

N. 24

Ano 15º jul./dez. 2020

PAIDEIA

REVISTA DO CURSO
DE PEDAGOGIA DA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
HUMANAS, SOCIAIS E DA
SAÚDE/FUMEC





**UNIVERSIDADE
FUMEC**
DE MINAS GERAIS PARA O MUNDO

UNIVERSIDADE FUMEC

FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Presidente do Conselho de Curadores

Prof. Antônio Carlos Diniz Murta

Vice-Presidente do Conselho de Curadores

Prof. João Carlos de Castro Silva

Presidente do Conselho Executivo

Prof. Air Rabelo

REITORIA

Reitor

Prof. Fernando de Melo Nogueira

Pró-Reitor de Graduação

Prof. João Batista de Mendonça Filho

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Prof. Márcio Dario da Silva

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

Prof. Henrique Cordeiro Martins

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE

Diretor Geral

Prof. Rodrigo Suzana Guimarães

Coordenação do Curso de Pedagogia

Profa. Alessandra Latalisa de Sá

PAIDEIA

Comissão Editorial

Profa. Dra. Alessandra Latalisa de Sá

Profa. Ms Flávia Lamounier Gontijo

Profa. Ms Graziela Santos Trindade

Profa. Dra. Maysa Gomes

Prof. Dr. Henrique Cordeiro Martins

Conselho Editorial

Analise Jesus Silva – FAE/UFMG

Astréia Soares Batista – FCH/FUMEC

Alexandre da Silva Aguiar – UFRN

Andréa Carla Pereira Campos Cunha – RME/RN e Universidade do Minho – PT

Berenice Lurdes Borssoi – UFRGS

Cynthia Greive Veiga - FAE/UFMG

Egeslaine de Nez – UNEMAT

Fernando Jorge Correia de Freitas – UNISEPE/FACIMED

João Batista de Mendonça Filho – FCH/FUMEC

Juarez Tarcísio Dayrell – FAE/UFMG

Levindo Diniz Carvalho – UFSJ

Luciano Mendes de Faria Filho – FAE/UFMG

José Manuel Sita Gomes – UON/AD/AF

Karina Marcon – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Margareth Diniz – ICHS/UFOP

Paulo Henrique Nogueira de Queiroz – FAE/UFMG

Renata Silva Bergo – IEAR/UFF

Samira Zaidan – FAE/FUMEC

Samy Lansky – FEA/FUMEC

Santuzza Amorin Silva – FAE/UEMG

Simone Grace de Paula – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Terciane Ângela Luchese – Universidade de Caxias do Sul

Valéria Barbosa Resende – FAE/UFMG

Verônica Mendes Pereira – ICHS/UFOP

PAIDÉIA

REVISTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE
• UNIVERSIDADE FUMEC •



**UNIVERSIDADE
FUMEC**

DE MINAS GERAIS PARA O MUNDO

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE - FUMEC

ISSN 2316-9605 (On-line)

Copyright © 2020 Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde - Universidade FUMEC. Todos os direitos reservados pela Universidade FUMEC.

As opiniões emitidas em artigos assinados são de absoluta e exclusiva responsabilidade de seus autores.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Paidéia: revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde / Universidade Fumec. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. - Ano 15, n.24 (jul./dez. 2020) -.- Belo Horizonte: Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, 2002-.

v. : il.

Semestral

ISSN: 2316-9605 (on-line)

1. Educação - Brasil. 2. Educação - Estudo e ensino - Brasil. I. Título. II. Universidade Fumec. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde.

CDU: 37

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária-FUMEC

Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde

CAMPUS CRUZEIRO

Rua Cobre, 200

Bairro Cruzeiro

CEP: 30.310-190

Belo Horizonte / MG

31 3228-3000

paideia@fumec.br

<http://www.fumec.br/revistas/paideia>

Diretor Geral

Prof. Rodrigo Suzana Guimarães

Coordenação do Curso de Pedagogia

Profa. Alessandra Latalisa de Sá

Editora

Profa. Dra. Maysa Gomes

Projeto Gráfico e Capa: D' Lourenço Studio Gráfico

Revisão: Sob responsabilidade dos autores.

Diagramação: Tecnologia da Informação - Universidade FUMEC

Indexadores

Latindex (Sistema Regional de Información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

BBE@ (Bibliografia Brasileira de Educação Digital)

Clase – Citas Latinoamericanas em Ciências Sociais y Humanidades (México – UNAM)

Ibict CCN Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadadas

Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp)

Sumário

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19: IMPACTOS NAS ESCOLAS: FECHO GENERALIZADO E REABERTURA Catarina Gomes Teixeira Pericão Montenegro.....	13
ENTRE SABER VIVER E A MORTE QUE RONDA: O COVID ENTRE OS POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA Adriane Pesovento e Kháyo Djemes Binas da Purificação.....	41
ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES EM TEMPOS DE PANDEMIA NO IFMG: EXPERIÊNCIAS DOS CAMPI RIBEIRÃO DAS NEVES, SANTA LUZIA, IBIRITÉ E SÃO JOÃO EVANGELISTA Agnaldo Afonso de Sousa Cláudia Simony Mourão Pereira Leonardo Ribeiro Gomes Wanderson Renato Silva de Jesus.....	75
PROTAGONISMO DISCENTE E INTERDISCIPLINARIDADE: CRIAÇÃO DE SOBRE NARRATIVAS MITOLÓGICAS Prof. Ms ^a . Nathália Ananda Silva de Lima e Prof. Ms. João Víctor Jesus Oliveira Nogueira	97
A PROTEÇÃO CONSTITUCIONAL AO MEIO AMBIENTE SOB A PERSPECTIVA DA MODERNIDADE LÍQUIDA DE ZIGMUNT BAUMAN Hugo Oliveira Veloso e Luciana Diniz Durães Pereira	111

Editorial

A partilha é sempre alegre, e mais uma vez, trazemos a público um novo número da Revista Paidéia.

Neste número, os artigos abarcam **Visões da Pandemia e outros temas correlatos**, demarcando uma temporalidade excepcional vivenciada pela humanidade - a pandemia da Covid - 19 e seus impactos sobre os diversos aspectos da vida, das sociedades, enfim, do mundo em que habitamos.

Diante do espanto provocado pela nova realidade de um mundo revolucionado pela Covid-19, como foram vistas, vividas e pensadas as novas experiências que emergiram nesse contexto de uma modernidade distinta?

Este número da Paidéia dá voz a reflexões sobre a sociedade, a educação, a ciência e experiências no contexto da Covid-19, em uma realidade vivenciada e/ou pensada por diferentes sujeitos, como sujeitos de experiências - pessoais e coletivas, em diversas áreas do conhecimento. Novos olhares sobre um mundo transformado pela pandemia, no qual a regularidade presencial que ordenava as relações sociais foi suspensa, tornando a liberdade e a convivência social em um isolamento necessário; fazendo da educação um desafio para instituições, professores, famílias e, principalmente, para os estudantes. As novas formas do presente emergiram das experiências desenvolvidas, das reflexões e superações de adversidades, da construção de novos ordenamentos - jurídicos, políticos, educacionais e educativos no contexto de

uma “modernidade líquida”, como trata a concepção cunhada por Zigmunt Bauman.

Diante desse panorama, as contribuições dos autores deste volume são essenciais, pois,

cada um, com seu pensamento e sua vivência coopera para pensar novas e velhas questões sociais, ambientais, educacionais e existenciais.

Vem de Portugal¹ o artigo assinado por Catarina Gomes Teixeira Pericão Montenegro, que relata a realidade da pandemia do COVID-19 em Portugal e suas implicações para a educação. No artigo **A educação em tempos de pandemia COVID-19 - Impactos nas escolas: fecho generalizado e reabertura**, a autora apresenta suas reflexões sobre os impactos causados pela pandemia no país e as transformações que se fizeram necessárias à educação. Apresenta em sua análise repercussões de várias ordens, desde o fechamento das escolas e as reações causadas em professores, alunos e famílias, como Portugal se organizou para reabrir suas escolas e as mudanças na reabertura das instituições. Neste contexto, como ficaram as relações de ensino-aprendizagem? Esta é a reflexão que finaliza o artigo, onde a autora apresenta, a partir das experiências vividas, a necessidade de atualizar o processo ensino-aprendizagem, “já que a pandemia forçou a reflexão e a tomada de consciência sobre a necessidade de transformar o paradigma da educação.”

Adriana Pesovento e Kháyo Djemes B. da Purificação, trazem a temática dos povos indígenas no artigo intitulado - **Entre saber viver e a morte que ronda: o COVID entre os povos indígenas de Rondônia** - resultante de investigação desenvolvida no âmbito do programa de pós-graduação em Gênero e Diversidade na Escola. Em um momento em que os povos indígenas do Brasil enfrentam grandes desafios, esse artigo se reveste de grande importância, pois traz à tona a cultura, a visão e “os saberes indígenas, , suas percepções acerca da morte e a alteridade no que diz respeito

1 Este texto foi publicado como escrito originalmente, em português de Portugal.

a visão ocidental de ocupação territorial e cosmologia” em uma perspectiva sócio-histórica.

Além disso, o estudo apresenta dados sobre a pandemia entre os povos indígenas, e as formas culturais da percepção da doença para os indígenas e para a “sociedade abrangente”. Deste modo, territórios, populações, saberes, culturas, tradições, compõem a trajetória da abordagem proposta pelos autores, que demonstra por meio dos dados sobre a Pandemia do COVID-19 em Rondônia, as estatísticas sobre infecção e letalidade entre os indígenas, que se apresenta em maior grau, quando comparada à estatística da sociedade abrangente.

No artigo **Estratégias de Acolhimento de estudantes em tempos de Pandemia nos campi Ribeirão das Neves, Santa Luzia, Ibitité e São João Evangelista do Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG**, um grupo de professores, pedagogos e técnicos de diferentes unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG, Agnaldo Afonso de Sousa; Cláudia Simony Moreira Pereira; Leonardo Ribeiro Gomes e Wanderson Renato Silva de Jesus relatam as estratégias de acolhimento de estudantes desenvolvidas por Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG. Tais estratégias foram pensadas e desenvolvidas a partir da suspensão das atividades presenciais e diante da premente necessidade de organização do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia. Segundo seus autores, “o artigo é um primeiro esforço de resgate da memória de um período histórico que impôs novas formas de vivências e experiências que impactaram o processo de ensino e aprendizagem.”

Antenados nas novas tecnologias, principalmente no uso de “podcasts” como recurso de ensino, Nathália Ananda Silva de Lima e João Victor J. O. Nogueira descrevem no artigo **Protagonismo Discente e Interdisciplinaridade: criação de Podcasts sobre**

Narrativas Mitológicas, a experiência desenvolvida com alunos de 1º ano do Ensino Médio, visando a construção de competências digitais e da interdisciplinaridade, conforme indicam as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Deste modo, a iniciativa da ação docente, elaborada a partir do planejamento didático-pedagógico, permitiu a mediação do conhecimento articulado, desde seus objetivos e orientações mais gerais, aos componentes curriculares específicos. Em um contexto pandêmico, onde que o ensino remoto foi o caminho possível da educação, a experiência viva desses professores e alunos trouxe novas possibilidades - um novo roteiro tanto para a reflexão educacional quanto para a produção educativa a partir dos recursos tecnológicos disponíveis no tempo presente.

Entre as tensões de uma “modernidade líquida”, na perspectiva de Zigmunt Bauman, os autores, Luciana Diniz e Hugo Veloso, no artigo **A proteção constitucional ao meio ambiente sob a perspectiva da modernidade líquida de Zigmunt Bauman**, analisam a proteção ao meio ambiente, a partir da nova ordem constitucional dada pela Carta Magna de 1988. A retomada do marco constitucional, sob a perspectiva sociológica de Bauman que considera “diferentes aspectos da evolução da sociedade, analisando, sobremaneira, os fatores que influenciaram seu desenvolvimento e que transformaram o comportamento social em relação ao mercado de consumo.” permite a ampliar a interpretação sobre a preservação ambiental como uma função social, e investigar como a obra deste pensador contribui para a interpretação dos acontecimentos históricos relativos ao meio ambiente, abarcando temas como “a existência de uma interligação entre crescimento demográfico, alteração dos centros de poder, maior distanciamento econômico entre estamentos sociais e a degradação ambiental em escala global” e a evolução dos direitos fundamentais.

As inquietações e a pluralidade da realidade constituem o movimento vital das relações sociais, que, ora se expandem ora se

contraem em experiências dinâmicas, a partir das quais a produção intelectual reflete, se constrói e se expressa nos artigos deste volume.

É pertinente, neste momento, a lembrança de uma passagem da obra *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa:

Todo caminho da gente é resvaloso. Mas, também, cair não prejudica demais.

A gente levanta, a gente sobe, a gente volta! ...

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre no meio da tristeza. Só assim, de repente, na horinha em que se quer, de propósito — por coragem. Será? Era o que às vezes achava. Ao clarear do dia. (Riobaldo Tatarana)²

No mais, boa leitura!

*Profa. Dra. Maysa Gomes
e Comissão Editorial da Revista Paidéia*

*Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde
Curso de Pedagogia - Universidade FUMEC*

2 In: ROSA,
João Guimarães.
**Grande Sertão:
Veredas.** Rio de
Janeiro: Editora
Nova Fronteira,
2001. p.334

A educação em tempos de pandemia Covid-19: impactos nas escolas: fecho generalizado e reabertura

CATARINA GOMES TEIXEIRA PERIÇÃO MONTENEGRO*

Resumo

A pandemia de COVID-19 provocou instabilidade e acentuou desigualdades já existentes na nossa sociedade. Muitos setores foram afetados pelo aparecimento deste vírus, tendo sido obrigados a readaptar e modificar as suas condutas, processos e rotinas diárias. O setor da Educação teve necessidade de reinventar as suas práticas não só durante o fecho generalizado das escolas como também, posteriormente, na reabertura das mesmas. No presente artigo, refletimos acerca dos impactos destes dois momentos marcantes na história do sistema educativo: analisamos as repercussões que o encerramento das escolas teve nos professores, alunos e famílias; descrevemos como Portugal procedeu à reabertura das mesmas; identificamos as mudanças ao nível das interações, espaços, rotinas, materiais e procedimentos de higiene na reabertura das instituições. No final deste artigo, partilhamos algumas propostas para melhorar e atualizar o processo de ensino-aprendizagem, já que a pandemia forçou a reflexão e a tomada de consciência sobre a necessidade de transformar o paradigma da educação.

Palavras-chave: *educação e pandemia; educação em período de pandemia; impactos da pandemia de COVID-19 na educação; fecho generalizado das escolas; reabertura das escolas em tempo de pandemia.*

* Natural da cidade do Porto, Portugal.

Licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - Porto, Portugal

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - Porto, Portugal

Pós-Graduação em Administração Escolar no Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração - Aveiro, Portugal

Educadora de Infância no colégio Salesianos do Porto - Porto, Portugal

Abstract

The COVID-19 pandemic caused instability and accentuated existing inequalities in our society. Many sectors were affected by the appearance of this virus, having been forced to readjust and modify their practices, processes and daily routines. The Education sector needed to reinvent itself not only during the general closure of schools, but also, later, in their reopening. In this article, we reflect on the impact of these two important moments in the history of the education system: we analyze the repercussions that the closing of schools had on teachers, students and families; we describe how Portugal proceeded to reopen them; we identify the changes in terms of interactions, spaces, routines, materials and hygiene procedures in the reopening of institutions. At the end of this article, we share some proposals to improve and update the teaching-learning process, as the pandemic forced reflection and awareness of the need to transform the education paradigm.

Keywords: *education and pandemic; education during a pandemic period; impact of the COVID-19 pandemic on education; generalized closing of the schools; reopening of schools in time of pandemic.*

1 Introdução

Segundo a World Health Organization (2020), a presente pandemia foi causada pelo coronavírus SARS-CoV2.

Coronaviruses (CoVs) are a large family of viruses, several of which cause respiratory diseases in humans, from the common cold to more rare and serious diseases such as the Severe Acute Respiratory Syndrome (SARS) and the Middle East respiratory syndrome (MERS), both of which have high mortality rates and were detected for the first time in 2003 and 2012, respectively.

As primeiras manifestações da doença respiratória causada pelo coronavírus (COVID-19) foram detetadas em dezembro de 2019 na China. A doença propagou-se e foi igualmente confirmada em

diversos países, tendo sido classificada, em março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como pandemia.

O facto do vírus descrito anteriormente se propagar rapidamente e os seus efeitos poderem vir a ser graves na saúde dos seres humanos, fez despertar um alerta a nível mundial. Foram pensadas e executadas medidas de proteção e prevenção contra o COVID-19 de forma a tentar controlar a pandemia com o propósito de salvar vidas.

No setor educativo, uma das medidas tomada pela maioria dos países foi o fecho generalizado das escolas, visto serem locais que aglomeram um grande número de pessoas e onde são estabelecidas múltiplas interações. Desta forma, no início do artigo iremos explorar quais as repercussões deste encerramento não só nos professores e alunos, como também nas famílias, visto que também elas fazem parte da comunidade educativa.

Não obstante, apesar do encerramento das escolas ser uma medida eficaz na diminuição da propagação do vírus, é igualmente importante garantir às crianças, as mais-valias que o *espaço escola* dispõe, não descurando a segurança de todos. Deste modo, na segunda parte do artigo iremos descrever como Portugal procedeu à reabertura das escolas em plena pandemia, utilizando como exemplo uma escola situada na cidade do Porto. A partilha das experiências vividas nesta instituição permite compreender de forma mais eficaz e clara quais as principais mudanças ao nível das interações, espaços, rotinas, materiais e procedimentos de higiene das escolas.

Importa realçar que o presente artigo foca a sua abordagem no ensino pré-escolar, que foi um dos setores mais afetados na transição do ensino presencial para o ensino à distância. De acordo com os dados do estudo “Learning at home” (CHAMPEAUX; MANGIAVACCHI; MARCHETTA; PICCOLI, 2020), conclui-se que as crianças mais novas são as mais afetadas, não só ao nível emocional, como também ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Para concluir e após a reflexão sobre estes dois momentos marcantes (fecho generalizado das escolas e a reabertura das mesmas), apresentamos algumas propostas que pressupõem uma mudança no sistema educativo, tendo como objetivo questionar e refletir sobre o paradigma da educação. Seremos capazes de mudar?

2 Fecho generalizado das escolas

A pandemia de COVID-19 desencadeou uma instabilidade social e económica tornando-se responsável por inúmeros fenómenos à escala mundial. Destes, interessa-nos salientar aquele que será analisado primeiramente neste artigo: o fecho generalizado das escolas. Este acontecimento representa um risco significativo para o direito universal à educação, uma vez que todas as crianças que o exerciam viram-se obrigadas a encontrar outras formas para acederem à educação formal. Dado que o acesso às mesmas não é igualitário, podemos afirmar que a ausência do ensino presencial veio agravar as desigualdades já existentes na nossa sociedade.

Segundo a UNESCO (2020), verificou-se um aumento da exclusão durante a pandemia estimando-se que cerca de 40% dos países mais pobres do mundo não apoiaram os alunos desfavorecidos durante o período em que as escolas permaneceram fechadas. Torna-se então evidente a necessidade de colmatar estas desigualdade em período de pandemia assim como, de forma contínua, no futuro. Deste modo estamos a garantir uma educação de qualidade e acessível a todos. Tal como afirma a diretora-geral da UNESCO (2020): “Repensar o futuro da educação é ainda mais importante após a pandemia de COVID-19, que destacou e ampliou ainda mais as desigualdades. A inação prejudicará o

progresso das sociedades”.

Se incidirmos mais especificamente sobre as desigualdades que o fecho generalizado das escolas evidenciou, deparamo-nos com questões e problemas em todos os intervenientes que fazem parte da comunidade educativa: professores, alunos e famílias.

2.1 Impacto nos professores

Desde o início da pandemia que a classe docente tem sido posta à prova. Apesar dos professores estarem munidos de conhecimento, práticas e metodologias de ensino-aprendizagem, estas competências não são suficientes para um ensino via online e, por esta razão, estes foram obrigados a reinventar-se. Segundo Gonçalves e Nogueira (2020, p. 97), com a transição do ensino presencial para o ensino à distância, os docentes foram convidados a lecionar em ambientes de aprendizagem e ensino totalmente novos. Para muitos, com contornos totalmente digitais, onde a proximidade só é possível a partir de meios digitais síncronos e assíncronos. Esta transição veio desafiar o exercício profissional em todas as etapas da intervenção educativa.

Com esta mudança, torna-se imperativo a formação dos professores na área digital, para dar continuidade ao processo educativo e para que, acima de tudo, seja garantida a qualidade e a igualdade no exercício do mesmo. A classe docente deve possuir a mesma formação de base no que diz respeito às competências para lecionar à distância, tal como acontece no ensino presencial. Ao procedermos desta forma, estamos a contribuir para a igualdade de oportunidades entre todos os professores.

Para além do investimento na formação de professores, é igualmente necessário disponibilizar recursos tecnológicos aos mesmos. Com o teletrabalho, os docentes viram-se obrigados a utilizar a internet e eletricidade de suas casas, assim como computadores e telemóveis pessoais.

De acordo com o inquérito que a Federação Nacional dos Professores (FENPROF, 2021) realizou aos docentes da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário, 96% dos docentes estiveram a trabalhar em casa e a quase totalidade (95%) usou o seu próprio equipamento.

O recurso ao telemóvel pessoal deve-se à facilidade e rapidez no acompanhamento dos alunos, não só ao longo da realização das aulas assíncronas como também, na comunicação de imprevistos ou falta de meios no acesso às aulas síncronas. Este dispositivo veio auxiliar e apoiar as crianças no processo educativo visto que é a forma mais simples de manter uma estreita relação entre professor-aluno e aluno-professor. Contudo, esta relação sofreu alterações na passagem do ensino presencial para o ensino à distância, provocando consequências no desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com Lopes e Santos Silva (2010), as relações professor-aluno têm elevada influência no sucesso dos alunos. Quanto melhores forem as relações professor-aluno, melhores serão os resultados da aprendizagem. Por outras palavras, podemos afirmar que a qualidade do ambiente da sala de aula é essencial no progresso escolar das crianças. Desta forma, o professor deve conhecer as características e necessidades de cada elemento do grupo e garantir relações de confiança, cumplicidade e bem-estar. Para que assim aconteça, as trocas de informações, conhecimentos e experiências diárias são fulcrais.

As aulas à distância vieram dificultar as interações entre professor-aluno, verificando-se um impacto negativo na educação. De acordo com o relatório *Youth and COVID-19: impacts on jobs, education, rights and mental well-being* (ILO, 2020), 65% dos jovens afirmam ter aprendido menos desde o início da pandemia, devido à transição da sala de aula para as aulas online durante o confinamento.

O impacto deste afastamento é ainda maior quando falamos da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, visto que

as crianças menores necessitam de um contacto mais próximo com os seus professores e de vivências ricas e fisicamente reais.

Numa outra perspetiva, é importante referir a dificuldade que os professores que possuem filhos menores de idade têm em apoiá-los, ao mesmo tempo que realizam as suas próprias tarefas enquanto docentes. Segundo André Pestana, Coordenador Nacional do Sindicato do Todos os Professores, dar aulas com crianças em casa a pedir ajuda ou mesmo a chorar é complexo. “Os professores estão desesperados e vários já disseram ao sindicato que estão dispostos a ter um corte no salário para poderem acompanhar os filhos ou que vão submeter baixa médica porque já não aguentam mais” (PROFESSORES..., 2021).

2.2 Impacto nos alunos

Tal como os professores, os alunos viram-se obrigados a desenvolver habilidades e competências essenciais a uma escola virtual. Apesar de terem nascido na era digital e contactarem diariamente com as tecnologias, tiveram de aprender rapidamente a utilizar as ferramentas facilitadoras do ensino à distância, como por exemplo: zoom, google classroom, skype, microsoft teams, entre outros.

A escola e, mais especificamente os professores, tiveram de assumir a responsabilidade de ajudar os seus alunos na formação digital. Esta aprendizagem foi feita à distância e muitas vezes com recursos próprios. Os docentes disponibilizaram o seu tempo a ensinar competências que, na maior parte dos casos, não fazem parte da sua formação de base.

No caso das crianças mais novas, esta transição desencadeou inúmeras mudanças nas rotinas diárias e nos papéis que cada elemento da família desenrola no lar. Se refletirmos sobre a dinâmica de um aluno que frequente o ensino pré-escolar ou o 1º Ciclo do Ensino Básico, chegamos à conclusão de que ele não é capaz de manipular o computador e entrar numa aula online auto-

nomamente. Desta forma, os familiares necessitam disponibilizar o seu tempo para colocar a criança online e, em alguns casos, ficar a seu lado a desempenhar o papel de professor, terapeuta ou mesmo de psicólogo.

O mesmo acontece com os alunos mais velhos. Apesar de não necessitarem do adulto para acederem às plataformas de ensino online, é notória a falta de autonomia, organização e responsabilidade face às tarefas exigidas. Como os professores não estão constantemente presentes e a supervisionar os comportamentos dos jovens, estes tendem a negligenciar a sua aprendizagem. Segundo Agante (2020),

Os alunos que não tinham uma autonomia estabelecida necessitam que os seus pais controlassem os horários das aulas e os mandassem sentar às horas estipuladas. Este período veio mostrar como o nosso sistema de ensino assenta no modelo de avaliação, e como condiciona todo o ensino para isso. Por isso, sem autonomia, caso não houvesse avaliação os alunos não tinham motivação para estudar as matérias lecionadas.

Para além da falta de autonomia, os alunos carecem de recursos tecnológicos. A ligação à internet, computadores e custos de eletricidade passam a ser da responsabilidade das famílias. No entanto, esta necessidade não é suprida em todos os lares devido à falta de possibilidades económicas, sociais ou de condicionantes geográficas. No início da pandemia (abril de 2020),

Cerca de 826 milhões de alunos fora das salas de aula não têm acesso a um computador em casa. O número corresponde à metade do total de alunos nessa situação. De acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura, Unesco, quase 706 milhões não têm ligação doméstica de internet (METADE..., 2020).

A falta de acesso a estes recursos veio agravar ainda mais o isolamento social. O fecho generalizado das escolas criou um dis-

tanciamento significativo não só na relação entre professor-aluno como também, na relação entre o aluno com os seus pares.

O computador e o telemóvel ajudam a colmatar esta separação física. No entanto, não substituem de todo as interações sociais físicas. Esta realidade traz inúmeras consequências para o estado emocional dos alunos, afetando o seu rendimento escolar.

Para terminar, a falta de conhecimento, apoios e recursos tecnológicos origina instabilidade e insegurança levando muitas vezes ao abandono escolar: “Quanto mais tempo as escolas ficarem fechadas, maior o impacto no futuro das crianças e dos jovens. 24 milhões de crianças e jovens estão em risco de abandono escolar” (CRINU, 2021).

2.3 Impacto nas famílias

O impacto nas famílias do fecho generalizado das escolas tem vindo a ser refletido ao longo deste artigo: a responsabilização sobre os custos dos recursos tecnológicos essenciais ao ensino virtual e a necessidade de acompanhamento das crianças ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Para além destes dois aspetos, podemos ainda refletir sobre as emoções das famílias e possíveis benefícios desta transição para as mesmas. Segundo Selwyn; Banaji; Hadjithoma-Garstka; Clark (2011), the “feelings of parents towards remote learning are mixed. Some parents feel more connected to their child’s schoolwork while others see this as an additional burden”. Esta dicotomia deve-se muitas vezes à falta de disponibilidade e conhecimentos que as famílias têm. Enquanto algumas escutam, ajudam e acompanham as crianças nas aulas virtuais, outras não conseguem fornecer esse apoio. “Os pais foram também apanhados de surpresa por esta

realidade e tiveram em simultâneo de gerir a sua vida profissional, seja em tele-trabalho, seja em lay-off, ou continuando a trabalhar fora de casa, mas tendo agora os filhos em casa, com aulas à distância” (AGANTE, 2020).

Apesar das realidades familiares variarem bastante, as crianças que são apoiadas pelos adultos ao longo do ensino à distância têm melhor rendimento escolar. “Parent support has demonstrated significant contributions to the success of learners in a virtual learning environment” (GARBE; OGURLU; LOGAN; COOK, 2020).

