

Universidade Federal Fluminense

Faculdade de Educação

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Ano 16 Número 40 Volume 5

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org. Ed. Geral)**

**Niterói – RJ
Fevereiro - 2020**

Revista Querubim 2020 – Ano 16 nº40 – vol.5 – 103p. (fevereiro – 2020)
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais
Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Renata Salgado Leme et al – Convenção da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência e sua recepção no direito brasileiro	04
02	Sandra Maria de Oliveira Pires – Proposta pedagógica: a participação coletiva é possível	12
03	Sandra Pottmeier et al – Reflexões acerca da história da criança: da antiguidade à modernidade	18
04	Sandra Kotula e Francine Cordeiro Bobato – Evasão no curso de Pedagogia no município de Prudentópolis – PR: um estudo de caso	25
05	Vanderlei Schmitz e Isabela Vieira Barbosa – Uma contextualização histórica a partir dos paradigmas sociológicos	34
06	Vinícius Alves de Mendonça e José Adelson Lopes Peixoto – História indígena no alto sertão de Alagoas: as memórias e histórias dos usos da pintura corporal entre os Jiripankó	41
07	Vinícius Costa Araújo Lira e Francisco Vieira da Silva – “ <i>Não é o peso que você perde, é a vida que você ganha</i> ”: saber, poder e modos de subjetivação em discursos sobre dietas no <i>facebook</i>	49
08	Vitor Garcia Stoll e Dulce Mari da Silva Voss – Educação <i>in-vivo</i> : do Pensamento Arbóreo ao Pensamento Rizomático	55
09	Walace Rodrigues et al – Reflexões sobre educação escolar, saneamento básico e vulnerabilidades no Brasil	61
10	Welber Nobre dos Santos e Elizete de Aguiar Miranda – Concordância interna ao DP constituído de nomes gerais: uma abordagem sintático-semântica	68
11	Yuri Miguel Macedo e Daniela Adlay de Arruda Costa – Educação de surdos numa perspectiva do feminismo negro	76
12	Bruna Silva Ramos – Breves Ensaios	88
13	Charlyan de Sousa Lima e Rita Tatiana Leão da Silva – Resenha	97
14	Danielly Rolim Brasil – Resenha	100
15	Jéssica Aciolly Lins Morgado – Resenha	102

CONVENÇÃO DA ONU SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUA RECEPÇÃO NO DIREITO BRASILEIRO

Renata Salgado Leme¹
Marina Stefania Mendes Pereira Garcia²
Orlando Narvaes de Campos³

Resumo

A Convenção da ONU sobre as pessoas com deficiência gerou diversos marcos, desde a definição da pessoa com deficiência até mesmo a teoria brasileira adotada para a recepção do tratado como norma constitucional brasileira. O Estudo vem introduzir novo modelo provocado através da evolução do conceito de liberdade, igualdade e fraternidade com seu princípio gerado a partir da Revolução Francesa. A sistematização do estudo deu-se através de pesquisa de artigos científicos relacionados ao direito e à saúde, tratados, leis e aplicação do tratado e a evolução do tratamento da matéria e sua real aplicação perante as pessoas com deficiência.

Palavras-chaves: Historicidade, Convenção da ONU sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, Evolução.

Abstract

The UN Convention on Persons with Disabilities has generated a number of milestones, from the definition of persons with disabilities to the Brazilian theory adopted for the reception of the treaty as a Brazilian constitutional norm. The study introduces a new model provoked by the evolution of the concept of freedom, equality and fraternity with its principle generated from the French Revolution. The systematization of the study took place through research of scientific articles related to law and health, treaties, laws and treaty application and the evolution of the treatment of the matter and its real application to people with disabilities.

Keywords: Historicity, UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Evolution.

Introdução

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU foi um marco ante uma minoria que historicamente sofre com a exclusão. Trouxe também novas abordagens, inclusive acerca de inovação legislativa no Brasil com sua ratificação após a Emenda Constitucional 45/2004 passando a integrar o rol das normas constitucionais.

Historicamente o processo de afirmação dos Direitos Humanos vem ganhando forças paulatinamente desde a Revolução Francesa baseada sob o lema de seu tripé de liberdade, igualdade e fraternidade.

¹ Universidade Santa Cecília (Unisantia); Possui graduação na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo (1987), Graduação em Direito na Universidade Católica de Santos (1992), Mestrado em Direito na Universidade de São Paulo (1998) e Doutorado em Direito na Universidade de São Paulo (2004). Atualmente é professora titular da Universidade Santa Cecília - UNISANTA, na Graduação da Faculdade de Direito e no Mestrado de Direito da Saúde.

² Advogada desde 2007; Possui graduação em Direito pela Universidade Norte do Paraná (2004), Pós Graduação em Direito Empresarial pela UEL - Universidade Estadual de Londrina - PR, Aperfeiçoamento em Mediação e Arbitragem, Mestranda em Direito da Saúde pela Universidade Santa Cecília (Unisantia).

³ Advogado desde 2000; Especialista em Direito Civil e Processo Civil pela Faculdade Legale, Especialista em Processo Civil pela Universidade Braz Cubas, MBA em Direito Imobiliário, Conciliador e Mediador. Mestrando em Direito da Saúde UNISANTA. Professor Titular da Graduação da Universidade Anhanguera de Santo André.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a consequente (Declaração) Universal dos Direitos Humanos é que se iniciou um estudo mais aprofundado acerca das minorias.

Assim conseqüentemente foi aprovada pela 61.^a Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006 a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com o seu respectivo Protocolo Facultativo, ambos assinados pelo Brasil em Nova York em 30/03/2007, data também de sua promulgação.

A Convenção traz um olhar sobre um grupo que precisa ter uma atenção mais fraterna e inclusiva com diversas proteções legislativas e uma mudança cultural para sua adaptação e convivência em sociedade.

Com sua publicação emergiram inúmeros costumes não inclusivos encobertos desde a antiguidade, onde historicamente as pessoas com deficiência eram eliminadas da sociedade, tendo também o teocentrismo em muito contribuído com esta cultura de exclusão e perdurado até a Idade Média. Somente após, com a Revolução Francesa, foi passado a adotar um olhar mais humano, porém, muito distante ainda da real isonomia e inclusão almejada.

Até mesmo a definição da pessoa com deficiência foi amplamente discutida, pois, a Convenção objetivou uma mudança de paradigma, com um texto progressivo e inclusivo, segundo a Professora Lopes (2007).

A Convenção da ONU sobre Os Direitos das Pessoas com Deficiência gerou diversos marcos a serem abordados. Desde a definição da pessoa com deficiência até mesmo a teoria brasileira adotada para a recepção do tratado como norma constitucional brasileira.

A sistematização do estudo deu-se através de pesquisa de artigos científicos relacionados ao direito e à saúde, definições de deficiente, tratados, leis e aplicação da convenção e a evolução do tratamento da matéria e sua real aplicação perante as pessoas com deficiência. Serão apresentadas legislação posterior acerca do tema, teorias adotadas, bem como do direito comparado e sua evolução, ratificação do tratado no Brasil, e todo um apanhado jurídico para trazer as soluções já apresentadas e as cabíveis para um campo de direitos tão complexos, tudo através de estudo coordenado.

Entende-se que este é apenas um pequeno passo, pois, há muito ainda a ser feito, tanto em matéria legislativa quanto à questão cultural e de costumes, tudo para uma real isonomia no comportamento e efetiva inclusão das pessoas com deficiência para que estas possam desenvolver sua própria personalidade.

Recepção de Tratados no Brasil após a EC 45 - Ratificação

A Constituição Federal de 1988 edificou à dignidade da pessoa humana e a prevalência dos direitos humanos a categoria de princípios fundamentais da República Federativa do Brasil. Também foram conferidos novos princípios jurídicos que corroboram suporte a todo o sistema normativo brasileiro e que devem ser sempre levados em deferência quando da inteligência de quaisquer normas do ordenamento jurídico de acordo com Cruz (2017).

No Brasil, antes de 2004, os tratados internacionais de direitos humanos eram aprovados por meio de decreto legislativo, por maioria simples, conforme artigo 49, inciso I da Constituição de 1988 e, posteriormente, eram ratificados pelo Presidente da República processo adotado da emenda 45/2004 segundo Soares (2011).

Com a da Emenda Constitucional de 45/2004 houve a Reforma do Poder Judiciário, à qual trouxe um possível fim à celeuma em tela, pois, segundo a nova regra do artigo 5.º CF, Brasil (1988) que os tratados, que forem aprovados por maioria absoluta serão equivalentes às emendas constitucionais.

Assim a assinatura da Convenção e do Protocolo Facultativo foi realizada através do Secretário Adjunto da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), Rogério Sotilli, em 30/03/2007 de acordo com Lopes (2007). Com a promulgação no sistema nacional, os textos dos documentos em português, deverão ser protocolados na ONU, procedimento este que denomina “depósito legal”.

Conforme definido nas disposições administrativas da Convenção (2010), em seu artigo 45 esta entrará em vigor no trigésimo dia após o depósito do vigésimo instrumento de ratificação ou adesão.

O Brasil adotou a Ratificação para a internalização, portanto, sendo um “ato pelo qual um Estado estabelece no plano internacional o seu consentimento em obrigar-se por um tratado” – conforme define a Convenção de Viena Organização das Nações Unidas (1969).

Trata-se de um processo de aprovação da internalização do documento no ordenamento jurídico nacional, confirmando o compromisso do Estado perante a comunidade internacional de respeitar, obedecer e fazer cumprir as obrigações e os direitos previstos em determinado tratado segundo a professora Lopes (2007).

O início dá-se com a assinatura pelo Poder Executivo, de competência do Presidente da República, sendo um ato privativo seu, no caso brasileiro, que pode delegar a função a outra autoridade do Poder Executivo nos termos do artigo 84, inciso VIII, da Constituição Federal Brasil (1988).

A Professora Lopes (2007) enfatiza que com a promulgação no sistema nacional, os textos dos documentos em português, deverão ser protocolados na ONU, procedimento este que denomina “depósito legal”.

Conforme definido nas disposições administrativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2010), após o 20º “depósito legal” é que cada um dos instrumentos (Convenção e Protocolo) entrará em vigor internacionalmente.

Lopes (2007) salienta que, as correntes doutrinárias mais expressivas, acerca da recepção dos tratados internacionais, além de diversas outras que discutem o tema, entendem que são dotadas de caráter, constitucional, infraconstitucional e supralegal e de lei ordinária.

A primeira corrente preleciona que os tratados passam a ter status de norma constitucional, é a corrente minoritária e mais garantista, muito defendida por Piovesan (2015, 86) aduz que esses tratados, assim como aqueles que também tratam de direitos humanos e são aprovados nos termos do art. 5.º, §3º, da Constituição Federal de 1988, têm hierarquia constitucional, com fundamento no dispositivo supra.

Piovesan (1996, 43) ressalta que “o Direito Internacional dos Direitos Humanos visa garantir o exercício dos direitos da pessoa humana”.

Cruz (2017) salienta que desta forma as normas teriam aplicabilidade imediata e, além disso, teriam também status de matéria constitucional, não podendo ser preterido por lei ordinária posterior, uma vez que são inerentes a própria constituição. Estariam, portanto, adjacente a ela no topo da pirâmide jurídica.

Lopes (2007) também entende que melhor doutrina formou a inteligência de que os tratados de direitos humanos internalizados têm *status* constitucional.

A CF ao tratar de garantias fundamentais determinou que suas normas têm aplicação imediata, texto do §1º, e seus dispositivos constitucionais não excluem outros, texto do §2º, decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil (1998) seja parte, tudo de acordo com seu artigo 5.º e parágrafos conforme mencionado acima. Atos aprovados na forma deste parágrafo: DLG n° 186, de 2008, DEC 6.949, de 2009, DLG 261, de 2015, DEC 9.522, de 2018.

Soares (2011) aduz que o parágrafo 3.º do art. 5.º da Constituição traz a perspectiva dos tratados, além de materialmente constitucionais, serem ainda formalmente constitucionais, isto é, equivalentes às emendas constitucionais, na hipótese de, a qualquer momento, depois de sua entrada em vigor, sejam estipulados pelo número mínimo do parágrafo 3.º do artigo 5.º da CF.

Porém Lopes (2007) salienta que há dissidências hermenêuticas que se dividem entre o entendimento de que os tratados de direitos humanos teriam *status* materialmente constitucionais e não formalmente constitucionais, ou seja, de como seu acolhimento formal se dá no sistema jurídico pátrio.

A segunda doutrina defende a suprallegalidade e ressalta a relevância da supremacia da Constituição e o caráter especial dos tratados de direitos humanos. Assim os tratados sobre direitos humanos não poderiam afrontar a supremacia da Constituição, mas teria lugar especial reservado no ordenamento jurídico. Porém, a professora salienta que equipará-los à legislação ordinária seria subestimar o seu valor especial no contexto do sistema de proteção dos direitos da pessoa humana.

Cruz (2017) reflete que, em contrapartida, os Tratados Internacionais que tratam sobre Direitos Humanos e não são estabelecidos pelo quórum qualificado, se situam no nível intermediário, ou seja, possuem status de norma suprallegal e infraconstitucional, segundo o STF.

Para Cruz (2017) é válido lembrar que a partir deste pensamento acerca dos tratados internacionais comuns, como, por exemplo, os que tipificam acerca do comércio de importação ou exportação, estes sim continuam a possuir status de lei ordinária.

Os autores que defendem a terceira corrente, posição de ter *status* de lei ordinária, o fazem pelo entendimento literal e restritivo do art. 102, II, b, da CF Brasil (1998).

Esse contingente da doutrina de acordo com Lopes (2007) parte da premissa de que se é cabível recurso extraordinário para o STF apreciar a constitucionalidade ou não de determinado tratado internacional, é porque o legislador constituinte teve por bem igualar os tratados e leis ordinárias.

A Jurisprudência do STF se mantém firme em relação à teoria que entende pela legalidade ordinária dos tratados internacionais de direitos humanos como salvaguarda Lopes (2007).

Cruz (2017) justifica que o STF entende pelo status de um Tratado Internacional quando internalizado ao ordenamento jurídico brasileiro. O mesmo tem, em regra, natureza jurídica de lei ordinária e está posicionado hierarquicamente abaixo da Constituição Federal, no mesmo patamar das Leis Complementares, Leis Delegadas e Medidas Provisórias.

O Supremo Tribunal Federal, segundo Soares (2011), no julgamento do Recurso Extraordinário 466.343- SP, em dezembro de 2008, converteu sua apreciação no que tange a hierarquia dos tratados internacionais de direitos humanos. Após o julgamento inferiu, hegemonicamente, que esses tratados, antes igualados às normas ordinárias federais, apresentam status de norma suprallegal, isto é, estão

acima da legislação ordinária, mas abaixo da Constituição. Tal apreciação admite a hipótese de tais tratados adquirirem hierarquia constitucional, desde observado o procedimento previsto no parágrafo 3.º, artigo 5.º da CF, acrescentado pela Emenda Constitucional no 45/2004. Desta forma ocorrendo a revogação das normas contrárias por antinomia das leis.

Sobre a nova configuração da pirâmide jurídica, no ordenamento brasileiro, Soares (2011) salienta que na parte inferior situa-se a lei; na parte central estão os tratados de direitos humanos, sendo aqueles aprovados sem o quórum qualificado do artigo 5º, parágrafo 3º da CF, e no ápice figura-se a Constituição.

Conquanto o Supremo não ter adotado a tese da doutrinária majoritária defendida pelo Ministro Celso, o qual salvaguarda que as normas dos tratados internacionais de direitos humanos possuem status constitucional independentemente da forma de sua ratificação, ainda assim representa um progresso para o ordenamento jurídico brasileiro que durante muitos anos considerou a paridade entre os tratados de direitos humanos e as leis ordinária, conforme preleciona Soares (2011).

Cruz (2017) entende haver apenas duas categorias de processo de internalização, o primeiro deles é o modelo tradicional, segundo o qual a introdução do tratado na ordem interna está suplementada pela efetivação da autoridade estatal de um ato jurídico especial, como, em caso análogo, a promulgação pelo Chefe do Executivo.

O segundo tipo, conhecido como *introdução automática ou de aplicabilidade imediata*, defendido principalmente por Piovesan (1997, 98) refere-se ao tratado internacional de direitos humanos com força vinculante internamente tão logo entre em vigor no universo das relações internacionais, assim não haveria a necessidade de outras medidas formais que não as necessárias para a ratificação e a publicação do ato, prevalecendo sempre assim as normas de direito internacional e de direitos humanos.

O ordenamento jurídico brasileiro de acordo com Cruz (2017) adota expressamente o primeiro modelo, no §3º, do art. 5.º, da Constituição Federal, cujo processo começa na fase de negociação realizada por autoridades nacionais designadas pela ordem constitucional e termina nas mãos do Chefe do Executivo, na famigerada Ratificação.

Piovesan (1997) entende que a renovação das Cortes e a propensão da doutrina mais moderna no sentido de aproximar o Direito Internacional do Direito Constitucional, tendo o princípio da dignidade humana como transmissor das decisões do Poder Judiciário, assim a espera é de que recebam uma compreensão mais extensiva em prol da promoção dos direitos humanos.

Conclusão

O Estudo trouxe o desenvolvimento do conceito de deficiência e como a Convenção o elevou para o conceito social e o definiu de forma que permaneça em constante aperfeiçoamento para sempre ser mantido de acordo com os princípios da dignidade da pessoa humana.

Analisou-se o histórico das legislações mundial, e do Brasil, acerca dos deficientes e a consequente evolução dos Direitos Humanos culminando com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a análise de seu texto.

Tratando-se de norma internacional foi premente a necessidade de se estudar seus modos de recepção e teorias adotadas no Brasil e no mundo diante do Direito Internacional.

Culminando por fim com a recepção da célebre Convenção no Brasil, suas discussões doutrinárias acerca de sua aquiescência pela ratificação, forma válida segundo a Convenção de Viena (1969), dentre outros, e adequação no ordenamento jurídico sendo atualmente o único tratado recepcionado após a reforma do poder judiciário com a Emenda Constitucional 45, com sua recepção pela doutrina e logo com a evolução do STF de norma supralegal equiparada a norma constitucional, garantindo mais respeito pela dignidade e liberdade das pessoas com deficiência, salientada ainda sua não discriminação, para fim de obtenção de maior inclusão social e acessibilidade.

O Decreto n.º 6.949/2009 segundo Cruz (2017) tem natureza constitucional, e acerca da pirâmide jurídica vem ocupar seu topo, com a Magna Carta de 1988. Por conseguinte, qualquer lei ou ato normativo que infrinja, qualquer artigo deste arriscar-se-á ser alvo de uma ADIN - Ação Direta de Constitucionalidade através do controle de constitucionalidade.

Soares (2011) salienta que no Brasil a Constituição não determina manifestadamente a posição hierárquica das normas de Direito Internacional. Assim a jurisprudência brasileira passou então a conferir, e, aos tratados de direitos humanos, valor infraconstitucional, mas supralegislativo, e aos tratados, em geral, valor correspondente ao das leis infraconstitucionais.

Os Tratados de direitos humanos de acordo com Lopes (2007) possuem função primordial de serem educativos, podendo assessorar as organizações a aprovar mudanças necessárias na legislação, influenciar políticas públicas e práticas locais, além de atuar na composição da opinião pública.

Os tratados de direitos humanos distinguem-se dos tratados tradicionais e com eles não podem ser confundidos segundo Soares (2011). Os tratados de direitos humanos têm como propósito a proteção dos direitos fundamentais dos seres humanos defronte ao seu próprio Estado como também frente a outros Estados participantes.

Viabilizou igualmente, conforme Lopes (2007) a complementariedade acerca da incorporação das pessoas com deficiência na agenda internacional de direitos humanos e na pauta socioeconômica de desenvolvimento, sendo também instrumentos de força jurídica coercitiva e voltando-se a fortalecer a luta pela conquista de direitos e o movimento de protestos junto aos Estados, na exigência de suas responsabilidades e na promoção de políticas públicas inclusivas. Igualmente apresenta-se para clarificar as obrigações Estados-Parte e os direitos das pessoas com deficiência, com regras de monitoramento visando à eficácia da sua aplicação. A sociedade inclusiva é um direito de todos, e somos partes encarregadas pela sua implantação diuturnamente.

O Direito internacional e seus direitos fundamentais advindos de tratados nascem na ordem jurídica supra estatal de acordo com Soares (2011) e existem sem qualquer dependência do reconhecimento e da proteção pela ordem interna. São direitos fundamentais independentemente da sua incorporação na Constituição dos Estados. Sendo assim, os Estados estão obrigados a observar

tais direitos cabendo à técnica jurídica apenas conceber os mecanismos mais adequados para recepcioná-los no ordenamento interno.

De modo geral quem possui deficiência está de modo geral na condição de exclusão social a que estão submetidas muitas outras minorias de acordo com Rocha (2005).

De natureza igual uma sociedade mais justa e igualitária depende compreensão e da ação, ou seja, respeito às distinções e da busca pela igualdade entre os seres humanos conforme preleciona Lopes (2007).

Destaca-se, conforme Alves (1994), a última recomendação de iniciativa brasileira, incluída nos parágrafos 69 e 70 do Programa de Ação, visando a proporcionar à atuação da ONU, um novo tipo de visão, mais construtivo e com enfoque na prevenção dos Direitos Humanos, pois antes era limitada essencialmente a denúncias de violações, críticas e exortações. Semelhante interpelação positiva faz-se cada dia mais necessária, particularmente para países democráticos, cujos governos se vêem diante de obstáculos substanciais para fazer valer os direitos em suas jurisdições. Assim em dezembro, na última sessão da Assembléia Geral, a recomendação foi confirmada por resolução, também consensual, que determina ao Secretário-Geral que este manifeste alternativas concretas em 1994 para a fixação do Programa de Ação.

Assim a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2010) ratificada pelo Brasil, reconhece a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive e primordialmente para que estas possuam liberdade para fazer as próprias escolhas, ademais considerando que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar efetivamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito propriamente.

Referências

- ALVES, José Augusto Lindgren. Direitos humanos: o significado político da conferência de Viena. São Paulo, n. 32, p. 170 – 180, abril 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451994000100009. Acesso em: 23 de junho 2019
- CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Brasil Secretaria dos Direitos Humanos. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009., Brasília, n. 4ª edição, p. – 100, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 de maio de 2019.
- CRUZ, Lucas Coelho. A incorporação de tratados internacionais no ordenamento jurídico brasileiro. Boletim Jurídico, Uberaba/MG, v. 1497, p. – a. 13, 2017. Disponível em: <https://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/artigo/4393/a-incorporacao-tratados-internacionais-ordenamento-juridico-brasileiro>>. Acesso em: 16 de junho de 2019.
- LOPES, Laís Vanessa C de Figueiredo. Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Nova Ferramenta de Inclusão. Revista do Advogado, AASP
- ORGANIZAÇÃO, DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção de Viena. Viena, 1969.
- PIOVESAN, Flavia. A Constituição Brasileira de 1988 e a Proteção Internacional dos Direitos Humanos: Este artigo foi baseado na tese de doutorado. 1996. Tese (Doutorado em Direito) — PUC/SP. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista2/artigo3.htm>. Acesso em: 16 de junho de 2019.
- PIOVESAN, Flavia. Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. São Paulo: Max Limonad, 1997. 76 p.
- PIOVESAN, Flavia. Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

ROCHA, Juliana Livia Antunes da. Aspectos gerais da exclusão social e o papel das ações afirmativas no Estado Democrático de Direito brasileiro. Revista Jus Navigandi, Teresina, n. 579, 6 fev 2005. ISSN 1518-4862. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/6251>>. Acesso em: 10 de abril 2019.

SOARES, Carina de Oliveira. Os tratados internacionais no ordenamento jurídico brasileiro: análise das relações entre o Direito Internacional Público e o Direito Interno Estatal. Rio Grande: Conteúdo Jurídico, 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9431&revista_caderno=16>. Acesso em: 10 de abril 2019.

Enviado em 30/12/2019
Avaliado em 15/02/2020

PROPOSTA PEDAGÓGICA: A PARTICIPAÇÃO COLETIVA É POSSÍVEL

Sandra Maria de Oliveira Pires ⁴

Resumo

A gestão escolar democrática se constitui numa tomada de decisões coletivas, que vai além de atitudes cotidianas. Um dos principais elementos que constituem a gestão democrática é a elaboração do Projeto Político Pedagógico PPP, que deve ser construído na coletividade. Entretanto, com tantos afazeres da escola as ações acabam sendo construídas exclusivamente pela gestão. A equipe gestora do Centro de Ensino Estado de Sergipe, com persistência, conseguiu envolver toda a comunidade escolar e construir um projeto efetivamente democrático.

Palavras-chave: Gestão democrática; Participação coletiva; Projeto Político Pedagógico.

Abstract

Democratic school management is a collective decision-making that goes beyond everyday attitudes. One of the main elements that constitute the democratic management is the elaboration of the Political Project Pedagogical PPP, that must be constructed in the collective. However, with so many school tasks, the actions end up being built exclusively by management. The management team of the Sergipe State Education Center, with persistence managed to involve the entire school community and build an effectively democratic project.

Keywords: Democratic management; Collective participation; Political pedagogical Project.

Introdução

A gestão escolar tem sido tema de muitas pesquisas na atualidade, especialmente após a última Constituição Federal que definiu a gestão democrática como um dos princípios para a educação brasileira, a partir daí, muitos debates foram realizados na tentativa de serem desenvolvidos práticas de gestão efetivamente democráticas.

A gestão é essencial em qualquer organização e na escola constitui uma dimensão importantíssima. A competência para administrar uma instituição escolar é fundamental para o desenvolvimento da ação pedagógica, e de todo o andamento da escola, o que impacta também no processo ensino aprendizagem.

Deste modo, um bom gestor, é aquele que consegue visualizar a escola como um todo, e não apenas a sala de aula. É imprescindível que haja uma integração com todos os membros da comunidade, e articulação de ações, pois uma educação de qualidade advém de um conjunto de relações dos fatores externos e internos existentes no ambiente escolar, e do modo como essas relações estão constituídas.

Ao longo dos tempos foram definidos alguns mecanismos para a efetivação dessa gestão um deles é o projeto político pedagógico que deve ser elaborado com o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Entretanto, envolver a comunidade escolar não é tarefa fácil, necessita de muita mobilização por parte da equipe gestora, uma vez que os pais sempre buscam justificativas para não ter frequência na escola, os professores acarretados de inúmeros afazeres, das atividades escolares dentre outras, e ainda possuem a concepção distorcida de que é um trabalho a mais, fato que dificulta a construção

⁴Especialista em Gestão em Educação, pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Mestranda em Educação Especial pela Escola Superior de Educação – ESEC, de Coimbra/PT

do PPP. Assim sendo, se faz necessário um trabalho de conquista para que haja a participação efetiva de todos.

A construção do projeto político pedagógico da escola de forma democrática vai muito além na divisão de tarefas ou formação de grupos para estudo, exige e esforço coletivo, boa vontade, enfim compromisso empenho de toda a equipe.

O projeto político pedagógico objetiva a construção de uma escola verdadeiramente democrática, que garanta aos alunos, aprendizagem, não somente de conteúdos, mas a busca pela construção de valores, do sujeito capaz de agir e interagir com a sociedade.

E foi partindo desses desafios que o Centro de Ensino Estado de Sergipe conseguiu construir seu projeto político pedagógico efetivamente democrático conforme mostram os dados da pesquisa.

Referencial teórico

A gestão escolar requer um conjunto de procedimentos pelos quais as instituições educacionais são gerenciadas tendo por base conjunturas econômicas, políticas, pedagógicas, sociais, estruturais, dentre outras, sendo essas ações que definem as perspectivas para o desenvolvimento dos processos educativos. Deste modo, a concepção de gestão democrática tem proporcionado novas perspectivas para a educação brasileira, uma vez que harmoniza avanços de significativos, tais como a vivência da comunidade escolar, a seleção do gestor escolar, a implantação dos conselhos escolares com função deliberativa e decisória, efetivação dos Conselhos de classe e a construção do Projeto Político Pedagógico de forma participativa.

Segundo Wittmann (2007)

A gestão democrática da educação é cada vez mais exigida para que a escola cumpra sua função educativa. O crescimento desta exigência decorre da própria essencialidade do trabalho pedagógico e do contexto no qual a educação se realiza (WITTMANN, 2007, p.11).

Deste modo, a gestão democrática é uma temática muito discutida nas escolas, onde se reconhece a importância dos sujeitos envolvidos, refletindo sobre o desempenho de suas funções perante a gestão da escola. Vale destacar que, os processos gerenciais da escola, em sua maioria ainda são tradicionais, fundamentados na burocracia. Deste modo, reafirmar pressupostos de gestão, como pilares para ratificação da gestão democrática é buscar a participação coletiva na tomada de decisões em todos os aspectos.

A Gestão Democrática, na atualidade é um desafio para a consolidação de um ensino verdadeiramente de qualidade. Assim, compreende-se que o gestor deve delinear metas alinhadas a um ensino que esteja voltado ao desenvolvimento pleno das capacidades dos educandos. Nessa conjuntura, se faz imprescindível destacar que segundo Leurquin (2002) os novos pilares idealizados pela UNESCO para a concepção do cidadão, que consistem essencialmente em "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser". Esse é o paradigma sugerido para que a educação seja redimensionada para que os princípios de cidadania sejam exercidos na sua plenitude. Para isso, é indispensável que essa autoavaliação direcione o fundamento para contribuir nas ações, com a finalidade de compartilhar saberes e poderes, visto que redirecionando sua prática, haverá, por conseguinte, o redimensionamento de uma gestão que outrora concebia sua atuação no autoritarismo.

A esse respeito Neves (1995) adverte que

A autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a

possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem. A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e família, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que caracteriza como uma categoria eminentemente democrática. (NEVES, 1995, p. 98)

Visto sob esta linha de pensamento, entende-se que a autonomia apresenta-se como um norteador, no sentido de consolidar uma escola que esteja centralizada numa postura democrática. Nestes termos, a figura de gestores que descentralizam as atuações no espaço escolar, estabelece o elemento que fará a diferença na constituição de um ensino competente e inovador. Em relação a essa questão é importante contemplar o que afirma Luck (2009) quando diz,

(...) Não se trata, apenas, de simples substituição terminológica, baseada em considerações semânticas. Trata-se, sim, da proposição de um novo conceito de organização educacional. A gestão, ressalte-se, não se propõe a depreciar a administração, mas sim a superar suas limitações de enfoque dicotomizado, simplificado e reduzido, e a redimensioná-la, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade caracterizado pela visão da sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são utilizadas como forças na construção da realidade e de sua superação (LUCK, 2009, p. 36)

Essa trajetória vai além do termo "Gestão educacional" é um novo paradigma a ser praticado, implica uma nova atitude que, conseqüentemente, usará as diretrizes antes versadas na "Administração escolar", uma vez que essa conduta é indispensável para a organização da escola. Contudo, a sua dimensão será muito mais ampla, envolve o coletivo nos questionamentos e decisões, como forma de torná-los corresponsáveis pelo processo educativo. Vale destacar que, ações coletivas exigem de todos, compromisso de estar dependente de um permanente desejo de renovação, o que torna a participação de todos os segmentos da escola e o compromisso com suas atribuições.

