carmo de Souza
Felipe Moreira Azevedo
Janáia Batista de Melo
Karla Maria Pereira Baraúna
Leonardo Oliveira Galiano
Luana Sibeli Barbosa
Luciana Uchôa Ribeiro
Mariana Margutti Contreras
Márcia Cristiane da Silva Galindo
Pedro Ribeiro da Silva Neto
Suzana Gomes Tavares
Tatiana Santos Saraiva
Thiago Araujo
Samantha Nobre do Carmo Saboia
Wellington Lemos Moreira

ISBN : 978-85-9592-073-6

IMPRESSO NO BRASIL – EDITORA ANJO
PRODUÇÕES EDITORIAIS ANJO LTDA

A Deus, a quem servimos: toda a honra.
Aos nossos familiares, pelo apoio e inspiração: todo o nosso amor.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Para a realização desse trabalho tivemos o apoio direto e indireto de muitas pessoas e instituições. Somos gratos a todos que contribuíram para a sua elaboração e conclusão. Gostaríamos de fazer um agradecimento especial a toda equipe da “**Editora Anjo**” pela realização do nosso sonho na publicação da nossa coletânea.

A **Deus**, por nos conceder a vida, paz, saúde e resiliência sempre nos obstáculos da Educação.

Aos nossos **pais, familiares, esposas, esposos, namoradas, namorados, filhos, filhas, enteados** pelo carinho, paciência e constante incentivo no nosso aperfeiçoamento profissional.

A nossa bibliotecária “**Marlen Cristina Teixeira Amaral**”, pelo incentivo a leitura e a pesquisa nos nossos planejamentos.

Aos nossos Coordenadores de curso do CEAP: “**Neuma Maria Simões Alves, Luana Sibeli Mira Barbosa, Mônica Pernambuco Costa, Salomão Dantas Soares, Camila Rodrigues Ilário, Aline Isadora Costa Cantuária, Maria Helena Ferreira Pires da Costa, Karla Maria Pereira Baraúna**”, por nos apoiarem e incentivar nas nossas práticas.

A nossa Coordenadora Pedagógica “**Magda Mari Ripke Donin**” pela dedicação e por alcançar uma função de destaque no contexto acadêmico na articulação, formação e de transformação da prática pedagógica, agindo sempre como mediadora entre o currículo e os docentes.

A nossa Vice-Diretora “**Maria Ângela Paes Leme Nogueira**”, a “**fada do CEAP**”, responsável por auxiliar o **Diretor** em suas atribuições, contribuindo para a gestão administrativa e pedagógica e compartilhando as tarefas e atribuições no Ensino Superior sempre com excelência.

Ao nosso Diretor Geral **“José Cláudio da Silva”**, por assegurar a obtenção dos resultados definidos nos planos pedagógicos e administrativos, em conformidade com a missão da instituição, seus princípios e filosofia, dentro das diretrizes pedagógicas estabelecidas, por meio da Vice-Direção, Coordenação Pedagógica e dos Cursos na busca de uma educação no Ensino Superior do CEAP com muito compromisso.

Aos nossos Mantenedores: **“Edson Raymundo Pinheiro de Souza Franco, Edson Raymundo Pinheiro de Souza Franco Júnior, Eduardo José Silva de Souza Franco”**, agradecemos a confiança, incentivo e dedicação na busca da eficácia e eficiência socializadora e transformadora que coexistem, e que são constantes e intrínsecas ao ato de educar. A educação no CEAP se cumpre e se fortalece ao tentar reproduzir, em cada acadêmico, o conjunto de normas e regras que tornam possível sua inserção na sociedade e na vida profissional e essa missão os senhores nos proporcionam com muita competência na nossa prática diária.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	5
APRESENTAÇÃO	7
ADIRLEIDE GREICE CARMO DE SOUZA.....	10
WELLINGTON LEMOS MOREIRA	10
ADIRLEIDE GREICE CARMO DE SOUZA.....	16
WELLINGTON LEMOS MOREIRA	16
LEONARDO OLIVEIRA GALIANO.....	25
FELIPE MOREIRA AZEVEDO.....	25
FELIPE MOREIRA AZEVEDO.....	32
LUCIANA UCHÔA RIBEIRO	40
MARIANA MARGUTTI CONTRERAS.....	51
ADEMÁRCIO BRASIL GUEDES	63
MÁRCIA CRISTIANE DA SILVA GALINDO.....	63
KARLA MARIA PEREIRA BARAÚNA.....	63
JANAIA BATISTA DE MELO SUZANA GOMES TAVARES.....	81
MARCIA CRISTIANE DA SILVA GALINDO ²	81
TATIANA SARAIVA ¹ ,	93
LUANA BARBOSA ² ,	93
PEDRO RIBEIRO ³	93
THIAGO ARAÚJO ⁴	93
SAMANDA NOBRE DO CARMO SABOIA.....	102
ADIRLEIDE GREICE CARMO DE SOUZA.....	120

APRESENTAÇÃO

O Livro “EDUCAÇÃO, SUSTENTABILIDADE, DIVERSIDADE E MULTICULTURALISMO” é uma coletânea de artigos científicos produzidos por Professores (pesquisadores), egressos e acadêmicos do Centro de Ensino Superior do Amapá- CEAP, dos cursos de Administração, Arquitetura, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física e das diversas áreas do conhecimento técnico e humano. Vários assuntos são abordados nesse livro com muita relevância que vão de assuntos do cotidiano as práticas pedagógicas, a maioria dos artigos são produções de Especializações, Mestrado, Doutorado ou Projetos interdisciplinares, com o objetivo de reunir conhecimentos científicos de cunho cultural para apresentar à comunidade acadêmica, buscando mudanças na educação e incentivo a pesquisa, ao ensino e a extensão.

As temáticas abordadas são: meio ambiente, multiculturalismo, racismo, dança, construção, jogos africanos, técnicas de Arquitetura, projetos e outros.

Esperamos que este trabalho possa realmente contribuir na formação pedagógica e profissional de todos que se interessem pela temática, principalmente despertar a Iniciação Científica e as Metodologias Ativas, com o foco de aprimorar a leitura e a busca por informações pertinentes a Ciências e a Cultura na prática diária dos docentes.

Deixo aqui uma mensagem para todos que amam a pesquisa científica e todo o seu processo de concepção. “Quando tocamos em algo, deixamos as nossas impressões digitais. Quando tocamos as vidas, deixamos nossa identidade” (DUARTE, 2017).

MÁRCIA CRISTIANE DA SILVA GALINDO
MESTRE EM EDUCAÇÃO/ DOUTORANDA EM CIÊNCIAS DA
LINGUAGEM

PREFÁCIO

Eis-me aqui, fazendo o prefácio do livro dos meus queridos docentes. Recebi o convite com alegria e o aceitei de forma mais impulsiva ainda. Resolvi então escrever sobre aquilo de que mais gostei no trabalho desta coletânea e sinto a obrigação de dizer que gostei de tudo. Escrevo então sobre o afeto, a sensibilidade e outras várias emoções e reflexões que o trabalho nos evoca dentro da relevância da pesquisa.

Com muita satisfação, apresento ao público acadêmico, docente do CEAP e interessados em pesquisa científica, este sugestivo trabalho coletivo realizado pelos docentes dessa instituição (CEAP), com temas muito interessantes e sugestivos para a prática educacional científica do Estado do Amapá.

Cumprimento-os pela iniciativa, sempre tão relevantes em nosso contexto e ainda marcado pelas fragilidades das problemáticas apresentadas que atormentam e marcam significativamente as nossas pesquisas no Ensino Superior.

As temáticas propostas na obra estão voltadas para a sustentabilidade, diversidade e multiculturalismo que é a bandeira que o Centro de Ensino do Amapá/CEAP levanta a cada semestre e busca a construção da identidade cultural em cada curso representado nos interdisciplinares, nas extensões e no Ensino Superior, pois foi muito bem apontada nessa obra.

Vocês são os nossos orgulhos e nossas referências pedagógicas, são um time de profissionais competentes e com compromisso no ensino aprendizagem e sabem por quê? Pela dedicação a pesquisa e pela devoção a

acadêmica e sem sombra de dúvida na busca da melhoria dos acadêmicos e na busca de uma sociedade mais equívoca e justa. Portanto vocês são os destaques na Educação Superior e por isso eu os aplaudos de pé.

Educação: ser, saber, fazer nos vem provar que a realidade educacional brasileira pode ser muito mais eficiente se os educadores tiverem o preparo e a vontade heroica dos Professores que assinam este importante livro.

MARIA ÂNGELA PAES LEME NOGUEIRA
VICE-DIRETORA DO CEAP

A PROTEÇÃO INTERNACIONAL DO MEIO AMBIENTE E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO PREVENTIVO

¹Adirleide Greice Carmo de Souza

²Wellington Lemos Moreira

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a evolução da proteção internacional do meio ambiente na história do Direito Internacional. Ademais, como objetivos específicos tem-se a necessidade de apresentar aspectos conceituais que envolvem o ambiente, a crise ambiental e a sociedade de risco. Também, discutir os conflitos ambientais, e a perspectiva da educação ambiental como instrumento preventivo. Tratou-se de um estudo com método analítico, através de uma pesquisa bibliográfica em literatura luso-brasileira – todas com a finalidade de coletar e apresentar informações globais sobre as temáticas abordadas no presente estudo. Ao final, como resultado, intenta-se que embora a proteção do meio ambiente seja realizada pelo Direito Internacional Ambiental, necessário se faz promover a Educação Ambiental como instrumento de prevenção aos danos ambientais internacionais, pois concluiu-se que para que os Estados efetivem a proteção internacional do meio ambiente, necessário se faz a participação dos povos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Meio Ambiente, Dano Ambiental, Conflitos Ambientais, Direito Internacional Ambiental, Educação Ambiental.

¹ Professora dos Cursos de Direito, Administração e Ciências Contábeis do Centro de Ensino Superior do Amapá - CEAP, Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas, Doutoranda em Direito.

² Advogado, egresso do curso de Direito do Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP, Mestrando em Direito.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the evolution of the international protection of the environment in the history of international law. In addition, as specific objectives there is a need to present conceptual aspects that involve the environment, the environmental crisis and the society of risk. Also, discuss the environmental conflicts and the perspective of environmental education as a preventive tool. This was a study with an analytical method, through a bibliographic research in Luso-Brazilian literature - all with the purpose of collecting and presenting global information on the topics addressed in the present study. At the end, as a result, it is tried that although the protection of the environment is carried out by the International Environmental Law, it is necessary to promote Environmental Education as an instrument for the prevention of international environmental damage, since it was concluded that for States to international protection of the environment, it is necessary to involve the peoples involved.

KEYWORDS: Environment, Environmental Damage, Environmental Conflicts, International Environmental Law, Environmental Education.

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação versa sobre a proteção internacional do meio ambiente e a perspectiva da educação ambiental como prevenção dos conflitos ambientais internacionais.

O objetivo geral da investigação é analisar a evolução da proteção internacional do meio ambiente na história do Direito Internacional. Ademais, como objetivos específicos tem-se a necessidade de apresentar aspectos conceituais que envolvem o ambiente, a crise ambiental e a sociedade de risco. Também, discutir os conflitos ambientais e a perspectiva da educação ambiental como instrumento preventivo.

Em virtude da importância do meio ambiente para manutenção da vida e tendo em vista os crescentes danos ambientais é possível acompanhar nas últimas décadas a inserção da tutela do ambiente como um direito fundamental do homem, seja no direito interno como no internacional. Considerado, assim um direito essencial para a subsistência e manutenção da vida é de relevância as discussões que tratam da proteção internacional do ambiente, uma vez que, as proporções de seus danos podem ter impactos globais, e logo sua proteção também deve ir além do direito interno e ser objeto de discussão e tutela internacional.

A investigação é resultado de pesquisa bibliográfica em literatura luso-brasileira, assim como, em outras obras de relevância internacional da temática com consultas em obras manuscritas, impressas e ciber bibliografia – todas com a finalidade de coletar e apresentar informações globais sobre as temáticas abordadas no presente estudo. Trata-se ainda de uma abordagem qualitativa, com coletas de dados bibliográficos e método analítico.

2 MEIO AMBIENTE, CRISE AMBIENTAL E A SOCIEDADE DE RISCO

2.1 ASPECTOS CONCEITUAIS DE MEIO AMBIENTE

O meio ambiente engloba diferentes concepções, contudo, partindo da abordagem de forma ampla, recorre-se a Vilela e Rievers (2009) que conceituam meio ambiente como um conjunto de elementos bióticos e abióticos, estruturados em variados ecossistemas naturais e também sociais nos quais figura o ser humano, individual e coletivamente, em processos interativos que tenham em foco o desenvolvimento das atividades humanas e a preservação dos recursos naturais.

Já considerando o meio ambiente em uma visão jurídica Leite (2011) entende o meio ambiente como um direito fundamental do homem, considerado de quarta geração, necessitando, para sua consecução, da participação e responsabilidade partilhada do Estado e da coletividade. Trata-se, de fato, de um direito fundamental intergeracional, intercomunitário, incluindo a adoção de uma política de solidariedade.

No Direito brasileiro o meio ambiente é definido no artigo 3º, III, da Lei n.º6.938/81 que o define como “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”.

2.2 A NATUREZA TRANSFRONTEIRIÇA DOS DANOS AMBIENTAIS E A TEORIA DA SOCIEDADE DE RISCO

O ambiente em suas diferentes concepções abordadas no item anterior é suscetível de serem objetos de danos ambientais, os quais são entendidos por Carvalho (2013) como os prejuízos patrimoniais ou extrapatrimoniais ocasionados a interesses que tenham como objeto o ambiente.

Tais prejuízos que envolvem o ambiente não ocorrem apenas em um determinado território, além do que, muitos danos são provocados por Estados terceiros, como defende Sampaio (2015).

Diante da então natureza transfronteiriça dos danos ambientais nasce os debates sobre uma possível evolução futura da cooperação internacional nos domínios do ambiente e do ordenamento territorial, com base no Direito Luso-brasileiro, no Direito Comunitário e no Direito Internacional.

Outro destaque quando a natureza transfronteiriça dos danos ambientais é a teoria da sociedade de risco foi desenvolvida por Ulrich Beck, segundo a qual a sociedade de risco, pós-industrial ou moderna, está a sofrer as consequências do modelo econômico adotado pela sociedade industrial, sendo este entendimento, defendido por Leite (2011).

Diante desse entendimento a sociedade de risco é caracterizada pelo permanente perigo de catástrofes ambientais, em face de seu contínuo e insustentável crescimento econômico. Seria assim, uma resposta da natureza ao homem pela exploração irracional do meio ambiente, a qual gerou a crise ambiental.

Desta forma, induz-se que a teoria da sociedade de risco e o contexto da crise ambiental caracterizam a sociedade contemporânea em uma sociedade internacional única em escala mundial, a qual portanto, requer discussão no que se refere a proteção do ambiente e a solução dos conflitos internacionais que o envolve.

3 CONFLITOS AMBIENTAIS CONTEMPORÂNEOS, SOLUÇÕES E PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

3.1 CONFLITOS INTERNACIONAIS AMBIENTAIS

Os Conflitos ambientais, podem ser analisados como o que Pinto (1998) chama de crise de valores estabelecidos pelo avanço do urbanismo, da explosão demográfica e as profundas mudanças sociais – ocasionadas pelo desenvolvimento capitalista e exploração econômica.

Sobre os conflitos que envolve o meio ambiente cumpre referir o pensamento de Miranda e Gomes (2015, p.16) sobre o tema:

O meio ambiente e os recursos naturais vêm concitando uma crescente atenção pelas ameaças paralelas que vão sofrendo tanto pelo modo de vida das sociedades ditas desenvolvidas e do homem convertido em consumidor quanto pelas situações de carência das sociedades que não conseguem sobreviver sem o recurso à utilização, ou à destruição mesmo, dos frutos da natureza de que podem dispor sem intermediários. É, senão o maior, um dos mais graves e preocupantes de problemas do século.

Diante disso, os conflitos internacionais ambientais, segundo Simioni e Lorenzet (2008) surgem a partir da reação de um ou mais Estados frente a um desses ou outros danos ao meio ambiente provocado por outro Estado que possa vir a comprometer seriamente a vida no Planeta.

3.2 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PREVENÇÃO DE CONFLITOS AMBIENTAIS INTERNACIONAIS

A Educação Ambiental pretende aproximar a realidade ambiental das pessoas, para que elas percebam que a dimensão ambiental impregna suas vidas, e que cada um tem um papel e responsabilidade sobre o que ocorre no ambiente. Nesta perspectiva a Educação Ambiental é uma proposta de educação para refletir sobre as formas de relações entre as sociedades e a natureza, entre os diferentes grupos sociais, sobre a ética e o direito à vida em todos os aspectos.

A intenção, também, é fortalecer o intercâmbio internacional de materiais pedagógicos e a disseminação de políticas públicas permanentes de educação ambiental que visem a prevenção de danos ambientais (SOUZA, 2012).

A educação em suas diferentes concepções é importante para constitui o que Pinto (2006) chama de socialização do homem numa única humanidade, já que a humanidade não é um postulado a que o homem possa renunciar, mas uma forma de dependência mútua que se constitui como categoria da realidade na conexão entre Direito e Moral.

Por fim, a educação ambiental é importante tanto para a solução de conflitos ambientais como para a prevenção dos mesmos e também para o próprio Direito Internacional. Logo, a Educação Ambiental surge como um importante instrumento preventivo de danos ambientais transfronteiriços.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o avanço da globalização e a análise da evolução da proteção internacional ambiental foi possível identificar que os danos ambientais tomam dimensões transfronteiriças, remetendo-se a ideia da teoria da sociedade de risco. E o ambiente por ser indispensável a vida ganha natureza além de direito fundamental, mas também de direito intergeracional e intercomunitário, razão pela qual, vem sendo objeto do Direito Internacional.

Especificamente, o Direito Internacional Ambiental vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões acadêmicas e jurídicas, no entanto, paralelo a isso os danos ambientais cada vez mais vem ganhando proporções globais gerando diversos conflitos entre os Estados.

Dentre as soluções para os conflitos internacionais ambientais tem-se a Educação Ambiental, pois os Estados precisam da consciência coletiva na proteção do ambiente – essa seria uma solução a médio e longo prazo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente e dá outras providências. In: **Vade Mecum Acadêmico de Direito**. Organização Anne Joyce Angher. 2. ed. (Coleção de Leis Rideel). São Paulo: Rideel, 2011. CD ROOM.

CARVALHO, Délton Winter de. **Dano ambiental futuro: a responsabilização civil pelo risco ambiental**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013.

LEITE, José Rubens Morato. **Direito Ambiental**. São Paulo: Saraiva, 2011.

MIRANDA, Jorge; GOMES, Carla Amado. **Diálogo ambiental constitucional e internacional**. Vol.3. Lisboa: Instituto de Ciências Jurídico-Políticas, 2015.

PINTO, Eduardo Vera-Cruz. **Apontamentos de história das relações internacionais**. Lisboa: AAFDL, 1998.

_____, **Ensinar História das Relações Internacionais numa Faculdade de Direito após o 11 de Setembro**. Lisboa: Coimbra Editora, 2006.

SAMPAIO, Jorge. **Do Direito Internacional do Ambiente À responsabilidade ambiental e seus meios de efetivação no âmbito do Direito Internacional**. p.405. In: MIRANDA, Jorge, *O Direito*. Lisboa: Almedina, 2015.

SIMIONI, Rafael Lazzarotto; LORENZET, Eliane Moreira. **Resolution of international environmental conflicts: sovereignty, international jurisdiction and ecological intervention**, In.: SCIENTIA IURIS, Londrina, v. 12, p. 155-175, 2008.

SOUZA, Adirleide Greice Carmo de. **A Educação Ambiental como Política Social: Uma estratégia de reação à pesca predatória no município de Pracuúba-AP**. Macapá: UNIFAP, 2012, 101 p. (Dissertação de Mestrado).

VILELA, Gracielle Carrijo; RIEVERS, Marina. **Direito e Meio ambiente: Reflexões atuais**, Belo Horizonte: Editora Fórum, 2009.

MEIO AMBIENTE DO TRABALHO E OS IMPACTOS DO ASSÉDIO MORAL

³Adirleide Greice Carmo de Souza
Wellington Lemos Moreira ⁴

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os impactos do assédio moral ao meio ambiente do trabalho, tratando da compreensão da definição do assédio moral. Posteriormente, explicita-se o meio ambiente do trabalho - seus aspectos conceituais. Por fim, são demonstrados os impactos do assédio moral no meio ambiente do trabalho. Trata-se de um estudo analítico, desenvolvido através do método hipotético-dedutivo, com pesquisa qualitativa, bibliográfica jurídica teórica, a fim de analisar o assédio moral como uma violação dos direitos, não apenas do trabalhador, mas do próprio meio ambiente do trabalho sustentável, uma vez, que afronta a Carta Magna Brasileira, os Direitos Humanos, a legislação trabalhista e ambiental.

PALAVRAS-CHAVE: Meio Ambiente do trabalho, Assédio Moral, Sustentabilidade, Saúde do Trabalhador, Dignidade da Pessoa Humana.

ABSTRACT

This study aims to analyze the impacts of bullying on the environment of work, dealing with the understanding of the definition of moral harassment. Subsequently, the work environment is explained - its conceptual aspects. Finally, the impacts of bullying on the environment of work are demonstrated. This is an analytical study, developed through the hypothetical-deductive method, with qualitative research, theoretical juridical bibliography, in order to analyze moral harassment as a violation of the rights, not only of the worker,

³ Professora dos Cursos de Direito, Administração e Ciências Contábeis do Centro de Ensino Superior do Amapá - CEAP, Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas, Doutoranda em Direito.

⁴ Advogado, egresso do curso de Direito do Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP, Mestrando em Direito.

but of the environment itself of sustainable work, once, which confronts the Brazilian Magna Carta, Human Rights, labor and environmental legislation.

KEYWORDS: Workplace Environment, Moral Harassment, Sustainability, Worker's Health, Human Dignity.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta como temática “Meio Ambiente do Trabalho e os impactos do assédio moral”. O qual alerta, sobretudo, para a dignidade humana do trabalhador. Do interesse jurídico pela temática, decorreu o seguinte problema: Quais impactos do assédio moral ao meio ambiente do trabalho? Esse questionamento norteou a pesquisa teórico-jurídica.

Para o problema acima, se apresentou a hipótese de que o assédio moral gera danos tanto ao trabalhador quanto ao trabalho. Para o trabalhador gera danos a saúde mental e física. Ao ambiente do trabalho gera a baixa produtividade, o absenteísmo, alta rotatividade, baixa criatividade e aumento das demandas trabalhistas.

Diante desse contexto, foi que a pesquisa que norteou o trabalho teve como objetivo geral analisar os impactos do assédio moral ao meio ambiente do trabalho. Outros objetivos mais específicos foram: compreender a definição do assédio moral; apontar os aspectos conceituais do meio ambiente do trabalho e identificar os impactos do assédio moral no meio ambiente do trabalho sustentável e danos para a saúde do trabalhador.

Intenta-se que este trabalho contribua para o meio jurídico no combate a prática do assédio moral e garantia da dignidade humana do trabalhador, bem como, para promoção de um meio ambiente do trabalho sadio e equilibrado.

A pesquisa foi bibliográfica jurídico-teórica, destacando-se dentre outros autores Milaré (2011), Fiorillo (2012), Dallegrave Neto (2010) e Melo (2012) com enfoque do método hipotético dedutivo, com abordagem qualitativa, através de coleta de dados em doutrinas, legislação e jurisprudência. A abordagem do objeto de estudo do presente trabalho, está entorno da discussão teórica das seguintes categorias: assédio moral, meio ambiente do trabalho, sustentabilidade, dignidade da pessoa humana, saúde do trabalhador, dentre outras.

2 ASPECTOS CONCEITUAIS DO MEIO AMBIENTE DO TRABALHO

Partindo do entendimento jurídico, a lei nº 6938 de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), define meio ambiente na esfera legal, sendo entendido na referida lei como “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (artigo 3º, I).

Em uma direção semelhante, mas em uma visão globalizante o conceito de meio ambiente deve ser, para Silva (2009, p. 18) abrangente de toda a “natureza, o artificial e original, bem como os bens culturais correlatos, compreendendo, além do natural, o patrimônio histórico, artístico, turístico, paisagístico e arquitetônico”. A interação entre os elementos que compõe o conceito de Silva (2009) são propícios ao desenvolvimento da vida em todas as suas formas.

Este conceito globalizante e o trazido pela lei nº 6938/81 foram recepcionados pela Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB (1988), pois esta Carta Magna buscou tutelar não somente o meio ambiente natural, mas também o meio ambiente artificial, o cultural e o do trabalho. Estas são, então, divisões do meio ambiente, as quais buscam facilitar a identificação da atividade degradante e do bem imediatamente agredido.

Como pode se analisar na breve introdução o meio ambiente não consiste apenas no meio natural, mas se estende inclusive ao meio ambiente do trabalho, sendo este entendido como o local onde o trabalhador desenvolve suas atividades laborais (SIRVINSKAS, 2012).

Para Freitas (2012, p.13) a expressão meio ambiente do trabalho aproxima dois ramos do direito pouco estudados de forma conjunta “o Direito do Trabalho e o Direito Ambiental”, sendo que conforme o autor, a relação entre estes dois ramos cientificamente autônomos se realiza na saúde e segurança do trabalhador.

Ainda definindo meio ambiente do trabalho, recorre-se a Melo (2010, p.30) para o qual:

O meio ambiente do trabalho é o local onde as pessoas desempenham suas atividades laborais, sejam remuneradas ou não, cujo equilíbrio está baseado na salubridade do meio e na ausência de agentes que comprometem a incolumidade físico-psíquica dos trabalhadores, independentemente da condição que ostentem (homens ou mulheres, maiores ou menores de idade, celetistas, servidores públicos, autônomos etc.)

Observe que o meio ambiente do trabalho trata-se do local onde a pessoa desempenha suas atividades laborais, sendo importante, ressaltar que isso independe da percepção de remuneração. Vale ainda destacar, o trecho em que o autor menciona o equilíbrio do meio ambiente do trabalho, para o qual aponta a necessidade de ausência de agentes que comprometam a incolumidade físico-psíquica – onde insere-se diretamente a ausência de assédio moral, visto que, esta conduta abala diretamente o psicológico do trabalhador e como consequência também gera danos para a saúde física.

Não há que se falar em meio ambiente do trabalho sem enfatizar a necessidade de um meio equilibrado e saudável, é o que defende Milaré (2011) que denomina ainda de meio ambiente do trabalho sustentável.

O meio ambiente do trabalho adequado e seguro é um dos mais importantes e fundamentais direitos do cidadão trabalhador, conforme pontua Melo (2010, p.32), segundo o qual se o meio ambiente seguro e equilibrado for “desrespeitado, provoca agressão a toda a sociedade, que, no final das contas, é quem custeia a Previdência Social”.

O entendimento do autor acima é no sentido de que, uma vez o meio ambiente do trabalho sendo violado no que se refere ao meio sadio e equilibrado, isto pode trazer danos à saúde do trabalhador, que por sua vez, pode se acometido de diversas doenças e assim necessita dos benefícios da previdência social, trazendo custo para toda a sociedade. Neste sentido, garantir o meio ambiente do trabalho sustentável beneficia não apenas o trabalhador, o trabalho e toda a coletividade.

No âmbito do local de trabalho, compreende-se a sustentabilidade relacionada a segurança do trabalho, a higiene, a eliminação no local de trabalho de agentes físicos, químicos e biológicos que possam ocasionar acidentes, bem como, aquele ambiente laboral harmonioso sem pressões psicológicas e exposições humilhantes e vexatórias dos trabalhadores, como defende Freitas (2012).