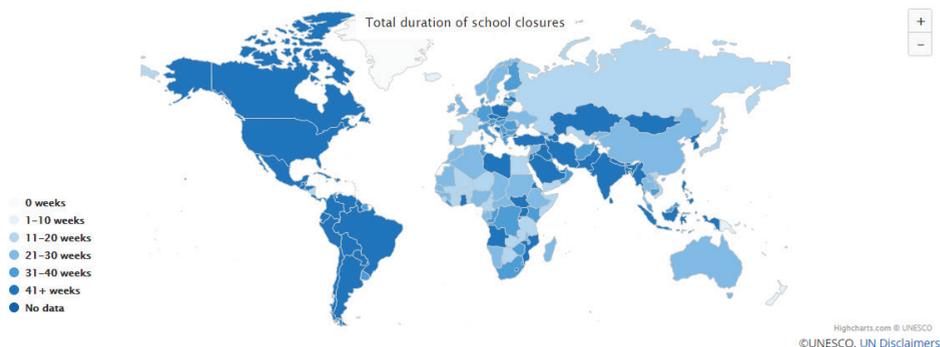
Contudo, a presença contínua e a participação por vezes excessiva por parte da família nas aulas virtuais, acaba por prejudicar o desempenho e desenvolvimento dos alunos. Segundo Agante (2020), “agora, com a sala de aula no computador, alguns pais ficavam sentados ao lado dos seus filhos a acompanhar as aulas, segredando as respostas aos filhos, para que estes se “saíssem bem” nas perguntas dos professores”.

Após a reflexão sobre os impactos que o fecho generalizado das escolas originou, iremos analisar os reajustes que as escolas fizeram para receber os seus alunos em plena pandemia de COVID-19.

3 Reabertura das escolas em período de pandemia

Os estabelecimentos de ensino de quase todos os países do mundo, viram-se obrigados a fechar, devido ao avanço repentino da pandemia de COVID-19. Como podemos observar na figura que se segue, alguns países fecharam as suas escolas por poucas semanas, enquanto outros mantiveram as suas instituições encerradas por um período mais extenso.

Figura 1 – Duração Total do Encerramento das Escolas (UNESCO, 2021)



Embora a duração do fecho das escolas tenha variado entre países, todas elas necessitaram de reajustar as suas interações, modificar rotinas, adaptar espaços e adquirir materiais/equipamentos novos, tendo em vista a sua reabertura.

Em Portugal, as creches e os jardins de infância estiveram encerrados, durante a primeira e terceira vagas da pandemia de COVID-19, por um período médio de dois meses.

Tabela 2 – Duração do Encerramento das Creches e Jardins de Infância em Portugal

	Encerramento nº1	Enceramento nº2
Creches	12 de março a 18 de maio de 2020	22 de janeiro a 15 de março de 2021
Jardins de infância	12 de março a 1 de junho de 2020	22 de janeiro a 15 de março de 2021

Naturalmente, foi antes da primeira reabertura (18 de maio de 2020), que as escolas tiveram de alterar todas as suas dinâmicas, visto que no segundo encerramento replicaram-se apenas as medidas do primeiro.

Para tal, e tendo por base as recomendações da OMS, a Direção Geral da Saúde (DGS) de Portugal elaborou um conjunto de orientações para a reabertura das creches. Este documento (DGS, 2020) foi contestado pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) afirmando que continha medidas

“profundamente desadequadas”.

Manter uma distância física de dois metros entre cada criança e impedir que possam interagir entre si, evitar o toque em superfícies, dispor mesas em linha ou crianças colocadas de costas umas para as outras, evitar a partilha de brinquedos e outros objetos, ter adultos de referência (educadoras e auxiliares), com os quais as crianças mantêm vínculos profundos, a usar máscaras, são medidas reveladoras de um desconhecimento sobre a realidade do trabalho educativo em creche e sobre o desenvolvimento das crianças com menos de três anos (EDUCADORES..., 2020).

Independentemente das críticas ao documento, este não sofreu alterações. Desta forma, as escolas tiveram de repensar os espaços, os materiais, o pessoal docente e não docente e ainda os horários de acordo com as características e especificidades de cada instituição de ensino. As medidas apresentadas aplicam-se igualmente aos jardins de infância.

Se particularizarmos e refletirmos sobre o funcionamento de uma escola situada na cidade do Porto, conseguimos compreender de forma eficaz de que modo estas medidas afetaram o dia-a-dia de todos os membros da comunidade educativa.

3.1 Interações

Antes da pandemia de COVID-19, as crianças e respetivas famílias circulavam livremente pelas instalações da escola. Cruzavam-se e conversavam nos corredores, com os professores, funcionários, colegas e pais de outras crianças. Tinham também a oportunidade de deixar os seus filhos à porta das salas, tendo ainda a possibilidade de ir ao bar da escola.

No entanto, todas estas rotinas se perderam com a chegada da pandemia. Na entrada da escola é formada uma fila composta por elementos da comunidade escolar com o objetivo de lhes ser

medida a temperatura corporal através de um termómetro digital de infravermelhos. Seguidamente, são desinfetadas as mãos com álcool gel e, no tapete duplo que contém líquido desinfetante, é higienizado o calçado.

As crianças mais velhas entram na escola sozinhas e com a máscara colocada na face (uso obrigatório a partir dos 10 anos) enquanto as mais novas continuam a ser acompanhadas por apenas um familiar. Este acompanhante necessita realizar os mesmos procedimentos de desinfeção descritos anteriormente. A criança é deixada à porta da sala de acolhimento com os adultos responsáveis pela sua “bolha”.

O conceito de “bolha” consiste num grupo de crianças que realiza acções ao mesmo tempo e num determinado espaço. Este grupo está apartado de outros grupos que também estão construídos em bolhas, ou seja, os elementos da *bolha A* não interagem com os da *bolha B*. O horário e as áreas a ocupar por cada bolha estão definidas previamente e irão ser descritas no seguimento deste artigo. O objetivo é minimizar o risco de contágio e conseguir manter a escola aberta o máximo de tempo possível.

Com todas estas alterações na rotina escolar, o momento da chegada verifica-se agitado e de alguma ansiedade. As famílias não têm a possibilidade de interagir com os elementos que fazem parte da comunidade educativa, tornando o *espaço escola* mais pobre e menos significativo, visto que a troca de experiências e conhecimentos entre a escola - família - comunidade se torna quase inexistente.

Aprofundar a relação escola – família - comunidade significa construir pontes entre culturas – a cultura escolar e a(s) cultura(s) local(ais) – assim como desenvolver formas de participação direta e ativa por parte de todos os implicados. Pode constituir uma forma de articular democracia representativa com democracia participativa (GERVILLA, 2008, p. 39).

Para além desta ausência de interações sociais, verificam-se despedidas rápidas e distantes. Os mais velhos vêem-se obrigados a dizer o “adeus” antes de colocarem um pé dentro da escola. E os mais novos, apesar de serem acompanhados por um familiar, sentem-se pressionados pela fila de outros pais que se forma nas suas costas. Esta pressão, acompanhada pelo distanciamento e o uso de máscara obrigatória, tornam o momento da despedida fugaz e frio.

A separação entre o cuidador e a criança pode desencadear diversas sensações, visto que “desde mais ou menos os oito meses, a maioria das crianças demonstra ansiedade quando uma pessoa estranha ocupa o lugar de seu pai ou de sua mãe” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 64). Devido às medidas de proteção criadas para combater a pandemia, este sentimento pode vir a ser agravado já que “(...) para a criança que ainda é nova demais para ter um conceito de tempo, uma separação que é considerada curta, do ponto de vista dos adultos, pode fazê-la sentir o mesmo que perder uma pessoa amada para sempre” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 64).

3.2 Espaços

No início de cada ano letivo, os diretores das escolas definem os espaços que cada turma irá ocupar durante aquele ano: área de acolhimento, salas de atividades, casas de banho, refeitório, pátio para recreio e ginásio para atividades físico-motoras. Todos estes locais, apesar de estarem destinados às diferentes turmas, podem ser igualmente ocupados por qualquer elemento da comunidade educativa.

No entanto, esta organização sofreu alterações desde o início da pandemia. Para evitar o cruzamento entre grupos de crianças e manter o conceito de bolha anteriormente descrito, as escolas tiveram de gerir os espaços de uma outra forma.

Tendo em conta que as dimensões que cada escola dispõe são muito diversas, cabe a cada instituição adaptar as medidas de proteção contra o COVID-19 à sua própria realidade. Se utilizarmos o exemplo que temos vindo a expor ao longo deste artigo, constatamos que a escola, para além de separar cada um dos ciclos do sistema de ensino (educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e secundário), segrega também as diferentes turmas.

No caso da educação pré-escolar, os grupos de 3, 4 e 5 anos ocupam diferentes áreas ao longo da sua rotina diária:

- A sala de acolhimento está dividida em três através de umas linhas assinaladas no chão. Estas definem as áreas destinadas a cada bolha;
- A sala de atividades e as casas de banho são exclusivas de cada bolha;
- O refeitório, o pátio para recreio e o ginásio são os mesmos, embora sejam utilizados em horários distintos;
- O chão dos corredores de toda a escola está assinalado com setas que orientam a circulação das pessoas, de forma a evitar o cruzamento entre as mesmas.

Quando as escolas não têm a possibilidade de dar exclusividade aos espaços, é necessário organizar e ajustar todos os horários ou alargar as bolhas (exemplo: as salas dos 3, 4 e 5 anos formam uma só bolha). A limpeza e higienização ocupa uma posição de extrema importância na troca de bolhas. Estas ações irão ser exploradas no decorrer deste artigo.

Esta segregação prejudica os alunos visto que contribui para o isolamento, diminuição de interações e partilha de experiências entre crianças de diferentes idades. O facto de cada grupo contactar apenas com elementos da sua faixa-etária, reduz a possibilidade de alargar os seus conhecimentos e aprendizagens pois é através das interações sociais que as crianças constroem a sua identidade e perceção do mundo que a rodeia.

Os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem

e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio (FOLQUE, 2014, p. 97).

Para além da organização de todos os espaços anteriormente descritos, é necessário acrescentar um extra – a sala de isolamento. Quando uma criança apresenta sintomas da doença, é fundamental isolá-la numa sala enquanto aguarda a chegada dos encarregados de educação. Esta deve estar munida de materiais de proteção e recursos para o bem-estar da criança.

3.3 Rotinas

Tal como já foi referido anteriormente, cada escola deve adaptar as diretrizes recomendadas pela DGS às características de cada instituição. Tanto os espaços como a definição de tempos devem ser organizados de forma a evitar o contacto entre bolhas:

- Os horários de entrada foram alterados para evitar uma aglomeração de pessoas à chegada, já que o processo de desinfeção e medição de temperatura ocupa mais tempo do que uma entrada direta;
- Como não é possível arranjar um pátio para recreio de uso exclusivo a cada uma das bolhas, foram definidos horários diferentes para a sua utilização;
- O mesmo acontece com o refeitório e o ginásio para atividades físico-motoras. Os horários de almoço e das aulas de educação física foram desfasados, para ser possível realizar as respetivas ações e se de seguida se proceder à higienização dos espaços e materiais.

Devido à pandemia de COVID-19, os educadores e professores tiveram de readaptar as suas rotinas. Este cuidado é bastante importante porque as crianças com uma rotina estável conseguem prever as ações futuras, reduzindo os sentimentos de insegurança e aumentar a sua autonomia. A rotina diária “oferece um enqua-

dramamento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 224).

3.4 Materiais

Para evitar a propagação do vírus as escolas tiveram de adquirir inúmeros materiais de uso diário assim como abolir outros:

- Máscaras para o pessoal docente e não docente;
- Álcool gel e produtos de limpeza específicos para a higienização de materiais, chão e superfícies;
- Dispensadores de álcool gel;
- Tapetes duplos para impregnar com líquido desinfetante;
- Acrílicos para as mesas do refeitório e bar. Estes permitem ter uma barreira física, reduzindo o contacto entre pessoas;
- Termómetros digitais de infravermelhos;
- Retirar das salas de atividades objetos que não possam ser lavados diariamente: tapetes, tapetes de esponja, fantoches, roupas de fantasia, jogos de papel, mochilas / lancheiras (substituídas por sacos de plástico ou mochilas de plástico), objetos de pano, entre outros.
- Não é permitido trazer brinquedos de casa nem bolos de aniversário;

A compra de todos estes materiais representa um custo acrescido no orçamento das escolas definido no início do ano letivo. A implementação e a restrição de alguns objetos de uso diário desencadeou ainda alterações nas rotinas e prejudicou alguns momentos de interação significativos.

O uso de máscara obrigatória para o pessoal docente, não docente e familiares, implica que as crianças não consigam visualizar a totalidade das expressões faciais e, por consequência, perceber as suas emoções.

A maioria dos desenvolvimentistas pensa que a qualidade do dar-e-receber emocional nas interações entre um bebé e seus

cuidadores é importante para a capacidade da criança de controlar emoções como raiva e frustração em anos posteriores (BOYD; BEE, 2003, p. 175).

A gestão das emoções da criança torna-se mais difícil, aumentando o grau de ansiedade no período em que permanece na escola.

Para além das emoções, o uso constante da máscara de proteção condiciona o desenvolvimento da linguagem das crianças, afetando, posteriormente, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Desde o nascimento que o bebé contacta e desenvolve a linguagem através das interações e dos estímulos do ambiente que o rodeia. Aos poucos, a criança começa a conhecer os códigos que constituem a sua língua e aplica-os lentamente no seu quotidiano. Desta forma, a escola assume um papel fundamental no aperfeiçoamento da oralidade das crianças. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

Uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante. Isso significa que o professor deve ampliar as condições da criança de manter-se no próprio texto falado. Para tanto, deve escutar a fala da criança, deixando-se envolver por ela, ressignificando-a e resgatando-a sempre que necessário (BRASIL, 1998, p. 135).

Os educadores devem estar disponíveis e atentos à linguagem oral dos seus alunos e desenvolver atividades específicas que trabalhem a consciência fonológica. Segundo Sim-Sim (1998, p. 225), “em contraste com as atividades de falar e de ouvir falar, a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado”.

O uso da máscara veio prejudicar todo o processo referido por Sim-Sim: o som expelido pelo orador através da barreira de

proteção é mais abafado e as crianças não conseguem visualizar os movimentos dos lábios e da língua. Estes são aspetos importantes para o desenvolvimento de competências metalinguísticas essenciais na alfabetização.

Relativamente à impossibilidade de os alunos trazerem brinquedos para a escola, é importante refletir sobre a necessidade que as crianças mais novas têm em possuir um objeto de transição. Para Rodrigues (2009), o objeto de transição tem como função proteger e acalmar a criança transmitindo-lhe um sentimento de segurança e conforto.

Ao privarmos a criança de trazer este objeto especial para a escola, estamos a prejudicar a adaptação da mesma à instituição e a causar um desconforto e insegurança desnecessários.

Para terminar, o uso de acrílicos nas mesas de refeição prejudica a interação entre crianças, visto que a barreira física do objeto não permite o diálogo entre as mesmas. Esta medida de prevenção torna momentos que eram ricos de partilha em episódios individuais e solitários.

3.5 Higiene

No período pré-pandemia, os espaços das escolas eram limpos ao final do dia, com a exceção das casas de banho que eram higienizadas várias vezes ao dia.

Com a chegada do vírus, a DGS recomenda que os espaços sejam limpos três vezes ao dia, bem como os brinquedos das salas de atividades. Esta dinâmica exige que as escolas possuam pessoal não docente suficiente para proceder a estas tarefas e que os tempos destinados à limpeza não interfiram com as rotinas das crianças.

Para além desta regularidade na higienização dos espaços e objetos, acrescentamos a necessidade de limpar as áreas aquando da troca de bolhas. Como já referimos anteriormente, quando as escolas não têm a possibilidade de dar exclusividade a todos os

espaços, a organização dos horários torna-se imperativa. Como tal, entre a saída da *bolha A* e a entrada da *bolha B*, é necessário proceder a uma higienização rigorosa para que as bolhas sejam mantidas em segurança.

Considerações finais

A pandemia de COVID-19 pôs à prova tudo e todos, independentemente da localização geográfica, estatuto social ou situação económica e financeira. Evidenciou desigualdades já existentes e lançou inúmeros desafios a todos os setores.

No que diz respeito ao setor da educação, foram muitas as mudanças no paradigma educativo, não só durante o período de ensino à distância, como também no retorno ao ensino presencial. O impacto desta transição deu origem à reflexão e à tomada de consciência sobre a importância de “tornar os sistemas educacionais mais justos, inclusivos e resilientes” (UNESCO, 2020).

Para que tal transformação ocorra é imprescindível refletir sobre possíveis soluções para mitigar ou eliminar os impactos mencionados ao longo do artigo sobre o fecho e reabertura das escolas.

Relativamente aos professores, é necessário incluir a formação tecnológica nos planos de estudo das universidades e escolas superiores de educação. O currículo não só deve incluir questões mais funcionais e práticas sobre o uso dos recursos tecnológicos, como deve explorar as didáticas sobre a aplicabilidade dos mesmos em contexto sala de aula. Só assim é possível garantir a igualdade na formação de base dos professores, assegurando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Este investimento na formação deve ser igualmente aplicado aos alunos, visto que também eles necessitam conhecer e dominar as tecnologias de informação e comunicação. Tal conhecimento será útil no ensino à distância, na sala de aula, assumindo que

os professores tiram partido destes valiosos recursos e na vida futura enquanto trabalhadores inseridos numa sociedade cada vez mais tecnológica.

Para dar continuidade a este processo torna-se essencial munir as escolas com recursos tecnológicos, disponibilizando material informático atualizado a professores e alunos. A presença destes recursos em ambiente escolar permite a docentes e discentes explorar as potencialidades educativas do mundo digital e aumentar as suas capacidades de uso e manipulação da tecnologia.

No que se refere aos alunos, concluímos que quanto maior for o domínio das crianças na área da tecnologia, menor será a sua dependência em relação aos adultos durante o processo de ensino à distância. Quando o aluno possui recursos tecnológicos próprios, acesso gratuito à internet e formação digital, o risco de abandono escolar é menor, visto que a criança é autónoma e capaz, tornando-se mais motivada para aprender.

De igual modo, aliviámos as famílias, já que se sentem menos pressionadas em suportar os custos associados ao ensino à distância e à necessidade de apoiar constantemente os filhos durante as aulas.

As soluções apresentadas estão interligadas e são dependentes entre si, o que aumenta exponencialmente a complexidade da mudança. Por si só, cada proposta aporta pouco valor, sendo necessário uma aposta gradual e concertada entre todas elas, para que exista uma verdadeira reestruturação do paradigma educacional.

Para além das sugestões anteriormente descritas, partilhamos um artigo divulgado pela UNESCO intitulado “Education and COVID-19: challenges and oportunities” (2020), onde são enumeradas outras propostas de melhoria e atualização do sistema educativo que vêm complementar o processo de transformação. É proposta a renovação e diminuição da carga dos currículos escolares, a valorização de aprendizagens significativas, a priorização do ensino ao ar livre, a promoção da autonomia das crianças e o

aprofundamento dos skills tecnológicos dos professores.

A primeira e segunda propostas estão de certa forma relacionadas. No início da pandemia foi extremamente difícil para as escolas definirem quais as prioridades relativas aos conteúdos curriculares a lecionar, visto que as desigualdades sociais, económicas e geográficas dos alunos eram muito díspares. Desta forma, houve a necessidade de simplificar e tornar os currículos mais leves e significativos para os alunos. O facto de as crianças desenvolverem competências e habilidades com aplicabilidade no seu quotidiano, potencia nos alunos um maior interesse e motivação no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando se trata do ensino à distância.

No entanto, não houve uniformidade e coerência em todo este processo, pois nem todas as escolas têm essa flexibilidade curricular. Deste modo, torna-se urgente renovar os currículos, colocando diretrizes e conteúdos claros e práticos. A UNESCO apresenta quatro aspetos a ter em conta na reformulação dos currículos: “(1) a competency-based logic; (2) a socioconstructivist perspective; (3) increased focus on learners; and (4) more emphasis on authentic learning situations. However, there is a significant disconnect between these prescribed curriculum and classroom reality” (UNESCO, 2020).

Quanto à priorização do ensino ao ar livre, podemos afirmar que esta proposta pode ser posta em prática de imediato, mesmo em período de pandemia. Está provado cientificamente que o risco de transmissão do vírus ao ar livre é mais baixo e os espaços abertos facilitam a conformidade com o distanciamento físico recomendado. De acordo com a UNESCO (2020), “Outside-the-classroom education is therefore an interesting possibility for facilitating space management and maximizing face-to-face educational activities, while at the same time keeping virus transmission risk to a minimum”.

A quarta proposta complementa a vertente anteriormente ana-

lisada relativa à autonomia tecnológica dos alunos. Para tornar as crianças mais independentes é necessário que estas criem e desenvolvam um plano de estudos. Para tal, é indispensável ensinar-lhes a definir os próprios objetivos a alcançar e a desenvolver uma atitude crítica face aos mesmos. Este processo implica que os professores possuam mais competências do que apenas transmitir matéria, ou seja, os docentes devem orientar o aluno a fazer as suas próprias escolhas contribuindo assim para o aumento da autonomia nos mesmos: “help students organize their work better, take more initiative, think more critically, and be more involved, responsible and accountable as well as make them more motivated (according to a Université Laval researcher)” (UNESCO, 2020).

Por último, apesar de já ter sido refletida anteriormente, a UNESCO destaca a necessidade de formar os professores no que diz respeito às competências tecnológicas.

While it is clearly necessary for teachers to embrace the various features offered by digital tools, such as audio, video, text, live sessions and interactive games, they also need to be trained in the basic principles of how to effectively use these tools for student engagement and learning (UNESCO, 2020).

Todas as soluções apresentadas têm como objetivo garantir o acesso igualitário a um ensino de qualidade, ensino esse que, mesmo face a contratempos como a presente pandemia, se deverá manter justo salvaguardando assim o direito à educação para todos.

Tendo por base estas propostas e assumindo que algumas delas se desviam do modelo tradicional de educação, verificamos que são poucas as instituições que, atualmente, as colocam em prática. As que o fazem, já as aplicavam no período pré-pandemia. Estas instituições são muitas vezes rotuladas como “escolas alternativas”. Nestes espaços de aprendizagem, a criança é vista como membro ativo e participativo no processo de ensino-aprendizagem. Ela

constrói o seu próprio conhecimento e o professor orienta e guia a evolução e progresso. Ao proceder desta forma, as aprendizagens passam a ser significativas para a criança, os currículos automaticamente passam a ser flexíveis e a autonomia e as habilidades tornam-se cada vez maiores e mais diversificadas.

A pandemia de COVID-19, apesar de ter causado instabilidade e incerteza no presente, veio proporcionar um momento único de possível transformação e inovação para o futuro. Somos agora obrigados a ver a escola de uma outra perspectiva e a reinventar metodologias e práticas diárias, para continuar a proporcionar aos alunos uma formação contínua, integral e plena.

Acreditamos que as experiências vividas durante este período de pandemia irão permitir corrigir lacunas do passado e reduzir, ao máximo, os impactos evidenciados ao longo deste artigo. A educação é um direito universal e como tal, devemos reunir todos os esforços para que esta seja justa, dando a todos as mesmas possibilidades; inclusiva, adaptando-se às necessidades de cada um; resiliente, formando crianças capazes de enfrentar, no futuro, problemas como o que vivemos hoje; e inovadora, criando soluções a desafios de um mundo em constante mudança.

REFERÊNCIAS

AGANTE, Luísa. Efeitos da pandemia na educação, nas crianças e na escola. *In*: FACULDADE DE ECONOMIA DA UNIVERSIDADE DO PORTO, 2020. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fep/pt/noticias_geral.ver_noticia?p_nr=33149. Acesso em: 17 maio 2021.

BOYD, Dennis; BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. Tradução Daniel Bueno, Plínio de Almeida Maciel. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, v.3, 1998.

CENTRO REGIONAL DE INFORMAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (CRINU). *Covid-19: um ano após o encerramento das escolas – Qual a situação atual?*.

2021. Disponível em: <https://unric.org/pt/covid-19-um-ano-apos-o-encerramento-das-escolas-qual-a-situacao-atual/>. Acesso em: 17 maio 2021.

CHAMPEAUX, Hugues; MANGIAVACCHI, Lucia; MARCHETTA, Francesca; PICCOLI, Luca. Learning at home: distance learning solutions and child development during the COVID-19 lockdown. *IZA DP*, Germany, n. 13819, 2020. Disponível em: <http://ftp.iza.org/dp13819.pdf>. Acesso em: 29 maio 2021.

DIREÇÃO GERAL DA SAÚDE. *Medidas de Prevenção e Controlo em Creches, Creches familiares e Ama*. 2020. Disponível em: <https://covid19.min-saude.pt/wp-content/uploads/2020/07/i026501.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

EDUCADORES de infância dizem que regras para reabertura de creches são “profundamente perturbadoras”. In: EXPRESSO. 2020. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/2020-05-10-Educadores-de-infancia-dizem-que-regras-para-reabertura-de-creches-sao-profundamente-perturbadoras>. Acesso em: 24 maio 2021.

FENPROF. *Inquérito promovido pela FENPROF confirma: Perante incapacidade do governo, valeram os professores para que alunos voltassem às aulas*. 2021. Disponível em: <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=708&doc=12910>. Acesso em: 24 de maio de 2021.

FOLQUE, Maria. *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

GARBE, A.; OGURLU, U.; LOGAN, N.; COOK, P. COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, v. 4, n. 3, p. 45-65, 2020. Disponível em: <https://www.ajqr.org/download/parents-experiences-with-remote-education-during-covid-19-school-closures-8471.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

GERVILLA, Ángles. *Familia y educación familiar: conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid: Narcea, 2008.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Tradução de Marlon Xavier. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONÇALVES, D. A. R.; NOGUEIRA, L. C. Reconfiguração da formação de professores em tempos excecionais – COVID-19. *Revista Practicum*, v. 5, n. 1, p. 95-105, 2020. ISSN: 2530 – 4550. DOI: 0.24310/RevPracticumrep.v5i1.9832.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). *Youth & COVID-19: Impacts jobs, education, rights and mental well-being*. 2020 Disponível em; https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS_753026/lang--en/index.htm. Acesso em: 17 maio 2021.

LOPES, José; SANTOS SILVA, Helena. *O Professor faz diferença: na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel, 2010.

METADE dos alunos fora da escola não tem computador em casa. In: NAÇÕES UNIDAS. *ONU News*. 21 abr. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/>

story/2020/04/1711192. Acesso em: 20 maio 2021.

PROFESSORES com filhos pequenos com dificuldade em dar aulas “online”. In: EXPRESSO. 2021. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/2021-02-05-Professores-com-filhos-pequenos-com-dificuldade-em-dar-aulas-online>. Acesso em: 18 maio 2021.

RODRIGUES, I. *Ser Educador de Infância na Creche – Entre os discursos e as práticas (Um estudo multicasos)*. 2009. Tese (Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação de Infância) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, 2009.

SELWYN, N.; BANAJI, S.; HADJITHOMA-GARSTKA, C.; CLARK, W. Providing a platform for parents? Exploring the nature of parental engagement with school learning platforms. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 27, n. 4, p. 314-323, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00428.x>. Acesso em: 2 jun. 2021.

SIM-SIM, Inês. *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

UNESCO. *Education and COVID-19: challenges and opportunities*. 2020. Disponível em: <https://en.ccunesco.ca/idealab/education-and-covid-19-challenges-and-opportunities-> Acesso em: 7 jun. 2021.

UNESCO. *Education: From disruption to recovery*. 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>. Acesso em: 26 maio 2021.

UNESCO. UNESCO mostra que 40% dos países mais pobres não apoiam os estudantes em situação de risco durante a crise da COVID-19 e pede por inclusão na educação. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-mostra-que-40-dos-paises-pobres-nao-apoiam-os-estudantes-em-situacao-risco-durante-crise>. Acesso em: 30 maio 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Origin of SARS-COV2*. 2020. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332197/WHO-2019-nCoV-FAQ-Virus_origin-2020.1-eng.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

Data de submissão: 05 de agosto de 2021

Data de aprovação: 05 de outubro de 2021

Entre saber viver e a morte que ronda: o Covid entre os povos indígenas de Rondônia

ADRIANE PESOVENTO*

KHÁYO DJEMES BINAS DA PURIFICAÇÃO**

Resumo

Este estudo originou-se das investigações realizadas no âmbito do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola. A pesquisa dialoga com os saberes indígenas, suas percepções acerca da morte e a alteridade no que diz respeito a visão ocidental de ocupação territorial e cosmologia. A metodologia adotada é de cunho sócio-histórico, com levantamento de informações sobre a contaminação pelo COVID – 19 entre os povos indígenas no período de um ano (2020 – 2021) junto aos portais eletrônicos e mídias digitais. As reflexões estão amparadas em autores como VIVEIRO DE CASTRO (2006) e GARNELO; BUCHILLET (2006) e MONDARDO (2020). Os resultados parciais demonstram que a contaminação entre os indígenas, ainda que vivendo em aldeias é significativamente superior em relação à sociedade envolvente e que os saberes-viveres sobre doença, vida e morte entre os indígenas tem muito a ensinar a sociedade abrangente que insiste agir em oposição a modelos mais saudáveis de existência.

Palavras-chave: saberes indígenas; indígenas de Rondônia; doença; COVID 19.

* Graduada em História (UFMT), Mestre em História (UFMT), Doutora em Educação (UFMT). Professora do Departamento de História da Universidade Federal de Rondônia – Campus Rolim de Moura.

** Graduado em História (UNIR), Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (UNIR). Professor da Educação Básica.