Considerando que esse novo perfil a ser construído, é um perfil de líder com a percepção de que a gestão escolar no novo milênio é determinada pela parceria com todos os segmentos que compõem a escola. Como reafirma Rosas (2004) quando afirma que é imperativo estabelecer um horário específico na escola para que o coletivo possa praticar as ações que julgarem necessárias no intuito de proporcionar uma aprendizagem significativa, então, é necessário:

Segundo Rosas (2004)

(...) estabelecer espaço e tempo para a discussão da política pedagógica, na escola, objetivando o amadurecimento e a interação dos profissionais, pais e alunos com vista a desenvolver um projeto político pedagógico e um planejamento participativo, determinado no calendário escolar ou definido pela comunidade, democraticamente, garantindo o acesso aos seus direitos, conhecimento e exercício de seus deveres, fazendo de todos partícipes e coautores no processo educacional. (ROSAS, 2004, p. 19).

Compreende-se que a escola que tem como finalidade buscar a qualidade do ensino, utilizará dessa parceria e corresponsabilidade entre os profissionais, sendo imprescindível que se institua um ambiente no qual o coletivo possa realmente colaborar eficientemente para o sucesso do ensino ofertado. Desse modo, a construção do Projeto Político Pedagógico é parte desse processo, visto que pressupõe rupturas.

Métodos

O artigo foi realizado a partir de pesquisas bibliográficas e uma pesquisa de campo, com aplicação de Questionários, para coleta de dados sobre a opinião dos professores em relação a participação na construção do referido projeto; e pesquisa documental em livros atas e o próprio projeto político pedagógico.

O campo de pesquisa foi o Centro de Ensino Estado de Sergipe, localizado à Rua Cesário Fahd, 624, Centro, Satubinha-MA, é a única escola pertencente a rede estadual de ensino, foi construída na década de 1950, se reafirmando enquanto instituição de ensino durante todos esses anos, e atualmente oferece Ensino Médio, nos turnos matutino e noturno. A escola possui um quadro de 09 professores efetivos e 09 professores contratados, o atual gestor participou do processo de eleição democrática. E assim, a escola vai caminhando em busca da promoção de uma educação de qualidade.

Discussão

Diante da necessidade de reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola, e da necessidade de promover a participação de toda a comunidade escolar nesta reformulação, a gestão da escola reuniu o Colegiado escolar, todos os professores, agentes administrativos e demais servidores da escola para expor a situação. Posteriormente, os pais e alunos foram convidados a participarem definindo seus interesses e visão de futuro sobre a escola.

Os professores foram divididos por área de conhecimentos e sendo distribuídos tópicos, para que cada equipe produzisse um texto, nos Horários de HTPC, e ao final de período destinado a produção, foi realizado um encontro que contou com a presença do Coordenador Pedagógico da Unidade Regional de Educação, Professor Paulo da Cruz Santos Filho, da técnica responsável pelo acompanhamento da escola, professora Maria José Jansen Santos e da Coordenadora de Educação Especial na Unidade Regional de Educação, professora Leuda Cabral, Neste encontro, cada equipe apresentou suas produções para as devidas correções. Ao final, a gestora auxiliar reorganizou os últimos ajustes para a conclusão do trabalho.

Foi aplicado um questionário individual para avaliar a participação dos professores, onde foram realizadas as seguintes perguntas:

Quais os pontos positivos deste trabalho?

Dos 10 professores que participaram, 09 responderam que foi o envolvimento e integração de todos; 01 respondeu que foi o empenho dos professores. Deste modo, fica evidente que não houve omissão, ou rejeição ao trabalho, e sim a consolidação de um trabalho efetivamente democrático.

No item seguinte, foi feita a seguinte indagação: Você acha que sua contribuição foi importante para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola?

Os professores foram unânimes em afirmar que sim. E alguns contribuíram com alguns relatos:

Professora A “Muito importante, porque contribuiu tanto para a construção do documento, quanto para o meu desenvolvimento pessoal”.

Professora B “Sim, uma vez que minha contribuição possibilita meu envolvimento na construção de educação de qualidade”.

No quesito: Quais os pontos negativos deste trabalho?

01 professor afirmou que a falta de empenho de alguns professores foi negativo; 03 professores acharam que o tempo para o desenvolvimento das ações, foi negativo. E os demais professores responderam que não houve pontos negativos.

Quando foi pedido sugestões, 05 professores responderam que não há sugestões; 03 professores responderam que outros trabalhos também possam ser realizados desta forma; e 02 professores consideraram que é necessário mais tempo para a realização de trabalhos coletivos.

De acordo com a gestora auxiliar, inicialmente, foi agendada uma data, que precisou ser remarçada, pois alguns professores ainda não haviam cumprido a tarefa. No mês seguinte, durante as Horas de Trabalho e Planejamento Coletivo – HTPC's, havia o monitoramento para que os trabalhos fossem desenvolvidos. Assim, pode-se afirmar que, numa gestão democrática, não basta apenas delegar responsabilidades, é necessário realizar monitoramento das ações.

Considerações finais

Diante do exposto, pode-se afirmar que embora haja muitas divergências entre as teorias de gestão democrática e as práticas, principalmente no tocante a construção do Projeto Político Pedagógico, é possível se consolidar uma construção coletiva, que envolva a participação de todos.

Enfim, fundamentado em discussões realizadas no transcorrer do trabalho, podemos concluir que o processo que analisado como objeto desta pesquisa instigou a discussão dos problemas da escola, tanto nos seus aspectos físicos quanto organizacionais, bem como na sua ação fundamental que é a promoção do processo ensino-aprendizagem, e que desse debate surgiram consideráveis melhorias.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil De 1988**. Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acessado em 15 de out. de 2019.
- _____. **LEI Nº 9.394**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acessado em 19 de jul. de 2019.
- _____. **LEI Nº 9.394**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em 15 de jul. de 2019.
- _____. **Parecer CNE/CEB 14/99, de 14 de setembro de 1999**. Brasília. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acessado em 15 de jun. de 2019.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB, CEAD, 2004 vol. 5. p. 25
- _____. **RESOLUÇÃO CEB Nº 3**. Brasília. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acessado em 15 de jul. de 2019.
- _____. **LEI Nº 10172: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acessado em 15 de out. de 2019
- LEURQUIN. E.V.L.F; ARAÚJO, E.S. de. **O perfil do gestor moderno**. 2002. Disponível em: <http://www.tnescola@terra.com.br> Acesso em: 15 de jun de 2019.
- LUCK, H. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática**. 2009. Disponível em: <http://www.hluck@pr.gov.br> Acesso em: 15 de out. de 2019
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. **O conselho de classe e a construção do fracasso escolar**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.2, p.215-228, mai/ago 2005.

NEVES, C. M. de C. **Autonomia da escola pública:** um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). O Projeto Político-Pedagógico e a organização do trabalho da escola. Campinas: Papirus, 1995.

ROSAS, V. de B. **Gestão democrática e autônoma.** 2004. Disponível em: <<http://www.vanderleirosas@mundo.dos.filosofos.com.br>> Acesso: 15 de out. de 2019

WITTMAN. Lauro Carlos. **Gestão Democrática.** Curitiba, 2007

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

REFLEXÕES ACERCA DA HISTÓRIA DA CRIANÇA: DA ANTIGUIDADE À MODERNIDADE

Sandra Pottmeier⁵
Lais Oliva Donida⁶
Caique Fernando da Silva Fistarol⁷
Tatiane Siegel⁸
Sheila Beppler dos Santos⁹
Sônia Maria Formento¹⁰

Resumo

Este trabalho, pautado em uma abordagem qualitativa, busca apresentar algumas reflexões acerca da história da “criança” e da “infância” a partir de discussões empreendidas em um curso de formação continuada, envolvendo profissionais da Educação e da Saúde. Diante de tal resgate social e histórico, percebe-se que as concepções acerca dos termos “criança” e “infância” foram se modificando ao longo do tempo, constituindo-se por ações direcionadas, primeiro à noção de desigualdade e inferioridade, tomando-se como relação o indivíduo adulto; passando ao ideal de proteção e cuidado cristão; até a construção do sentimento de cuidado e atenção à criança observado na atualidade.

Palavras-chave: Educação Básica; Formação Continuada; História da Criança.

Abstract

This work, based on a qualitative approach, seeks to present some reflections on the history of the "child" and "childhood" from discussions undertaken in a continuing education course involving professionals of Education and Health. Faced with such social rescue and historical, it can be seen that the conceptions about the terms “child” and “childhood” have been modified over time, constituting actions directed first to the notion of inequality and inferiority, taking as relation the adult individual; moving to the ideal of Christian protection and care; until the construction of the feeling of care and attention to the child observed today.

Keywords: Basic Education; Continuing Training; Child's History.

Introdução

⁵Graduada em Letras e mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Participa do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA/UFSC). Atua como professora na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

⁶ Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do grupo de Estudos em Linguagem, Cognição e Educação (GELCE/UFSC) e do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA/UFSC).

⁷ Graduado em Letras pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Participou como supervisor do Subprojeto Interdisciplinar de Linguagens do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/FURB). Atua como coordenador de línguas estrangeiras na Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SEMED).

⁸ Graduada em Educação Física pela Universidade Regional de Blumenau. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar pela FAVENI. Docente na rede pública municipal de Blumenau e na rede pública estadual de Santa Catarina. Tutora externa no curso de Educação Física na modalidade EaD do Centro Universitário Leonardo da Vinci.

⁹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau. Atua como docente na rede pública estadual de Santa Catarina. Especialista em Interdisciplinaridade na Formação de Professores e Especialistas da Educação pela Faculdade Internacional de Curitiba.

¹⁰ Graduada em Letras pela Universidade Regional de Blumenau. Atua como docente na rede pública estadual de Santa Catarina.

O presente texto é resultado de discussões empreendidas em um curso de formação continuada, intitulado “História da Criança: Concepções e Infância” promovido pelo Instituto Vértices (Acurra/SC), no segundo semestre de 2018, envolvendo seis cursistas, filiados na área das Ciências da Linguagem que atuam direta ou indiretamente na/com a Educação Básica. Os cursistas, autores desse trabalho, ancoram-se em cinco atividades orientadas, referentes ao caderno de estudos I e II (BAZZANELLA; BAZZANELLA, 2018a, p. 42), dentre elas destacam-se três para condução das discussões, sendo elas:

1. [...] Como se caracteriza a noção de Infância na Antiguidade e Antes de Cristo? Desenvolva e compare com a concepção de infância que temos presente atualmente.
2. Aponte quais são as características determinantes que compõem a concepção de educação nos três períodos históricos: Antiguidade, Idade Média e Modernidade.
3. Como nasce a noção de Infância na modernidade?

Assim, o presente texto é tecido a partir de uma abordagem qualitativa descritiva (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) e tem por objetivo apresentar alguns delineamentos e reflexões acerca da história da criança.

A noção de infância na Antiguidade (4000 a.C. a 476 d.C. – século V)

A Introdução do Caderno de Estudos I “História da Criança”, de Bazzanella e Bazzanella (2018a, p. 12) apresenta ao leitor a seguinte afirmação: “crianças sempre existiram. Infância não”. A noção de infância na Antiguidade e nos primórdios do Cristianismo é tratada por palavras que se referem à “criança” e não à “infância”, especificamente. Isso porque, segundo Sartin (2014), o registro histórico a que se remonta nos dias atuais parte das traduções de relatos de viagem, os chamados *itineraria* (itinerários), e mesmo de partes da Bíblia. Assim, pode-se apontar que o Antigo Testamento foi escrito em hebraico, existindo uma versão grega dele, a *Septuaginta*, datada do século II antes da Era Comum.

Na Septuaginta, há uma confusão envolvendo o termo “criança”. Segundo Sartin (2014, p. 294-295),

O *Itinerarium Burdigalense* (às vezes chamado “*Itinerarium Hierosolymitanum*”) relata uma viagem de Burdigala/Bordegala (Bordeaux) a Hierusalem (Jerusalém), com retorno até Mediolanum (Milão), que ocupou parte dos anos de 333 e 334. Trata-se do mais antigo relato de uma peregrinação cristã à Terra Santa. [...] O *Itinerarium Burdigalense* foi escrito no que se convencionou denominar “Latim Tardio”, língua viva que progressivamente incorporava mesmo em sua versão escrita cada vez mais elementos do chamado “Latim Vulgar” (termo que a um só tempo se refere à linguagem coloquial e à fala das camadas populares). Deve-se notar, outrossim, que o registro linguístico do trecho relativo a Hierusalem e arredores – o único onde haveria a possibilidade de arroubos retóricos – é baixo mesmo para os padrões do Latim Tardio. Além de indicar um autor pouco letrado, tal fato talvez possa ser interpretado como marca de oralidade. Seria concebível, nesse caso, que o viajante houvesse ditado o texto a um acompanhante.

Em uma determina passagem, o viajante apresenta um elemento de uma anedota, envolvendo uma passagem bíblica do Velho Testamento, que menciona o profeta Eliseu e uma discussão acerca de uma fonte próxima à cidade de Jericó. Segundo Sartin (2014, p. 376):

É muito curioso, de todo modo, que na versão da história contada pelo autor do *Itinerarium* está explícita a noção de que a terra e água poluídas causam abortos nas mulheres, enquanto na Nova Vulgata isso não fica totalmente claro, possibilitando uma leitura alternativa de que não as mulheres, mas a terra em si ali é estéril.

Na passagem para a tradução, o termo que significava “criança” foi traduzido a partir do radical de outra palavra pelo autor do texto. Então, o que significava “infértil” e se referia à terra, se traduziu como “abortivo”, relacionado às mulheres, assim: “a palavra “ἄτεκνονμένη”, normalmente traduzida como “infértil”, remete a algo como “o que não pode gerar crianças” – por conta de “τέκνον” ser “criança” (SARTIN, 2014, p. 376). Essa confusão ocorreu, talvez, por conta de uma dificuldade causada pelo não-domínio do grego falado pelo viajante e, portanto, poderia ter causado uma polissemia diferente daquela originalmente mencionada. Além disso, fatos como esse mencionados acima poderiam ocorrer devido ao fato de que os termos relativos à infância, de modo geral, pouco apareciam no discurso. Contudo, o que se observa é que, de uma forma ou de outra, havia menções linguísticas que tratavam de “infância” e “criança”, apesar de não se referirem aos termos conceituais como são discutidos nos dias atuais.

Ainda acerca das terminologias, Sartin (2014) aponta que em Roma “Infans” era originalmente um adjetivo derivado do verbo “for” ou “fari”. Esse era um verbo pouco usado, mas significava “falar”. Assim, “puer infans” e “puella infans” eram “menino que não fala” e “menina que não fala”, respectivamente. Ou seja, referia-se a bebês. Com o tempo, as pessoas deixaram de usar esses termos compostos e passaram a empregar apenas “infans”. A essa altura, portanto, “infans” deixou de ser adjetivo e passou a ser um substantivo concreto. Esse é o uso comum durante o período “clássico” da Literatura Latina, de Cícero a Apuleio (c.50 antes da Era Comum até 150 da Era Comum).

Ainda segundo Sartin (2014), seria possível, teoricamente, se falar em “infantia” a partir da narrativa literária de Hércules, mencionando, por exemplo, o fato de ele haver matado quando ainda bebê, as cobras enviadas por Hera. Já em “Vida de Carlos Magno”, aparentemente, o termo “infantia” se estendeu para incluir o que antes era “pueritia” e este foi transformado em um sinônimo, “adolescência”. Se for isso mesmo o que ocorreu na língua, teríamos aí uma instância de “infantia” usada para o período que hoje chamamos de “infância”, uma transformação que ocorreu no período da Idade Média.

Sartin (2014) pauta-se em estudos de tradução muito aprofundados, fazendo uma análise histórica e pautada nos documentos originais. Assim, apesar de Bazzanella e Bazzanella (2018a) apresentarem passagens da Bíblia para comprovar a pureza e a importância das crianças nesse período, mostrando que eram reconhecidas socialmente, valorizadas, respeitadas e tinham poder de participação legitimado, há que se atentar para ter maior cuidado ao afirmar as passagens que esses autores trazem, uma vez que é a tradução em língua portuguesa de milênios de traduções e modificações.

Assim, apesar de a língua comportar elementos para se referir à “criança” e “infância”, até então, as crianças, assim como mulheres e escravos, eram vistas como desprovidas de capacidades intelectuais. Portanto, na “antiguidade, as crianças, as mulheres e os escravos eram considerados seres inferiores e em relação de dependência com os seus senhores” (ÀRIES, 1981; SNYDERS, 1984 apud BAZZANELLA; BAZZANELLA, 2018a, p. 13).

Dessa forma, conforme aponta Niehues e Costa (2012, p. 285),

Ao se estudar o tema infância na Roma Antiga, observa-se que o nascimento de uma criança “não era apenas um fato biológico”, mas também um fato de aceitação paterna. Isso porque quando o pai elevava a criança do chão o mesmo estava aceitando criá-la, sendo este um ato de adoção

Nesse momento histórico-cultural, o mundo das crianças estava condicionado à reprodução dos modos de viver, pensar, agir e vestir dos adultos. Portanto, “o sentimento de infância não existia” (BAZZANELLA; BAZZANELLA, 2018a, p. 19), o que implica afirmar que não havia uma consciência que identificava, particularizava, diferenciava a criança do adulto. Na Antiguidade, a

criança dependia das escolhas do pai. No caso dos romanos, a criança poderia ser aceita ou rejeitada, restando-lhe assim, caso não fosse aceita, a morte.

Reflexões acerca da “criança” e da “infância” na Idade Média (476 d.C. – século V a 1492 – século XV)

Na Idade Média, os germânicos eram constituídos por clãs matriarcais e patriarcais, entretanto, o pai tinha o poder de escolha do filho e de seu destino (ser adotado, renegado, comprado ou vendido). É com o advento do Cristianismo que esse cenário se modifica.

O Cristianismo modificou o ideal que se tinha de “criança” e de “infância”, ao delegar uma certa “pureza” e “santidade” a elas. Assim, surge também uma nova perspectiva voltada para a educação infantil: a educação doutrinária da religião. Ao contrário do que faziam os romanos e germânicos da época, ou seja, “ao invés de brutalizar o coração das crianças para a guerra a violência, os monges abriam para o amor e a serenidade” (BAZZANELLA; BAZZANELLA, 2018a, p. 26).

Nesse contexto, a mulher e a criança passaram a ser valorizadas em relação ao período da Antiguidade. Quanto à educação na Idade Média, compreendia-se que o estudante já tinha um conhecimento inato e cabia ao pedagogo/professor a função de formar esse aprendiz a partir de práticas que o fizessem “acender uma centelha”, ou seja, respondesse ao que o educador esperava como resposta “correta” (BAZZANELLA; BAZZANELLA, 2018a, p. 29). Caso a criança-aprendiz não satisfizesse os anseios de seu mestre, eram-lhe aplicados castigos. Assim, a aplicação de castigos significava “criar” um indivíduo moralmente civilizado e doutrinado, conforme aponta Júnior (2009, p. 2):

Amor ao próximo, sobriedade e humildade eram virtudes arraigadas nos claustros. Essas eram dádivas que tornavam o homem menos violento e mais propenso ao perdão. Essa busca pelo bem comum reverberou nos ensinamentos oferecidos pelos mestres monásticos. Paradoxalmente, a procura pelo amor fraterno através da educação passava pela punição corporal dos estudantes, sobretudo os jovens e indisciplinados.

Assim, nasce um ideal de infância e de comportamentos próprios das crianças que se pautam e se solidificam no inventário social a partir da doutrina religiosa cristã. Assim, prega-se a concepção de que a criança pode nascer e ser má, pode influenciar os próximos a praticarem o mal por si só, cerceando qualquer possibilidade de reflexão acerca do que é ser “criança” a julgamentos morais e religiosos de textos bíblicos, conforme afirma Júnior (2009, p. 3):

o pai (ou mestre), bom e amoroso, corrige seus filhos (ou discípulos), e corta pela raiz sentimentos ou comportamentos reprováveis. Se atos impudicos são permitidos por uma vã piedade, crianças fracas e corrompidas tornar-se-ão criaturas perversas, mensageiras do mal entre seus semelhantes.

A “infância”, nesse ínterim, emerge como o período em que será formada a moral e o caráter dos indivíduos, sendo o castigo físico o melhor método disciplinador. Assim,

As penas eram aplicadas objetivamente, conforme a idade de cada um, pois o castigo era ineficaz se não compreendido. Aos mais novos, repreensões com varas e privações alimentares; aos mais velhos, cuja compreensão era maior, castigos na alma para provocar amargura na consciência. Ambos os níveis de punição tinham seu intento, porém, era a dor interior que atormentava o infrator, e fazia com que restabelecesse a harmonia com o Criador (JÚNIOR, 2009, p. 4-5).

Amor, cuidado e atenção à “criança” na “infância” emergem, portanto, paralelamente ao uso de castigos físicos. Dessa forma, esse discurso se consolidou ao longo dos anos subsequentes, enraizando-se a ideia no inventário sociocultural das sociedades ocidentais e colonizadas que “ensinar

e cuidar dos filhos” demandava de punições físicas como modo de “formar o caráter” dos indivíduos para viver em sociedade.

É a partir das discussões acima situadas que o Brasil também se situa nos ideais compreendidos para a “criança” e a “infância”. As concepções da Idade Média chegaram a partir da colonização, com a advinda dos jesuítas para que se destinavam a “pregar a palavra de Deus às crianças indígenas, negras e, posteriormente, das classes pobres do país” (BAZZANELLA; BAZZANELLA, 2018b, p. 21), implicando, assim, na catequização dos povos que se tornavam submissos e obedientes à coroa portuguesa a partir de uma educação religiosa doutrinadora. Dessa forma, os castigos físicos como modo de civilização dos povos insubmissos e impuros nas terras de Vera Cruz também se concretizaram.

Reflexões acerca da “criança” e da “infância” na Modernidade (1454 – século XV a 1789 – século XVIII)

É a partir da instauração do “cuidado” e da “atenção” às crianças e ao período da “infância” pelo Cristianismo que o “processo civilizador” (ELIAS, 1994) passa a determinar, cada vez mais, os comportamentos de crianças e relacionadas à infância nas sociedades ocidentais e àquelas colonizadas. Norbert Elias (1994), apesar de não se debruçar acerca do papel da criança e da infância, concebe estas como pertencentes e interdependentes das/nas funções sociais. Assim, afirma que os indivíduos em sociedade foram impelidos a aderir a normas e condutas racionais, de modo a reprimir comportamentos “repugnantes”. Dessa forma, a distinção entre as classes sociais se intensificou e as novas regras e comportamentos passaram a identificar as novas formas de vida em sociedade. Com isso,

Quanto mais complexa e abrangente é a continência, quanto mais intenso e multifacetado é, numa sociedade, o controle dos instintos exigido pelo correto desempenho dos papéis e funções adultos, maior se torna a divergência entre o comportamento dos adultos e o das crianças. A remodelação do indivíduo durante o crescimento, o processo civilizador individual em cujo decurso ele se desloca do ponto de partida do comportamento infantil, que é o mesmo em toda parte, para se aproximar mais ou menos do padrão de civilização atingido por sua sociedade, torna-se mais difícil e demorado (ELIAS, 1994, p. 104).

Para Elias, a criança nasce como uma “tábula rasa” em relação aos comportamentos sociais e, portanto, a sociedade cria mecanismos para “civiliza-la”. Segundo Tristão (2012, p. 44), Em outras palavras, o indivíduo só se torna um ser humano pleno ao modelar-se de acordo com os padrões sociais de controle dos instintos e emoções. Elias nos mostrou claramente que essa coerção é tanto externa, na forma de leis e regulamentos, como interna, na forma de autocontrole, mobilizada por sentimentos de medo e vergonha que são instilados na consciência por meio do convívio social.

Nos séculos XVI e XVII modifica-se o ideal acerca do que seria a infância. O primeiro aparece na instituição familiar denominado de “paparicação” relacionado a brincadeira e a distração; o segundo, surge com o propósito de disciplinar, racionalizar, moldar, controlar a criança para conviver em sociedade a partir de uma educação pautada na “moralização”, sentimento este que “inspirou toda a educação até o século XX”, conforme ressaltam Bazzanella e Bazzanella (2018a, p. 20). Ainda de acordo com os autores, a concepção de infância acaba sendo “determinada historicamente pelas modificações das formas de organização da sociedade” (BAZZANELLA; BAZZANELLA, 2018a, p. 21).

É nesse contexto que a escola surge como um lugar para a civilização da população. Compreendida como um “vir-a-ser”, a criança demanda cuidados que devem ser repassados a ela no período da infância, ou seja, o “sentimento de cuidado, de cultivo da vida da criança” e a partir disto, um ser social e histórico que precisa de um “lugar especial: a escola” (BAZZANELLA; BAZZANELLA, 2018a, p. 37). Conforme assinalam os autores, a criança deveria ter garantida a sua

infância pelo professor, uma vez que com os familiares isso não era possível, uma vez que eles seriam responsáveis por “paparicavam as crianças” (BAZZANELLA; BAZZANELLA, 2018a, p. 38).

Além disso, a infância é percebida como uma fase negativa (a autonomia vem “de fora para dentro”) por tratar-se de uma fase de rebeldia -, a criança assim, precisa de disciplina, de regras para que venha a tornar-se um adulto bom, um homem bom na sociedade e para saber/conseguir viver em sociedade. Esse papel, o de moldar, disciplinar, controlar esses corpos infantis era legitimado pelo o professor, encarregado dessa transformação (BAZZANELLA; BAZZANELLA, 2018a).

Por fim, na Modernidade, marcada pelas revoluções, guerras e também pelo avanço tecnológico, a educação da criança começa a configurar-se de outra forma. A criança/o estudante passa a ser o centro da aprendizagem e são necessárias assim, estratégias mais dinâmicas. Neste sentido, leva-se em consideração o contexto do aluno, as suas vivências na escola e fora dela, portanto, passa-se a pensar nos *direitos de aprendizagem* desse estudante. O que implica dizer que apenas o professor, alguém que era especializado, poderia e deveria ser esse “guardião da juventude” (BAZZANELLA; BAZZANELLA, 2018a, p. 38).

É nesse cenário empreendido a partir da Modernidade que se moldam as tensões entre rompimentos com os ideais do que seria a “infância” e o ser “criança” do passado e movimentos voltados às novas concepções acerca da temática nas sociedades ocidentais e colonizadas. Após a Independência do Brasil, por exemplo, assim como as reformas pombalinas, o governo republicano, direcionava a educação para atender um determinado segmento da população. Nesse sentido, “passa a existir a infância enquanto possibilidade de estudar pela condição econômica e de ter acesso ao ensino superior por competência do governo” (BAZZANELLA; BAZZANELLA, 2018b, p. 28).

Considerações Finais

A partir das reflexões empreendidas no percurso do curso de formação continuada em questão, que trata da “História da Criança”, houve um movimento de se debruçar acerca da concepção de “infância” e “criança” traçando uma trajetória histórica desde a Antiguidade, Idade Média e a Modernidade. Não se espera findar as discussões em torno da temática, uma vez que ela se mostra muito abrangente e passível de várias reflexões a depender dos agentes e momentos históricos e sociais a que estes se inscrevem. Dessa forma, buscou-se apresentar ao leitor apenas um panorama geral.

Diante de tal resgate social e histórico, percebe-se que as concepções acerca do que se compreende por “criança” e “infância” foram se modificando ao longo do tempo, constituindo-se por ações direcionadas primeiro à noção de desigualdade e inferioridade (cognitiva, intelectual, moral), tomando-se como relação o indivíduo adulto; passando ao ideal de proteção e cuidado cristão; até a construção do sentimento de cuidado e atenção à criança observado na atualidade, tomando-a como sujeito que compreende distintas formas de aprender, ser, crescer e atuar em sociedade. Assim, delega-se à “infância” uma definição político-jurídica e também civilizatória, a depender das relações histórico-culturais que se estabelecem em determinada sociedade. Assim, enfatizando o que pontuam Bazzanella e Bazzanella (2018a, p. 23), compreende-se que, em cada época, “o papel da criança sempre foi definido pelas expectativas dos adultos”, embora tenham havido alguns rompimentos, desconstruções, algumas mudanças, principalmente a partir da Modernidade. Contudo, no contexto atual (2019), ainda se observam que os ideais de “criança” e “infância” ainda refletem muito o que era pregado na Idade Média.

Referências

- BAZZANELLA, André; BAZZANELLA, Sandro Luiz. **História da Criança**. Caderno I. Ascurra: Veritas, 2018a.
- BAZZANELLA, André; BAZZANELLA, Sandro Luiz. **História da Criança**. Caderno II. Ascurra: Veritas, 2018b.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

JÚNIOR, Carlile Lanzieri. A mão que açoita é a do mestre que ama e ensina: os castigos físicos na educação monástica medieval através de fontes originais. **ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Fortaleza, 2009. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772006_5e21aa200b785e42d5d83788762f0fab.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

NIEHUES, Mariane Rocha; COSTA, Marli de Oliveira. Concepções de Infância ao longo da História. **Rev. Técnico Científica (IFSC)**, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/download/420/342>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SARTIN, Gustavo. Itinerarium Burdigalense uel Hierosolymitanum (Itinerário de Bordeaux ou de Jerusalém): texto latino, mapas e tradução comentada. **Scientia Traductionis**, Florianópolis, n. 15, p. 293-379, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/1980-4237.2014n15p293/28500>.

Acesso em: 19 nov. 2019.

TRISTÃO, André Delazari. **Infância e socialização**: um estudo sobre a educação do corpo nos momentos do parque em uma creche. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/101035>. Acesso em: 19 nov. 2019.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

EVASÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA NO MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS - PR: UM ESTUDO DE CASO

Sandra Kotula¹¹
Francine Cordeiro Bobato¹²

Resumo

O presente artigo tem por objetivo compreender a evasão no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, ofertado no município de Prudentópolis - Paraná, no que diz respeito à turma ingressante no ano de 2015. Em 19 anos de oferta do curso no referido município, a turma ingressante nesse ano apresentou um peculiar processo de evasão, nunca ocorrido. Das 40 vagas ofertadas, 33 matrículas foram efetivadas. Dessas, 11 acadêmicos concluíram o curso em 2018, ficando 5 retidos em outros anos, 1 transferência e 16 desistiram do curso. Dessa forma, o desenho teórico-metodológico estabeleceu-se por intermédio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando-se, para a produção de dados, o estudo bibliográfico e de campo, tendo como instrumento de coleta de dados o questionário semiaberto. Os dados coletados e estudados apontam que são inúmeros os fatores que levam à desistência de um curso superior, especialmente quando esse é um curso noturno.