3 DEFINIÇÃO DO ASSÉDIO MORAL

Traçando uma breve contextualização sobre o assédio moral, esse termo é relativamente novo, contudo, quando se adentra as definições e características dessa prática, o entendimento é outro, uma vez que, ao se tratar de uma violência moral no âmbito do trabalho, se remete aos próprios primórdios da categoria trabalho – esta entendida com o advento do sistema capitalista.

Isto porque, como bem relembra Pereira (2004) autor do primeiro livro brasileiro sobre assédio moral que foi com o advento do sistema

capitalista, especificamente com a revolução industrial que a força de trabalho do ser humano passou a ser desvalorizada.

A desvalorização do trabalho humano faz referência à ideia de alienação tratada nas obras de Karl Marx, onde o clássico retrata a banalização do operário, o qual era submetido a intensas horas de trabalho em condições humilhantes, desumanas e degradantes, tornando o trabalhador uma coisa. (MARX, 2011)

Traços das condições humilhantes, as quais o trabalhador era submetido no período de eclosão da industrialização ultrapassou os séculos, e ainda é presente nos dias atuais, sendo que com uma diferença a desvalorização do trabalho não é mais característica apenas do setor privado, mas também da esfera pública.

Dentre as formas que mantêm a degradação do ambiente do trabalho, tem-se a que se chama de assédio moral, termo recentemente aplicado para nomear a violência moral, humilhante, constrangedora e frequente a qual é vítima o trabalhador.

O assédio moral passa então a ser um tema tratado nas produções científicas, legais e jurídicas. Quanto à definição de assédio moral, recorre-se a Dallegrave Neto (2010, p.271) que assim o definiu:

Conjunto de condutas abusivas, exercido de forma sistemática durante certo tempo, em decorrência de uma relação de trabalho, e que resulte no vexame, humilhação ou constrangimento de uma ou mais vítimas, por meio da ofensa a seus direitos fundamentais, podendo resultar em danos morais, físicos e psíquicos.

Veja na definição acima, que a conduta abusiva para se configurar assédio moral, deve se ocorrer em virtude das relações do trabalho, e requer ainda a repetição prolongada, a qual compromete sobremaneira a saúde física e psíquica do trabalhador, bem como, a sustentabilidade do meio ambiente do trabalho.

Institucionalmente, encontrou-se a definição do assédio moral em publicação do Ministério do Trabalho e Emprego (2009, p.15):

São atos cruéis e desumanos que caracterizam uma atitude violenta e sem ética nas relações de trabalho, praticada por um ou mais chefes contra seus subordinados. Trata-se da exposição de trabalhadores e trabalhadoras a situações vexatórias, constrangedoras e humilhantes durante o exercício de sua função.

A definição institucionalizada, transcrita acima, remete a uma violência moral, visto que, tratasse de uma exposição injusta do trabalhador a

situações humilhantes e degradantes, que direta e indiretamente afetam sua saúde, comprometem sua própria vida e seu emprego.

4 ASSÉDIO MORAL *VERSUS* MEIO AMBIENTE DO TRABALHO

A conduta classificada como assédio moral viola a integridade física e psíquica do trabalhador, fazendo com que o meio ambiente do trabalho não esteja em condições dignas para o exercício do trabalho. Isto, viola diretamente o meio ambiente laboral sadio e equilibrado.

4.1 IMPACTOS DO ASSÉDIO MORAL NO MEIO AMBIENTE DO TRABALHO SUSTENTÁVEL E DANOS PARA A SAÚDE DO TRABALHADOR

Uma vez que no meio laboral é identificado a prática do assédio moral, este apresenta danos não somente ao trabalhador, mas também aos desempenhos e qualidade do trabalho, bem como, a coletividade.

Veja, primeiro quanto aos danos para a natureza do trabalho, uma vez, que o assédio moral é uma conduta repetitiva e corriqueira no ambiente de trabalho, e expõe a vítima a condições humilhantes e vexatórias – isso degrada deliberadamente as condições de trabalho, pois os demais que a princípio não são vítimas, ficam receosos e intimidados temendo serem a próxima vítima, fato este, que prejudica o desempenho de suas funções. (BARROS, 2012)

Tal conduta compromete o equilíbrio do ambiente laboral, a sadia relação entre os empregados, violando assim, segundo Fiorillo (2012) o desenvolvimento sustentável, aqui representado pelo meio ambiente laboral, uma vez que, o assédio moral viola as bases vitais da produção do homem e de suas atividades.

O assédio moral impacta ainda a relação entre os homens e destes com seu ambiente laboral, fazendo com que sejam ineficazes os valores sociais do trabalho e vida sadia sustentável.

Segundo Freitas (2012) o meio ambiente laboral sustentável é aquele que respeita e materializa os direitos sociais e fundamentais dos trabalhadores. Assim, degradar através do assédio moral o bem-estar físico, psíquico e espiritual dos que estão inseridos no meio ambiente do trabalho é violar a sustentabilidade, bem como, os direitos fundamentais da pessoa humana.

Ainda o mesmo autor, diz que,

Por outro lado, um ambiente de trabalho eticamente sustentável baseia-se na ideia de expressa proibição da “coisificação” do trabalhador, consistindo em

ações que universalizem a produção do bem-estar duradouro dos trabalhadores [...] (FREITAS, 2012, p.148)

Assim, resta evidente ao analisar o assédio moral no contexto acima, que esta conduta impacta negativamente no meio ambiente do trabalho sustentável, visto que, como mencionou o autor não há que se falar em sustentável se o trabalhador for coisificado em seu valor.

Além disso, ficam demonstrados objetivamente os impactos do assédio moral para a saúde do trabalhador – danos que podem ser observados no quadro abaixo:

Tabela 1 – Sintomas do assédio moral na saúde

Sintomas
Crises de choro
Dores generalizadas
Palpitações e tremores
Sentimentos de inutilidade
Insônia ou sonolência excessiva
Depressão
Diminuição da Libido
Aumento da pressão arterial
Dor de cabeça
Distúrbios digestivos
Tontura
Falta ou excesso de apetite
Falta de ar
Uso de bebida alcoólica
Tentativa de suicídio

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego (2010, adaptado pela autora).

Na tabela, se pode observar os impactos diretos na saúde do trabalhador – os quais vão desde uma simples dor de cabeça até as tentativas e em alguns casos mais extremos a consumação do suicídio. Além, disso os danos à saúde acima citados, quando em estados avançados podem levar a morte.

Para Barros (2012, p.849) os danos do assédio moral são danos tanto à saúde quanto a vida do trabalhador. “O dano à saúde poderá implicar não só diminuição da aptidão laboral da vítima, mas lesão nas suas faculdades culturais, artísticas, desportivas, religiosas, sexuais e etc.”.

Assim, diante dos impactos do assédio moral ao meio ambiente do trabalho expostos reforça o dever não somente do Estado, mas de toda a coletividade na proteção do meio ambiente do trabalho. Visto que, trata-se de uma conduta que viola a dignidade da pessoa humana, da cidadania e dos valores sociais do trabalho, insculpidos como fundamentos logo no artigo 1º da Carta Magna de 1988 e seus incisos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, identificaram-se aspectos gerais sobre assédio moral e meio ambiente do trabalho, e pode-se observar que a prática do assédio no trabalho, traz impactos tanto ao meio ambiente laboral como para o trabalhador, uma vez, que afeta a sua saúde mental e física, fazendo com que interfira no desempenho das funções laborais do trabalhador.

O assédio moral ocasiona impactos negativos tanto ao trabalhador quanto para o trabalho. Para o trabalhador gerando danos a saúde mental e física. Os impactos ao ambiente do trabalho geralmente estão entornos da baixa produtividade, do absenteísmo, da alta rotatividade e aumento das demandas trabalhistas.

Portanto, diante dos impactos do assédio moral ao meio ambiente do trabalho atenta-se para a necessidade do Poder Público e toda coletividade proteger e zelar por um meio ambiente do trabalho sustentável – o qual configura-se como direito fundamento do homem. Evidencia-se ainda a necessidade de se criminalizar o assédio moral no meio ambiente do trabalho, pois o assédio transgredi princípios basilares da República Federativa do Brasil, a exemplo do princípio da dignidade da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

BARROS, Alice Monteiro. **Curso de Direito do Trabalho**. 8ªEd. São Paulo: Ltr, 2012.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 2014.

_____. **LEI Nº. 6938 DE 31 DE AGOSTO DE 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em 12 de jul. 2014.

DALLEGRAVE NETO, José Affonso. **Responsabilidade Civil no Direito do Trabalho**. São Paulo:LTr, 2010.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro**. 11ª. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2012.

FREITAS, Ives Faiad. **Direito à informação e meio ambiente do trabalho sustentável**. Belo Horizonte: Leiditathi, 2012.

MARX, Karl. **O capital: critica da economia política**. Livro III. São Paulo: Nova Cultural, 2011.

MELO, Raimundo Simão de. **Direito Ambiental do Trabalhador e a saúde do trabalhador**. São Paulo: LTr, 2010

MILARÉ, Édis. **Direito do Ambiente: a gestão ambiental em foco**. 7.ª Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Assédio moral e sexual no Trabalho**. Brasília: MTE, 2009.

PEREIRA, João Renato Alves. **Assédio moral: dando a volta por cima**, 2ª edição. São Paulo: Editora do Autor, 2004.

SILVA, José Afonso da. **Direito Ambiental Constitucional**. 8ª Ed. – São Paulo: Malheiros Editores, 2009.

SIRVINSKAS, Luís Paulo. **Manual de Direito Ambiental**. 10ª Ed. rev. atual. e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2012.

CENTRO DE APOIO À AGRICULTURA URBANA E PERIURBANA EM MACAPÁ

LEONARDO OLIVEIRA GALIANO⁵

FELIPE MOREIRA AZEVEDO⁶

RESUMO

Muito se discute acerca de uma alimentação saudável, sobretudo o seu acesso. O alimento sempre foi o grande impulsionador da história. A tendência é que, devido ao aumento populacional e a perda de espaço e fertilidade de solo agricultáveis, a situação se agrave. Devido a isso, desde 2000 o Brasil, através do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, estabeleceu como meta que cada Estado tenha seu Centro de Apoio à Agricultura Urbana e Periurbana (CAAUP). Este centro foi projetado para a região de grande desenvolvimento e circulação da cidade, com intuito de ser um entreposto urbano, além de produzir diversos tipos de alimentos com pouco uso do solo.

Palavras-chave: Centro de Apoio à Agricultura Urbana e Periurbana. Macapá - AP. Agroecologia. Sustentabilidade. Alimentos orgânicos.

ABSTRACT

Much has been discussed about healthy eating, especially your access. The food has always been the big story booster. The trend is that, due to the population increase and the loss of space and arable soil fertility, the situation from getting worse. Because of this, since 2000 the Brazil, through the Ministry of Social development and hunger alleviation, established as a goal that every State has your centre of Urban and peri-urban Agriculture support (CAAUP). This Centre has been designed for the development and circulation of the city, with the intention of being an urban warehouse, in addition to producing several types of food with little use of the soil.

Key-words: Center for Urban and peri-urban Agriculture support. Macapá-AP. Agroecology. Regionalism. Organic food.

⁵ Arquiteto e Urbanista, pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

⁶ Arquiteto e Urbanista, Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo/Universidade Federal do Pará. Professor do Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP).

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a FAO – Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura, um dos principais desafios que a humanidade tem enfrentado é o crescimento populacional. Em 2050, atingirá a marca de 10 bilhões de habitantes em todo o mundo, um estudo aponta que em 2015, 26 cidades no mundo possuíam população de 10 milhões ou mais de pessoas. Para alimentar uma cidade deste porte - Tokyo, São Paulo, Cidade do México – pelo menos 6000 toneladas de alimentos serão necessárias por dia (UNITED NATIONS, 2004).

2 AGRICULTURA NO AMAPÁ

O Estado do Amapá têm amplas possibilidades para aproveitar essas demandas. Os principais produtos hortícolas cultivados são as folhosas (alface, repolho, couve, coentro, cebolinha e salsa) e alguns tubérculos (macaxeira e batata-doce). Também, em menor escala, a melancia, o jerimum, o quiabo e o maxixe. O cultivo é realizado no ano, com o uso dos sistemas de irrigação improvisados no período seco (EMBRAPA, 2007).

Durante 1990 a 2005, a Embrapa-AP observou uma redução de 30% no número de estabelecimentos agrícolas e em 42% na área total cultivada no estado. Ainda que de vista, o índice de 4,3 % possa representar pouca preocupação em relação à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), esta não diminui a gravidade do problema.

3 AGROECOLOGIA E AGRICULTURA URBANA

Agroecologia é “parte da ecologia que estuda os ecossistemas artificiais que se estabelecem em áreas agrícolas” (GLIESSMAN, 2005). É concebida a partir de 1970, surgindo como *feedback* aos críticos destes movimentos por uma nova agricultura integrada ao meio ambiente.

No Brasil a Agricultura Urbana faz parte do Programa Fome Zero e possibilita a produção de alimentos de forma comunitária com uso de tecnologias de bases agroecológicas em espaços urbanos e periurbanos ociosos (CEPAGRO, 2011). Usualmente, quintais domésticos e terrenos baldios destinam-se ao acúmulo de lixo e entulho (LADWING; SCHWALM, 2012). A limpeza dessas áreas e sua utilização para plantio e outras formas de produção proporcionam melhoria considerável ao ambiente local.

4 AQUAPONIA

Quanto aos acervos de estudos, a literatura acadêmica brasileira ainda é irrisória (HUNDLEY; NAVARRO, 2013), pois somente nos últimos anos pesquisadores de universidades brasileiras e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária iniciaram pesquisas. Todavia no Canadá, Austrália, Estados Unidos, México e Israel tem-se estudos com resultados satisfatórios. Ademais, há um grande número de residências que são produtoras de hortaliças, denominadas de “*backyard aquaponics*” ou “aquaponia de quintal” (BACKYARD AQUAPONICS, 2012).

Seu propósito não apenas reduz o impacto ambiental como a superação em driblar deficiências que deterioram o sistema produtivo. Como, a escassez de água, e o uso de terras que não permitem o cultivo convencional. Logo, a aquaponia tem se mostrado promissora e lucrativa devido o uso dos proveitos dos dois sistemas (ZELAYA *et al*, 2001) sendo o de produção de peixes na recirculação de água e o hidropônico (figura 01).

Figura 1 - Exemplo do sistema de aquaponia.



Fonte: <<http://aqpbrasil.com/aquaponia/>>, s/d⁷.

Ela lembra os processos de simbiose que ocorrem na natureza. Onde os peixes dos rios produzem dejetos nitrogenados, que possuem uma fração de nutrientes que leva em consideração as exigências dos vegetais, e estes, utilizam os compostos para sua própria produção de biomassa, para depois

⁷Disponível em: <<http://aqpbrasil.com/aquaponia/>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

separar os mesmos da água, o que torna-a limpa para o ambiente novamente (HERBERT, 2008).

Quanto ao tipo de espécie de vegetais e de peixes a ser utilizado, Caló (2011) comenta que várias espécies de peixes já foram testadas como pacu, tambaqui, tilápia, carpa comum e até peixes ornamentais. O mesmo foi realizado para plantas, como a alface, acelga, rúcula, salsa, brócolis, pimentão, e outros, além de plantas ornamentais.

5 CAUP

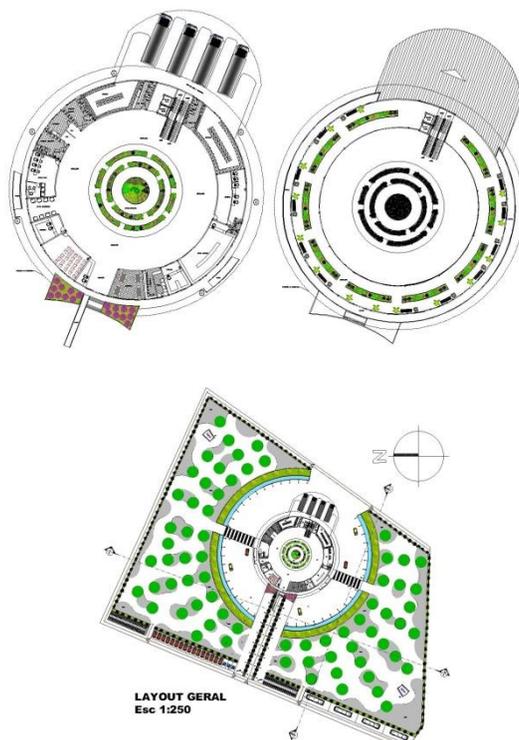
O centro oferecerá insumos, capacitação e informações sobre novos projetos. Apoiará os agricultores na comercialização, no combate à extrema pobreza das comunidades urbanas e propicia às famílias o acesso a uma alimentação saudável, em quantidade suficiente e de modo permanente⁸.

Suas arquiteturas estão dispostas em círculos, partindo do jardim sensorial em anéis concêntricos, no formato de labirinto, após o corredor de acesso, circulação e contemplação; tanto no primeiro piso quanto no segundo, contudo neste terá canteiros e mobiliários para descanso e contemplação.

Nas circunferências do prédio, a escada e rampa levam à entrada principal, com corredor retilíneo de palmeiras. Canteiros, com espécies nativas e exóticas, objetivam a proteção do terreno contra poluição sonora, poeiras e gases tóxicos, assim como sombra e alimento. Ao lado deste corredor, estão às hortas sobre tanques de criação de peixes, no formato circular, dispostas em anéis radiais entorno da edificação principal, seguindo os espelhos d'águas em formato arqueado, abastecendo o sistema de irrigação das hortas e demais espécies de vegetação existentes no centro (figuras 02, 03 e 04).

Figuras 22, 03 e 04 – Layout Geral do CAAUP implantado no lote e Layout do Térreo e do 1º Pav. da Edificação Principal.

⁸Fonte: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/01/sergipe-ganha-centro-de-apoio-a-agricultura-urba-na-e-periurbana>>. Acesso em: 12 jul. 2017.



Fonte: GALIANO, 2017.

O acesso do terreno se dará no meio do lote com sua maior testada, divididos para pedestres (no corredor central) e para carga e descarga, com entrada (à direita) e saída (à esquerda). Adiante terão os estacionamentos, divididos entre quatro categorias: bicicleta, carros – com dimensionamentos de vaga de PNE (NBR 9050) –, motocicletas e ônibus. Os caminhões efetuarão carga e descargas, nas vagas, à posterior da fachada principal.

O prédio terá dois pavimentos, e no meio o jardim sensorial e a circulação com o pé-direito duplo, possibilitando uso de panos de vidro maiores, conferindo iluminação e arejamento, além do preceito estético. O acesso entre os pavimentos será por escadas e elevador, locados no extremo radial da planta.

6 CONCLUSÃO

Ao longo da pesquisa, que resultou neste projeto, foi possível perceber que inserir a sustentabilidade como escopo seria importante por ser parte significativa da identidade do futuro arquiteto e urbanista. Logo, pensar em

solução para diminuir a insegurança alimentar em Macapá foi imediata, em parte por se crer que diversos enfoques acerca da fome já serviam para causar o incômodo inicial. Estabelecer a agricultura em região urbanizada representou uma sugestão muito pertinente ao momento em que o solo se torna mais escasso e caro.

Em escala maior, pode se multiplicar também, começa por atingir um bairro, uma região administrativa na capital e por fim até a cidade que está inserida bem como as que estão ao redor e derredor. De modo geral, seria até maravilhoso se por meio da Arquitetura e do Urbanismo poder solucionar todos os entraves modernos. No entanto, nas palavras do arquiteto finlandês Alvar Alto “a Arquitetura não pode salvar o mundo, mas pode agir como um bom exemplo”.

7 REFERÊNCIAS

BACKYARD AQUAPONICS: bringing food production home. Get to know aquaponics. 2012. Disponível em: <<http://www.backyardaquaponics.com/>> Acesso em: 01 set. 2017.

CALÓ, P. Introducción a la Acuaponia. **Centro Nacional de Desarrollo acuícola (CENADAC)**. Ministerio de Agricultura, Ganaderia y Pesca. Argentina, 2011. 15 p.

CEPAGRO. Disponível em: < <http://www.cepagro.org.br/agricultura-urbana/> > Acesso em: 21 de mai. 2017.

EMBRAPA AMAPÁ. (Macapá, AP). **III Plano Diretor da Embrapa Amapá: 2004-2007**. Macapá: 2005. (Embrapa Amapá. Documentos, 54). 59p.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável** / Stephen R. Gliessman. – 3. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

HERBERT, S. et al., **Aquaponics in Australia - The integrations of Aquaculture and Hydroponics**. Mudge, Australia, 2008, 28p.

HUNDLEY, G. M. C.; NAVARRO, R. D. Aquaponia: a integração entre piscicultura e a hidroponia. **Revista Brasileira de Agropecuária Sustentável**, Viçosa, v. 3, p. 52-61, 2013.

LADWING, N. I; SCHWALM, H. **Espaço urbano sustentável.** Planejamento, gestão territorial, tecnologia e inovação/ Nilzo Ivo Ladwing, Hugo Schwalm – Florianópolis: Insular, 2012.

UNITED NATIONS (UN). **World urbanization prospects: the 2003 Revision, Highlights.** New York: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division; 2004. Disponível em: <http://www.un.org/esa/population/publications/wup2003/pop899_English.doc>. Acesso em: 07 out. 2017.

ZELAYA, O.; BOYD et al. Effects of Water Recirculation on Water Quality and Bottom Soil in Aquaculture Ponds. In: **Eighteenth Annual Technical Report, Pond Dynamics/Aquaculture Crsp.** Oregon, 2001. v. 1, p. 711.

AS RESIDÊNCIAS NEOCOLONIAIS DO BAIRRO NAZARENO: ESTUDO DE SUAS REPRESENTAÇÕES E CARACTERÍSTICAS A PARTIR DA ETNOGRAFIA DE RUA

FELIPE MOREIRA AZEVEDO⁹

RESUMO

Em de Abril de 2013, iniciou-se a pesquisa de campo para o curso de Mestrado do Programa de pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, que teve como objeto de estudo as residências neocoloniais situadas em Belém, no Estado do Pará. O presente artigo consiste na apresentação dos dados obtidos da etapa de etnografia de rua para a disciplina de Método Etnográfico para Pesquisa em Arquitetura, onde foi selecionado como corte geográfico o Bairro de Nazaré, apresentando número *significativo* de residências nesta linguagem, onde analisou-se e diagnosticou-se elementos, formas, detalhes e intervenções arquitetônicas, marcando o processo, atual, de descaracterizações, atentando, para o contexto onde estão inseridas, na forma de circulação de transeuntes, dos moradores, de veículos, as intempéries, assim como na presença de mobiliário e equipamentos urbanos e na análise do contexto histórico no qual foram, provavelmente, construídas.

Palavras-chave: Neocolonial; Etnografia de Rua; Bairro de Nazaré; Belém-PA.

ABSTRACT

In April of 2013, the field research for the Master's program of the Postgraduate Program in Architecture and Urbanism began, which had as object of study the neocolonial residences located in Belém, in the State of Pará. consists in the presentation of the data obtained from the stage of street ethnography for the discipline of Ethnographic Method for Research in Architecture, where it was selected as a geographical cut the District of Nazaré, presenting a significant number of residences in this language, where

⁹ Arquiteto e Urbanista, Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo/Universidade Federal do Pará. Professor do Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP).

it was analyzed and diagnosed elements, forms, details and architectural interventions, marking the current process of decharacterization, considering, in the context where they are inserted, the circulation of passers-by, residents, vehicles, inclement weather, as well as in the presence of furniture and and the analysis of the historical context in which they were probably built.

Keywords: Neocolonial; Street Ethnography; Neighborhood of Nazareth; Belém-PA.

1 PRÓLOGO: o Início de uma Jornada Através da Etnografia de Rua

Propor o contrário do que se faz, é o objetivo da etnografia de rua. Quando estar-se nela e a percorre sem caminho específico, ou melhor, sem ter definido onde chegar, começa-se a colocar, em prática, sentidos para perceber como se comporta a cidade, as pessoas, o trânsito, além das construções.

Para Rocha & Eckert (2001) *experienciar* a cidade via etnografia de rua possui uma relação de interação entre o pesquisador/ observador e o *indivíduo*. Logo, optou-se por este método na análise das edificações neocoloniais no Bairro de Nazaré, seguindo outro rumo do estudo puro acadêmico, compreendendo as relações entre as residências e os moradores, os transeuntes, e seu entorno.

O olhar do etnógrafo muda com as imagens (NOVAES, 1998), principalmente por que seu uso é dado comprovativo da realidade. Mas deve-se ser cautelosos (DARBON, 1998), os arquitetos pesquisadores usando o método, podem captar dela o que se deseja, e aliar esta ferramenta ao entendimento do *leigo*. Logo, a etnografia de rua torna-se um método onde o *Texto e a Imagem* unem-se, garantindo as várias formas de interpretar o *espaço amostral*.

ATO I

1.1. O Início do Risvéglío: a loucura de Carmem.

(...) ornado pela vontade *prima* de realizar a incursão, peguei como *Primeiro Fólio*¹⁰ a cena da Gov. José Malcher, (...). A esta, busco a reconstrução discursiva da realidade analisando elementos de prováveis residências neocoloniais, a tempo descompromissadas de um olhar

¹⁰Impresso no tamanho “fólio”, o Primeiro Fólio é a primeira edição de coletânea das peças de William Shakespeare. Obtido do site: <http://www.wdl.org/pt/item/11290/>, às 13:25, no dia 31 de Maio de 2013.

(acadêmico) mais atento, (...), assim como os demais componentes da paisagem urbana (Trecho do diário de Campo – Belém, 22 de Abril de 2013, das 9:00 às 10:00. Segunda-feira)

Além do levantamento, objetiva-se, analisar os indivíduos que usam a rua. Portanto, para Gilbert Ryle, segundo Geertz, (1957), busca-se uma descrição densa, ou seja, entender a prática etnográfica é selecionar dados, transcrever textos, mapear campos através da análise do global e do particular onde o pesquisador esta inserido.

Assim ao caminhar vê-se falta de arborização e os indivíduos à rua. E ao mesmo tempo na Dr. Moraes, grande volume de carros e arborização nos passeios, mostrando diferenças paisagísticas do bairro. Contudo na próxima quadra há dois exemplares. O primeiro, no terceiro lote, sentido Benjamin, é o tipo *bolo de confeitiro*¹¹; o segundo, na esquina da Av. com aquela, funciona a *Sérgio Martins Advogado* (figura 01).

Figuras 01 e 02: Casa na José Malcher esquina com a Tv. Benjamin Constant; Vila militar na José Malcher, respectivamente.



Fotos: AZEVEDO, Felipe Moreira. 2013.

(...) encontrei um aumento de transeuntes e de centros comerciais e serviços. Um crescimento de carros, taxistas na frente do hotel, (...), e dos ônibus. Esta cena operística lembra-me o *primeiro ato de Carmen*¹², marcada pela concentração da arborização e os passeios danificados (Trecho do diário de Campo – Belém, 22 de Abril de 2013, das 9:00 às 10:00. Segunda-feira).

¹¹ O *Bolo de Confeitiro* não foi encontrado em nenhum texto seja livro ou outra referência acadêmica. No início da pesquisa (2010), perguntava-se para algumas pessoas sobre uma forma específica das residências com textura na parede externa. Como resposta afirmavam se assemelhar a um *bolo* com glacê, logo ligou-se ao *bolo feito por confeitiros*.

¹²Primeiro ato: Praça em Sevilha, de um lado a fábrica de cigarros e de outro o quartel. Ao meio-dia há a troca de guardas e as operárias saem da fábrica. Entre elas Carmen. Obtido do site: <http://www2.uol.com.br/spimagem/opera/carmen/sinopse.html>, no dia 31 de Maio de 2013.

Já nas próximas quadras há um *conjunto militar*, entre Quintino e a Av. Visconde, com azulejos, varanda com guarda corpo de madeira e frontão ondulado (figura 02). Assim vê-se momentos distintos. Um fluxo intenso na Gov. José Malcher, principalmente quando se aproxima do meio-dia e nos momentos de pico, além das pessoas que na maioria estavam com andar apressado.