1 Introdução

Para a comunidade ocidental doença está ligada aos males do corpo, o que faz o sujeito de definhar. Também é muito falado que a depressão é a doença do espírito, mas não é algo metafísico é mais ligado ao psicológico de quem a sofre. Neste trabalho, conceituaremos doença para os indígenas e a doença de branco, ou, não índio. Para os povos indígenas e sociedade abrangente o significado é diferente.

Para compreender a doença na perspectiva indígena valemos-nos de obras que versam sobre o tema e adotam a cosmologia de dois grupos étnicos Baniwe e Desana do estado do Amazonas no alto rio Negro, que se assemelham com os conceitos de doença para os povos tradicionais de Rondônia.

De forma geral doença para os indígenas não está ligada diretamente ao corpo e sim ao espírito, a doença que faz mal ao espírito gera consequência ao corpo podendo levar a morte. As doenças do espírito fazem parte da cosmologia, e a criação mítica do universo:

Os Baniwa, como outras sociedades indígenas amazônicas, concebem a doença como parte indissolúvel das relações políticas travadas no plano humano ou cósmico. A causalidade da doença costuma ser atribuída às disputas intra e intercomunais e/ou com seres-espíritos que interagem agressivamente com os humanos. Essa 'política da doença' (Albert, 1988), instituída na ancestralidade, permanece reproduzindo-se nos dias atuais e fornece o nexos explicativo inclusive para as doenças oriundas do contato interétnico. A capacidade de gerar, evitar ou curar as doenças é produto de um ativo aprendizado que visa à acumulação de poder (*malikai*) capaz de transformar magicamente as relações sociais e cósmicas. Saber e poder são faces indissociáveis de uma mesma realidade e seu acúmulo é viabilizado através de rígidas disciplinas corporais e espirituais que exercitam o autocontrole dos impulsos, da sexualidade,

do apetite e da agressividade. Diversos eventos patológicos são desdobramentos indesejados do uso abusivo de malikai, gerando perda de controle da agressividade, doença e morte (GARNELO; BUCHILLET, 2006, p. 235).

As relações entre os indivíduos, a natureza e a cosmologia conectam as relações entre as doenças que surgem, entre outros pontos, derivam dos conflitos com entidades míticas e no cotidiano da comunidade as disputas de poderes entre gêneros ou até mesmo com seus deuses fazem com que sujam as variações das doenças:

Entre os Baniwa que habitam no rio Içana e seus afluentes no Brasil, a eclosão e a reprodução da doença estão correlacionadas com os temas de criação e destruição do mundo e dos seres que nele vivem. Dessa forma, classificar e diagnosticar doenças demanda o conhecimento dos ciclos míticos que tratam do surgimento e da organização do cosmos, da humanidade e da instauração das regras que regulam as relações entre os humanos e instituem os fundamentos da vida social atualmente vigente. A cura remete à instauração de estratégias de resolução de conflitos que ameaçam a ordem cósmica e social, fundada na hierarquia e troca de bens e serviços entre consangüíneos e afins, jovens e velhos, homens e mulheres (GARNELO; BUCHILLET, 2006, p. 233).

As doenças de espírito para os Desana estão sempre relacionadas a um erro do indivíduo, e se apresenta com sintomas vagos “febre, dor no corpo, tonteira, inchaço localizado, vômitos, pesadelos, sonhos recorrentes, desordens digestivas, etc” (GARNELO; BUCHILLET, 2006, p. 246). Geralmente se dá por ingestão de um alimento que não poderia ingerir naquele determinado momento, por estar em etapas da vida puberdade, parto ou morte, “[...] ou nos períodos rituais, desrespeito das regras de preparo da carne de caça, uso abusivo de plantas mágicas para caçar ou pescar ou, ainda, sobre-exploração de uma determinada espécie de caça

ou peixe [...]” (GARNELO; BUCHILLET, 2006, p. 246). Mas essas doenças não aparecem assim que foram ingeridos os alimentos, a ingestão deixa a pessoa vulnerável tornando-as suscetível aos males.

Outra forma de contrair doenças do espírito para os Desana e algumas comunidades amazônicas está ligada a origem do mundo e dos humanos. “Os Desana costumam dizer que os pré-ancestrais da humanidade tinham o poder de criar e de se transformar em outros seres, habilidade que eles teriam perdido com sua transformação definitiva em seres humanos” (GARNELO; BUCHILLET, 2006, p. 247). E aqueles que não perderam essa habilidade permanecem animais místicos e por eles terem inveja da condição humana causam doenças. “Por não terem obtido a condição plena de ser humano, esses seres-espíritos (e animais) guardaram uma grande hostilidade em relação aos humanos, agravada pelo fato de serem hoje a sua presa e comida” (GARNELO; BUCHILLET, 2006, p. 247). Essa agressividade se apresenta em momentos vulneráveis como na menstruação das mulheres, parto e pós-parto, pois os espíritos entendem que a fertilidade e o parto podem causar superioridade numérica.

Também existe as doenças e morte por feitiçarias que se dividem em algumas variações sendo ela envenenamento podendo causar “[...] desordens digestivas, tosse, expectoração cheia de sangue, perda de apetite, emagrecimento e outros [...]” (GARNELO; BUCHILLET, 2006, p. 248). Encantamentos que também é conhecido como sopro “[...] que são recitadas secretamente, olhando para a futura vítima, ou em cima de um cigarro que é depois acendido, no caso de ela encontrar-se geograficamente distante [...]” (GARNELO; BUCHILLET 2006, p. 249). Tais sopros podem causar:

[...] tumor no seio, íngua na ausência de ferida, cólica menstrual, por exemplo. Certas doenças infecciosas, como a malária, a tuberculose ou a diarreia com sangue, são atribuídas a essa forma de feitiçaria. Sopros específicos podem também des-

figurar uma pessoa e interferir na capacidade procriativa de uma mulher, causando a sua esterilidade, dificultando o parto, fazendo-a abortar repetidamente, dar à luz somente crianças de sexo feminino, crianças mortas ou com algum defeito físico, fazendo a mãe morrer no parto ou logo depois (GARNELO; BUCHILLET, 2006, p. 249).

É recorrente nas cosmologias indígenas amazônicas a relação do branco com calor ou a arma de fogo, geralmente eles são um parente distante podendo ser um cunhado ou mantendo uma outra relação parental não tão próxima.

As doenças de branco apresentam um caráter febril relacionado a proximidade do branco com o calor, “[...] um dos principais pontos de união entre as chamadas doenças de branco é seu caráter transmissível e os sintomas febris da maioria delas” (GARNELO; BUCHILLET, 2006, p. 241). Tendo como suas principais características o alto poder de transmissão. “A natureza contagiosa das doenças de branco condiz com a concepção mitológica dos brancos e dos objetos manufaturados” (GARNELO; BUCHILLET, 2006, p. 251). Sendo assim as doenças de branco estão relacionadas aos seus objetos, e seu alto poder de transmissão, pois doenças de índios não passam de um para outro.

A morte nem sempre foi um tabu entre os ocidentais, a algum tempo não se tinha este estigma que tem entorno da morte, mas hoje ela é vista como o fim, algo que causa muito transtorno e mexe com emocional das pessoas. Na tradição judaico-cristã, é ensinado que a morte é o descanso e a espera do seu Deus. Para muitos dos coletivos indígenas da Amazônia não é um tabu e não causa medo, o que lhes causam medo são os mortos, por que mesmo depois da morte eles continuam existindo:

A distinção fundamental entre os vivos e os mortos passa pelo corpo e não, precisamente, pelo espírito; a morte é uma catástrofe corporal que prevalece como diferenciador sobre a comum ‘animação’ dos vivos e dos mortos. As cosmologias

ameríndias dedicam igual ou maior interesse à caracterização do modo como os mortos veem o mundo que à visão dos animais, e, como no caso destes, comparam-se em sublinhar as diferenças radicais em relação ao mundo dos vivos. Os mortos, a rigor, não são humanos [i. e., membros da espécie humana], estando definitivamente separados de seus corpos. Espírito definido por sua disjunção com um corpo humano, um morto é então atraído logicamente pelos corpos animais; por isso, morrer é se transformar em animal, como é se transformar em outras figuras da alteridade corporal, notadamente os afins e os inimigos. Desta forma, se o animismo afirma uma continuidade subjetiva e social entre humanos e animais, seu complemento somático, o perspectivismo, estabelece uma descontinuidade objetiva, igualmente social, entre humanos vivos e humanos mortos (CARELI apud CASTRO, 2014, p. 55).

Sendo assim para os indígenas a morte não é um fim, mas sim um recomeço, mesmo que não seja em um corpo vivo, mas ainda assim não deixa de se viver. Os mortos podem viver em um outro plano como um espírito ou se transformar em um animal que se relaciona com os vivos mantendo uma relação de inimigo, pois os mortos invejam os vivos.

2 Saberes e doenças: resistência e resiliência em tempos de pandemia

Desde o fim de 2019, passamos por algo novo, uma epidemia de Coronavírus que rapidamente tomou o mundo tornando-se a maior pandemia dos últimos 100 anos. Uma doença nova, não se conhece ao certo o tratamento e o poder de dispersão do vírus, a falta de um remédio eficaz, a demora na imunização da população, o negacionismo por parte do Governo Federal e parte da popula-

ção geraram um ambiente perfeito para instauração do caos. Em terras brasileiras está novamente acontecendo o que os indígenas sofreram durante o contato?

Há mais de 500 anos as comunidades indígenas vivem uma eterna guerra, ao chegar os primeiros europeus no continente que posteriormente foi chamado de americano, iniciou uma guerra, neste caso podemos chamar de “o início do holocausto indígena”, antes mesmo de começar as chacinas e ataques com as armas, começou a guerra invisível, vírus e bactérias matavam indígenas sem dar chances de defesa. Gripes, salmonelas e outras moléstias acometiam os que aqui estavam. Para a população do velho mundo esses tipos de doenças eram conhecidas, mas aqui não havia imunidade:

Nós estamos 521 anos, de resistência, resistindo a cada acontecimento, nada é fácil para a gente e para ninguém, mas para nós povos indígenas, para nós mulheres indígenas, acho que estamos superando bastantes desafios. Por que para a gente existir, sobrevive e resistir ao massacre que os povos viveram no passado, e hoje passando por outro massacre e abandono do governo brasileiro e a falta de política pública. Acredito que a gente está com uma boa resistência ainda (LEONICE TUPARIO, 2021)***

A guerra viral e bacteriológica não perdoa quem não tem imunidade e foram exterminadas diversas nações indígenas por um “simples contato”. Para os indígenas não é uma novidade não ter imunidade e ver comunidades inteiras morrem ao chegar um novo vírus, a pandemia da COVID-19, é mais um capítulo dessa longa história de massacre e resistência que eles enfrentam durante suas jornadas. De forma intencional e/ou não foram aniquiladas, varíola, sarampo, gripe e outras sempre foi um problema. Mas qual é a

*** Fala da Leonice Tupari no evento Diálogo Intercultural - Povos indígenas e a COVID-19, organizado pelo Instituto Federal de Rondônia- IFRO campus Cacoal, disponível na plataforma do You Tube.

diferença hoje? No Brasil há um salvo-conduto, com estímulos aos madeireiros e grileiros de terras, depois de 2018, quando o atual presidente assumiu, estes que lucram com as derrubadas das florestas se sentiram seguros em adentrarem as terras indígenas e essas entradas renovam o ciclo que iniciou durante o contato, mais um vírus adentra os coletivos indígenas e matando sem distinção. “Nós estamos sofrendo com a pandemia do novo Coronavírus, mas não é só isso, também tem outro vírus, os invasores do nosso território, esse é um vírus muito maior e está aí matando a muito tempo nossos parentes, não é só a COVID, que está acabando com nós” (LEONICE TUPARI, 2021). O massacre destes povos se dá em várias frentes, o governo que não dá assistência e o responsável pela gerência da Fundação Nacional do Índio na atualidade não o faz de maneira eficiente e eficaz, grupos diversos derrubam e queimam as florestas, não obstante indígenas são assassinados em conflitos abertos ou não. Além disso, outra arma letal entra nas terras: o COVID e junto a desinformação que é disseminada, vejamos o que diz Leonice:

Ainda vem aí a contribuição de povos que vivem em território indígena quem não trazem nada de bom para nós indígenas, como por exemplo, os projetos que pensam diferente de nós. Dizer para nós que não podemos tomar a vacina por que vamos sofrer mutação, vamos virar besta fera, isso tudo traz um grande impacto para nós povos indígenas (LEONICE TUPARI, 2021).

2.1 Um novo combate e uma velha luta: o combate a pandemia nas terras indígenas

Vivemos em meio a pandemia a mais de um ano, passado o susto inicial e a falta de conhecimento, conseguimos enxergar os impactos da COVID-19, nas comunidades tradicionais ou não, a morte a pesar de ser algo triste e pesado de se enfrentar é um fato, as pessoas estão morrendo, falta hospitais e políticas públi-

cas, muitas comunidades indígenas não estão assistidas e não há médicos suficientes nas aldeias, do mesmo, para sociedades envolventes.

Com todas essas dificuldades os povos tradicionais estão se organizando para combater a pandemia em seus territórios, uma das estratégias adotadas para o “[...] enfrentamento da propagação do vírus, como o fechamento temporário das aldeias por meio de barreiras sanitárias, do tipo barricada, algumas com tendas de lonas, controlando o acesso às terras indígenas” (MONDARDO, 2020, p. 82). Assim pode se controlar o fluxo de pessoas que entram e saem dos territórios, fazendo assim seu isolamento social:

No entanto, além das estratégias de enfrentamento, a pandemia tem contribuído para a disseminação do medo e até do ódio contra os povos indígenas e comunidades tradicionais. Observamos nas redes sociais as crescentes manifestações de ódio contra esses povos, estimuladas por discursos de determinadas autoridades. Os ataques podem ser vistos, por um lado, como uma atitude de autodefesa no quadro pandêmico, mas que no fundo revelam o histórico apartheid, o racismo e a desigualdade social engendrada por territórios exclusivistas de não indígenas, de autofechamento e até moldados por uma lógica eugenista de eliminação do Outro (MONDARDO, 2020, p. 83).

Povos que historicamente sofrem com o preconceito o veem acentuar durante a pandemia. “A pandemia gerou uma perversidade na reconfiguração dos territórios indígenas. A conjugação do quadro neoliberal e pandêmico potencializou a violência contra os povos e comunidades tradicionais” (MONDARDO, 2020, p. 84). O desmonte dos órgãos de fiscalização no atual governo favoreceu essa violência, sem a fiscalização os povos tendo de entrar em conflito com os invasores para proteger seus territórios:

Mesmo com a acentuação da violência no campo, os indígenas estão se organizando, pois a cada novo ataque genocida do governo, esses povos formam “novos guerreiros” e adotam

novas estratégias de luta articuladas às múltiplas escalas espaciais. Diante dos ataques das políticas genocidas do estado e do contexto de pandemia é importante destacar uma nova estratégia de luta adotada com a realização da 16ª edição do acampamento terra livre online, no período de 27 a 30 de abril de 2020, organizado pela articulação dos Povos indígenas do Brasil. Foram transmitidos encontros, reuniões, pajelança, cantos, danças tradicionais, mostra de filmes e debates. O evento visou a proteção dos povos indígenas, uma vez que a grande mídia não mostra a situação de vulnerabilidade territorial dos mesmos no contexto pandêmico. Frente à negligência do Estado brasileiro, os indígenas estão construindo, virtualmente, redes de colaboração e de visibilidade, fazendo denúncias e trazendo as pessoas para um olhar de solidariedade, de ajuda e de diálogo (MONDARDO, 2020, p. 86).

Estas organizações entre os povos indígenas fortalecem o enfrentamento nas aldeias, coletivos de mulheres indígenas se reúnem para confeccionar máscaras para proteção na comunidade, também fazem falas em eventos online para divulgar a luta dos coletivos, arrecadam alimentos e matérias de higiene para distribuir. Esses eventos reforçam a organização nas comunidades e criam redes para a troca de conhecimento e estratégias para enfrentar a pandemia. Uma ação que destaca entre as demais ocorre no estado de Mato Grosso na terra indígena do Xingu:

Devido ao tratamento desigual de saúde no Brasil, desde março deste ano, o povo Kuikuro da aldeia Ipatse, do Parque indígena do Xingu, estado do Mato Grosso, se mobiliza para criar uma estratégia própria de combate ao novo Coronavírus. Com recursos oriundos de campanhas de doações realizadas pela internet, esses indígenas contrataram uma médica e um enfermeiro para permanecerem no território e atuarem no combate à COVID-19 com medidas de prevenção organizadas pelos próprios indígenas. Uma grande oca foi levantada para isolar pacientes infectados e uma unidade própria de saúde da comunidade foi inaugurada, com cilindros de oxigênio para estabilizar

pacientes, enquanto também organizavam sua quarentena. Ao mesmo tempo combinaram o uso da medicina tradicional indígena, àquela que cura as doenças dos espíritos, com raízes e pajelança, com a medicina alopática (não indígena), que atua no combate as doenças do corpo. a médica também faz consultas e orientações de saúde pelo rádio, por meio da telemedicina, em aldeias próximas onde moram pessoas da mesma etnia (MONDARDO apud JUCÁ, 2020, p. 87).

Essa ação é um bom exemplo para ser disseminado nas terras indígenas do Brasil, as ações passam pelas mãos da comunidade se organizam de forma que contemple todas as necessidades.

2.2 O saber tradicional em tempos de pandemia

Tão antiga quanto as comunidades pré-colombianas a medicina tradicional está em constante evolução, o conhecimento das plantas medicinais está diretamente ligado a ancestralidade de cada coletivo indígena, o saber e o uso das ervas e outros materiais remetem a cosmologia de cada nação, este saber milenar é transmitido oralmente por gerações a gerações e também está ligado aos territórios tradicionais e atualmente é importante que o sistema de saúde esteja alinhado com o saber tradicional.

Esse talvez seja um dos maiores desafios aos sistemas nacionais de saúde na implementação desta racionalidade, visto que a medicina tradicional não comporta em si um rigor puramente científico e se constrói em um padrão, pois os saberes são herdados das vivências e das interações comunais e espirituais do mundo particular de cada povo (GONÇALVES *et al.* apud OMS, 2020, p. 5).

Era comum durante o século XX, em terras amazônicas agrupar indígenas em uma só localidade ou levar comunidades inteiras para outros lugares. O Serviço de proteção ao índio – SPI organizou vários polos de atração de indígenas em várias partes do estado de Rondônia, e isso causou um grande problema por

quê comunidades que conheciam suas farmácias a milhares de anos tiveram de reaprender a utilizar plantas que não eram do seu território, dentro do estado de Rondônia, os biomas mudam, quanto mais ao norte a floresta fica mais densa e quanto mais ao sul é possível ver um corredor de cerrado semelhante ao do estado vizinho, devido esta transição de cerrado para floresta amazônica plantas que se encontra em um lugar não é encontrada no outro, por isso foi e é um grande erro retirar comunidade indígenas de seus territórios tradicionais.

É inegável a eficácia da medicina tradicional ancestral, primeiro por que se não fosse eficaz não existiria indígenas até os dias de hoje, segundo por que diferente do que se pensa, as plantas, raízes, sementes entre outros são testados a milhares de anos, partindo do pressuposto da ciência, essa medicina foi amplamente testada e terceiro a própria ciência moderna afirma a eficácia de várias plantas para o tratamento de diversas doenças:

No Brasil, as recomendações internacionais são institucionalizadas por meio das políticas públicas. Marcos como a Política Nacional Atenção à Saúde População Indígena, e a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos, aprovada por meio do Decreto Nº 5.813, de 22 de junho de 2006, reconhece a eficácia simbólica e empírica das medicinas tradicionais Indígenas e os direitos dos povos a sua cultura (BRASIL, 2002; BRASIL, 2006). Essas políticas são de caráter fundamental na construção de vínculos, experiências, fortalecimento e respeito as subjetividades e o entendimento do processo saúde-doença-cuidado, pois a procura pelos serviços de saúde estruturais nem sempre vai acontecer. (GONÇALVES *et al.* apud BRASIL, 2020, p. 5)

Mesmo assegurado no papel saber ancestral é respeitado em partes, dentro das terras indígenas ele é unificado com a medicina ocidental, mas fora nem sempre segue a cartilha. O Sistema Único de Saúde atua com esse saber, inicialmente o tratamento

das doenças começa no interior das terras indígenas com os curandeiros e se caso persistir é levado ao posto de saúde para o atendimento com os médicos e enfermeiros da Secretaria Especializada de Saúde Indígena - SESAI, e se caso o quadro se agravar e levado para um hospital público para o tratamento:

Os indígenas tratam as suas enfermidades primariamente através de redes familiares e comunitárias por onde os saberes e as práticas de cuidados tradicionais com a saúde estão amplamente difundidos (FERREIRA LO, 2013). E é neste cenário que os primeiros cuidados são estabelecidos para a recuperação do doente que também são tomadas as decisões quanto à busca de tratamento especializado, ou não, nisso, fortalecer o vínculo do cuidado e da ancestralidade é também desmitificar e ampliar o acesso à saúde dessa população. (GONÇALVES *et al.* apud FERREIRA. 2020, p. 5)

Em tempos de pandemia a medicina indígena enfrenta um novo paradigma, mas uma doença de branco atinge as comunidades, os primeiros cuidados são tomados pelos curandeiros, mas com a disseminação da COVID-19 pode representar um problema:

Contudo, em tempos de pandemia da COVID-19, os povos indígenas podem enfrentar algumas dificuldades nas suas práticas culturais, sobretudo na utilização da medicina tradicional. Dentre as dificuldades tem-se: o desafio de manter o isolamento social devido ao modo de vida e cultura da população, visto que os indivíduos doentes ou suspeitos pela contaminação do novo Coronavírus vão em busca do pajé para ter os cuidados à saúde (GONÇALVES *et al.* apud OPAS, 2020, p. 5)

Por isso se faz necessário a presença da SESAI, nas terras indígenas para deixar sempre bem informados para que ocorra um isolamento de forma correta para não contaminar os demais membros. Um contaminado pode mudar radicalmente o cotidiano do coletivo, historicamente é sabido que os indígenas trabalham em união o que facilitando a transmissão dessa doença.

Mesmo com todo o risco de contágio é preciso respeitar a cosmovisão de cada etnia, os seus ritos e crenças, ao analisar o documento observa-se que Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos-PNASPI, de “[...] todas as diretrizes da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas é o respeito às concepções, valores e práticas relativos ao processo saúde-doença próprios a cada sociedade indígena e a seus diversos especialistas[...]” (BRASIL, 2002, p. 18). Dessa maneira é possível “[...]a articulação com esses saberes e práticas deve ser estimulada para a obtenção da melhoria do estado de saúde dos povos indígenas[...]” (BRASIL, 2002, p, 18):

Dessa forma, sabe-se que os povos indígenas têm sua própria cosmovisão e saberes ancestrais, bem como conhecem uma variedade de plantas medicinais para prevenir e curar enfermidades, que são usadas em resposta aos problemas de saúde que se manifestam nas aldeias e conseqüentemente são usados contra a COVID-19 com a finalidade de conter a disseminação da doença. Assim, utilizam as plantas medicinais que servem para doenças e infecções respiratórias mais simples e são estimulados a combater o vírus. Contudo, ainda não se sabe se alguma planta é eficaz para a nova doença do século XXI, mas as práticas dessa população devem ser respeitadas conforme as diretrizes da PNASPI (GONÇALVES *et al.* apud ACOSTA ML, 2020, p. 6).

Com todas as dificuldades nesta pandemia do COVID-19, a falta de interesse por parte do Governo Federal em promover ações nas terras indígenas, as comunidades resistem a mais um extermínio de seu povo. Agora não como no contato, com uma visão mais ampla da situação os povos traçam estratégias para resistir mais essa etapa. Não está sendo fácil para as minorias enfraquecida vencer o mandatado do presidente e a pandemia, mas a luta continua.

Apesar do cenário avassalador o atual presidente com uma fala que gerou um grande problema, ele falava sobre a vacina da Pfizer

quando disse “Lá no contrato da Pfizer, está bem claro: nós (a Pfizer) não nos responsabilizamos por qualquer efeito secundário. Se você virar um jacaré, é problema seu” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 2020). Para os demais brasileiros essa fala foi motivo de piada, virou meme nas redes sociais e muitas pessoas afirmavam que queria tomar a vacina logo para virar um jacaré, mas para população indígena essa fala gerou um grande impacto, diferente de nós na cosmologia indígena é possível que as pessoas virem literalmente um jacaré, isso fez com que houvesse uma resistência por parte dos anciões em tomarem as vacinas contra a COVID-19, o medo é real.

Para além da pandemia de Coronavírus, também é preciso combater a pandemia de notícias falsas que assola os territórios indígenas, pois mesmo com a vacina foi disseminado as mentiras sobre os efeitos colaterais, e assim a uma baixa adesão na vacinação. Então é preciso que as autoridades se informem antes de falar qualquer coisa, a responsabilidade de alguns indígenas não querer ser vacinado recai sobre a presidência.

2.3 O uso das mídias digitais como fonte de pesquisa

Em tempos atuais as fontes historiográficas estão em constante transformação e o historiador tem a obrigação de se atualizar constantemente, em tempos das notícias imediatas a internet se torna uma fonte para as pesquisas, com a pandemia ela se torna forte segura, pois as pesquisas podem ser feitas de dentro das suas residências sem correr o risco de se infectar com a COVID-19. Me refiro a fonte segura por que está livre do vírus, mas a atenção ao pesquisar tem que ser dobrada, na mesma velocidade que as notícias correm pela internet, as notícias falsas também se espalham.

Em tempos de *Fake News*, que é prefiro no caso desse estudo tratar as expressões como notícias falsas, pois a tradução se equivale ao português, é preciso checar e duvidar das fontes, ao mesmo tempo que ela está na rede pode ser excluída e nunca mais

ser acessada, tal atividade exige atenção e rigor do pesquisador. Neste trabalho denominamos como mídia digital, jornal online, blogs, revista digital e qualquer outra mídia de notícias que tem um rigor nas suas informações:

Pode ser considerada virtual toda entidade 'desterritorializada', capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa há algum lugar ou tempo particular (LÉVY, 1999). O Ciberjornalismo ou jornal praticado na internet, em teoria deve recorrer a técnicas diferentes do jornalismo tradicional impresso, mas há discussão que ele não passa do tradicional jornal impresso, categorizando apenas por ser online. Esse formato de jornal tem várias nomenclaturas, dentre elas, destaque: o Webjornalismo, Ciberjornalismo, Jornal Eletrônico, Jornalismo Online e Jornalismo Digital. (MARTINS apud LÉVY, 2019, p. 20)

Todas as informações da internet, jornais impressos e televisáveis precisam sempre ser questionada, há vários sites e blogs especializados em disseminar notícias falsas, sempre com interesse de confundir o leitor. Com o avanço e popularização das redes sociais foram criadas redes de desinformação, na rede social Whatsapp criam-se grupos em que membros compartilham notícias, e criou-se o hábito de uma grande parcela da população de acreditar nelas, a partir daí surge as verdades imutáveis da internet, é comum ver pessoas afirmarem que é verdade por que viu na internet. Há várias campanhas que incentivam a população para que sempre confirmem as fontes, procurar o site que publicou, mas ao que tudo indica essa tarefa exige mais que campanhas é necessário educação de qualidade.

As mídias digitais surgem como uma mídia alternativa em que foge as regras dos grandes jornais, geralmente são pequenas empresas que tem um público específico e fiel. Essas mídias trabalham com poucos recursos e funcionários, uma de suas maiores preocupações é em noticiar o mais rápido possível. Os grandes

grupos de jornalistas também se enveredaram na internet, a vários sites sérios de grande conglomerado jornalístico:

O jornal online nada mais é que uma versão de um jornal impresso, mas em sua maioria não pertencente á uma grande marca de jornal, pois possui publicação independente com responsabilidade de seus idealizadores, mas a credibilidade e o reconhecimento de uma marca forte de telejornais bem estabelecidos e as estreitas relações que possui com anunciantes são vistos por muitos na indústria de jornais como fatores de fortalecimento aumentando suas chances de sobrevivência. Outro fator óbvio, é que longe do processo de impressão vai diminuir os custos (MARTINS, 2019, p. 22)

Assim se estabelece as novas fontes historiográficas se utilizando das novas mídias o historiador conseguem trabalhar em meio a pandemia sempre com o rigor herdado da academia, mas sempre atento as novidades:

As últimas décadas do século XX presenciaram o florescimento de uma nova tipologia de fonte histórica, as fontes das mídias digitais. Para Richard Miskolci (2011, p. 12): Mídias digitais são uma forma de se referir aos meios de comunicação contemporâneos baseados no uso de equipamentos eletrônicos conectados em rede, portanto referem-se – ao mesmo tempo – à conexão e ao seu suporte material (CEZARINHO apud MISKOLCI, 2018, p. 320).