Palavras-chave: Evasão; Curso de Pedagogia; Ensino Superior.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo comprender la deserción en el curso de Pedagogia de la Universidad Estadual del Centro-Oeste, ofrecido en el municipio de Prudentópolis – PR, com respecto a la clase ingresante en el año de 2015. En 19 años de oferta del curso en el mencionado municipio la clase ingresante en ese año presentó un peculiar proceso de deserción nunca ocurrido. De las 40 vacantes ofrecidas, se hicieron 33 inscripciones. De estas, 11 académicos concluyeron el curso en 2018, quedando 5 retenidos en otros años, 1 transferencia y 16 abandonaron el curso. De esta manera, el diseño teórico-metodológico se estableció por medio de una investigación de abordaje cualitativo, del tipo estudio de caso, utilizando, para la producción de datos, el estudio bibliográfico y de campo, teniendo como instrumento de colección de datos el cuestionario semiabierto. Los datos coleccionados y estudiados apuntan que son inumeros los factores que llevan al abandono de un curso universitario, especialmente cuando este es un curso nocturno.

Palabras-clave: Deserción; Curso de Pedagogia; Educación Superior.

Introdução

Tendo em conta a importância do Ensino Superior e a crescente busca por esse nível de ensino, torna-se indispensável falar sobre evasão no ensino superior. É sabido que o Ensino Superior brasileiro não dispõe de vagas suficientes para atender toda população que conclui o ensino médio, o que torna acirrada a disputa pelo acesso ao nível superior. Se a corrida pelas vagas é altamente concorrida, ela parece perder rapidamente seus candidatos quando a permanência não se efetiva.

Neste sentido, a evasão no ensino superior no Brasil é uma temática nada simples, sendo importante para a Universidade conhecer os verdadeiros motivos que levam à evasão, sendo que os

¹¹- Acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus avançado de Prudentópolis. Email:

¹²- Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus de Irati – PR. Email:frann_c2005@yahoo.com.br.

concursos vestibulares são sempre muito concorridos. Souza (1999) explica que o custo social da evasão é muito alto, num país pobre como Brasil, na perda dos alunos. Por mais que as vagas ainda possam ser reaproveitadas, como em outras modalidades de matrícula, ou até mesmo com transferência, a Universidade não consegue recuperar o custo do aluno evadido. O referido autor demonstra que a interrupção nos estudos não é privilégio do ensino superior, mas afeta a educação em todos os níveis escolares e todos os tipos de instituições educacionais, com graves consequências para o aluno quanto para o poder público.

Sobre a evasão no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, *campus* avançado de Prudentópolis, a turma ingressante no ano letivo de 2015 apresentou um número de desistentes atípicos. Neste sentido, a pesquisa objetivou compreender esse movimento.

Não é pretensão nossa esgotar as discussões e reflexões a respeito da evasão dos alunos no ensino superior, mas contribuir com elas. Dessa forma, o desenho teórico- metodológico estabeleceu-se por intermédio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando-se, para a produção de dados, o estudo bibliográfico e de campo, tendo como instrumento de coleta de dados o questionário semiaberto aplicado aos alunos desistentes do curso. Na pesquisa bibliográfica buscamos o aporte teórico em: Gatti *et al.* (2019); Guedes Acesso e permanência no ensino superior no Brasil (2015); Silva (1999); Souza (1999); Pedrozo e Lima (2011), entre outros.

O acesso à educação superior já carrega em si uma história de discriminação, desde a criação dos primeiros cursos superiores no período do Brasil Colônia (GISI; PEROGINI, 2016). Historicamente, o ensino superior esteve disponível a uma pequena parcela da população, ou seja, aqueles que compunham a elite nacional. O processo de ampliação de vagas nesse segmento de ensino esteve nas mãos do setor privado em detrimento das instituições públicas.

Mesmo tendo um avanço relacionado à entrada na educação superior, pela Constituição Federal de 1988, e posteriormente a intensificação do processo de democratização desse nível de ensino, a partir de 2003, via programas e ações governamentais, o acesso, especialmente as instituições públicas, ainda é privilégio daqueles que têm melhores condições econômicas. Com número de vagas inferior ao número de candidatos, o acesso ao ensino superior vai depender do esforço de cada indivíduo, reforçando o modelo meritocrático.

Além do acesso, outro aspecto que precisa ser considerado, diz respeito à permanência na educação superior, que pressupõe condições pré-existentes, em especial, capital cultural que é adquirido ao longo da trajetória de vida e escolar e que não se adquire de um momento para outro (GISI, 2006). Um dos principais ensejos que afeta a permanência nesse nível de ensino é a desigualdade social, realidade que prejudica os alunos das classes mais pobres desde o ensino básico.

Assim, a permanência na educação superior, para os alunos mais pobres, é difícil não só pela dificuldade de pagar as mensalidades, mas pela necessidade de suporte pedagógico (GISI, 2006). Contudo, os motivos que comprometem a permanência dos alunos no Ensino superior são inúmeros, pois vão desde aqueles:

[...] relacionados com sua vida pessoal, quanto com a própria instituição de ensino e que, embora necessária, a expansão não é suficiente para garantir a democratização desejada, havendo a necessidade de empreender mudanças estruturais e funcionais, visando garantir um processo de expansão da educação superior com qualidade e equidade social (GUEDES, 2015, p.31).

É sabido que muitas instituições privadas não possuem as condições mínimas necessárias para ofertar seus cursos, o que gera prejuízo tanto no aprendizado quanto financeiro. “É necessário, portanto, aliar o aumento do número de vagas e as oportunidades de acesso à garantia de condições

de permanência aos estudantes mais vulneráveis econômica e socialmente para que a democratização na educação superior efetivamente se realize” (GUEDES, 2015, p. 39). Em outras palavras, é importante sim democratizar o acesso ao ensino superior, desde que atrelado a ele esteja assegurada a permanência de seu alunado. Portanto, se houve progressos na ampliação do acesso ao ensino superior, a permanência dos alunos nesse nível de ensino é ainda problemática, e um de seus indícios é o fenômeno da evasão. Portanto, ocorreram mudanças nas formas de exclusão, pois, se antes ela se dava prioritariamente pela contenção no acesso, hoje, a exclusão se faz no interior do sistema de ensino (ZAGO; THIAGO; PEREIRA, 2016, p.147).

O processo de democratização do acesso ao ensino superior, embora tenha sido significativo, não conseguiu romper com processo de exclusão, especialmente dos grupos marginalizados a esse segmento de ensino. O que parece ter ocorrido foi a mudança do ‘lugar’ da exclusão, pois antes ela se dava no acesso, não permitindo nem a chegada desses grupos ao ensino superior. Agora, a exclusão acontece após essa entrada, no processo de permanência, que revela níveis consideráveis de evasão. Isso acentua as desigualdades sociais, mantendo os privilégios dos mesmos grupos sociais.

Licenciatura em Pedagogia no município de Prudentópolis e seu alunado

De acordo com a Universidade Estadual do Centro-Oeste (2006, p.9), o curso de Pedagogia se iniciou no ano de 1974 em Irati/PR, pelo Decreto Federal n° 74.525/74, no Parecer 71/74 do conselho Estadual de Educação, com a seguinte terminologia: Licenciatura em Pedagogia – 1° e 2° graus. Em 11 de dezembro de 1978, teve seu reconhecimento pelo Decreto n° 82.828. Naquele tempo, o curso formava especialistas em educação nas áreas de Orientação Educacional e Administração Escolar, e compunha o quadro de cursos ofertados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati (FECLI).

No ano de 1996, além das duas especialidades já citadas, o curso incluiu a habilitação de Educação Especial e também passou a formar professores “[...] para a docência das Disciplinas Pedagógicas do Curso de Magistério de 2° grau [...]” (UNICENTRO, 2006, p.9), conforme a Resolução 063 de 1996. Em 1999, o curso ampliou a docência para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e em 2000 acrescentou a habilitação de Supervisão Escolar. Essa configuração do curso se manteve até o ano de 2005.

Nos anos 2000, o Governo do Estado do Paraná autoriza pelo decreto 2.299, o funcionamento do “[...] Curso de Pedagogia com Habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, fora da sede, em regime de extensão, no município de Prudentópolis, sendo ofertadas 50 vagas em regime seriado anual” (UNICENTRO, 2006). Desde então, o curso de Pedagogia da UNICENTRO tem formado profissionais no município de Prudentópolis.

Para tanto, são objetivos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste:

- Formar profissionais da educação para atuar na docência da educação infantil, nas Series Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, e difusão do conhecimento em educação. - Desenvolver habilidade de ação-reflexão-ação sobre espaços organizacionais da escola, garantido um nível de formação pedagógica e interdisciplinar capaz de superar a fragmentação do trabalho determinado historicamente. - Fortalecer a formação teórico-prática, articulando as atividades de ensino com a pesquisa e a extensão. - Favorecer condições para a compreensão da totalidade do trabalho pedagógico. - Possibilitar a iniciação dos processos de pesquisas educacionais. - Propiciar o domínio dos fundamentos científicos, culturais e crítico-reflexivos capazes de embasar uma sólida formação do educador. - Oportunizar aos acadêmicos a participação em atividades de caráter educativo nas comunidades, visando a melhoria do nível sócio-cultural das mesmas e uma melhor compreensão desta realidade (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, 2006,p.9).

Com a organização do curso a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006):

[...] a formação do licenciado em pedagogia propiciará condições para docência na educação infantil, nas series iniciais do ensino fundamental e no ensino médio na modalidade normal e em cursos de educação profissional e atuação na gestão educacional, compreendendo que o trabalho docente envolve a forma como se organiza, planeja e articula o processo de aprendizagem do educando, os conteúdos escolares, os processos de avaliação e a relação com a comunidade fazendo parte da totalidade que compõe o trabalho pedagógico (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, 2006, p.17).

Para tanto, objetivando atender as especificidades dessa formação, os componentes curriculares ficaram assim estabelecidas e estão vigentes até o presente momento.

Quadro 1: Matriz curricular do curso de Pedagogia

1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Didática	Filosofia da Educação II	Escola, Currículo e Avaliação.	Comunicação, Educação e Tecnologia.
Filosofia da Educação I	Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação II	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	Educação Inclusiva
Fundamentos da Educação Infantil	I Psicologia da Educação II - Desenvolvimento e Aprendizagem	Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Estágio Supervisionado em Gestão Educacional
História da Educação	Sociologia Geral 2	Fundamentos da Educação Especial	Estágio Supervisionado nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio
Leitura e Produção de Texto	Teoria e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos
Linguagem e Alfabetização	Teoria e Metodologia do Ensino da História e Geografia	Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação III	Organização do Trabalho Pedagógico na Gestão Educacional
Literatura Infanto-Juvenil	Teoria e Metodologia do Ensino da Matemática	Pressupostos Teórico-Práticos da Gestão Educacional	I Seminários de Pesquisa Pedagógica
Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação I	Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências	Sociologia da Educação	Tópicos Especiais II
Política Educacional Ensino Fundamental		Teoria e Metodologia do Ensino da Arte	
Psicologia da Educação I		Teoria e Metodologia da Educação Física	
		Tópicos Especiais I	

Fonte: Pedrozo e Lima (2011).

Na tentativa de entender o perfil do alunado do curso de Pedagogia no município de Prudentópolis, é importante observar o perfil geral dos acadêmicos do curso de Pedagogia, que são na sua maioria alunos de classe baixa, filhos de agricultores, a mãe sendo agricultora familiar, sendo também domésticas renumeradas, pais analfabetos(ZAGO,2006).Comisso, acabam não tendo

subsídio para terminar o curso, até mesmo pelo salário que ganham, além da jornada de trabalho que é alto e muitas vezes incompatível com o curso.

Assim, Guedes (2015 p.77) discorre sobre a faixa etária dos estudantes de pedagogia e retoma a discussão acerca da renda desse alunado:

Com relação à idade, menos da metade dos licenciados está na faixa etária ideal, que é entre 18 e 24 anos, correspondendo este percentual a 46%; 20% estão na faixa entre 25 e 29 anos e 20% estão com idade entre 30 e 39 anos. Os estudantes de Pedagogia tendem a ser mais velhos que os estudantes das demais licenciaturas. Apenas 35% dos estudantes de Pedagogia estão na faixa de idade ideal para o curso, sendo que essa proporção aumenta para os estudantes das demais licenciaturas; com relação à renda, constatou-se que, entre os estudantes dos cursos de nível superior para a docência, 50,4% situam-se nas faixas de renda familiar média (entre 3 e 10 salários mínimos. Nas diferentes faixas salariais superiores, ligeiras variações favorecem os estudantes das demais licenciaturas, em relação aos alunos de Pedagogia. O percentual de estudantes com renda familiar de até três salários mínimos é de 39,2% e é escassa a frequência de estudantes nas faixas de renda acima de dez salários mínimos.

Percebe-se pelos autores citados no texto que a maior problemática dos acadêmicos é a renda, tendo que desistir do curso para ajudar com despesas de casa. Guedes (2015) concluiu que a maioria dos estudantes evadidos é formada por jovens com idade entre 18 e 24 anos.

Os acadêmicos do curso de pedagogia de Prudentópolis são acadêmicos de classe baixa, filhos de agricultores da região, que veem no curso a oportunidade de ajudar suas famílias. Sendo alunos na faixa etária de 18 a 35 anos de idade a maior porcentagem dos acadêmicos que acabaram de cursar o ensino médio. Um dos motivos que pode levar o aluno a evadir no curso de pedagogia é falta de dinheiro até mesmo para sua própria sobrevivência.

Nesse sentido, uma maneira para diminuir a evasão dos estudantes seria a oferta de bolsas na modalidade de desenvolvimento anualmente, como monitoria, iniciação científica e extensão.

Evasão no curso de Pedagogia de Prudentópolis

Para atingir os objetivos propostos neste estudo, lançamos mão da pesquisa de campo subsidiada pelo arcabouço teórico. Assim, fizemos uso do questionário como instrumento de coleta de dados. Para tanto, o primeiro contato com alunos foi via *facebook*, pela lista dos convocados no vestibular. Dos alunos com quem conversamos, dois deles não sabiam que tinham sido chamados para a matrícula, e só ficaram sabendo devido nosso contato. Percebe-se, assim, que por falta de informação esses estudantes perderam a convocação e a vaga.

A partir da lista disponibilizada pela Divisão de Apoio Acadêmico (DIAP) da universidade, confirmando as matrículas efetivadas naquele ano, pudemos realizar a entrega, de casa em casa, de 16 questionários. Os outros 6 foram encaminhados por e-mail pelo fato dos participantes residirem em outra cidade. Dos 22 questionários encaminhados, 2 não retornaram e 1 sinalizou não ser um caso de evasão, mas de transferência entre universidades, já que terminou o curso em outra instituição. Embora tivéssemos 19 participantes da pesquisa, na tratativa dos dados identificamos que 5 deles não se enquadravam no grupo evadido, pois estes eram repetentes que estavam matriculados e cursando disciplinas nos 3º e 4º ano do curso. Assim, dos 16 acadêmicos desistentes, 14 participaram do estudo.

Com base nos dados coletados podemos inferir que dos alunos ingressantes no curso, a maioria dos estudantes que responderam ao questionário tinham idade entre 18 e 25 anos no momento de ingresso do curso. Desse grupo, 12 participantes representam essa faixa etária, ficando

1 aluno na faixa de 25 a 30 anos e 1 entre 30 e 35 anos. Esse dado demonstra que 90% dos ingressantes compõem uma população mais jovem no curso de pedagogia.

Perguntamos também aos estudantes evadidos sobre sua residência no período que ingressaram no curso de pedagogia. Desses, 6 dos participantes afirmaram que sempre moraram na zona urbana, enquanto 6 deles responderam que saíram de suas residências, localizadas no interior do município, para ficarem mais próximos à Universidade, passando a pagar aluguel da residência. Ainda, 2 dos participantes disseram que ingressaram no curso, mas continuaram morando no interior, o que trouxe muita dificuldade, pelo fato de terem que viajar à noite, sozinhos, correndo muitos riscos na estrada, como assalto, ou até mesmo estrago no seu meio de transporte.

Nota-se que a diferença é pequena entre os alunos que sempre moraram na zona urbana, para os alunos que saíram da zona rural e passaram a residir na zona urbana. Contudo, é importante destacar que para aqueles que passaram a residir na cidade houve um acréscimo de despesas com aluguel, o que para muitos tornou-se inviável, pois o salário como estagiários renumerados da prefeitura de Prudentópolis era de um valor fixo de R\$ 510,00 para 6 horas trabalhadas por dia; e R\$ 410,00 para 4 horas, sendo que os acadêmicos não conseguiam assumir suas próprias despesas.

Sobre a realidade dos alunos trabalhadores e que cursa ensino superior noturno, identificamos entre 12 estudantes que de fato essa é a condição da maioria do alunado. Tal condição pode, em muitos casos, ser um empecilho para a continuidade dos estudos, pois encontram dificuldades em manter duas atividades. Nesse aspecto, Guedes (2005, p. 31) pondera que “[...] muitos deles já estão desenvolvendo atividade profissional e apesar de conseguirem ingressar na universidade, nem sempre conseguem nela se manter até a conclusão dos seus estudos”. Dos respondentes da pesquisa, apenas dois não conciliavam estudo com trabalho.

Outro aspecto considerado em relação àqueles estudantes que conciliavam a dupla jornada de trabalho e estudo diz respeito a carga horária trabalhada. A maioria dos alunos atuava em atividades que exigiam compromisso diário de 8 horas, representando um total de 8 participantes. Já 5 participantes estavam comprometidos com 6 horas diárias, e 1 com 4 horas.

Isso evidencia que grande parte dos alunos evadidos trabalhavam o dia todo, corroborando a afirmação de Guedes (2015) de que os alunos escolhem cursar o ensino superior no período noturno, justamente para trabalharem no período matutino e/ou vespertino. Além da dupla jornada, trabalho e estudo, há ainda que se considerar uma terceira jornada que muitas vezes é invisibilizada, naturalizada e ignorada, mas que diz respeito ao perfil de muitas alunas, do sexo feminino, dos cursos de Pedagogia.

A predominância feminina no curso de pedagogia é explicada por Gatti *et al.* (2019, p. 161), que destaca: “No conjunto das estudantes de sexo feminino concluintes de todos os cursos de licenciatura, as alunas de Pedagogia representam mais da metade delas (57,4%) e, entre os estudantes concluintes dessa área, elas são em torno de 43,3%”. Assim, sendo mulheres trabalhadoras, estudantes, mães e donas de casa, há muito que se considerar, pois precisam conciliar trabalho em casa e fora dela; filhos, cônjuge e estudos.

Também quando falamos de trabalho fora de casa, é importante considerar que boa parte deles não apresenta relação com a área de relação estudo e trabalho. Para os estudantes trabalhadores, o único horário para se dedicar aos estudos é o da aula presencial, tendo que aproveitar o máximo dela, já que em casa não há disponibilidade de tempo para estudar. O reflexo dessa jornada acaba trazendo cansaço física e psicológica, legitimando a sensação de incapacidade que resulta no abandono dos estudos.

Quando abordamos a relação existente entre o trabalho desenvolvido e a área de estudo no âmbito do ensino superior, nos deparamos com a seguinte realidade. A partir das respostas dos 14

alunos participantes da pesquisa, pudemos identificar 3 grupos distintos. O primeiro que agrupou 2 estudantes que desempenhavam alguma atividade relacionada à educação; o segundo grupo formado por 6 alunos que atuavam na escola enquanto estagiários; e o terceiro grupo que agregou 6 estudantes que desenvolviam atividades sem qualquer relação com a escola.

É importante destacar que o estágio remunerado não obrigatório¹³³ pela grade curricular do curso de Pedagogia. Além disso, também convém explicar que dos estudantes do primeiro grupo, 1 delas trabalhava nos serviços gerais de uma escola pública, e a outra como professora no ensino fundamental, na associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE).

Sobre os motivos que levaram esses estudantes a cursar pedagogia, pudemos depreender que dentre as possibilidades de resposta, 4 participantes disseram que se identificam com a área; já 5 deles apontaram que Pedagogia era o único curso dentro da área de humanas disponibilizado no *campus*; 2 destacaram ser esta a única licenciatura disponível nos campi; 1 pontuou a influência da família. Gatti *et al.* (2019) afirma que alunos que optam pela docência o fazem pela identificação com a profissão e também por influência da família. Ainda obtivemos 2 alunos que optaram pela opção outros.

Os participantes que apresentaram outros motivos tiveram um equívoco na interpretação da pergunta. Nota-se uma dificuldade de compreensão por parte dos inquiridos. Embora a questão se referisse aos motivos que levaram a escolha do curso, estes acharam oportuno falar sobre os motivos que levaram a evasão do curso. Assim, o P1 explicou: “*não me adaptei com o curso, migrei para administração*”, e o participante 2 destacou: “*Foi a 2º opção no Sisu e me matriculei, mas não me identifiquei com o curso e cancelei a matrícula*”.

Com relação aos motivos que levam à desistência do curso, obtivemos vários motivos, 4 participantes escolheram a opção outros motivos, que justificaram da seguinte maneira: “*Tive uma mudança de cidade, precisava de transferência de campus, porém por ser em meio do ano não aceitaram minha transferência*” (P4). Guedes (2015, p.93), menciona que:

Transferência obrigatória de estudante regularmente matriculado em Instituições de Ensino Superior, quando se tratar de servidor público federal, civil ou militar, ou de seu dependente estudante, se requerida em razão de comprovada remoção ou transferência de ofício, que acarrete mudança de domicílio.

Como a participante 4 não se encaixava nessas possibilidades não conseguiu a transferência para outro *campus*. Já a participante 5 relatou que seu motivo foi a: “*Gravidez. Minha gravidez foi trigêmeos, teve muitas complicações depois eles nasceram e por serem prematuros dois não resistiram, acabei perdendo dois. E o outro ficou três meses na UTI, depois da alta teve várias internações uma delas em Curitiba, então acabei desistindo curso*”.

Nesse caso, os motivos extrapolavam o ambiente universitário. Ainda, a P2 aponta a “*Indelicadeza de um docente com relações pessoais e familiares de minha pessoa. Visto que, esses assuntos não deveriam ser discutidos em sala, de maneira que viessem ofender a qualquer pessoa*”, o que demonstra que a relação professor aluno compromete o desenvolvimento da aprendizagem. Por fim, “*Fui chamada no concurso do município de Imbituva, na época estava grávida e não conseguiria conciliar estudo, família e trabalho; me mudei pra cidade de Imbituva devido ao trabalho. Porque eu já tinha o magistério*” (P.8).

Sobre os motivos que levam à evasão do ensino superior, Gisi e Perogini (2016, p.23) comentam que:

¹³³- O estágio remunerado não obrigatório é uma atividade que possibilita uma primeira experiência profissional.

A evasão apresenta diferentes causas, tanto de ordem econômica, como aquelas decorrentes da própria instituição. No que se refere às condições econômicas, para muitos, há necessidade de conciliar o curso com o trabalho, o que compromete o tempo de estudo e leva a reprovações.

Novamente a necessidade de trabalhar e ter que conciliar todos os afazeres, comprometendo os estudos. Na opção de não se identificarem com o curso, 5 dos participantes escolheram essa opção. E outros 3 participantes disseram que a impossibilidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo fez com que eles evadissem do curso. Gatti *et al.* (2019) reconhece que “não é fácil conciliar trabalho e estudo, uma vez que a juventude brasileira trabalha, e muito”.

E na resposta sobre as dificuldades acadêmicas deixamos aberto para explicação, onde 2 dos participantes argumentaram o seguinte: “[...] *os professores cobravam coisas que não tínhamos conhecimento para fazer. Alguns extremamente rígidos e grosseiros*” (P.10); “[...] *primeiramente um acidente que me afastou por alguns meses da instituição, e neste mesmo ano a reprovação*” (P.11). Nota-se repostas totalmente diferentes, mas com certo peso para a evasão do acadêmico. E o aluno (P12) colocou a dificuldade financeira como uma impossibilidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Guedes (2015, p. 13) coloca que (...) “a necessidade de trabalhar devido a dificuldades financeiras sacrificava o tempo que poderia estar sendo dedicado aos estudos”.

E na opção que é sobre a falta de perspectivas no exercício da profissão, ninguém optou por essa questão e nem pela decepção com o curso e críticas às deficiências do mesmo, onde já tem um ponto positivo, que esses não desistiram pela falta de perspectiva com curso. A falta de transporte também ocasiona a evasão de um aluno, pois não conseguiam pagar o transporte que é um pagamento mensal.

Sobre os motivos que levam à evasão, Guedes (2015, p.210), pontua que:

[...] os motivos para o fracasso da permanência dos alunos na universidade podem ser diversos, tanto relacionados com sua vida pessoal, quanto com a própria instituição de ensino e que, embora necessária, a expansão não é suficiente para garantir a democratização desejada, havendo a necessidade de empreender mudanças estruturais e funcionais, visando garantir um processo de expansão da educação superior com qualidade e equidade social.

Identificamos que são várias as situações que levam o aluno a evadir, essas situações vão desde aquelas diretamente relacionadas ao espaço da educação superior, até aqueles de ordem pessoal.

Considerações finais

Conforme mencionado no início do artigo, a problemática desta pesquisa foi devido ao alto índice de evasão ocorrido no ano 2015, no curso de Pedagogia. Dessa forma, buscamos compreender quais os motivos que levaram à evasão nessaturma.

Mediante ao questionário aplicado, conclui-se que vários são os fatores que levaram os alunos a evadirem, desde aqueles mais pessoais, como os que estão diretamente relacionados ao processo educativo. Questões como: gravidez no início do curso, conciliação de estudos com trabalho, relação professor aluno, dificuldades em determinadas áreas/disciplinas, mudança de cidade, não identificação com o curso, entre outras, aparecem entre os respondentes.

Entendemos, a partir da pesquisa, que são necessárias e urgentes políticas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência dos alunos no ensino superior. Se quisermos de fato democratizar esse nível de educação, precisamos conhecer e refletir sobre os motivos que levam tantos alunos a desistência dos cursos superiores. Além disso, pensar e criar estratégias de curto, médio e longo prazo que possibilitem aos estudantes o ingresso, permanência e conclusão dos cursos para os quais se candidatam. Ainda, é preciso garantir que esse ensino seja de qualidade.

Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº05/2005**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 04 set. 2019.
- GUEDES, E. da S. **Estudo de caso sobre a evasão no curso presencial de pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)**. 153 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2015.
- GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília. Edição. UNESCO. 2019
- GISI, M. L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Revista Diálogo Educacional*, 2006.
- GISI, M. L.; PEROGINI, D. G. As políticas de acesso e permanência na educação superior: a busca da igualdade de resultados. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 20, n. 1, jan. abril, 2016.
- SOUZA, I. M. de. **Causas da evasão nos cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 1999. 134 p. Programa de pós-graduação em administração da universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/81300/278506.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 mai. 2019.
- PEDROZO, J.D.; LIMA, M. F.; O perfil do pedagogo no contexto das reformulações curriculares. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 10, p. 1-22, jan-jun, 2011. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9298/6162>>. Acesso em: 04 set. 2019.
- SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas. S.P. Editora: Autores Associados, 1999.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Irtati: UNICENTRO, 2006.
- ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v.11. n.32 maio/agosto.2006.
- ZAGO, N.; PAIXÃO, L. P.; PEREIRA, T. I. Acesso e permanência no ensino superior: Problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, ano 19 - n. 27 - jan./abr. 2016 - p. 145-16.

UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DOS PARADIGMAS SOCIOLÓGICOS

Vanderlei Schmitz¹⁴
Isabela Vieira Barbosa¹⁵

Resumo

Esse artigo, objetiva contextualizar a história da Educação com a história da universidade, localizando-as nos paradigmas sociológicos clássicos. Relacionar Sociologia e Educação possibilita pensar a Educação Superior como um fenômeno social a partir de uma lógica capaz de abraçá-la em seus pormenores, considerando sua história para compreendê-la de maneira mais efetiva. A metodologia utilizada corresponde à pesquisa bibliográfica abordando os três principais paradigmas sociológicos e seus respectivos autores: Durkheim; Marx e Weber. Nossos dados apontam que um dos problemas que mais atinge o sistema educacional é a dificuldade que a sociedade tem de entendê-lo em seu sentido essencial.

Palavras-chave: Educação. Educação Superior. Sociologia.

Abstract

This article aims to contextualize the history of education in the history of the university, locating them in the classical sociological paradigms. Relating Sociology to Education enables us to think Higher Education as a social phenomenon able to hold it in its details, understanding it more effectively. The methodology used corresponds to the literature addressing the three main sociological paradigms and their respective authors: Durkheim; Marx and Weber. Our data indicates that one of the main problems that affect the educational system is the difficulty that society has to understand it in its essential meaning.

Keywords: Education. Higher Education. Sociology.

Introdução

Pensar a Educação Superior exige a nossa compreensão de que o espaço universitário se constitui do convívio social de uma diversidade de sujeitos que compartilham de processos educativos voltados à profissionalização e ao desenvolvimento de habilidades próprias dos seres humanos, como a capacidade de desenvolvimento científico e filosófico.

Neste olhar, ao abordar a Educação Superior implica uma reflexão sobre qual paradigma estamos “observando” a universidade. Com base nesse pressuposto, propomos neste artigo, situar historicamente a universidade, citando-a como uma instituição social e contextualizá-la de acordo

¹⁴ Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), vinculado a linha de pesquisa Processos de Ensinar e Aprender (PROCEA); Bacharel em Filosofia pela Faculdade São Luiz (FSL - 2009) e licenciado em Filosofia pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes da (PEFPD - UNISUL) Universidade do Sul de Santa Catarina (2012). É, também, graduando em Letras Português/Inglês pela UNICESUMAR e pós-graduando (especialização) em Gestão Escolar pela Uniasselvi. Pesquisa Educação Não Formal e suas interfaces com a Educação Formal. Atua como professor na educação básica em escola pública e privada.

¹⁵ Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB, na Linha de Pesquisa Linguagem em Educação. Possui Pós-Graduação em Educação Infantil e Desenvolvimento pela Universidade Cândido Mendes e especialização em Gestão Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, e em Administração pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Graduanda em Letras - Inglês pela Universidade Estácio de Sá.

com as teorias sociológicas de Durkheim, Marx e Weber através de um breve histórico da educação medieval e duas vertentes filosóficas: a Patrística e a Escolástica. Na sequência, trataremos sobre a universidade interligada ao sistema educacional do medievo. Em um terceiro momento, abordaremos a Sociologia da Educação através das perspectivas Weberianas, Marxistas e de Durkheim, tal como suas contribuições para a Universidade, finalizando com algumas considerações.