ATO II

2.1. Jornada com a Companheira: o romance no Ar.

Assim que desci do ônibus na Generalíssimo, a primeira coisa que fiz foi pegar minha *companheira* para todas as horas (máquina fotográfica), e após estar revestido por completo de minha *armadura sagrada de Atena*¹³ parti da José Malcher, em direção a 14 de Março (Trecho do diário de Campo – Belém, 25 de Abril de 2013, das 9:00 às 10:00. Quinta-feira).

Ao começar a incursão um exemplar do estilo no segundo lote, à esquerda (no sentido acima referido), possui arcos, sacada com presença de colunas torça e guarda corpo em alvenaria com vazado e a cobertura com beiral. No entorno tem-se o parâmetro das quadras de outrora com edifícios de grande porte, residencial e comércio, e casas como a antiga *residência do Gov. Augusto Montenegro*.

Passando de minha primeira meia hora com o sol, adentro na quadra, entre 14 de Março e Alcindo Cacela, onde encontro outra amostra na esquina desta Av. com a principal (José Malcher). Ao olhá-la, sua composição me fez lembrar a peça *Romeu e Julieta*¹⁴ na famosa *cena do balcão*¹⁵, principalmente por estar mal cuidada, onde sua forma de *castelo medieval* ganha mais vida com a presença de vegetação cobrindo o muro e se entrelaçando nas colunas das sacadas (Trecho do diário de Campo – Belém, 25 de Abril de 2013, das 9:00 às 10:00. Quinta-feira).

Figura 03: Casa na esquina da José Malcher com Alcindo Cacela.

¹³ **Os Cavaleiros do Zodíaco**, foi escrito e desenhado por Masami Kurumada e publicado de 1986 até 1990. Obtido do site: <http://www.Tvsinopse.kingghost.net/c/ cavzodiaco1.htm>, no dia 05 de Junho de 2013.

¹⁴ A peça gira entre duas famílias: os Capuletos e os Montecchios e o governo de Verona - Itália. Obtido do site: <http://guiadoleitor.blogspot.com.br/2010/08/resenha-romeu-e-julieta-william.html>, no dia 05 de Junho de 2013.

¹⁵ Ato I. Cena 6: O balcão de Julieta. Obtido do site: <http://www.paralerepensar.com.br/shakespeare.htm>, no dia 05 de Junho de 2013.



Foto: AZEVEDO, Felipe Moreira. 2013.

Esta, porém (figura 03), já apresenta intervenções, em tamanho e forma – visto em pedaços e marcas na parede. Mas ainda existe detalhes da linguagem Arquitetônica estilo como o frontão, colunas torça e as esquadrias em estilo medieval.

Depois de *andarilho*, chego a minha terceira e última. O sol dava o ar de sua graça por completo, e, um milagre divino, estava ventando. Contudo mesmo sendo um lugar conhecido, quando entrei na Avenida (Braz) fui tratado como estrangeiro por estar simplesmente com a câmera fotográfica na mão. (...) (Trecho do diário de Campo – Belém, 25 de Abril de 2013, das 9:00 às 10:00. Quinta-feira).

ATO III

3.1. Refazendo o caminho de Dante.

Parti da Serzedelo com Nazaré. Senti o *mormaço* se entranhando pelo meu corpo (...) vi concentração de prédios antigos e edificações de grande porte, logo, a variedade do *skyline da arquitetura* (...) que compunha uma *arquitetura cênica* cujo espetáculo é a própria vida da cidade. Entretanto o transito estava o *Inferno de Dante*¹⁶, (...) (Trecho do diário de Campo – Belém, 02 de Maio de 2013, das 13:15 às 15:30. Quinta-feira).

Na esquina da Gentil com Benjamin, um *Bolo de Confeiteiro*, onde funciona a loja *Colares*. E no quarto lote, no mesmo lado, a *Pizzaria Vitória* (figura 04). Descendo a Alcindo, sentido Gentil à Conselheiro, avista-se o *Laboratório Guadalupe* (figura 05), com arco, e outros elementos.

Figuras 04 e 05: Pizzaria Vitória; Laboratório Guadalupe, respectivamente.

¹⁶ Obtido do site: <http://www.coladaweb.com/resumos/a-divina-comedia-dante-alighieri>, no dia 06 de Junho de 2013.



Fotos: AZEVEDO, Felipe Moreira. 2013.

Todavia, voltei para Gentil e encontrei o *Purgatório de Dante*¹⁷, pois o trânsito estava estático, o caos pairava a *Avenida da Constituição*. Por fim entrei na Conselheiro e pensando no *Paríso de Dante*¹⁸, foi ludibriado, pois aparentava ter voltado ao seu inferno, haja vista que não há arborização (Trecho do diário de Campo – Belém, 02 de Maio de 2013, das 13:15 às 15:30. Quinta-feira).

ATO IV

4.1. O Barba Azul aparece: na Via de Doces.

No início da Visconde – esquina com José Malcher –, determinei minha partida para esta quarta aventura (Trecho do diário de Campo – Belém, 04 de Maio de 2013, das 08:15 às 09:30. Sábado).

Neste caminho, avistam-se duas Vilas militares, sendo uma, não *protegida* por nenhum órgão, seja FUMBEL¹⁹, SECULT²⁰ ou IPHAN²¹, o que levanta falhas em Belém, pois os demais no máximo o são se estiverem no entorno de bem tombado, como a outra, que compõe o entorno da *Basílica Santuário de Nossa Senhora de Nazaré*.

Entretanto, mesmo lembrando-me deste caso que me deixa triste e com raiva de *barba azul*²², avisto esperança

¹⁷ Obtido do site: <http://www.coladaweb.com/resumos/a-divina-comedia-dante-alighieri>, no dia 06 de Junho de 2013.

¹⁸ Obtido do site: <http://www.coladaweb.com/resumos/a-divina-comedia-dante-alighieri>, no dia 06 de Junho de 2013.

¹⁹ FUMBEL – Fundação Cultural do Município de Belém.

²⁰ SECULT – Secretaria de Estado de Cultura.

²¹ IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

²² “O Barba Azul”. Obtido do site: <http://mundofabuloso.blogspot.com.br/2007/10/o-barba-azul-no-para-crianas.html>, no dia 10 de Junho de 2013.

na Benjamin, no perímetro desta Rua até a Braz, me senti como se fosse a *João e Maria*²³, encontrando minha *Via de doces*, ao avistar dois exemplares e seis com traços da linguagem (Trecho do diário de Campo – Belém, 04 de Maio de 2013, das 08:15 às 09:30. Sábado).

A primeira tem sacadas trabalhadas, cobertura com beiral aparente e etc. O segundo com jogo de cobertura e a volumetria. O terceiro, de esquina, tem cachorros, cobertura com beiral aparente e arco. Na quarta, quinta e sexta, entre Nazaré e Braz, do tipo *geminadas*, embora modificadas, com arco. A sétima tem sacada trabalhada, arco e azulejo e ao lado há uma com arco, azulejo e etc. Ao fim do quarto dia, vê-se o fluxo baixo de veículos nas duas Ruas visitadas (Boaventura e João Balby).

ATO V

5.1. O Fechar do Ciclo: o medo de Falstaff.

Neste meu último dia de incursão (...). Comecei pelo encontro da Boaventura com a Alcindo Cacela, (...) (Trecho do diário de Campo – Belém, 16 de Maio de 2013, das 08:00 às 10:10. Quinta-feira).

Figura 06: Casa na entrada da Vila Alda Maria na Rua João Balby.



Fotos: AZEVEDO, Felipe Moreira. 2013.

Entre a 14 de Março e a Generalíssimo, vêem-se no mínimo três a quatro prédios de grande porte, e com receio de achar um *Falstaff*²⁴ procurou-se atentar o máximo o olhar. Porém na João Balby há a *Vila Alda Maria*, onde

²³ Obtido do site: <http://livraria.folha.com.br/catalogo/1162393/joao-e-maria>, no dia 10 de Junho de 2013.

²⁴ Obtido do site: <http://pt.shvoong.com/entertainment/music/79589%C3%B3pera-verdilstaff/#ixzz2WEFip7zm>, no dia 14 de Junho de 2013.

se vêem exemplares (figura 06) intervídos, porém com elementos como a cobertura com *plumas* e cachorros, janelas com formatos do padrão neocolonial.

ÁPICE – A CONCLUSÃO

Com a etnografia de rua percebeu-se que as casas Neocoloniais adquirem significado além do real, tendo a *simbologia* nos olhos dos moradores e outros, como o uso da *cor* como o branco, visto nas fachadas Neocoloniais de Belém (como no bairro de Nazaré), principalmente as *bolo de confeitiro*, sendo hoje pintadas de cores diversas, perdendo seu significado simbólico. Mesmo que ainda há sua preservação no material e forma, conectadas, nesta linguagem, a funcionalidade, porém além de atender as necessidades humanas, tinha o caráter subjetivo, o signo moralizado funcional, representando a família que ali residia, conferindo valor de modelo cultural.

REFERÊNCIAS

DARBON, Sébastien. **O Etnólogo e suas imagens**. In: SAMAIN, Etienne (org). **O Fotográfico**. Editora HUCITEC, CNPq. São Paulo, 1998.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura**. In A Interpretação das Culturas. p. 13-41.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **O uso da imagem na antropologia**. In: SAMAIN, Etienne (org). **O Fotográfico**. Editora HUCITEC, CNPq. São Paulo, 1998.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. **Etnografia de rua: estudo de antropologia urbana**. In: Iluminuras – Banco de imagens e efeitos visuais, PPGAS/UFRGS, 2001. Número 44. p. 03-25.

JUSTIÇA AMBIENTAL E A SUSTENTABILIDADE EM EMPREENDIMENTOS ELÉTRICOS: O CASO DO RIO ARAGUARI NO AMAPÁ

Luciana Uchôa Ribeiro²⁵

RESUMO

O presente artigo analisa o cenário de justiça e sustentabilidade ambiental em empreendimentos hidrelétricos, sob enfoque ao caso do Rio Araguari no Amapá. Investiga a relação dos institutos de justiça e sustentabilidade ambiental, com fundamento fático e jurídico no rol de consequências danosas a exploração de atividade hidrelétrica, como a mortandade de peixes, a desapropriação de terras, perda da qualidade da água, e, prejuízos a agricultura local. Em tal conjuntura, econômica e social, os respectivos danos tem sido suportados sobretudo, pela população circunvizinha dos empreendimentos hidrelétricos, como no Município de Ferreira Gomes e Porto Grande, ambos, com economia baseada na pesca artesanal, criação pequenas espécies e agricultura. O trabalho está estruturado sob as premissas de compreensão da sustentabilidade ambiental como norma matriz do ordenamento jurídico, do ajustamento legislativo de proteção dos recursos hídricos frente aos empreendimentos hidrelétricos, e por fim, a abordagem meritória, do Rio Araguari no Amapá em estudo da justiça e sustentabilidade ambiental. Metodologicamente, é pesquisa exploratória e bibliográfica, e abordagem qualitativa, com análise de estudo de caso. Em suma, a sustentabilidade

²⁵ Doutoranda em Direito pela Universidade de Lisboa (ULISBOA), Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Advogada com inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil Seccional do Amapá, Professora de Direito Ambiental do Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP), Vice-Presidente da Comissão de Meio Ambiente e Recursos Hídricos da Ordem dos Advogados do Brasil Seccional Amapá (OAB/AP). Membro da Associação de Professores de Direito Ambiental do Brasil (APRODAB). Consultora jurídica e palestra na área ambiental, email:lucianauchoar@gmail.com.

ambiental é requisito essencial para compreensão de justiça ambiental, pois, o tripé da sustentabilidade agrega o social, o econômico e o ecológico, apontando estes como fatores preponderantes a relação de igualdade e equilíbrio que deve ser empregada no contexto de conservação dos recursos naturais na exploração de energia por hidrelétricas.

Palavras-chave: justiça, sustentabilidade, ambiental, Rio, Araguari, Hidrelétrica, Amapá.

ABSTRACT

This article analyzes the scenario of justice and environmental sustainability in hydroelectric projects, under the focus of the case of Araguari River in Amapá. It investigates the relationship of environmental justice and environmental institutes, with a legal and factual basis in the list of harmful consequences for the exploitation of hydroelectric activity, such as fish mortality, expropriation of lands, loss of water quality, and damages to local agriculture. In this economic and social environment, the damage has mainly been borne by the surrounding population of hydroelectric projects, such as in the municipality of Ferreira Gomes and Porto Grande, both with an economy based on small-scale fishing, small species breeding and agriculture. The work is structured under the premises of understanding of environmental sustainability as the normative matrix of the legal order, of the legislative adjustment of protection of water resources against hydroelectric projects, and, finally, the Araguari River's approach to justice in Amapá in the study of justice and environmental sustainability. Methodologically, it is exploratory and bibliographical research, and qualitative approach, with case study analysis. In short, environmental sustainability is an essential requirement for an understanding of environmental justice, since the tripod of sustainability aggregates the social, economic and ecological, pointing these as the preponderant factors the relation of equality and balance that must be used in the context of conservation of natural resources in hydroelectric power generation.

Key words: justice, sustainability, environmental, River, Araguari, Hydroelectric, Amapá.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento econômico teve ascensão na metade do século XIX, momento reconhecido, como desenvolvimentista, todos os Estado passavam a impulsionar a exploração de recursos naturais, construindo

hidrelétricas para geração de energia elétrica, abertura de rodovias, ferrovias, exploração de minérios, porém o anseio econômico e acelerado acarretou o crise ambiental no mundo, deflagrada em 1972, na Conferência de Estocolmo.

Em 1987 o movimento de justiça ambiental inaugurava nos Estado Unidos a concepção de distribuição igualitária dos prejuízos ambiental, sob pena de origem da injustiça ambiental. Considerando que o a execução de atividades econômicas é fator fundamental para o desenvolvimento nacional, porém, antes de considerar os lucros, as condições ambientais e sociais, são fatores imprescindíveis.

A sustentabilidade ambiental sustentava-se no Brasil, sob o prisma do equilíbrio ecológico, do uso equânime e razoável dos recursos naturais, sob o alcance de autoregeneração biológica, e abastecimento do bem-estar e conforto do homem. O reconhecimento da finitude dos recursos, e a garantia destes para as gerações presente e futuras compõe a análise solidário do uso e conservação dos recursos.

Por isso, os argumentos foram articulados em três momentos, compreensão da sustentabilidade ambiental, verificação da proteção de recursos hídricos em empreendimentos hidrelétricos, e a justiça e sustentabilidade ambiental ao caso do Rio Araguari no Amapá.

2 COMPREENSÃO DA SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL

Desde os primórdios o homem interage com o meio em que vive, usufruindo dos recursos naturais que necessita para subsistência vital. Mas, impulsionado pela ânsia desenvolvimentista, movimentos históricos como o mercantilismo, revolução industrial, científica, as guerras mundiais cumularam a preocupação maior com a proteção dos recursos naturais. Deflagra-se sobretudo no fim do século XIX ao XX a externalização mundial o reconhecimento de crise ambiental.

Sob a percepção de rever a gestão ambiental no mundo, a Conferência de Estocolmo em 1972 elencou princípios como alternativas de mudanças ao modelo exaustivo de extração e extinção dos recursos, sob a construção de um cenário de ecocídio. Ao rol de normas principiológicas elencava-se a sustentabilidade ambiental, sob o momento de reconhecimento conceitual e prático, fortalecendo os eixos, social e econômico, como pilares do paradigma de justiça ao desenvolvimento humano.

A sustentabilidade ergue-se sob a percepção de finitude dos recursos naturais, a esgotabilidade é certeza do padrão irracional de extração de matéria-prima natural. A velocidade de exploração tem superado o tempo de regeneração dos ecossistemas, por isso, duas questões sustentam a origem da sustentabilidade, o ponto de vista ecológico, no sentido de reconhecer a

temporalidade de regeneração ambiental, e o econômico, que se torna o maior responsável instrumentalizador da degradação, quando engajado a conjuntura exploratório desequilibrada.

Justamente, pela influência preponderante do aspecto econômico, o desenvolvimento sustentável foi conceituado pela primeira vez²⁶ e interpretado como questão fundamental do pilar de sustentabilidade ambiental no relatório de Brutland, em que dispôs:

O desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades, significa possibilitar que as pessoas, agora e no futuro, atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social e econômico e de realização humana e cultural, fazendo, ao mesmo tempo, um uso razoável dos recursos da terra e preservando as espécies e os habitats naturais. ([RELATÓRIO BRUNDTLAND](#), 1987, p. 16)

Sob, este inaugural conceito passa-se a reconhecer o fator social como outra consideração relevante, as necessidades humanas são levadas em conta na interpretação sustentável, não obstante a geração presente, mas também, a geração futura, deste modo, a racionalidade ambiental sustentada por Leff (2002) “é prisma em constante exercício, pois, enseja o equilíbrio como meta de alcance a sustentabilidade ambiental, em face dos obstáculos de reunião dos fatores sustentáveis”.

Sirvinskas (2016) destaca que a sustentabilidade ambiental é norma princípio-matriz reconhecida pela Constituição ecológica de 1988, porém, anteriormente mencionada na Lei de Política Nacional de Meio Ambiente, com compreensão do enlace de três pilares fundamentais, o meio ambiente, o homem e o desenvolvimento econômico.

Assim, tem-se este como ponto de partida do desenvolvimento sustentável reconhecer as capacidade, ecológicas, humanas e econômicas, sopesando cada uma dessas, sem ultrapassar limites, sob o excesso de uso natural acarretando a desigualdade social, pobreza, miséria, escassez de recursos, e bancarrota dos empreendimentos econômicos.

A ordem econômica brasileira destaca o meio ambiente como freio ao setor econômico, não burocratizando, mas protegendo, na medida que administração pública mitiga a concessão de licenças ambientais, a análise de

²⁶ A conferência de Estocolmo de 1972 e a Conferência das Nações Unidas em 1992 foram os primeiros documentos que trataram da sustentabilidade ambiental.

estudos ambientais, e técnicas preventivas de danos. Submetendo-se o interessado ao crivo de requisitos exploratórios, sob a análise prévia e múltiplas questões antes da atividade exploratória. (CONAMA, 1997)

O aumento do desmatamento na Amazônia, a omissão fiscalizatória dos órgãos ambientais, a manutenção de espaços protegidos que alijam o homem, o abate e o tráfico de espécies silvestre, a ascensão da soja e pecuária, o uso de pesticidas sem controle, a exploração minerária e construção de hidrelétricas são fatores preponderantes para construção do cenário de insustentabilidade ambiental no Brasil.

A conservação como mecanismo exitoso da política humanista-conservacionista preenche planejamentos públicos ou privados, apenas. Conservar é inserir no meio a compreensão biológica, ecológica e humana, sustentavelmente. Sem tirar ou sobrepor, consideravelmente alguma face, em relação equânime, igual. (FIORILLO, 2015).

Assevera-se que não mais há espaço para premissas rígidas de estancamento econômico para alcance da sustentabilidade, deve-se assumir a responsabilidade da gestão ambiental equilibrada, ao passo que o contrário será o cenário de escassez, as alternativas a tecnológica alcança, o comércio de créditos de carbono e energia solar são exemplos.

2 RECURSOS HIDRICOS E A GERAÇÃO DE ENERGIA ELÉTRICA ATRAVÉS DE EMPREENDIMENTOS HIDRELÉTRICOS

A geração de energia tornou-se ao longo do tempo necessidade social para o bem-estar e qualidade de vida do cidadão. Atualmente pode-se listar as formas mais sustentáveis e as mais poluentes, analisando-se desde a construção de hidrelétricas como atividade altamente degradantes, até as mais tecnológica e menos impactantes como os campos de energia solar.

O Estado do Amapá situado na Amazônia Brasileira, ao extremo norte do Brasil, foi criado a partir da Constituição Federal de 1988. Em contexto internacional o Amapá faz fronteira com dois países, Guiana Francesa e Suriname, está localizado a esquerda do maior rio do mundo, rio Amazonas, tendo sua capital Macapá que é cortada pela linha imaginária do equador.

Apresenta volume hidrográfico significativo, sendo composto por 39 rios, em conjunto, representam uma área de 82.696 km², que se destacam pela importância econômica local e estadual, sobretudo para atividades como a pesca e o transporte hidroviário. (ELETRONORTE, 1999; ANA, 2006).

A bacia do Rio Araguari é a maior do Estado do Amapá, com potencial, com cerca 42.710 km², ocupando aproximadamente um terço da área total do Estado, com 300 km de extensão em números aproximados a partir de sua nascente, na Serra do Tumucumaque, até a sua foz, que desagua diretamente no oceano Atlântico, ao norte da foz do rio Amazonas. (ELETRONORTE, 1999)

Sob este potencial hídrico a primeira hidrelétrica instalada no Estado do Amapá foi no Rio Araguari em 1960, sendo a Usina Hidrelétrica de Coaracy Nunes (Paredão), (PORTO, 2003). Coincidindo com o período desenvolvimentista de 1950, 1960 no Brasil, momento de intensa exploração da floresta amazônica, assim assinala o autor:

[...] era uma ideia, na verdade uma obsessão, chamada ‘desenvolvimento econômico’: a proposta de que se podia conceber políticas de governo que estimulariam a acumulação de capital e a industrialização e, com isso, um ritmo de crescimento econômico muito mais rápido que qualquer outro experimentado na história (DEAN, 1996, p. 280).

Ao passo que a aceleração econômica era fortalecida no cenário político nacional, em pouco tempo ocuparam o ordenamento jurídico brasileiro a lei de política nacional de meio ambiente (6938/81) e de recursos hídricos (Lei nº 9344/97). Acrescenta-se que a Política Nacional de Recursos Hídricos, deu maior abrangência ao Código de Águas, de 1934, que centralizava as decisões sobre gestão de recursos hídricos no setor elétrico. Ao estabelecer como fundamento o respeito aos usos múltiplos e como prioridade o abastecimento humano e dessedentação animal em casos de escassez, a gestão dos recursos hídricos democrática.

Em ordem nacional a obtenção de eletricidade advém principalmente, a partir de potencial hídrico, sob a metodologia de construção de Usina hidrelétrica que estão associadas a barragens, as quais, assim, podem ter o duplo papel de reservatórios de água e usinas produtoras de energia. Em alusão, ao Estado do Amapá, objeto do estudo ora apresentado destaca-se os potenciais da ora vigentes:

USINAS HIDRELETRICAS	GERAÇÃO	DEMANDA MINIMA INTERNA (AP)	DEMANDA MAXIMA INTERNA (AP)
HIDRELETRICA COARACY NUNES	78 (MW)	150 (MW)	242 (MW)
HIDRELETRICA FERREIRA GOMES	252 (MW)		
HIDRELETRICA CACHOEIRA CALDEIRÃO	219 (MW)		
TOTAL	549 (MW)		

Fonte: OEORP

Em meio às formas de geração de energia, a construção de hidrelétricas é a forma que reúne baixo custo, de outro modo, com alto impacto ambiental e social, degradante,

as menos poluentes eólica e solar, apresentam baixo impacto ambiental, porém maior dependência das condições climáticas, e ambas com alto custo e baixa produtividade. (ANTUNES, 2004)

As usinas hidrelétrica apresentam diversas desvantagens sociais e ambientais, pois, preenchem um rol de impactos, como destruindo planícies, causando a fragmentação de habitats em zonas circundantes, alterações na população da fauna ictiológica e com isso impossibilitando o processo natural de algumas espécies aquáticas, a saída de água das turbinas contém um número mínimo de sedimentos que promove a erosão dos leitos do rio e das suas margens.

“Sem obstar, a exclusão de populações locais, por impossibilidade do uso do recurso natural para economia da população, como a pesca, submersão das casas ribeirinhas, e perda da qualidade da água”. (MACHADO, 2013)

Sopesar, danos socioambientais e custos/produtividade são o mérito do sistema de exploração de energia elétrica, ao tempo que não seja subtraído da nação os recursos ainda existentes, e os direitos humanos inerentes as populações afetadas.

3 A JUSTIÇA E A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL: ANÁLISE DOS EMPREENDIMENTOS ELÉTRICOS NO RIO ARAGUARI AMAPÁ

O movimento de justiça ambiental tem origem em 1987 nos EUA e definiu justiça ambiental como a condição de existência social configurada através do tratamento justo e do envolvimento significativo de todas as pessoas, independentemente de sua raça, cor ou renda no que diz respeito à elaboração, desenvolvimento, implementação e aplicação de políticas, leis e regulações ambientais. (BULLARD, 1994).

Acrescenta Acselrad (2010, p. 103) que constitui um movimento de ressignificação da questão ambiental. Ela resulta de uma apropriação singular da temática do meio ambiente por dinâmicas sociopolíticas tradicionalmente envolvidas com a construção da justiça social.

A ótica aristotélica dispõe que “justiça é uma virtude inteira, faz parte da ética, é uma disposição de caráter que torna as pessoas propensas a fazer o que é justo, que as faz agir justamente, e a desejar o que é justo”. Nessa

concepção de justiça vem a equidade, onde ser justo é “dar a cada um o que é seu”²⁷. (ARISTÓTELES, 1985)

A igualdade é o ponto comum que resplandece ao conceito de justiça e sustentabilidade ambiental, estão sob o mesmo ponto de vista, no sentido que ninguém deve suportar uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas resultantes da operação de empreendimentos industriais, comerciais da execução de políticas e programas, bem como das consequências resultantes da ausência ou omissão destas políticas.

Na concepção ambientalista de justiça, o lucro das atividades econômicas deve ser absolvido em sentido justo, a comunidade deve receber os benefícios da exploração de recursos hídricos para geração de energia elétrica, de minérios, de plantações de soja, da comercialização de madeira dentre outros insumos do meio ambiente natural. O movimento de concentração de recursos em pequenos grupos econômicos é injusto, ambientalmente.

No Brasil diversos casos de construção de hidrelétricas colacionam fatos de injustiça ambiental, e insustentabilidade, pois, se não é justo, se torna insustentável ambientalmente, como belo monte no Pará. No rio Araguari, as hidrelétricas Ferreira Gomes energia e Cachoeira Caldeirão, e Coaracy Nunes reúnem impactos socioambientais que demonstram a construção de cenário desigual.

Destaca-se que as hidrelétricas mais recentes instaladas no Rio Araguari acarretaram danos sociais e ambientais, pois, a população do Município de Ferreira Gomes e Porto Grande-AP vivenciaram a mortandade de peixes, reduzindo o potencial de pesca atividade econômica base da população ribeirinha, ocorrência de enchente por rompimento de barreira de contenção, atingindo em média 450 famílias de Ferreira Gomes, que sofreram a perda dos bens que guardavam suas residências, depreciando diversos imóveis locais. (IMAP, 2015).

Há inúmeras ações judiciais individuais e públicas tramitando, há mais de três anos, mas não houve nenhuma decisão condenatória, com imposição de quaisquer responsabilidades dos empreendedores proprietários das respectivas hidrelétricas.

²⁷ Ulpiano . a) *Honestere vivere*: viver honestamente, b) *Alterum non laedere*: não ofender ninguém, c) *Sum euque tribuire*: justiça, dar a cada um o que é seu. Boa-fé.

Ao momento do evento, algumas pessoas receberam indenizações pelos danos sofridos, tanto pessoa física, quando aos que desenvolviam atividade comercial, objeto de termo de ajustamento de conduta. (TJAP, 2015).