Desta maneira as mídias digitais ganham mais espaço e se colocam como opção nas pesquisas históricas, mesmo ainda tendo preconceito por uma parcela dos pesquisadores ela é uma realidade. Por um lado, hoje os trabalhos de professores são online e com a pandemia do novo Coronavírus o *home office* “trabalho em casa” se tornou realidade e assim vai ficar como uma das heranças desse período, por outro lado existe o ônus de se trabalhar em casa para algumas categorias.

2.4 A pandemia do COVID-19 no estado de Rondônia, infecção e letalidade entre os indígenas

Os dados utilizados referentes a quantidade de infectados e mortos pela COVID-19, foram utilizadas os da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira- COIAB e não do Painel COVID Rondônia da Secretaria de Estado da Saúde- SE-SAU, pois a SESAU só contabiliza a infecção e morte de indígenas aldeados não levando em consideração os indígenas que moram nas cidades. Apresentamos quadros disponibilizando informações sobre as etnias atingidas pela COVID, número de infectados e óbitos cruzando com notícias publicadas nas mídias digitais. Os quadros terão um espaço de tempo em média quinze dias entre uma e outra, tendo início no dia 2 de junho de 2020.

O primeiro caso de COVID-19, registrado no estado de Rondônia foi no município de Ji-paraná, localizado na região central, no dia 20 de março de 2020, pelo Centro de Informações Estratégicas de Vigilância em Saúde-CIEVS, da Agência Estadual de Vigilância em Saúde-AGEVISA. O caso foi considerado importado, o infectado não residia no município e estava hospedado em um hotel, estava a trabalho e vinha do estado de São Paulo.

Pouco mais de dois meses do primeiro caso de COVID, em terras rondonienses ocorreu os primeiros casos de infecção em indígenas, no dia 18 de maio de 2020, o portal de notícias G1 do estado de Rondônia, divulgava que os primeiros três casos ocorreram juntos:

O Conselho Distrital de Saúde Indígena (Condisi) de Rondônia confirmou os três primeiros casos do novo Coronavírus [...]. Conforme o conselho, eles foram infectados após irem para Porto Velho sacar o auxílio emergencial da Caixa Econômica Federal de R\$ 600. Os três indígenas têm 37, 40 e 50 anos e são do povo Karitiana. Eles chegaram a voltar à aldeia Caracol, que fica a cerca de 90 quilômetros de Porto Velho sentido Guajará-

Mirim, mas uma semana depois sentiram os primeiros sintomas da doença e precisaram retornar à capital (G1, 2020)

O auxílio emergencial foi uma ajuda de custo elaborada pela câmara dos deputados e aprovada pelo governo Federal, porém durante os dias de pagamento formavam enormes filas em frente os bancos que realizavam o pagamento, dessa forma as contaminações se potencializaram, indígenas saíam de suas terras e iam até as agências bancárias e passavam horas nas filas para receber o auxílio, assim como as outras pessoas se tornavam potenciais vítimas do vírus.

Uma semana depois da primeira contaminação entre os Karitiana, o G1, noticiou a primeira morte sendo nessa mesma etnia. No dia 25 de maio de 2020, falece um ancião Karitiana em decorrência de complicações pela COVID-19:

Rondônia registrou a primeira morte de indígena com o novo Coronavírus. Trata-se de um indígena da aldeia Karitiana Central, do povo Karitiana, que morreu por volta das 19h desta segunda-feira (25). A informação foi confirmada por Elivar Karitiana, vice-presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena (Condisi). A vítima, o líder indígena Gumerindo da Silva Karitiana, de 66 anos, era tio de Elivar. 'Confirmo sim. Ele estava com COVID-19. Estava entubado há dois dias. Morreu hoje [segunda-feira]', disse Elivar, emocionado (G1, 2020).

Neste momento os órgãos que trabalhavam com os povos indígenas se preocupavam com o avanço do vírus nas aldeias, mas isso não impediu novas infecções entre os povos indígenas de Rondônia. Era comum que a infecção pela COVID-19, em vários membros de uma etnia por que geralmente quando eles vêm a cidade, sempre são em grandes números.

No mês seguinte a primeira infecção e o primeiro óbito o vírus já tinha se espalhado entre três etnias no estado. Para uma melhor

compreensão da cronologia das infecções entre as etnias e os óbitos uma tabela informativa, utilizando dados da COIAB.

Quadro 1

	Etnias	Total
Casos confirmados	Karitiana. Zoro. Kanoê.	3
Óbitos	Karitiana (1). Mura (1).	2

Fonte: Informativos COIAB, do dia 2 de junho de 2020.

No dia dois de junho, era registrado duas mortes de indígenas e inúmeros infectados, a tragédia anunciada tomava forma, a todo momento era anunciado mais casos de infectados. No dia 19 de junho o G1, noticia mais um óbito. “O Conselho Indigenista Missionário-CIMI confirmou nesta sexta-feira 19 a morte de mais um indígena em decorrência do novo Coronavírus. A vítima é do povo Puruborá, em Rondônia. Com o novo óbito, sobe para três o número de mortes entre indígenas no estado” (G1, 2020).

Quadro 2

	Etnias	Total
Casos confirmados	Karitiana. Kanoê. Mura. Puruborá. Zoro.	5
Óbitos	Karitiana (2). Mura (1). Não identificado (1).	4

Fonte: Informativos COIAB, do dia 14 de junho de 2020.

No dia quatorze de junho já se contabilizava quatro óbitos entre os indígenas de Rondônia e o vírus já tinha avançado para cinco etnias. As mídias digitais noticiavam os números de mortos e as etnias contaminadas, mas não divulgavam ações para evitar o contágio nas aldeias, o governo do estado de Rondônia também não havia encontrado uma solução para as aglomerações em agências bancárias e todo mês no dia de receber o auxílio indígenas e a população enfrentava o risco de contágio nas portas das agências.

No dia 28 de junho é registrado o primeiro caso de COVID-19, na etnia Cinta larga no interior do estado. Novamente o G1, noticia o caso.

O Distrito Sanitário Especial Indígena-DSEI de Vilhena (RO) no Cone Sul do estado confirmou o primeiro caso de novo Corona-

vírus em um indígena da região na última sexta-feira 26. A idade do indígena não foi divulgada. O estado de saúde dele é estável. Entidades temem disseminação do novo Coronavírus nas aldeias. Segundo o DSEI, o indígena diagnosticado com a COVID-19 é da etnia Cinta Larga, do polo base de Cacoal-RO (G1, 2020).

As principais notícias da situação dos indígenas no estado de Rondônia foram divulgadas pelo portal G1-Rondônia. Nesta altura a COVID-19, já tinha avançado no estado de norte a sul, etnias de várias partes do interior apresentava relatos de infecção.

Quadro 3

	Etnias	Total
Casos confirmados	Arara. Cinta Larga. Karitiana. Kanoê e Mura. Puruborá. Zoro.	7
Óbitos	Arara (1). Karitiana (2). Mura (1). Puruborá (1). Não identificado (1).	6

Fonte: Informativos COIAB, do dia 30 de junho de 2020

A cada semana os casos se agravavam e mais etnias eram contaminadas, pouco mais de um mês e meio já somava sete etnias e seis motes, as principais ações de combate ao COVID-19, eram realizadas entre os próprios indígenas.

A pandemia chegava cada vez mais longe, o vírus adentrava a floresta Amazônia, os indígenas e quilombolas de Porto Rolim de Moura do Guaporé, afirmavam que os turistas estariam levando o vírus para a comunidade. No dia 13 de julho de 2020 é relatado a primeira morte na região:

A pandemia do novo Coronavírus registrou a primeira vítima da comunidade tradicional multiétnica Rolim de Moura do Guaporé, onde vivem indígenas e quilombolas, no município de Alta Floresta D'Oeste, em Rondônia, na fronteira com a Bolívia. Luciano Crispim, de 80 anos, morreu no domingo passado 12 enquanto era transferido com urgência em uma ambulância de Ariquemes pois precisava de uma Unidade de Terapia Intensiva UTI no hospital da capital Porto Velho. Luciano Crispim é reconhecido como indígena

Wajuru, pois chegou à comunidade criança, casou-se com Maria de Nazaré Wajuru e teve cinco filhos. Ela e um dos filhos do casal também estão infectados com a COVID-19, mas o tratamento é domiciliar (AMAZÔNIA REAL, 2020).

As etnias rondonienses sofrem muito, as terras indígenas não possuem hospitais com estrutura para atender os doentes, geralmente possuem um posto de saúde em que em determinadas épocas do mês médicos e enfermeiros fazem visitas, quando alguém precisa de um leito de Unidade de Terapia Intensiva – UTI, é preciso deslocar até a cidade mais próximo do território que tenha uma vaga. Durante o ano de 2017, o estado de Rondônia disponibilizava 174, leitos segundo a SESAU, em agosto de 2020 eram mais de 200 leitos, sendo 145, disponibilizados para a COVID-19, afirma a SESAU, os leitos estão distribuídos em sete cidades que são elas: Porto Velho, Ariquemes, Jaru, Ji-paraná, Cacoal, São Francisco e Vilhena.

Quadro 4

	Etnias	Total
Casos confirmados	Arara. Cinta Larga. Karitiana. Kanoê. Mura. Puruborá. Paiter Suruí. Wajuru. Zoro.	9
Óbitos	Arara (1). Cinta Larga (1) Karitiana (2). Mura (1). Puruborá (1). Wajuru (1). Não identificado (2).	9

Fonte: Informativos COIAB, do dia 15 de julho de 2020.

No dia 15 de julho, subia para nove etnias infectadas e havia um total de nove mortes. No dia 30 do mesmo mês o G1, publica: “Rondônia soma 412 casos da COVID-19 entre indígenas e doença avança por 13 povos” (G1, 2020).

Quadro 5

	Etnias	Total
Casos confirmados	Arara. Cinta Larga. Karitiana. Kanoê. Kassupa. Mura. Oro War. Paiter Suruí. Puruborá. Paiter Sakirabiat. Tupari. Wajuru. Zoro.	13
Óbitos	Arara (1). Cinta Larga (2) Karitiana (2). Mura (1). Puruborá (1). Paiter Sakirabiat (1). Wajuru (1). Não identificado (2).	11

Fonte: Informativos COIAB, do dia 28 de julho de 2020.

Em agosto deste mesmo ano a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, divulgou que investiu mais de 27,5 milhões de reais em ações contra o Coronavírus em todo o Brasil, entre as ações eles afirmam ter entregado cestas básicas para os indígenas permanecerem nas aldeias e não correrem risco de contágio, também distribuíram kits para a higienização. Destaco que na pesquisa não foi encontrado notícias divulgando tais distribuições. E no dia 11 de agosto foi lançado o informativo.

Quadro 6

	Etnias	Total
Casos confirmados	Arara Karo. Cinta Larga. Karitiana. Kanoê. Kassupa. Mura. Oro War. Puruborá. Paiter Sakirabiat. Paiter Suruí. Tupari. Wajuru.	13
Óbitos	Arara Karo (1). Cinta Larga (4) Karitiana (2). Mura (1). Puruborá (1). Paiter Sakirabiat (1). Wajuru (1). Não identificado (4).	15

Fonte: Informativos COIAB, do dia 11 de agosto de 2020.

Treze dias do último boletim da COIAB, havia estabilizado o número de etnias contaminadas, mas o número de mortos e contaminados continuavam a subir. No dia 28 de agosto a mídia digital Expressão de Rondônia noticiava: “Em três dias, povo Paiter Suruí perde duas lideranças indígenas para a COVID-19 em RO” (EXPRESSÃO DE RONDÔNIA, 2020).

Quadro 7

	Etnias	Total
Casos confirmados	Arara Karo. Cinta Larga. Kanoê. Karitiana. Karipuna. Kassupa. Mura. Oro War. Puruborá. Paiter Sakirabiat. Paiter Suruí. Piripkura. Tupari. Wajuru.	15
Óbitos	Arara Karo (1). Cinta Larga (4) Karitiana (2). Mura (1). Paiter Suruí (1) Puruborá (1). Paiter Sakirabiat (1). Wajuru (1). Não identificado (7).	19

Fonte: Informativos COIAB, do dia 25 de agosto de 2020.

Os números de etnias atingidas voltavam a subir, o COVID, havia chegado a mais duas etnias e o número de mortos aumentado expressivamente, em quatorze dias morreram mais quatro indígenas. No dia primeiro de setembro a Folha de São Paulo noticiava que: “Povo paiter-suruí vê aumento de 240% nos casos de COVID-19 nas aldeias” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020).

Em uma semana, o povo paiter-suruí perdeu três lideranças em decorrência da COVID-19. Foram as três primeiras mortes registradas na Terra Indígena (TI) Sete de Setembro, em Rondônia, que até esta segunda feira 31 tinha 172 casos confirmados da doença em nove aldeias — um aumento de 240% em pouco mais de 15 dias, segundo a liderança da aldeia Lapetanha, Celso Lamitxab Suruí (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020).

Os casos entre os Suruí, deixou um alerta para todos, neste mesmo período a cidade de Cacoal-RO, também sofria com aumento de casos, os casos na cidade refletiam na Terra Indígena Sete de Setembro. O fácil acesso, com vias pavimentadas facilitavam o trajeto entre a cidade e o território. “Quarto indígena Paiter Suruí morre por COVID-19 em RO em menos de um mês” (G1, 2020).

Quadro 8

	Etnias	Total
Casos confirmados	Aikanã. Arara Karo. Cinta Larga. Kanoê. Karitiana. Karipuna. Kassupa. Mura. Oro War. Paiter Suruí. Piripkura. Puruborá. Paiter Sakirabiat. Tupari. Wajuru.	15

Óbitos	Aikanã (1). Arara Karo (1). Cinta Larga (5) Karitiana (2). Kanoê (1). Mura (1). Paiter Suruí (4) Puruborá (1). Paiter Sakirabiat (1). Wajuru (1). Não identificado (9)	27
---------------	--	----

Fonte: Informativos COIAB, do dia 9 de setembro de 2020.

Em pouco tempo os casos ampliaram, mais oito mortos e não dava indício de que iria estabilizar ou diminuir os números de mortes: “Rondônia acumula 27 mortes e 1.279 casos de indígenas com COVID-19, aponta entidade” (G1, 2020).

Quadro 9

	Etnias	Total
Casos confirmados	Aikanã. Arara Karo. Cinta Larga. Kanoê. Karitiana. Karipuna. Kassupa. Mura. Oro War. Paiter Suruí. Parintintin. Piripkura. Puruborá. Paiter Sakirabiat. Tupari. Wajuru.	15
Óbitos	Aikanã (1). Arara Karo (1). Cinta Larga (5) Karitiana (2). Kanoê (1). Mura (1). Paiter Suruí (4) Puruborá (1). Parintintin (1) Paiter Sakirabiat (1). Wajuru (1). Não identificado (9).	28

Fonte: Informativos COIAB, do dia 22 de setembro de 2020.

Em meados de setembro de 2020, os óbitos e o número de etnias estabilizaram, mas isso não quer dizer que o contágio teve fim, era preciso muita atenção dentro das terras indígenas, pois o modo de vida desses povos facilitava a transmissão dentro as aldeias:

Os casos confirmados do novo Coronavírus entre os indígenas de Rondônia chegou a 1.305. O número corresponde ao levantamento computado até 21 de setembro de 2020 pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira-COIAB, divulgado na noite de terça-feira 22. Agora, são 28 mortes em decorrência da COVID-19 entre os povos na região. Outros 45 indígenas estão sob suspeita de infecção (G1, 2020).

Pouco mais de quatro meses da primeira infecção de COVID-19 entre os indígenas em Rondônia, 2,25% de todos os infectados eram indígenas, em meados de setembro já somavam 58 mil

rondonienses infectados, este número equivale uma cidade de médio porte no estado.

Quadro 10

	Etnias	Total
Casos confirmados	Aikanã. Arara Karo. Cinta Larga. Kanoê. Karitiana. Karipuna. Kassupa. Mura. Oro War. Paiter Suruí. Parintintin. Piripkura. Puruborá. Paiter Sakirabiat. Tupari. Wajuru	16
Óbitos	Aikanã (2). Arara Karo (1). Cinta Larga (5) Karitiana (2). Kanoê (1). Mura (1). Paiter Suruí (4) Puruborá (1). Parintintin (1) Paiter Sakirabiat (1). Wajuru (1). Não identificado (9)	29

Fonte: Informativos COIAB, do dia 6 de outubro de 2020.

A pandemia continuava e o número de infectados continuou aumentando, o número de mortos e de etnias estabilizaram mais uma vez, porém o número de infectados continuava subindo, o G1, noticia: “Coronavírus já infectou mais de 1,4 mil indígenas de 16 povos em Rondônia, diz entidade” (G1, 2020). Em pouco mais de vinte dias cerca de 100 indígenas é infectado no estado de Rondônia, quatorze dias depois o G1 volta anunciar: “Chega a 30 o número de mortes de indígenas por COVID-19 em RO; infecções passam de 1,5 mil”. (G1, 2020).

Quadro 11

	Etnias	Total
Casos confirmados	Aikanã. Arara Karo. Cinta Larga. Kanoê. Karitiana. Karipuna. Kassupa. Mura. Oro War. Paiter Suruí. Parintintin. Piripkura. Puruborá. Paiter Sakirabiat. Tupari. Wajuru	16
Óbitos	Aikanã (2). Arara Karo (1). Cinta Larga (5) Karitiana (2). Kanoê (1). Mura (1). Paiter Suruí (4) Puruborá (1). Parintintin (1). Paiter Sakirabiat (1). Wajuru (1). Não identificado (10).	30

Fonte: Informativos COIAB, do dia 10 outubro de 2020.

Durante o mês de outubro se mantem a estabilidade de óbitos e etnias contaminadas, mas também mantém a média de 100

infectado a cada quinze dias. A cada mês cresce o número de contágio, fazendo uma média dos meses anteriores, cerca de 200 indígenas são contaminados a cada mês. Dezesete dias depois do último quadro, 6 de novembro, permanece a estabilidade, não teve aumento no número de óbitos ou de etnias contaminadas, algo bom para as comunidades. Nas próximas datas previstas para os informativos da COIAB, não foram divulgados dados. No último mês de 2020, a pandemia continuava, o G1 noticiava que “Suruí e Cinta Larga são os povos indígenas mais atingidos pela COVID-19 em Rondônia” (G1, 2020).

Conforme levantamento feito até esta quarta-feira 16, 204 indígenas Suruí e 156 Cinta Larga testaram positivo para o novo Coronavírus. Na sequência vem a etnia Oro Nao, em que 128 estão confirmados com a doença. Entre os municípios do estado que mais registraram casos de COVID-19 em indígenas estão: Guajará-Mirim, Cacoal, Espigão do Oeste, Porto Velho, Ji-Paraná e Nova Mamoré (G1, 2020).

Em dezembro de 2020, as vacinas começavam a ser aplicada em alguns países, como Rússia, Reino Unido e Estados Unidos da América, mas no Brasil continuava o negacionismo por parte da presidência. A população continuava sendo infectada e morrendo enquanto o ministério da saúde insistia no tratamento precoce que não havia comprovação científica.

Quadro 12

	Etnias	Total
Casos confirmados	Aikanã. Arara Karo. Cinta Larga. Kanoê. Karitiana. Karipuna. Kassupa. Mura. Oro War. Paiter Suruí. Parintintin. Piripkura. Puruborá. Paiter Sakirabiat. Tupari. Wajuru	16
Óbitos	Aikanã (2). Arara Karo (1). Cinta Larga (5) Karitiana (2). Kanoê (1). Mura (1). Paiter Suruí (6) Puruborá (1). Parintintin (1). Paiter Sakirabiat (1). Wajuru (1). Não identificado (10).	31

Fonte: Informativos COIAB, do dia 15 de janeiro de 2021.

Foram quase dois meses de estabilidade sem registro de óbitos e novas etnias infectadas, mas em janeiro foi registrado um novo óbito. “O número de casos confirmados do novo Coronavírus entre os indígenas de Rondônia chegou a 1.796. Isso corresponde ao levantamento computado até 14 de janeiro de 2021 [...]” (G1, 2021).

Quadro 13

	Etnias	Total
Casos confirmados	Aikanã. Arara Karo. Cinta Larga. Kanoê. Karitiana. Karipuna. Kassupa. Kampé. Makurap. Mura. Oro War. Paiter Suruí. Parintintin. Piripkura. Puruborá. Paiter Sakirabiat. Tupari. Wajuru	18
Óbitos	Aikanã (2). Arara Karo (1). Cinta Larga (5) Karitiana (2). Kanoê (1). Kampé (1). Makurap. (1). Mura (1). Paiter Suruí (6) Puruborá (1). Parintintin (1). Paiter Sakirabiat (1). Wajuru (1). Não identificado (12).	35

Fonte: Informativos COIAB, do dia 26 de janeiro de 2021.

Na última quinzena do mês de janeiro volta a subir os casos de infecção, morte e de etnias contaminadas, duas novas etnias foram infectadas e quatro indígenas vieram a óbito. O G1 noticia a morte do jovem estudante da Universidade Federal de Rondônia: “O indígena Orowao Pandran Canoé Oro Mon, morreu vítima da COVID-19 na quarta-feira 27 em Porto Velho. Ele seria um dos pacientes transferidos para tratamento em Curitiba-PR”. Essa perda foi muito sentida entre a comunidade indígena e acadêmica, Pandran era uma jovem liderança e exercia sua boa influência entre a comunidade.

No 19 de janeiro de 2021, é vacinado o primeiro indígena no estado de Rondônia, a vacina usada na ocasião foi a CoronaVac, vacina chinesa com parceria com o Instituto Butantan. “O indígena Elivar Karitiana, de 37 anos, também foi convidado para ser um dos primeiros vacinados contra o Coronavírus em Rondônia” (G1, 2021). Mesmo com a chegada da vacina não foi disponibilizada de imediato a toda comunidade indígena.

Quadro 14

	Etnias	Total
Casos confirmados	Aikanã. Arara Karo. Cinta Larga. Kanoê. Karitiana. Karipuna. Kassupa. Kampé. Juma. Makurap. Mura. Oro War. Paiter Suruí. Parintintin. Piripkura. Puruborá. Paiter Sakirabiat. Tupari. Wajuru	18
Óbitos	Aikanã (2). Arara Karo (1). Cinta Larga (5). Karitiana (2). Kanoê (2). Kampé (1). Makurap. (1). Mura (1). Paiter Suruí (6). Puruborá (1). Parintintin (1). Paiter Sakirabiat (1). Wajuru (1). Não identificado (13).	38

Fonte: Informativos COIAB, do dia 18 de fevereiro de 2021.

Um mês após o início da vacinação em comunidades indígenas continuou o aumento de infectados e veio a óbito mais três pessoas. A pandemia continua e os casos sobem a cada dia. O recorte da pesquisa se encerra no dia 18 de fevereiro de 2021, constando 2.174 infectados e 38 óbitos. Esta monografia se encerra aqui, mas a pesquisa não está fechada é necessário que continue as investigações para um próximo trabalho enquanto houver os impactos dessa pandemia é preciso investigar.

3 Considerações

O estudo demonstrou que a taxa de contaminação pela COVID 19 entre os indígenas de Rondônia supera em muito a vivenciada entre a sociedade abrangente, novamente, reedita-se história e trajetória de extermínio. O pano de fundo para o descaso? A política de ocupação das terras indígenas, assim, as doenças são mais uma das armas para expulsar os povos ancestrais de suas territorialidades, o que nos faz refletir sobre o modo em que os ditos “civilizados” vivem, ou seja, nossos saberes levam enganosamente a crer que a vida e o futuro está a venda, todavia, como ensina Ailton Krenak, o futuro não está a venda.

Viver bem é saber viver, aprender e ensinar para além dos descompassos construídos por nós acerca das relações com a natureza, viver bem é ter saúde, o COVID 19 pode ter ensinado algo, ou seja, o que mais importa não é vendável, os povos indígenas seguem a nos ensinar como (re) existir à doença, como ler a saúde e a morte, como viver melhor em harmonia com o meio que nos circunda, só precisamos aprender!

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Carlos. Em três dias, povo Paiter Suruí perde duas lideranças indígenas para a COVID-19 em RO. *Expressão de Rondônia*, Porto Velho-RO, 28 ago. 2020. Disponível em: <https://expressaorondonia.com.br/em-tres-dias-povo-paiter-suruui-perde-duas-liderancas-indigenas-para-a-covid-19-em-ro/>. Acesso em: 24 set. 2020.

ARQUIVO TEATRO MARIA MATOS. Conferência de Eduardo Viveiros de Castro em Lisboa. [S.l.: s.n.], 17 mai. 2017. 1 vídeo (100 min.). Publicado pelo canal Arquivo Teatro Maria Matos. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=I98nNx5S6HQ>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. *Fundação Nacional de Saúde: Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas*. 2 ed. Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2002. Disponível: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_saude_indigena.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

CARLI, Felipe Augusto Vicari de. *Os vivos mortos e os mortos vivos: uma antmetábole para o nosso tempo*. Florianópolis-SC: UFSC, 2014. Disponível: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/20364>. Acesso em 16 mai. 2021. Acesso em 3 mai. 2021.

CARVALHO, Jefferson. Profissionais da saúde e indígena são os primeiros vacinados contra a COVID-19 em Rondônia. *G1*, Porto Velho-RO, 19 jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2021/01/19/profissionais-da-saude-indigena-sao-os-primeiros-vacinados-contr-a-covid-19-em-rondonia.ghtml> Acesso em: 2 jun. 2021.

CASTRO, Eduardo Viveiro de. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: ISA – Instituto Socioambiental. São Paulo, 2006. Disponível: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

CEZARINHO, Filipe Arnaldo. História e fontes da internet: uma reflexão metodológica. *Temporalidades – Revista de História*. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, jan. /abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5878> Acesso em: 8 jun. 2021

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Bolsonaro sobre a vacina da Pfizer: Se você virar jacaré, é problema seu. *Diário de Notícias*. Lisboa, 18 dez. 2020. Disponível em: <https://www.dn.pt/mundo/bolsonaro-sobre-a-vacina-de-pfizer-se-voce-se-transformar-num-jacare-e-problema-e-seu-13155253.html> Acesso em: 22 abr. 2021.

DOENÇA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/doenca/> Acesso em: 29 abr. 2021.

GARNELO, Luiza; BUCHILLET, Dominique. Taxonomias das doenças entre os índios baniwa (arawak) e desana (tukano oriental) do alto rio negro (brasil). *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre - RS, ano 12, n. 26, p. 231-260, jul./dez. 2006. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ha/a/hGjgbPtJ6F8Ypk9ktKDvm5Q/?lang=pt#>. Acesso em: 16 maio 2021. Acesso em 5 mai. 2021.

G1. Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós', diz Bolsonaro em transmissão nas redes sociais. *G1*, São Paulo, 24 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/24/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro-em-transmissao-nas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 22 abr. 2021.

G1. Chega a 30 número de mortes de indígenas por COVID-19 em RO: infecções passam de 1,5 mil. *G1*, Porto Velho-RO, 10 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/natureza/amazonia/noticia/2020/10/17/chega-a-30-numero-de-mortes-de-indigenas-por-COVID-19-infecoes-passam-de-15-mil.ghtml> Acesso em: 2 jun. 2021.

G1. Coronavírus já infectou mais de 1,4 mil indígenas de 16 povos em Rondônia, diz entidade. *G1*, Porto Velho-RO, 3 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/natureza/amazonia/noticia/2020/10/03/Coronavirus-ja-infectou-mais-de-14-mil-indigenas-de-16-povos-em-rondonia-diz-entidade.ghtml> Acesso em: 2 jun. 2021.

G1. Mais um indígena morre por COVID-19 em Rondônia. *G1*, Porto Velho-RO, 19 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/natureza/amazonia/noticia/2020/06/19/mais-2-indigenas-morrem-por-COVID-19-em-rondonia.ghtml> Acesso em: 29 mar. 2021.

G1. Mais um indígena morre por COVID-19 em Rondônia. *G1*, Porto Velho-RO, 19 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2020/05/18/rondonia-registra-tres-primeiros-casos-do-novo-Coronavirus-entre-indigenas.ghtml> Acesso em: 24 set. 2020.

G1. RO registra primeira morte de indígena com COVID-19. *G1*, Porto Velho-RO, 25 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/natureza/amazonia/noticia/2020/05/25/ro-registra-primeira-morte-de-indigena-com-COVID-19.ghtml> Acesso em: 29 mar. 2021.

G1. Rondônia registra mais de 1,7 mil casos COVID-19 entre indígenas e chega a 31 mortes, aponta Coiab. *G1*, Porto Velho-RO, 18 jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/natureza/amazonia/noticia/2021/01/18/rondonia-registra-mais-de-17-mil-casos-COVID-19-entre-indigenas-e-chega-a-31-mortes-aponta-coiab.ghtml> Acesso em: 02 jun. 2021.