A educação na idade média

A Idade Média, é tida por Le Goff (2007, capa) como “uma época que não foi de trevas nem imune ao progresso; ao contrário, foi uma época fértil de invenções vitais e importantes”. O comportamento do homem em relação às compreensões que tinha sobre a própria realidade estava associado a uma ética essencialmente católica, isto é, Deus era entendido como a unidade de medida a ser utilizada em relação a tudo. Neste sentido, vale lembrar o fato de que com a consolidação institucional da Igreja Católica, ela se encarregava de gerir tanto a fé quanto a política, a cultura e a ideologia da sociedade.

A consolidação do cristianismo como religião oficial do Estado concluiu as iniciativas políticas de aproximação entre o Estado e o Cristianismo, iniciadas em 325 d.C. pelo imperador Constantino. Com isso, a Igreja Católica, até então a única representante dessa filosofia religiosa, ganhava espaço no cenário mundial.

No campo educacional não foi diferente, pois “a Igreja imprimiu modelos educacionais com o objetivo da conversão religiosa. Tais métodos estavam ligados à fé e à autoridade indiscutível do texto sagrado, que eram adaptações das verdades reveladas por Deus” (CERYNO, 2008, p. 25). Nesta direção, a razão segue subordinada à fé. Porém, dos esforços intelectuais destinados à justificação intelectual das verdades incontestáveis da Igreja surgiram duas grandes vertentes filosóficas, a saber, *a Patrística e a Escolástica*.

Os primeiros padres da Igreja, começaram a elaborar textos cujo objetivo maior era sustentar racionalmente as revelações divinas e a fé cristã. Ao conjunto dessas obras se deu o nome de Patrística, justamente por fazer menção a esses padres católicos. Seu principal expoente é Aureliano Agostinho que proclamado santo pela Igreja Católica, passa a ser conhecido como Santo Agostinho.

A teorias de Platão, influenciou diretamente o pensamento agostiniano. Para Platão, conforme Cotrim e Fernandes (2013, p. 242), “a verdade, como conhecimento **eterno**, deveria ser buscada intelectualmente no Mundo das Ideias”. O caminho a ser percorrido para se alcançar o mundo ideal platônico compreende a um esforço da alma em retornar a ele por meio da reminiscência. Agostinho, segundo Severino (2016, s/p),

Embora bastante próximo da teoria platônica, a refuta, negando o Mundo das Ideias substituindo-o pela teoria da consciência divina, afirmando que todo conhecimento provém de Deus e o único caminho de acesso do homem até ele [o conhecimento] se dá por meio da iluminação divina.

Ceryno (2008) ao abordar as funções da ciência e da filosofia no período medieval, expõe com clareza a teoria da iluminação divina professada por Agostinho. Aos filósofos e aos cientistas caberia, então, a função de justificar e organizaras verdades pregadas pela Igreja, utilizando-se da razão como instrumento a serviço da fé. Pereira Melo e Souza (2009, p. 2461) apontam que “a educação aparece em Agostinho como um processo de interiorização, no qual o homem afasta-se de sua materialidade e tem condições de buscar o verdadeiro conhecimento, que se encontra em sua alma graças à iluminação divina”.

Com a queda do Império Romano, a Igreja Católica se responsabilizou em civilizar a sociedade europeia de acordo com a nova ordem social pautada, sobretudo, no cristianismo.

Acreditava-se que este trabalho de civilização se daria por meio da Educação. Entretanto, para que este empreendimento, de fato, se realizasse, necessitava-se de uma metodologia pedagógica. Foi a partir daí, que começaram a surgir as primeiras organizações dos conteúdos a serem ensinados. O conhecimento transmitido partia de sua filosofia, o que de certo modo, conferiu à educação medieval um caráter pouco otimista por promovera subserviência do aluno, postulando a resignação deste às investidas pedagógicas de seu mestre e às verdades por ele professadas.

No entanto, de acordo com Severino (2016, s/p), a Santo Agostinho “é atribuída a elaboração do primeiro currículo escolar e, também, do *De Magistro*, primeiro tratado da filosofia ocidental dedicado à educação”. Tavares (2010) afirma que outra contribuição positiva de Santo Agostinho à educação consiste na demonstração de que concomitante ao domínio dos conteúdos, o aluno deve ser capaz de relacioná-lo a uma realidade maior onde se torna indispensável à *formação de valores* que prezam a integração e a verdade.

Durante o governo de Carlos Magno, segundo Cotrim e Fernandes (2013), nas escolas, a nobreza medieval passa a ter acesso a áreas específicas do conhecimento científico, sem ignorar, é claro, a subordinação dessas ciências à teologia católica, ao passo que população socialmente desfavorecida permaneceu afastada da escola. Desenvolveu-se uma produção filosófico-teológica chamada escolástica, através do *trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium* (geometria, aritmética, astronomia e música) (COTRIM; FERNANDES, 2013).

Tomás de Aquino, um dos expoentes da filosofia escolástica, “reviveu o pensamento aristotélico em busca de argumentos que explicassem os principais aspectos da fé cristã. Assim, fez da filosofia de Aristóteles um instrumento a serviço da solução dos problemas teológicos” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 245). Para Severino (2016, s/p), “diferentemente de Agostinho, Santo Tomás não acredita em uma intervenção divina quanto o acesso do homem ao conhecimento”.

Neste sentido, Aristóteles contesta a teoria da reminiscência de Platão, afirmando que o dualismo platônico não pode explicar o processo de aquisição do conhecimento, pois exige do ser humano um retorno ao mundo das ideias por onde sua alma vagou e teve contato com as ideias perfeitas sobre aquilo que agora se depara no mundo sensível. Conforme a filosofia aristotélica, tudo que sabemos está no intelecto e nada chegou até lá sem antes ter passado pelos sentidos. É neste contexto da ação que podemos compreender o sentido positivo da educação na filosofia tomista, uma vez que o santo a compreende como uma importante ferramenta na condução do homem ao seu autoconhecimento, obtendo, um aprimoramento da sua condição humana (SEVERINO, 2016).

É evidente que tanto a *Patrística* quanto a *Escolástica* se constituem como fundamentais para a compreensão da Educação tanto no período medieval quanto para a atualidade. Temos muito em nossas escolas e universidades a identificar com essas duas filosofias. Desde a organização do espaço escolar e acadêmico até a organização hierárquica do mesmo. Porém, tanto Agostinho quanto Tomás de Aquino desenvolveram suas filosofias em torno do crescimento do ser humano quanto ser cristão.

Entretanto, o acesso ao conhecimento era direito restrito dos mosteiros e das igrejas da época e, por isso, a responsabilidade pela manutenção e preservação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do período clássico e da Idade Média, era delegado à instituição Igreja Católica. Todavia, essa restrição quanto o acesso ao conhecimento estabelecido pela instituição Igreja Católica passaria por grandes modificações a partir do surgimento do Renascimento Cultural.

O Renascimento Cultural foi o promotor de uma reviravolta na maneira que o homem medieval tinha de pensar a própria realidade, visto que, “desenvolveu nos homens novos valores, diferentes daqueles vigentes na Idade Média. Os valores renascentistas estavam mais adequados ao espírito do capitalismo” (COSTA, 1987, p. 29). Quando interpretado como uma resposta à realidade imposta à sociedade europeia medieval, esse movimento cultural pode ser responsabilizado por representar à sociedade a filosofia como modo ideal para a compreensão da realidade.

Nesse contexto, o sistema universitário originou-se na Idade Média, tanto em consequência do antagonismo político entre os poderes laico e eclesiástico quanto da propagação do pensamento aristotélico no Ocidente (OLIVEIRA, 2007). Diante das transformações sociais e políticas ocasionadas por esses dois fatores históricos, a partir dos séculos XI e XII, parte das escolas reestruturadas pela revolução carolíngia, passaram a objetivar o desenvolvimento científico e filosófico, sendo chamadas de Universidades.

Porém, “é necessário observar que na Idade Média o termo que mais tecnicamente correspondia à Universidade não era *universitas* e sim *stadium generale*” (JANOTTI, 1992, p. 22), por significar, “não o lugar onde todos os assuntos eram ensinados e sim o lugar onde estudantes de todas as partes eram recebidos” (JANOTTI, 1992, p. 23).

As primeiras Universidades surgiram na Itália e na França, contemplando os estudos relacionados à filosofia, teologia, medicina e direito. Antes do surgimento das Universidades, a responsabilidade em relação ao conhecimento estava concentrada nos mosteiros. Com as universidades, o conhecimento adquire um caráter mais independente, sem a monopolização da Igreja, e o saber científico passa a ser mais valorizado na época, epistemologicamente falando (OLIVEIRA, 2007). Contudo, nota-se que apesar da íntima ligação entre universidade e Igreja Católica, com o passar do tempo, a primeira desenvolveu sua autonomia filosófica e científica, começando a dar seus primeiros passos rumo a um saber mais elaborado e livre das amarras dogmáticas da Igreja.

Os três paradigmas

Tendo analisado brevemente a história da educação medieval e da origem do sistema universitário da Idade Média, nos dedicaremos, neste capítulo, a abordar, também de maneira breve, a educação superior enquanto objeto de análise sociológica. Sendo assim, esse artigo exige uma breve explanação sobre o que vem a ser a Sociologia.

De acordo com Gil (2011, p. 1), a Sociologia é “a ciência que estuda as relações sociais, as instituições sociais e a sociedade”. Portanto, é possível perceber a relação direta dessa ciência com os fenômenos que envolvem tanto o cotidiano das pessoas quanto fatores extraordinários capazes de atingir a estrutura social.

O surgimento da Sociologia está ligado a fatores históricos e epistemológicos. O primeiro de ordem estrutural refere-se às transformações políticas-econômicas capazes de balançar os alicerces sociais, modificando a base organizacional. O segundo, também ocasionador de mudanças, atinge a sociedade em sua forma de pensar a própria realidade.

Diante do exposto, Gil (2011, p. 1) aponta a Sociologia como “ciência social que dispõe de um conjunto acumulado de conhecimentos e que se propõe a fornecer respostas acerca do ser humano”. Inferimos, assim, a impossibilidade de se pensar a Educação, seja ela básica ou superior, ignorando a perspectiva sociológica, visto que, segundo Paviani (1991) a educação é o modo pelo qual o mundo é compreendido, interpretado e transformado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (art. 43, I) define a Educação Superior como aquela capaz de motivar “a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Essas ações apenas são possíveis a partir de uma apurada investigação sociológica dos fenômenos sociais.

Gil (2011, p. 26) afirma que “um dos aspectos da Sociologia é a existência de múltiplas perspectivas de explicação, pois fatos e fenômenos são abordados segundo diferentes pontos de vista, muitas vezes contraditórios. A explicação para esse fato está na complexidade de sentidos que se dão aos fenômenos sociais ao redor do mundo. Por isso, faz-se necessário contextualizar, de maneira breve, as três perspectivas sociológicas clássicas, sendo elas: *a sociologia do consenso*, de Durkheim; *a*

sociologia do conflito, baseada nos trabalhos de Marx e a *sociologia compreensiva* de Weber. Contudo, de acordo com Gil (2011, p. 27), entende-se que a Sociologia padece da contrariedade de não haver um consenso a respeito do seu objeto de estudos. É possível abordar a Educação Superior a partir de três enfoques sociológicos clássicos.

Marx defendia uma transformação na educação daquele momento; via-a, da forma como estava organizada, a serviço das classes dominantes; Weber se preocupava em compreender as formas de dominação e relações de poder presentes nas instituições educativas; e, por fim, Durkheim considerava que a educação tinha o papel de perpetuar as normas e regras sociais para os indivíduos (POYER, 2007, p. 39)

A teoria funcionalista, de Durkheim, defende que o “conhecimento sociológico é objetivo, exterior aos indivíduos, cabendo ao sociólogo manter-se neutro na investigação dos fatos sociais” (GIL, 2011, p. 27). Preocupava-se com a questão da escolarização, principalmente com a metodologia utilizada para integrar os sujeitos, e com a organização do espaço escolar. De acordo com Durkheim, cabe à instituição de ensino doutrinar o indivíduo para que possa realizar as transformações necessárias à sociedade. À primeira vista, o pensamento funcionalista parece atender às prerrogativas que delineiam as propostas curriculares para o ensino superior, haja visto que “uma instituição é um conjunto de normas e regras de vida que se consolidam fora dos indivíduos e que as gerações transmitem umas às outras” (MARTINS, 1986, p. 19).

No entanto, de acordo com Síveres (2006, p. 89), “a universidade é um espaço de liberdade, na qual as corporações de homens livres podiam gerar pensamentos e construir conhecimentos”. Nesta direção, percebemos que o conceito que Durkheim atribuiu à Educação não pode corresponder aos anseios da universidade por priorizar aquilo que já está previamente definido pela sociedade sem motivar a criatividade do estudante.

A educação na Idade Média, é compreendida a partir desse paradigma, pois as universidades encontravam-se subjugadas à Igreja. Nessa visão, podemos caracterizar a *Sociologia do Consenso* de Durkheim, através da compreensão de uma sociedade que prevaleceria sob a vontade do próprio sujeito, onde subjugado as vontades do coletivo, precisava adequar-se as normas construídas exteriormente (MARTINS, 1986).

Em 1968, através do marxismo e do materialismo dialético, Karl Marx fundou o que ficou conhecido como *o paradigma do conflito*. Marx fez da classe social, sobretudo, da luta existente entre as duas principais, a burguesia e o proletariado, o seu objeto de estudo. O autor acreditava que a realidade dos sujeitos não poderia ser pensada longe das condições materiais as quais eles estavam expostos. Pois “para viver os homens têm de, inicialmente, transformar a natureza, ou seja, comer, construir abrigos, utensílios, etc., sem o que não poderiam existir como seres vivos” (MARTINS, 1986, p.22)

Na concepção sociológica de Marx, “os homens não se percebem como sujeitos e agentes, com capacidade de criar e transformar, mas como seres que se submetem às condições impostas, como se estas tivessem vida própria” (POYER, 2007, p. 61). Esse fato refere-se diretamente à alienação bastante abordada na sociologia marxista.

É sabido que na Idade Média a educação estava subordinada à Igreja. A alienação por meio de críticas nem sempre condizentes à real mensagem do cristianismo dominava todas as esferas sociais. Hoje ainda é possível observar na educação esse caráter alienante.

isto reflete a realidade de um país cuja população em geral sobrevive em situação socioeconômica das mais desiguais e injustas do planeta, e no qual, mercê dos modelos de desenvolvimento e décadas de políticas educacionais conservadoras adotadas pelas elites dominantes, o saber e a educação foram via de regra

entendidos muito mais como mercadorias de interesse privado ou dádivas para semicidadãos (SGUISSARDI, 2000, p. 13).

De acordo com os princípios pedagógicos marxistas a alienação deve ser combatida por meio da educação através de iniciativas pedagógicas e políticas adequadas ao êxito dessa proposta. Unir trabalho e estudos naquilo que Marx designou como “Escolas Politécnicas” é uma alternativa para emancipação do proletariado.

A educação superior no Brasil tem encontrado diversos obstáculos, um dos maiores é a compreensão sob qual paradigma tem norteado as reflexões sobre o Ensino Superior. Compreendê-la requer um trabalho investigativo sobre os paradigmas que abracem a educação. Segundo Moraes, Filho e Dias (2003), Weber utiliza a *sociologia compreensiva* para interpretar o sentido da ação social sintetizada no método de interpretação, no qual estão unidas a compreensão e a explicação dos fenômenos sociais. A sociologia compreensiva, ou método interpretativista, visa uma análise e compreensão das ações sociais a partir das interpretações de cada indivíduo sobre suas experiências.

Weber “representa o resgate da individualidade não como conceito filosófico, mas como condição de análise social” (AGUIAR, 2016, p. 128). Análise esta, feita a partir das ações praticadas pelos indivíduos. Pois para o autor, faz-se necessário compreender a sociedade não como algo prevalecendo em relação ao indivíduo, mas através do “conjunto das ações individuais reciprocamente referidas” (MARTINS, 1986, p. 20). Assim, o dever de o cientista social preocupar-se em compreender os sentidos dessas ações, mas vale lembrar que “este sentido não é de quem observa, do cientista, mas sim de quem é observado, daquele que pratica o comportamento” (AGUIAR, 2016, p. 129).

Na Educação Superior, a posição de Weber em relação ao indivíduo e ao significado de suas ações é de grande valia, visto que, possibilita uma reflexão sobre o que permanece a partir das relações sociais praticadas em sala de aula. Weber nos faz pensar sobre o real sentido da Educação dita superior.

Podemos constatar que os paradigmas do consenso e do conflito, são facilmente reconhecidos no desenvolver da educação superior desde a Idade Média até os tempos atuais. Utilizadas como possibilidades de alienação social, estes incutem na cabeça da população valores e saberes comuns incapazes de despertar a criticidade da população.

Considerações Finais

A Educação escolarizada é fator social que vem ganhando cada vez maior espaço nas discussões sobre a sociedade contemporânea. A Educação Superior, como tal, não poderia conquistar menor expressividade. Se considerada a partir de sua abordagem durante o período medieval, podemos compreendê-la ainda hoje como uma abordagem mais aprofundada daquilo que a Educação Básica vem nos fazer conhecer.

Os paradigmas sociológicos clássicos são capazes de nos fazer identificar aspectos importantíssimos para o encontro desse real sentido por constituírem-se como delatores das problemáticas enfrentadas pela Educação em todas as suas dimensões.

A herança cultural deixada pelas abordagens educativas da Idade Média e da educação religiosa impregnou na sociedade padrões de ensino e avaliação ainda arcaicos que valorizam notas, a aprendizagem descontextualizada, a produtividade, e que tal como Durkheim ressaltava, tolhia ao estudante a oportunidade de aprender, considerando-se que de acordo com as regras postas e caberia a função de adaptar-se ao *status quo*.

Entretanto, em uma visão mais compreensiva de ensino, adotada atualmente, compreendemos que a Educação Superior, tal como a educação básica e suas mais diferentes formas de ensino, devam valorizar a compreensão da sociedade dentro do seu contexto sócio-histórico e cultural, onde o sujeito é dono de sua própria ação, mas é ao mesmo tempo influenciado pela ação do outro. E que nesta relação de trocas e ações é que haverá propriamente uma relação social.

Assim, entendemos que o desafio do Ensino Superior no Brasil hoje, encontra-se em compreender as influências dos paradigmas empregados no ensino brasileiro. Em contrapartida propomos compreender a Educação Superior através da luz teórica de Weber ao acreditar que se faz necessário compreender o contexto-histórico e social dos alunos para, assim, compreender como as diferenças atuantes na sociedade conseguem influenciar os sujeitos e como ocorre a construção dos sentidos para os mesmos.

Referências

- AGUIAR, G. **Fundamentos sociológicos e antropológicos da educação**. Maringá/PR: Unicesumar, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996.
- COSTA, M. C. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 1987.
- COTRIM, G.; FERNANDES M. **Fundamentos de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- GIL, A. C. **Sociologia Geral**. São Paulo: Atlas, 2011
- JANOTTI, A. **Origens da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- LE GOFF, J.; CLASEN, J. A. (trad.) **As raízes medievais da Europa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MARTINS, C. B. **O que é Sociologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- MORAES, L. F. R.; FILHO, A.D.M.; DIAS, D. V. O Paradigma Weberiano da Ação Social: um Ensaio sobre a Compreensão do Sentido, a Criação de Tipos Ideais e suas Aplicações na Teoria Organizacional. **RAC**, v. 7, n. 2, Abr./Jun. 2003: p. 57-71
- OLIVEIRA, T. **Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional**. *Varia hist.* v.23 n.37 Belo Horizonte jan./jun. 2007.
- PAVIANI, J. **Problemas de filosofia da educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- PEREIRA, M. S. **A educação em santo agostinho: processo de interiorização na busca pelo conhecimento**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba, 2009.
- POYER, V. **Sociologia da Educação**. Palhoça - SC: UnisulVirtual, 2007.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SGUISSARDI, A. Educação Superior: velhos e novos desafios. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **O desafio da Educação Superior no Brasil: Quais são as perspectivas?** São Paulo, Xamã, 2000. p. 9-44.
- SÍVERES, L. **Universidade: Torre ou Sino?** Brasília: universa, 2006
- TAVARES, F. A. **A influência da Patrística e a Escolástica na Educação na Idade Média**. Artigonal, Educação / Ciência, 2010. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/a-influencia-da-patristica-e-aescolastica-na-educacao-na-idade-media-2114891.html>> Acesso em: 27 fev 2019.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

HISTÓRIA INDÍGENA NO ALTO SERTÃO DE ALAGOAS: AS MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DOS USOS DA PINTURA CORPORAL ENTRE OS JIRIPANKÓ

Vinícius Alves de Mendonça¹⁶
José Adelson Lopes Peixoto¹⁷

Resumo

Este trabalho possui o objetivo de realizar um estudo sobre a história da pintura corporal utilizada entre os indígenas Jiripankó, habitantes no município de Pariconha, no alto sertão do Estado de Alagoas, assim, historicizando a presença da prática ao longo da formação do grupo e a contribuição do grafismo enquanto representação da identidade da etnia resistente na região, descrevendo, portanto, a pintura corporal enquanto parte importante da memória e história dos referidos indígenas. Metodologicamente foram realizadas pesquisas de campo entre os Jiripankó segundo os preceitos de Oliveira (2000) e a revisão das fontes documentais referentes ao processo de reconhecimento da etnia deu-se a partir da perspectiva de Guinzburg (1989), sendo ainda utilizadas as teorias de autores como Peixoto (2018), Alberti (2004), Arruti (1996) e Bloch (2001), proporcionando uma análise da história e memória envoltas na prática da pintura corporal entre os Jiripankó.

Palavras-chave: Antropologia histórica. Indígenas. Grafismos.

Resumen

El objetivo de este trabajo es realizar un estudio sobre la historia de la pintura corporal utilizada entre los indios Jiripankó, habitantes del municipio de Pariconha, en el sector superior del estado de Alagoas, historizando así la presencia de la práctica a lo largo de la formación del grupo y contribución de los gráficos como una representación de la identidad de la etnia resistente en la región, describiendo, por lo tanto, la pintura corporal como una parte importante de la memoria y la historia de los nativos referidos. Metodológicamente, la investigación de campo se realizó entre los Jiripankó de acuerdo con los preceptos de Oliveira (2000) y la revisión de las fuentes documentales que se refieren al proceso de reconocimiento de la etnicidad se llevó a cabo desde la perspectiva de Guinzburg (1989), con las teorías de los autores aún en uso. como Peixoto (2018), Alberti (2004), Arruti (1996) y Bloch (2001), que proporcionan un análisis de la historia y la memoria involucrados en la práctica de la pintura corporal entre los Jiripankó.

Palabras clave: antropología histórica. Pueblos indígenas. Gráficos

Considerações iniciais

A memória atua como estrutura fundante na identidade, necessitando a primeira de bases que permitam o seu pleno desenvolvimento; no geral, essas fundações são compostas por pontos de identificação comuns aos olhos dos indivíduos. No caso dos indígenas da região Nordeste, esse circuito ocorre através da identificação com suas tradições memoriais, representadas nas práticas tradicionais por esses realizadas, formando, assim, um sistema de pertencimento a um complexo de memórias particulares. Dentre as várias práticas que permeiam diversas gerações e funcionam como bases de identidade, o grafismo, objeto de análise desse estudo, atua enquanto uma espécie de fio

¹⁶ Graduando em Letras/Inglês pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq.

¹⁷ Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

condutor que perpassa a história dos indígenas aqui estudados e carrega consigo fragmentos de memória.

Em meio a enorme variedade de etnias no Nordeste, os indígenas Jiripankó habitam a região sertaneja do Estado de Alagoas, especificamente no município de Pariconha a 309 km da capital Maceió, sendo o grupo originário de alguns processos migratórios realizados pela etnia Pankararu, em meados do século XIX, devido a perseguições e invasões dos territórios indígenas em Pernambuco, ocorrendo durante o processo migratório uma série de adaptações culturais, acompanhadas também por novas perseguições.

Em meio ao variável circuito de silêncios e silenciamentos durante o Século XIX devido às tensões e discriminações da sociedade envolvente¹⁸ até o contexto atual da etnia no século XXI, encontra-se o desenrolar histórico dos Jiripankó e dos seus ancestrais, sendo remanescentes desses contextos, diversos circuitos de memórias e práticas geracionais como a tradição da pintura corporal que perpassou tais longos anos, posicionando assim o grafismo Jiripankó contemporâneo enquanto reflexo da memória do grupo ao longo dos tempos.

Metodologicamente, para o desenvolvimento desta pesquisa foram realizadas análises da documentação composta pelo laudo antropológico de demarcação da Terra Indígena Jiripankó, produzido pela antropóloga Fatima Brito (1992), em seguida a discussão fora complementada por um estudo das fotografias e documentos acerca dos Pankararu de Pernambuco, no século XX, presentes em Estevão (1942). Após a análise dessa parte documental, foram realizadas entrevistas com lideranças da comunidade, segundo as metodologias propostas por Alberti (2004) e o conceito de memória de Halbwachs (1990), compreendendo e mapeando o passado do grafismo através de um paradigma indiciário de Guinzburg (1989).

Seguida a primeira etapa da pesquisa, composta pela análise da memória e registros documentais daquela sociedade, foram observados os diferentes usos dos grafismos entre os indígenas na sua religião, destacando a forma como o presente atua enquanto reflexo do passado nos momentos sagrados e tradicionais daquela sociedade, compreendo tal observação na perspectiva do trabalho de campo proposto por Oliveira (2000). Por fim, para a melhor compreensão dos resultados obtidos nas pesquisas de campo e na análise das documentações foi imperativo realizar a apropriação dos conceitos de Bloch (2001), associados aos estudos de autores como Peixoto (2018) e Arruti (1996), de modo a proporcionar uma compreensão do papel exercido pela pintura corporal na história dos Jiripankó enquanto uma representação e componente da memória dos membros daquele grupo e, por consequência, uma prática tradicional que perpassa diversas gerações.

O silêncio frente ao silenciamento envolvente na formação em Brejo dos Padres – Pernambuco (1802)

Ainda no período colonial, as missões e contatos entre a igreja católica e as populações indígenas existentes no Brasil foram recorrentes. Os grupos étnicos da região Nordeste, devido à moradia próxima ao litoral, porta de entrada para os europeus, passaram pelos mais severos atritos e articulações frente ao sistema de ocupação imposto pelo governo de Portugal. Dentre os tratamentos políticos e administrativos comumente aplicados na relação com as etnias, destacou-se a reunião dessas em aldeamentos missionários, onde tiveram suas ações reguladas e as suas forças de trabalho utilizadas com frequência, pois:

A política de aldeamentos foi essencial para o projeto de colonização. Afinal os índios [...] eram indispensáveis ao projeto, pois além de compor as tropas militares, eles deviam ocupar os espaços conquistados e contribuir, como mão de

¹⁸ Compreendendo por “sociedade envolvente” o conjunto de pessoas que circundam a região habitada pelos indígenas.

obra, para a construção das sociedades coloniais. As novas aldeias que se criavam próximas aos núcleos portugueses foram, do século XVI ao XIX, o espaço privilegiado para a inserção desses índios na ordem colonial. Desempenharam importantes funções e foram, grosso modo, estabelecidas e administradas por missionários, principalmente Jesuítas. (ALMEIDA, 2010, p. 71).

Compreendendo o Brasil colonial enquanto uma sociedade profundamente estratificada e possuidora de costumes e perspectivas particulares, as reuniões dos indígenas de grupos étnicos diversos em espaços voltados para fins de catequese, controle e exploração continuaram a ser determinantes na sequência da história dessas etnias e da sociedade brasileira, sendo os aldeamentos originários de uma “longa duração” (BRAUDEL, 1978) e estruturados em profundas raízes desde o princípio da colônia no século XVI até anos seguintes do seu desenvolvimento.

Assim, no Nordeste, especificamente em Pernambuco, durante os fins do século XVIII, continuando a prática dos aldeamentos com o intuito de tutela dos indígenas, oriunda da colônia, foram reunidos, por obra de padres da ordem São Felipe Néry, um grupo de índios provenientes de diferentes etnias ou transferidos de aldeamentos recém-extintos (ARRUTI, 1996), sendo encontrados registros de que o primeiro contato entre os representantes da igreja e essas sociedades teria também ocorrido já em meados do século XVII (PEIXOTO, 2018).

Dentre os vários grupos, então reunidos no território pernambucano, administrado pelos missionários, encontravam-se os indígenas Pankarú, esses que passaram a conviver no aldeamento nas margens do rio São Francisco, sendo posteriormente realocados para outro espaço no sertão de Pernambuco, denominado “Brejo dos Padres” por volta de 1802 (PEIXOTO, 2018). O tratamento nas relações com essas populações e “A escolha do local para criação do aldeamento, bem como agrupamento de várias etnias não acontecia por acaso, era uma ação planejada que visava atender às concepções de desenvolvimento ou de segurança regionais.” (PEIXOTO, 2018, p. 39), mantendo assim os indígenas considerados no período enquanto inferiores à sociedade envolvente e, potencialmente perigosos, em situação de controle e funcionais através da exploração da sua mão de obra.

Os grupos étnicos foram administrados sobre a denominação genérica de “Pankarú”, em alusão a uma das etnias, sendo a nomenclatura posteriormente modificada para “Pankararu”, contudo segundo registros deixados pelos missionários, esses, na realidade, tratavam-se de uma comunidade com a identificação entre os indígenas de “Pancarú Geritacó Cacalancó Umã Tatuxi de Fulô”, onde cada um desses ‘sobrenomes’ corresponde a uma das outras principais etnias que compuseram historicamente o grupo.” (ARRUTI, 1996, p. 33). Dentro desse processo de aldeamento passou a se desenvolver uma convivência entre aqueles indígenas até, aproximadamente, o ano de 1875, quando depois de quase 73 anos da formação da missão em Brejo dos Padres, foi declarado através da Lei Imperial Nº 601, de 18 de setembro de 1850, que:

[...] as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais. Bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara. (BRASIL, 1850)

Aplicado o decreto Imperial no Brasil, as terras indígenas do Nordeste passaram a ser remanejadas às municipalidades e a particulares, sob o argumento da inexistência de escritura de compra e venda, sendo consideradas devolutas ao governo. Com esse processo de modificação da posse sobre os territórios, os chamados Pankararu, que haviam desenvolvido um sistema de organização social criando uma unidade sociocultural na relação com o espaço geográfico por eles habitado (OLIVEIRA, 2004), ficaram sujeitos à perda do núcleo de equilíbrio – território – que

mantinha seu desenvolvimento naquele ambiente, pois esses passaram a ser perseguidos na tentativa de aplicação do decreto voltado para a nova ocupação do espaço.