Após a instalação e funcionamento dos empreendimentos hidrelétricos a perda da qualidade da água é dificuldade enfrentada pela população, pois é recurso que abastece as casas dos Municípios, a desapropriação de terras tem comprometido a produção e renda dos agricultores, em adição a redução da atividade pesqueira, “Manoel Costa, que costumava pescar até 50 kg a cada pescaria, hoje luta para conseguir pelo menos 10 kg do produto.” (SOUSA, 2015)

Em relatos de um agricultor da região:

Eu tinha minha plantação de melancias e um projeto de construção de tanques para criação de peixes. Lutei para conseguir a licença ambiental e, sem mais nem menos, veio essa empresa e disse que eu tinha que deixar minhas terras. Se eu me recusasse, a justiça iria me tirar à força. Me diga: como eu poderia lutar contra essa gente tão poderosa? Então, tive escolha, entreguei por uma miséria minhas terras. (SOUSA *apud* MIRANDA, 2015, p. 03).

O cenário é de insustentabilidade e injustiça ambiental, as externalidades do processo econômico devem internalizar-se, reconhecendo o viés social, como sustentável, com humano e justo. A justiça ambiental deve permanecer no cenário, pois, se empreendimento apresenta danos, sejam previsíveis ou imprevisíveis, que sejam suportados pelos reais responsáveis, se casa devem ser desapropriadas, que sejam por valores reais e justos, se houve a mortandade de peixes, que viabilizem condições de pesca para sobrevivência da população ribeirinha, se água está em péssimas condições, que providencias a recuperação da qualidade ambiental. O que não é tolerado, é reunir acumular lucros e desconhecer as lesões ambientais, patrimônio da humanidade, e individuais, da população presente local.

4 CONCLUSÃO

Atingidos pelas hidrelétricas, seres humanos que vivem nos Municípios de Ferreira Gomes e Porto Grande vivem restritos ao exercício da atividade pesqueira, base da economia local, propriedades desapropriadas e famílias mal indenizadas, alijadas e excluídas, sem obstar o comprometimento

com a qualidade da água do Rio Araguari, causando riscos à saúde das pessoas, e conservação da bacia hidrográfica, patrimônio da humanidade.

Os empreendimentos hidrelétricos são atividades potencialmente poluidoras, com alto grau de impacto ambiental, e baixo investimentos, por isso, a técnica mais aplicada em cenário nacional para geração de energia elétrica. Reúne lucros pelo comércio de energia, que em regra, não são socializados com a população afetada diretamente pelos impactos da atividade, são de fato, privatizados. São compartilhados excessivamente as consequências danosas.

Os processos judiciais em trâmite são morosos, as reparações imediatas são intempestivas em sua maioria, a perda da identidade cultural, o local que foi fruto das vivências, que reúne famílias e gerações em abrupta decisão são remanejadas sem escolha e excluídas de suas raízes, a valores ínfimos indenizatórios, ou nenhum valor. O desenvolvimento econômico é insustentável ambientalmente, pois, o homem está inserido ao meio em que vive, e precisa produzir.

A racionalidade ambiental é justiça, é igualdade, quando desconsidero tal equilíbrio necessário, o resultado é degradação, poluição ambiental, pobreza, miséria, e escassez dos recursos naturais. É fundamental estruturar a ascensão econômica aos valores de justiça, sopesando os ideais de igualdade, latentes nos discursos de justiça e sustentabilidade ambiental.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. MELLO, Cecília Campelo do Amaral. BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental?** Rio de Janeiro. Garamond: 2009.

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito Ambiental**. 7ª Edição, Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 2.ed. Editora Universidade de Brasília. 1985.

BULLARD, R. d. **Dumping in Dixie: Race, Class and Environmental Quality**: San Francisco/Oxford: Westview Press, 1994.

BRASIL, **Conselho Nacional de Meio Ambiente**. Resolução 237/97. MMA. Disponível em: <http://www2.mma.gov.br/port/conama/>, Acesso em: 20.02.2019.

____, **Tribunal de Justiça do Estado do Amapá** (TJAP), Vara Única de Ferreira Gomes. Disponível em: <http://www.tjap.jus.br/portal/comarcas/21-comarca-de-ferreira-gomes.html> , acesso em 12.02.2019.

____. **Instituto de ordenamento Territorial do Amapá (IMAP)**. Disponível em: <http://www.imap.ap.gov.br/>, acesso em 10.02.2019.

BRUNDTLAN, Comissão. “**Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**: o nosso futuro comum. Universidade de Oxford. Nova Iorque, 1987. Disponível em: <http://eubios.info/BetCD/Bt14.doc>

DEAN, W. **A ferro e fogo**: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

ELETRONORTE. **Estudos de Inventário Hidrelétrico** - Bacia Hidrográfica do rio Araguari no Estado do Amapá: Relatório Final. Macapá. 1999.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Curso de direito ambiental brasileiro**. 7ª Edição. rev. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2015.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito Ambiental Brasileiro**. 12ª Edição. São Paulo: Malheiros, 2013.

PORTO, J.L.R. **AMAPÁ: Principais Transformações Econômicas e Institucionais** - 1943 a 2000. Macapá: SETEC, 2003.

SIRVINSKAS, Luis Paulo. Manual de direito ambiental. 14ª. Edição. São Paulo: Saraiva, 2016.

SOUSA, Neves Roney Márcio. **Pescadores e agricultores sofrem com hidrelétricas em Ferreira Gomes AP**. 2015. Disponível em: <https://bacabanews.wordpress.com/2015/06/05/pescadores-e-agricultores-sofrem-com-hidreletricas-em-ferreira-gomes-ap/> , acesso em 08.02.2019.

A CULTURA DO ESTUPRO E A LENDA DO BOTO NA AMAZÔNIA

THE RAPE'S CULTURE AND THE DOLPHIN'S LEGEND IN THE AMAZON

MARIANA MARGUTTI CONTRERAS

RESUMO

Este artigo analisa o fenômeno do estupro, em um contexto da região Amazônica, pela cultura do boto. Foi realizado um breve exame de literatura acerca do surgimento da opressão feminina. A pesquisa surgiu de inquietações advindas de um trabalho de campo de doutorado, no período de 2011 a 2015. Em uma análise preliminar traçou-se duas questões norteadoras: porque há uma passiva aceitação social do crime de estupro? E o quê de cultural há no estupro de meninas ribeirinhas? O principal objetivo foi averiguar as raízes da naturalização da apropriação da mulher. Para desvendar a questão proposta utilizou-se o método qualitativo, a partir de pesquisa bibliográfica, além de dados coletados pela autora quando da produção de sua tese de doutoramento. A pesquisa proporcionou uma maior visibilidade acerca das causas do estupro de jovens ribeirinhas da Amazônia, na qual a sociedade responsabiliza as vítimas pela violência, expondo a cultura machista e misógina ainda existente.

Palavras-chave: VIOLÊNCIA. GÊNERO. ACEITAÇÃO. CRIME SEXUAL. Abstract

ABSTRACT

This work analyzes the rape's phenomenon, in a context of the Amazon region, by the culture of the dolphins' legend. A brief literature review was conducted on the advent of female oppression. The research developed from the concerns of a PhD field work from 2011 to 2015. In a preliminary analysis two guiding questions were proposed: why there is a social passivity in acceptance of rape's crime? And what is cultural about the rape of the riverside's girls? The main objective was to ascertain the geneses of the naturalization of women's appropriation. To solve the proposed question, the

qualitative method was used, based on bibliographical research, as well as data collected by the author when producing her doctoral thesis. The research provided greater visibility into the causes of the rape of young riverside's girls residents of the Amazon, where society blamed the victims for the violence, exposing the still existing sexist and misogynist culture.

Keywords: VIOLENCE. GENRE. ACCEPTANCE. SEXUAL CRIME.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho traça um paralelo entre a cultura do estupro, tema atual e bastante preocupante na sociedade brasileira e a lenda do boto na Amazônia – construção cultural que em certas comunidades Amazônicas, servem para justificar o desvirginamento de jovens.

A inquietação para a elaboração desse trabalho advém da prática profissional da autora, como advogada atuante na área da criança e do adolescente, que percebe o quanto a violência sexual infanto-juvenil é tolerada, muitas vezes, por familiares e pela sociedade em geral, que culpabiliza a vítima e vitimiza o agressor, como se ele não tivesse como evitar o ato, em razão de alguma conduta da mulher, a partir da visão de uma sociedade ainda misógina e patriarcal.

Inicialmente, o estudo buscou identificar a origem da opressão sobre a mulher a partir do nascimento da sociedade patriarcal e androcêntrica. Em seguida, tratou da legitimação da sociedade ao crime de estupro, fruto de uma relação hierarquizada, em que a mulher é objetificada, podendo ser usada pelo homem conforme seu interesse.

Por fim, abordou a relação entre os inúmeros e subnotificados casos de abuso sexual nas comunidades ribeirinhas do Estado do Amapá e sua relação com a cultura do boto, justificando os desvirginamentos e as gestações indesejadas e cuja paternidade, muitas vezes, não pode (não deve) ser revelada.

As questões norteadoras que embasaram a problemática deste estudo são: porque há uma passiva aceitação social do crime de estupro? E o quê de cultural há no estupro de meninas ribeirinhas? A hipótese às pretensas indagações envolve questão de maior complexidade.

Na Amazônia, questões de gestações precoces e o desvirginamento de jovens, advindas, muitas vezes de estupros, e não raros, incestos, têm como palco a ‘lenda do boto’, que serve para encobrir tais crimes, considerados hediondos pela legislação atual, mas ainda aceitos pela sociedade, que costuma justificar o ato por algum comportamento da vítima, que se entenda por inadequado, culpabilizando-a.

Em outras palavras, a problemática produzida em torno do fenômeno do estupro, em pesquisas pioneiras sobre o assunto, centra-se na questão da violência, sem levar em conta questões culturais embasadas em crença, que no contexto da Amazônia é historicamente bem aceito, levando-se em conta que esse espaço reflete múltiplos valores morais e sociais, pela sua diversidade.

Os desdobramentos teórico-metodológicos utilizados para este estudo partiram de leitura de vasto acervo bibliográfico acerca do tema e, ainda, da pesquisa empírica, realizada nos anos de 2014 e 2015, por ocasião da realização da tese de doutoramento da autora.

2 RELAÇÕES DE GÊNERO E O NASCIMENTO DO SISTEMA PATRIARCAL

A imagem da mulher contemporânea não é fruto do acaso e foi construída paulatinamente ao longo da história. É certo que nem sempre houve opressão e subjugação do sexo feminino.

Nos primórdios da humanidade (barbárie), homens e mulheres já desempenhavam diferentes funções, em razão de suas compleições físicas e de necessidades peculiares, em especial no que tange a procriação, fatos que levaram os seres do sexo masculino, primordialmente, ao mundo exterior, da caça, deixando ao feminino, o ambiente mais doméstico, nas proximidades das residências e cuidados com a família. As diferentes funções, entretanto, gozavam de importância equivalente e não se baseavam em questões econômicas, mas meramente práticas. (Engels, 2006)

Como naquele período as relações sexuais eram permissivas, praticadas livremente, por pares ou grupos, com objetivo único de satisfação física, a descendência fundava-se no matriarcado, já que apenas a mãe era conhecida, sendo que os homens contribuíam de maneira igualitária para a criação e manutenção das crianças. (Seixas, 1998).

No estágio seguinte, ainda anterior à civilização, já há um maior domínio sobre a natureza, com o advento da agricultura e do pastoreio, trazendo, por consequência, uma maior divisão do trabalho. Nesta fase, começa a haver excedentes de produção e, com eles, o início da comercialização destes produtos – por meio da troca. Aos homens coube o excedente e a possibilidade de apropriação destes bens. (Engels, 2006)

Ainda de acordo com Engels (2006), a partir daí, surge a propriedade privada e a necessária divisão de classes: a exploradora e a explorada, sendo a primeira composta de uma pequena parcela da população e a última, representada pela grande maioria. Para ele,

[...] as riquezas, à medida que iam aumentando, davam, por um lado, ao homem uma posição mais importante que a da mulher na família, e, por outro lado faziam com que nascesse nele a idéia de valer-se desta vantagem para modificar, em proveito de seus filhos, a ordem de herança estabelecida. Mas isso não poderia se fazer enquanto permanecesse vigente a filiação segundo o direito materno. Esse direito teria que ser abolido e o foi. E isto não foi tão difícil quanto hoje nos parece. Tal revolução – uma das mais profundas que a humanidade já conheceu – não teve necessidade de tocar em nenhum dos membros vivos da *gens*. Todos os membros da *gens* puderam continuar sendo o que até então haviam sido. Bastou decidir simplesmente que, de futuro, os descendentes de um membro masculino permaneceriam na *gens*, mas os descendentes de um membro feminino saíam dela, passando à *gens* de seu pai. Assim foram abolidos a filiação feminina e o direito hereditário materno, sendo substituídos pela filiação masculina e o direito hereditário paterno. (ENGELS, 2006, p. 59)

Assim, para o autor, o surgimento da propriedade privada e a necessidade de se criar regras para transmitir este patrimônio, por herança, aos filhos, foram responsáveis por ‘coisificar’ a mulher, transformando-a, também, em propriedade do homem, acabando com sua liberdade, inclusive a sexual, por meio do casamento monogâmico, de forma que a transferência do patrimônio aos descendentes passou a ocorrer a partir da linhagem masculina.

Esta alteração no meio de vida trouxe profundas transformações sociais baseadas em hierarquias antes inexistentes. O homem pôde amealhar riquezas e poder, ocupando posições sociais de relevo, enquanto à mulher coube a esfera privada e as atividades subvalorizadas do sistema patriarcal, como se observa no trecho abaixo:

O pastor, envaidecido com a riqueza, tomou o primeiro lugar, relegando a mulher para o segundo. E ela não podia reclamar. A divisão do trabalho na família havia sido a base para a distribuição da propriedade entre homem e mulher. Essa divisão do trabalho na família continuava sendo a

mesma, mas agora transtornava as relações domésticas, pelo simples fato de ter mudado a divisão do trabalho fora da família. (ENGELS, 2006, p. xxb)

E, assim, a partir do patriarcado, a sociedade se desenvolveu e a mulher, por séculos, foi impedida de trabalhar e ter uma vida independente. Já no século, XVIII, especialmente a partir da Revolução Industrial, a mão de obra feminina passou a ser necessária ao sistema de produção, fazendo com que mulheres e crianças ingressassem no mercado de trabalho, desde a idade tenra, em condições precárias.

Após séculos de lutas e várias conquistas, a mulher atinge uma pseudo igualdade com os homens, já que, na verdade, seguem inferiorizadas, porquanto em pleno século XXI, apesar de maior escolaridade, ainda recebem salários inferiores aos dos homens, além de possuírem pouca expressão política e social, o que as torna parte das minorias sociais.

Neste sentido, deve-se entender o termo ‘minorias’ a partir de uma concepção sociológica – e não numérica – eis que, em números absolutos, homens e mulheres são equivalentes, mas, em termos de representatividade social, não. Para Chaves,

A minoria via de regra constitui um grupo quantitativamente inferior à maioria, como é o caso dos japoneses no Brasil, dos negros nos Estados Unidos etc., mas a característica essencial desses grupos não se reduz a termos numéricos, e sim a certas feições estruturais básicas nas inter-relações maioria-minoria, como v.g. a relação de poder, de acordo com a qual se verifica uma superioridade da "maioria" frente a uma minoria inferior quanto ao poder. (CHAVES, 1971)

Assim, analisado sob este prisma, as mulheres fazem parte, inegavelmente, de um grupo minoritário. Tanto é que são, não raras vezes, beneficiárias de políticas públicas afirmativas, no intuito de reduzir a desproporção entre os sexos, aumentando o poder feminino.

Verifica-se, pois, que desde o nascimento da propriedade privada e a ‘privatização da mulher’, a sociedade, por séculos, desenvolveu a ideia de que o espaço externo pertence ao homem, cabendo à mulher, o interno, fazendo com que, ao longo do tempo, a imagem da mulher fosse construída a partir de estereótipos misóginos, nos quais a divisão do trabalho deveria ser baseada em fatores sexuais, cabendo à mulher, ocupações de menor relevo e prestígio.

3 O ESTUPRO TOLERADO E LEGITIMADO PELA SOCIEDADE ANDROCÊNTRICA

Vigarello (1998), resgata a trajetória dos crimes sexuais na França. De acordo com seus estudos, no Antigo Regime (século XVII) o estupro era considerado delito moral, sendo bastante tolerado. Na época, não havia leis positivadas, o que garantia maior liberdade ao julgador e insegurança jurídica para as vítimas.

[...] o estupro é primeiramente uma transgressão moral no direito clássico, associada aos crimes contra os costumes, fornicação, adultério, sodomia e bestialidade e não aos crimes de sangue. Ele pertence ao universo do impudor, antes de pertencer ao universo da violência. (VIGARELLO, 1998, p. 36).

Assim, na época, o estupro feria tão somente a moral e, portanto não se considerava um delito grave – de sangue. Nesse sentido, acordos costumavam evitar processos judiciais, demonstrando que tal fato poderia pertencer ao âmbito privado, transacionável, e o ressarcimento financeiro para a família da vítima era suficiente para evitar uma lide judicial.

Paulin de Barral conseguiu evitar um processo dando dinheiro, em 1782, a uma “senhorita [operária] de moda” que ele havia estuprado. Esse libertino de Dauphine trancara a moça em um cômodo, deixando-a lá por muito tempo, até que o pai da jovem a procurasse e suspeitasse fortemente de Barral. A mulher deste fez a negociação. (VIGARELLO, 1998, p. 27).

Não era incomum encontrar crianças e adolescentes entre as vítimas de estupro. Aliás, estas vítimas, em razão da virgindade, traziam uma maior facilidade de comprovação do crime, pelos ferimentos que apresentavam, haja vista a inexistência à época de perícia médico-legal para aferir o crime. (VIGARELLO, 1998)

A partir do século XVIII já é possível perceber algumas mudanças, como, por exemplo, um aumento no número de registros de casos, o avanço na perícia médico-legal e a necessidade de haver uma opinião pública nos processos.

O século XIX também trouxe avanços, como o advento da psicopatologia e a concepção de violência nos crimes sexuais. Já no fim daquele século, Lombroso apresenta sua teoria do criminoso a partir de características físicas, as penas para estes crimes sofrem aumento e a violência passa a ser mais repudiada. (VIGARELLO, 1998)

Entretanto, ainda persiste a preocupação com o comportamento da vítima, responsabilizando-a, na maioria das vezes, pelo delito que sofrera. Neste sentido, o comportamento da vítima ainda hoje, em pleno século XXI, segue sendo questionado pelos julgadores e pela sociedade, a exemplo da recente e polêmica pesquisa do IPEA (2014), realizada entre os meses de maio e junho de 2013, na qual 26% dos entrevistados concordam que mulheres que usam roupas que mostram o corpo ou transitam sozinhas por lugares ermos ‘merecem’ ser sexualmente atacadas.

Desta forma, a sociedade ratifica a dominação do homem sobre a mulher. O contrato sexual – pelo casamento – retirava da mulher, inclusive, o direito ao próprio corpo e, segundo William Thompson (*in* Pateman), o domínio conjugal dos homens parece compensá-los pela sua submissão covarde aos vínculos do poder político a que se submetem ‘voluntariamente’. Essa compensação é chamada por Azevedo & Guerra (2007) de ‘Síndrome do Pequeno Poder’.

Segundo as autoras, analisando a sociedade ocidental, concluem que ainda hoje, há dois sistemas distintos de dominação-exploração: o patriarcado e o racismo, sendo que o primeiro torna aceitável a dominação homem-mulher e adulto-criança, enquanto o segundo, a do branco sobre o negro. Nesse prisma, de acordo com este paradigma, tem-se, ocupando o topo da hierarquia do poder, o homem branco, adulto e economicamente mais favorecido.

Contraditoriamente, a má distribuição de rendas faz com que poucos homens tenham essa condição, que as autoras chamam de *macropoder*. Almejando-o, acabam por incidir na chamada *síndrome do pequeno poder*, em que utilizam a sua força – seja física ou econômica, para dominar os mais fracos e, assim, sentirem-se poderosos e socialmente aceitos. Nas palavras das autoras:

Pequeno ou grande, o poder permeia todas as relações sociais, deteriorando-as. A rigor, as relações de poder revelam a desigualdade social entre seus protagonistas. Crianças são consideradas socialmente inferiores a

adultos, mulheres socialmente inferiores a homens, negros socialmente inferiores a brancos, pobres socialmente inferiores a ricos. (AZEVEDO & GUERRA, 2007, p. 18).

Assim, a síndrome do pequeno poder auxilia a compreensão da necessidade que possui o ser humano subjugado de ser ‘superior’ a alguém, ainda que isso se dê no âmbito privado, de forma que ainda hoje, a sexualidade das mulheres, especialmente as pobres e jovens são passíveis de apropriação pelos homens.

A legislação pátria não ficou alheia a este evoluir. O Brasil, ao longo da história, esteve sob a égide de sete Constituições. A primeira desconsiderava a mulher como cidadã. (BRASIL, 1824) Aos poucos, seja em razão da necessidade econômica, da evolução da sociedade ou do crescente movimento feminista, as mulheres foram ganhando espaço, a princípio, em normas locais e, depois, no âmbito nacional.

A legislação civil, desenvolvida sob influência do direito romano e canônico, no tocante às mulheres, também partiu da absoluta desconsideração (BRASIL, 1916) para a igualdade entre os sexos. As mulheres, neste contexto, demoraram séculos para serem consideradas ‘capazes’ e, dessa forma, participar da vida civil.

Na esfera penal a mulher nunca teve qualquer benefício ou privilégio enquanto autora de crime. Até mesmo quando a lei civil a considerava relativamente capaz, não deixou de ser penalmente imputável e, portanto, totalmente responsável por seus atos. As legislações penais restringiam-se em retratar mulheres como vítimas de crimes, especialmente os sexuais.

Para Mello (2010, p.137), “historicamente, o Direito Penal apenas se preocupou com a mulher para categorizá-la, na condição de sujeito passivo dos crimes sexuais, como “virgem”, “honesta”, “prostituta” ou “pública”, e, ainda, a “simplesmente mulher””.

Nesse diapasão, o comportamento sexual da mulher era preponderante na aferição da culpabilidade desses crimes. Se refletisse a castidade socialmente imposta à época era considerada ‘honesta’ e, portanto, fazia jus à proteção da lei penal; caso contrário, seria tida por ‘desonesta’ e não merecedora da tutela penal, quando não responsável pela conduta do agente, podendo, inclusive, em caso de adultério, ser vítima de homicídio por legítima defesa da honra.

Como se vê, a mulher está caminhando na conquista de direitos. Entretanto, as violências domésticas e sexuais ainda estão presentes na sociedade, atingindo especialmente os mais vulneráveis.

5 A CULTURA DO BOTO E O PACTO DO SILÊNCIO NOS CRIMES SEXUAIS

A maioria das culturas considera o estupro delito grave, desde há muito, mas, apenas recentemente, o motivo pelo qual a sociedade repudia este ato visa proteger a dignidade da mulher. Isto porque na maioria das legislações o crime ofendia, mas fortemente, o marido, caso a vítima fosse casada, ou o pai, se fosse solteira.

O delito era considerado mais grave no caso de jovens solteiras, pois o desvirginamento as impediria de contrair matrimônio, envergonhando a família e causando danos ao pai. Assim, para reparar o dano, não raro, o agressor era compelido a casar-se com a vítima.

No Brasil, o casamento da vítima com o autor do crime só deixou de ser causa de extinção da punibilidade com a edição da Lei nº 11.106/05, cujo artigo 5º, revogou o artigo 107, VII e VIII, do Código Penal que extinguiu a punibilidade o casamento do agente com a vítima ou com terceiro. (BRASIL, 1940)

Verifica-se, pois, a objetificação e subordinação da mulher, e seu corpo, às vontades dos homens. Assim, o estupro não pode ser analisado apenas como um crime que desrespeita a dignidade sexual da mulher, mas também uma forma de impor o domínio masculino.

O corpo da mulher é apresentado para vender produtos voltados para os homens, como se observa, diuturnamente, em propagandas de bebidas, veículos, e outros, sempre de forma sensual e objetificada, ratificando a cultura de dominação e fomentando a ideia de poder sobre o corpo feminino.

Assim, o estupro, apesar de ser considerado um dos piores crimes, levando em consideração as consequências para a vítima, ainda é bastante tolerado pela sociedade androcêntrica e adultocêntrica.

No ano de 2016, o Sistema de Informação de Agravos de Notificação - SINAN registrou 22,9 mil atendimentos a vítimas de estupro no Brasil. Destes, 57% vítimas foram pessoas de até 14 anos de idade, sendo que cerca de 6 mil vítimas eram menores de 9 anos. (SINAN, 2016). Sabe-se, entretanto, que estes números, apesar de alto, ainda é subnotificado.

É sabido que os crimes sexuais ferem tão gravemente a dignidade da vítima que acaba por gerar um sentimento de vergonha, medo de represália e de ser desacreditada. Aliado a isto, tem-se o fato de que a maioria dos casos tem como algoz alguém conhecido, familiar ou amigo próximo, fazendo com que as vítimas não denunciem os agressores, em um verdadeiro ‘pacto de silêncio’.

Nesse sentido, a cultura do boto, na Amazônia, serve para ratificar a tolerabilidade da sociedade, em relação aos crimes sexuais e manter os agressores protegidos e impunes.

Reza a lenda que o boto cor-de-rosa se transforma em um belo jovem e, em noites de lua cheia, aparece vestido de branco e com um chapéu e, galanteador, escolhe a moça que mais lhe agrada e a seduz. Após consumir o ato sexual que a desvirgina, podendo resultar em gravidez a abandona e se transforma em boto novamente, desaparecendo para sempre.

O ‘amor’ com o boto pode justificar uma gravidez precoce, que, na maioria das vezes, não foi fruto de sedução seguida de sexo consentido, mas sim de violência, perpetrada por parentes ou pessoas próximas das vítimas que, temerosas, mantêm o fato em segredo.

Na Amazônia, especialmente entre as comunidades ribeirinhas, é costumeira a violência sexual, especialmente intrafamiliar. E, o mais grave, é que tanto os agressores, como as vítimas, a família e a comunidade toleram e ratificam estes atos.

Os homens, muitas vezes, iniciam sexualmente suas filhas adolescentes, justificando pelo fato de que logo elas começarão a namorar e, certamente, manterão relações sexuais com outros jovens e ele que as criou teria ‘mais direitos’ de desvirginá-las. Isto ratifica a condição da mulher como objeto de satisfação das vontades masculinas e o desvirginamento visto como troféu, ignorando, por completo, a figura feminina.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa partiu do questionamento do fenômeno do estupro pela cultura do boto e do porque há uma passiva aceitação social desse crime, associando o fato a uma culpa da vítima, o que deixa o agressor na condição de ter exercido um ‘direito’ inevitável.

A sociedade responsabiliza, muitas vezes, as vítimas pela violência, a partir de um comportamento ‘inadequado’, como estar só, vestir-se de forma provocativa ou ingerir bebida alcoólica, expondo uma cultura machista e misógina ainda existente.

A privatização e a ‘coisificação’ da mulher, ao longo dos séculos, gerou a cultura da submissão, fazendo com que a sociedade tolere que as mulheres sejam violadas, culpabilizando-as pelo crime sofrido e, pior, vitimizando o homem, como se ele não tivesse como evitar o ato, a partir do comportamento da mulher.

Numa sociedade como a Amazônia, em que valores e culturas criam raízes de naturalização da apropriação da condição de ser mulher, a lenda do boto é utilizada para fomentar essa prática, especialmente entre familiares,

fato que se deu a partir da propriedade privada e da privatização da mulher por meio do casamento.

Assim, o homem, pai ou outro familiar próximo, se sente ‘dono’ da virgindade da jovem e, a partir da entrada na adolescência, pensa ter o ‘direito’ de desvirginá-la, objetificando seu corpo e orgulhando-se do ‘troféu conquistado’. As gestações advindas destas relações são imputadas ao fato e o comportamento ‘inadequado’ das jovens é utilizado para responsabilizá-las pelo ocorrido e encobrir o agressor e a violência.