G1. Rondônia passa de 1,3 mil casos de indígenas com COVID-19 e soma 28 mortes, aponta entidade. *G1*, Porto Velho-RO, 23 ago. 2020. Disponível

em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/natureza/amazonia/noticia/2020/09/23/rondonia-passa-de-13-mil-casos-de-indigenas-com-COVID-19-e-soma-28-mortes-aponta-entidade.ghtml> Acesso em: 2 jun. 2021.

G1. Rondônia registra três primeiros casos do novo Coronavírus entre indígenas. *G1*, Porto Velho-RO, 18 mai. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2020/05/18/rondonia-registra-tres-primeiros-casos-do-novo-Coronavirus-entre-indigenas.ghtml> Acesso em: 29 mar. 2021.

G1. Rondônia soma 412 casos da COVID-19 entre indígenas e doença avança por 13 povos. *G1*, Porto Velho-RO, 30 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/natureza/amazonia/noticia/2020/07/30/rondonia-soma-412-casos-da-COVID-19-entre-indigenas-e-doenca-avanca-por-13-povos.ghtml> Acesso em: 29 mar. 2021.

G1. Suruí e Cinta Larga são os povos indígenas mais atingidos pela COVID-19 em Rondônia. *G1*, Porto Velho-RO, 12 dez. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2020/12/16/surui-e-cinta-larga-sao-os-povos-indigenas-mais-atingidos-pela-COVID-19-em-rondonia.ghtml>. Acesso em: 2 jun. 2021.

GONÇALVES, José Erivaldo. *et al.* Medicina tradicional indígena em tempos de pandemia da COVID-19. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, São Paulo, 10 out. 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/4713> . Acesso em: 16 maio 2020

IFRO CAMPUS CACOAL. Diálogo Intercultural - Povos indígenas e a COVID-19. 14 abr. 2021. 1 vídeo (115 min.). Publicado no canal IFRO Campus Cacoal. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=o5h7rGSUK8s&t=2873s>. Acesso em: 15 maio 2021.

MARTINS, Leandro Demeu. *A luta pela terra: um estudo a partir das mídias digitais de*

MENDONÇA, Lena. Indígena do povo Canoé morre vítima da COVID-19 em RO. *G1*, Porto Velho-RO, 28 jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2021/01/28/indigena-do-povo-canoee-morre-vitima-da-COVID-19-em-ro.ghtml>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MONDARDO, Marcos. Povos indígenas e comunidades tradicionais em Tempos De pandemia Da COVID-19 no brasil: Estratégias De Luta e r-existência. *Finisterra*, Lisboa, Portugal, 11 nov, 2020. Disponível: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/20364>. Acesso em 16 mai. 2021.

MOURA, Maríndia. Vilhena registra primeiro caso de COVID-19 em indígena. *G1*, Porto Velho-RO, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2020/06/28/vilhena-registra-primeiro-caso-de-COVID-19-em-indigena.ghtml>. Acesso em: 24 set. 2020.

OLIVEIRA, Luciana. Comunidade de indígenas e quilombolas registra primeira morte por COVID-19 em Rondônia. *In: AMAZÔNIA Real*, Porto Velho-RO, 13 jul. 2020. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/comunidade-de-indigenas-e-quilombolas-registra-primeira-morte-por-COVID-19-em-rondonia/> Acesso em: 29 mar. 2021.

OLIVEIRA, Magda. Quarto indígena Paiter Suruí morre por COVID-19 em RO em

menos de um mês. G1, Cacoal-RO, 18 mai. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2020/05/18/rondonia-registra-tres-primeiros-casos-do-novo-Coronavirus-entre-indigenas.ghtml>. Acesso em: 24 set. 2020.

PRESTES, Monica. Povo païter-suruí vê aumento de 240% nos casos de COVID-19 nas aldeias. *Folha de São Paulo*, Manaus-AM, 1 set. 2020. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/09/povo-païter-surui-ve-aumento-de-240-nos-casos-de-COVID-19-nas-aldeias.shtml>. Acesso em: 24 set. 2020.

Rondônia. UNIR, Rolim de Moura, 28 mar. 2019. Disponível em: <http://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/2803>. Acesso em 6 jun. 2021.

Data de submissão: 06 de julho de 2021

Data de aprovação: 02 de setembro de 2021

Estratégias de acolhimento de estudantes em tempos de pandemia no IFMG: experiências dos campi Ribeirão das Neves, Santa Luzia, Ibirité e São João Evangelista

AGNALDO AFONSO DE SOUSA*

CLÁUDIA SIMONY MOURÃO PEREIRA**

LEONARDO RIBEIRO GOMES***

WANDERSON RENATO SILVA DE JESUS****

* Pedagogo e Mestre em Educação pela FAE/UFMG. Atualmente exerce a função de Pedagogo no Instituto Federal de Minas Gerais, atuando na educação profissional, técnica e tecnológica.

** Mestre em Educação pela Universidade Rural do Rio de Janeiro (2019). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (2004). Pós-graduada em Supervisão Escolar pela Universidade Unimontes (2005) e Pós-graduada em Inspeção Escolar pela Faculdade de Jacarepaguá (2006). Atualmente é Pedagoga – Classe E do Instituto Federal de Minas Gerais.

*** Licenciado e Bacharel em História pela FAFICH/UFMG. Mestre e Doutor em Educação pela FAE/UFMG. Professor de História durante 17 anos nas redes pública e privada. Pesquisador da História da Educação com destaque para temas como Educação não-escolar e juventude rural. Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais do IFMG.

**** Mestre em Biotecnologia e Gestão da Inovação pela UNIFEMM. Especialista em Educação Ambiental pela UEMG e em Ensino de Ciências pela FAE/UFMG. Licenciado em Ciências Biológicas pelo ICB/UFMG. Possui experiência em educação ambiental, hidrobiologia e ensino de Ciências e Biologia. Atualmente é técnico em Assuntos Educacionais no IFMG.

Resumo

O artigo aborda as estratégias de acolhimento de estudantes desenvolvidas, a partir da suspensão das atividades presenciais e organização do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia do novo coronavírus, por Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) nos campi Ribeirão das Neves, Santa Luzia, Ibirité e São João Evangelista. De forma geral, o artigo é um primeiro esforço de resgate da memória de um período histórico que impôs novas formas de vivências e experiências que impactaram o processo de ensino e aprendizagem. Destacam-se as similitudes e particularidades de cada um dos campi aqui elencados, além de sinalizarem-se ações para a retomada das atividades presenciais.

Palavras-chave: IFMG; pandemia; acolhimento; estudantes.

1 Introdução

Certamente, março de 2020 foi um ponto de viragem na história da educação escolar e seus impactos ainda estão por ser analisados. Naquele mês, as notícias sobre uma doença respiratória grave, a COVID-19, trouxeram consequências quase que imediatas para a Educação.

No dia 18/03/2020 foi publicada no Diário Oficial da União (DOU), a Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº. 343, de 17/03/2020 (BRASIL, 2020), atualizada pela Portaria nº. 345 de 19/03/2020 (BRASIL, 2020). As referidas portarias apresentavam duas possibilidades, a saber: substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia ou suspensão das atividades acadêmicas.

Quando as atividades escolares foram suspensas, não se imaginou que a situação seria tão grave. Pensou-se que se resolveria logo, talvez em quinze dias ou, no máximo, trinta. Dificilmente

alguém poderia imaginar que milhares de estudantes e profissionais da Educação ficariam longe de seus espaços de estudo e trabalho por tanto tempo em diferentes partes do mundo. Milhares de escolas tiveram que ser fechadas total ou parcialmente para tentar deter a proliferação do vírus que causava a COVID-19 com relação à qual as únicas medidas profiláticas eram o distanciamento social, o uso de máscaras e a higienização. As primeiras vacinas contra esse vírus somente começaram a ser aplicadas no final de 2020****.

Diante dessa realidade, foi necessário pensar em estratégias de ensino e aprendizagem que permitissem o retorno às aulas enquanto durasse a pandemia.

Este artigo é um primeiro esforço de um grupo de Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE's: profissionais licenciados em diversas áreas do conhecimento que atuam nas áreas pedagógicas e de ensino) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), dos *campi* Ribeirão das Neves, Santa Luzia, Ibirité, da região metropolitana de Belo Horizonte, e São João Evangelista, do interior do estado, que também integram o GPTAE*****. Reunindo-se periodicamente, esse grupo de servidores do IFMG estabelece diálogos com os diferentes atores da Instituição e de outras, no intuito de subsidiar as políticas educacionais desenvolvidas no âmbito dos diversos cursos ofertados.

O IFMG integra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Atualmente está organizado em 18 *campi*, presentes em cidades da região metropolitana e do interior do estado, além de uma Reitoria com sede em Belo Hori-

**** Informação disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/luiz-carlos-dias/momento-historico-tem-inicio-vacinacao-contracovid-19-pelo-mundo>. Acesso em: 12 ago. 2021.

***** Grupo constituído por Pedagogos e TAEs dos diversos *campi* do IFMG com o intuito de discutir e propor ações voltadas ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

zonte. Oferta cursos técnicos de nível médio, de forma integrada, subsequentes e concomitantes, cursos de graduação (tecnólogos, bacharelados e licenciaturas) e de pós-graduação*****.

No início de julho de 2021, foi realizado o Planeta IFMG*****, evento em formato on-line que buscou apresentar as ações desenvolvidas pela instituição no âmbito do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. E foi justamente a partir da apresentação de alguns dos integrantes do GPTAE sobre as estratégias de acolhimento em seus respectivos *campi*, quando da retomada das atividades letivas após a suspensão do calendário acadêmico, que surgiu a ideia deste artigo.

2. Ações de acolhimento

O contexto da pandemia, aliado às medidas de controle da doença, tais como o isolamento social e a quarentena, afetaram o processo de ensino e aprendizagem. Os estudantes se encontraram em ambientes que nem sempre ofereceram a estrutura física e tecnológica necessária para tal. Ademais, devem ser somados os aspectos ligados à saúde mental, como as incertezas diante do cenário vivenciado e a insegurança quanto às novas metodologias de ensino. Tudo isso requereu um cuidado e atenção especial por parte das instituições de ensino.

A seguir apresentamos, de forma breve, algumas considerações sobre os processos de acolhimento realizados pelos *campi* de Ribeirão das Neves, Santa Luzia, Ibirité e São João Evangelista.

***** Informação disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/o-que-e-o-ifmg>. Acesso em: 12 ago. 2021.

***** Agradecemos ao estudante do curso de Engenharia de Controle e Automação, Lucas Henrique da Silva Pampoline, do *campus* Ibirité, pela colaboração no suporte técnico durante a mesa temática do Planeta IFMG e pela leitura preliminar deste artigo.

2.1 Campus Ribeirão das Neves

As atividades letivas do *campus* Ribeirão das Neves foram paralisadas em março de 2020, retomadas em agosto de 2020 na forma de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e finalizadas em março de 2021. O ano letivo de 2021 iniciou-se no mês abril, precedido de avaliações e propostas de adequações. Dentre essas adequações, encontram-se os processos de acolhida, a inclusão e o acompanhamento propiciados e vivenciados pelo *campus*.

A semana de acolhida é uma atividade desenvolvida pelo *campus* em todos os seus cursos, sejam eles do nível médio ou superior. Tem por objetivo o acolhimento do estudante, a apresentação institucional, a apresentação da estrutura de curso e ensino, o diagnóstico inicial das turmas e o desenvolvimento de sentimento de pertença. Usualmente, na semana de acolhida, os estudantes têm encontros com integrantes da administração institucional, dos setores, do curso e dos próprios estudantes. Contudo, o ERE trouxe questionamentos para essa atividade tanto em relação à forma quanto ao conteúdo a ser abordado: como garantir a presença de todos os estudantes? Qual seria o tempo das atividades? Que formas de interação utilizar? Que novos conteúdos seriam necessários abordar na atividade diante da realidade do Ensino Remoto Emergencial?

Diante dessas preocupações, as atividades de acolhida do primeiro semestre do ano letivo de 2021 foram realizadas do dia 05 de abril ao dia 09 de abril de 2021, com atividades ora separadas por turma, ora em conjunto, nos períodos manhã, tarde e noite. Foram realizadas as seguintes atividades: apresentação dos aspectos administrativos e pedagógicos; acolhida dos estudantes com o Núcleo de Apoio ao Educando (NAE); palestra sobre planejamento e organização dos estudos no ERE; encontro com o coordenador de cada curso; encontro para apresentação dos núcleos e grupos – tais como o Núcleo de Estudos Afro-

-brasileiros e Indígenas (NEABI), o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE), Despidos e Somos¹, que abordam temáticas da diversidade, gênero, sexualidade e inclusão no *campus*, com participação, também, do Grêmio estudantil; encontro com estudantes veteranos para atualização das mudanças ocorridas para o ano de 2021; encontro para apresentação do Programas de Assistência Estudantil e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); palestra sobre relacionamento mediado por tecnologias; encontro de troca de experiências entre calouros e veteranos; e encontro para letramento digital dos estudantes.

A tentativa de garantia de presença foi realizada de três formas: pesquisa de acessibilidade, cadastro dos estudantes na plataforma adotada para as aulas (*Microsoft Teams*) e envio de programação com antecedência. Os encontros foram gravados para disponibilização aos estudantes que não pudessem participar nos momentos síncronos. Para propiciar a interação dos estudantes nos encontros, além do tempo destinado às suas questões e pontuações (e de seus familiares), no encontro com o Núcleo de Apoio ao Educando (NAE), setor responsável por acompanhar e auxiliar os estudantes, foi desenvolvido um formulário, no qual, os estudantes respondiam, no ato do encontro, sobre as expectativas, medos diante da nova experiência, e forneciam dados pessoais como e-mail e telefone, essenciais para o acompanhamento discente. Quanto aos novos conteúdos necessários ao ERE, foi incluído na programação, o letramento digital, uma oficina sobre a utilização das plataformas digitais da Instituição (*Moodle, Google Meet, Microsoft Teams* etc.), uma palestra sobre organização e planejamento de estudos, um encontro com estudantes veteranos para atualização das mudanças ocorridas para o ano letivo de 2021, uma palestra sobre relacionamento escolar mediado por tecnologias, um encontro para orientação dos estudantes repetentes e em dependência e a apresentação de um *tour* virtual mostrando

as dependências físicas da Instituição.

Algumas ações paralelas fomentaram o trabalho de acolhimento ao estudante durante o decurso do ano letivo: plantão presencial para atendimento de situações que não podem ser resolvidas pela mediação das tecnologias; levantamento da situação de inclusão digital e consequentes ações para minoramento das situações de desigualdade (bolsa inclusão digital, auxílio internet, impressão de material físico, etc.); atribuição de servidor referência para acompanhamento dos cursos; encontros periódicos, antes dos Conselho de Classe, para avaliação do ensino/aprendizagem permitindo diagnóstico, problematização e elaboração de planejamentos coletivos com vista à melhoria do processo; realização de *lives* temáticas com temas extracurriculares (ENEM, saúde mental, organização dos estudos etc.); orientação de estudos individualizada e atendimento às famílias. Todas essas ações contribuíram para a realização do ERE e consequente conhecimento da realidade e dificuldade dos estudantes.

De forma geral, o processo de acolhimento no *campus* Ribeirão das Neves sinalizou a importância de participação coletiva, o cuidado com as situações de vulnerabilidade e inclusão, a invenção e a estruturação de uma nova organização do trabalho pedagógico, consonante com os desafios e possibilidades advindos do ERE.

2.2 *Campus Santa Luzia*

Em março de 2020, o *campus* Santa Luzia também interrompeu as atividades presenciais. Naquele momento em que a Organização Mundial da Saúde decretava a Pandemia causada pelo novo coronavírus ninguém imaginava que teríamos a tragédia humana e social que se sucedeu.

Além da perda de pessoas queridas, de histórias que foram ceifadas pelo vírus, de milhares de órfãos, da saudade eterna, tivemos consequências clarividentes na economia. Milhares de postos de trabalho foram fechados. A crise econômica se abateu

no país. Em relação à educação, aqueles dias de março também acabaram por determinar o fechamento das escolas, advindo das medidas de isolamento social, como forma de impedir ou diminuir a propagação do vírus. Escolas foram fechadas no mundo todo e, quase que em um passe de mágica, profissionais da educação e estudantes tiveram que se reinventar. Toda uma tradição de ensino presencial passou a migrar para uma outra modalidade que, para muitos, era completamente desconhecida.

O desafio foi e tem sido grande desde 18 de março de 2020, quando foram suspensas as aulas presenciais em todo o IFMG. No caso do *campus* Santa Luzia, são aproximadamente mil pessoas, entre servidores e estudantes que tiveram suas formas de viver o ambiente acadêmico completamente alteradas. Impactos que, inclusive, foram estendidos aos familiares e aos espaços domésticos de cada um dos envolvidos.

E quais foram as medidas tomadas no caso do *campus* Santa Luzia desde então na organização das atividades e, principalmente, no Acolhimento dos Estudantes? Após a suspensão das atividades, foi divulgada uma carta à comunidade acadêmica do *campus* Santa Luzia com o intuito de manter os laços com a comunidade e dizer que, naquele momento, era necessário tomarmos todas as precauções em termos do contágio do vírus.

Mesmo com a Portaria MEC nº. 343, de 17/03/2020 (BRASIL, 2020), que autorizava a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, naquele momento, concluiu-se que não havia condições materiais e metodológicas imediatas para implementá-las.

A partir de abril de 2020, foram implementadas as chamadas atividades de engajamento, geralmente em formato de *lives* e com temáticas que dialogavam com os conteúdos dos diversos cursos ofertados no *campus* Santa Luzia. As atividades de engajamento, que não tiveram caráter avaliativo, mostraram-se, inicialmente, como boas estratégias de manutenção do vínculo dos estudantes

com as atividades acadêmicas diversificadas.

Algumas das preocupações daquele momento, e que persistiram durante todo o período de distanciamento social, foi a conectividade digital, a organização do tempo de estudo, a organização das atividades escolares domiciliares e as dificuldades financeiras que impactaram as famílias com reflexos na vida dos estudantes. Realizaram-se, assim, consultas sobre a conectividade dos estudantes com o intuito de preparar uma organização prévia para uma possível retomada das atividades letivas em meio digital.

Em junho de 2020, o Conselho Acadêmico aprovou a retomada do calendário acadêmico a partir de uma proposta construída de forma coletiva e encaminhada pela Direção de Ensino para apreciação.

Seguiram-se uma série de ações de preparação envolvendo Colegiados, Representações estudantis, Setor pedagógico, Assistência Estudantil, Núcleo de Educação à Distância (NEAD), Registro e Controle Acadêmico (RCA), docentes e a comunidade acadêmica no geral.

A retomada do calendário acadêmico aconteceu em 24 de agosto de 2020. Durante um mês, entre 24 de agosto e 24 de setembro, configurou-se o chamado “mês-referência”, período em que foram feitos testes e ajustes visando à adaptação para consolidação do ERE. Desde a proposta inicial, ficou explícita a necessidade de o ERE ser constantemente revisado.

Em setembro de 2020, houve uma consulta revisional sobre o andamento do ERE. Havia, na ocasião, a possibilidade de serem computadas apenas a carga horária dos cursos para fins daquele ano letivo, pois estava suspensa a obrigatoriedade do cumprimento de 200 dias letivos. Porém, pela revisão, ficou demonstrada que não seria eficiente o aumento de carga horária de cada uma das disciplinas dos diferentes cursos do *campus* Santa Luzia.

Ainda naquele mês de setembro de 2020 foi realizado um Mapa da Empatia conduzido pelo setor Pedagógico do *campus* para a

escuta dos estudantes curso Técnico Integrado de Edificações. A atividade se mostrou uma importante ferramenta para entender como essa parcela específica dos estudantes estava experimentando aquela realidade. Os estudantes expressaram múltiplas percepções e sentimentos que a Pandemia provocou em cada um deles, além, é claro, dos impactos no processo educacional.

Foi um período, também, em que o Setor de Assistência Estudantil foi reestruturado com a criação e nomeação de um setor de Acolhimento. Os contatos com os estudantes e/ou responsáveis seria feito a partir desse setor. Telefone, *whatsapp*, e-mails, enfim, todos os canais de contato com a instituição foram disponibilizados para melhor acolhimento e atendimento às demandas dos estudantes.

O primeiro semestre de 2020 terminou em 05 de dezembro do mesmo ano. E o segundo semestre iniciou-se em 05 de janeiro de 2021, com a semana de recepção, e foi finalizado em 20 de abril do mesmo ano. Seguiram-se trinta dias de férias para professores e estudantes e o ano letivo de 2021 iniciou-se em 24 de maio com a principal questão: Como receber, pela primeira vez, estudantes que participaram de uma seleção on-line e que não tiveram nenhum tipo de contato presencial com o IFMG?

Concluiu-se que era necessária uma atenção especial, pois os novos estudantes chegariam de realidades distintas: escolas e redes com formas de encarar o período da pandemia bem diferentes umas das outras. Para tal, foram pensadas algumas ações que tentaram mesclar a ambientação dos estudantes ao IFMG, em termos de estrutura, com as peculiaridades do ERE. Houve, assim a convicção de que seriam estratégias diferentes, mas que incluiriam momentos de caráter mais geral, seguidos de momentos mais específicos, discutindo a realidade de cada um dos cursos.

No caso do curso Técnico Integrado em Edificações, havia uma tendência de se iniciarem as atividades com os estudantes e, após o fim da primeira semana, ocorreria um encontro virtual

com os responsáveis por eles. Depois de ponderações da Área Pedagógica, decidiu-se que a abertura do ano letivo ocorreria primeiro após uma reunião com os responsáveis pelos estudantes. A reunião aconteceu por meio das redes sociais e contou com grande presença dos pais e/ou responsáveis. Na ocasião, a Direção Geral, a Direção de Ensino, a Coordenação de Ensino, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) e a Área Pedagógica, apresentaram a Instituição para os pais com destaque para a especificidade do momento de Ensino Remoto Emergencial. Após as falas institucionais, foram feitos vários questionamentos pelos pais: sobre quando poderia ocorrer o retorno presencial, sobre alimentação, transporte, material escolar, livros, logística das aulas etc.

Seguiu-se uma vasta programação envolvendo todos os setores e todos os cursos durante aquela primeira semana de acolhimento aos estudantes que tomavam contato pela primeira vez com o *campus* Santa Luzia, de forma remota. Além das questões organizacionais, foram destacadas a estrutura do setor de Assistência Estudantil, responsável, dentre outras funções, por fazer o acolhimento das diversas demandas dos estudantes. Nesse período pandêmico, a Assistência Estudantil também esteve incumbida de propiciar condições materiais por meio de editais de auxílio econômico com foco na permanência e no êxito dos estudantes.

No *campus* Santa Luzia as estratégias de Acolhimento foram ações necessárias e essenciais para minorar as situações adversas nesse cenário pandêmico. De igual modo foram cristalizadas possibilidades que, independentemente do formato de aulas ou se em períodos pandêmicos ou não, podem favorecer e estreitar relações humanas afetuosas, fundamentais para as diversas formas de ensinar e aprender.

2.3 Campus Ibirité

O *campus* Ibirité é o mais recente do IFMG. Ele foi inaugurado

em novembro de 2018 e ainda está se estruturando em vários aspectos. Os laboratórios para as aulas das disciplinas técnicas, por exemplo, não estão completamente aparelhados. A equipe de trabalho, tanto técnica quanto docente, também está se consolidando na medida em que novos códigos de vagas são direcionados para o *campus*. Foi nesse contexto que as aulas começaram no *campus*.

Muitos docentes que compõem o quadro de Ibité vieram de outros *campi* por remoção ou redistribuição. Já a equipe técnica tem outro perfil: é composta basicamente por novos servidores que ingressaram na rede, portanto com pouca ou nenhuma experiência no IFMG. Esse é o cenário que a pandemia da COVID-19 encontrou em nossa escola.

Como os demais *campi*, fomos obrigados a suspender os encontros presenciais em março de 2020, pouco mais de um ano após iniciarmos as aulas do ensino médio integrado, concomitante, e da graduação. Entretanto, diferente dos demais *campi*, acabamos por ter, devido ao período da Pandemia, uma carga horária proporcionalmente maior no ensino remoto emergencial (ERE) do que no ensino presencial. O impacto da doença na estruturação do nosso *campus* é evidente, assim como nos demais. Contudo parece mais dramática, pois interrompeu um processo de estruturação que ainda estava bastante efervescente naquela ocasião. Vários laços de amizade, relacionamentos profissionais, contatos com as famílias e com a comunidade foram congelados no tempo à espera de um retorno que, naquele momento parecia que não ia demorar.

Entretanto, na medida em que o tempo passava, a angústia aumentava e as dúvidas também. As reuniões dos grupos instituídos, dos colegiados e do Conselho Acadêmico se tornaram mais frequentes. Buscaram-se estratégias e ajustes para melhor atender os estudantes e acompanhá-los no período. A diretoria de ensino realizou reuniões on-line para conversar com pais e estudantes sobre o andamento das aulas. Os calendários acadêmicos sofreram

ajustes para acompanhar a dinâmica da atualização da pandemia no nosso estado e na cidade de Ibitaré.

No espaço físico do *campus*, as atividades não pararam em nenhum momento. Conforme os equipamentos chegavam ao local, professores e técnicos de laboratório estruturavam os espaços. Com muita dedicação, máquinas pesadas foram recebidas, instaladas, testadas e iniciaram seus trabalhos. Durante a pandemia, o *campus* Ibitaré produziu centenas de máscaras do tipo *face shield* para doação aos centros de saúde e hospitais da cidade, ajudando a proteger os profissionais da saúde.

Outros espaços também continuam em movimento: muitas salas foram redimensionadas, muitos laboratórios ativados e o principal: o ginásio começou a ser construído. Antes da pandemia, os estudantes usavam a quadra de uma escola municipal do ensino fundamental que está situada a quinhentos metros de distância do *campus*.

Quanto ao processo educativo, as mudanças foram drásticas, devido ao necessário isolamento social. Em primeiro lugar, docentes e técnicos administrativos precisaram se ajustar à nova realidade de ERE. Precisaram aprender como criar e acessar salas virtuais, como tornar a comunicação mais eficiente, como interagir com as famílias. Foi preciso pensar uma nova forma de divisão do trabalho, novos organogramas para distribuir melhor as funções que seriam executadas pelos servidores.

O acolhimento de estudantes ficou a cargo do diretor de ensino e dos coordenadores de curso. O primeiro realizou palestras apresentando a organização do IFMG, o calendário acadêmico e o planejamento; recebeu pessoalmente os estudantes na escola para a distribuição de livros didáticos; fez reuniões periódicas, conversou com os familiares, esclareceu dúvidas. Já os coordenadores de curso organizaram listas em grupos de aplicativos de rede social e buscaram se aproximar daqueles que tinham dificuldades para participar das aulas do ERE quando havia a constatação de

demasiado número de ausências nos encontros síncronos e da não devolutiva de atividades solicitadas pelos docentes.

O setor de Assistência Estudantil, que coordena o apoio ao educando neste período do ERE, distribuiu, via editais específicos, sessenta e seis benefícios de bolsa permanência para incentivar e apoiar o estudante em sua trajetória escolar, setenta e cinco benefícios de auxílio digital para aquisição de materiais e pacotes de dados para acesso à internet e dez bolsas de monitoria. A partir do programa de auxílio digital, por exemplo, pudemos contemplar a totalidade dos estudantes com acesso às aulas remotas. Também de forma regular, os kits contendo alimentos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) foram distribuídos às famílias, conforme manifestação de interesse ao preencher um formulário disponível no site do *campus*. Em maio de 2021, por exemplo, foram distribuídas cento e dez cestas com produtos alimentícios.

Paralelo a todas as referidas ações, foi criada a Comissão de Planejamento das Diretrizes para a Adoção de Atividades Presenciais que, a partir do ano de 2021, começou a traçar cenários para um retorno gradual e seguro das atividades no *campus*, tão logo fosse possível. Nas reuniões, muitos estudantes verbalizaram o desejo do retorno presencial, a vontade de concluir o curso para ter uma profissão, mas sempre respeitando o que determinam as autoridades competentes. Em setembro do referido ano, os estudantes dos terceiros anos dos cursos técnicos integrados retornaram às aulas práticas em pequenos grupos, de oito a dez pessoas, respeitando o distanciamento adequado e as normas de proteção individual encontradas em documentos como o Plano Minas Consciente, do governo estadual.

2.4 *Campus São João Evangelista*

Assim como os demais *campi* destacados anteriormente, em março de 2020, o *campus* São João Evangelista paralisou as atividades presenciais. De imediato, também não estava preparado

para iniciar o Ensino Remoto por vários motivos, dentre eles: falta de conhecimento das tecnologias digitais por parte de vários docentes e estudantes; necessidade de avaliar quais os estudantes possuíam internet e dispositivos necessários para garantir o acesso às atividades remotas (pois, muitos dos estudantes são oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo e com acesso restrito à internet) e carência de adaptações dos planejamentos de ensino.

Diante disso, o planejamento para a oferta do ERE foi amplamente discutido entre a equipe da Direção Geral, da Diretoria de Ensino, da Coordenadoria de Assuntos Estudantis, dos Pedagogos/TAE's e dos Coordenadores de Curso.