Em consequência desse contexto de espoliação das terras no aldeamento, houve uma intensa reorganização sociocultural e territorial, onde diversas práticas tradicionais, moldadas segundo a vivência da etnia em Brejo dos Padres, sofreram intensas repressões, visto que no sistema de reunião dos indígenas em Pernambuco, ainda em 1802, ocorreu a gênese de um lócus religioso composto pela identificação com as serras e cachoeiras da região, visto que essas passaram a ser componentes da cosmologia dos Pankararu, sendo, segundo a crença dos indígenas, as suas divindades religiosas originárias de um processo de “encantamento” ocorrido, em algum ponto desse passado, na cachoeira de Itaparica em Pernambuco e na cachoeira de Paulo Afonso, localizada no município de mesmo nome, na Bahia, às margens do rio São Francisco.

Assim, os processos de diáspora (ARRUTI, 1996) passaram a ser realizados por famílias e indivíduos rumo a outros locais na busca de se reorganizarem e escaparem do tenso contexto então vivenciado em Pernambuco, visto que parte dos indígenas não aceitou alguns dos termos apresentados como necessários para continuar em Brejo dos Padres e evitar as perseguições, como o fato de realizarem casamentos com negros ou outros indivíduos da sociedade envolvente, se enquadrando na parte do decreto Imperial voltada para o “[...] estabelecimento de colônias de nacionais” (BRASIL, 1850) transformando assim o aldeamento em uma “vila nacional”. Os que não concordaram migraram e levaram consigo uma noção de pureza étnica (PEIXOTO, 2018) junto também as suas práticas tradicionais rumo a outros locais da região Nordeste.

A adoção da pintura corporal em meio à relação Pernambuco – Alagoas

Considerar o grafismo corporal enquanto ponto de memória dos indígenas Jiripankó desenvolvido ao longo de uma longa formação histórica remete, conseqüentemente, às discussões para o contexto de sua origem, seduzindo os pesquisadores e demais interessados frente ao desafio de localizar tal situação em algum momento do recorte temporal entre a formação do aldeamento pernambucano em 1802, a chegada a Alagoas em meados de 1893 após as migrações em função da Lei de Terras e os primeiros registro fotográficos do grafismo, semelhante ao utilizado pelos Jiripankó, em 1935 entre os Pankararu descendentes também dos mesmos ancestrais. Contudo, faz-se necessário discutir a colocação de Marc Bloch (2001) em que apresenta uma formulação onde se considera que “[...] as origens são um começo que explica. Pior ainda: que basta para explicar. Aí mora a ambigüidade; aí mora o perigo.” (BLOCH, 2001, p. 57), pois a busca incessante e isolada das “origens” tende a empobrecer a análise historiográfica mais do que a enriquecer com justificativas.

Dentro da História, as origens dos eventos não necessariamente determinam as suas continuidades ou fins, a suposição de um ponto originário da pintura corporal não precisamente explica o seu contexto histórico ou contemporâneo, tão pouco seu desenvolvimento. Na realidade, o que determina e elucida o passado da pintura e outros objetos de análise da ciência História se trata do “processo histórico”; compreendendo por “processo” a adoção do grafismo através de um contínuo contato com os contextos situacionais ao longo dos séculos após o ano de 1802. Assim, “Essa concepção [de análise] do tempo implica a renúncia ao ‘ídolo das origens’, ‘à obsessão embriogênica’, à ociosa ilusão segundo a qual ‘as origens são um começo que se explica’, à confusão entre ‘filiação’ e ‘explicação’ [...]” (BLOCH, 2001, p. 24), compreendendo a análise da História e também da historiografia do grafismo Jiripankó enquanto uma duração processual contínua, lenta e profunda (BRAUDEL, 1978).

Ligando o estudo da pintura corporal Jiripankó a uma longa duração (BRAUDEL, 1978) onde a adoção do grafismo se dá não necessariamente em um ponto único e originário, mas em um lento processo chega-se a discussão acerca do desenvolvimento de algumas particularidades da pintura, pois desde o período colonial e os primeiros contatos com a igreja católica até as diásporas do século XIX, o que se tem é uma série de “fricções” entre diversas culturalidades (MARTINS,

1994) formando uma “nova cultura” resistente e possuidora de fronteiras adaptadas ao contato (POUTGNAT, 1998). Portanto, a cultura Pankararu que se forma e adapta frente à violenta relação com a sociedade envolvente no século XIX, se encontra mesmo após o atrito vinculada aos seus ancestrais, essa seguindo a se resignificar e adaptar frente às necessidades, exemplo disso é o símbolo da cruz ou cruzeiro presente entre os Jiripankó e também entre os Pankararu contemporâneos, sendo esse um elemento íntimo à religião indígena, possuindo significados e usos distintos da religião católica (SANTOS, 2015).

A diferença entre a cruz presente no grafismo indígena Jiripankó e Pankararu e a cruz utilizada no catolicismo se expressa no afastamento/adaptação após o contato, pois as mobilidades e adaptações das fronteiras do grupo étnico surgem enquanto determinantes no processo de formação dessa pintura corporal e de seus símbolos, conseqüentemente essas são resignificações vinculadas à identidade dos ancestrais Jiripankó, habitantes de Pernambuco nos séculos XVIII e XIX, pois:

Quando se define um grupo étnico como atributivo e exclusivo, a natureza da continuidade dos traços étnicos é clara: ela depende da manutenção de uma fronteira. Os traços culturais que demarcam a fronteira podem mudar, e as características culturais de seus membros podem igualmente se transformar [...] (POUTGNAT, 1998, p. 195)

Assim, a continuidade da memória e da identidade étnica, considerando que ambas são indissociáveis (CANDAU, 2016), se dá através do definir das fronteiras após a fricção e o contato na colônia e anos seguintes, mantendo o limiar da identidade indígena dos Pankararu ancestrais e conseqüentemente dos seus descendentes, os Jiripankó, dentro desse sistema de adaptações e afastamentos. Portanto, estando à formação dos indígenas – e de suas tradições como a pintura corporal – pertencentes ao circuito de relações entre Pernambuco e Alagoas no século XIX intimamente ligada ao contato com a Igreja católica e a sociedade envolvente, valendo salientar que esses convívios, por vezes conflituosos, tenderam a moldar as identidades e tradições desses grupos étnicos, resultando de tal “molde identitário” uma série de práticas tradicionais como o grafismo.

Dos primeiros registros aos usos da pintura na tradição Jiripankó

O moldar e remodelar das identidades frente às necessidades seguiu a manter as fronteiras do pertencimento entre os indígenas, como foi observado e registrado pelo pesquisador Carlos Estevão (1942) durante a sua estada entre os Pankararu de Brejo dos Padres em 1935, onde no trecho a seguir registra a presença da pintura corporal com uma espécie de barro branco, comum aqueles indivíduos:

Ali chegando, os Homens e mulheres que fazem parte integrante da festa, pintam-se de “Tauá Branco”. Outrora quando andavam despídos, pintavam todo o corpo. Hoje pintam somente os bustos. Os homens quase em sua generalidade ostentam capacetes de folhas de “Uricuri”. (ESTEVÃO, 1942, p. 162)

O uso da pintura, segundo os registros documentais realizados por Carlos Estevão (1943), era oriundo da participação nos rituais, esses que foram descritos pelo pesquisador enquanto “festas”. Contexto semelhante a essa prática, adaptada pelos Pankararu, foi posteriormente, registrado entre os Jiripankó que nesse período, década de 1940, já estavam habitando a região localizada da Serra do Engenho no distrito de Pariconha – ainda sem utilizar o etnônimo “Jiripankó” – como evidenciado por Brito (1992), onde “Na certidão de 15. 02. 1943 aparece referência ao documento original de compra do José Carapina como sendo escritura particular de 15 de novembro de 1894” (BRITO, 1992), demonstrando que José Carapina – um dos primeiros indígenas a chegar a Pariconha através das migrações após 1875 – já se encontrava habitando o Sertão alagoano no final do século XIX.

Assim como os Pankararu conseguiram manter e realizar a tradição indígena durante o século XX já enquanto ramos dos ancestrais de mesmo etnônimo, a probabilidade de que os Jiripankó em Alagoas também a realizassem de forma menos pública é um profícuo ponto de discussão, pois como descrito por Peixoto (2018) os indígenas que saíram de Pernambuco no século XIX levaram consigo uma noção de pureza étnica junto as suas tradições, sendo registrado através dos relatos orais que no período anterior ao reconhecimento da identidade Jiripankó frente ao Estado, na zona rural de Pariconha, os retiros espirituais eram realizados nas matas enquanto formas de resistência da tradição frente às perseguições (PEIXOTO, 2018).

Ao se utilizar um método regressivo (BLOCH, 2002), compreendendo uma historiografia de “frente para trás”, do presente para o passado, entendendo o primeiro enquanto reflexo e passível de ser influenciado pelo último, junto também a um paradigma de pesquisa permeado pela Micro-História (GUINZBURG, 1989) durante o estudo dos grafismos Jiripankó se chega a um ponto crucial, pois nos relatos orais dos anciãos do grupo as falas voltadas para o período anterior ao reconhecimento afirmam que as “obrigações”¹⁹ eram realizadas em Pernambuco e nas matas como já apresentado, evidenciando um sistema de idas rumo a aldeia Pankararu, em Brejo dos Padres, no século XX, desenvolvendo trocas culturais e memoriais entre as duas sociedades, a dos Jiripankó oriunda de um dos grupos que migrou depois dos anos 1875 e os Pankararu que descendem dos indígenas que se mantiveram em Pernambuco sujeitos as imposições da sociedade envolvente munida pelos decretos da Lei de Terras de 1850. Sobre tais Pankararu, Estevão (1942) realizou um dos primeiros registros fotográficos da pintura corporal sendo utilizada, esse apresentado a seguir:

Fotografia 1: Indígenas Pankararu utilizando a pintura corporal



Fonte: Estevão, 1942.

No registro de Estevão (1942) é notável a presença da pintura corporal com o barro branco nos corpos dos indígenas, conhecido por “Toá” entre as etnias, – apesar da baixa qualidade da fotografia nº1 – evidenciando que a prática do grafismo conseguiu “sobreviver” entre as sociedades descendentes dos primeiros grupos étnicos reunidos no século XIX. Como já discutido; a busca ou especulação da origem pontual dessa pintura corporal não é o alvo da historiografia realizada nesta pesquisa, sendo também impossibilitada pela falta de registros documentais, assim, os olhares e discussões estão redirecionados para o processo de utilização do grafismo, sobre isso apresentamos a fotografia a seguir:

¹⁹ Denominação utilizada para se referir à participação na religião indígena.

Fotografia 2: Indígena Jiripankó utilizando a pintura corporal



Fonte: acervo pessoal dos autores

Na fotografia 2 é retratado o momento onde a pintura corporal é utilizada por um indígena Jiripankó em 2019, nota-se a semelhança entre os grafismos, o apresentado na foto nº1 e na nº2, além de que o grafismo Jiripankó fotografado se constitui enquanto um importante item para a participação na religião, com significados particulares²⁰, sendo uma prática que foi lapidada/moldada pelas memórias dos indígenas, portanto um representante das fronteiras de identidade tanto dos Pankararu quanto dos Jiripankó, elucidando que ambas as sociedades possuem vivências distintas, ação essa de representação incumbida a pintura corporal, visto que essa atua enquanto um dos itens de pertencimento ao mesmo sistema memorial que a moldou ao longo dos séculos.

Considerações finais

Postulado que a memória é mantida através de uma corrente de pensamentos contínuos compartilhados pela consciência coletiva (HALBWACHS, 1990) e que o manter dessa rede de compartilhamentos entre os Jiripankó, através do uso da pintura corporal nos rituais, significa a existência de uma corrente de memórias possuidora de uma duração anterior maior do que os primeiros registros fotográficos da prática, visto que o grafismo segue presente na contemporaneidade dos indígenas enquanto parte determinante na religião.

Seguindo uma perspectiva de que a importância do item no presente é formada através da presença e valor no passado, à pintura corporal é uma prática ancestral tanto dos Jiripankó quanto dos Pankararu que possui suas raízes em um profundo processo de desenvolvimento durante os séculos que se seguiram após o aldeamento no século XIX em Brejo dos Padres, sendo uma espécie de importante herança tradicional legada e lapidada pelas várias gerações dos grupos étnicos segundo as suas necessidades religiosas a político-identitárias.

²⁰ A pintura corporal possui diversos significados religiosos e cosmológicos para os Jiripankó, em função das poucas páginas desta produção e dos objetivos de análise se estruturarem entorno apenas da compreensão do processo histórico da formação da pintura, esses significados não serão aqui analisados. Para mais detalhes sobre os grafismos e seus símbolos ver Mendonça e Peixoto (2019).

Referências

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ARRUTI, José Maurício Andion. **O Reencantamento do mundo**: trama histórica e arranjos territoriais Pankararú. Dissertação (Mestrado) em Antropologia Social. Rio de Janeiro: UFRJ/MN, 1996.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da História, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2001.
- BRASIL. **Decreto n. 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas no Império. Coleção das leis do Brasil. 1850. v. 1.
- BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. Editora Perspectiva. 1978.
- BRITO, Maria de Fátima. **Relatório Antropológico da terra Indígena Geripancó**. Recife: Fundação Nacional do Índio – FUNAI, 1992.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. 1ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- ESTEVÃO, Carlos. **O ossuário da “gruta-do-padre”, em Itaparica e algumas notícias sobre remanescentes indígenas no Nordeste**. Rio de Janeiro: Boletim do Museu Nacional, 1942.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras. 1989.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990.
- MARTINS, Sílvia Aguiar Carneiro. **Os Caminhos da Aldeia... Índios Xucuru-Kariri em diferentes contextos situacionais**. Dissertação (Mestrado) Centro de Filosofia e Ciências Humanas: Departamento de Ciências Sociais; Curso de Mestrado em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Recife, 1994.
- MENDONÇA, Vinícius Alves de; PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Entre pinturas, símbolos e significados: a pintura corporal enquanto expressão religiosa dos indígenas Jiripankó**. Revista Querubim (Online), v. 7, p. 77-83, 2019.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (org). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Contra Capa / LACED, 2004, p. 13-42.
- PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Minha identidade é meu costume: religião e pertencimento entre os indígenas Jiripankó – Alagoas**. Tese (Doutorado) Programa de pós-graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2018.
- POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. – 2ª. ed. – São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- Enviado em 30/12/2019
Avaliado em 15/02/2020

“NÃO É O PESO QUE VOCÊ PERDE, É A VIDA QUE VOCÊ GANHA”: SABER, PODER E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO EM DISCURSOS SOBRE DIETAS NO *FACEBOOK*

Vinícius Costa Araújo Lira²¹
Francisco Vieira da Silva²²

Resumo

Neste trabalho, investigam-se os modos pelos quais as relações de saber-poder atuam na construção do sujeito em páginas do *Facebook* voltadas para o fenômeno das dietas. O *corpus* é formado por cinco postagens que circularam em páginas dedicadas às dietas. Metodologicamente falando, a pesquisa enquadra-se num viés descritivo-interpretativo de abordagem essencialmente qualitativa e o método é o arqueogenealógico. Concluímos que as posições enunciativas fazem funcionar discursivamente, por meio de postagens semiológicas, estratégias de saber-poder que controlam os corpos dos sujeitos, valendo-se de verdades relativas ao saber médico-nutricional para, dessa forma, constituir um corpo saudável com vistas à redução do peso.

Palavras-chave: Discurso. Dietas. *Facebook*.

Abstract

In this study, we investigate the ways in which power and knowledge relate to the constitutions of subjectivities on Facebook pages that concern to diets phenomena. The corpus is composed of five posts that circulated on Facebook pages associated with diets. Methodologically, the research is structured inside of a descriptive-investigative bias, in which approach is the fusion of archaeological and genealogical Foucauldian methods. We conclude that the enunciation positions make work discursively, by using semiological post, knowledge-power strategies that control the bodies of the subjects, making use of truths related to medical-nutritional knowledge for, in such a way, constitute a healthy body, and aiming the weight reduction.

Keywords: Discourse. Diets. Facebook.

Introdução

Com o avanço das tecnologias digitais e a democratização de seu uso, muitas são as plataformas que surgem com o intuito de fornecer um lugar no qual pessoas possam se reunir virtualmente e, a partir disso, desenvolver laços de amizade e relacionamentos, além de outros propósitos. As chamadas Redes Sociais surgem como canais facilitadores na conexão entre seus usuários, sendo que uma das mais relevantes com relação ao número destes é o *Facebook*. A rede cuja criação se deu no início dos anos 2000 foi pensada, em um primeiro momento, com o intuito de interação entre os universitários de Harvard, mas a brincadeira ganhou grandes proporções e hoje conta com mais de 2 bilhões de usuários de todo o mundo.

Tamanha dimensão faz com que a rede supracitada tenha não pequena relevância histórica e social, sendo meio de disseminação para os mais diversos discursos presentes na sociedade atual.

²¹ Graduando em Letras/Inglês pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq.

²² Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Desta forma, o *Facebook* torna-se um espaço sobre o qual vários sujeitos podem tomar partido e constituírem-se mediante os ideais e verdades presentes nos discursos aos quais estejam sujeitos.

Isso posto, o presente trabalho objetiva, investigar os modos por meio dos quais os saberes e poderes entram em jogo para a constituição das subjetividades no âmbito deste espaço, tendo como ponto de ancoragem os discursos sobre dietas em páginas do *Facebook*. Para tanto, tomamos como aporte teórico as discussões desenvolvidas pelo filósofo francês Michel Foucault, cuja obra apresenta uma multiplicidade de temas e abordagens que escapa a qualquer tipo de classificação.

A fim de se chegar a uma conclusão, contemplaremos um total de cinco postagens que circularam no período de junho a dezembro de 2018, em páginas relacionadas à temática das dietas, tais como: Dieta e Saúde, Dona Dieta e Autoridade Fitness. Em linhas gerais, preocupa-nos pensar nas mais variadas práticas e discursos que constituem o sujeito na rede digital. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se enquadra num viés descritivo-interpretativo, cuja abordagem é essencialmente qualitativa. O método analítico é o arqueogenalógico, conforme preconizam as abordagens foucaultianas.

Desse modo, este trabalho justifica-se em função da necessidade de compreendermos de maneira mais verticalizada o funcionamento dos discursos no âmbito da rede digital, levando em consideração a importância das tecnologias digitais na sociedade contemporânea. Além disso, é imperioso pensarmos no lugar do corpo no discurso das dietas, considerando a miríade de práticas e discursos que inserem o corpo magro como sinônimo de saúde, bem-estar e beleza. Partamos, então, para as análises.

Dietas em discurso: saber, poder e subjetividade

Nossa primeira postagem foi colhida da página Dieta e Saúde e é uma imagem de instrução/orientação que busca gerenciar o comportamento do sujeito da dieta quando este se encontra no contexto de um churrasco, ou seja, numa situação em que poderia desviar-se do objetivo de regime proposto, visto que no evento há disposição de muita comida e bebida.

O post é uma junção entre uma imagem e a legenda. O design da imagem é produzido de modo que em uma metade contenha enunciados referentes ao dizer “evite” (destacado em negrito) e a segunda metade contenha enunciados referentes ao dizer “prefira” (também em negrito). A priori, logo é notado os verbos no imperativo, por meio dos quais se expressa uma ordem, de maneira que temos, então, aqui uma posição que enuncia agindo no regulamento do sujeito acerca do modo de agir naquela determinada situação, exercendo, desta forma, um poder sobre ele. Conforme afirma Foucault (1995, p. 240), o poder é “aquele que exercemos sobre as coisas e que dá a capacidade de modificá-las, utilizá-las, consumi-las ou destruí-las — um poder que remete a aptidões diretamente inscritas no corpo ou mediatizadas por dispositivos instrumentais”. Três dizeres compõem cada verbo destacado, sendo que os dizeres de um remetem ao outro no que há de ser feito, e são fundamentados em certos saberes a) da experiência, como no caso de evitar-se ir ao evento com fome, pois ao fazê-lo, a chance de comer além do que deve é maior; como também com relação a ingestão de bebida alcoólica em excesso, devido ao acarretamento de retenção líquida; b) médico nutricional, referente a ingestão de carnes cujo o teor de gordura esteja além do aceito pela prescrição dietética, sendo que a opção por carnes brancas (aves, peixes) ou vermelhas magras é recomendada por serem menos calóricas. Além da opção de vegetais grelhados, recomendados por conter valor nutricional que, junto com as proteínas, agregam um cardápio nutricionalmente rico.

Já a legenda da postagem diz: “não deixe de aproveitar o “churros” com os amigos só porque você está de dieta! Mantenha o equilíbrio, nada de neuras”. Tais enunciados tomam como efeito de sentido, que, embora o sujeito esteja focado no seguimento de uma dieta, ele pode sair e festejar sem que se desvie do objetivo, pois é possível comportar-se de modo diferente ao habitual e mesmo assim se divertir, desde que seja feito com “equilíbrio”. Sendo assim, os enunciados da postagem mobilizam

estratégias para o autocontrole dos sujeitos, de modo que ele possa substituir comportamentos alimentares incondizentes a estes enquanto seguidores de uma dieta.

A segunda materialidade, retirada da página Dona Dieta Oficial, contém o enunciado verbal: Dieta Sim, evocando, em conexão com redes memória, o discurso que circulou no período da campanha eleitoral de 2018, em que havia a desidentificação e repulsa ao candidato Jair Messias Bolsonaro, por meio do enunciado “ELE NÃO!”. No esteio das dietas, o enunciado é ressignificado pela substituição para os termos: “Dieta Sim”, tomando como efeito de sentido a aceitação, identificação e incentivo. Em suma, tem-se que é possível segui-la, de que é o que se deve fazer, construindo, dessa maneira, uma identificação do sujeito ao termo que antecede o advérbio. Toda a materialidade do post é interdiscursiva, incluindo a construção do design, semelhante à imagem viralizada no decorrer da campanha. Acerca do caráter repetível dos enunciados, Foucault (2008, p. 66) declara que “[...] enunciados podem reaparecer, se dissociar, se recompor, ganhar em extensão ou em determinação, ser retomados no interior de novas estruturas lógicas, adquirir, em compensação, novos conteúdos semânticos, constituir entre si organizações parciais.” caráter este bem evidente na ressignificação dada no âmbito de discursos distintos, a saber: o político e o dietético.

No terceiro post, é disposta na imagem a ilustração de um pé de batatas associada ao *check mark* — símbolo amplamente utilizado para indicar a resposta positiva e ao “sim” —, e, em contraponto, um pacote de batatas industrializadas nomeado em seu rótulo como “batata da onda”, associado ao símbolo de “x” (oposto ao *check mark*, que toma dessa forma, associado, a significação negativa e partícula “não”), e os dizeres “coma menos de embalagens e mais da terra”.

O uso do verbo no imperativo denota como efeito de sentido a recomendação daquilo que deve ser consumido pelo sujeito desse discurso. Esse imperativo implica várias consequências, tais como a utilização de produtos naturais, de frutas, tubérculos, vegetais e demais alimentos que tenham um caminho mais direto entre produção agrícola e consumidor final. Esse discurso é confirmado na afirmação da legenda que acompanha a imagem, que diz: “Sabe aquele suco de caixinha que o rótulo tem vários “ingredientes” que você não entende o que são? Ou a batatinha chips cheeia de palavras desconhecidas na embalagem? ”, prossegue indagando: “Por que não substituir pela laranja que você mesmo pode espremer em casa? Ou pela batata que você pode fazer no forno pra que fique crocante?”

Alguns saberes de ordem nutricional estão presentes no funcionamento dos enunciados dispostos nessa materialidade, como o consumo de alimentos naturais, menos processados e “vindos da terra”, por serem mais ricos em valor nutricional do que os industrializados, em que o produto final, após tantas técnicas de processamento, condicionamento e limpeza, deixa de ser uma fonte de alimento recomendado, vindo até mesmo a ser combatido. Pode-se citar como exemplo o açúcar que, derivado da cana-de-açúcar (matéria-prima natural e “da terra”), passa pelos mais diversos processos de refinamento e se torna um “vilão” da nutrição humana, sendo causa de diversas doenças.

No post aqui citado, o alimento destacado é a batata que, da mesma forma que o açúcar, para tornar-se produto final (“batata chips”), passa por processos de desnaturalização vigorosos, além de adição de ingredientes, os quais quando dispostos a um consumo em longo prazo, podem tornar-se nocivos à saúde humana. Além disso, vemos o discurso de preservação ambiental entrecruzado no discurso dietético aqui evidente. Pois, conforme afirma Sant’Anna (2016, p. 134), “as preferências alimentares adquiriram o poder não apenas de distinguir pessoas e revelar identidades, mas, também, de mostrar o quão sensível é cada indivíduo diante, por exemplo, dos sofrimentos dos animais, do uso dos agrotóxicos na agricultura e dos riscos das contaminações industriais”. Para a solução desse problema, o post enuncia, em forma de questionamento retórico, o porquê de não substituir os sucos industriais de “vários ingredientes” desconhecidos por suco de frutas in natura, que ele próprio poderá preparar. Temos, portanto, uma posição enunciativa que tenta regular o comportamento do sujeito no tocante ao consumo da alimentação industrial, especialmente no que se refere ao descarte

de embalagens e à produção de lixo, e como opção mais saudável e correta “✓” (efeito de sentido atribuído pelo *check mark*), a produção caseira dos alimentos.

A materialidade de número quatro, retirada da página *Autoridade fitness*, como regularidade no Facebook, possui uma natureza verbo-visual. A imagem destaca os dizeres “marmita saudável”; em seguida, vemos que esta marmita deve ser dividida em cinco grupos alimentares, mostrando um equilíbrio entre “proteínas, cereais integrais e raízes, grãos, sementes, verduras e legumes”. Salientamos aqui, a opção que o post oferta para cada grupo, por exemplo, em “verduras e legumes”, tem-se a opção da utilização de “cenoura, tomate, brócolis”. Já em “grãos”, têm-se a opção de “feijão, grão de bico, lentilha”, e o mesmo ocorre nos demais grupos.

Há, portanto, uma recomendação/orientação na maneira de como o sujeito da dieta deverá regrar a sua alimentação, incluindo a necessidade de organização de tempo e recursos para o planejamento da marmita, objeto este que ganha um espaço privilegiado nesse âmbito discursivo, pois evita a má alimentação, principalmente quando o sujeito não se encontra no conforto do seu lar — lugar onde se encontra uma geladeira e despensa contendo os “alimentos da dieta” — prática discursiva evidenciada num excerto da legenda: “muitas vezes, temos dificuldade de comer bem fora de casa né? Isso acaba sendo um desafio para a maioria das pessoas. Uma ótima saída é você montar a sua marmita e garantir que irá comer de forma saudável e evitar possíveis ‘tentações’”.

O gerenciamento do tempo e do comportamento alimentar estão no âmbito daquilo que Foucault (1995) identifica como relações de poder, mais precisamente no exercício de poder através dos “efeitos da palavra” (p. 246), com vistas ao controle da vida do sujeito, em relação à alimentação, especificamente em como preparar, dividir e proporcionar a alimentação, de modo que haja disponibilidade de todos os nutrientes.

Montar a marmita torna-se, portanto, uma prática salutar/nutricional que ganha proporção significativa de persignação contra a “tentação” de cair fora/escorregar da dieta e porventura vir a desistir dela, por falta de meios, ou condições de “comer bem fora de casa”, uma vez que a disposição de alimentos insalubres é bem ofertada e de fácil acesso. A ideia da construção desse hábito é que seja ainda mais fácil comer bem e manter-se na rédea da prescrição dietética.

E, por último, mas não menos importante, a materialidade de número cinco se apresenta como regularidade nas dietas e na rotina de todos os sujeitos. Refere-se ao ato de beber água, cujo incentivo dá-se desde a infância, mediante o saber de que o pouco consumo de água pode gerar problemas na saúde humana, inclusive, em casos extremos, a morte por desidratação. Na materialidade em análise e na prática discursiva da saúde, esse ato toma proporções que vão além do senso comum.

A materialidade foi colhida na página Programa Dieta e Saúde e é composta por uma imagem e sua legenda. A imagem mostra uma garrafa de água mineral e os dizeres “água goleiro” e, acima, como intitulação: “figurinhas da copa”. Vemos, com isso, uma ressignificação de uma figurinha presente em álbuns colecionáveis em períodos de copa do mundo, período este em que a postagem foi publicada. Já podemos perceber, a partir daí, certos conceitos e objetivos que a posição que enuncia procura atingir, como a ideia de “água goleiro”, que toma sentido de proteção. Comumente o goleiro exerce a função proteger, pois ele, com sua habilidade e treino, ampara o gol contra o ataque do time adversário. Sendo assim, o ato de tomar água ganha conotação de proteção do corpo do sujeito contra impurezas e toxinas nocivas ao corpo saudável, além de outras funções, marcadas nos enunciados verbais da postagem, que diz: “Comeeeça o jogo! E é claro que não poderia faltar água na escalação de uma alimentação saudável! Além de proteger nosso organismo das impurezas, ela acaba com o inchaço, regula o intestino e é uma grande aliada no emagrecimento”. Reforça em seguida: “Não vá deixá-la no banco de reservas, hein?! Aliás, quantos litros de água você costuma beber por dia? Conta pra gente!”

Percebemos, ainda, uma produção de sentidos que perpassam a dieta na visão desse discurso materializado, ou seja, a da dieta sendo comparada a um jogo, visto em “começa o jogo”, que é um enunciado vindo das narrações esportivas com o intuito de bradar o início da partida. Temos, portanto, uma (re)significação de “dieta jogo” ou, noutros termos, dieta como sendo uma ação de estratégias em prática, visto que o sujeito deve se munir de táticas e com habilidade exercer planos alimentares para o sucesso dela. Nessa “escalação”, a água, portanto, é de fundamental importância, pois a) “acaba com o inchaço”, b) é capaz de “proteger nosso organismo de impurezas”, c) “regula o intestino e d) é uma grande aliada no emagrecimento”. Visto tantos benefícios, o “álbum das dietas” e a “composição do time”, não poderiam deixar de incluí-la como participante desse elenco. A legenda é finalizada com uma indagação na qual a posição que enuncia questiona ao usuário da rede acerca da quantidade de água que é bebida no decorrer do dia. Essa indagação denota uma estratégia de governamentalidade, mais precisamente no governo de si atuando na reflexão desses sujeitos e levando-os a consumir maior quantidade de água, pois essa prática se torna de grande valia à dieta na constituição de um corpo saudável e magro.