7 REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Amélia e GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (org.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. 2ª. Ed., São Paulo: Iglu, 2007.

BRASIL. Constituição Federal, 1824.

_____. Código Civil, Lei nº 3.071/1916. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm>.

_____. Código Penal, Dec. Lei 2.848/1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm>.

_____. Lei nº 11.106/2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11106.htm>.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Ruth M. Klaus: 3ª. Centauro Editora, São Paulo, 2006

CHAVES, L. G. **Minorias e seu Estudo no Brasil**. *Revista Ciências Sociais*. vol. 2, num. 1, 1971. Disponível em: <https://www.rcs.ufc.br/edicoes/v2n1/rcs_v2n1a8.pdf>

IPEA. **Pesquisa de Tolerância social à violência contra as mulheres** (Ipea, março-abril/2014). Disponível em:

<<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=comcontent&view=article&id=21971>>

MELLO, Marília Montenegro Pessoa de. **De mulher honesta à lei com nome de mulher: o lugar do feminismo na legislação penal brasileira**. Dourados-MS: Videre, ano 2, nº 3, p.137-159, jan/jun2010.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Trad. Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SEIXAS, Ana Maria Ramos. **Sexualidade feminina: história, cultura, família, personalidade e psicodrama**. São Paulo: Senac, 1998.

SINAN (2016). Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-dados/metadados/ministerio-da-saude/sistema-de-informacoes-de-agrivos-de-notificacao-sinan.html>

VIGARELLO, Georges. **História do estupro: violência sexual nos séculos XVI-XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NOS QUADRINHOS E A CULTURA CORPORAL INSERIDA NO PANTERA NEGRA COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

²⁸Ademárcio Brasil Guedes

²⁹Márcia Cristiane da Silva Galindo

³⁰Karla Maria Pereira Baraúna

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a representatividade do negro nos quadrinhos americanos, com enfoque nos super heróis da Marvel Comics e identificar elementos da cultura corporal inseridos no Pantera Negra, com intuito de utilizá-los como alternativa pedagógica na Educação Física escolar. Para tanto, apresentou-se uma pesquisa descritiva de caráter exploratória. Foram analisadas das 13 (treze) capas de revistas que estavam cotadas até março de 2018, para serem lançadas pela Marvel Comics até julho do mesmo ano. Foram também observadas, amostras de imagens do Pantera Negra representando ação, possibilitando a identificação de alguns elementos da

²⁸ Graduando em Licenciatura em Educação Física pelo Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP

²⁸ Professora do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP, Mestre em Educação e Doutoranda em Ciência da Linguagem.

Professora do Curso de Educação Física do Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP, Mestre em Fisioterapia em Ortopedia e Traumatologia.

cultura corporal de movimento na educação Física. Os instrumentos de mensuração utilizados estão relacionados, de um lado, com a participação negra nos quadrinhos e de outro com movimentos relacionados com a cultura corporal de movimento. Constatou-se uma baixa representatividade negra em relação ao homem branco e inúmeros elementos da cultura corporal de movimento inserida nos quadrinhos do Pantera Negra. Portanto, cabíveis de serem temas tratados na Educação Física escolar como políticas afirmativas nas relações etnicorraciais.

Palavras-Chave: Representação do Negro. Cultura Corporal. Educação Física.

ABSTRACT

This work aims to analyze the representativeness of the black in the American comics, focusing on the Marvel Comics superheroes and to identify elements of the corporal culture inserted in the Black Panther, in order to use them as a pedagogical alternative in the School Physical Education. For that, a descriptive exploratory research was used. An analysis was made of the 13 (thirteen) magazine covers that were listed until March 2018, to be released by Marvel Comics until July of the same year. Samples of images of the Black Panther representing action were also analyzed, allowing the identification of some elements of the body culture of movement in physical education. The measurement instruments used are related, on the one hand, to black participation in comics and on the other with movements related to body culture. It was observed a low black representativeness in relation to the white man and numerous elements of the body culture of movement inserted in the comics of the Black Panther. Therefore, it is possible to be treated in the School Physical Education as affirmative policies in ethno-racial relations.

Keywords: black representation. body culture. Physical Education.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo o **tema:** a representação do negro nos quadrinhos³¹ e a cultura corporal inserida no “Pantera Negra” como possibilidade pedagógica na Educação Física escolar. Primeiramente iniciar-

³¹ História em quadrinhos é definida por Cagnin (1975), como um sistema narrativo que é formado a partir de dois códigos de signos gráficos: a imagem e a linguagem escrita.

se-á esta pesquisa a partir dos estudos de *The Yellow Kid*³², que é considerada por muitos autores como a primeira história em quadrinhos por ter mantido uma sequência de tiragens, passando por outras histórias em que apareceram personagens negros, porém, o foco da pesquisa será principalmente as revistas da *Marvel Comics*³³.

Contextualizando o período da criação do primeiro super-herói negro *mainstream* (convencional) nos quadrinhos, o “Pantera Negra” em 1966, pode-se ter uma ideia da importância da criação deste personagem, no qual será analisado a presença de elementos da cultura corporal. Para a análise da representação negra nos quadrinhos, foram utilizadas as treze capas de revistas que estavam cotadas, até março de 2018 para serem lançadas pela Marvel Comics até julho do mesmo ano, com o objetivo de identificar quantitativa e qualitativamente essa representatividade. Será analisada, também, algumas imagens de revistas em que o Pantera Negra estaria em ação e uma do filme deste, com intuito de identificar movimentos que possam estar diretamente ligados a elementos da cultura corporal de movimento, buscando classificá-los como dança, lutas, esportes, jogos, ginástica ou o que compõe estes.

Este trabalho será norteado a partir da seguinte problemática central: Qual a representação do negro nos quadrinhos e como a cultura corporal foi inserida no Pantera Negra?

Buscando resposta para esta problemática parte-se de 03 (três) questões norteadoras:

a) Como o negro tem sido representado nos quadrinhos antes e depois do Pantera Negra? b) Quais elementos da cultura corporal pode-se identificar nos quadrinhos do Pantera Negra? c) Como os quadrinhos podem contribuir como ferramenta didática na Educação Física escolar?

As histórias em quadrinhos apresentam o negro com uma visão, na maioria das vezes, marginalizada, estereotipada, atuando em papéis secundários ou de pouca visibilidade antes do Pantera Negra e que a cultura corporal que se apresenta nos quadrinhos do Pantera Negra está relacionada aos conteúdos lutas e ginástica, pois eles apresentam elementos que seriam necessários para a ação heroica do personagem, podendo servir didaticamente nas aulas de Educação Física escolar, além de poderem ser utilizadas nos

³² O Menino Amarelo em português, publicada em 1895 é considerada marco inicial das histórias em quadrinhos. O protagonista era um menino com feição de chinês, cabeça grande sem cabelo, orelhas grandes, apenas dois dentes na boca e usava um camisolão amarelo.

³³ Editora de histórias em quadrinhos originalmente chamada de Timely Comics, fundada por Martin Goodman no início da década de 30 em Nova York. Teve sua primeira publicação em 1939 com o Tocha Humana e Namor.

temas transversais, buscando um olhar mais crítico e consciente sobre a visão social.

Este trabalho tem como objetivo geral: Analisar a representatividade do negro nos quadrinhos e a cultura corporal inserida no Pantera Negra para uso pedagógico na Educação Física escolar. A pesquisa contém 03 (três) objetivos específicos: **a)** Identificar a representatividade do negro nos quadrinhos; **b)** Diagnosticar os principais elementos da cultura corporal inseridos no Pantera Negra e **c)** Analisar formas de utilização dos quadrinhos como ferramenta na Educação Física escolar.

Esta pesquisa Justifica-se pelo fato de ter grande relevância social ao abordar questões etnicorraciais, tema importantíssimo para que se compreenda o modelo de construção social do qual somos herdeiros, buscando uma reflexão sobre o tema e suas influências aos meios, inclusive os quadrinhos, além de contribuir para identificação de elementos da cultura corporal de movimento em um quadrinho protagonizado por um negro. Assim, aproveitar para discutir sobre a manifestação desses elementos em determinadas culturas, sendo de grande valia para o aluno se tornar um cidadão consciente, que respeite e seja respeitado. Mostrando quão inovadora pode ser uma pesquisa científica, tendo também grande importância acadêmica, ao contribuir no enriquecimento curricular.

Esta pesquisa foi dividida em 3 capítulos: No 1º capítulo falará sobre a representação do negro nos quadrinhos, Já no 2º capítulo descreverá sobre a cultura corporal de movimento inserida no Pantera Negra e por último no 3º capítulo, utilizar-se-á os quadrinhos como alternativa pedagógica na Educação Física escolar. A pesquisa será norteadada por artigos, livros e sites.

2 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NOS QUADRINHOS

De acordo com Lucchetti (2001, p. 01) “Muitos historiadores e pesquisadores dos quadrinhos consideram a primeira história em quadrinhos do mundo: O Menino Amarelo (The Yellow Kid, no original).” Teria sido publicada pela primeira vez em maio de 1895. Nela, já apareciam como pano de fundo, homens e mulheres afroamericanos carregados de estereótipos, fato que permaneceu na maioria das histórias em quadrinhos seguintes em que apareciam negros, Eles eram sempre coadjuvantes ou personagens cômicos. Essa era a visão hegemônica que refletida nos quadrinhos. Exemplo disso é o álbum “as Aventuras Tintin na África” da década de 30 do séc. XX, que mostrava o negro africano como selvagem. Essa ótica é comprovada quando Cirne afirma que:

[...] o povo negro só aparecia nas histórias como coadjuvantes temporários nas aventuras dos heróis

brancos, ou caricaturados, mantendo o estereótipo de que o negro é inferior, feio, mal, primitivo, menos inteligente, falante de uma língua não culta. [...] É fácil identificar o racismo nos *comics* ou nas *bandes dessinées*, sobretudo pela lacuna (CIRNE, 1982, p. 54).

O autor demonstra bem a forma como historicamente a sociedade acostumou-se a conceber a pessoa negra. Uma percepção que foi construída em séculos de escravidão, submissão ao homem branco, tecendo uma estrutura social preconceituosa que enraizou concepções negativas e excludentes em relação a este povo.

Em um movimento de contraposição a essa visão hegemônica social que permeou e ainda se vê indícios presentes nos quadrinhos, a **All-Negro Comics**³⁴, editora composta exclusivamente por artistas e escritores negros, acreditando que heróis negros poderiam servir de referências positivas para crianças afro-americanas, criou **Lion Man**³⁵, personagem negro-heróico, porém, o personagem não tinha superpoderes. Além disso, a revista tinha circulação restrita, chegando apenas a algumas comunidades negras.

A partir de uma perspectiva inovadora para personagens negros, Stan Lee e Jack Kirby, criaram o Pantera Negra, o primeiro super-herói negro dos quadrinhos *mainstream* (convencional) da Marvel Comics, este, com super poderes, líder nato, exímio guerreiro, extremamente inteligente e mais ainda, Rei. A princípio, o personagem foi batizado por Kirby de **Coal Tiger** (Tigre de Carvão), mas, o roteirista Stan Lee, sugeriu que fosse mudado para Pantera Negra (ROCHA, 2018).

Em entrevista ao **The comics journal** (o jornal de quadrinhos) Jack Kirby afirma:

“Eu inventei o Pantera Negra porque percebi que não tinha negros na minha tira. [...]. Eu precisava de um negro. [...]. De repente me dei conta - acredite, foi por motivos humanos - de repente eu descobri que ninguém estava fazendo negros” (KIRBY, 2011, p.15).

³⁴ Editora da Filadélfia fundada em 1947 por Orrin Cromwell Evans, Harry T. Saylor e Bill Driscoll. A empresa publicou, na época, uma revista em quadrinhos de 48 páginas. As imagens não circulavam fora dos direitos pré-civis, comunidades negras segregadas.

³⁵ Personagem afro-americano enviado pela Organização das Nações Unidas em uma missão para investigar uma misteriosa montanha na Costa Dourada da África e descobre que, na verdade, é uma mina de urânio.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DO PANTERA NEGRA

O personagem foi criado em um período em que os Estados Unidos da América (EUA) estava vivendo a tensão da Guerra Fria ³⁶ e em meio a conflitos e movimentos negros por direitos civis. A conquista de muitos desses direitos teria sido um propulsor para a criação do personagem. Esses movimentos eram liderados pelo ativista Martin Luther King Jr, que buscava incessantemente igualdade na sociedade norte-americana, onde a segregação, em muitos estados, era normatizada, havendo muitas leis estaduais que proibiam a integração racial.

A estreia do Pantera Negra na revista do quarteto fantástico ³⁷(fantastic four #52) em Júlio de 1966, foi o marco inicial de Super-heróis negros nos quadrinhos impulsionando a criação de novos super-heróis negros, fazendo com que ganhassem maior representatividade neste meios e assim, flexionando a cultura cultivada historicamente pelo branco colonizador.

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta[...] (Brasil, 1997 p. 23).

Assim, compreende-se que, a forma como esses códigos simbólicos, historicamente, foram passados de geração em geração na sociedade pelo branco colonizador, gerou concepções distorcidas sobre o papel do negro na sociedade, criando uma cultura que os rebaixa, limita e exclui. O que fica mais evidente quando se refere à mulher negra, que, além de ser vista com inferioridade pelo fato de ser negra, ainda vivia em condição submissa ao homem.

³⁶ Foi o período histórico pós Segunda Guerra Mundial que teve disputas estratégicas e conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a União Soviética, um conflito de ordem ideológica, política, militar, tecnológica, econômica e social que terminou com a extinção da União Soviética em 1991.

³⁷ Equipe de super-heróis de histórias em quadrinhos da Marvel Comics que estreou em novembro 1961 na revista The Fantastic Four #1 (os quatro fantásticos #1). Foi o primeiro time de super-heróis criado pelo escritor-editor Stan Lee e o ilustrador Jack Kirby.

2.2 ALGUNS SUPER-HERÓIS NEGROS

As conquistas obtidas na sociedade foram acompanhadas lentamente nos quadrinhos. Muitos heróis negros conseguiram vencer a barreira do preconceito se distanciando das concepções escravagistas e alcançando o sucesso tanto nos quadrinhos como em desenhos animados, séries de TV e filmes. Depois do Pantera Negra vieram:

a) O Falcão (1969): ele usa um uniforme cibernético construído em Wakanda³⁸ que lhe dá a capacidade de voar, utiliza visão infravermelha e resistir a pequenas armas de fogo. Foi o primeiro super-herói afroamericano dos quadrinhos e o primeiro que não teve a palavra Black no título.

b) Lanterna Verde (1971): seu poder é atribuído a um anel que lhe possibilita criar qualquer coisa, ele luta contra as injustiças no universo e é o primeiro humano a se tornar guardião do universo.

c) Luke Cage (1972): ele foi o primeiro super-herói afroamericano a estreiar em sua própria revista. O personagem é um homem de força incrível e pele super-resistente. Na história ele é preso injustamente e é submetido a experiências na prisão que é sabotada por um guarda preconceituoso e que acaba lhe dando super força. Pela primeira vez há representação de tensões políticas da comunidade negra nos EUA.

d) Blade: é um vampiro, porém, não é um vampiro comum e completo, pois sua mãe (negra) foi mordida por um vampiro antes de entrar em trabalho de parto. Ele tem os poderes de um vampiro sem suas fraquezas.

e) Tempestade (1975): Ela tem o poder de controlar fenômenos da natureza. É uma das maiores representantes do gênero feminino, sendo uma das super-heroínas mais populares do mundo. Tornou-se membro dos X-Men, e depois uma líder da equipe. Filha de uma africana com um fotógrafo norte-americano é descendente de sacerdotisas africanas e adorada como Deusa no interior da África. Sua história mostra as dificuldades que ela enfrentou ao ficar órfã cedo, tornando-se menina de rua, mas que conseguiu superar as dificuldades quando seus poderes começaram a se manifestar. Sua personagem é contemporânea ao movimento Black Power.

³⁸ Nação fictícia localizada na África que tem tradições tribais e possui tecnologia extremamente avançada, fruto de um material alienígena chamado vibranium que caiu na região junto com um meteoro.

f) Super Choque (1993): herói que se tornou popular com série de TV nos anos 2000. É um adolescente *nerd*³⁹ que adora quadrinhos e conseguiu seus poderes após uma catástrofe, ganhando poderes eletromagnéticos que absorve, gera e manipula energia eletromagnética.

Vários outros personagens negros foram criados, porém, em sua grande maioria não obtiveram sucesso e muitos têm papéis de pouca expressão em ligas de heróis.

3 PRINCIPAIS ELEMENTOS DA CULTURA CORPORAL INSERIDOS NO PANTERA NEGRA

Para identificar os elementos da cultura corporal de movimento, primeiro se faz necessário que se compreenda como eles são caracterizados e para isto contou-se com o apontamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que direcionam para a identificação de danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas em suas manifestações (BRASIL, 1997).

Soares et al (1992, p. 62) afirmam que “ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais como [...]: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo”.

Assim, buscou-se a identificação dessas configurações nas imagens dos quadrinhos do Pantera Negra que pudessem levar a identificação de elementos constituintes destes. Através destas imagens pode-se identificar alguns elementos característicos das lutas, que de acordo com Brasil (1997, p. 37), “as lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa”; elementos da ginástica como: equilíbrio, rolamento, acrobacias e giros e de e que de acordo com Brasil (1997 p. 37), “as ginásticas são técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas.”; elementos do atletismo que, de acordo com Soares et al (1992), inclui as práticas de correr, saltar, lançar e arremessar; e, no caso do Pantera Negra além de tudo isso inclui-se a dança, realizada com movimentos elaborados para o ritual em que é definido quem será consagrado Pantera Negra e Rei de Wakanda. De acordo com Brasil (1997, p. 38), “inclui as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a

³⁹ Termo associado a pessoa que tem atividade intelectual intensa. Muitas vezes utilizada de forma depreciativa se referindo a uma pessoa sem popularidade, pouco atraente ou muito tímida.

intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal”.

Os elementos identificáveis nos quadrinhos, agora também podem ser identificados e confirmados com o super-herói em movimento, já que, neste ano de 2018 foi lançado o filme Pantera Negra, com um olhar mais moderno e valorativo, exaltando também a mulher negra que exerce papel fundamental na sociedade Wakandana.

4 UTILIZANDO OS QUADRINHOS COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ramos afirma que

há a compreensão de que as histórias em quadrinhos representam aspectos da oralidade reunindo os principais elementos narrativos, apresentados como auxílio de convenções que formam o que estamos chamando de linguagem dos quadrinhos (RAMOS, 2012.)

“Existe um alto nível de informação nos quadrinhos - as revistas de histórias em quadrinhos versam sobre os mais diferentes temas, sendo facilmente aplicáveis em qualquer área” (RAMA ; VERGUEIRO, 2010, p. 22).

Os mesmos autores também afirmam que as histórias em quadrinhos podem servir de auxiliadoras no hábito da leitura por serem de fácil entendimento e podem servi de motivação e contribuir para o enriquecimento do vocabulário.

Agora para um bom aproveitamento dessas revistas dependerá mais da criatividade do professor para tratar temas desejados, e assim, melhorar o interesse dos alunos, para que, os objetivos de ensino sejam atingidos, podendo, o professor, ao introduzir esses temas, aprofundar conceitos já apresentados, gerar discussões sobre determinado assunto, estabelecer as estratégias mais adequadas às suas necessidades e características de cada faixa etária, nível de conhecimento e capacidade de compreensão dos alunos, para isso se faz necessária que o professor tenha o conhecimento dos principais elementos da linguagem dos quadrinhos e dos recursos que ele tem para a representação do imaginário (RAMA; VERGUEIRO, 2010).

“Na escola, a Educação Física pode fazer um trabalho de pesquisa e cultivo de brincadeiras, jogos, lutas e danças [...]” (BRASIL, 1998, p. 39). Levando-se em consideração o que se explicita nos PCNs, os quadrinhos

podem servir de ferramentas didáticas e direcionamento para pesquisas sobre determinado conteúdo da Educação física escolar que se deseje abordar na sala de aula, fazendo com que as crianças busquem entender como os elementos da cultura corporal foram e/ou são manifestados em uma determinada sociedade, abrindo um leque de conhecimentos das mais variadas manifestações da cultura corporal de movimento.

Além disso, a Educação Física escolar, pode utilizar-se dos quadrinhos para abordar temas transversais, também preconizados nos PCNs, estimulando os alunos a identificarem dentro dessas manifestações suas normas, atitudes, conceitos e valores em cada sociedade, contribuindo de forma lúdica para tratar de temas sociais extremamente importantes e assim possibilitar que ao final do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de: “conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais e étnicos” (BRASIL, 1998, p. 63).

Deste modo, as revistas em quadrinhos podem contribuir positivamente para um ensino sério de forma lúdica.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é caracterizada como de natureza básica, pois tem como objetivo gerar novos conhecimentos que sejam úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista. Para Christina apud Darido (2003, p. 37) “as pesquisas básicas são motivadas pela necessidade de assegurar conhecimento científico a respeito dos processos e mecanismos de aquisição de habilidades motoras sem necessitar demonstrar aplicações práticas”.

De acordo com a abordagem é qualitativa que segundo Mezzaroba e Monteiro (2007), a pesquisa qualitativa não vai medir seus dados, mas, antes, procurar identificar suas naturezas. É também quantitativa, pois segundo Marconi e Lakatos (2017), “apoia em um modelo de conhecimento chamado positivista, em que prevalece a preocupação estatístico-matemática e tem a pretensão de ter acesso racional à essência dos objetos e fenômenos examinados”.

A compreensão das informações é feita de uma forma mais global e inter-relacionada com fatores variados. Quanto aos objetivos a pesquisa é exploratória-descritiva que segundo Marconi e Lacatos (2017, p. 205) “têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas”. Conforme os procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica, que segundo Cervo; Bervian e Da silva (2013, P. 60) A pesquisa bibliográfica

procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos busca-se conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema.

A 1ª Etapa do trabalho foi a Pesquisa qualitativa, onde foram utilizados livros, artigos, documentos digitais e pesquisas em sites sobre a forma como os negros são apresentados nos quadrinhos e, também, buscou-se identificar elementos da cultura corporal de movimento inseridos na personagem Pantera Negra. 2ª Etapa da pesquisa foi feita a partir da análise das 13 (treze) capas de revistas da Marvel Comics que, até então, era o total cotado até março de 2018 para serem lançadas no mesmo ano. Essas revistas se iniciaram do número 1, como um novo ciclo de histórias. 3ª Etapa da pesquisa foi a análise de 7 (sete) imagens de revistas do Pantera Negra e 1 (uma) do filme deste super-herói, com a finalidade de identificar elementos da cultura corporal de movimento e tipificá-los.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Pode-se perceber que a representação do negro nos quadrinhos sempre esteve limitada em termos quantitativos e inferiorizada em termos qualitativos. Com a criação do Pantera Negra, apesar de ter sido fundamental para abrir caminho para novos representantes negros como super-heróis, evidenciou-se um preconceito intrínseco de seu criador quando, à princípio, o nomeou de “tigre de carvão” (como cita Rocha), e/ou pelo fato de em sua estreia na revista do quarteto fantástico (fantastic four #52) em Júlio de 1966, mostrar o Pantera Negra armando uma cilada (não confiável) para o Quarteto em Wakanda.

Na personagem Tempestade, também há evidências de caracterização do que seria visto como natural pela sociedade, quando, ainda jovem, começa a roubar e posteriormente tem a imagem associada ao “esquisito” pra época ao usar o corte moicano –referência ao movimento Punk-, o que para uma mulher seria “bizarro”, já que a aparência para elas tem um significado especial.

Em Blade, há uma desvalorização da mulher negra, pois a mãe do personagem faz papel de uma “mulher da vida”. Apesar dos super-heróis brancos serem a grande maioria, nenhum deles têm como mãe uma mulher que se prostitui. O que se percebe é que, intimamente, havia certo preconceito por parte dos criadores destes personagens.

O objeto de análise da segunda etapa são capas de revistas da Marvel Comics que estavam cotadas em março de 2018 para serem lançadas até Júlio

do mesmo ano. O intuito é analisar a representatividade negra nas capas dessas revistas.

Para ordenamento das capas, montou-se um quadro com as revistas e suas respectivas datas de lançamento. Veja o quadro I:

QUADRO I: REVISTAS E SUAS RESPECTIVA DATAS DE LANÇAMENTO EM 2018

REVISTAS	LANÇAMENTO
Os vingadores #1	Maior de 2018
Venon #1	Maior de 2018
Pantera Negra #1	Maior de 2018
O imortal Hulk #1	Junho de 2018
Doutor Estranho #1	Junho de 2018
Sentinela #1	Junho de 2018
Deapool #1	Junho de 2018
Thor #1	Junho de 2018
Homem Formiga e Vespa #1	Junho de 2018
Tony Stark: Homem de Ferro #1	Junho de 2018
Capitão América #1	Julho de 2018
O Incrível Homem Aranha #1	Julho de 2018
A vida da Capitã Marvel #1	Julho de 2018

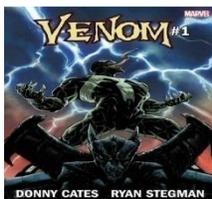
FONTE: Elaborado pelos autores

A partir do quadro I, ordenou-se as imagens sequencialmente de acordo com a previsão de lançamento. Observe o quadro II:

QUADRO II: CAPAS DAS REVISTAS



Revista 1



Revista 2



Revista 3



Revista 4



Revista 5



Revista 6



Revista 7



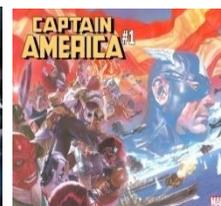
Revista 8



Revista 9



Revista 10



Revista 11



Revista 12



Revista 13

Imagens: <http://actionecomics.com.br/marvel-novo-comeco-lista-de-lancamentos-com-datas/>

Nesta etapa, utilizou-se o critério quali-quantitativo verificável e identificável, que é a quantidade de personagens negros em destaque nas revistas. O que se pode notar é que, em apenas 4 revistas havia a presença de

personagens negros, o que representa 30,76% do total das revistas, sendo que em apenas uma (revista 3) ele é o personagem principal; em outra (revista 1) faz parte de uma grupo de super-heróis em que não exerce liderança; em outra (revista 11) participa da história de um super-herói branco com um papel secundário e a outra (revista 12) tem papel quase que insignificante; na revista 1, não há evidências que o homem de ferro e o motoqueiro fantasma possam ser negros. A revista 2, apesar do personagem ter um uniforme todo escuro, historicamente ele é utilizado por um homem branco (Eddie Brock), que na história, trabalha para um jornal. Na revista 4, historicamente, o personagem sempre foi representado por brancos.

Levando-se em consideração as capas das revistas percebe-se que, das 13 (treze) revistas cotadas até março de 2018 para reiniciarem no mesmo ano, em apenas 2 (duas) o negro tem um papel mais expressivo (revistas 1 e 3) 15,38% do total das revistas. As imagens acima só fazem reafirmar o que se percebe na sociedade, os negros, quando comparados aos brancos, ainda são a grande minoria exercendo papéis importantes.

Para a terceira etapa foi realizada a análise de sete (7) imagens das histórias em quadrinhos do Pantera Negra e uma (1) imagem do filme deste super-herói, totalizando oito (8) imagens. O intuito é identificar elementos da Cultura corporal de movimento historicamente construídos que estejam inseridos no Personagem.