Para subsidiar as tomadas de decisão sobre a implantação do ERE, o Departamento de Ensino elaborou um questionário visando à obtenção de informações sobre a conectividade dos estudantes do *campus*, que foi aplicado entre os dias 11 de maio e 03 de julho de 2020. Responderam ao questionário 1352 estudantes de um total de 1448 com matrículas ativas (cerca de 93%) através de acesso direto ao formulário eletrônico ou via contato telefônico. Cerca de 93% dos respondentes declararam ter acesso à rede de transmissão de dados em casa e cerca de 63% dos respondentes alegaram possuir computador em casa.

De posse dessas informações e com o objetivo de possibilitar aos estudantes que não possuíam internet (ou que possuíam baixa conexão) e/ou que não possuíam equipamentos (celular ou computador), tivemos a abertura de editais para auxílio financeiro, utilizando a ação de suplementação das bolsas permanência para fins de custeio de serviços de internet.

Mesmo diante dessas ações, ainda não foi possível atender a todos os estudantes, pois alguns residem em áreas rurais, sem acesso à internet. Visando atender essa parcela de estudantes, foi providenciado o material impresso.

Foi então instituída uma comissão do ERE que conta com uma equipe responsável por selecionar os materiais didáticos encami-

nhados pelos professores, imprimir e encaminhar aos estudantes.

No ano de 2020, inicialmente, tínhamos cem estudantes que careciam de material impresso e, à medida que foram conseguindo o auxílio financeiro por meio dos editais, encerramos o ano letivo com vinte e seis estudantes nessa condição. Em 2021, houve um avanço nesse sentido e iniciamos com doze estudantes, dos quais, nove já frequentavam no ano anterior, dois veteranos que ingressaram com o pedido de material impresso e um novato.

Foram realizados vários ajustes durante o processo, com relação ao recebimento e envio das atividades. Inicialmente, as atividades eram enviadas para a comissão e a comissão repassava aos professores. Passou-se para o contato direto do estudante com o professor, por meio de *whatsapp* ou e-mail. Inicialmente foram feitas várias remessas e, após os ajustes, atualmente é feita uma única remessa por trimestre.

Alguns problemas com relação ao envio do material impresso foram percebidos, dentre eles o atraso na disponibilização do material pelos docentes e o fato de o estudante ter que ser autodidata para conseguir acompanhar as disciplinas apenas pelo material impresso. Destaca-se, também, que a falta de interação com os docentes e colegas, a dificuldade de organização de uma agenda, horários e resolução de atividades, além de um ambiente propício aos estudos e fatores psicossociais dificultam o processo de ensino-aprendizagem.

Outras ações foram implementadas para que fosse possível a oferta do ERE, entre elas: a oferta de curso do *Moodle* para os estudantes; reunião com representantes do Grêmio Estudantil, Diretório Central dos Estudantes (DCE) e líderes de turma para apresentação da proposta da oferta do ERE em 17 de junho de 2020; realização de *live* sobre o Ensino Remoto Emergencial em 18 de junho de 2020; realizações de reuniões com os coordenadores de cursos e professores com o objetivo de orientar e esclarecer dúvidas com relação ao ERE; reuniões com os pais e/ou responsáveis dos estudantes.

No dia 20 de julho de 2020, foi encaminhado aos estudantes e também disponibilizado no site do *campus* um informativo contendo trinta e oito perguntas e respostas sobre o ERE e também dicas de estudo em casa durante a pandemia. Nesse informativo, o estudante também tinha acesso aos e-mails dos setores de ensino e atendimento ao educando e poderia entrar em contato caso ainda tivesse alguma dúvida.

Uma ação relevante realizada pelo *campus* foi a elaboração e disponibilização de boletins semanais do setor de psicologia abordando diferentes estratégias e possibilidades de lidar melhor com esse momento de distanciamento físico que estamos vivendo, de forma a auxiliar a nossa comunidade acadêmica a passar da melhor forma possível por este momento. Foram também realizados acompanhamentos multiprofissionais aos estudantes que sentissem necessidade.

A realização dos Conselhos de classe com a participação dos líderes de turmas possibilitaram a realização de alguns ajustes na organização do ensino – quanto ao número de atividades avaliativas e ao uso de metodologias que melhor atendessem aos estudantes.

Tivemos também a realização do Encontro de Pais e Mestres de forma virtual, que permitiu a troca de informações dos pais com a gestão de ensino, coordenações, demais setores e docentes, demonstrando que a interação família/escola é essencial, em especial, nesse momento de pandemia.

Merece destaque, também, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que proporcionou a entrega de kits de alimentos oriundos da agricultura familiar, para uma média de 200 estudantes. Além de permitir uma alimentação saudável e diversificada aos estudantes, o PNAE configura-se em um dos mais importantes canais de comercialização para o escoamento da produção familiar, gerando emprego e renda para muitas famílias no meio rural.

Em meio a tantos desafios, conseguimos finalizar o ano letivo com a realização da formatura dos cursos técnicos integrados e também dos cursos de graduação. O evento foi totalmente on-line e emocionou estudantes, familiares e toda a comunidade acadêmica.

No ano de 2021, o nosso maior desafio foi acolher os estudantes que ainda não tinham nenhum contato com a instituição, iniciando pela matrícula. Para iniciar o acolhimento, foi disponibilizado no site um informativo com perguntas e respostas para os calouros, com o objetivo de minimizar as dúvidas e possibilitar o ingresso na instituição. Foram elaborados formulários de complementação de cadastro pelo setor da Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE), com informações sobre saúde, sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE), sobre o setor de Psicologia, sobre dados bancários, contatos telefônicos, conectividade e em termos de atendimento multiprofissional, ou seja, serviços de enfermagem, médicos, nutricionais, odontológicos, pedagógicos, psicológicos e do serviço social, nos quais o estudante tem autonomia para buscar ou recusar quaisquer tipos de intervenção individual oferecida pelo *campus*). Posteriormente, foi realizada a recepção dos calouros a partir dos dados coletados nesses formulários.

As demais ações de acolhimento foram bem semelhantes às oferecidas no ano de 2020, como o curso do *Moodle* para os estudantes; a abertura de editais para ajuda financeira; a atualização do informativo com perguntas e respostas sobre o ERE; orientações individuais por parte da CAE, coordenadores, psicólogo, equipe pedagógica, professores e NAPNEE.

Destacamos outras ações realizadas, como: a criação de grupos de *whatsapp* com as turmas iniciantes (coordenadores de cursos e pedagogia) para esclarecer dúvidas, orientar sobre dificuldades em acessar salas de aula por meio das plataformas virtuais, auxiliar a comunicação entre professores e estudantes; eleição e capacitação de líderes de turmas; editais de monitoria e capacitação de

monitores; reuniões com os pais e os estudantes que demandam atenção especial para conhecer a realidade de cada um e a partir daí pensar nas estratégias de intervenção; palestras sobre saúde mental em tempos de pandemia realizada pelo psicólogo.

Continuamos também com a entrega dos kits de alimentos do PNAE, atendendo a aproximadamente duzentos estudantes, na primeira distribuição.

Acreditamos que as ações realizadas têm contribuído de forma significativa para o acolhimento e a manutenção dos estudantes no *campus*, além, é claro, de amenizar as dificuldades de adaptação à instituição, em especial, nesse momento de pandemia. Enfim, o ERE tem nos mostrado a importância da parceria entre instituição, estudantes e família para, juntos, encontrarmos novas possibilidades que favoreçam o processo ensino-aprendizagem.

3 Continuidades, rupturas, possibilidades e desafios

Enquanto avaliação de todo o processo aqui apresentado, podemos pontuar que, como qualquer atividade educativa, complexa por si só, na experiência vivenciada pelos *campi* que compõem este artigo, temos continuidades, rupturas, possibilidades e desafios na adesão ao ERE. De certa forma, dificuldades já existentes no ensino presencial que, no ensino remoto, ganham notoriedade ou que surgem a partir da modalidade experienciada.

Podemos dizer que, talvez pela emergência e urgência do processo, e/ou pelo desconhecimento que temos dele, o ERE favorece a vivência de uma experiência coletiva e democrática de gestão, praticamente em todos os *campi*. Obviamente, cada *campi* com suas particularidades na forma de conduzir o processo de dar voz a seus atores (comunidade interna e externa) e, ao mesmo tempo,

com níveis diversos de participação.

O esforço dos *campi* em pesquisar e compreender a situação de inclusão digital de cada estudante é, também, um ponto a ser considerado. Todos os quatro *campi* desenvolveram ações de auxílio digital para aqueles estudantes que, comprovadamente, não teriam condições de continuar os estudos por meio remoto. Nos quatro *campi* percebeu-se que os estudantes têm muita facilidade para acessar as redes sociais, mas pouco contato com plataformas digitais educacionais e até mesmo a comunicação por e-mails, constatação que justifica estratégias como o “letramento digital” realizado no *campus* de Ribeirão das Neves.

O ERE nos permite também problematizar a dimensão da formação da autonomia do sujeito em nossos cursos, já que exige dos nossos estudantes uma autonomia para a qual muitos não estavam preparados. É possível constatar, com facilidade, que, na proposição do ERE, há, de certa forma, uma mudança na relação de ensino, em que o estudante precisa ser mais proativo, mais autônomo, e isso é, a nosso ver, também um aprendizado. Será, portanto, que nas nossas práticas de ERE estamos possibilitando que os estudantes construam, de fato, essa autonomia para os estudos e para a vida?

Outra reflexão possível é que, se no modelo presencial a participação da família é importante, no ERE, podemos dizer que ela é essencial. Contudo, ao mesmo tempo em que é essencial, é um desafio, uma vez que a realidade de letramento de cada família, e especial no quesito inclusão digital (materialidade e uso), se encontra em patamares inferiores aos dos próprios filhos. Assim, como acompanhar as atividades mediadas, essencialmente, pelas tecnologias?

Para além dos desafios e dificuldades, o ERE nos permite vislumbrar novas possibilidades, até então, não aventadas no ensino presencial: atendimento às famílias mediado pelas tecnologias, estratégias de comunicação coletiva com estudantes e uso das

redes sociais como ampliação da sala de aula, para o trabalho de conteúdos extracurriculares por meio de *lives*, vídeos, entre outros. Acreditamos que os aspectos benéficos da tecnologia farão parte do ensino de agora em diante e que a preocupação com a inclusão digital, mesmo no ensino presencial, será uma realidade nas Instituições escolares.

Diante das considerações apresentadas, podemos perceber que os desafios encontrados para o acolhimento dos estudantes foram grandes e, mesmo diante das ações realizadas pelos *campi*, ainda há muito a se fazer para atender a todos de forma satisfatória, possibilitando a inclusão e um mínimo de condições para se efetivar o ensino e a aprendizagem de todos durante o ERE. Temos que levar em consideração diversos fatores, como: problemas familiares, emocionais, dificuldades em estudar sozinho; adequação do material de estudo.

Contudo, algumas possibilidades podem ser pensadas para minimizar e superar esses desafios. Destacamos a abertura de editais para auxílio financeiro – compra de equipamentos (computador ou celular) e pagamento de internet; reuniões com professores para reflexão, diálogo e realização de ajustes nos planejamentos de ensino, em especial, com relação ao número de atividades avaliativas e metodologias; encaminhamentos de estudantes e servidores para atendimento psicológico e multiprofissionais; reuniões com pais e estudantes – se não de forma sistemática, para torná-los mais partícipes deste processo, ao menos, quando percebermos necessidade de acompanhamento.

Diante de tudo o que já foi vivenciado no ERE, mudanças foram necessárias e se tornaram interessantes para serem assimiladas no âmbito educacional, independente do formato/modalidade de ensino. Alguns pontos positivos e que devem ser reforçados foram a proximidade com os atores envolvidos no processo educacional e o maior diálogo entre professores, setor pedagógico e departamento de ensino. Percebemos também que se faz necessária

uma reflexão contínua sobre as práticas de ensino, metodologias e formas de avaliações; além de tudo, é primordial refletir sobre temas como empatia, respeito e amor ao próximo para minimizar os impactos gerados pela pandemia.

Com relação ao retorno e acolhida pós-isolamento social, algumas ações devem ser pensadas e implementadas, tais como: Avaliação diagnóstica dos estudantes; estreitamento do diálogo entre família/escola; ampliação de momentos de escuta de estudantes e familiares; realização de encontros com os grupos de professores e estudantes; atenção especial para os problemas sociais e emocionais pós-pandemia, desenvolvendo a compreensão, a empatia e o respeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 345, de 19 de março de 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1>. Acesso em: 12 ago. 2021.

Data de submissão: 16 de agosto de 2021

Data de aprovação: 06 de outubro de 2021

Protagonismo Discente e Interdisciplinaridade: Criação de sobre Narrativas Mitológicas

PROF. MSA. NATHÁLIA ANANDA SILVA DE LIMA*;
PROF. MS. JOÃO VICTOR JESUS OLIVEIRA NOGUEIRA**.

Resumo

*Este relato de experiência*** busca descrever uma metodologia de ensino desenvolvida com alunos de 1º ano do Ensino Médio do Colégio Tiradentes da PMMG. Privilegiando competências da BNCC que prezam pela construção de competências digitais e pelo diálogo interdisciplinar, iniciamos um trabalho concatenando discussões entre Literatura e História, a partir da leitura da obra Os mistérios de Troia (2017), de Wolfgang Korn e Klaus Ensikat. A atividade realizou-se com grupos de 4 alunos e consistiu na elaboração de episódios de podcast por eles. Objetivávamos, com tal iniciativa, aguçar as capacidades de interpretação e reflexão dos discentes a partir de uma abordagem colaborativa, favorável à elaboração do narrar/ficcionalizar, além de estar ancorada nas formas digitais de mediatização*

* Mestra em Estudos Literários pela UFV (2015), na linha de Estudos Literários. Licenciada (2013) em Letras, Português e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Viçosa. Doutoranda na área de Teoria da Literatura e Literatura Comparada na faculdade de Letras da UFMG. Professora do Colégio Tiradentes da PMMG. Participa do Grupo de Estudos Natureza, Violência e Ecocrítica, coordenado pela Prof.ª Dra. Elisa Amorim, também na Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. E-mail: nataslima1@gmail.com

** Mestre em Educação pela UFMG (2020), na linha História da Educação. Licenciado (2014) e Bacharel (2017) em História, também pela UFMG. Professor do Colégio Tiradentes da PMMG. Participa do Grupo de Pesquisa História dos Processos Educadores, coordenado pelas Prof.ªs Dras. Cynthia Greive Veiga e Maysa Gomes, na Faculdade de Educação (FaE), da UFMG. Membro, também, do Grupo de Estudos e Pesquisa Humanidades, Educação e História da Educação (GEPUH), da Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC), liderado pela Prof. Dra. Maysa Gomes. E-mail: jvnog91@gmail.com/jvnog@hotmail.com.

*** Este relato de experiência foi apresentado "VIII Seminário Nacional Investigando Práticas de Ensino (SNIPE)" promovido pela Positivo Soluções, no entanto, não fora publicado na ocasião.

do conhecimento. As equipes deveriam abordar pontos importantes como a) a contextualização histórica do mito selecionado, contemplando aspectos socioculturais do povo que produziu aquele mito através da análise do mesmo e b) a análise literária do mito, na qual os estudantes precisariam depreender relações intertextuais tecidas entre gêneros literários diversos, bem como diferenciar perspectivas de artistas e escritores ao longo dos tempos, trabalhando, assim, aspectos plurissignificativos da linguagem literária e não literária. Para compreensão da proposta, foi necessário que os professores mediadores apresentassem os tópicos curriculares e também a relação etimológica da palavra *mythos* (palavra grega para se referir à linguagem narrativa/mitológica), vinculando-a às discussões referentes à cientificidade da História em conexão com a Literatura.

Palavras-Chave: Práticas de linguagem, podcast, História, Literatura.

1. INTRODUÇÃO:

Como se sabe, a língua é um fenômeno vivo, em constante mutação. Graças a essa característica orgânica, temos a possibilidade de estar em contato com novas palavras, seja criando-as ou tomando-as emprestadas de um outro idioma para nosso léxico. Na língua inglesa, por exemplo, o sufixo “-er” cumpre o papel de auxiliar na construção de palavras capazes de sugerir ocupação ou condição. Aquele que faz. *Youtubers, gamers, designers, videomakers* e mais atualmente, no dialeto adolescente: *quarenteners* – que não é uma ocupação profissional, como sabemos, mas traduz a condição da população mundial nos últimos meses.

Concomitante ao funcionamento dinâmico da língua, as práticas de linguagem contemporâneas também se modificam e se multiplicam, seja em decorrência da relativa estabilidade dos gêneros, seja em virtude das variadas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos que facilitam acesso, produção e disponibilização de

textos multissemióticos nas redes sociais e em outros ambientes virtuais (BRASIL, 2018). De certa maneira, a obra infanto-juvenil *Os mistérios de Troia* (2017), escrita pelo alemão Wolfgang Korn e ilustrada por Klaus Ensikat, é um exemplo ilustrativo de como gêneros e suportes podem vir a se transformar. A narrativa, de viés informativo e arqueológico, traz registros do principal mito do Ocidente através de uma linguagem que nos remete a diários de viagens/aventuras e pesquisas científicas, como se fosse um *blog*.

Assim, diante da necessidade de trabalhar o referido livro com as turmas de 1º ano do Ensino Médio, na modalidade de ensino remoto, ideias e questionamentos brotaram no diálogo entre Literatura e História: como promover e intermediar trabalho em grupo à distância? E se os alunos fossem *podcasters* por alguns dias? E se criassem um episódio de *podcast* para apontarem reflexões e entrelaçamentos entre os conteúdos estudados nessas disciplinas? A proposta de atividade apresentada às turmas consistiu, então, na elaboração de *podcasts* sobre os mitos da antiguidade, abordando aspectos históricos, literários e filosóficos destes mitos. Pretendeu-se que os alunos produzissem um episódio pautado em três aspectos: contextualização histórica do mito selecionado, abordando aspectos sociais e culturais do povo que produziu aquele mito por meio da análise do próprio mito em questão; uma análise literária do mito selecionado, na qual os estudantes deveriam depreender relações intertextuais tecidas em gêneros literários diversos, bem como diferenciar perspectivas de artistas e escritores ao longo dos tempos, trabalhando, assim, os aspectos plurissignificativos da linguagem literária e não literária. Por fim, uma abordagem filosófica sobre a temática foi pensada, a fim de produzir reflexão sistematizada acerca dos mitos no contexto em que foram produzidos.

Desse modo, a proposta buscou aprofundar as discussões das aulas de Literatura (principalmente os tópicos relacionados a gêneros literários e intertextualidade) partindo da obra em questão.

Em diálogo com os conteúdos de História, o trabalho ganhou a possibilidade de abordar a mitologia de outras civilizações além da grega. O elemento da oralidade, comum às duas disciplinas, nesse contexto, foi um elo pertinente para a criação e compreensão do *podcast*.

Por definição, *podcast* é um conteúdo em áudio, disponibilizado através de um arquivo ou *streaming* (transmissão ao vivo por meio da internet). A palavra *podcast* vem do inglês e é uma mistura de outras duas palavras: “*iPod*” + “*broadcast*” (transmissão via rádio). Nesses termos, funciona como um programa de rádio sobre um assunto específico, mas as principais diferenças estão no fato de que esse conteúdo fica disponível após a gravação e divide-se em episódios com apresentadores fixos e/ou convidados. Devido à facilidade de elaborar e disponibilizar conteúdos oralizados por esse suporte virtual, orientamo-nos pelas diretrizes da BNCC para propiciar aos discentes uma aprendizagem ativa e a apropriação das competências previstas para Linguagens e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas ao Ensino Médio.

O objetivo deste relato de experiência é apresentar a descrição da abordagem pedagógica proposta no 1º semestre de 2020 (abril a junho), a qual teve por objetivo aguçar as habilidades de interpretação e reflexão dos discentes. Intencionou-se desenvolver habilidades através de uma abordagem lúdica e interdisciplinar, ancorada nas formas digitais de midiatização do conhecimento. Assim, as competências específicas 1, 3, 6 e 7 (figura 1) de Ciências Humanas e Sociais, que contemplam um conjunto de habilidades para analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências bem como as competências 1, 3, 6 e 7 (figura 2), de Linguagens e suas tecnologias, foram norteadoras da prática pretendida.

Figura 1. Competências específicas referentes à História



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Fonte: BRASIL (2018, p.558)

Figura 2. Descrição das competências referente à Literatura



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: BRASIL (2018, p.481-482)

O trabalho desenvolvido justificou-se pelo fato de mobilizar operações cognitivas nos discentes, a fim de operacionalizá-lo e, também, permitir a eles desenvolver habilidades de contextualização, interpretação e reflexão, notadamente pela ocasião de pensar as relações entre as diversas sociedades da antiguidade e suas respectivas mitologias. Estas relações puderam assim ser

pensadas, visto que carregam em si a capacidade inerente ao mito: estruturar comportamentos e crenças de uma sociedade, dado seu caráter disciplinador, e ao mesmo tempo, pedagógico, como também por ser a base para o desenvolvimento de diversas formas de expressão linguística desses povos. Assim, tais relações permitiram refletir sobre as próprias condições de elaboração do conhecimento de si e da sociedade por meio de formas mitológicas, bem como a constituição de uma reflexão epistêmica acerca da própria realidade produzida na superação do mito pelo pensamento sistematizado.

Tais observações tornaram oportuna a reflexão discente sobre a condição mitológica e epistêmica da realidade, possibilitando a transposição dessas categorias de pensamento para o contexto atual em abordagem tanto diacrônica – do ponto de vista espaço-temporal – quanto analítico/sintética – do ponto de vista heurístico. Afinam-se, por fim, ao momento de reclusão social em que vivemos, propiciando condições para produção do conhecimento por via digital de forma ativa, crítica, interativa e criativa, uma vez que balizados pela dialética do conhecimento proposta na BNCC, dentro da qual as vivências e conhecimentos externos à escola são contrapostos aos conteúdos ditos tradicionais, tendo como síntese um novo tipo de conhecimento.

2. METODOLOGIA

Antes da aplicação da atividade, foi necessário sondar qual conhecimento prévio as turmas detinham sobre o gênero *podcast*. Para isso, utilizamos o momento das aulas virtuais e o recurso de enquetes do *Instagram*. Muitos alunos desconheciam a prática discursiva do *podcast*, portanto, trabalhamos a leitura de dois roteiros de determinado programa e a escuta dos respectivos episódios, realizados e disponíveis nas plataformas de *streaming*.

Tal ação foi importante para que os alunos tivessem acesso ao gênero solicitado e percebessem como a adaptação do roteiro para a gravação poderia ocorrer.

Em termos logísticos, a atividade realizou-se com grupos de 4 alunos e consistiu na elaboração de um episódio de *podcast*; cuja duração deveria ser entre 7 e 15 minutos. Para o desenvolvimento das habilidades mencionadas, optamos por uma abordagem colaborativa, favorável à elaboração do narrar/ficcionalizar, ancorada nas tecnologias da informação e comunicação. Tal abordagem de ensino-aprendizagem teve como objetivo aguçar as capacidades de interpretação, reflexão e colaboração dos discentes que, de maneira remota, vivenciaram uma prática de linguagem bastante utilizada na transmissão de conteúdo *online*. Após se organizarem em grupos, receberam de maneira sistematizada o mito a ser analisado. Disponibilizamos às turmas as instruções necessárias através de um passo a passo elaborado com informações mais teóricas/explicativas e indicações de ferramentas e *softwares* para edição. Em sua integralidade, o processo de realização do trabalho contou com 6 etapas: planejamento; pesquisa do assunto; escrita do roteiro; gravação; edição da gravação e envio do trabalho.

Partindo da premissa de que o aprendiz deve ocupar o protagonismo de um saber mediado para se sentir conectado ao processo, cada integrante escolheu dentre as funções disponíveis aquela que fosse a de maior afinidade com suas habilidades prévias: escrita do roteiro, performance e gravação de voz, ou edição de áudio, por exemplo. Assim, após certificarmos de que o gênero era conhecido pelas turmas, as equipes deveriam abordar pontos importantes como a) a contextualização histórica do mito selecionado, contemplando aspectos sociais e culturais do povo que o produzira e b) análise literária da narrativa mítica, na qual os estudantes precisaram depreender as relações intertextuais tecidas em gêneros literários diversos, bem como diferenciar as múltiplas perspectivas de artistas e escritores ao longo dos tempos,

trabalhando, assim, os aspectos plurissignificativos da linguagem literária e não literária.

Para compreensão da proposta e do diálogo pertinente entre Literatura e História, foi necessário que apresentássemos os tópicos curriculares, junto a um percurso etimológico acerca da palavra *mythos* (palavra grega para se referir à linguagem narrativa/mitológica), vinculando-a às discussões referentes à cientificidade da História em conexão com a abordagem estética, semântica e polifônica da Literatura. Assim, além das habilidades reflexivas e de produção trabalhadas, a prática nos permitiu perceber o grau das relações estabelecidas pelos discentes entre narrativas textuais e processos sócio-históricos, aspectos estritamente literários da escrita histórica, bem como outras competências que, aparentemente, precisavam de maior atenção junto aos educandos, com fins de otimizar os processos pedagógicos.

Em outras palavras, a compreensão de que os mitos são discursos que visam a engendrar identidades nos indivíduos, dotando-os de um repertório de comportamentos que venham a reproduzir e cristalizar determinados ordenamentos societários, fora crucial para os estudantes perceberem a importância dos discursos mitológicos enquanto narrativas ricas para compreensão das sociedades ao longo do tempo. Mais que isto, entender a importância do discurso mítico na estruturação do social é algo importante para que, hoje, os adolescentes possam ser críticos em relação às mitologias que estruturam nosso tempo, sejam elas de natureza religiosa e/ou político-econômicas.

Acrescenta-se a isto a compreensão da narrativa mitológica como discurso subjetivo, não comprovado, no entanto, não necessariamente fantasioso, dado que referente às estruturas simbólicas de compreensão da realidade e, como resultado, temos que aos estudantes tornara-se possível obter como possibilidade um aprofundamento na relação estético-analítica com os mitos. Isto porque, a análise estética e fruitiva dos mitos pode configu-

rar importante elo de orientação das sensibilidades na direção de uma humanização dos leitores das narrativas mitológicas, se compreendemos seus textos para além da dimensão do escrito.

Assim, analisando todo o processo de construção do trabalho por parte dos estudantes, fora possível delinear-mos diagnósticos mais precisos quanto ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e de raciocínio histórico por eles, além de oportunizar a ampliação de seus repertórios histórico-literários e, também, filosóficos.

3. INTERPRETAÇÕES DOS DADOS

O processo avaliativo foi feito de maneira processual: enquanto professores mediadores, acompanhamos os discentes no processo de elaboração e finalização do trabalho. A avaliação final foi feita através da audição dos *podcasts* colocados em pasta virtual do *Google Drive* previamente destinada para este fim. Cada turma possuía sua própria pasta e os alunos tinham autorização para edição das pastas, podendo fazer o *upload* de seus episódios do *podcast*. Inicialmente, esta estratégia não se mostrou tão eficaz, pois os alunos estavam com dificuldades de realizar o envio do arquivo para a pasta. Por essa razão, passaram a enviar o *podcast* para o *e-mail* do trabalho que fora criado pelo grupo de professores. Assim, os professores recolheram os arquivos no *e-mail* coletivo e fizeram o *upload* para as pastas do *Drive*, de modo que pudessem ouvir a todos os episódios e avaliá-los de modo apropriado.

Posteriormente, os episódios mais satisfatórios foram selecionados para fazer parte de uma *playlist*, a fim de serem compartilhados e propiciar mais momentos de fruição para os estudantes. Chamaram atenção *podcasts* que dialogavam não apenas com o contexto específico dos mitos, no período das antiguidades

clássica ou oriental, mas que também faziam pontes com a atualidade, fosse com a menção a clássicos da literatura e das artes em geral, fosse com referências à cultura *pop*. Dentre esses, destacamos o episódio referente aos “Centauros”, em virtude de ter apresentado um roteiro orgânico, tanto pela estrutura utilizada e interação entre as participantes, quanto pela inserção de elementos sonoros expressivos. Além disso, o grupo fez reflexões sobre a função da mitologia na sociedade e socializou breves análises de Nietzsche e Cecília Meireles. A abordagem do mito judaico de “*Acharit Hayamim*” também explorou relações interessantes com o universo literário, devido à abordagem da categoria religiosa do messianismo em seu enlace com o gênero de literatura conhecido como apocalíptico, muito comum àquela época. Programas de *podcast* que lembravam programas de rádio também foram muito interessantes, pois conferiram um aspecto de grande produção técnica ao trabalho. Vale ressaltar que alguns *podcasts* contaram com mais integrantes na apresentação que outros. Embora não fosse obrigatória a apresentação por mais de dois integrantes, quando isso ocorria, muitas vezes o trabalho era enriquecido pela interação e diálogo entre os participantes.