Conforme postula Foucault (2006, p. 7) acerca do cuidado de si: “[...] uma das formas, uma das conseqüências, uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo”. Vemos, portanto, que o post emprega uma estratégia discursiva envolvendo o futebol para fazer circular esse dizer que busca incentivar o consumo de água, hábito indispensável para a perda de peso.

Considerações Finais

O discurso das dietas é essencialmente prescritivo. O sujeito para o qual esse discurso se endereça apresenta dificuldade para o emagrecimento e está sempre à procura de um meio de alcançar a tão sonhada perda de peso. Com isso, vários tipos de dietas surgem constantemente, adaptando-se às particularidades dos sujeitos. Tal discurso constitui-se mediante saberes médicos nutricionais e busca a orientação dos hábitos alimentares com finalidade estética e de desenvolvimento de uma vida saudável.

A partir da análise das postagens, vemos que a posição que enuncia é prioritariamente marcada pela instrução. Com toda essa prescrição, o sujeito a ela submetido deve ser orientado a seguir todos os procedimentos indicados para que, dessa forma, possa surtir efeito no corpo. Também constatamos preocupações ambientais que emolduram alguns discursos relacionados às dietas, o que demonstra que o cuidado com o corpo é transcendente e compreende os alimentos com uma visão mais ampla, com caráter de proteção da saúde do planeta, visando, assim, a diminuição do uso de produtos químicos na alimentação e a redução do descarte de embalagens.

Diante do exposto, concluímos que as posições enunciativas fazem funcionar discursivamente, por meio de postagens semiológicas, estratégias de saber-poder que gerenciam os corpos dos sujeitos, valendo-se de verdades relativas ao saber médico-nutricional para, dessa forma, constituir um corpo saudável com vistas à redução do peso. Em suma, flagramos práticas de saber-poder emaranhadas nas tessituras das postagens, as quais procuram incidir sobre os corpos dos sujeitos através de técnicas disciplinares que atuam na construção de hábitos alimentares saudáveis, no incentivo a não desistência e na efetivação do êxito na dieta. Práticas estas que culminam no adestramento dos corpos, por meio do autogoverno, com vistas ao alcance da longevidade e à normatização de um corpo esteticamente perfeito e saudável. Nessa perspectiva, a rede social *Facebook* atua seminalmente na produção desses discursos, fazendo-os circular e convocando mais sujeitos, os quais, através do acesso às páginas e seus conteúdos, poderão internalizar tais informações.

Referências

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert L. **Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. Aula de 6 de janeiro de 1982: primeira hora. In: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 3-33.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. **Gordos, magros e obesos: uma história do peso no Brasil**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2016.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

EDUCAÇÃO *IN-VIVO*: DO PENSAMENTO ARBÓREO AO PENSAMENTO RIZOMÁTICO

Vitor Garcia Stoll²³
Dulce Mari da Silva Voss²⁴

Resumo

Este ensaio teórico apresenta uma reflexão em torno das epistemologias modernas e suas inter-relações com concepções e práticas curriculares. Compomos essa análise de forma análoga ao pensamento rizomático de Deleuze e Guattari, entendendo que as disciplinas surgem com base no pensamento arbóreo cartesiano e que, afetado por processos de desterritorialização e reterritorialização, passa a coexistir com novas ramificações configuradas por concepções e práticas multi, inter e transdisciplinares. Por fim, entendemos que a transdisciplinaridade representa a possibilidade de transformação da educação *in-vitro* numa educação *in-vivo*, ou seja, fluxos que religam elementos vitais à produção de conhecimentos, transgredindo a lógica cartesiana moderna.

Palavras-chave: Currículo. Rizoma. Transdisciplinaridade.

Resumen

Este ensayo teórico presenta una reflexión acerca de las epistemologías modernas y sus interrelaciones con las concepciones y prácticas curriculares. El análisis está compuesto de forma análoga al pensamiento rizomático de Deleuze y Guattari, entendiendo que las disciplinas surgen con base en el pensamiento arbóreo cartesiano y que, afectado por procesos de desterritorialización y reterritorialización, pasa a coexistir con nuevas ramificaciones configuradas por concepciones y prácticas multi, inter y transdisciplinarias. Por último, entendemos que la transdisciplinariedad representa la posibilidad de transformación de la educación *in-vitro* en una educación *in-vivo*, es decir, flujos que religan elementos vitales a la producción de conocimientos, transgrediendo la lógica cartesiana moderna.

Palabras clave: Currículo. Rizoma. Transdisciplinariedad.

Palavras Iniciais

Este artigo apresenta uma reflexão teórica que emerge dos estudos desenvolvidos na Componente Curricular de Epistemologia da Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – *Campus* Bagé. Objetivamos operar uma análise onde os conceitos de mono, inter e transdisciplinaridade formem uma composição rizomática enquanto modos de pensar as inter-relações e transformações produzidas entre esses diferentes concepções e práticas que coexistem na literatura pedagógica e nas ações docentes.

Gilles Deleuze e Félix Guattari na obra “Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia”, publicada pela Editora 34, em 1995 criam o conceito rizoma, como operação de pensamento que, “não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4). Esse tipo de pensamento ultrapassa a representação da árvore, pois a árvore é filiação, mas o rizoma é aliança e conjunção. Uma árvore por mais que cresça e seja nutrida da maneira adequada é facilmente identificada como tal, através de suas folhas, caule, raízes e galhos que

²³Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa – *Campus* Bagé, Rio Grande do Sul. Licenciado em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa – *Campus* Dom Pedrito.

²⁴Doutora em Educação; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa – *Campus* Bagé, Rio Grande do Sul.

crecem apenas para cima ou para o subterrâneo, estabelecendo pouca ou nenhuma relação com o meio.

De acordo com Ovídio Abreu Filho (1998), a referida obra manifesta uma nova imagem do pensamento científico, efetuando a partir da teoria da multiplicidade uma nova interpretação do real, conjugada na construção ontológica e na leitura do mundo e da sociedade pautada nos seres e nas coisas. Para tanto, defende-se a ideia de múltiplas realidades e expõe às limitações da aceitação de uma unidade como natural.

Nossa reflexão é composta por uma analogia que apresenta três momentos: no primeiro, a disciplinaridade como uma criação humana que culminou na germinação do pensamento arbóreo; no segundo introduzimos a interdisciplinaridade como uma ramificação desse pensamento; e no terceiro destacamos a transdisciplinaridade como uma linha de fuga que desvia-se das outras, mono, multi e interdisciplinar, sem eliminá-las, mas constituindo com elas a multiplicidade de concepções e práticas curriculares que co-habitam os espaços e tempos escolares.

Monodisciplinaridade: a germinação do Pensamento Arbóreo

De acordo com Boaventura de Sousa de Santos (1988), o modelo de racionalidade que precede a ciência moderna emerge a partir da revolução científica do século XVI através de propostas pautadas nas Ciências Naturais, tais como, a crescente definição da teoria heliocêntrica do movimento dos planetas sugerido por Copérnico, às leis Kepler referentes às órbitas, as leis de Galileu sobre a queda dos corpos e a síntese da ordem cósmica de Newton. Nos séculos subsequentes, principalmente até o século XIX, essa nova racionalidade se estende às ciências sociais emergentes, transformando-se em um modelo global que se defende de dois tipos de conhecimentos vistos como não científicos: os saberes do senso comum e os estudos humanísticos (filosóficos, teológicos, literários, entre outros).

Tendo a matemática como elemento de análise central, a Ciência Moderna caracteriza-se como um sistema global e, portanto, totalitário, que nega o caráter racional de todo e qualquer conhecimento que não seja quantificável, reproduzido e passível de classificação. O mundo passa a ser percebido como algo complexo que a mente humana não consegue compreender, ao menos que divida e classifique para poder estudar. Tal concepção, fez com que o conhecimento científico se fragmentasse em partes cada vez menores, formando homens e mulheres que Sousa Santos (1988) descreve como ignorantes especializados, pois conhecem profundamente a parte, mas não estabelecem relações com o todo.

Neste sentido, percebemos que a Ciência Moderna, presente principalmente nas correntes positivistas e no pensamento cartesiano, está enraizada na conjuntura econômica, política e social em que vivemos. Como exemplo, Lurima Estevez Alvarez (2017), destaca que nas instituições de ensino [local onde vivemos a infância, adolescência e, muitas vezes, a fase adulta] são raras as ações que superam o caráter fragmentado das disciplinas. Para a autora, a perspectiva disciplinar possui três finalidades: promover o domínio particular do conhecimento através da segmentação do saber em matérias a serem ensinadas; impor regras para garantir o bom funcionamento e a organização social; e reger a conduta individual.

Conforme corrobora Valéria Moura Venturella (2005) citada por Alvarez (2017), a proposta da educação disciplinar tradicional aceita apenas uma instância da realidade, ocasionando uma visão simplista dos fenômenos, pois separa o objeto do conhecimento e o sujeito que deseja conhecê-lo. Por permitir somente o envolvimento da inteligência racional, há uma ruptura entre corpo, mente, sentimentos, desejos e imaginação. Ao assumir essa postura, o docente está semeando, conforme termo utilizado pela autora, uma educação *in-vitro*.

Ao concebermos a disciplinaridade como a semente de uma árvore em tubo de ensaio fora do organismo vivo, assumimos a fragmentação do conhecimento como uma criação humana. Ao colocar essa semente na terra, sua germinação e desenvolvimento dependerão do tipo e dos nutrientes do solo, da quantidade adequada de água e de um local com luminosidade suficiente para realização da fotossíntese. Cada característica físico-química, orgânica e antropomórfica dessa árvore constituirá o que Deleuze e Guattari (1995) configuram como estratos. À medida que o conhecimento específico for explorado, suas raízes ficarão profundas, o caule engrossará e os galhos pomposos se encherão de folhas verdes.

Para os autores, a ontologia da geologia das multiplicidades é “[...] constituída por movimentos de estratificação e desestratificação que se conjugam com movimentos de territorialização e desterritorialização traçados por máquinas abstratas que operam sobre diversos planos de consistência”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4).

Desse modo, no pensamento disciplinar, a árvore do conhecimento constitui-se como unidade cuja raiz fixa todos os estratos (disciplinas) numa única lógica (quantificável, cartesiana) de formação arbórea. Ou seja, as disciplinas se formam como objetos distintos (multidisciplinaridade) mas presos a uma unidade do pensamento, o que ignora os modos como acontecem os processos de desestratificação e desterritorialização das disciplinas, fluxos internos e externos que geram novas ramificações, como na metáfora da grama que cresce sob a superfície, desdobrando-se em galhos criados e movidos pelos fluxos do ambiente, como a ação da chuva, aliados à outros fluxos internos que produzem a proliferação da gramínea. Assim, com base no pensamento rizomático, entendemos que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade constituem processos de desestratificação e desterritorialização da multidisciplinaridade que, por sua vez, é uma ramificação da monodisciplinaridade.

Interdisciplinaridade: o florescimento do Pensamento Arbóreo

De acordo com Moacir Gadotti (2004), a interdisciplinaridade enquanto enfoque teórico-metodológico surge na segunda metade do século XX a partir da necessidade de superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento. Conforme corrobora Alves (2006) os debates sobre a temática emergem no Brasil na década de 1960, principalmente através das pesquisas de Hilton Japiassú. O autor caracteriza a interdisciplinaridade como a troca de conhecimento entre especialistas e a interação das disciplinas em um projeto de pesquisa, sinalizando-a apenas como organização curricular (JAPIASSÚ, 1976).

Ivani Fazenda (2008) alerta que se definirmos a interdisciplinaridade como a interação existente entre uma ou mais disciplinas, estamos restringindo o currículo apenas à formatação de sua grade. No entanto, se pensarmos como atitude de ousadia perante as ações desenvolvidas no ensino, estamos ressignificando a busca do conhecimento científico e levando em consideração os aspectos da realidade humana. Neste sentido, podemos compreender interdisciplinaridade como “[...] uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano” (FAZENDA, 1979, p. 8).

A autora destaca que para reconhecer a relevância da formação interdisciplinar é necessário compreender duas ordens distintas: a ordenação científica e a ordenação social.

De acordo com Gerard Fourez (2001) a ordenação científica se aproxima mais da cultura legitimadora francesa, na qual tem como pilar o cerne do conhecimento científico, a beleza da capacidade de abstração (um saber/saber). Para Fazenda (2008, p. 18) essa preposição conduz “[...] à busca da cientificidade disciplinar e com ela o surgimento de novas motivações epistemológicas, de novas fronteiras existenciais”. Ou seja, as disciplinas devem ser analisadas pelos saberes que elas contemplam e não apenas pelo lugar que ocupam na grade curricular.

Já a ordenação social, cultura legitimadora inglesa, visa um saber/fazer voltado às necessidades sociais, políticas e econômicas (FOUREZ, 2001). Para Fazenda (2008, p. 19) “[...] esta ordenação tenta captar toda complexidade que constitui o real e a necessidade de levar em conta as interações que dele são constitutivas”. Acredita-se que as disciplinas sozinhas são incapazes de enfrentar os impasses da sociedade, bem como, solucionar problemas complexos.

Além dessas duas ordenações, Yves Lenoir (2001) aponta para o surgimento da ordenação interacional, uma cultura legitimadora brasileira. De acordo com Fazenda (2008, p. 19) “[...] busca explicitar-se na inclusão da experiência docente em seu sentido, intencionalidade e funcionalidade diferenciando o contexto científico do profissional e do prático”. Desse modo, a dimensão interacional busca diminuir a distância entre a teoria e a prática (um saber/ser).

Neste sentido, compreendemos que a interdisciplinaridade desafia os professores a (re)definirem a prática docente. No campo das Ciências, por exemplo, requer cuidados nas diferentes dimensões. Para isso, torna-se necessário que o educador saiba aliar os conteúdos trabalhados em sala de aula com a realidade do educando, os conceitos com a finalidade a qual se propõe, e verificar se há coerência entre o que se diz e o que se faz.

Fazenda (2008, p. 21) nos lembra de que: “[...] na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração”. E salienta que:

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar situação-problema no sentido de Freire (1974), onde a ideia de projeto nasce da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade deste em redefinirmos o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Neste caso, convergir não no sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta enunciada (FAZENDA, 2008, p. 22).

Percebemos, portanto, que a interdisciplinaridade desvia-se do pensamento clássico, destacado por Michael Foucault (1999) como aquele que enaltece a ciência como verdadeira e inquestionável. Se concebida através das concepções de Fazenda (2008), Fourez (2001) e Lenoir (2001) a interdisciplinaridade busca, através da postura profissional, a integração das disciplinas a partir de um mesmo objeto, respeito os saberes e as particularidades dos educandos. Ao levar em consideração o aspecto humano, supera a neutralidade científica da Ciência Moderna. Contudo, ela por si só é ineficaz para a desconstrução do pensamento arbóreo, pois ainda não transcende o pensamento disciplinar e unitário, apenas gera conexões.

Desse modo, compreendemos que à medida que o conhecimento torna-se interdisciplinar, a árvore que utilizamos para representar o pensamento arbóreo de Deleuze e Guattari (1995) torna-se florida. As flores representam a interação entre as disciplinas. As abelhas e as borboletas que pousam nelas simbolizam o conhecimento do senso comum. Ao se alimentarem do néctar das flores o vento irá espelhar o pólen, podendo dar origem – ou não – a novas árvores. Apesar da interação entre a árvore e alguns elementos do ambiente externo, o pensamento que ela simboliza ainda permanece linear, sem se conectar as outras plantas.

Transdisciplinaridade: linha de fuga que reinventa currículos

De acordo com Alvarez (2017), nos últimos anos intensificaram-se as pesquisas acadêmicas que assumem a perspectiva integral na formação da personalidade, o que implica na superação da dicotomia entre a mente racional e a mente emocional. Tais estudos foram impulsionados pela discussão epistemológica da transdisciplinaridade. De acordo com Akiko Santos (2008), o termo não

é algo novo e a atitude transdisciplinar forma parte do comportamento e do modo de viver do homem desde a sua origem. Para o autor, na vida somos naturalmente transdisciplinares e quando estamos dentro da escola nos tornamos disciplinares. Por esse motivo,

[...] A transdisciplinaridade ajuda a construir um sentido de vida por meio da comunicação entre os diferentes saberes (das ciências exatas, das humanas e das artes) em prol de uma igualdade de condições e oportunidades cognitivas que permitam abordar os fenômenos desde uma perspectiva, onde nenhum saber é mais importante que outro: pois todos contribuem para dar uma imagem englobadora da realidade. (ALVAREZ, 2017, p; 64). [tradução nossa].

Neste sentido, entendemos a transdisciplinaridade como uma nova abordagem científica e cultural, um modo alternativo de enxergar a vida e a natureza. Para Venturella (2005) citada por Alvarez (2017), diferente da educação *in-vitro* oriunda da disciplina, a transdisciplinaridade engloba a educação *in-vivo*, pois aceita a multiplicidade de instâncias e a complexidade da realidade. Há integração entre o mundo externo e o interno, aproximando as relações entre o objeto de compreensão e o sujeito que tenta compreendê-lo. O envolvimento do indivíduo é feito de forma integrada, portanto, não se aprende apenas com o cérebro, mas também com o corpo e com os sentimentos.

Ao assumir essa concepção, o docente reelabora seu próprio pensamento e ação pedagógica, reorientando-o para o permanente encantamento e encontro do indivíduo consigo, com os outros e com o coletivo. Alvarez (2017) corrobora que por considerar o ser humano como ente íntegro, a educação transdisciplinar enfoca os diversos aspectos humanos: raciocínio, corpo, sentimentos, imaginação e espiritualidade, buscando desenvolver nos estudantes o pensamento reflexivo perante o mundo que os rodeia e sobre si mesmos.

Com base nesses pressupostos, a concepção e prática transdisciplinar abre novas possibilidades que se desviam da ordem disciplinar, linhas de fuga que redesenham os mapas curriculares. Desse modo, as disciplinas que antes eram estagnadas em pontos fixos pela Ciência Moderna começam a estabelecer relações contínuas umas com as outras e com o ambiente e com o mundo. Tais relações formam um fluxo contínuo tão denso que transcende o conhecimento fragmentado, onde as partes já não são mais identificadas.

Perspectivas futuras

Ao apresentar a transdisciplinaridade como uma transformação dos currículos pautados na fragmentação disciplinar, pensamento arbóreo, não significa a exclusão e a extinção das disciplinas, mas sim, uma proposta de reconciliação entre as diferentes áreas do conhecimento. Alvarez (2017) destaca que a formação transdisciplinar não se restringe às instituições de ensino, elas estão presentes em qualquer espaço-tempo educativo através de experiências formativas integradoras, em movimento e modificação.

Assim, a composição múltipla de diferentes concepções e práticas curriculares mono, multi, inter e transdisciplinares e suas inter-relações formam o rizoma, uma vez que a criação de uma não se dá sem a outra, nem a elimina, ou seja, coexistem ao mesmo tempo, interferem uma na outra e possibilitam novas configurações nos mapas curriculares.

Sendo assim, a reflexão aqui apresentada não se constitui como um ponto de chegada, tampouco como uma conclusão. Configura-se como uma possibilidade de múltiplas conexões que devem ser abordadas em pesquisas futuras. Cabe pensar os desafios e as possibilidades da formação de professores para educação *in-vivo* e também discutir os estratos e os fluxos, ou seja, múltiplos elementos que constituem os diferentes currículos e espaços escolares.

Referências

- ALVES, C. da C. **Projeto Novos Talentos: contribuições na formação inicial de professores em Ciências da Natureza**. 2016. 55f. Monografia (Licenciatura em Ciências da Natureza). Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, Dom Pedrito, 2016. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza-dp/files/2017/04/monografia-cris_15-06_versao_final.pdf>. Acesso em: 14 Dez 2018.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2, vol. 1. 2º ed. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro, Editora 34, 2011. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-guattari-mil-platos-vol1.pdf>>. Acesso em: 14 Dez. 2018.
- FAZENDA, I. C. A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo, Cortez, 2008.
- _____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.
- FILHO, O. A. Mil Platôs. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 143-167, 1998.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8º Ed. Tradução: Salma Tanuz Muschail. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Disponível em: <<https://projetophronesis.files.wordpress.com/2009/08/foucault-michel-as-palavras-e-as-coisas-digitalizado.pdf>>. Acesso em: 14 Dez. 2018.
- FOUREZ, G. Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité. In: LENOR, R.; FAZENDA, B. **Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement**. Canadá: Editions du CRP, Unesco, 2001.
- GADOTTI, M. **A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 2003.
- JAPIASSÚ H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LENOIR, R.; FAZENDA, B. **Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement**. Canadá: Editions Du CRP, Unesco, 2001.
- LURIMA, E. A. **La educación estético-ambiental en la formación de educadores(as)**. 2017. 270 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, FURG, Rio Grande, 2017. Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011912.pdf>>. Acesso em: 14 Dez. 2018.
- SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 71-73, jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf>>. Acesso em: 14 Dez. 2018.
- SOUSA SANTOS, B de. **Um discurso sobre as ciências**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>>. Acesso em: 14 Dez. 2018.
- Enviado em 30/12/2019
Avaliado em 18/02/2020

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR, SANEAMENTO BÁSICO E VULNERABILIDADES NO BRASIL

Walace Rodrigues²⁵

Lilyan Rosmery Luizaga de Monteiro²⁶

Adriana Feitosa Freire²⁷

Resumo

Este artigo busca investigar a relação entre saneamento básico e a educação escolar. Ele se caracteriza como um texto qualitativo e de caráter bibliográfico. Aqui trabalhamos com dados secundários para revelar a falta de políticas públicas em relação ao saneamento básico para as escolas públicas brasileiras. Isso implica dizer que a falta de saneamento básico compromete a capacidade de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Ensino Fundamental; Saneamento básico; Vulnerabilidades.

Abstract

This paper seeks to investigate the relationship between basic sanitation and school education. It is characterized as a qualitative and bibliographical text. Hereby we work with secondary data to reveal the lack of public policies regarding basic sanitation for Brazilian public schools. This implies that lack of basic sanitation compromises students' ability to learn.

Keywords: Educational public policies; Fundamental education; Basic sanitation; Vulnerabilities.

Introdução

Esse artigo nasce a partir de nossas pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais – PPGDire, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Araguaína.

Podemos iniciar esse texto informando sobre uma das mais importantes noções sobre políticas públicas: a definição dada por Thomas Dye (1984) de que políticas públicas é “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Essa noção permeia esse texto e deve ser considerada como um eixo norteador de nossas discussões.

²⁵ Doutor em Humanidades, mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Universiteit Leiden (Países Baixos). Pós-graduado (lato sensu) em Educação Infantil pelo Centro Universitário Barão de Mauá - SP. Licenciado pleno em Educação Artística pela UERJ e com complementação pedagógica em Pedagogia. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pós-Doutor pela Universidade de Brasília – UnB/POSLIT. Docente do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire) e da Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL). Pesquisador no grupo de pesquisa Grupo de Estudos do Sentido - Tocantins - GESTO, da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

²⁶ Professora Ajunta Universidade Federal do Tocantins, Doutora em Sanidade Animal pela Escola de Veterinária da Universidade Federal de Goiás. Membro efetivo do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares, Universidade Federal do Tocantins - UFT

²⁷ Mestra em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDIRE/UFT); Especialista em Educação Ambiental (IBPEX-PR) e Enfermagem do Trabalho (UNIRG-TO); Graduada em Ciências Biológicas (FAFOPA-PE) e Bacharelado em Enfermagem (ITPAC-TO).

Nesse sentido, esse trabalho busca, através de dados secundários, compreender um pouco sobre a relação saneamento básico e educação escolar. Isso envolve dizer que a falta de saneamento básico para as escolas pode ser considerada um fator de vulnerabilidades.

Também, informamos que esse trabalho tem um cunho qualitativo e baseia-se em um estudo bibliográfico sobre os seguintes temas: vulnerabilidade educacional, saneamento básico e educação fundamental.

Sobre ensino escolar e saneamento básico

Começamos o desenvolvimento desse artigo deixando ver o que seria o conceito de vulnerabilidade educacional. Tal conceito permeia todo o texto, pois a ausência ou insuficiência de saneamento básico nas escolas públicas brasileiras mostram, claramente, situações de vulnerabilidade no campo educacional. Wallace Rodrigues (2017) nos diz que:

[...] podemos pensar no conceito de vulnerabilidade educacional, remetendo à insuficiência de oportunidades educacionais, o que prejudica os indivíduos em sua prosperidade e desenvolvimento sociais. A oferta precária de educação, com poucas e mal cuidadas escolas públicas, falta de professores, ausência ou insuficiência de merenda escolar, grandes distâncias entre casa e escola, entre outros fatores, podem ser considerados como problemas de vulnerabilidade educacional. Essa vulnerabilidade educacional pode ser notada na falta de acesso à escola, na falta de merenda, nos baixos salários dos profissionais da educação, enfim, no descaso do poder público em relação à educação pública. (RODRIGUES, 2017, p. 20)

Nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394/96) garante-nos “oportunidades educacionais apropriadas”, estimulando “o acesso e a permanência do trabalhador na escola”. No entanto, entraves como a falta de saneamento básico podem ser fatores que complicam a escolarização de qualidade da população brasileira, entre tantas outras sortes de vulnerabilidades educacionais. A LDB nos diz que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Lei n 31 o 9.394/1996
§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, Art. 37)

Devemos destacar aqui o saneamento básico das escolas como vetor importante para os estudantes e profissionais da educação. Além disso, estudos já realizados acerca da relação educação/saneamento mostram o grau de influência que a falta de acesso a esses serviços exerce sobre os indicadores educacionais no Brasil, uma vez que abarcam, de modo direto, a saúde do indivíduo, refletindo no rendimento escolar principalmente na fase da infância.

Quando falamos de saneamento básico nos referimos ao que nos informa o “Manual do Saneamento Básico” (2012), do Instituto Trata Brasil. Segue a definição do seria saneamento básico:

[...] conjunto de medidas que visa preservar ou modificar as condições do meio ambiente com a finalidade de prevenir doenças e promover a saúde, melhorar a qualidade de vida da população e à produtividade do indivíduo e facilitar a atividade econômica. No Brasil, o saneamento básico é um direito assegurado pela

Constituição e definido pela Lei nº. 11.445/2007 como o conjunto dos serviços, infraestrutura e instalações operacionais de abastecimento de água, esgotamento sanitário, limpeza urbana, drenagem urbana, manejos de resíduos sólidos e de águas pluviais. (TRATA BRASIL, 2012, p. 6)

O saneamento caracteriza, portanto, um conjunto de ações socioeconômicas que objetivam alcançar salubridade ambiental. Tal salubridade influencia diretamente em vários fatores da vida das pessoas de uma sociedade.

Nesse sentido, a saúde funciona como canal condutor básico dos efeitos da ausência de saneamento sobre outras áreas da vida das pessoas, como educação e renda, por exemplo, atuando como fator limitador das liberdades humanas e causador de vulnerabilidades, conforme assinalado na pesquisa “A falta que saneamento faz” do Instituto Trata Brasil, realizada pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas. A referida pesquisa também revelou que as enfermidades em geral representam 70% dos motivos das faltas escolares em todas as faixas etárias.

A FUNASA (2010) lista uma série de doenças relacionadas ao saneamento ambiental inadequado, entre elas estão aquelas de transmissão feco-oral, como as diarreias e hepatite A e enteroparasitas; as transmitidas por inseto vetor, como a dengue, leishmaniose e malária; as transmitidas via contato, como a esquistossomose e a leptospirose, entre outras. No Brasil o mais frequente corresponde às doenças de transmissão feco-oral, potencializado pelo clima tropical e pelas condições socioeconômicas e sanitárias.

Segundo resultados obtidos por Vasconcelos et al. (2011), o grau de escolaridade estaria ligado à capacidade de atenção dos pais em relação ao bem-estar físico e mental dos filhos, devido ao acesso à informação; assim, acharam uma relação direta entre a frequência de enteroparasitoses em crianças de 4-12 anos numa comunidade de Crato, estado do Ceará, com os fatores socioeconômicos onde se consideram o fornecimento de água encanada, presença de rede de esgoto e nível de educação das mães. Assim, Ludwig et al. (1999) demonstram a importância de atendimento de água e esgoto em São Paulo, ao evidenciar uma diminuição dos casos de parasitoses com o aumento do número de ligações de água e esgoto.

Nessa perspectiva, no que tange à educação, as crianças são as mais afetadas em virtude da suscetibilidade orgânica no que diz respeito às doenças infectoparasitárias transmitidas pela água. Portanto, elas têm maiores chances de adoecerem e apresentarem piores indicadores educacionais, conforme apontam Scriptori, Azzoni e Menezes Filho (2015). Dados do Trata Brasil (2016), mostram que:

88% das mortes por diarreias no mundo são causadas pelo saneamento inadequado. Destas mortes, aproximadamente 84% são de crianças (Organização Mundial da Saúde, 2009), sendo, segundo a Unicef (2009), a segunda maior causa de mortes em crianças menores de 5 anos de idade (TRATA BRASIL, 2016, s/p)

Vasconcelos et al. (2011) ainda indicam que as condições mínimas de saneamento básico não são suficientes para controlar a saúde da população, mas também devem-se incentivar as práticas higiênicas e princípios de educação em saúde para prevenir estas doenças relacionadas ao saneamento precário.

Com relação às crianças menores de 5 anos de idade, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal mostra-nos que essa é a fase em que a atividade cerebral está em pleno processo de desenvolvimento e, em vista disso, a saúde desses menores precisa ser tratada com mais atenção e cuidados. Ademais, diarreias constantes causadas por água e alimentos contaminados desidratam as crianças, comprometendo sua capacidade de aprendizagem, conclui.

Ainda, segundo dados do Trata Brasil (2012), crianças que vivem ou estudam em áreas desprovidas de saneamento básico têm aproveitamento escolar reduzido em 18% quando comparadas com crianças que possuem acesso a tais serviços. Isso porque faltam mais à escola. Tal situação favorece a vulnerabilidade no desenvolvimento infantil, refletindo de modo negativo nos processos cognitivos, cujas consequências intelectuais podem perdurar por toda a vida. O Instituto Trata Brasil (2012) assinala também que apenas:

[...] 39,58% das escolas do país estão ligadas ao serviço de coleta de esgoto [...] nas escolas brasileiras a falta de rede de esgoto é mais intensa que os demais serviços públicos, como rede de abastecimento de água com alcance de 62,64%; energia elétrica 88,24%; e coleta de lixo 62,93% (TRATA BRASIL, 2012, p. 44)

Por outro lado, de acordo com pesquisa realizada pelos autores Scriptore, Azzoni e Menezes Filho (2015), o aumento de 1% no acesso aos serviços de saneamento básico está relacionado a um aumento de 0,11% pontos na taxa de frequência escolar das crianças de 6 a 14 anos, a diminuição de 0,49% pontos percentuais na taxa de abandono escolar e de 0,96% pontos percentuais na taxa de distorção idade-série. Isso no ensino fundamental. Esses dados mostram a importância fundamental do saneamento básico em relação ao processo educacional.