QUADRO III: IMAGENS REPRESENTANDO AÇÃO



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Imagem 8

Imagens: Google imagens (2018)

A partir destas imagens, pode-se identificar:

- Na imagem um (1), compreende-se um movimento característico das lutas, especificamente do boxe, cujo golpe é denominado de “*Uppercut*”, golpe desferido de baixo para cima visando atingir o queixo do oponente;
- Na imagem dois (2), é identificado um salto com abertura, sendo utilizado como ataque ao adversário. Este movimento é comumente utilizado por ginastas e/ou bailarinos;
- Na imagem três (3) compreende-se um movimento que se assemelha ao salto carpado da ginástica em que as pernas estão juntas e esticadas, formando um ângulo de aproximadamente 90°;
- A imagem quatro (4), entende-se que a forma do movimento se assemelha ao salto com barreiras do atletismo;
- Na imagem cinco (5), há características das lutas, compreendendo-se que seja um golpe de imobilização do adversário, comumente utilizado no Jiu-Jítsu e/ou para defesa pessoal;
- Na imagem seis (6) percebe-se a postura de lançamento, sendo utilizado uma espécie de lança, o que se classificaria como atletismo;
- Na imagem sete (7) exige-se muito controle do corpo (equilíbrio), força e resistência, nesse caso, exige-se habilidades relativas à ginástica;
- E a imagem oito (8) é a que se refere ao ritual em que se executam movimentos de dança elaborados culturalmente pelo povo de wakanda para que se inicie o desafio para decidir quem será o Pantera Negra e conseqüentemente Rei de Wakanda.

O estudo referente a cultura corporal inserida no Pantera Negra demonstrou a presença de elementos de Lutas, da Ginástica, do atletismo e da dança. A partir dessa identificação, pode-se solicitar pesquisas sobre qualquer um desses temas: Seu surgimento, tipos, modalidades, regras, benefícios, utilidades etc. Como afirmou Angela Rama, as histórias em quadrinhos podem ser trabalhadas em qualquer área, utilizando-se critérios de acordo com a faixa etária e nível de conhecimento do aluno, buscando gerar um senso crítico sobre as formas de utilização de elementos da cultura corporal, servindo de instrumento de educação formal, moral e exaltação a virtudes sociais.

8 CONCLUSÃO

De acordo com o que se obteve na pesquisa, os objetivos foram atingidos e as questões norteadoras respondidas. Concluindo-se que, antes da criação do Pantera Negra, a representatividade negra nos quadrinhos esteve associada ao feio, ao primitivo, ao ignorante, ao inferior, acompanhando a visão social da época, Confirmando-se a hipótese levantada no início da pesquisa. Após a

criação do personagem, houve uma melhora quantitativa e qualitativa, porém ainda com muitas limitações. Há o entendimento de que há um longo caminho a percorrer para se conseguir vencer o preconceito enraizado na sociedade, pois, o percentual representativo negro, ainda é muito baixo em relação aos personagens brancos.

Conclui-se, também, que o Pantera Negra, além de apresentar elementos das lutas e da ginástica, nas imagens coletadas, foram identificados elementos do atletismo e da dança, confirmando a hipótese inicial e indo além. Outra conclusão foi que, as revistas em quadrinhos, não só a de super-heróis, podem ser utilizadas na Educação Física escolar, por apresentarem elementos da cultura corporal de movimento ou apresentarem temas transversais de interesse pedagógico, que contribuam para a formação cidadã. Para esta parte da pesquisa indica-se que se faça um estudo mais aprofundado com a utilização de revistas em quadrinhos nas aulas de Educação Física como pesquisa complementar para esse estudo, com intuito de avaliar a eficiência dessa utilização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF : MEC/SEF, 1998.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson, 2013.

CIRINO, P. **Marvel ‘Novo começo’**: lista de lançamentos (com datas). Disponível em: <http://actionecomics.com.br/marvel-novo-comeco-lista-de-lancamentos-com-datas/.pdf>? Acesso em: 21 out. 2018.

CIRNE, M. **Uma introdução política aos quadrinhos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara koogan,2003.

KIRBY, Jack. Entrevista Jack Kirby. **The comics journal**. 23 mai. 2011. Entrevista concedida a Gary Groth. Disponível em: <http://www.tcj.com/jack-kirby-interview/6/>. Acesso em: 08 out. 2018.

LUCCHETTI, M. A. **O menino amarelo: o nascimento das histórias em quadrinhos**. Arte. São Paulo: Ano 03, Revista olhar, n. 5/6, jan/dez: 2001

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MEZZAROBA, O; MONTEIRO, C. S. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 3º ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

RAMA, A; VERGUEIRO, W. (orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2º Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ROCHA, C. **O contexto político e social por trás da criação do Pantera Negra**. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso>. Acesso em: 23 set. 2018.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

PROJETO INTERDISCIPLINAR CURIAÚ MOSTRA A TUA CARA: jogos de Matriz Africana e Afro-brasileira nas aulas de Educação Física como inclusão eticorracial

Janaia Batista de Melo⁴⁰

Suzana Gomes Tavares

Marcia Cristiane da Silva Galindo²

RESUMO

O artigo traz reflexões da obrigatoriedade de se trabalhar a Lei 10.639/03, a qual está inserida na Lei 9.394/96 LDB, tendo a sua aplicabilidade pelo profissional de Educação Física, disseminando em suas aulas tais competências no âmbito educacional que se encontram amparadas hoje, também pela BNCC. Com o intuito de desenvolver os jogos de matriz africana como forma de valorizar a cultura corporal e buscar através dessa prática a identidade deixada pelos povos africanos no Brasil, quebrando paradigmas de preconceito e racismo que ainda encontra-se afloradas. Tendo como objetivo geral fazer um levantamento dos jogos e como são trabalhados dentro das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, a metodologia da pesquisa foi descritiva e buscou-se uma abordagem qualitativa, realizando uma intervenção em aulas de Educação Física, nas etapas iniciais de execução do Projeto Interdisciplinar “Curiaú Mostra a tua cara” e os resultados esperados dar-se-ão no desenvolvimento de tais atividades junto aos participantes e as contribuições na formação de identidade negra positiva de crianças do quilombo no respeito à diversidade étnico-cultural e da prática corporal.

⁴⁰ Graduando em Educação Física pelo Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP

² Professora do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP, Mestre em Educação e Doutoranda em Ciências da Linguagem.

Palavras-Chave: Jogos de Matriz Africana. Lei 10.639/03. Educação Física.

ABSTRACT

The article reflects on the obligation to work Law 10.639 / 03, which is inserted in Law 9.394 / 96 LDB, having its applicability by the Physical Education professional, disseminating in their classes such competences in the educational scope that are supported today, also by BNCC. In order to develop African matrix games as a way of valuing the body culture and seek through this practice the identity left by the African peoples in Brazil, breaking paradigms of prejudice and racism that is still emerging. Having as general objective to make a survey of the games and how they are worked within the classes of Physical Education in Elementary School, the methodology of the research was descriptive qualitative approach was sought, performing an intervention in classes of Physical Education, in the stages initials of the Interdisciplinary Project "Curiaú Show your face" and the expected results will be given in the development of such activities with the participants and the contributions in the formation of positive black identity of quilombo children with respect to ethnic-cultural diversity and of bodily practice.

Keywords: African Matrix Games. Law 10.639/03. Physical Education.

1 INTRODUÇÃO

Observando-se a Lei 10.639 (BRASIL, 2003) a qual se complementa o art.26-A da Lei 9.394 (LDB, 1996) as quais advogam a aplicabilidade do que estas propõem na disciplina de Educação Física. Tais competências encontram-se amparadas também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com suas unidades temáticas e seus objetos de conhecimentos atribuídos a cada eixo da educação, remetendo-se ao profissional de Educação Física, disseminar a cultura afrobrasileira através dos jogos, tornando-se importante no processo de ensino aprendizagem dos educandos de forma inclusiva.

Na atualidade muito se fala da estima que se deve ter sobre a herança histórica negra e da importância de se trabalhar a cultura corporal deixada por essas etnias que fizeram parte do contexto brasileiro, bem como tomar conhecimento dos jogos de matriz africana, seus preceitos e valores aqui traçados. Partindo desta premissa busca-se compreender se os jogos de matriz africana nas aulas de Educação Física no ensino fundamental valorizam a

identidade negra de forma positiva buscando as vivências de forma reflexiva e histórica.

A pesquisa terá como objetivo geral fazer um levantamento dos jogos e como são trabalhados dentro das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, contendo três objetivos específicos: a) verificar se o professor trabalha os jogos de matriz africana como forma de identidade negra; b) averiguar como é trabalhada da Lei 10.639/03 na prática pedagógica de Educação Física; c) apontar para o professor situações de valorização e cultura nas questões etnicorraciais através dos jogos numa intervenção.

Esse trabalho é de amplo interesse para o sistema educacional, comunidade e os profissionais de Educação Física, tornando-se este um instrumento como forma de romper paradigmas de preconceitos e racismo em uma sociedade onde a miscigenação prevalece, este mecanismo de estudo torna-se visível às dificuldades em que os docentes têm para executar de forma consciente o que a Lei estabelece e a BNCC assegura.

Considerando-se a temática em questão, a pesquisa será apresentada em 03 capítulos. Deste modo, o primeiro capítulo discorrerá brevemente sobre a contextualização da Educação Física, destacando a sua importância no sistema educacional; no segundo momento, a implementação da Lei 10.639/2003 e sua relevância no cotidiano escolar; e por fim, destacar a importância do uso de jogos de matriz africana como prática pedagógica e cultural.

2 BREVE HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física enquanto prática pedagógica surgiu das “necessidades sociais concretas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.50), ou seja, para se chegar ao contexto atual a mesma vivenciou uma diversidade de momentos históricos e sociais que a influenciaram. Na Pré-história a educação do corpo engajava-se no exercício de atacar e se defender para manter a sobrevivência dos seres humanos, onde o exercício físico assumia um caráter prático e estruturado sendo transmitido de geração em geração, dentre esses exercícios operavam jogos, rituais e festividades.

Para tanto com a evolução das civilizações outras necessidades surgiram e os homens percebendo suas habilidades em pesca, caça, lutas, diversão entre outros ampliaram o uso em benefício próprio. Tais práticas cercaram a evolução das ginásticas que a priori não eram voltadas para o ambiente escolar. As primeiras adequações advieram da sistematização dos exercícios físicos nomeados de Métodos Ginásticos que possuíram como representantes o sueco P. H. Ling, o francês Amoros e o alemão A. Spiess.

Segundo o livro Coletivo de Autores (1992, p. 51) nos “fins do século XVIII e início do século XIX constitui-se em palco da construção e consolidação de uma nova sociedade – a sociedade capitalista – onde os exercícios físicos terão um papel destacado”, onde os métodos ginásticos exerceram fortes influências, tão logo esses métodos não comportaram os anseios da Educação Física no ambiente escolar.

Galgando-se novos horizontes emergiram as Tendências Pedagógicas que de acordo com Ghiraldelli Junior (1991, p.16) eram “cinco tendências da Educação Física brasileira: a Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930-1945); a Educação Física Pedagógica (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós-64); e, finalmente, a Educação Física Popular”, que também incorreu em influências para a Educação Física, conquanto tais tendências não promoveram o desenvolvimento da cultura corporal do movimento como um todo.

Apontando para um alvo que eclodisse no rompimento com as linhas definida pela autora Darido (2003, p. 3) como “tecnicista, esportivista e bióloga surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 70” intitulado por abordagens pedagógicas sendo: a Desenvolvimentista, a Construtivista-Interacionista, a Crítico-Superadora, a Sistêmica, a da Psicomotricidade, a Crítico-Emancipatória, a Cultural, a dos Jogos Cooperativos, a da Saúde Renovada e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o proporcionamento de fato da cultura corporal do movimento, não deixando a margem o seu processo histórico de construção.

Assim com vistas à construção de uma sociedade isonômica os Parâmetros Curriculares de Educação Física (1997, p. 4) bem como os demais preconizam em “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro” cuja exequibilidade ganhou ascensão através das lutas contra as insubordinações dos negros aos senhores e no mais tardar com o sancionamento de Lei 10.639 em 2003.

3 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Historicamente por volta de 1500 na concepção do autor Boris Fausto (1996, p. 28-30), período que compreende ao surgimento/descobrimto do país que viria a ser chamado de Brasil, o negro foi tratado como uma mera mercadoria, cujo processo de escravização segundo Boris Fausto (1996, p.30), perdurou por muito tempo em decorrência da sua retirada da terra nativa e sua fixação em um país estranho, o que contribuía com as formas de resistência como as fugas em massa e/ou individuais, violências contra os senhores, revoltas cotidianas e formação de quilombos.

Atrelados a esses aspectos teve a questão do não proporcionamento de Lei que os amparassem por serem considerados coisa e não seres, e da não objeção da Coroa e da igreja, as quais usavam por justificativa a existência desta realidade na África e que ao virem aqui viver seriam inseridos na vida cristã.

A exemplificação da conjuntura do negro no Brasil não para por aí no âmbito educacional de acordo com Pereira et al, existiram também preconceitos e discriminações tanto que em fevereiro de 1854 existiu um decreto de nº 1331 que “estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores” e além disso teve o “Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno” (BRASIL, 2004), ou seja, diversos aspectos incentivaram a situação de inferioridade do negro.

Diante dessas situações os autores Galindo e Galindo (2011, p.2) apontam que, duas situações concorreram para a mudança na história das lutas do movimento negro dentre elas tem-se: o fato ocorrido no dia 21 de março de 1960 em que vinte mil negros protestavam contra a Lei do passe em Joanesburgo na África do Sul, que os obrigava a levar consigo cartões de identificação que explicitava os lugares em que podiam circular. Apesar de consistir em uma reivindicação sem atos violentos foi marcado pela morte de sessenta e nove pessoas e lesionando outras cento e oitenta e seis, este evento acabou conhecido pelo Massacre de Sharperville, ocorrido no bairro que gerou o nome do massacre.

O outro fato que preponderou segundo Galindo e Galindo (2011, p.2), foi o equívoco, de se ter a partir da Abolição da Escravatura em 13 de maio de 1888, encerrado com as formas de discriminação, contudo para Lino (2008, p. 67-69), visando-se a superação desse racismo na sociedade somando com às demandas do movimento negro, de intelectuais e outros movimentos sociais em 9 de janeiro de 2003 o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639 que versa sobre a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo, de forma a complementar o art. 1º da Lei 9394 de 1996 com os seguintes acréscimos:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3º (VETADO)"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

O sancionamento da referida Lei viabilizou a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da Resolução I de dezessete de março de 2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que segundo Lino (2008, p.68) respaldou a discussão e o aprofundamento do teor da Lei 10.639. Para tanto de acordo com a referida autora mesmo decorridos anos da publicação da Lei “ainda encontramos muitas resistências de secretarias estaduais, municipais, escolas e educadores(as)” quanto a aplicabilidade cotidiana de praxis antirracistas.

Uma das formas de incutir no alunado em desmistificar práticas racistas e fomentar uma consciência crítica de se conhecer, conhecer o outro e compreender essa diversidade existente na população brasileira e que por intermédio dos jogos de matriz africana se poderia desnudar uma infinidade de preconceitos.

4 JOGOS AFRICANOS NO PROJETO INTERDISCIPLINAR

De antemão tem-se a necessidade de lançar mão do conceito de uma das características principais do jogo definido por Huizinga (2000, p.11), como “o isolamento, a limitação. É ‘jogado até ao fim’ dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e um sentido próprios”, ou seja, parecido com o que ocorreu com os negros advindos para o Brasil os quais não tinham a liberdade de jogar ou mesmo um pequeno espaço para isso, por conta temor dos senhores por não saber do que se tratava.

Quanto à ocorrência de documentos escritos que retratam a contribuição cultural do negro durante o processo de colonização poucos são os registros que se tem, tendo em vista a ressignificação cultural sofrida pela influência do colonizar, o que dificultou a distinção das especificidades dos jogos e brincadeiras de matriz africana, e principalmente pela sua transmissibilidade que ocorria através da oralidade.

Mesmo que esses jogos tenham sido transmitidos pela oralidade a autora Darido (2011, p. 37 e 97), retrata que se for feito um recorte histórico-cultural encontrar-se-á uma variedade de jogos remetendo-se as questões multiculturais como a presença do negro, pois os vestígios da pratica de um jogo advindo da África com os negros escravizados, praticado em seus rituais e momentos de descontração, sendo uma mistura de movimentos corporais, golpes com as pernas e uma mandiga praticada em meio ao poeiral, na qual ficou conhecida no Brasil como “capoeira”.

Em meio a capoeira como um dos jogos mais conhecidos tem-se outros que de acordo com Junior Pereira e Silva (2009), “possuem algumas peculiaridades em relação a gênero, idade e número de participantes” muito embora se tenha poucos registros bibliográficos destes. Nestes poucos registros obteve-se referências de jogos de origem africana como: Borboletas de Moçambique, Shizima, Yoté, Mancala, Fanorona, Seega.

Essas intempéries ficava cada vez mais claro que dentre os jogos listados acima, também há uma diversidade pequena de materiais retratando sua prática pedagógica no ambiente educacional, cuja prática cotidiana poderia fomentar o debate entre disciplinas, bem como ampliar a visão da configuração racial que compõem a sociedade brasileira e no que concerne às comunidades quilombolas.

Tais comunidades como a do Curiaú, desenvolvem projetos que estão correlacionados com as práticas pedagógicas e sua interdisciplinaridade, para Galindo 2017, essa questão entre as disciplinas ao abordarem uma mesma temática por diversos viéses trazem uma gama de conhecimentos histórico-culturais que é de suma importancia, tanto para os docentes quanto para os

discentes e que estes tenham propriedade desses conhecimentos em qualquer área da educação.

O Objetivo do projeto baseou-se em Valorizar a histórica, a cultura e as vivências sociais da população do quilombo do Curiaú, bem como ajudar na construção de uma identidade afrodescendente positiva, buscando seus aspectos fundamentais, além de potencializá-los e repassá-los, visando à construção de uma postura de tolerância e respeito ao outro no combate ao preconceito.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à natureza, a pesquisa é básica definida por Gil (2010, p.26) como a reunião de “estudos que tem como propósito preencher uma lacuna no conhecimento”, quanto a abordagem o estudo pautou-se na análise qualitativa, pois conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 69), considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja um veículo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito não podendo ser traduzido em números

O objetivo estruturou-se com base na pesquisa descritiva a qual pode ser elaborada “com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis” (GIL, 2010, p.27), que se realizou em duas etapas:

A primeira etapa foi à bibliográfica que “é elaborada com base em material já publicado” (GIL, 2010, p.29) mais precisamente em livros e artigos. Foi realizado também, um levantamento de jogos, danças e brincadeiras que foram pesquisados na internet e postos em prática dentro projeto interdisciplinar intitulado de “Curiaú Mostra a tua cara”, que se encontra dentro do eixo dos países lusófonos que são: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Na segunda etapa foi realizada uma intervenção em 05 aulas, reaplicando parte do projeto interdisciplinar “Curiaú mostra a tua cara” na Escola Estadual José Bonifácio, totalizando 140 alunos, com autorização da idealizadora do projeto e da Coordenação Pedagógica.

Sendo esta uma pesquisa de campo que objetiva “conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta” (MARCONI e LAKATOS, 2017, p. 203) mediante a um diário de bordo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “são relatos escritos daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo quantitativo”.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Observou-se a descrição de alguns jogos reapresentados no Projeto, o objetivo e o resultado por nós escrito teve por base nossa pesquisa, conforme o registro de informações obtidas nas observações:

6.1 DESCRIÇÕES DOS JOGOS E A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A descrição dos jogos a qual foram realizadas no processo e nas aulas e dentro do projeto, contendo imagens da internet e da aplicação deste no processo.

No primeiro momento foi para debater e tomar conhecimento da história da África e os jogos para resgatar a identidade.

No segundo momento foi realizado o jogo do Mancala de forma geométrica (fornecido pelo Professor de Matemática) e o labirinto, pois o jogado tradicionalmente em duplas em um tabuleiro de 6 orifícios (covas) de cada lado contendo 6 sementes pequenas ou pedras o utilizado no projeto foi de forma adaptada. Já o labirinto que é um dos jogos mais antigos é um dos mais utilizados na África e hoje em tabuleiros.

Descrição: Os jogadores colocam-se de frente um para o outro, tendo um uma pedra numa das mãos, sem que o outro saiba em qual. Na aresta inicial do “Labirinto” são colocadas duas pedras diferentes, sendo uma de cada jogador. O jogador que tem a pedra estende as mãos ao colega, tendo este que adivinhar em qual das mãos está. Se conseguir a sua peça é deslocada em uma aresta do labirinto. Senão adivinhar é a peça do que estendeu as mãos que é movimentada. Este procedimento repete-se até que a pedra de um dos jogadores chegue à última aresta. O jogo termina quando a pedra de um jogador chegar à última aresta.

Objetivo: Proporcionar às crianças aprendizado de jogo de cultura africana praticado “Nassa”, cidade localizada em Moçambique, que é um dos países lusófonos.

Resultados: As crianças disseram durante a primeira apresentação do projeto desconhecer até então o jogo do labirinto (Figura 5 e 6) e que gostaram muito de praticá-lo, uma das crianças inclusive comentou que era muito bom saber que na África existiam jogos interessantes conforme os argumentos que seguem: “Esses jogos além de muito divertido foram muito interessante” (alunos 3 e 7); “nunca pensei que o labirinto era tão divertido” (aluno 10); “Só conhecia esse jogos da pesquisa, praticar foi legal” (aluno 37); “A aula de Educação Física foi muito boa hoje com os jogos” (alunos 12 e 15); “Aprender Matemática e Educação física com os jogos foi muito divertido”

(alunos 21 e 25). Na fase de reaplicação do projeto os alunos afirmaram que já conheciam os jogos que no entanto era muito bom praticá-lo com mais frequência.

FIGURAS: 3 e 4: Alunos expressando o que sabem sobre os jogos africanos



Fonte: relatório do “Projeto Curiaú mostra a tua cara”

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada à importância do assunto supracitado cujo objetivo embasou-se em fazer um levantamento se os jogos de matriz africana eram trabalhados e como eram abordados dentro das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. Observou-se que o Projeto abriu portas para o conhecimento mais aprofundado a respeito dos jogos africanos, e que se não fosse pelo projeto em questão mesmo sendo uma comunidade quilombola pouca noção se tinha quanto a diversidade de jogos africanos, cujo conhecimento enalteceu o sentimentalismo de importância cultural do negro no processo de construção da identidade nacional.

Quanto às expectativas iniciais a reaplicação do Projeto proporcionou a compreensão real da utilização de fato destes jogos no contexto escolar, a construção do artigo em questão teve fatores positivos que favoreceram a construção do mesmo que deveu-se de a orientadora ter vasto conhecimento das questões etnicorraciais, para tanto um fator que dificultou foi a ocorrência de poucos materiais publicados voltados diretamente em retratar a diversidade de jogos africanos. Desse modo o que se deve ter em vista é que trabalhos como este devem ser publicados de modo a prover mais materiais para servirem como fonte de informação e pesquisa.

Sugere-se que o projeto seja multiplicado para as outras escolas, como forma de incentivo a implementação das diretrizes voltada para as questões étnicorraciais.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República 2003.

COLETIVOS DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRUZ, Ailton Machado da. **História e Cultura Afro-Brasileira: Uma Análise da Implementação da Lei 10.639/03 no Colégio Cataratas do Iguaçu**. Foz Iguaçu, 2017.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil: História do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias**. EDUSP, 1996. p. 28-31.

GALINDO, Marcia Cristiane da Silva. GALINDO, Alexandre Gomes. As Questões Étnicorraciais na Região Amazônica: reflexões sobre a implementação da Lei 10.639/03 no Município de Santana-Estado do Amapá-Brasil. Revista Ibero-americana de Educação. nº 54/6. p. 1-14 2011.

GHIRALDELLI, Paulo Junior. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Loyola, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JUNIOR, Luiz Gonçalves. PEREIRA, Alesandro Anselmo. SILVA, Petrolina Beatriz e. **Jogos Africanos e Afro-Brasileiros no Contexto das Aulas de Educação Física**. Florianópolis: UFSC, 2009. p. 1-18.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 17.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 67-89.

Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

UTILIZAÇÃO DA TÉCNICA DE DESCONSTRUÇÃO EM MORADIAS NO DISTRITO DA APA DA FAZENDINHA, MACAPÁ - AP

Tatiana Saraiva ¹,
Luana Barbosa ²,
Pedro Ribeiro ³
Thiago Araújo ⁴

RESUMO

O projeto de desconstrução é elaborado com a intenção de facilitar a desconstrução da edificação no fim da sua vida útil. O estudo acadêmico sobre este assunto se iniciou no final do século passado, apesar da existência da aplicação deste processo na prática em alguns locais, como por exemplo na APA da Fazendinha, Macapá, Amapá. Este trabalho tem como objetivo analisar a adequação de técnicas construtivas sustentáveis relacionada a desconstrução, utilizando o material de uma construção em desuso para a edificação de uma nova residência. Foram aplicados questionários para a averiguar a possibilidade da aceitação por parte dos moradores com relação ao uso de novas técnicas de desconstrução, tendo resultado positivo de 90%. A utilização deste método de desconstrução por parte dos moradores da APA da Fazendinha tende a reduzir o impacto ambiental causado pelo desmatamento da floresta amazônica, o desperdício de material utilizado, que seria descartado indevidamente no Rio Amazonas e seus afluentes.

Palavras-Chave: APA da Fazendinha. Projeto de desconstrução. Casa de ponte. Habitação no Rio Amazonas.

ABSTRACT

The APA da Fazendinha is located in the south of Macapá, on the margin of the Amazon River, and is widely known as an ecological destination for recreation and tourism purposes. Most of the houses in this place are built by the residents themselves using wood from the state of Para. This work aims to analyze the adequacy of sustainable constructive techniques related to deconstruction, using the material of a construction in disuse for the construction of a new residence. Questionnaires are applied to investigate the

possibility of acceptance by residents, regarding the use of this new construction technique. The use of this method of construction by the villagers of APA da Fazendinha would reduce the environmental impact caused by the deforestation of the Amazon rainforest, the waste of used material that would be unduly discarded in the Amazon River.

Keywords: APA da Fazendinha. Deconstruction project. Bridge House. Amazon River housing.

1 INTRODUÇÃO

APA da Fazendinha é uma área de proteção ambiental criada em 31 de dezembro de 2004, possuindo uma área de 137 mil hectares. Está localizada ao sul do município de Macapá, na divisa com o município de Santana, a 15 km da capital do Estado. No ano de 1947, já haviam pessoas morando no local, e em 1986, foi criado o Parque Sustentável do Amapá, em 1997, quando se tornou REBIL. Hoje em dia, a APA da Fazendinha abriga cerca de 380 residências, com 3600 moradores com sua família.

Em 2006, o poder legislativo criou uma lei que delimitava a ocupação da área somente para as pessoas que já habitavam na unidade. Com esta nova lei, só é permitido a ampliação das moradias verticalmente, sendo, portanto, proibido a construções de novas residências. O ecossistema local é o de várzea, caracterizado pela constância de inundação e influenciadas pelo regime de marés e águas pluviais. Esta característica interfere diretamente na construção das casas. Desde os primeiros moradores, a técnica construtiva mais utilizada na região da APA foi a utilização de peças de madeira com o uso dos pregos para a fixação entre elas. Esta forma de construção possui características semelhantes dos princípios construtivos do projeto de desconstrução.

O objetivo deste trabalho é descrever sobre técnica de desconstrução utilizada pelos moradores analisando se os construtores locais utilizam ou não métodos construtivos similares aos encontrados no projeto de desconstrução e se eles estão dispostos a aprender novas técnicas referentes a desconstrução.

Espera-se que com a aderência e posterior difusão dos conceitos de projeto para a desconstrução por parte dos construtores da APA, menos recursos naturais (madeira) seriam utilizados, e descartados, reduzindo assim o impacto ambiental na área, o custo da construção, aumentando a qualidade de vida dos moradores locais.

É importante sinalizar que o projeto de desconstrução é um projeto feito com a preocupação de desconstruir, utilizando técnicas de desconstrução.