Para muitos estudantes, a sequência pedagógica proposta na ocasião foi o primeiro contato com o universo de criação e/ou escuta de *podcasts*. Dessa forma, tivemos resultados variados nos trabalhos: alguns que tiveram êxito no conteúdo, mas cuja apropriação dos procedimentos de gravação/edição foram regulares. Outros com conteúdo incompleto, mas com excelente domínio de técnicas e efeitos sonoros; e ainda aqueles que fizeram descrições de obras de arte representativas dos mitos, de modo a tornar mais material o que se passa pela performance da voz.

Diante de tanta diversidade na entrega, o momento de *feedback* foi importante para dialogarmos sobre esses aspectos com eles, de maneira a fortalecer a autoestima e a motivação. Avaliamos que o resultado final do trabalho fora positivo, considerado o momento

pandêmico**** que vivemos e o contexto de distanciamento social, mas deixamos como interrogação se o resultado dessa mesma prática, em um contexto de socialização livre, não poderia ter resultados diferentes. Seriam melhores? Seriam piores? Perguntas que ficam para os tempos que virão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora cercados pelo tempo relativamente curto e pelo distanciamento social – apontamentos que, na opinião dos alunos, dificultaram a produção – tivemos resultados muito interessantes, através dos quais os alunos apresentaram de modo interessante as raízes históricas dos mitos, pontuaram aspectos filosóficos possíveis de serem trabalhados e buscaram adaptações artístico-literárias que dialogavam com as mais antigas narrativas da humanidade de maneira curiosa, dedicada e autônoma.

Além dos questionamentos sobre como essa realização se daria na modalidade de aulas presenciais, abrimos nossas reflexões para pensar qual é o olhar que pretendemos lançar para nossas práticas pedagógicas e para o nosso engajamento com os grupos de estudantes. Como conjugar a constante necessidade de colocar em diálogo protagonismo do estudante, conteúdos e TIC's no contexto escolar? Certamente, a via para atualizarmos as práticas pedagógicas e a aproximação com o discente em formação não é entregando informações ou insistindo em um confronto de saber. Ao contrário disso, o desafio deve centrar-se na parceria.

Nesse contexto, nossas práticas docentes buscaram produzir conteúdo dentro da já referida dialética do ensino e da aprendizagem propostas no BNCC, contudo, descortinam-se em nosso horizonte novas indagações, quais sejam: os novos conheci-

****As apresentações ocorreram em junho de 2020.

mentos produzidos na interação entre comunidade escolar e os ditos conteúdos tradicionais serão capazes de romper com a mera conformação social? Como formar sujeitos críticos em um contexto educacional geral que reclama adequação? É desejável nos adequarmos ao mundo em que vivemos hoje, marcado por violências e assimetrias sociais?

Não há respostas prontas para tais perguntas, mas, o que sabemos é que, discutir mito e discursos narrativo-mitológicos, neste contexto, torna-se algo de suma importância. Isso porque, a riqueza dos discursos mitológicos não deve se tornar campo fértil para a imposição de linguagens políticas e religiosas ancoradas na violência, embora envernizadas como verdades religiosas ou político-sociais. Compreender mito e mitologia, em nosso contexto, se justificaria precisamente pelo contrário, ou seja, pela potência de se compreender o humano, suas virtudes e suas fragilidades, à luz daquilo que o racionalismo ocidental não consegue compreender, embora a razão seja fator necessário para não resvalarmos, enquanto sociedade, para o irracionalismo fundamentalista.

5. REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BENDER, William N. **Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

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

CAMPBELL, Joseph (entrevista com Bill Moyers). **O poder do mito**. São Paulo: Associação Pallas Atenas, 1992.

_____. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2013.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. São Paulo: Edusp, 1999.

CONTRERA, Malena Segura. **O mito na mídia**. São Paulo: Annablume, 2000.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KORN, Wolfgang. **Os mistérios de Troia**. Tradução Érica Castro; ilustrações Klaus Ensikat. Curitiba: Positivo, 2016.

MATTAR, João. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

PILATI, Eloísa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes, 2017.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda, 2010.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

A proteção constitucional ao meio ambiente sob a perspectiva da modernidade líquida de Zigmunt Bauman

The constitutional protection of the environment from the perspective of Zigmunt Bauman's liquid modernity

HUGO OLIVEIRA VELOSO*

LUCIANA DINIZ DURÃES PEREIRA**

* Pós-graduado em Direito Público pelo Centro Universitário Newton Paiva – ANAMAGES/MG. Pós-graduado em Controle Externo da Gestão Pública Contemporânea pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pós-Graduado em Direito Notarial e Registral pela Universidade Anhuera – UNIDERP. Mestrando pela Universidade FUMEC em Direito Público - Instituições Sociais, Direito e Democracia. Advogado.

** Doutora em Direito pela Faculdade de Direito da UFMG. Mestre em Direito pela PUC Minas. Professora no Programa de Mestrado e na Graduação em Direito da Universidade FUMEC. Professora no Programa de Pós-Graduação *latu sensu* em Direito Internacional do Centro de Direito Internacional (CEDIN). Servidora do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais (TJMG).

Resumo

Zygmunt Bauman, em sua extensa obra, abordou diferentes aspectos da evolução da sociedade, analisando, sobretudo, os fatores que influenciaram seu desenvolvimento e que transformaram o comportamento social em relação ao mercado de consumo. O presente trabalho desenvolve-se em derredor do enriquecimento normativo, partindo da nova ordem constitucional de 1988, a qual alterou a antiga interpretação racionalizada e absolutista sobre o direito de propriedade, conferindo-lhe, por meio da constitucionalização, função social que não mais a reduz à sua razão econômica, mas também considera a relevância de seu ensejo socioambiental. Busca-se, portanto, investigar, conjugar e delinear os contornos de uma equidade intergeracional, como forma de manter o equilíbrio constitucional entre o capitalismo e a ecologia.

Palavras-chave: *Zygmunt Bauman; modernidade líquida; proteção ao meio ambiente.*

Abstract

Zygmunt Bauman, in his extensive work, addressed different aspects of the evolution of society, analyzing, above all, the factors that influenced its development and that transformed social behavior in relation to the consumer market. The present work develops around the normative enrichment, starting from the new constitutional order of 1988, which changed the old rationalized and absolutist interpretation of the property right, giving it, through constitutionalization, a social function that no longer reduces to its economic reason, but also considers the relevance of its socio-environmental opportunity. The aim is, therefore, to investigate, combine and outline the contours of an intergenerational equity, as a way to maintain the constitutional balance between capitalism and ecology.

Keywords: *Zygmunt Bauman; liquid modernity; environmental protection.*

1 Introdução

Este texto não visa contar a história de Zygmunt Bauman como o profeta do porvir, mas sim explicitar como sua obra se encaixa, em tempo e espaço, aos acontecimentos históricos e à evolução da degradação do meio ambiente.

A par da evolução da sociedade e das normas constitucionais, e com foco no que seja a sociedade de consumo e sua interação com os mais caros valores fundamentais, apresentar-se-á o aparente impasse entre a liberdade de escolha, balizada pelo capitalismo, e a premissa ecológica radical.

Verifica-se da leitura de alguns textos da obra de Bauman, a existência de uma interligação entre crescimento demográfico, alteração dos centros de poder, maior distanciamento econômico entre estamentos sociais e a degradação ambiental em escala global.

Partir-se-á, assim, da evolução dos direitos fundamentais para demonstrar como ocorreu a necessária funcionalização dos direitos proprietários, para, por fim, chegar ao acatamento da função socioambiental da propriedade.

Apesar das diversas críticas diretas à forma como se projeta o poder das grandes corporações em relação aos países periféricos, é possível verificar que o Estado não é mero espectador no jogo político-ambiental, cabendo-lhe balizar os anseios de desenvolvimento socioeconômico *versus* degradação ambiental.

São estas as premissas que buscamos conglobar: a sociedade de consumo, a constitucionalização da propriedade privada, a degradação ambiental, o dever de toda a coletividade em preservar o meio ambiente, a proibição à vedação ao retrocesso ambiental na vigente Constituição da República (CRFB/88) e as possibilidades de atuação em direção à sustentabilidade no uso dos bens ambientais.

2 Globalização, modernidade líquida e consumo

Zigmunt Bauman, prolífico sociólogo e filósofo polonês, teve sua obra influenciada pelas mazelas sociais por ele vividas durante a II Guerra Mundial, e pelos arranjos econômicos ditados pelo intenso crescimento industrial do pós-guerra. Obteve não só dos estudos, mas da sua própria história, a capacidade de enxergar e antever como se daria a organização e a estratificação social. Sua obra, para além das críticas à superficialidade com que trata os significados ditados por outros autores, não se aprofundando em acepções autênticas, seria talvez a releitura, por seu olhar, da colonização espacial que se formava.

Na obra “Globalização: As Consequências Humanas”, propôs uma teoria de “compreensão do espaço e tempo”, por meio de exemplos da imobilidade dos dominados e a organização espacial como instrumento opressor, argumentando que a globalização promoveu um maior distanciamento entre as classes sociais, visando uma produtividade alta e um imediatismo cultural, acabando por fulminar, assim, a aprendizagem, e por estagnar os estamentos, construindo e reconstruindo uma nova hierarquia global.

A contínua batalha por espaço, onde cada grupo busca demarcar o seu, reitera e confirma a capacidade da elite de se isolar e pagar pelo espaço, onde quiser. Se esta nova extraterritorialidade é liberdade, aos demais, que não podem pagar por seu espaço, resta uma territorialidade que, de base doméstica, passa a se assemelhar mais a uma prisão.

Da mesma forma e velocidade em que se concebeu a mobilidade, restou, para alguns, o confinamento e, para outros poucos privilegiados, a liberdade. Por detrás dessa lógica, garantiu-se a livre circulação do capital, tornando os Estados meros fantoches de um crescente super elite global.

Se somente o capital precisa se mover, deixá-lo alocado nos Estados periféricos enquanto for rentável ou retirá-lo pela conveniência, fez desmobilizar a política centralista de poder estatal, redesignando os destinos e fragmentando o poder político interno. Logo, a base do capital itinerante consubstancia-se em livrar-se de obrigações legais internas e tratar como um pária o Estado que modifique a conjuntura política favorável às grandes corporações.

Nesse sentido, aparentemente não existe obstáculo espacial e as fronteiras nacionais tornaram-se simples designações irrelevantes e formais, onde o capital transita alterando a ordem do poder, sendo que as nações buscam esse capital, desejam que os aportes econômicos lhe sejam depositados, mesmo sabendo da sua intrínseca volatilidade.

Tudo que é global não tem no espaço um obstáculo, é extraterritorial e cosmopolita. Assim, no tocante ao acirramento e recrudescimento da distância entre as classes sociais há um outro elemento: o “global” que, por mais distante que esteja das opções espaciais do “local”, constitui a maior aspiração deste, o sonho do “local” é ser “turista”, é ser “global”, tornando-se os mais abastados nas sociedades em modelos e objetos de adoração.

Segundo o autor, na sequência de tais transformações, entre a globalização e a liquefação das relações houve concomitância. A evolução foi rápida, a progressão, paulatina, desenvolvendo-se, lado outro, uma cultura do efêmero. Os desejos rapidamente se esvaem, os membros da sociedade são seduzidos por múltiplos atrativos que prometem satisfação instantânea. O indivíduo na sociedade acha que está exercitando seu livre arbítrio, seu direito de escolha, mas, em verdade, está apenas sendo conduzido, está se tornando um consumidor. O inacessível mundo dos ricos é o seu fetiche.

As localidades onde vivem os ricos globais são clausuras protegidas, afastando os locais, representação dos pobres, na locução de Bauman. É somente um muro, mas a distância é abissal. As

pessoas escolhem onde viver baseadas na homogeneidade de pensamentos, atitudes e aparência, o que causa uma ilusória feição de igualdade. Contudo, para o autor, tal realidade, em metáfora, pode ser a simbologia da intolerância.

A globalização estimulou o consumo e a competitividade num processo de tentação e atração, existente para manter os consumidores interessados e, assim que são fígados por alguma mercadoria, a fugacidade daquele desejo se altera, criando uma nova e artificial ambição. A obsolescência programada é o melhor exemplo.

Para abrir caminho na mata densa, escura, espalhada e ‘desregulamentada’ da competitividade global e chegar à ribalta da atenção pública, os bens, serviços e sinais devem despertar desejo e, para isso, devem seduzir os possíveis consumidores e afastar seus competidores (BAUMAN, 1999, p. 86).

Evoluindo nos aspectos sociais e econômicos dos novos arranjos, Bauman nos incita a repensar a sociedade a partir da capacidade de receber e filtrar as informações cada vez mais céleres, a desenvolver anseios cada vez mais efêmeros, ditados por organismos globais. Tal aceleração das relações, compatíveis com a e(in)volução, tornam-nas mais liquefeitas, voláteis e transformadas pela expansão do consumismo.

Ambientando a sociedade aos novos tempos, ir às compras torna-se um ato que, por si só, revela atividade individualizada, tudo precisa ser feito por conta própria. O isolamento das pessoas, seja no momento da escolha do seu local de residência, seja no que (acha) que precisa adquirir dentro das múltiplas opções disponíveis, encerra essa individualidade marchante. Os prazeres de outrora, as reuniões, os encontros, a família, os amigos e a convivência são um quadro na parede. A marcha agora é pelo prazer instantâneo, o que, por óbvio, também se esvai.

O indivíduo não se amolda mais no encontro. Sua identidade é

assinada apenas quando se compartilha das mesmas coisas, como se fosse uma marca, e se consolida na aquisição do objeto de desejo que a sua estirpe compra, tendo os prazeres do ser sido modificados para os prazeres do ter. O indivíduo está só e somente se sente acompanhado quando adquire o que o mercado e o capital lhe impõem, sendo assim, nossa esfera de liberdade acaba funcionalizada em razão do que a indústria nos projeta.

A vida organizada em torno do consumo, por outro lado, deve se bastar sem normas: ela é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quererem voláteis — não mais por regulação normativa. Nenhum vizinho em particular oferece um ponto de referência para uma vida de sucesso; uma sociedade de consumidores se baseia na comparação universal — e o céu é o único limite. A ideia de “luxo” não faz muito sentido, pois a ideia é fazer dos luxos de hoje as necessidades de amanhã, e reduzir a distância entre o “hoje” e o “amanhã” ao mínimo — tirar a espera da vontade. (BAUMAN, 2001, p. 99)

O congelamento das relações pessoais revela, em tempos de modernidade líquida, que a sociedade não possui mais certezas e que as únicas convicções são de que “tudo vai mudar a qualquer momento”, e que tudo, na verdade, não passa de incertezas.

Para a indústria do capital o consumidor revela ser não apenas o adquirente fígado pelos novos tempos de consumismo, mas é também, ele próprio, mercadoria.

Cria-se, então, um círculo vicioso de competitividade ditado pelas sempre novas aspirações da sociedade de consumo, que desvelam a face da indústria: os desejos conduzidos precisam levar sempre à “não satisfação” de seus membros para que a demanda de consumo não se esgote e a economia mantenha-se continuamente alimentada.

A frustração dos desejos é essencial para a movimentação da economia e a tempestade de informações gerada pela sociedade de consumo conduzirá, inevitavelmente, a uma incapacidade de

assimilação por parte dos seus membros e a uma atitude “blasé” desta sociedade em relação ao conhecimento, ao trabalho e ao estilo de vida (SIMMEL apud BAUMAN, 2008). Nesse cenário, as regras do mercado basicamente podem ser consideradas no sentido de que:

[...]destino final de toda mercadoria colocada à venda é ser consumida por compradores; que os compradores desejarão obter mercadorias para consumo se, e apenas se, consumi-las por algo que prometa satisfazer seus desejos; que o preço que o potencial consumidor em busca de satisfação está preparado para pagar pelas mercadorias em oferta dependerá da credibilidade dessa promessa e da intensidade desses desejos (BAUMAN, 2008, p. 18).

O consumismo aposta na irracionalidade do consumidor, incitando emoções fugazes em detrimento da racionalidade. Quanto mais informações a sociedade do consumo granjeia, menor é a sua capacidade de assimilação, pois ausente a real interação e envolvimento.

É de se notar, como já dito alhures, que há um virtual enfraquecimento do Estado frente ao capital, pois as forças mercadológicas, nesse contexto, contam com o aditivo da própria sociedade de consumidores, que se sentem compelidos às aquisições e desejos transitórios, ao mesmo tempo em que se consideram responsáveis pela estabilização e manutenção econômica do país. Bauman afirma que essa responsabilidade não pesa e nem incomoda a coletividade, pois esse estímulo incessante ao consumismo é aceito pela geração “líquido-moderna” como uma forma de liberdade de escolha e de cooperação social.

Citando Alain Ehrenberg, Bauman anuncia uma “síndrome cultural consumista”, onde tudo se desenvolve com rapidez, excesso e desperdício (produção de lixo), onde “os sofrimentos humanos mais comuns nos dias de hoje tendem a se desenvolver a partir

de um excesso de possibilidades, e não de uma profusão de proibições” (EHRENBERG apud BAUMAN, 2008, p. 121). A lógica do consumo é, pois, a de que quanto mais se tem, mais se deseja ter. Assim, o estímulo fixado pelo mercado leva à eterna insatisfação. O capital industrial é quem dirá o que, quando e onde se deve vender. A única opção impossível é não comprar.

De igual modo, não se pode descurar de que o crescimento do saber, sem precedentes na história, aumentou a desigualdade entre seus detentores e os que são desprovidos dele, reproduzindo as desigualdades crescentes no seio dos povos e entre as nações do planeta (CARTA..., 1994).

3 Relação entre os estudos propostos

A propriedade privada exerce essencial papel na conjuntura constitucional capitalista ditada pelo legislador originário. No mesmo tom com que se protege a propriedade privada, a CRFB/1988 a condiciona e funcionaliza.

Nesse norte, no espectro delineado por Bauman, a globalização, ao que parece, confinou os colonizados e manteve de pé o império. Destruíram as próprias matas para cobrar de outros países o futuro das espécies. Não há bons ou maus, é só um jogo retórico e de esconde-esconde de palavras e atos. O que está por detrás das nações? O dinheiro representado pelas corporações globais, conglomerados que se esquivam de obrigações ambientais nos seus próprios países para apontar a eventual responsabilidade dos colonizados. Se o espaço não é mais fator dificultante à cultura do consumo o é para as colônias. Mantiveram de pé a cultura colonizadora por meio do consumo.

Desse modo, a indicação de “vem por aqui”, do Cântico Ne-

gro da obra de José Régio^{***1} não se mostra inapta a catalisar as funções do consumismo que nos atrai a adquirir produtos, muitas vezes desnecessários, mas que, ao adquiri-los e utilizá-los se convertem em essenciais às nossas vidas, “criam necessidades, outrora inimagináveis, gerando facilidades que incitam o consumo pelo consumo, provocando impactos ambientais” (RAYMUNDI, 2011, p. 242).

Édis Milaré (2020, RB-8.22) conclui percucientemente que:

Mas, à nossa espreita está o nebuloso conceito de “pós-modernidade”. A civilização industrial é coisa do passado, o consumo se afirma compulsivo e torna-se um mandamento econômico falacioso diante das limitações do planeta Terra e da expansão, sem limites previsíveis, da população mundial. Todavia, ninguém pode ignorar que as mudanças aceleradíssimas nos processos de comunicação e no domínio da cibernética e da informática estão impondo novos cânones de convivência e de relacionamento para a comunidade das nações, sem mencionar as incríveis alterações que se processam na vida profissional e empresarial, com repercussões na vida individual das pessoas. Sem dúvida, caminhamos para uma inelutável planetarização, cujos rumos ainda são mal delineados. Em síntese, a chamada “pós-modernidade” refere-se a um estilo de vida absolutamente inovador nos conceitos e nas práticas do dia a dia, com uma outra visão de mundo.

Formado está, então, o círculo vicioso do consumo: as necessidades criadas pela indústria adentraram e se arraigaram na cultura do “ter” e, para vender mais bens de consumo, carecem de mais insumos, os quais são encontrados na disponibilidade dos recursos naturais, desencadeando um aumento da produção que desenvolve a economia (mesmo artificialmente) do local onde se realiza a extração ou onde a indústria instalou a manufatura. E

^{***1} José Régio, em RÉGIO, José. *Cântico Negro*. In: RÉGIO, José. *Poemas de Deus e do Diabo*. 4. ed. Lisboa: Portugalíia, 1955. p. 108-110. José Régio, pseudônimo literário de José Maria dos Reis Pereira.

se há excesso de bens de consumo circulando, haverá mais lixo produzido, pois a obsolescência programada já alterou o desejo da sociedade de consumo.

Em outras palavras, a indústria do capital cria um produto e imprime na cabeça dos incautos que aquilo é uma necessidade, que não podemos viver sem aquele produto “essencial”.

Para fabricar o respectivo produto, a indústria vale-se de insumos retirados de todas as partes do globo, de preferência onde for mais fácil e módico, considerando os custos diretos e indiretos, a existência de leis trabalhistas brandas, política interna pusilânime, legislação e fiscalização ambiental indolente, a exemplo.

Para se manufaturar os insumos, escolhe-se o ambiente mais próspero à sua ambição. O alvo é uma nação tão miseravelmente carente que, ao atrair uma grande indústria para o seu território, se vangloria por ter “vencido” a concorrência, não importando a poluição e a degradação ambiental geradas, as práticas insalubres para o trabalho humano ou mesmo os resíduos frutos da produção.

Contudo, os produtos somente são ambicionados pela sociedade de consumo até que a indústria lhes incuta o mais novo desejo, que substituirá o já “velho”.

Em retorno, portanto, ao estágio inicial desta cadeia, o que temos é a nação dependente economicamente, tanto do consumo de seus locais quanto da indústria e seus empregos, corrompida pelo próprio e vicioso ciclo. Degradação ambiental crescente, em razão da necessidade de mais insumos naturais e espaço para a sua produção, poluição e geração de lixo.

Existem, no entanto, alguns remédios para que a repetição do ciclo vicioso acima mencionado seja arrefecido, sendo a promulgação de uma Constituição que priorize a livre iniciativa, sem, contudo, reduzir o seu espectro ao capitalismo, *tout court*, um destes.

Nessa perspectiva, tem-se que o Brasil adotou o regime mais consentâneo à realidade da sociedade de consumo. A despeito, contudo, de ainda haver muito a se fazer, pois não estamos em

um estágio constitucional e político capaz de assegurar o almejado equilíbrio, a ponto de reafirmar o que diz Ingo Wolfgang Sarlet, de que vivemos num Estado Democrático (Socioambiental) de Direito (SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2017, p. 376), a nova ordem magna de 1988 foi assim concebida.

Vivemos a evolução de uma Constituição dirigente que, para Marcelo Novelino, seria caracterizada “por conter normas definidoras de tarefas e programas de ação a serem concretizados pelos poderes públicos. As constituições dirigentes têm como traço comum a tendência, em maior ou menor medida, a serem uma constituição total” (NOVELINO, 2009, p. 113).

O Estado Socioambiental de Direito não quer dizer Estado Mínimo, mas sim a materialização de um Estado regulador da atividade econômica, que se dirige e se ajusta aos valores e princípios constitucionais, tencionando a conjugação de desenvolvimento humano, social e ambientalmente sustentável (SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2017, p. 375)

Em seguida Sarlet, Marinoni e Mitidiero arrematam:

A ordem econômica, constitucionalizada a partir dos princípios diretivos do art. 170 da CF/88, mas também e essencialmente com base também nos demais fundamentos e objetivos constitucionais que a informam (por exemplo, os objetivos fundamentais da República elencados no art. 3.o da CF/88), expressa uma opção pelo que se poderia designar de um capitalismo ambiental ou socioambiental (ou economia socioambiental de mercado) capaz de compatibilizar a livre-iniciativa, a autonomia e a propriedade privada com a proteção ambiental e a justiça social (e também justiça ambiental), tendo como norte normativo “nada menos” do que a proteção e promoção de uma vida humana digna e saudável (e, portanto, com qualidade, equilíbrio e segurança ambiental) para todos os membros da comunidade estatal. Por tal razão, entre outras que aqui se poderia invocar, o princípio da sustentabilidade opera como um princípio estruturante, de caráter multidimensional (...) (SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2017, p. 375-376).

4 Meio ambiente natural

O meio ambiente a ser aqui considerado é o meio ambiente natural, vez que a doutrina o divide em quatro enfoques: natural, artificial, cultural e laboral.

Em apertada síntese, da obra de Édis Milaré, temos que o meio ambiente pode ser visto sob dois aspectos distintos. A um, estrito, segundo o qual o meio ambiente simboliza a expressão do patrimônio natural, desprezando tudo o mais que não seja na perspectiva dos recursos naturais. A dois, ampliando os limites propostos pela ecologia tradicional, abrangendo as dimensões acima lançadas, a saber:

a) ambiente natural ou físico, constituído por elementos abióticos (= sem vida), como o solo, o subsolo, os recursos hídricos, o ar atmosférico e a energia, e por elementos bióticos (= com vida), a exemplo da fauna e da flora; b) ambiente artificial ou antropizado, formado pelas edificações, equipamentos e alterações produzidas pelo homem, enfim, os assentamentos de natureza urbanística e demais construções; c) ambiente cultural, expressado pelo patrimônio artístico, estético, histórico, turístico, paisagístico, arquitetônico etc.; e, por fim, d) ambiente laboral, compreensivo daquele onde as relações de trabalho se desenvolvem e sua relação com a saúde, dignidade e a qualidade de vida do trabalhador (MILARÉ, 2020, RB-3.2).

O meio ambiente natural, foco do nosso trabalho, merece uma definição mais elaborada, vez que não existe acepção hermética que o defina. De acordo com o inciso, I do artigo 3º, da Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, este seria “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” (BRASIL, 1981).

Podemos dizer, assim, que o meio ambiente é algo que compõe

a vida de cada ser humano que, por sua vez, também está inserido nesse meio, como um agrupamento de elementos bióticos (fauna e flora) e abióticos (físicos e químicos), estruturados em ecossistemas distintos.

Sob a égide constitucional, a CRFB/88 traz, em seu artigo 225, uma conceituação patrimonial do meio ambiente, colocando-o como bem de uso comum do povo****2, ao afirmar que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Milaré (2020, RB-3.3) acentua, ainda, que tal conceituação tem um caráter eminentemente antropocêntrico, consoante a qual “o mundo natural tem valor apenas enquanto atende aos interesses da espécie humana, concepção essa, aliás, muito presente no pensamento ocidental.”

5 Evolução histórico-normativa da função social da propriedade nas constituições brasileiras

A primeira Constituição Federal pátria que vinculou a propriedade ao interesse social foi a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 1934, que estabeleceu em seu artigo 113, 17 que, *in verbis*: “É garantido o direito de propriedade, que não poderá ser exercido contra o interesse social ou coletivo, na

****2 Segundo Hely Lopes Meirelles, “[...] no uso comum do povo os usuários são anônimos, indeterminados, e os bens utilizados o são por todos os membros da coletividade – *uti universi* –, razão pela qual ninguém tem direito ao uso exclusivo ou a privilégios na utilização do bem: o direito de cada indivíduo limita-se à igualdade com os demais na fruição do bem ou no suportar os ônus dele resultantes. Pode-se dizer que todos são iguais perante os bens de uso comum do povo”. (MEIRELLES, 2016, p. 641)

forma que a lei determinar (...)” e mesmo sendo uma ordem de abstenção e não a imposição de um dever de ação propriamente dito, inovou ao acoplar o exercício do direito de propriedade com a interdição de ofensa ao interesse social ou coletivo (SCHEID, 2017, p. 428)

Cabe aqui uma importante inserção: as Constituições de 1824, 1891 e, posteriormente, de 1937, consagraram o direito de propriedade em toda a sua inteireza, admitindo apenas a desapropriação decorrente da utilidade pública, desconsiderando qualquer força, propósito ou direito social. Assim, a preocupação demonstrada na Constituição de 1934 foi descartada pela Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1937 (SCHEID, 2017, p. 428).

Em seguida, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1946, condicionou o uso da propriedade ao bem-estar social, em clara referência ao movimento caracterizador de constitucionalismo social, intitulado “Estado de bem-estar social”, dentre as quais podemos citar as Constituições Mexicana (1917) e de Weimar (1919) como exemplos.

As regras da função social da propriedade resultaram de certo viés germanista, oriundo da citada Constituição de Weimar, de 1919, que previa que o proprietário estava sujeito a obrigações, e a uma busca de justiça comutativa, quando associava propriedade e função social (SZTAJN, 2018, p. 411). O Estado, a partir de então, deve passar a intervir na ordem econômica e social, a fim de tentar promover a igualdade em seu sentido material, no caso da propriedade, incentivando a justa distribuição de terras, conforme se depreende do artigo 147 deste texto constitucional: “O uso da propriedade será condicionado ao bem estar social. A lei poderá, com observância no disposto no artigo 141, §16, promover a justa distribuição da propriedade, com igual oportunidade para todos”.