Vale frisar que o saneamento básico é um direito constitucionalmente garantido e definido pela lei nº 11.445/2007. Ele representa o conjunto de serviços, infraestruturas e instalações operacionais de abastecimento de água, esgotamento sanitário, limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos e drenagem e manejo de águas pluviais. Essas quatro modalidades de serviços garantem a preservação do meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida da população em todas as áreas, inclusive a educação.

Todavia, o Brasil ainda apresenta um cenário preocupante no que diz respeito à cobertura desses serviços em todo o país. De acordo com dados do SNIS - Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento, de 2016, pouco mais da metade da população (57,02%) têm acesso aos serviços de coleta de esgoto, por exemplo. Ainda, nem todo o esgoto coletado recebe tratamento adequado antes de serem lançado nos corpos receptores, o que contribui para a contaminação das águas.

Também, “as médias nacionais para acesso a tais serviços encobrem preocupantes disparidades regionais”, conforme apontam Scriptore, Azzoni e Menezes Filho (2015). No entanto, essas desigualdades no acesso aos serviços de saneamento básico se fazem notar não apenas entre as regiões brasileiras, mas também entre zonas rurais e urbanas e, principalmente, entre os diferentes níveis sócio-econômicos da população.

Geralmente as áreas mais críticas são aquelas ocupadas por populações de baixa renda, desprovidas de infraestrutura básica e mais vulneráveis a adoecer. Isso impacta de forma direta na saúde da população e indiretamente no aproveitamento escolar, além de dificultar o combate às desigualdades sociais e à pobreza.

Quanto às disparidades regionais citadas, dados do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento - SNIS, referentes ao ano 2016, revelam que as regiões Norte e Nordeste são as que apresentam os piores níveis de cobertura dos serviços de saneamento básico quando comparadas às outras regiões brasileiras. Nesse âmbito, no que concerne ao atendimento água e esgoto, enquanto as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste mostram índices de 42,46%, 78,57% e 51,52% de cobertura desses serviços, respectivamente, na região Norte esse índice é de 10,45% e na Nordeste é de 26,79%.

Tabela 1- Taxas de Distorção idade-série e Taxas de Abandono escolar, Inep - 2016

Regiões Brasileiras	Ensino Fundamental	
	Taxa de Distorção Idade-Série	Taxa de Abandono Escolar
Norte	41,9%	10,8%
Nordeste	36,1%	7,8%
Sul	24,3%	4,9%
Sudeste	12,5%	6,3%
Centro-oeste	27,4%	6,8%

Fonte: Mec/ Inep, 2016. Adaptação próprios autores.

Nesse mesmo período, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, do Ministério da Educação, ano 2016, são as regiões Norte e Nordeste que também apresentam os piores indicadores educacionais no tocante às taxas de distorção idade-série, proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar, e abandono escolar no ensino fundamental, conforme mostra a Tabela 1. Isso ratifica a clara relação entre oferta de saneamento e indicadores educacionais de aproveitamento e abandono escolar.

A associação entre saneamento básico e educação está para além da oferta dos serviços de abastecimento de água de qualidade, do afastamento e destino adequado dos esgotos sanitários, da presença de um sistema de drenagem de águas pluviais e afastamento e destino adequado dos resíduos sólidos. É necessário que a educação sanitária esteja presente em todos os níveis de formação dos indivíduos, para que, de fato, tenhamos êxito nas ações voltadas para os serviços supracitados, o que contribuirá imensamente para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Ainda, os pesquisadores Mário Sérgio Pedroza Lobão e Rubicleis Gomes da Silva (2016) confirmam a forte relação entre a educação fundamental e o desenvolvimento educacional de uma região:

[...] o grau de pessoas sem alfabetização nos municípios e a principal variável que afeta o nível de desenvolvimento educacional das cidades. Desta forma, sugere-se que sejam traçadas políticas públicas locais visando atingir o público afetado por este indicador. Só assim se terá melhora nos quadros gerais de desenvolvimento educacional da região Norte como um todo. De outro modo, verificou-se também que o ensino primário e fundamental tem uma grande representatividade no desenvolvimento educacional dos municípios, portanto, devendo ser trabalhado de forma eficiente e que agrega o máximo possível no contexto social. (LOBÃO; SILVA, 2016, p. 117)

Esses números fazem com que pensemos sobre como esse problema (entre tantos outros na área da educação escolar pública) poderia ser resolvido. Quais seriam, portanto, os mecanismos de solução para a grande maioria dos problemas educacionais? Vemos que as soluções desses problemas passam pelo crivo dos governos via as políticas públicas. José Carlos Libâneo (2011) nos diz que:

Para serem enfrentados os desafios do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, da mundialização da economia, da transformação dos processos de produção, do consumismo, do relativismo moral, é preciso um maciço investimento em educação escolar. É preciso reconhecer a urgência da elevação do nível científico, cultural e técnico da população, para que se torne inadiável a universalização da escolarização básica de qualidade. (LIBÂNEO, 2011, p. 20)

Paulo Freire (1997) nos informa, também, que uma mudança de pensamento e de métodos é necessária para uma mudança de ação. Isso também valendo para a educação sanitária:

É a partir desse saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (FREIRE, 1997, p. 88)

Ainda, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, via a publicação “Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira”, de 2015, continua a mostrar nossa alta taxa de analfabetismo. No entanto, essa baixa escolaridade da população brasileira se deve a diferentes fatores sócias, econômicos, estruturais, políticos, entre outros:

A taxa de analfabetismo e a média de anos de estudo atingidas pela população são um retrato do nível educacional acumulado ao longo de gerações de brasileiros. A escolaridade média da população de 25 anos ou mais de idade aumentou de 2004 a 2014, passando de 6,4 para 7,8 anos de estudo completos, o que não equivale nem ao ensino fundamental completo (BRASIL, 2015, p. 55)

Nesse cenário desolador dos baixos índices de escolaridade, aprendizado e repetência das camadas mais baixas da população brasileira, verificamos que a falta de saneamento básico nas escolas e em casa aumenta, ainda mais, a vulnerabilidade educacional dos brasileiros.

Considerações finais

Enquanto últimas informações, podemos dizer que esse trabalho buscou trazer um conciso debate sobre a influência da falta de saneamento básico para a educação escolar e o desenvolvimento intelectual das crianças.

As precárias condições de saneamento das escolas públicas Brasil adentro apresentadas neste trabalho revelam a falta de um plano de desenvolvimento sustentável de saneamento básico para as escolas administradas pelos órgãos públicos.

Tal ausência de implantação e planejamento implica em vulnerabilidades, que aqui chamamos de educacional, por se referirem diretamente às condições de oferta de educação de qualidade para os estudantes. Como foi mencionado nesse artigo, 62,64% das escolas não tem acesso a abastecimento de água, 88,24% não têm energia elétrica e 62,93% não têm coleta de lixo.

Verificamos, assim, que as políticas públicas educacionais são ineficientes em várias vertentes, entre elas a que cuida do saneamento básico das escolas públicas e das casas dos mais pobres. Isso leva, invariavelmente, a uma maior desigualdade entre ricos e pobres no Brasil e reafirma o grande número de vulnerabilidades a serem sanadas em nosso país.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Lei 9394, de 1996. com atualizações até março de 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2017.

BRASIL. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.445/2007 de 5 de janeiro de 2007**. Estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico. Brasília. Congresso Nacional, 5 de janeiro de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/11445.htm>. Acesso em 12 de abril de 2018

DYE, T. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall. 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Estudo mostra relação entre saneamento e Educação. Sem data. Disponível em: < <http://desenvolvimento-infantil.blog.br/estudo-mostra-relacao-entre-saneamento-basico-e-educacao>> Acesso em 12 de abril de 2018.

FUNASA - FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. **Impactos na saúde e no Sistema Único de Saúde decorrentes de agravos relacionados a um saneamento ambiental inadequado**. Brasília, 2010.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da educação. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 12 de abril de 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas Exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LOBÃO, Mário Sérgio Pedroza; SILVA, Rubicleis Gomes da. Avaliação do desenvolvimento educacional dos municípios da região Norte do Brasil. IN: **Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional**. FURB, V. 4, N. 22016, Pág. 093-120.

LUDWIG, K. M.; FREI, F.; ALVARES FILHO, F.; RIBEIRO-PAES, J. T. Correlação entre condições de saneamento básico e parasitoses intestinais na população de Assis, Estado de São Paulo, **Rev. Soc. Brasileira de Medicina Tropical**, 32(5):547-55, 1999.

RODRIGUES, W. Lançando um olhar relacional para a vulnerabilidade escolar e a educação popular. IN: **Revista Didática Sistêmica**. FURG, v. 19, n. 1, 2017, pág. 17-28. Disponível em: < <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/6983> >. Acesso em 10 de abril de 2017.

SCRIPTORE, J. S.; AZZONI, C. R.; MENEZES FILHO, N. A. **Saneamento Básico e indicadores educacionais no Brasil**. Working Paper, Department of Economics 2015-28. University of São Paulo (FEA/USP) Disponível em: < <https://ideas.repec.org/p/spa/wpaper/2015wpecon28.html>> Acesso em 13 de abril de 2018

SNIS. **Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento**. Ministério das Cidades. Diagnóstico dos serviços de água e esgotos, 2016. Disponível em< <http://www.snis.gov.br/diagnostico-agua-e-esgotos>>. Acesso em 12 de abril de 2018.

Trata Brasil. **A falta que saneamento faz**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009, 126 p. Disponível em: < <http://www.tratabrasil.org.br/estudos/estudos-itb/itb/pesquisa-trata-brasil-a-falta-que-o-saneamento-faz> >. Acesso em 12 de abril de 2018.

Trata Brasil. **Manual do Saneamento Básico**. Entendendo o saneamento básico ambiental no Brasil e sua importância socioeconômica. 2012. Disponível em: < www.tratabrasil.org.br/datafiles/uploads/estudos/pesquisa16/manual-imprensa.pdf> Acesso em 12 de abril de 2018.

Trata Brasil. **Porcentagem das mortes por diarreias no mundo são causadas pelo saneamento inadequado**, 2016. Disponível em: < <http://www.tratabrasil.org.br/blog/2016/10/26/porcentagem-das-mortes-por-diarreias-no-mundo-sao-causadas-pelo-saneamento-inadequado/> >. Acesso em 12 de abril de 2018.

VASCONCELOS, I. A. B.; OLIVEIRA, J. W.; CABRAL, F. R. F.; COUTINHO, H. D. M.; MENEZES, I. R. A. Prevalência de parasitoses intestinais entre crianças de 4-12 anos no Crato, Estado do Ceará: um problema recorrente de saúde pública. **Acta Scientiarum. Health Sciences**. Maringá, v. 33, n. 1, p. 35-41, 2011.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

CONCORDÂNCIA INTERNA AO DP CONSTITUÍDO DE NOMES GERAIS: UMA ABORDAGEM SINTÁTICO-SEMÂNTICA²⁸

Welber Nobre dos Santos²⁹
Elizete de Aguiar Miranda³⁰

Resumo

O nosso objetivo neste artigo é discutir sobre a concordância nominal de número na constituição interna do DP, especificamente em contextos morfossintáticos nos quais se verifica a presença de um nome geral, como *trem*, *coisa* e *negócio*, por exemplo. Numa abordagem sintático-semântica, levando-se em conta as propriedades linguísticas desses elementos lexicais, a hipótese adotada é a de que esses nomes são possíveis motivadores para a não realização da concordância na configuração do constituinte. Propomos que número é uma categoria funcional independente (NumP) e que essa projeção sintática é a responsável pela valoração dos traços de concordância no interior do DP.

Palavras-chave: concordância de número; DP; nomes gerais.

Abstract

Our objective in this article is to discuss the nominal agreement of the number in the internal constitution of the DP, specifically in morphosyntactic contexts in which a general name is present, such as *train*, *thing* and *business*, for example. In a syntactic-semantic approach, taking into account the linguistic properties of these lexical elements, the hypothesis adopted is that these names are possible motivators for not achieving agreement in the configuration of the constituent. We propose that number is an independent functional category (NumP) and that this syntactic projection is responsible for the valuation of the agreement traits within DP.

Keywords: number agreement; DP; general names.

Introdução

No presente artigo, temos por objetivo evidenciar que há uma tendência de apagamento do afixo de plural [-s] em nomes gerais (NG)³¹ quando esses itens estão presentes na estrutura interna do DP. Desse modo, a nossa hipótese é a de que existe um bloqueio sintático-semântico na estrutura interna desse constituinte que é responsável pela não realização morfológica do [-s] nesses nomes, considerando que a principal característica desses elementos lexicais é o seu pouco conteúdo semântico (KOCH e OESTERREICHER, 2007 [1990]). Junto a isso, numa perspectiva sintática, adotamos o posicionamento de que número é uma categoria funcional independente, denominada de NumP, que é projetada pela necessidade de valoração dos traços de concordância no interior do DP (AUGUSTO et al., 2006). Nesse sentido, defendemos que as relações de concordância nominal são motivadas por questões semânticas e sintáticas, considerando a funcionalidade do número na língua em uso, e não somente uma flexão gramatical.

Para fins de análise, selecionamos apenas quatro dados oriundos de língua falada, cuja estrutura apresenta os seguintes nomes gerais: *coisa*, *negócio*, *trem* e *pessoa*. Tais dados foram extraídos

²⁸ Este artigo constitui-se num trabalho final de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ofertada no primeiro semestre de 2019, intitulada Fundamentos de Linguística Teórica e Descritiva II: Sintaxe, ministrada pelo Prof. Dr. Fábio Bonfim Duarte.

²⁹ Mestrando em Estudos Linguísticos do POSLIN, Faculdade de Letras da UFMG. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

³⁰ Mestranda em Estudos Linguísticos do POSLIN, Faculdade de Letras da UFMG.

³¹ Os nomes gerais são itens dotados de pouco conteúdo semântico, como *coisa* e *negócio*, por exemplo.

da obra *Nomes Gerais no Português Brasileiro*, de Amaral e Ramos (2014), de onde extraímos, também, os exemplos ilustrativos abaixo:

- (1) eu to pareceno coruja gosto mais de vê DP[*Das NGeoisá*] noturna (p. 48)
- (2) essas dona que faz DP[*Daquês NGnegoço*] de barro de madeira né? (p. 65)
- (3) jogava DP[*Dos NGtrem*] da véia tudo pô terrero. (p. 78)
- (4) naquele tempo lá DP[*Das NGpessoa*] que era mais pobre assim num istudava. (p. 87)

Nos sintagmas de (1) a (4), notamos que somente o determinante recebeu o traço de concordância, corroborando o pensamento de Magalhães (2004), para quem os traços de concordância são checados em D, e não em N, conforme propunha Chomsky no âmbito do programa minimalista. Vale destacar que a sigla NG é uma adaptação que ousamos fazer por uma questão didático-metodológica, visto que lidamos com nomes gerais. Na metalinguagem da sintaxe gerativa, a sigla corresponde a esse constituinte é NP, conforme discutiremos mais adiante. Dito isso, sugerimos a seguinte decomposição para os DPs destacados de (1) a (4):

$$\text{DP} = [\text{D } \{+\text{concordância}\} + \text{NG } \{-\text{concordância}\}]$$

A fim de discutirmos a presença/ausência da marca de concordância nominal de número na constituição interna do DP com nomes gerais, organizamos este artigo da seguinte maneira: na seção 1, apresentamos o aporte teórico do qual nos valem para a análise dos dados; em 2, descrevemos brevemente os procedimentos metodológicos que adotamos para o estudo; na seção 3, analisamos os dados e, enfim, tecemos algumas considerações finais relativas às análises.

Aporte teórico

A concordância de número no sintagma nominal

De acordo com os pressupostos da gramática tradicional, existem padrões normativos que estabelecem como deve acontecer a concordância verbal e nominal nos enunciados. Para Bechara (2009, p. 543), “a concordância consiste em se adaptar a palavra determinante ao gênero, número e pessoa da palavra determinada”. No caso da concordância nominal, o referido autor afirma que é por meio dela que se analisam as relações de gênero (masculino e feminino) e número (singular e plural) entre o adjetivo e o pronome (adjetivo), o artigo, o numeral e o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou pronome (palavras determinadas) a que fazem referência.

Ao observarmos a língua em uso, nem sempre as relações de concordância se dão conforme essa exemplaridade proposta pela gramática tradicional, de modo que há sintagmas em que somente um ou dois dos elementos recebe o traço de concordância, como nos exemplos abaixo, fazendo com que não haja uma harmonização na frase.

- (5) João comeu [*os pedaço*] de bolo.³²
- (6) [*As mulher*] de hoje em dia querem independência.
- (7) [*Os professores bom*] são responsáveis.
- (8) [*Os país desenvolvidos*] investem em educação.

De (5) a (8), notamos que a concordância nominal não se estabelece plenamente na estrutura do sintagma, gerando uma desarmonização gramatical entre os elementos. Em (5) e (6), o determinante é marcado com o afixo {s}, mas o núcleo nominal, não. Em (7), há concordância entre

³² Criamos esses exemplos para exemplificação.

o determinante e o nome, mas o modificador *bom*, elemento adjetivo, não recebe o traço formal de concordância. Por fim, em (8), o determinante e o elemento modificador *desenvolvidos* são marcados formalmente, indicando que se trata de um sintagma pluralizado, mas a não marcação do plural em *país* motiva a ausência de concordância nominal de número na sentença.

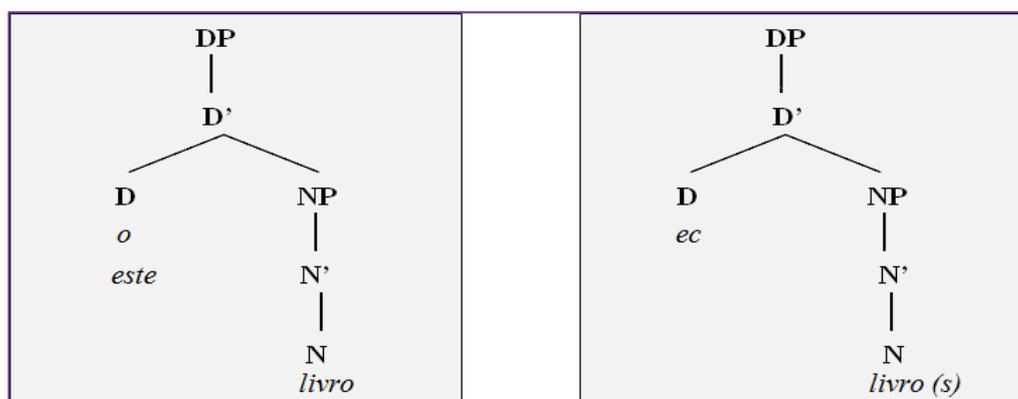
Relações de concordância no interior do DP

Para Magalhães (2004), existem relações de concordância que envolvem modificadores, determinantes e o nome na estrutura interna de DPs, de modo que a concordância aparece sobre os modificadores e determinantes, e aparentemente é controlada pelos traços do nome. Chomsky (1998), ao propor a existência de traços formais interpretáveis e ininterpretáveis, defende a realização de traços- ϕ , ou seja, traços de concordância interpretáveis no nome. Para esse autor, no âmbito do programa minimalista, os traços formais ininterpretáveis constituem-se em uma das imperfeições da língua, visto que eles “fornecem o mecanismo que implementa a propriedade de deslocamento” (CHOMSKY, 1998, p. 54). Desse modo, o referido autor defende que a valoração desses traços se dá por meio de um movimento, uma vez que eles precisam ser checados, o que não acontece com os traços interpretáveis, que são legíveis no nível da representação sintática.

Magalhães (2004), a partir de evidências empíricas, adota o posicionamento de que os traços de número estão localizados no determinante (D). Chomsky, por outro lado, defende o posicionamento de que o traço de número só é possível de ser interpretado no nome (N), de maneira que para outros itens esse traço seria não-interpretável. De acordo com Magalhães (2004), em Chomsky (1999), é proposto que a interpretabilidade dos traços é determinada no léxico, pela GU, e a distinção entre os traços é estabelecida em termos de valor: os traços não-interpretáveis entram na derivação sem valor e os traços interpretáveis entram na derivação com seus valores especificados. Nesse viés, é possível estabelecer uma reflexão teórica acerca da constituição interna do DP e a possibilidade da presença de uma projeção intermediária NumP, a fim de abarcar o fenômeno da flexão de número no interior do sintagma.

Em um viés gerativista, essas categorias estariam relacionadas num elo de subordinação em que as propriedades gramaticais, incluindo os traços de concordância, precisariam ser avaliadas a partir dessas relações. Segundo Miotto et al. (2005), a configuração canônica de um DP abarcaria uma posição D que seria preenchida por um artigo ou demonstrativo, entretanto o autor ressalta que essa posição poderá ou não estar preenchida, podendo ser vazia. A seguir, apresentamos os esquemas arbóreos dessas estruturas conforme as afirmativas desse autor.

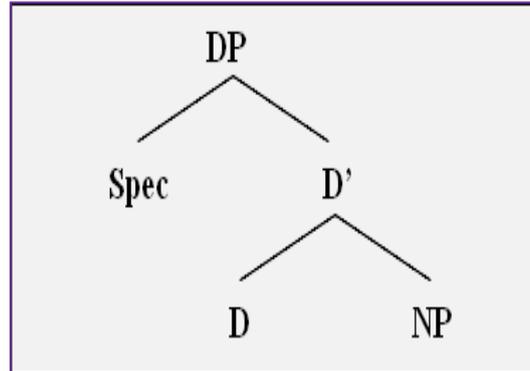
Possibilidades estruturais do DP conforme Miotto et al. (2005)



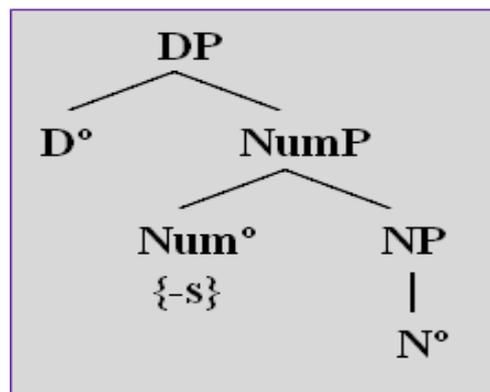
A categoria NumP e suas relações com o DP

No que tange à concordância interna ao DP, Augusto et al. (2006) tratam da projeção independente NumP, uma proposta que, conforme os autores, está inserida no arcabouço teórico gerativista pré-minimalista, citando como referência os autores Picallo; Ritter (1991). No estudo, os autores apresentam argumentos a favor da manutenção de uma categoria independente NumP no arcabouço minimalista, discutindo os reflexos que a presença dessa categoria traria para a questão da concordância interna ao DP. Abaixo, apresentamos a configuração canônica do DP e a inserção da categoria independente NumP como uma projeção intermediária.

Estrutura interna do DP conforme Miotto et al. (2005, p. 62)



Inserção da categoria NumP entre o DP e o NP



Conforme Augusto et. al (2006), desde os estudos de Abney (1987), é discutida a possibilidade da presença de projeções intermediárias entre o NP e o DP. Os autores adotam a postura de Ritter (1991) e Picallo (1991), de que essas projeções estariam a serviço das relações de concordância entre os elementos do sintagma determinante. Chomsky (1999) *apud* Augusto et al. (2006) assume, no programa minimalista, que número é um dos traços-j associados a N. Nesse sentido, número, gênero e pessoa compõem um conjunto de traços de concordância interpretáveis no nome (N), associados a categorias lexicais ou funcionais no esqueleto sintático.

Os nomes gerais

De acordo com Halliday e Hasan *apud* Amaral e Ramos (2014), os nomes gerais constituem-se numa categoria especial de nomes que se situa num limite, numa fronteira entre classes abertas e fechadas³³, já que trabalham a serviço da coesão lexical do texto e possuem um conjunto mínimo de

³³ Na perspectiva de Halliday e Hasan (1976), as classes abertas são aquelas constituídas de palavras que possuem uma função eminentemente lexical; e as palavras de classe fechadas são as que possuem função gramatical, de modo que os nomes gerais situam-se num limite entre esses dois pólos.

significado substantivo.

Para Mihatsch (2006b), esses nomes são elementos lexicais frequentes, com um nível de generalização extremamente alto e, em geral, são contáveis. Mahlberg (2005) diz que o significado referencial dos nomes gerais só pode ser recuperado a partir do contexto em que foram utilizados. Nesse sentido, os nomes gerais não possuem um sentido específico que é inerente a eles, mas tem uma ampla capacidade de denotação no mundo, já que podem se referir a muitos elementos, até mesmo a seres humanos.

Em Amaral e Ramos (2014), esses autores, ao discutirem sobre as propriedades morfossintáticas dos nomes gerais a partir de dados de língua falada, verificam que os itens *coisa*, *negócio*, *trem* e *pessoa*, na acepção de nome genérico, podem apresentar flexão de número realizada com a marca [-s]. No entanto, assumem que os dados do *corpus* analisado por eles seguem a tendência do português falado no Brasil, segundo a qual somente o determinante tende a ser mais marcado do que o núcleo. Esses dados foram motivadores para o nosso estudo.

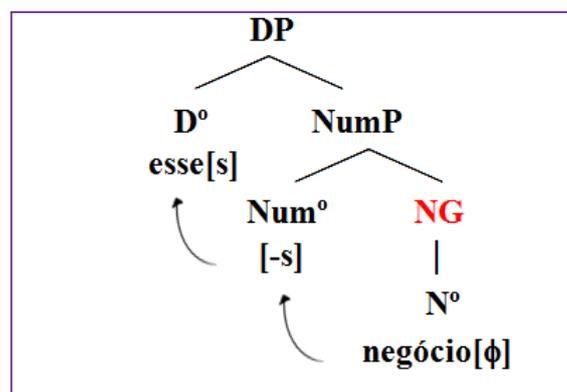
Procedimentos metodológicos

A fim de alcançarmos os objetivos que delineamos para este estudo, que é de cunho qualitativo, valemo-nos dos parâmetros de análise da sintaxe de orientação gerativista, adotando a nomenclatura dessa teoria na análise das sentenças e seus principais pressupostos teóricos. Tendo-se em vista as limitações impostas pelo espaço e que se trata apenas de uma proposta de reflexão inicial sobre o assunto, selecionamos uma pequena amostra que se restringe a quatro exemplos ilustrativos provenientes de língua falada, os quais extraímos da obra *Nomes Geras no Português Brasileiro*, de Amaral e Ramos (2014).

Análise dos dados

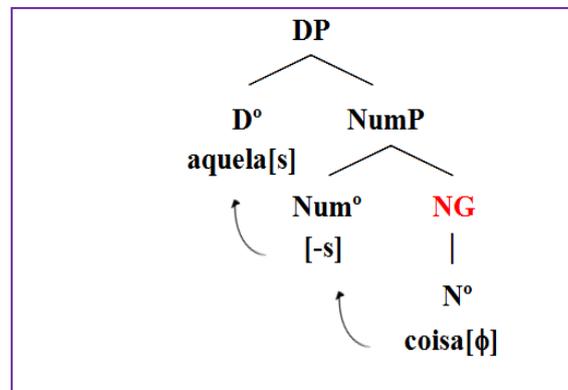
Apresentamos, a seguir, os 04 exemplos ilustrativos que selecionamos para fins de análise. Cada um deles tem um nome geral: *coisa*, *negócio*, *trem* e *pessoa*. Abaixo de cada transcrição do texto falado, fizemos a configuração arbórea do DP em evidência e tecemos algumas considerações de caráter analítico acerca de cada uma delas.

- (5) eu acho que eu vô assim... eu gosto de ir no cinema DP[Desses NG*negócio*]... saio lá... mais é uma vez no mês lá e o restante aqui.



Em (5), temos um DP que é constituído do elemento demonstrativo ‘*essas*’, cuja posição é o núcleo D°. Esse elemento recebe a marca formal de concordância, o [s], na referida projeção sintática, o que indica um constituinte pluralizado. A harmonização gramatical será recuperada no interior da categoria independente NumP, que indica, de maneira recursiva, o movimento do traço de concordância em direção a D°, que parte do nome geral *negócio*, cuja estrutura não é marcada com o [s].

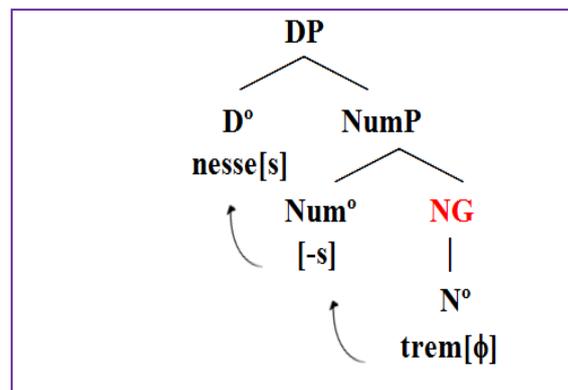
- (6) a gente ouve vozes... meus fio mesmo ali embaixo... de vez em quando (...) iscuta vozes sabe?... Chamando eles sabe? até hoje... ouve vozes chamando... DP[*Daquelas NGcoisa*]...



No exemplo (6), o nome geral *coisa* aparece como núcleo nominal do NP, que neste trabalho denominamos NG. Tal nome é um dos mais prototípicos dessa classe especial de nomes, possuindo um alto grau de informalidade na língua em uso e um verdadeiro auxílio linguístico nas interações verbais.

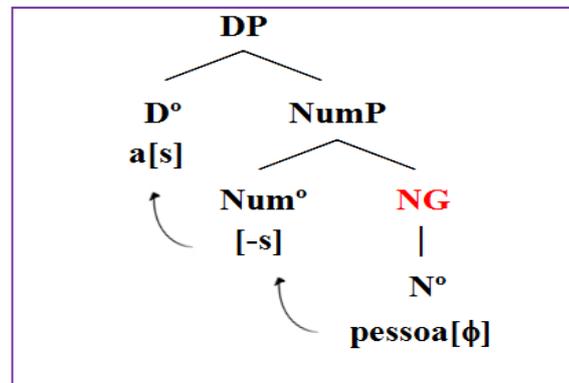
No referido contexto, o elemento *coisa* não aparece marcado no que diz respeito à sua concordância de número com o elemento demonstrativo *aquelas*, que, neste caso é o item gramatical que recebe o traço de concordância, a partir de um movimento que faz um percurso de N° para Num° e de Num° para D°, para que a interpretabilidade desse traço aconteça e possa ser entendido no nível da representação sintática.