Na APA da Fazendinha, assim como outros exemplos de construções executadas sem planejamento prévio, não são feitos os projetos de desconstrução, mas somente as técnicas de desconstrução, que são utilizadas através do conhecimento empírico.

2 PROJETO DE DESCONSTRUÇÃO

A partir da década de oitenta, a população nas áreas urbanas aumentou mundialmente, fazendo com que os Resíduos da Construção e Demolição (RCD) se transformaram em um grande problema social e econômico, pois a quantidade de resíduos aumentou demasiadamente, causando a escassez de área de deposição desses resíduos e problemas de saneamento público, ocasionando grande impacto ambiental (PINTO, 1999).

O conceito de projeto para desconstrução nasceu dos conceitos de projeto para a desmontagem, reuso e reciclagem, entre outros, oriundos do setor de produtos industriais. Esse conceito busca a redução do impacto relacionados ao ciclo de vida de uma construção através do reuso e da reciclagem de materiais e componentes de uma edificação (ROMEIRO FILHO, 2010).

O termo “Desconstrução” significa o processo de desmontar os componentes de uma edificação originando menos danos possíveis, tendo como intenção a reutilização de alguns desses componentes após um processo de reforma ou recondicionamento, incluindo também a reciclagem dos materiais. Esse processo pode ocorrer em uma reforma, para melhorias da construção, na adaptação de um prédio para um novo uso ou no fim da vida útil de uma construção (ADDIS, 2010).

Um exemplo de desconstrução através da reutilização de madeira na APA da Fazendinha pode ser visto na figura 1 abaixo.

FIGURA 3. EXEMPLO DE REUTILIZAÇÃO DA MADEIRA NA APA DA FAZENDINHA.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Alguns benefícios são associados ao processo de desconstrução, de acordo com diferentes fatores (HECHLER et al., 2012): social, divulgação e esclarecimento do termo sustentabilidade, preservação de valores culturais do local, e identificação da arquitetura da região; econômico, não há necessidade da compra de novos materiais; meio ambiente, redução da quantidade de resíduos destinados ao aterro, minimização do uso de fontes primárias e redução de impactos ambientais causados pela demolição; e saúde, menor necessidade de equipamentos e ferramentas utilizados para solucionar problemas causados por resíduos da construção.

O projeto para desconstrução tem como objetivo harmonizar sua execução dentro de uma região, buscando maximizar a economia local, minimizar o transporte, e se adaptar a essas características do local, respeitando a parte histórica e a prática regional da construção civil. (ABDOL e BALACHANDRAN, 2000).

Para que se faça um projeto de construção de forma mais limpa, deve-se adotar fixação mecânica e acabamentos sobre o uso de articulações químicas, o que auxilia na redução de vários tipos de contaminação dos produtos e materiais, que é um dos principais riscos encontrados na reutilização de elementos construtivos. A madeira tem desfrutado de uma longa tradição de reutilização em indústria da construção. Alguns componentes feitos de madeiras contêm fixações em forma de cola, o que transforma a recuperação destes materiais em um trabalho intensivo para que não se destrua o componente.

A reutilização de elementos de construção não é inovadora, pois vem acontecendo há séculos, baseada somente na experiência do construtor e do projetista ao invés de seguir padrões estabelecidos. Um exemplo disso é a construção de moradias da APA da Fazendinha, que, por necessidades percebidas desde o início pelos construtores da região foi executado com bases

na desconstrução. Isso, evidentemente, não ocorreu por experiência acadêmicas ou construtivas, mas sim por conhecimentos empíricos que foram adequados a situação local e ao material disponível da região, passados de pai para filho.

3. APA DA FAZENDINHA E O PROCESSO DE DESCONSTRUÇÃO DAS HABITAÇÕES

A desconstrução é uma técnica utilizada pela população ribeirinha da região norte do país. Os moradores da APA da Fazendinha (Figura 2) utilizam essa técnica à medida que suas casas vão se deteriorando, tanto em decorrência da erosão fluvial quanto pela deterioração natural das construções em madeira.

FIGURA 4. APA DA FAZENDINHA.



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DO AUTOR.

O guarda parque Nerivan é residente da APA da Fazendinha, onde aprendeu com sua família, a conviver e a trabalhar com o ecossistema local, e atualmente é um defensor dos direitos desta região. Conforme Nerivan, “O povo ribeirinho nas ilhas, essa é a vida deles. Constroem as casas na beira do rio, aí com seu assoreamento, vai jogando em baixo, aí vai desfazendo o da frente e fazendo a trás e vão reutilizando a madeira, muita das vezes não dá para eles comprarem madeira. Quando chega um momento que não dá mais mesmo para fazer aí quando cupim come a tábua tem que comprar outra nova”.

O processo de desconstrução diminui o consumo de materiais novos e incentiva a reaproveitamento da madeira na reparação ou edificação de novas casas, estimulando a prática de construções sustentáveis.

“Um trabalho que a gente já faz a vida toda aqui, desde os nossos avós. Eu tive a oportunidade de conhecer alguns trabalhos nos Estados Unidos durante uma viagem para fazer o curso de guarda parque. Então, os métodos

construtivos lá são os mesmo que a gente usa aqui a muito tempo só que em áreas não avançadas. Tipo, é reutilizar madeiras que já foram feitas casas, ou madeiras que está derrubada no meio do parque. Aí eles reutilizam lá mesmo, já aquela parte né, que as vezes vai se deteriorar. Então eles reutilizam a madeira também das construções de casas, eu conheci algumas casas que foram feitas e foram destruídas, aí eles reutilizaram aquela madeira”.

Neste contexto, observa-se que esta técnica de reaproveitamento da madeira utilizada pelos pela população ribeirinha também é utilizada por outras culturas. O entrevistado enfatiza a importância desse uso no prolongamento da vida útil da madeira, em decorrência de seu reaproveitamento, beneficiando o meio ambiente e a cultura do povo ribeirinho, que têm na madeira uma fonte de sobrevivência utilizada na construção de casas e barcos, entre outros usos.

4. APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

A metodologia inclui uma visita in loco e posterior aplicação de questionários aos moradores. A coleta de dados foi feita com os moradores da APA da Fazendinha e, de acordo com as suas respectivas respostas, foram elaborados gráficos, conforme demonstrado a seguir.

1- Vocês constroem suas próprias casas?

FIGURA 3. GRÁFICO RELACIONADO A RESPOSTA DE NÚMERO 1 DO QUESTIONÁRIO.



FONTE: PRODUZIDO PELO ATOR.

2- Vocês têm o hábito de utilizar o processo de desconstrução (reaproveitamento da madeira para novas construções)?

FIGURA 4. GRÁFICO RELACIONADO A RESPOSTA 2 DO QUESTIONÁRIO.



FONTE: PRODUZIDO PELO ATOR.

3 - Vocês estão abertos a conhecer novas técnicas de desconstrução com relação aos materiais de construção?

FIGURA 5. GRÁFICO RELACIONADO A RESPOSTA 3 DO QUESTIONÁRIO.



FONTE: PRODUZIDO PELO ATOR.

4 - Qual o método utilizado para fixação dos materiais construtivos?

FIGURA 6. GRÁFICO RELACIONADO A RESPOSTA 4 DO QUESTIONÁRIO.



FONTE: PRODUZIDO PELO ATOR.

5 - De onde vem a madeira utilizada nas construções locais?

FIGURA 7. GRÁFICO RELACIONADO A RESPOSTA 5 DO QUESTIONÁRIO.



FONTE: PRODUZIDO PELO ATOR.

Através da análise dos questionários acima, se percebe que os construtores locais utilizam algumas características dos métodos construtivos similares aos encontrados no projeto de desconstrução, pois 100% dos entrevistados reaproveitam a madeira das habitações locais para novas edificações.

A madeira utilizada para as construções é extraída, em sua maioria, de regiões vizinhas, principalmente do estado do Pará, portanto, novas construções ou ampliações residenciais não causam grandes impactos ambientais locais relacionado a extração da madeira.

Todos os participantes da pesquisa utilizam os pregos como forma de fixação da madeira, o que é recomendado no projeto de desconstrução, pois auxilia a desmontagem das madeiras sem causar grandes danos.

Grande parte destes construtores estariam dispostos a aprender novas técnicas referentes ao projeto de desconstrução. Com isso, poderiam ser feitos trabalhos com relação as técnicas e procedimentos relativos ao projeto de desconstrução, buscando a redução dos custos e do impacto ambiental causados pela construção das habitações.

5. CONCLUSÃO

Com a aderência por parte dos construtores da APA aos princípios do projeto de desconstrução adequado a realidade local, menos recursos naturais (madeira) seriam utilizados, e descartados, reduzindo assim o impacto ambiental na área, o custo da construção e aumentando a qualidade de vida dos moradores locais. Com o auxílio destes princípios, a arquitetura vernacular existente nesta região seria preservada. Apesar de serem utilizados alguns dos princípios deste projeto de forma empírica, outros seriam acrescentados. Este trabalho daria base para futuros trabalhos relacionados a arquitetura vernacular amazônica, podendo ser estudado outras comunidades ribeirinhas, neste estado e também em outros estados do norte do Brasil.

Há muito o que se aprender sobre estas comunidades, pois estas são extremamente ricas em termos culturais com sua criatividade e experiências passadas por várias gerações, que se adaptam as condições climáticas regionais, e aos materiais disponíveis, para solucionar uma necessidade básica do homem, o abrigo.

REFERÊNCIAS

ABDOL, R.,C., E BALACHANDRAN, S. Anticipating and responding to deconstruction through building design, In: **Design for deconstruction and material reuse**, CIB Publication 272, paper n. 14, Karlsruhe, Germany. 2000.

ADDIS, A. **Reuso de materiais e elementos de construção**; translator Christina del Posso, São Paulo: Oficina de textos. 2010.

HECHLER, O., LARSEN, O., P.; NIELSEN, S. 2012. **Design for Deconstruction**. Disponível em: http://www.read.dk/files/31555965/DfD_16082010.doc. Acesso em: 15 nov 2018.

PINTO T. P. **Metodologia para gestão diferenciada de resíduos sólidos da construção urbana**. São Paulo. 189p. Theses (PHD) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo. 1999.

ROMEIRO FILHO, E, FERREIRA, C. V., MIGUEL. P., A., C., GOUVINHAS, R., P., NAVEIRO, R., M. Projeto do produto, Elsevier Editora Ltda, Rio de Janeiro, 408. 2010.

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA AMAPAENSES E SUAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA DINAMIZAÇÃO DO CONTEÚDO DANÇA NO SOLO DA ESCOLA

Samanda Nobre do Carmo Saboia⁴¹

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as principais estratégias de ensino utilizadas por professores de Educação Física da rede Estadual de ensino da cidade de Macapá para dinamização do conteúdo dança na escola. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo descritivo. Fizeram parte do estudo 20 professores de Educação Física do Ensino Fundamental I. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada com roteiro temático. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo preconizada por Bardin (2011). Encontramos que, em sua maioria os professores concebem a dança como conteúdo de suas aulas, que no ato do planejamento as estratégias de ensino são pensadas para dinamização do conteúdo dança, e que os professores utilizam múltiplas estratégias que iniciam com as dicas verbais, passam pelas demonstrações, pelas repetições e chegam a autocriação. Todo esse processo não exclui as estratégias de pesquisa, reflexão e problematização sobre o movimento aprendido, repetido ou criado. Conclui-se que a presença do ensino da dança na maioria das escolas estaduais da cidade de Macapá é, pois, um fato. E que as estratégias de ensino por eles utilizadas dão suporte para que os professores e professoras atuem com possibilidade libertadora

PALAVRAS-CHAVE: Dança; Conteúdo; Estratégia; Educação Física Escolar.

⁴¹ Professora do Centro de Ensino Superior do Amapá - CEAP/GEPEEFE

ABSTRACT

This study had as objective to analyze the main teaching strategies used by Physical Education teachers of the State teaching network of the city of Macapá to dynamize dance content in school. For that, a qualitative descriptive research was carried out. Twenty physical education teachers from elementary school I were part of the study. As a data collection instrument, the semistructured interview with thematic itinerary was used. The data collected were submitted to the content analysis recommended by Bardin (2011). We found that, for the most part, teachers conceive of dance as content of their classes, that in the act of planning, teaching strategies are designed to dynamize dance content, and that teachers use multiple strategies that begin with verbal cues, Demonstrations, by repetitions and come to self-creation. All this process does not exclude the strategies of research, reflection and problematization about the movement learned, repeated or created. It is concluded that the presence of dance education in most of the state schools in the city of Macapá is, therefore, a fact. And that the teaching strategies they use support teachers to act with a liberating possibility

KEY WORDS: Dance; Content; Strategy; Physical School Education

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que o diálogo entre Dança e Educação Física não é recente, também é sabido que as discussões relativas às delimitações epistemológicas acerca de um e de outro campo do conhecimento extrapolam à lógica das simples relações. Entretanto, ao se tratar da dança como conteúdo das aulas de Educação Física, tais discussões apresentam-se recheadas por uma problemática que de certa forma parece estar vinculada ao referencial teórico entre as informações já estruturadas por estas distintas áreas de estudo e atuação profissional: A dança e a Educação Física, ao passo que, por outro lado, a dança educativa abarca um vasto campo conceitual amplamente investigado.

Com isso, esse estudo emergiu da inquietação com o trato da linguagem do corpo no solo da escola. Pode-se questionar então: quais as relações da Educação Física e a linguagem do corpo através da dança? Ou como atender estrategicamente as necessidades educativas do aluno através do conteúdo dança?

Nos estudos de Laban (1978, p. 22.) encontramos que “O corpo é sentimento que o homem expressa se, este possui a capacidade de expressar

significados mesmo quando aparentemente não há possibilidades de verbalizar uma imagem em palavras”. É manifestação, e acima de tudo, reflete seu significado quando as palavras perdem seu verdadeiro sentido. Portanto, uma legítima via de comunicação para aqueles que têm a cultura corporal como objeto de suas investigações.

Já a dança contempla características, valores e finalidades eminentemente educativas, por isso ela deve integrar os currículos escolares desde a pré-escola até a universidade. De acordo com Rocha *et al* (2008), a dança no âmbito escolar propicia ao ser humano o poder de re-significar o mundo, por meio de uma autêntica práxis transformadora, pois cada vez mais vem sendo incluída nos currículos escolares e extraescolares, visto que sua utilização como prática pedagógica pode trazer contribuições ao processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, alerta Correia (2015) que no seio de uma sociedade com cultura altamente machista, sexista e padronizadora, a efetivação do ensino da dança na escola requer dos professores estratégias de ensino que caminhem na contramão dos padrões pré estabelecidos por nossa sociedade, sociedade esta que determina as ações sociais de gêneros.

Para Nanni (2008), as estratégias metodológicas são procedimentos de ensino, modelos de ensino, centrados aos objetivos visando alterações no comportamento dos alunos. São processos de ações planejado pelo professor para colocar o aluno em contato direto com as coisas, fatos ou fenômenos que o possibilitem modificar a sua conduta e função dos objetivos expressivos do programa.

Desta forma, este tudo tem como objetivo identificarmos estratégias de ensino utilizadas por professores de Educação Física para dinamização do conteúdo dança na escola.

2 DANÇA NA ESCOLA E NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo Verderi (2009, p. 1) “O homem primitivo dançava por inúmeros significados: caça, colheita, alegria, tristeza ... O homem dançava para tudo que tinha significado, sempre em forma de ritual”.

Para Nainni (2008) pode-se dizer que a dança é considerada a arte mais antiga em que o homem teve a chance de vivenciar; desde o seu nascimento, que veio evoluindo juntamente com o mesmo e quando se trata de movimentos, de emoções, expressão e arte a dança é a capacidade de transformação destes indivíduos.

Para Minello (2006) por ser considerada como uma das artes mais antigas, a dança proporciona ao indivíduo a capacidade de expressar distintos sentimentos e emoções sem a utilização da linguagem verbal. Le Boulch (1987) apresenta e reforça essa ideia ao expor a necessidade do homem expressar-se, dizendo: "O homem dançou de fato antes deter falado. Em todas as sociedades de todos os hemisférios, o homem manifestou-se, expressou-se com seu corpo desde suas origens".

Neste contexto Minello (2006, p.95) também afirma que "a dança é a expressão através do movimentar do corpo, constituída em sequências significativas de experiências que ultrapassam o poder das palavras e da mímica".

A partir desta significativa evolução da dança diante das expectativas do homem ao lidar com seu corpo como instrumento de comunicação e manifestação, acredita-se na possibilidade de incluir a dança como conteúdo capaz de atender diferentes aspectos, como por exemplo, artístico, lúdico ou educacional diante do ensino e da aprendizagem dentro da escola.

Zotovici (2001) relata que a dança tem seu papel perante a sociedade, seja ela vista como expressão artística, lúdica ou educacional, cujo um dos princípios é mediar a continuidade dos valores que são passados de geração para geração, mantendo viva a cultura de uma civilização.

Neste ponto de vista, a sala de aula é um cenário que propicia discussões de diferentes assuntos, e pode mostrar aos alunos e professores sua importância como experiência e vivência, diante do processo educacional compartilhado pela dança. Minello (2006) corrobora ao afirmar que as práticas com dança assim como outra área qualquer de conhecimento necessitam de dedicação e disciplina para se alcançar o que se busca, priorizando aspectos referentes ao que ensinar, viabilizando estratégias que chamem a atenção do sujeito, diante do desconhecido para que o mesmo comprometa-se e se entregue totalmente.

Buogo (2011) diz que a dificuldade em regularizar a dança como conteúdo dentro do currículo da escola está relacionada, em muitos casos, com os currículos soltos, divididos e desconectados, nos quais a interdisciplinaridade não se faz presente, fator essencial ao processo educacional. Para Brasileiro (2009), a dança na escola pode ser vista em diferentes espaços: se encontra nas salas de aula, nos corredores, pátios, quadras, mas o objetivo da escola é promover um ensino estruturado que obtenha seus objetivos estabelecidos e coerentes com as necessidades dos alunos, seja aquela que a mídia divulga, ou as que se manifestam no dia a dia, o importante é que esteja presente nas salas de aula, como conhecimento integrante da cultura escolar.

De acordo com Sousa (2011), a dança enquanto linguagem a ser trabalhada na escola, está relacionada com a comunicação não-verbal, essa que expressa e transmite muitas informações com diferentes significados.

A aprendizagem através da dança se mostra como fator importante para o aprimoramento e o desenvolvimento de diferentes capacidades e competências do aluno, porém como nos diz Verderi (2000) que a dança no ambiente escolar ainda é vista com pouca credibilidade por ser usada apenas em festivais e apresentações para os pais, ou seja, não se tem claro que esta prática consegue ampliar o autoconhecimento pela vivência corporal, além de propiciar uma visão e compreensão crítica e sensível o mundo que vive.

Outros fatores também influenciam nesta falta de credibilidade do conteúdo dança como, por exemplo, preconceito por parte ou dos professores ou mesmo pelos alunos dos alunos do sexo masculino, já nos disse Strazzacappa (2001), existem muitos benefícios que a dança proporciona para a formação do ser humano, mas são negados por muitos professores que trabalham nas escolas. Outro ponto está relacionado ao preconceito com relação ao gênero, mas que aos poucos os professores que acreditam neste conteúdo, buscam encontrar diferentes possibilidades para não afastar os meninos das aulas.

Destacamos a partir de então as possibilidades de se trabalhar o conteúdo dança na escola. Enquanto conteúdo, a dança pode ser trabalhada no ambiente escolar, pois é “uma das maneiras que na prática é mais adequada e divertidas para ensinar todo o potencial de expressão do corpo” (SILVA 2012, p. 39). Inserir a dança no sistema educacional pode ser positivo, para alunos e professores, mas devem ser levadas em consideração as experiências que cada um carrega consigo.

Com isso, reforça-se a importância deste conteúdo na Educação Física escolar, mas não daquela dança que se apresenta através de coreografias ensaiadas ou espetáculos, mas sim, a dança como instrumento pedagógico, que tem uma concepção clara com objetivos pré-determinados, que facilitam a condução do ensino e da aprendizagem de um modo geral.

3 ESTRATÉGIA DE ENSINO E O ENSINO DE DANÇA

Para melhor direcionar a proposta de ensino e consequentemente atender as expectativas do aluno, o professor requer levar em consideração diferentes aspectos que estão diretamente relacionados com a qualidade do ensino proposto. Um destes aspectos está relacionado com as estratégias metodológicas ao propor determinado conteúdo.

As estratégias de ensino, também conhecidas como métodos ou técnicas, tem o intuito de alavancar o ensino e a aprendizagem. De acordo com

Ladeira (2007) quando se trata do planejamento docente, o professor necessita selecionar e organizar os conteúdos e os métodos estratégicos e precisa entender as características de cada conteúdo, pois esses conteúdos podem apresentar métodos distintos, o que dependerá de todo o contexto que se pretende trabalhar.

O uso do termo estratégias de ensino, se refere aos meios utilizados pelos professores em prol do processo de ensino, que são selecionadas de acordo com cada atividade e os resultados pretendidos. Anastasiou e Alves (2004, p. 71) advertem que “As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem.” Nesse contexto, os objetivos que orientam o processo de ensino aprendizagem devem estar claros para os sujeitos envolvidos (professores e alunos), além de estarem presentes no acordo didático e registrado no plano de ensino correspondente à disciplina a ser ministrada.

Sousa (2011) em seus inscitos diz que as estratégias metodológicas para se trabalhar o ensino e a aprendizagem da dança é um tema bastante discutido por muitos profissionais que estão envolvidos com a docência em seus diferentes campos de atuação enquanto prática corporal, seja dentro ou fora do contexto da escola. Moura (2006) comenta que o processo de ensino do aluno praticante de dança é um caminho a ser percorrido durante as experiências e vivências, ou seja, o conhecimento proporcionado ao aluno, a partir de uma nova proposta de prática corporal precisa seguir uma ordem sistemática dando seguimento ao processo vivido anteriormente.

Silva (2000, p. 45) diz que “a formulação e o planejamento das aulas de dança visam um desenvolvimento gradual, e progressivo, à medida em que vão se desenvolvendo as potencialidades”.

Verderi, (2009) apontam que direcionar um trabalho com dança para crianças e jovens, o professor tem que está disponível para identificar as necessidades, os anseios, as vontades e os medos de seus alunos, e a partir deste diagnóstico deve organizar uma proposta de dança educacional que tenha sentido com o contexto. Assim, o professor constrói algo que de certa forma parte dos conhecimentos prévios dos alunos. Para Assis (2009) se as escolhas das estratégias não atendem a estes requisitos, a ideia simplista de ensinar dança na escola estará sempre presente

Spessato (2013) mostra que os professores estão em uma constante busca de estratégias para atender as necessidades da aprendizagem em dança. Para ensinar e aprender dança é preciso obter caminhos metodológicos que nos levem às muitas possibilidades de construção dos saberes, sejam eles artístico, intelectual, corporal e espiritual. Esta mesma autora destaca três possibilidades de estratégias que são mais trabalhadas para se ensinar dança e

que facilitam o processo de aprendizagem que são: a demonstração, que atende a necessidade através da aquisição do conhecimento por meio das informações visuais; a aprendizagem observacional; estímulos verbais, que norteiam a performance por meio de estímulos sonoros curtos; e imagem mental, que admite o ensaio mental do movimento. Essas estratégias metodológicas, a demonstração, as dicas verbais e a imagem mental são caminhos que facilitam e geram a aprendizagem, principalmente em situações em que se procura a autonomia de uma determinada habilidade motora e ou no processo de aprendizagem, que ao serem adotadas de forma sistemática, contribuem de maneira positiva para o ensino aprendizagem.

Para Spessato (2013, p.02) a demonstração auxilia na aprendizagem de um novo movimento, executar um movimento já conhecido de maneira diferenciada ou de uma sequência de movimentos novos. Já as “Dicas verbais são palavras, frases objetivas e concisas que apresentam os componentes essenciais para a aprendizagem de um movimento ou de uma coreografia”.

Para Moura, (2006) as dicas verbais ajudam no aprendizado do conteúdo dança, especificamente, nos aspectos qualitativos do movimento.

Segundo Spessato (2013, p.02), “a imagem mental é uma experiência que imita a experiência real, na qual podemos “ver” e “sentir” o movimento sem executá-lo. Na visão do autor, a iniciação com o trabalho com o conteúdo dança na escola requer ser desenvolvido com base na dança-educação ou, de acordo com Kunz (2003), através da dança improvisação dois olhares que se em muitos aspectos se assemelham, pois não visam padrões de movimentos, técnicas específicas ou estilos de dança, pois segundo eles criam situações de exclusão, hierarquização, repetição, o que contribui para a extinção da expressividade e exposição dos sentimentos daqueles que praticam a dança.

Diante do exposto, consideramos que compreender como se desenha o ensino dança no ambiente escolar pode colaborar para que possamos configurar uma nova realidade para esse conteúdo e para isso, buscamos discutir o ensino da dança na escola e identificar estratégias de ensino utilizadas para o ensino de dança nesse espaço.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolvimento do estudo foi realizado uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva. A pesquisa realizada na cidade de Macapá-AP, com professores de Educação que atuam na rede Estadual de ensino atendendo alunos do Ensino Fundamental I. Contou com a participação de 20 professores de Educação Física do Ensino Fundamental I que atuam na rede estadual de ensino das escolas públicas da cidade de Macapá - AP. que foram selecionados de forma não probabilística.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se as técnicas da entrevista semi-estruturada. Após a realização das entrevistas com gravação e do processo de transcrições das falas, os dados foram submetidos à Técnica de Análise de Conteúdo Bardin (2011), com finalidade de sistematização de categorias de análise.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É mister salientar que mediante aos depoimentos dos participantes do estudo foi possível produzir duas categorias de análise e três subcategorias. No decorrer da descrição e análise, as duas categorias principais receberam destaques, entretanto, as três subcategorias foram analisadas em forma espiralada sendo apenas negritadas.

6 ENTENDIMENTOS DA DANÇA EDUCATIVA NA ESCOLA

A primeira categoria de análise surgiu do questionamento referente ao entendimento do grupo de professores participantes do estudo quanto à dança educativa. No decorrer do processo de análise, ficou latente no depoimento dos entrevistados que a dança educativa tem como objetivo primeiro educar pelo movimento. Entendem a dança educativa como uma modalidade de dança que no solo da escola contribui para o processo expressivo e criativo dos alunos, como podemos observar no depoimento do **P6**:

É dança que contribui no processo criativo, expressivo e de integração do aluno através de diferentes e variadas formas de movimentar o corpo.

A mesma compreensão foi apresentada pelos sujeitos **P20**, **P12** e **P7**, como podemos observar nos depoimentos que se seguem:

Busca educar através do movimento, de forma livre, sem a reprodução de passos pré-estabelecidos (P20).

Aquela em que eu posso usar não só para desenvolver técnica ou descobrir talentos (P12).

É a dança da escola! Aquele em que nos abre as possibilidades para manifestações de distintas expressões da manifestação corporal, é uma dança em que não existe o certo e o errado, mas uma gama de variação de passos e ritmos. Acho que é isso. Aliás é tudo isso (P7).

Ao recorreremos à literatura científica passamos a observar que o termo “dança educativa” foi utilizado pelo dançarino, coreógrafo, musicólogo Inglês Rudolf Laban para contrapor à técnica rígida e mecânica de que se apropriava o ensino de balé clássico na sua época. Na concepção de Laban (1978), a criança e o adolescente devem ter a possibilidade de explorar, conhecer, sentir e expressar sua subjetividade enquanto dançam, pois, um ensino que oportunize a exploração de descobertas, conhecimento, vem a ser educacional.

Modernamente, autores como Marques (1999) e Milani (2015) concebem a dança educativa como um meio de estimulação dos movimentos naturais do ser humano. O que vai ao encontro da concepção apresentada pelos participantes do estudo, uma vez que, a dança educativa “é uma via de acesso em que os diversos grupos sociais encontram possibilidades para criarem danças pessoais e expressivas, e ao mesmo tempo, encontrarem prazer ao dançarem consigo, com o outro e com os outros” (RANGEL, 2002, p. 33).