Foi na Constituição brasileira de 1967 (repetido na Emenda Constitucional 1, de 1969, artigo 160, III) que se utilizou, pela primeira vez, a expressão “função social” da propriedade, agora

como princípio da ordem econômica e social, como estabeleceu o artigo 157, III, *in verbis*: “A ordem econômica tem por fim realizar a justiça social, com base nos seguintes princípios: III – a função social da propriedade.”

A evolução do instituto da função social da propriedade, até a Constituição Federal de 1967, confirmava a inquietação do legislador originário para estabelecer mecanismos para frear os exageros cometidos ao se exercer o direito de propriedade, tida até então como absoluta e indevassável, com espeque na ordem liberal estabelecida desde o Código Civil Napoleônico. Voltava-se, agora, à preocupação e atenção aos direitos e liberdades do cidadão, impedindo o exercício arbitrário, até mesmo emulativo, do direito de propriedade, a fim de evitar embaraçar os direitos e liberdades de terceiros cidadãos não proprietários, com o predomínio do bem comum e do bem estar geral, em detrimento do absolutismo proprietário impregnado até então.

A Constituição Federal de 1967 erigiu a função social da propriedade a princípio fundamental da ordem econômica e social, porém, em seu texto, até aquele momento, não se vislumbrava uma vinculação da função social da propriedade ao dever de respeito e preservação do meio ambiente (RAYMUNDI, 2011, p. 89).

Quando da promulgação da CRFB/88, a função social da propriedade foi alocada lado a lado à garantia ao próprio direito de propriedade, como um princípio e um direito fundamental, conforme consta dos incisos XXII e XXIII do artigo 5º:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XXII – é garantido o direito de propriedade;

XXIII – a propriedade atenderá a sua função social; (BRASIL, 1988)

A garantia constitucional ao direito de propriedade e, igualmente, à sua função social, tiveram seus respectivos *status* elevados a cláusulas pétreas. Importa dizer que as Constituições anteriores trataram da função social da propriedade, sem, contudo, alçá-la a este nível, o ápice do núcleo intangível do texto constitucional, de acordo com o espírito democrático que marcou a nova ordem, a busca por mais igualdade e justiça social (SOUZA, 2018).

Não se contentou o constituinte originário em assentar a função social da propriedade como garantia fundamental, indo além e traçando parâmetros para a sua inserção no sistema, tratando-a em outros dispositivos como, por exemplo, junto ao rol dos princípios gerais da atividade econômica, em que legislador originário alçou a propriedade ladeada por sua essencial função social:

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

II – propriedade privada;

III – função social da propriedade; (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Já o artigo 182 da CRFB/88, que dispõe acerca da propriedade urbana, indicou quando se considera atendida a função social:

Art. 182. A política de desenvolvimento urbano, executada pelo Poder Público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes.

§ 2º A propriedade urbana cumpre sua função social quando atende às exigências fundamentais de ordenação da cidade expressas no plano diretor. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Da mesma forma, a função social da propriedade rural somente estará atendida, nos termos do artigo 186 da CRFB/88, quando:

Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

I – aproveitamento racional e adequado;

II – utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Para o mote central do presente trabalho é importante mencionar que neste artigo específico a CRFB/88, o inciso II faz referência à adequada utilização dos recursos naturais e à preservação do meio ambiente, ou seja, insere-se aqui a necessidade de que o primeiro direito intergeracional alçado ao *status* constitucional seja atendido, sem o qual não haverá a observação da função social da propriedade rural, tratando-se, pois, da função socioambiental da propriedade.

Da análise doutrinária, em uma compreensão vertida e pendendo ao peso social do instituto, tem-se, na concepção de Scheid:

A presença da função social no exercício do direito de propriedade é que qualifica essa propriedade juridicamente, legitimando a sua proteção.

(...) Não é mais, portanto, um direito absoluto do indivíduo sobre o objeto, de forma que a Constituição somente protege a propriedade que aproveite à coletividade, isto é, a propriedade que cumpra a finalidade para a qual existe. (SCHEID, 2017, p. 429).

Contrário ao pensamento solidarista de que a função social deve sempre preponderar no sopesamento dos princípios constitucionais, Luciano Benetti Timm (TIMM; CAOVILLA, 2018, p. 319) aloca a conjuntura ao pensamento de Hernando De Soto, ao criticar que:

A partir disso, declinam-se ilações do tipo que à propriedade o ordenamento brasileiro não confere proteção, senão quando imbuída de sua função social. Vale dizer, ou a propriedade cumpre a sua função social ou não é protegida. É aquela típica

ideia solidarista de Duguit de que a propriedade caracteriza dever e não direitos.

(...) A inclusão (essa é a verdadeira função social da propriedade) será de forma mais eficiente ao se conferir direitos de propriedade àqueles que não os têm, sem radicalmente relativizar, em nome de objetivos evanescentes, os direitos daqueles que produzem.

O autor aduz que “em nome da consecução de pretensos direitos fundamentais ao mesmo superiores, tem-se que o direito de propriedade é um direito fundamental e, ainda, este direito tem o condão de promover outros direitos igualmente fundamentais” (TIMM; CAOVILLA, 2018, p. 319).

A razão o assiste em parte, pois além de o direito de propriedade ser direito de estirpe fundamental, é formalmente reconhecido e previsto como tal. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, resolução 217AIII da Assembleia Geral da Organização, de 1948 (DUDH), está expresso, em seu artigo 17, que “Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros” e, no mesmo artigo, em sua cláusula segunda, enuncia que “Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua propriedade”. Percebe-se, assim, que a flexibilização do direito de propriedade em nome de qualquer outro direito fundamental merece cautelosa ponderação, pois estamos diante de duas garantias fundamentais, e a preferência por uma em detrimento da outra exige sólida fundamentação (TIMM; CAOVILLA, 2018, p. 320).

A legislação infraconstitucional, por sua vez, fixou as formas de proteção à ordem constitucional, ao minudenciar sua concepção e meios para sua consecução, sendo que a Lei 4.504/1964, chamada de Estatuto da Terra, confeccionada sob a força da Constituição de 1946, dispõe no seu artigo 2º que a propriedade da terra é condicionada pela função social, que só será atendida se houver a conservação dos recursos naturais, ordenando ao Poder Público que zele por seu máximo atingimento no plano prático.

Os contornos normativos da função social da propriedade na esfera infraconstitucional também estão expressos na nova ordem civilista de 2002, vinculando o direito de uso, gozo e disposição do proprietário, bem como de reaver a coisa de quem injustamente a possui ou detenha à preservação do meio ambiente, estabelecendo no § 1º, do artigo 1.228, do Código Civil que “[...] o direito de propriedade deve ser exercido em consonância com as suas finalidades econômicas e sociais e de modo que sejam preservados, de conformidade com o estabelecido em lei especial, a flora, a fauna, as belezas naturais, o equilíbrio ecológico e o patrimônio histórico e artístico, bem como evitada a poluição do ar e das águas”. O § 2º do mesmo dispositivo legal também é bastante expressivo, asseverando que “[...] são defesos os atos que não trazem ao proprietário qualquer comodidade, ou utilidade, e sejam animados pela intenção de prejudicar outrem”.

Vê-se que, até aqui, o delineamento constitucional de 1988 relativizou a estrutura e as faculdades do direito de propriedade ao necessário atendimento tanto à sua função social quanto à preservação do meio ambiente.

Calha inserir, nesse contexto, que a par das já mencionadas “propriedade” e “função social da propriedade”, o meio ambiente também foi alçado, na ordem constitucional vigente, à estatura de cláusula pétrea.

6 O meio ambiente e sua proteção como cláusula pétrea e a vedação ao retrocesso ambiental

A proteção ao meio ambiente ecologicamente equilibrado revela a salvaguarda que o constituinte originário forneceu a tal direito fundamental.

Ingo Wolfgang Sarlet e Tiago Fensterseifer assertivamente afirmam que houve o reconhecimento da proteção ambiental como cláusula pétrea e que a CRFB/88 conferiu um “valioso atributo de durabilidade” à proteção ambiental no âmbito ordenamento jurídico-constitucional brasileiro. (SARLET; FENSTERSEIFER, 2020)

Ordena o artigo 225 da CRFB/88 que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.”

Nesse norte, a forma como foi constitucionalmente lançada a proteção ambiental funcionaria como barreira à desregulamentação e às alterações casuísticas ao soar de crises artificiais e emergências fictícias, segundo Herman Benjamin (BENJAMIN, 2007, p. 79).

A matéria elevada e reforçada ao *status* de cláusula pétrea visa também proteger os direitos fundamentais, à luz do metaprincípio da dignidade da pessoa humana. Atento à garantia de proibição de retrocesso ecológico, e ao comando constitucional inserido no artigo 225 da CRFB/88, que ordena progredir na defesa e recomposição dos ambientes naturais, Sarlet e Fensterseifer afirmam que tais “institutos jurídico-constitucionais objetivam blindar o bloco

normativo constitucional-ambiental contra eventuais retrocessos” (SARLET; FENSTERSEIFER, 2020).

Assevera-se, portanto que o direito fundamental ao meio ambiente preservado não pode admitir retrocesso ecológico, pois está inserido como garantia fundamental, possuindo aplicabilidade imediata, nos exatos termos do artigo 5º, §§ 1º e 2º, da CRFB/88, incluído na esfera intangível disposta no artigo 60, § 4º, IV, do Texto Maior, que proíbe qualquer proposta que vise a abolir o direito fundamental ambiental, acatado como cláusula pétreia devido à sua importância para o sistema constitucional brasileiro.

Na mesma direção, segue a lição de Michel Prieur, que entende que o princípio de não regressão na seara ambiental (ou seja, progressão em sentido *lato*) está implícito nas convenções sobre os direitos humanos, afirmando que “a não regressão dos direitos humanos é mais que implícita, ela é ética, prática e quase judiciária” (PRIEUR, 2011, p. 22).

O ideal entrelaçamento das disposições fundamentais fortalece a unidade constitucional e a interpretação sistêmica e teleológica de seus preceitos.

Para Herman Benjamin, o princípio da proibição do retrocesso abraça o papel de princípio geral do direito ambiental, fazendo com que as medidas legislativas adotadas, em qualquer esfera, só serão legítimas à luz da proteção ao meio ambiente:

É seguro afirmar que a proibição de retrocesso, apesar de não se encontrar, com nome e sobrenome, consagrada na nossa Constituição, nem em normas infraconstitucionais, e não obstante sua relativa imprecisão – compreensível em institutos de formulação recente e ainda em pleno processo de consolidação –, transformou-se em princípio geral do Direito Ambiental, a ser invocado na avaliação da legitimidade de iniciativas legislativas destinadas a reduzir o patamar de tutela legal do meio ambiente, mormente naquilo que afete em particular a) processos ecológicos essenciais, b) ecossistemas frágeis ou à beira de colapso, e c) espécies ameaçadas de extinção” (BENJAMIN, 2011, p. 59)

O debate sobre o posicionamento do direito fundamental ao meio ambiente equilibrado recebeu contornos jurisprudenciais por ocasião do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 3.540, de cuja ementa colhe-se ser “direito de terceira geração (ou de novíssima dimensão) consagra o postulado da solidariedade e que a sua transgressão alteraria a ordem constitucional, ao irromper no seio da coletividade conflitos intergeracionais” (BRASIL, 2006). O relator, Ministro Celso de Mello apoiou-se na ponderação dos princípios fundamentais vergastados para ver prevalecer seu voto, já que nas relações entre a atividade econômica e a ecologia, aquela está pautada por sua limitação explícita frente à preservação ao meio ambiente (artigo 170, VI da CRFB/1988), havendo precedência ao respeito desta, pois se trata de “expressão constitucional de um direito fundamental que assiste à generalidade das pessoas” (BRASIL, 2006).

7 A evolução do direito de propriedade e sua função socioambiental como direito fundamental

Na evolução do instituto da propriedade tem-se sua funcionalização como elemento histórico de destaque. Isso se deve, em parte, pela modificação estrutural nos sistemas jurídicos, perpassados pela constitucionalização do direito civil.

No início do século XX, a substancial profusão legislativa era composta pela codificação do direito, iniciada no já mencionado *Code Civil* francês, de 1804, que era, até então, o meio de atingir o máximo de regulação das relações jurídicas, ofertando segu-

rança jurídica e estabilidade às relações privadas (RAYMUNDI, 2011, p. 34).

Nessa esteira, Bauman afirmou que

a modernidade é fluída e capaz de quebrar conceitos e previsões legais seculares: Os tempos modernos encontraram os sólidos pré-modernos em estado avançado de desintegração; e um dos motivos mais fortes por trás da urgência em derretê-los era o desejo de, por uma vez, descobrir ou inventar sólidos de solidez duradoura, solidez em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo previsível e, portanto, administrável (BAUMAN, 2001, p. 10).

A atenção ofertada pelo absolutismo do proprietário já não era capaz de compor os anseios da evolução dos direitos de segunda geração. As codificações que partiram da experiência francesa foram uma tentativa de tornar a dinâmica da sociedade de outrora previsível e administrável. Essa lógica deixa de fazer sentido para a dinâmica da sociedade contemporânea, que é mais rica do que as previsões normativas. Perpetuar sólidos duradouros por meio de codificações/legislações tornou-se tarefa cada vez mais complexa.

Conforme assinalou Bauman, “são esses padrões, códigos e regras a que podíamos nos conformar, que podíamos selecionar como pontos estáveis de orientação e pelos quais podíamos nos deixar depois guiar, que estão cada vez mais em falta” (BAUMAN, 2011, p. 11).

Havia intensa intromissão das correntes socializadoras do direito de propriedade, em decorrência das revoluções industriais e de teses desmistificadoras que abordavam e criticavam os regimes liberais da época. Nesse contexto, havia um crescente interesse em dar à propriedade um caráter mais coletivo, vinculando seu exercício a novos preceitos e novos princípios de ordem constitucional.

Em meados do século passado, iniciou-se o movimento de publicização do direito privado, por meio da sua constitucionalização,

a partir do qual as constituições irradiavam seus princípios e as normas de direito privado deveriam ser interpretadas à sua baliza. A tábua axiológica fundamental serviria como parâmetro de filtragem, tatuando a legislação infraconstitucional por seus paradigmas. É de se anotar que a CRFB/88, consolidou o movimento de publicização do direito privado, sendo que a propriedade absolutista de outrora desaparece, e a sua leitura só pode se dar a partir dos princípios constitucionais. A propriedade privada encontra-se, então, clivada pela necessária função social, que por sua vez somente pode ser atendida se houver respeito ao primeiro direito intergeracional, qual seja, a proteção ao meio ambiente.

É de se notar que a partir do advento da CRFB/88 os institutos da propriedade, da sua função social e da proteção ao meio ambiente equilibrado não se dissociaram mais. Com base nestes dispositivos constitucionais a doutrina (MIRANDA, 2010, p. 422-428) percebeu que a propriedade deve atender também a uma função ambiental, apesar de esta não constar, de forma explícita, no texto constitucional:

A proteção conferida ao Meio Ambiente pela Constituição da República Federativa do Brasil, a inserção da defesa do Meio Ambiente ao lado da Função Social da Propriedade como princípios da ordem econômica, e a utilização adequada dos recursos naturais como requisito ao cumprimento da Função Social da Propriedade rural, passam a caracterizar uma Função Ambiental inerente à Propriedade e intrínseca à noção de Função Social da mesma. Somando-se a isso, deve-se entender que a coletividade tem a prerrogativa de exigir, do titular do direito de propriedade, o cumprimento do seu direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, conforme regulamenta o caput do art. 225 da CF/88. (MIRANDA, 2010, p. 422-428, grifo nosso)

Não se pode olvidar de que a mesma feição social dada ao direito de propriedade pela CRFB/88 alçou o regime econômico capitalista, nos termos dos fundamentos da República, artigos 1º,

IV e 170 do texto constitucional pátrio. A partir de tais premissas, conjugando-as ao artigo 225 da CRFB/88, vislumbra-se a função socioambiental da propriedade, estando esta diretamente relacionada ao conceito de bem ambiental, que tem por desígnio alcançar a sadia qualidade de vida da sociedade.

Vale dizer, a legitimidade da exploração econômica, a par de dignificar a existência humana, só se dá com a perfeita sintonia com a função social da propriedade e a defesa do meio ambiente, sem os quais, como afirmado acima, estará sujeita a sanções legais.

O uso e a apropriação de bens ambientais só atenderão ao comando constitucional quando simultaneamente o direito à propriedade privada é exercido de forma racional e sustentável, atendendo aos anseios da coletividade. “Pode-se dizer, portanto, que somente merece proteção constitucional a propriedade que cumpre sua função social, em sua dimensão econômica e socioambiental” (MIRANDA, 2010, p. 215).

A partir de então, instituiu-se um regime de exploração da propriedade privada que alterou o regime anterior, onde a limitação era somente a autonomia da vontade, para fixar o mesmo direito somente quando respeitada a sua função socioambiental, consubstanciado na interpretação sistemática dos artigos 170, II, III e VI; 186, II; e 225 da CRFB/88.

Acerca da temática apresentada, por ocasião do julgamento da ADC nº 42 pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), o Ministro Alexandre de Moraes declinou no seu voto que:

São dois valores aparentemente em conflito que a Constituição de 1988 alberga e quer que se realizem no interesse do bem-estar e da boa qualidade de vida dos brasileiros. Antes dela, a lei 6.938, de 31.8.1981 (arts. 1º e 4º), já havia enfrentado o tema, pondo, corretamente, como principal objetivo a ser conseguido pela Política Nacional do Meio Ambiente a compatibilização do desenvolvimento econômico social com a preservação da qualidade do meio ambiente e do equilíbrio ecológico. A conciliação

dos dois valores consiste, assim, nos termos deste dispositivo, na promoção do chamado desenvolvimento sustentável, que consiste na exploração equilibrada dos recursos naturais, nos limites da satisfação das necessidades do bem-estar da presente geração, assim como de sua conservação no interesse das gerações futuras.

8 Conclusão

Ao se considerar os desejos existentes na sociedade de consumo em interação com os valores constitucionais pátrios, surge um aparente dilema: liberdade de escolha balizada pelo capitalismo ou proteção ecológica radical?

Não faltam exemplos para referendar uma ou outra escolha, mas sempre nos extremos do debate. Podemos citar, por exemplo, o desastre ocorrido em Mariana/MG, quando, em 05 de novembro de 2015, rompeu-se a Barragem do Fundão. A onda de lama, contendo cerca de 32 milhões de m³ de rejeitos de mineração, cursou mais de 600 km e 40 municípios em Minas Gerais e no Espírito Santo, até chegar ao mar, percorrendo toda a bacia do Rio Doce. O desastre causou, entre outras mazelas diretas e indiretas, a destruição de 1.469 hectares, incluindo Áreas de Preservação Permanente (APPs). Outra tragédia foi a que ocorreu no dia 25 de janeiro de 2019, na cidade de Brumadinho/MG, diante do rompimento de outra barragem de rejeitos de mineração. Segundo o IBAMA, houve destruição de pelo menos 133,27 hectares de vegetação nativa de Mata Atlântica e 70,65 hectares de Áreas de Proteção Permanente - APP (IBAMA, 2019).

A educação ambiental, já devidamente apregoada no seio constitucional, se mostra eficiente, de modo a barrar a galopante degradação do meio ambiente natural. A educação ambiental perpassa, primeiro, por demonstrar como o consumismo, relata-

do por Bauman, rompeu a barreira do senso de sustentabilidade, fazendo pender a balança do equilíbrio em desfavor da ecologia e, em seguida, atuar em direção ao progresso na recuperação dos sistemas ambientais.

Não é aconselhável permitir que a felicidade individual demonstre-se mais na aquisição de um novo bem, nossa identidade não pode passar a depender de tal elemento, pois essa efemeridade se tornará a nossa ruína ambiental. O descarte de bens ainda em estado de uso, mas alheio aos anseios que a indústria nos projeta, já se mostra causador de grande desperdício de recursos naturais. A liquefação da sociedade, censurada por Bauman, se mostrou competente a esconder-nos algo que está bem à nossa frente, diante de nossos olhos: somente a união de interesses em torno da sustentabilidade será capaz de combater os excessos, problemas globais não podem ser resolvidos por uma localidade ou um Estado, ou seja, soluções para problemas locais não podem ser tomadas para os problemas globais.

A norma constitucional a respeito da proteção ambiental não pode mais se ater apenas à realidade ecológica interna. Assim como o capital, que é itinerante, os danos ambientais também não se restringem ao Estado onde se concentra manufatura, fazendo-se perceptível que a doutrina constitucional-ambiental e também o ordenamento interno de alguns Estados já se aperceberam que é necessária a ampliação da perspectiva de proteção ao meio ambiente, já que fronteiras legislativas não barram o crescimento da dilapidação dos bens ambientais causada pelo consumismo. Fala-se em ‘constitucionalismo global’, pois gradativamente o Estado vem perdendo a sua exclusividade no domínio constitucional, no que tange à preservação do meio ambiente natural.

Em mesmo sentido, vimos há pouco tempo a Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH, 2017) manifestando-se, por meio da Opinião Consultiva nº 23/2017, sobre “Meio Ambiente e Direitos Humanos” em relação à a proteção jurídica autônoma,

ou seja, “em si mesma” da natureza, encorpendo uma tendência a reconhecer sua personalidade jurídica no sentido dos *direitos da Natureza*. Esta Corte reconheceu, também, a existência de uma relação inegável entre a proteção do meio ambiente e a realização de outros direitos humanos, em que tanto a degradação ambiental e os efeitos adversos da mudança climática afetam o desfrute efetivo desses direitos, ressaltando que vários destes, de envergadura fundamental, requerem, como uma pré-condição necessária para seu exercício, uma qualidade ambiental mínima, vendo-se, portanto, profundamente afetados pela degradação dos recursos naturais.

Jornadeando em compasso com a fundamental conjugação de interesses sociais, econômicos e ambientais, as Nações Unidas congregaram os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, que estão previstos na Agenda 2030, por meio dos quais se implementarão políticas de cunho transnacionais a fim de erradicar a pobreza, propiciar desenvolvimento humano e econômico, mas preservando a natureza, reconhecendo, assim, os limites do Planeta.

Assim, se faz necessário o recuo das intervenções antrópicas sobre os sistemas ecológicos e em escala planetária, para que se restaure a capacidade de resiliência da natureza. A conjugação dos interesses econômicos, sociais e ambientais deve ser canalizado no sentido da sustentabilidade. Se a vida humana por si só já pressupõe o consumo de bens ambientais, esse desgaste precisa ser arrefecido com a ideia de que não haverá vida humana viável se não nos atentarmos para o esgotamento causado pelo consumo desmesurado.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís Roberto; MELLO, Patrícia Perrone Campos. Como salvar a Amazônia: por que a floresta de pé vale mais do que derrubada. *Revista de Direito da Cidade*, v. 12, n. 2. p. 331-376, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Deintzlen. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BENJAMIN, Antonio Herman. Constitucionalização do ambiente e ecologização da Constituição brasileira. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes; MORATO LEITE, José Rubens (org.). *Direito constitucional ambiental brasileiro*. São Paulo: Saraiva, 2007.

BENJAMIN, Antonio Herman. Princípio da proibição de retrocesso ambiental. In: COMISSÃO DE MEIO AMBIENTE, DEFESA DO CONSUMIDOR E FISCALIZAÇÃO E CONTROLE (org.). *O princípio da proibição de retrocesso ambiental*. Brasília: Senado Federal, 2011. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/242559>. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. [Constituição (1946)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. [Constituição (1967)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 1 de 17 de outubro de 1969*. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm#:~:text=Art.,em%20seu%20nome%20%C3%A9%20exercido. Acesso em: 6 fev. 2021.

BRASIL. *Lei 4.504 de 30 de novembro de 1964*. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm. Acesso em: 6 fev. 2021.

BRASIL. *Lei 6.938 de 31 de agosto de 1981*. Política Nacional do Meio Ambiente. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. *Lei 10.406 de 10 de janeiro de 2002*. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *ADI 3.540 MC*. Brasília DF. Relator: Min. Celso de Mello, 1 de setembro de 2005. Brasília, DF, 3 fev. 2006.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *ADC 42*. *Novo Código Florestal*. Relator: Min. Luiz Fux, 28 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15340792543&ext=.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.

CARTA da transdisciplinaridade. In: CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 1., 1994, Portugal. *Anais [...]*. Portugal: Convento de Arrábida, 1994.

CIDH - CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. *Opinião Consultiva n. 23/2017 sobre "Meio Ambiente e Direitos Humanos"*. p. 28- 29, 2017. Disponível em http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_23_esp.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

FENSTERSEIFER, Tiago. *O "diálogo das fontes" normativas na perspectiva do Direito Ambiental*. 3 fev. 2021. Disponível em: http://genjuridico.com.br/2021/02/03/dialogo-fontes-normativas-ambiental/?utm_source=mktgen&utm_medium=blog&utm_campaign=blog-genjuridico-newsletter#_ftnref15. Acesso em: 5 fev. 2021.

IBAMA. *Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis*. 30 jan. 2019. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/noticias/730-2019/1881-rompimento-de-barragem-da-vale-em-brumadinho-mg-destruiu-269-84-hectares>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MACIEL, Renata; GRANDO, Juliana Bedin. A sociedade líquida: O consumo consciente e o meio ambiente equilibrado. *Saberes da Amazônia*, Porto Velho, v. 02, n. 05, jul./dez. 2017.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito administrativo brasileiro*. 42. ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

MILARÉ, Édis. *Direito do ambiente* [livro eletrônico]. 5. ed. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020.

MIRANDA, João Paulo Rocha. A Reserva Legal e o direito de propriedade. In: JACOMINO, Sérgio; MELO, Marcelo Augusto Santana de; CRIADO, Francisco de Asís Palacios (coord.).

Registro de imóveis e meio ambiente. São Paulo: Saraiva, 2010. (Série Direito registral e notarial).

NOVELINO, Marcelo. *Direito Constitucional*. 3. ed. São Paulo: Método, 2009.

OLIVEIRA, Fábio Corrêa Souza de. *Direitos da natureza e direito dos animais*:

um enquadramento. *RIBD*, ano 2, n. 10, 2013. Disponível em: <http://www.idb-fdul.com>. Acesso em: 8 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*: Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Declaração do Rio sobre meio ambiente e desenvolvimento*. jun. 1992. Disponível em: https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/declaracao_rio_ma.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Agenda 2030*. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

PRIEUR, Michel. O princípio da proibição de retrocesso ambiental. In: COMISSÃO DE MEIO AMBIENTE, DEFESA DO CONSUMIDOR E FISCALIZAÇÃO E CONTROLE (org.). *O princípio da proibição de retrocesso ambiental*. Brasília: Senado Federal, 2011. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/242559>. Acesso em: 19 dez. 2020.

RAYMUNDI, Fabiano Camozzato. *A publicidade garantida pelo registro de imóveis e a proteção ambiental*. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. *Curso de direito constitucional*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. O direito fundamental ao meio ambiente como cláusula pétrea do sistema constitucional brasileiro. *GEN jurídico*, 25 ago. 2020. Disponível em: <http://www.genjuridico.com.br>. Acesso em: 27 dez. 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. O Direito Ambiental no limiar de um novo paradigma jurídico ecocêntrico no Antropoceno. *GEN jurídico*, 18 maio 2020. Disponível em: <http://genjuridico.com.br/2020/05/18/antropoceno-paradigma-ecocentrico/#:~:text=O%20Direito%20Ambiental%20no%20limiar%20de%20um%20novo%20paradigma%20jur%C3%ADdico%20ecoc%C3%AAntrico%20no%20Antropoceno&text=A%20passagem%20citada%20descreve%20com,novo%20Per%C3%ADodo%20Geol%C3%B3gico%20do%20Antropoceno>. Acesso em: 29 dez. 2020.

SCHEID, Cintia Maria. O princípio da função social da propriedade e sua repercussão na evolução da regularização fundiária urbana no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista de Direito Imobiliário*, São Paulo, v. 83, ano 40, p. 423-454, jul./dez. 2017.

SILVA, Marcelo *et al.* *Pós-Modernidade, Consumo e Ambientalismo: as Relações Públicas e a Problemática da Psicose Verde – O caso Monsanto*. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2015.

SOUZA, Eduardo Pacheco Ribeiro de. *Constituição Cidadã: a função social da*

propriedade e o registro imobiliário. *Revista de Direito Imobiliário*, São Paulo, v. 85, ano 41, p. 127-141, jul./dez. 2018.

SZTAJN, Rachel. Função social da propriedade. *Revista de Direito Imobiliário*, São Paulo, v. 85, ano 41, p. 405-414, jul./dez. 2018.

TIMM, Luciano Benetti; CAOVIALLA, Renato Vieira. Propriedade e desenvolvimento: análise pragmática da função social. *Revista de Direito Imobiliário*, São Paulo, v. 85, ano 41, p. 301-324, jul./dez. 2018.

Data de submissão: 20 de agosto de 2021

Data de aprovação: 05 de outubro de 2021