Do questionamento referente ao entendimento da dança educativa pelos professores, foi possível identificar a “**Dança como instrumento didático pedagógico**” e a “**Dança como conteúdo**”.

No que concerne à “**Dança como instrumento didático pedagógico**”, os participantes do estudo foram enfáticos na afirmação de que paulatinamente no contexto das aulas de Educação Física a dança tem se consolidado como um instrumento didático por trazer em seu bojo elementos peculiares da cultura corporal de movimento, o que o transforma em um instrumento didático importantíssimo para o desenvolvimento da linguagem corporal e artística dos alunos. Os depoimentos abaixo materializam a referida descrição do dito por professores e aqui descrito:

É um instrumento didático por ser um dos conteúdos da cultura corporal de movimento, possui potencial educativo, devido as características integradoras e as infinitas possibilidades de desenvolvimento da linguagem corporal (P2). É um instrumento didático de primordial importância, para o desenvolvimento do educando e suas diversas vias artísticas (P 14).

Entender a dança como um instrumento didático a favor do desenvolvimento da linguagem artística do educando é de fundamental importância para pensar em estratégias de ensino para desdobramento do conteúdo dança nas aulas de Educação Física, uma vez que, as manifestações da cultura corporal com características comuns à intenção de expressão e

comunicação mediante os gestos e a presença de estímulos são *sinequa non* para o desenvolvimento do movimento corporal.

Ao realizarmos uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997) da Educação Física, é possível observar que o referido documento caracteriza as danças e brincadeiras cantadas, como atividades rítmicas e expressivas. Entretanto, no bloco de conteúdo “Dança”, que compõe os Parâmetros Curriculares de Artes - PCNs podemos encontrar subsídios para desenvolver um trabalho de dança no que tange aos aspectos criativos e a concepção da dança como linguagem artística nas aulas de Educação Física.

Nos PCN’s Artes (1997, p. 49) encontra-se posto que:

A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção dos objetivos educacionais da dança é a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano. Esses conhecimentos devem ser articulados com percepção do espaço, peso, e tempo [...].

O que respalda as ponderações dos professores quando concebem a dança como instrumento pedagógico, no sentido de ferramenta para o desenvolvimento de potencialidades de seus alunos.

A “**Dança como conteúdo**”, alicerçou-se pelo encontro de depoimentos tais como: “é uma forma de autoconhecimento”, “possibilidades de diálogos corporais”, “contribui para manifestação e expressão corporal do aluno”. Um depoimento que confirma tais afirmações é do **P1**, em que denota que:

A dança é um conteúdo da Educação Física que ao meu entender serve de guarda-chuva para o desenvolvimento de muitas competências e habilidades que cabe ao professor de Educação Física desenvolver na sala de aula, como compreensão corporal e expressão corporal por meios dos diversos movimentos (P1).

No referido depoimento, fica claro a concepção da dança como conteúdo das aulas de Educação Física. Na interpretação de Coletivo de Autores (1992), a Educação Física enquanto Componente Curricular Escolar, possui conhecimentos específicos a serem tratados pedagogicamente. Dentre esses conteúdos, materializados na expressão corporal como linguagem, encontra-se a dança. Podemos observar ainda nos depoimentos dos professores – **P4** e **P5**, traços das percepções apresentadas pela resposta do **P1**:

É um conteúdo que contribui para o autoconhecimento da dimensão física e corporal do ser humano (P4).

É um dos conteúdos que proporcionar a dança educativa, significa o professor perceber e considerar elementos, formas, jeitos, características e variáveis de

gênero, etnia, classe social e outros assuntos pós modernos que o aluno necessita dialogar consigo mesmo e com o outro mediante a expressão corporal (P 5).

Considerando os depoimentos supracitados, podemos observar que os participantes do estudo concebem a dança como um conteúdo multifacetado. Nas proposições de Ferreira (2009), a dança na escola apresenta-se como facilitadora de movimentos de prazer, espontaneidade, criatividade, respeito, individualidade e limitação de cada um, e um estímulo ao desenvolvimento dos alunos de forma consciente e integral.

Os PCNs (1997) de Educação Física afirmam que, por meio das danças e brincadeiras os alunos poderão conhecer as qualidades do movimento expressivo, conhecer algumas técnicas de execução de movimentos e utilizar – se delas; serem capazes de improvisar, de construir coreografias, e por fim, de adotarem atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas.

7 OS CAMINHOS DO ENSINO APRENDIZAGEM DE DANÇA NA ESCOLA

Ao solicitarmos que os participantes descrevessem como a dança se faz presente em seu planejamento e especificassem o porquê de trabalhá-la, onde trabalham e como trabalham, verificamos que para a maioria dos professores a dança ocupa um lugar privilegiado em seu planejamento escolar e utilizam como conteúdo ou elemento da cultura corporal, como podemos perceber nos depoimentos abaixo:

No meu planejamento escolar, a dança está situada como conteúdo, onde dependendo da série, eu trabalho um tipo de dança específico (P7).

Introduzo o Conteúdo Dança, geralmente no 1º Bimestre nas Turmas 4º e 5º anos, com a intenção dos alunos se conhecerem melhor, e para uma relação interpessoal e intrapessoal Geralmente trabalho a dança desde a sua história até a atualidade, sempre respeitando o gosto deles pela música e dança (P14). A dança está situada em meu planejamento em todos os semestres (P11).

A dança, no meu planejamento de ensino é reconhecida como elemento da cultura corporal de movimento (P5).

O lugar privilegiado em que a dança ocupa no planejamento dos professores participantes do estudo, pode ser caracterizado como um avanço para o campo da Educação Física Escolar, uma vez que, estudos realizados por pesquisadores da área da Educação Física Escolar como Nanni (2008);

Marques (2003); Saraiva (2005) e Santos (2015) apontam que o conteúdo dança quando aparece no planejamento do professor de Educação Física exerce um papel secundário frente a outros conteúdos que compõem os programas de ensino das unidades escolares. Por outro lado, a partir do momento em que a dança foi incorporada ao bloco das atividades rítmicas e expressivas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Educação Física, ela obteve certa legitimidade, o que, possivelmente, levou-a ao mesmo valor pedagógico que os demais conteúdos como os jogos, as lutas, as ginásticas e os esportes. No entanto, como bem pontua Brasileiro (2009), a dança raramente é entendida como conteúdo dentro das escolas, como um componente que pode proporcionar ao aluno o conhecimento de si e de sua capacidade expressiva.

Encontramos aqueles que afirmaram trabalhar a dança como atividade extracurricular.

Faço o planejamento dividido para educação infantil e fundamental - I, aulas específicas de dança, classificada pela escola como atividade extracurricular (P2).

No planejamento como prática atividade extracurricular, o objetivo é preparar os alunos para participarem de festivais estaduais e municipais ou até mesmo festivais promovidos pela escola (P3).

A dança aqui na escola acontece como projeto extracurricular, e eu até prefiro, assim só vai para as aulas quem realmente quer fazer (P16).

Observa-se nos depoimentos dos sujeitos **P2**, **P3** e **P16**, é a realização de “certa violência simbólica curricular”, uma vez que, fica posto em seus depoimentos que não trabalham a dança como conteúdo de suas aulas, apenas em atividades extracurriculares, impossibilitando que seus alunos em sua maioria tenham acesso a essa manifestação da cultura corporal. Para Correia (2010), na atualidade a violência simbólica curricular é bastante praticada pelos agentes escolares quando de alguma forma impossibilitam os alunos de terem acesso aos conteúdos previstos nos planos de ensino e julgados essenciais para o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e corporal do aluno. Por outro lado, encontramos materializado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Educação Física (1997) que a dança é um conteúdo da disciplina Educação Física e, portanto, deve ser trabalhado no decorrer do ano letivo de forma teórica e prática.

Por outro lado, atividades extracurriculares são atividades que não constam na grade curricular padrão mas são inseridas na escola como uma alternativa complementar dos conteúdos básicos. O que pelo depoimento dos entrevistados não é o que ocorre em suas instituições de ensino.

Do questionamento referente ao planejamento escolar para o ensino da dança, foi possível entender “**O planejamento como direcionador das estratégias de ensino**”. A palavra estratégia surgiu na fala dos entrevistados como condição essencial para desenvolvimento de suas aulas. Elucidaram que no ato do planejamento as estratégias de ensino são pensadas para dinamização do conteúdo dança, foi possível observar que os professores utilizam múltiplas estratégias que iniciam com as dicas verbais, passam pelas demonstrações, pelas repetições e chegam a autocriação. Todo esse processo não exclui as estratégias de pesquisa, reflexão e problematização sobre o movimento aprendido, repetido ou criado. Os depoimentos a baixo sintetizam as estratégias utilizadas por alguns professores para dinamização do conteúdo dança em suas aulas:

No meu planejamento focalizo muito bem nas estratégias, pois é a maneira como iremos tratar, expor um determinado conteúdo, as dicas verbais, as demonstrações e a solicitação de repetição dessas demonstrações pelos alunos auxiliam na dinamização e aprendizagem do conteúdo dança em minhas aulas(**P1**).

Pensar em ensino de dança e não pensar nas estratégias de ensino é como pensar em um espetáculo de ópera e não pensar na orquestra, já que as estratégias são os meios que achamos para introduzir determinados conteúdos, por este motivo utilizo em minhas aulas a autocriação, incentivo meus alunos a criarem os próprios movimentos e atribuírem significados a esses movimentos (**P16**).

As dicas verbais para mim são primordiais, acredito que esta seja a principal estratégia por mim utilizada, até porque não sei dançar não, mas busco me apropriar dos procedimentos técnicos ai dou dicas aos meus alunos e eles vão e dançam e dar muito certo (**P8**).

Sabe-se que a atividade docente é caracterizada pelo desafio permanente dos profissionais da educação em estabelecer relações interpessoais com os educandos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja articulado e os métodos e as estratégias de ensino utilizadas cumpram os objetivos que se propõem. Por este motivo, a maneira pela qual o professor planeja suas atividades de sala de aula é determinante para que seus alunos atribuam um significado positivo das suas aulas.

Quanto ao ensino da dança, Moura (2006) aponta que as instruções verbais tem a função de guiar, motivar e reforçar o desempenho do aprendiz, constituindo-se em uma ferramenta facilitadora da aprendizagem. Para ele, as dicas verbais auxiliam no aprendizado da dança, em especial, nos aspectos qualitativos do movimento, entretanto, alerta Milani (2015) que a utilização de dicas de forma errada, contendo informações excessivas ou reduzidas, pode

dificultar a aprendizagem, já que deixa o aprendiz sem clareza sobre como é o movimento que deve realizar.

Para Strazzacappa e Morandi (2015), no ato processo de ensinagem da dança a estratégia de demonstração pode auxiliar o aluno a aprender um novo movimento, uma sequência de movimentos ou ainda a realizar um movimento conhecido de forma diferenciada. Para as autoras, o ato de demonstração contribui para que o aluno realize mudanças na dinâmica do movimento. Desta forma, a demonstração colabora para o estabelecimento de aprendizagens sociais.

Outros participantes afirmaram que para dinamização do conteúdo dança utilizam as seguintes estratégias:

Para dinamização do conteúdo dança utilizo como estratégia a pesquisa histórica onde os alunos são encarregados de escolher uma dança folclórica, apresentar a dança e se possível recriar a dança, quando sentem dificuldades me apropriro do estilo de ensino por demonstração, em que as dicas e as repetições dos movimentos indicados são fundamentais para que eles aprendam a dança (P1).

A dança está situada em meu planejamento através de construção de coreografias simples, a fim de estimular a criatividade e o trabalho em grupo e cooperação (P19).

Aulas expositivas dialogadas, aulas práticas na quadra de aula, resolução de exercícios e dramatizações (P6).

Bordenave e Perreira (2002), apontam ser dever de todo professor planejar, orientar e controlar a aprendizagem de seus alunos, cabendo a cada educador fazer uso consciente das estratégias de ensino para estimular as diversas capacidades de seus alunos.

Nessa mesma linha de pensamento, Stipek (1998), aponta ser preciso que o professor apresente atividades desafiadoras a seus alunos. Para esse autor, quando o aluno percebe a utilidade das tarefas crê que valerá o esforço e a valorização.

Fernandes (2014) desenvolveu um estudo de dança de salão com professores do ensino médio fazendo uso de variadas estratégias de ensino e concluiu a autora, que as estratégias que ficaram obscuras e apresentam-se pouco desafiadoras são bem menos valorizadas, o que comprova a importância não apenas da escolha de uma boa estratégia, mas do bom direcionamento atribuído no momento de sua dinamização.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Educação Física amapaenses para dinamização do conteúdo dança na escola. Os resultados apresentados neste artigo demonstram que em sua maioria os professores concebem a dança como conteúdo de suas aulas, que no ato do planejamento as estratégias de ensino são pensadas para dinamização do conteúdo dança, e que os professores utilizam múltiplas estratégias que iniciam com as dicas verbais, passam pelas demonstrações, pelas repetições e chegam a autocriação. Todo esse processo não exclui as estratégias de pesquisa, reflexão e problematização sobre o movimento aprendido, repetido ou criado.

Conclui-se que a presença do ensino da dança na maioria das escolas estaduais da cidade de Macapá é, pois, um fato. E que as estratégias de ensino por eles utilizadas dão suporte para que os professores e professoras atuem com possibilidade libertadora.

9 REFERENCIAS

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3ª ed. Joinville: Univille, 2004, p. 67-100.

ASSIS, M. D. P.; SIMÕES, R.; GAIO, R. Dança na escola, um estudo a partir do discurso dos envolvidos. **Movimento & Percepção**. Espírito Santo do Pinhal - SP, v.10, n.14, Jan./jun. 2009.

BOUGO, E. C. B.; LARA, L. M Análise da dança como conteúdo Estruturante da Educação Física nas Diretrizes curriculares da educação Básica do Paraná. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 873-888, out./dez. 2011.

BRASILEIRO, L.T; LUCIANA P. M. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-Posições**, Campinas: v. 19; n. 3; p. 195-207; 2009.

CORREIA, M. S. **O retrato da violência simbólica no cotidiano da escola pública**. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores – CBJE, 2010.

KUNZ, M. do C. S. Dança e gênero na escola: forma de ser e viver mediadas pela educação estética. 2003. Tese (**Doutorado** em Motricidade Humana) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade técnica de Lisboa, 2003.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, I. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, I. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MILANI, A. Dança Educação Contemporânea. São Caetano do Sul – SP: Lubra, 2009.

MOURA, D. K. R. O uso de dicas de aprendizagem no ensino de habilidades da dança moderna. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

NANNI, D. **Dança educação: pré-escola a universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

MOURA, D. K. R. **O uso de dicas de aprendizagem no ensino de habilidades da dança moderna**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

RANGEL, N. B. C. **Dança, educação, educação física: propostas de ensino da dança e o universo da educação física**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2002.

SILVA, M. G. M.S; SCHWARTZ G.M. Por um ensino significativo da dança. **Movimento**. v. 6; n.12; p. 45-52; 2000.

SILVA, M.C.C; DE ALCÂNTARA, MOREIRA A.S; LIBERALI, Rafaela A Importância da dança nas aulas de educação física – revisão sistemática Universidade Gama Filho – Brasil **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – v. 11, n. 2, 2012, p. 38-54.

SOUZA, L. Dança e os conteúdos escolares: proposições metodológicas de ensino-aprendizagem em dança. **Revista Ensaio Geral**, v. 1, n. 1, 2011.

SPESSATO, B.C; VALENTINI, N.C. Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 24, n. 3, p. 475-487, 3. trim. 2013.

VERDERI, E.B.L.P. **Dança na escola**. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2009.

AUTORES DO LIVRO

EDUCAÇÃO, SUSTENTABILIDADE,
DIVERSIDADE E
MULTICULTURALISMO

ADIRLEIDE GREICE CARMO DE SOUZA



Adirleide Greice Carmo de Souza é Doutoranda em Direito pela Universidade de Lisboa, Professora, Pesquisadora, Advogada inscrita na OAB-Seccional Amapá n.º2779, Socióloga, Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá(2012), Pós-graduada em Direito do Trabalho e Processual do Trabalho, Pós-Graduada em Educação Especial, Membro da Associação Latino Americana de Sociologia, Compõe o Banco de Avaliadores do Ensino Superior do Ministério da Educação-MEC, É certificada com o curso de formação de Gestores Ambientais realizado pelo Ministério de Meio Ambiente, Já atuou como docente na Universidade Federal do Amapá-UNIFAP e Universidade do Estado do Amapá-UEAP, Atuou como professora conteudista e escritora na Saraiva Livreiros S.A, Foi Coordenadora de Licenciamento Ambiental no Instituto do Meio Ambiente do Amapá-IMAP, É proficiente nas línguas inglesa e francesa pela Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal do Amapá, Atualmente é professora do Centro de Ensino Superior do Amapá nos cursos de Direito, Administração e Ciências Contábeis e Servidora Pública do Governo do Estado do Amapá, É membro da Comissão Editorial da Revista Eletrônica da Escola Superior de Advocacia-Seccional Amapá, É pesquisadora associada ao Instituto de Teoria e História do Direito-THD da Universidade de Lisboa, Publicou e apresentou trabalhos no Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai. Além de intercâmbio livre nos Estados Unidos, Panamá, França, Portugal, Holanda, Bélgica, Itália e Espanha.

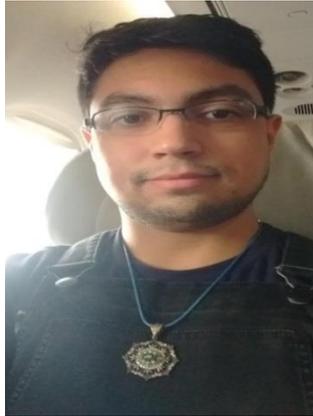
Livro Publicado: Patrimônio e Capacitação dos Atores de Desenvolvimento Local

WELLINGTON LEMOS MOREIRA



Wellington Lemos Moreira é Mestrando em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil – seccional Amapá n.º2841. Especialista em Direito Processual. Bacharel em Direito pelo Centro de Ensino Superior do Amapá -CEAP. Graduando em Administração pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Graduando em Ciências Contábeis pela Universidade Paulista – UNIP. Publicou e apresentou trabalhos no Brasil, Costa Rica e Uruguai. Além de intercâmbio livre nos Estados Unidos, Panamá, França, Portugal, Holanda, Bélgica, Itália e Espanha.

FELIPE MOREIRA AZEVEDO



Arquiteto e Urbanista, formado na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, na Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém-PA. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU), na Universidade Federal do Pará. Professor Efetivo do Curso de Arquitetura e Urbanismo, no Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP).

LEONARDO OLIVEIRA GALIANO



Arquiteto e Urbanista, formado no Curso de Arquitetura e Urbanismo, na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em Macapá-AP.

LUCIANA UCHÔA RIBEIRO



Advogada no Escritório Brito e Advogados Associados, Doutoranda em Direito pela Universidade Clássica de Lisboa (ULISBOA), Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Bacharel em Direito pela Faculdade Estácio SEAMA. Vice-Presidente da Comissão de Meio Ambiente e Recursos Hídricos da Ordem dos Advogados do Brasil Seccional Amapá (OAB/AP). Professora de Direito Ambiental e de Direito Processual Ambiental do Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP), Membro da Associação de Professores de Direito Ambiental do Brasil (APRODAB). Palestrante e Parecerista da área ambiental.

MARIANA MARGUTTI CONTRERAS



Doutora em Direito, pela Universidade Estácio de Sá – UNESA-RJ (2015), Mestre em Planejamento e Políticas Públicas, pela Universidade Estadual do Ceará – UECE-CE (2010), Especialista em Docência no Ensino Superior, pelo Instituto do Melhor Ensino Superior do Amapá – INMES-AP (2010), Especialista em MBA em Gestão Estratégica, pela Faculdade Estácio de Macapá – SEAMA (2012) e Graduada em Direito pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas UNI-FMU-SP (1999). É advogada pública, lotada na Fundação da Criança e do Adolescente do Amapá-AP, desde 2007. É docente do Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP, onde ministra disciplinas de Direito Civil, Direito da Criança e do Adolescente e Direito do Consumidor, além de ser coordenadora de projetos interdisciplinares nos 5º semestres do (CEAP) e orientadora de trabalhos de conclusão de curso na mesma Instituição de Ensino.

MÁRCIA CRISTIANE DA SILVA GALINDO



Márcia Cristiane da Silva Galindo é]Doutoranda em Ciência da Linguagem, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Linguística Aplicada ao texto (ILAPEC- AP) e Literatura Brasileira (Universidade Salgado Filho - RJ), Especialista em Análise e Elaboração de Projetos (CEAP) e Graduada em Letras/Inglês pela Fundação de Ensino Superior de Olinda-PE. Foi Coordenadora Executiva de Projetos de Captação de Recursos (PMS), Foi Subcoordenadora de Captação de Recursos (PMM), Foi Técnica em Elaboração de projetos da Secretaria Estadual de Turismo - SETUR, Coordenadora Pedagógica no Quilombo do Curiaú, Assessora de ações dos Projetos e Programas Federais na SEME e Atualmente é Coordenadora das formações do Programa de Aprendizagem do Amapá e Coordenadora dos projetos interdisciplinares nos 1º semestres do (CEAP) e Professora de Técnicas de Leitura e Produção de Texto, Português e Argumentação Jurídica, Metodologia do Trabalho Científico, Monografia, História e Cultura África e Afrobrasileira e Comunicação Empresarial do CEAP - AP. Tem experiências nas áreas de Letras/Direito/ Administração/ Contabilidade/ Engenharia Civil/ Arquitetura e Educação Física, com ênfase também em Linguística, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Inglesa, Regional - Amazônia, Portuguesa, Comparada, Africana e Teoria Literária I,II e Elaboração e Execução de Projetos e Redatora das séries finais da Língua Portuguesa da BNCC . Livros publicados: Educação Física escolar: estudos no estado do Amapá. Educação, pesquisa e Ciência (coletânea de Artigos Científicos).

KARLA MARIA PEREIRA BARAÚNA



Mestra em Fisioterapia em Ortopedia e Traumatologia (Centro Universitário do Triângulo- UNITRI), especialista em Acupuntura e Dermato- Funcional (UNISAÚDE), graduada em Fisioterapia (UNITRI) e Educação Física (CEAP). Foi coordenadora do Curso de Fisioterapia e supervisora de Estágio Supervisionado em Ortopedia, Traumatologia e Reumatologia da Faculdade SEAMA (Macapá- Ap) e docente e supervisora de estágio, também, em ortopedia e traumatologia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Foi presidente dos CONFISA (Congresso de Fisioterapia do Estado do Amapá), presidiu o IX Encontro de acadêmicos e Profissionais de Educação Física (EAPEF), organizou a 1ª Caminhada e 5ª Corrida de Rua do CEAP, o Passeio Ciclístico da Faculdade CEAP, e Jogos Interescolares do Ensino Médio e coordenou o interdisciplinar do 5º semestre (PAPER). Atualmente, é docente do Curso de Formação e Pós Graduação em Acupuntura do Instituto Brasileiro de Acupuntura e Terapias Orientais (IBRATO/ Macapá- AP) e docente e coordenadora adjunta do Curso de Licenciatura em Educação Física e docente do Curso de Administração do CEAP, presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do CEAP, coordenadora de interdisciplinar do 1º semestre e membro do conselho científico da Revista fisioterapia SER.

ADEMÁRCIO BRASIL GUEDES



Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física (Centro de Ensino Superior do Amapá-CEAP), foi escolhido Melhor Debatedor em 2016.2, foi Assessor de Relações Comunitárias em Santana e é Servidor Público.

JANÁIA BATISTA DE MELO



Licenciada em Pedagogia e Educação Física, técnica em enfermagem e em Laboratório, participou das apresentações culturais do CEAP e é dançarina.

SUZANA GOMES TAVARES



Licenciada Educação Física e Design de roupa. Partipou como debatedora no café Debate e outros interdisciplinares do CEAP.

TATIANA SANTOS SARAIVA



Doutoranda no International Doctoral Programme in Sustainable Built Environment (iDiSBE) pelo Departamento de Engenharia Civil da Universidade do Minho (Uminho). Mestra em Ambiente Construído (2013) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Engenharia de Produção (2011) pela Faculdade de Engenharia da UFJF. Graduada em Arquitetura (1994) pela Faculdades Integradas Bennet (FIB) do Instituto Metodista Bennett. Professora de Conforto Ambiental térmico e Luminoso, Conforto Ambiental Sonoro e Geometria Descritiva e Perspectiva dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil do Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP) - AP. Tem experiências nas áreas de Docencia, Arquitetura e mobiliário de Interiores.

LUANA SIBELI BARBOSA



Mestranda em Processos Construtivos e Saneamento Básico da Universidade Federal do Pará (UFPA) , Graduação em ARQUITETURA E URBANISMO pelo Centro de Ensino Superior do Amapá - CEAP (2014) e graduação em ADMINISTRAÇÃO, com habilitação em ADMINISTRAÇÃO DE CIDADES, pela Faculdade do Amapá - FAMAP (2006). Possui especialização em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Tecnologia do Amapá - META. Atualmente é coordenadora e professora dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil do Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP) e gerente técnica e de fiscalização do CAU AP.

THIAGO ARAUJO



Doutorando em Engenharia Civil pela COPPE (Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Ambiente Construído pelo PROAC da UFJF. Engenheiro Civil pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Professor da Universidade Santa Úrsula - USU e da Universidade Veiga de Almeida - UVA. Possui experiência na área de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil trabalhando com Construção Civil e Infraestrutura. Pesquisa os seguintes temas: Manutenção de Edificações, Patologia das Construções, Processo de Projeto, Projeto de Edificações, Modelagem de Informações da Construção - Building Information Modeling (BIM), Construções Sustentáveis e Sustentabilidade. Atua na área de Tecnologia da Informação utilizando softwares como AutoCAD e os que utilizam a tecnologia BIM. Pela Universidade Santa Úrsula: Fundador e Coordenador do Laboratório de Projetos da USU. Pela Universidade Veiga de Almeida: Organizador da II Feira de Práticas Sustentáveis.

PEDRO RIBEIRO DA SILVA NETO



Graduando em Arquitetura e Urbanismo pelo Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP, foi Assistente Administrativo na Secretaria de Desporto e Lazer do Amapá – SEDEL, foi Assistente Parlamentar da Câmara Municipal de Macapá, foi Estagiário na Construtora S. Montoril e atualmente é funcionário da Construtora Santa Ritra Engenharia LTDA e é Membro Titular do Conselho Superior – CONSUP (CEAP).

SAMANDA NOBRE DO CARMO SABOIA



Mestre em Educação Física pela

Universidade São Judas Tadeu na cidade de São Paulo-SP, licenciada em Educação Física pelo Centro de ensino Superior Do Amapá- CEAP, é pós-graduada em Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte pela mesmo centro de Ensino .Atualmente é professora na graduação Licenciatura em Educação Física no Centro de ensino Superior do Amapá- CEAP, coordenadora do 3 semestre de trabalho Interdisciplinar tema Educação Física e Corporeidade, membro do NDE do centro de Ensino Superior CEAP, experiência na área de Educação Física Escolar, com ênfase em metodologia do Ensino da Dança; Teoria e Ensino do Jogo; Metodologia do Ensino da Educação Física; Educação física no Ensino Médio e EJA; Ensino da educação Física e Lazer, Educação Física infantil e Fundamental, fundamentos Sócio Antropologicos da Educação Física e Esporte e Fundamentos filosóficos da Educação Física e Esporte, é uma das autoras do livro: Educação Física Escolar: estudos no Estado do Amapá, professora de dança do ventre no Ziel Araújo Studio de danças e No studio Move Life bailarina e coreografa da Cia Movere in Dance.