- (7) nós arranjamo cd, eu mar Michele e Sandynha tomamo a frente de tudo, assim ó, DP[*Dnesses NGtrem*], de ligar o som dentro da sala, nós mermo tomamo a frente de tudo.



Em (7), novamente evidenciamos o uso do nome geral *trem* na estrutura do DP pluralizado, de modo que somente o demonstrativo recebe o traço de concordância. O estamos tentando mostrar aqui, apesar das limitações, é que a escassez semântica dos nomes gerais, como *trem* no exemplo (7), é um fator que interfere ou pode interferir em alguma medida na não-realização da concordância gramatical de número no DP, já que tais nomes são muito genéricos, vinculam um mínimo conteúdo intensional.

(8) naquele tempo lá *DP*[*Das NG**pessoa*] que era mais pobre assim num istudava...



Por fim, no exemplo (8), temos o uso de um nome geral que é prototípico no português brasileiro para a referência a seres humanos, *pessoa*. Esse nome, no contexto em análise, é acompanhado com o artigo definido *as*, que revela um constituinte cuja estrutura é pluralizada. O que notamos é que, novamente, o nome geral não é marcado morfológicamente com o [s], e que a valoração dos traços de concordância se dá por meio de dois movimentos mediados pela projeção independente NumP.

Considerações finais

Por meio deste breve estudo que realizamos, percebemos que há implicações de ordem semântica que interferem nas relações gramaticais de concordância na estrutura interna dos DPs constituídos de nomes gerais. Acreditamos que o alto grau de abstração desses nomes na linguagem constitui-se num motivador semântico para a não-realização do afixo de plural nesses itens lexicais.

De modo geral, os dados com os NG trazem evidências a favor da projeção de NumP como uma categoria funcional independente, e que há movimento sintático de N° para Num° e de Num° para D°, de maneira que, por meio desses movimentos, notamos uma recursividade morfossintática por meio da qual se dão as relações gramaticais no interior do DP. Esses movimentos são importantes para que os traços de concordância não interpretáveis nos nomes gerais sejam checados e valorados na sentença.

Conscientes das limitações do nosso trabalho, esperamos, em alguma medida, contribuir com os estudos sobre o fenômeno gramatical da concordância de número no SN e suscitar reflexões sobre o referido fenômeno num viés sintático-semântico, já que número não é apenas uma flexão estrutural. Também gostaríamos de chamar a atenção para os nomes gerais como objeto de estudo linguístico, já que são nomes produtivos tanto no português brasileiro quanto em outras línguas.

Referências

- AMARAL, Eduardo. T. R; RAMOS, Jânia. M.; **Nomes gerais no português brasileiro**. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2014.
- AUGUSTO, Marina R. A; NETO, José Ferrari; CORRÊA, Letícia M. Sicuro. Explorando o DP: a presença da categoria NumP. **Revista de estudos da linguagem da UFMG**. v. 14, n. 2, p. 245-275, Belo Horizonte, 2006.
- CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998.
- KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. **Lengua hablada em la Romaniaia: español, francés,**

italiano. Madrid: Gredos, 2007 [1990].

MAHLBERG, Michaela. **English general nouns: a corpus theoretical approach**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

MIHATSCH, Wiltrud. Machin, truc, chose: la naissance de marqueurs pragmatiques. Drescher, Martina; Job, Barbara (Hrsg.): **Les marqueurs discursifs dans les langues romanes: Approches théoriques et méthodologiques**. Frankfurt am Main: Lang, 2006, p. 153-172.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth Elisabeth Vasconcellos. **Novo manual de sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2ª ed., 2005.

MAGALHÃES, Telma M. V. A valoração de traços de concordância dentro do DP. **Delta**. 20: 1, p. 149-170, 2004.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

EDUCAÇÃO DE SURDOS NUMA PERSPECTIVA DO FEMINISMO NEGRO

Yuri Miguel Macedo³⁴
Daniela Adlay de Arruda Costa ³⁵

Resumo

Historicamente, a Educação foi voltada para os meninos de classes mais altas da sociedade. A entrada de meninas nas escolas, pois, foi uma conquista, especialmente para as mulheres surdas. Em geral, as pesquisas na área da surdez levam em consideração apenas os aspectos linguísticos do surdo. Mesmo quando se discute identidade surda, temas como etnia/ raça, gênero, sexualidade e classe social são deixados em segundo plano ou sequer são mencionados. A Comunidade surda ainda está caminhando no sentido de ser reconhecida e de ter sua língua respeitada. Provavelmente, por isso questões de gênero e sexualidade no seio do ambiente educacional ainda sejam pouco discutidas abertamente. Essa pesquisa pretende diagnosticar como o tema Gênero tem sido tratado nas pesquisas na área da Educação de surdos.

Palavras-chave: Surdez. Educação de surdos. Gênero. Pedagogia Feminista.

Abstract

Historically, education was geared towards the upper class boys of society. The entry of girls in schools, therefore, was an achievement, especially for deaf women. In general, research in the field of deafness takes into account only the linguistic aspects of deafness. Even when discussing deaf identity, issues such as ethnicity / race, gender, sexuality, and social class are left behind or even mentioned. The deaf community is still moving towards being recognized and respected. Probably why gender and sexuality issues within the educational environment are still little openly discussed. This research aims to diagnose how the theme Gender has been treated in research in the area of deaf education.

Keywords: Deafness. Deaf education. Genre. Feminist Pedagogy.

Prologuemos

Cada indivíduo acumula experiências distintas durante sua vida, as quais requerem adaptações e mudanças de comportamento diante das novas experiências e problemas (CORNACHIONE JR., 2004). Dessa forma, a educação constitui o suporte essencial para a formação de um cidadão, uma vez que fornece habilidades a fim de que utilize o conhecimento, com condições de refletir, criticar e criar (ANDERE; ARAUJO, 2008).

Historicamente, a Educação sempre teve uma preocupação voltada para os meninos de classes mais altas da sociedade. A entrada de meninas nas escolas, pois, foi uma conquista, especialmente para as mulheres surdas. A partir de então, cabe a seguinte problematização: “A Educação de Surdos acompanhou as mudanças na Educação Regular, no que diz respeito ao ensino ministrado às meninas e mulheres surdas?”.

No momento atual que a sociedade brasileira vive, diversos padrões historicamente impostos vêm sendo questionados. Daí emerge o protagonismo feminino na Educação. Apesar de a profissão

³⁴ Mestrando em Ensino e Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia, Pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo e Professor na Pós-Graduação Lato Sensu Formação de Professores em Letras-Libras na Universidade do Estado da Bahia.

³⁵ Pós-Graduanda em Letras-Libras na Universidade do Estado da Bahia sob orientação do Prof. Yuri Miguel Macedo.

ser majoritariamente feminina nos anos iniciais, ainda se educa meninas reproduzindo a lógica machista.

A Comunidade surda ainda está caminhando no sentido de ser reconhecida e de ter sua língua respeitada. Provavelmente por isso, questões de gênero e sexualidade no seio do ambiente educacional ainda sejam pouco discutidas abertamente. Por isso essa pesquisa é tão importante, pois, a partir dela, poderemos diagnosticar como o tema gênero tem sido tratado nas pesquisas na área da Educação de surdos, através de levantamento da quantidade e análise de artigos publicados nos últimos anos sobre a temática.

História da Educação das meninas surdas

O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi a primeira instituição brasileira a se dedicar ao ensino formal de pessoas surdas. Fundado em 1856 na cidade do Rio de Janeiro, era chamado de Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. No entanto, a Lei Geral sobre a Instrução Primária, de 1827, restringia o ensino das meninas apenas aos afazeres de casa sem nenhum embasamento pedagógico, embora o Colégio Nacional pretendesse educar tanto meninos quanto meninas surdas. O meio pelo qual foi possível eludir essa lei foi a nomeação da esposa do diretor Eduard Huet, responsável pela instrução das meninas surdas (WITCHS, 2017).

Uma questão que chamou a atenção é que mesmo com essa responsabilidade a professora das meninas em nenhum dos trabalhos os quais tivemos acesso foi chamada pelo seu nome, mas pelo título de “esposa do Diretor Eduard Huet”. Essa evidência, por si só, já revela o sexismo implícito na maioria dos trabalhos acadêmicos.

Alguns anos depois, em 1884, o novo diretor Tobias Leite, sob a alegação de que se a instituição trabalhasse com ambos os sexos haveria promiscuidade, proibiu a matrícula de meninas surdas (KLEIN; FORMOZO, 2008). As que já estavam matriculadas permaneceriam até a primeira menstruação e seriam devolvidas às suas famílias ou para abrigos (WITCHS, 2017). Dessa forma, aos poucos, o colégio voltaria a ser exclusivamente voltado ao público masculino. Para o diretor Tobias Leite, as meninas surdas poderiam ser educadas em casa, porque diferentemente dos meninos surdos, elas não causariam problemas à família, pois não se envolveriam com vícios. Por outro lado, aprenderiam com os exemplos de outras mulheres da casa a serem contidas e comedidas como deveriam ser.

Somente em 1932, no Governo Vargas, depois de uma enorme pressão de um grupo feminista chamado Aliança Nacional das Mulheres (ROCHA apud WITCHS, 2008), que, novamente, meninas surdas puderam ser matriculadas no INES. No entanto, dessa vez, houve algumas restrições: funcionava em sistema apenas de externato, o que excluía as surdas do interior do país, e apenas eram oferecidas oficinas de costura e bordado. Percebemos, assim, que o acesso à escola não garante uma educação com equidade de gênero, mas a reprodução do sistema machista é, mais uma vez perpetuado.

A primeira Instituição de Educação específica para meninas surdas foi o Instituto Santa Terezinha, fundada em 1929, pelas freiras Madre Luísa dos Anjos, Maria S. João, Magdalena da Cruz, e Suzana Maria, que se especializaram na França e vieram se instalar em São Paulo. As meninas surdas de todo o país poderiam ser matriculadas em regime de internato ou externato e eram ensinadas a oralização, alfabetização e disciplinas do currículo de ensino primário de escolas regulares (TEIXEIRA, 2008). Ainda de acordo com Teixeira (2008), o ofício de transformar através das práticas educativas, os alunos surdos em pessoas “úteis” à sociedade ficaria sob a responsabilidade das missionárias do Instituto.

Além das disciplinas do currículo, as meninas surdas deveriam aprender economia doméstica, e os textos que estudavam para oralizar necessariamente deveriam conter assuntos como utensílios

domésticos, pois era esse o vocabulário que se esperava que elas usassem. E os momentos de lazer das meninas eram com aulas de dança e artesanato (TEIXEIRA, 2008). Novamente vemos que o acesso a uma escola, mesmo que só para meninas, não garantiu uma educação libertadora, mas a manutenção do papel social da mulher feita para casar e cuidar de seu lar.

Assim, tanto no INES quanto no Instituto Santa Terezinha, pode-se perceber a desigualdade de ensino baseada no gênero dos alunos, contribuindo para a manutenção do sistema de ensino em que privilegia os meninos com atividades mais dinâmicas e intelectuais, enquanto coloca as meninas numa situação de inferioridade a quem só cabe o ambiente doméstico. Com o passar do tempo, a Educação de Surdos passa a aceitar ambos os sexos. No entanto, o foco está no mercado de trabalho, em sua maior parte. Ribeiro (2017) considera esta uma questão importante, pois o surdo inserido no mercado de trabalho tem sua autoestima e independência financeira garantida ou, pelo menos, viabilizada. Porém, a Educação de Surdos não tem se proposto a um processo de aprendizagem para formar cidadão críticos e conscientes sobre questões tão importantes para a vida social.

De acordo com Ribeiro:

A subjetividade e formação do indivíduo é também essencial para a educação de surdos. A falta de comunicação e integração do surdo na comunidade e na sua própria família – quando a família é ouvinte - pode atrasar ou impedir a construção saudável de uma imagem de si e sua personalidade e, como nenhuma relação se dá sozinha, também a sua relação com os outros e com o mundo (2017, p.180).

Percebemos, pois, que a dificuldade de comunicação do surdo com sua família o coloca em uma situação de limitação de aprendizagem. Temas polêmicos, como sexualidade e gênero, dessa forma, só serão desenvolvidos e aprendidos com colegas na escola, uma vez que no processo formal de sala de aula tais temas, muitas vezes, não são previstos nos currículos.

Atualmente as lideranças dos movimentos surdos no Brasil têm sido as mulheres, Klein e Formozo (2008) atribuem esse protagonismo das mulheres surdas à maior inserção delas no ensino superior, e por consequência, à docência. Assim, a influência no movimento surdo vem das escolas, pois para a comunidade funciona mais como um local de organização política do que um lugar para aprender.

A escola acaba por padronizar comportamentos de acordo com o discurso e práticas pedagógicas vigentes, pois os professores e intérpretes que compõem aquela comunidade escolar são parte também da comunidade surda. Dessa forma, os estudantes surdos têm apoio para se organizarem dentro das escolas pelas suas pautas de luta (KLEIN; FORMOZO, 2008).

Reverendo alguns conceitos

Nas sociedades contemporâneas, capitalismo, sexismo, racismo, e lesbo/homofobia, dentre outras matrizes de opressão, não agem independentes, segundo Sardenberg (2015), mas essas transversalidades, que autoras feministas chamam: Interseccionalidades, mostram que mulheres de classe social mais baixa sofrem o sexismo de forma diferente de mulheres de classes mais abastadas, da mesma forma mulheres negras vivenciam o racismo e mulheres brancas não, mulheres lésbicas ou trans experienciam questões de gênero e discriminação diferente de uma mulher cis e hétero, assim todas essas categorias precisam ser vistas e analisadas, pois classe, raça ou gênero não são matrizes estanques, elas se combinam de formas diferentes nas vidas de pessoas em uma comunidade.

Para Ribeiro (2016) refletir sobre interseccionalidade nos ajuda a compreender que não existe opressão que se sobreponha a outra e que, para combatê-las é preciso romper com a estrutura, pois é uma questão estruturante da sociedade. “Ser oprimido não pode ser utilizado como desculpa para

legitimar a opressão” (p. 101, Ribeiro, 2016), assim Djamila alerta para o não silenciamento dos grupos oprimidos e reafirma o quanto a interseccionalidade como aporte teórico do Feminismo Negro, se faz muito necessário e permite uma prática que não negue identidades ou subordine outras.

O Feminismo Negro usa a interseccionalidade como ferramenta para pensar o mundo e a sociedade seja em questões educacionais, econômicas, saúde ou segurança o que abrange o não acesso/permanência de jovens negros na escola/universidade, a denúncia do genocídio da juventude entre outros. (RIBEIRO, 2016)

Gomes (2010) em sua pesquisa com professoras negras mostra que em geral o racismo na escola pode não ser explícito, mas vem no discurso. As professoras entrevistadas traziam uma história de vida em que o racismo foi vivenciado desde sua entrada na escola na infância, onde se viam sem referência de professores negros, mas todo o estereótipo ensinado foi que a felicidade e o sucesso eram para os brancos.

Na mesma pesquisa (GOMES, 2010) essa professora, que quando criança foi discriminada na escola, se vê agora na situação de reproduzir o discurso transmitido a ela desde o início de sua caminhada escola, no Magistério e na Pedagogia. Ao se tornarem professoras, essas mulheres saíram do lugar, esperado pela sociedade, que ocupassem, mas não demonstraram uma reflexão histórico-política sobre o ser professora negra no Brasil, o que torna essencial que se olhe para o interior da escola e as relações que lá acontecem.

Em geral, as pesquisas na área da surdez levam em consideração apenas os aspectos linguísticos do surdo. Mesmo quando se discute identidade surda, temas como etnia/ raça, gênero, sexualidade e classe social são deixados em segundo plano ou sequer são mencionados.

As pessoas surdas também encaram a discriminação de formas diversas em sua experiência de vida. A interseccionalidade percebe que, por exemplo, uma mulher surda e negra pode enfrentar discriminações diferentes de uma mulher surda e branca, assim como uma pessoa surda e homossexual vivencia preconceitos diferentes de uma pessoa surda e heterossexual. Todas essas experiências, também, são influenciadas pelas comunidades que fazem parte, incluindo a comunidade escolar.

Na Educação de Surdos, se trata muito de um compartilhar de cultura como se não houvesse nenhuma outra influência da formação desse cidadão, no qual ser surdo é apenas uma parte de sua identidade. Como ressalta Miranda (2017), o ouvintismo associado ao machismo ou ao racismo (ou a ambos) gera formas diferentes de discriminações. Mesmo dentro de uma escola bilíngue, é preciso considerar as vulnerabilidades internas do grupo, empoderar sujeitos que encaram formas específicas de preconceito e discriminação e, principalmente, os efeitos em sua aprendizagem escolar. Assim,

A educação de surdos deve ser dimensionada além de questões linguísticas e metodológicas; deve figurar no âmbito das discussões da educação com o um todo, levando em consideração, por exemplo, a promoção da igualdade racial e de gênero (MIRANDA, 2017, p. 65).

De acordo com Carvalho et al. (2017), a teoria feminista tem como tema central o conceito de gênero, e tenta teórica e politicamente mostrar a desigualdade entre os sexos. Dessa forma, fica evidenciada a opressão vivida pelas mulheres nos seus corpos durante a história da humanidade. Essa opressão, definida pelo termo sexismo, inferioriza as mulheres mantendo os poderes e privilégios aos homens.

Gênero não se refere a sexo ou diferenças biológicas, mas a construções sociais e relações de poder o que desencadeiam em desigualdades e hierarquias. Trata-se de um fenômeno cultural que acontece na forma como as sociedades historicamente se organizam a partir dessas diferenças

biológicas definindo o que é ser masculino e feminino (SARDENBERG, 2011b). A delimitação do ser feminino e masculino define padrões que devem ser aceitos como inquestionáveis. Dentre estes, destacamos a heteronormatividade, que é entendida como caminho único, forma natural, a expressão legítima de expressão identitária e sexual (CARVALHO et al. apud SARDENBERG, 2011a).

Para Sardenberg (2011a), as abordagens de práticas educativas em sala de aula podem ser libertadoras tanto para mulheres como para homens, por meio de uma Pedagogia Feminista (ou Pedagogias Feministas), trazendo à tona uma crítica ao sistema patriarcal e machista que funciona na nossa sociedade. Através do trabalho pedagógico, é possível superar a desigualdade construindo uma nova sociedade com igualdade para os sexos. Na nossa visão, essa abordagem inclui também mulheres e homens que, além do sexo, tem a deficiência que os diferencia e hierarquiza entre eles.

A educação numa perspectiva feminista propõe estratégias para romper com dualismos, como feminino/masculino, deficiência/ capacitismo e subjetividade/ objetividade. E se além de vencer a lógica de que o conhecimento deve vir de uma fonte com autoridade para tal e que todas as vozes precisam ser ouvidas e valorizadas para a construção do conhecimento cooperativamente, apresentando-se como emancipatória e libertadora (SANTOS, 2012).

Dessa forma não existe mais os “experts”, mas, todos e todas têm alguma sabedoria a compartilhar. Mesmo aquelas que tradicionalmente não seriam notadas ou não teriam voz podem se posicionar a respeito de algum assunto. A pedagogia feminista coloca o saber acadêmico e o saber pessoal em um mesmo plano, afirmando que o processo de aprendizagem ocorre com a interação de todos os sujeitos envolvidos (professores e alunos) sem que apenas um detenha o poder de ensinar (LOURO, 1997).

Educação de surdos numa perspectiva feminista

O que se pode perceber é que a sala de aula se constitui de pessoas com personalidades e habilidades diversas, sejam eles quietos, agitados, insensatos, responsáveis, dedicados, desinteressados, amigos, egoístas e isso não é definido pelo binarismo em que as meninas são sempre mais dóceis e os meninos agitados. O pluralismo da sala de aula deve ser entendido à luz da questão de gênero e do que é assimilado pela sociedade como comportamento feminino e comportamento masculino. Até mesmo o rendimento escolar é esperado um melhor desempenho para as meninas e não para os meninos.

A educação pode ser instrumento de transformação ou de manutenção de ideias antiquadas e de sistemas de opressão, pois é onde se aprende quais lugares podem ser ocupados na sociedade e por quem. No caso das pessoas surdas, por fazerem parte, em sua maioria, de famílias ouvintes, que não usam a língua de sinais, não aprendem sobre valores éticos, comportamento, saúde, sexualidade e assuntos polêmicos que são passados de pais/ mães para filhos e filhas através da linguagem. Assim, seu primeiro contato com esses temas se dá na escola, pois lá é onde ocorre até mesmo a aquisição de sua língua natural.

A educação tem contribuído com a reprodução dessa visão de que as diferenças biológicas determinam papéis de homem (capaz, líder, assertivo, com qualidades superiores) e de mulher (submissa, subalterna, dócil, inferior) na sociedade. Se prestarmos atenção nos livros didáticos, eles também trazem essa visão por meio dos personagens apresentados e o que estes representam. Em geral, eles trazem personagens masculinos e brancos, em posição de maior valor social, em detrimento a personagens femininos ou negros, em posição de inferioridade (PASSOS et al., 2011). Personagens com deficiência, por sua vez, são muito pouco ou nenhuma vez mencionados.

De acordo com Gomes (2010) toda a comunidade escolar sejam alunos, alunas, professores, professoras, pais, mães tem suas identidades construídas de formas diversas através de suas histórias de vida pessoal e profissional. A escola tem papel importante nesse processo de formação, não só de

conhecimento também de identidades e personalidade e de como esses sujeitos irão perceber o mundo e seu relacionamento com os outros.

Essa escola não tem neutralidade, pelo contrário ela convive com conflitos internos entre educadores, educadoras e educandos ou educandas. Não são conflitos apenas de classe, também de raça/etnia e gênero, pois são valores transmitidos pela escola aos estudantes. (GOMES, 2010).

Os surdos têm experiências visuais que contribuem tanto para formação de personalidade quanto da construção de sua identidade, e sua interação social se dá por meio da língua de sinais. Entendemos, pois, que o povo surdo não precisa de cura, mas possuem uma diferença cultural baseada na forma que se vivencia suas experiências de vida (KLEIN; FORMOZO, 2008).

Uma proposta de educação de surdos baseada em uma Pedagogia Feminista se compromete em mostrar ao educando as possibilidades diversas de espaços a serem ocupados independente de padrões. Um surdo não precisa ser uma cópia do ouvinte. Antes, deve perceber que existem relações de poder no discurso de que o seu desenvolvimento é lento ou atrasa a turma e que ele pode sim alcançar o aprendizado esperado desde que tenha suas especificidades consideradas.

Segundo Passos et al.,

Compete, portanto, ao/à educador(a) comprometer-se com uma educação sem julgamentos sobre a consciência do(a) educando(a), sem, muito menos, lhe impor autoritariamente esse ou aquele modo de ver ou de se comportar em decorrência do seu sexo, raça ou classe social, por exemplo. Do mesmo modo, espera-se dele(a) a produção e a transmissão do conhecimento a todos(as), sem discriminação e sem o ocultamento do real que pode ocorrer, dentre outras situações, quando o conteúdo apresentado não responde às demandas dos(as) discentes, nem às necessidades sociais. Nesses casos, além de não ajudar os(as) alunos(as) a enfrentarem seus problemas concretos, os(as) distanciam do saber, pois fazem com que percam o interesse. [...] Entretanto, de forma geral, o conhecimento precisa ser um instrumento de poder e de transformação (2011, p. 56).

O educando precisa ser respeitado em sua visão de mundo, levando-se em conta sua experiência de vida, a comunidade da qual faz parte e, principalmente, como um ser autônomo e capaz para se desenvolver. Do mesmo modo, o educador deve ter sensibilidade para perceber os conflitos e preconceitos que seus alunos podem estar sofrendo em sala de aula, para que possa intervir de forma a garantir um entendimento entre eles, de equidade entre sexos, entre deficientes e não deficientes e entre culturas distintas as quais pertençam.

Dentro da escola as diferenças precisam ser reconhecidas e respeitadas, e uma pesquisa que articule perspectivas antropológica e educacional permite que aluna, aluno, professora, professor, negra, negro, branca, branco sejam considerados sujeitos sexuados, sócio culturais e assim rompe-se com o discurso colonial, hegemônico transmitido na escola dando visibilidade ao outro na sua diferença. (GOMES, 2010)

O professor precisa aguçar seu olhar aos processos de hierarquização e subordinação que se constrói em sala entre sujeitos (LOURO, 2011) sejam por motivo de orientação sexual, gênero, raça, deficiência ou outros. No campo teórico de uma educação feminista, no qual o campo central é a diferença, é simulado que todos os sujeitos são iguais, exercitam o poder com a mesma intensidade e dominam saberes que são igualmente legitimados e reconhecidos socialmente (LOURO, 1997). Em outras palavras, os alunos surdos em sua diferença cultural e linguística exercem poder e tem saberes a compartilhar com os ouvintes e vice versa. Numa sala de aula feminista as meninas surdas e meninos surdos estão no mesmo patamar que meninas e meninos ouvintes juntamente com o professor ou professora surda (o) ou ouvinte que participa do processo.

O processo de construção do conhecimento no âmbito escolar acontece paralelamente à formação da personalidade do estudante. Dessa forma, uma Pedagogia Feminista se empenha em uma transformação e inclusão social. Para isso, não encobre os conflitos numa postura de aceitação, mas promove um ambiente no qual as mulheres não precisam ser dóceis e submissas. Os surdos não precisam se ver como incapazes, mas tratados como seres conscientes e capazes de fazer escolhas de forma livre e responsável (PASSOS et al., 2017).

Dessa forma discussões sobre violência doméstica, sexualidades, família, reprodução, profissionalismo, soberania popular, ética e moral, direitos, cidadania não podem ser ocultados, porque fazem parte do dia a dia de estudantes e professores. Porém, numa prática pedagógica feminista, precisam ser discutidos com todos homens, mulheres, surdos, surdas, deficientes e não deficientes que façam parte da comunidade escolar. Klein e Formozo (2008) relatam situações tristes de mulheres surdas abusadas por homens ouvintes que não puderam denunciar por causa de dificuldades de comunicação com a família, e de outras que tiveram gestações indesejadas por falta de informações que poderiam vir no âmbito escolar.

A respeito do quanto as mulheres surdas estão suscetíveis à violência doméstica ou outras agressões, não foi encontrado pesquisas no Brasil. No entanto, um estudo realizado nos Estados Unidos com 360 estudantes surdos trouxe informações relevantes: 48% dos entrevistados tinham experimentado carícias indesejadas, beijo, toque ou esfregar suas áreas íntimas; 28% das mulheres tiveram algumas de suas roupas retiradas sem consentimento algum; relatos de vários atos sexuais não consensuais (22%, sexo oral; 19%, sexo vaginal; 13%, sexo anal); relatos de tentativas de sexo sem consentimento (14%, sexo anal; 18%, sexo vaginal; 27%, sexo oral); 20% das mulheres admitiram já terem sido estupradas (FRANCAVILLO apud KRAUSE, 2017). Ainda Krause (2017) afirma que as mulheres surdas têm 1,5% mais de chance de ser vítima de agressão, assédio e violência doméstica que as ouvintes.

De acordo com Silva (2011), há uma contradição quando se fala dessas temáticas na escola: ou são silenciadas ou tratadas com preconceito, o que reforça a segregação de pessoas excluídas do exercício da cidadania no processo histórico, tais como as mulheres, homossexuais e negros, entre outros.

Tendo em vista a abordagem dessas temáticas numa concepção feminista, é necessário que se escolha a metodologia mais efetiva para uma prática educativa não discriminatória. De acordo com Vanin (2011), o pontapé inicial é avaliar o currículo de forma crítica, inserindo a temática de gênero e suas interseccionalidades transversalmente nos conteúdos a serem abordados. Skliar (apud KLEIN; FORMOZO, 2008) define o currículo escolar como “angustiante”, cujo foco é o homem ouvinte e branco. Ao se referir a surdo, o elaborador do currículo considera como suficiente a expressão desconsiderando outras diferenças entre eles.

Para isso, o segundo passo é a análise do material didático, que em nada favorece se trazer em textos ou ilustrações situações que reforcem o sexismo, o racismo e a homofobia. Nesse caso, o ideal seria a substituição por outro material, fazendo-se uma análise crítica, pois alguns deles apenas colocam as figuras femininas ou negras ou deficientes de forma aleatória que, ao invés de romper, reafirma estereótipos (VANIN, 2011).

O ambiente escolar também precisa ser examinado criticamente, para que o que seja discutido em sala reflita, por exemplo, nas decorações das programações e festas escolares, não estabelecendo hierarquia entre gêneros, raça/ etnia, classe social ou sexualidade. O planejamento também deve ser feito levando em consideração as experiências e vivências dos alunos para que a aula não seja desconectada do cotidiano. Para proporcionar uma reflexão crítica da realidade em que eles vivem, o ideal é utilizar situações-problema que eles vivenciem, a fim de que possam intervir de

forma que respeite as diferenças sendo equânime, gerando uma reelaboração e contextualização das ações a fim de obter instrumentos para interpretar e atuar no contexto onde vivem (VANIN, 2011).

Louro (2011) chama a atenção para a questão do planejamento, que muitas vezes reforça a ideia do diferente ser estranho, quando o traz em foco apenas em datas e festas comemorativas. A prática de estabelecer um dia ou momento especial para dar visibilidade àqueles que não estão no foco do currículo é bastante incentivada, por exemplo, o dia da mulher, do índio, a semana da consciência negra, etc. muitas vezes apenas são celebrações da cultura do outro em momentos excepcionais que sustenta a lógica do grupo dominante, já que é só nesses momentos se leva em consideração a presença dessas identidades “marcadas”.

Aparentemente a ambição é pequena de modificar apenas o cotidiano da sala de aula, mas essa nova postura pode contribuir para uma reflexão sobre a sociedade, ensinar a crítica e auto crítica que é um legado do movimento feminista e rejeitar hierarquias impostas pelo sistema patriarcal capitalista e capacitista. (LOURO, 1997)

Todas essas ferramentas apresentadas podem ser utilizadas numa Escola Inclusiva ou Escola Bilíngue, pois Witches (2017), em sua pesquisa sobre gênero e surdez, afirma que não encontrou diferenças nas questões de gênero e sexualidades entre escola de surdos e escolas regulares. Na Figura 1, trazemos algumas sugestões de materiais que podem ser utilizados para abordagem dos temas: gênero, sexualidade, igualdade de gênero, igualdade racial e diferenças culturais, dentre outros, baseados nas indicações de Vanin (2011).

Figura 1 – Materiais que podem ser utilizados na abordagem dos seguintes temas: (A) Gênero e diversidade; (B) Masculinidade; (C) Papéis sociais; (D) Surdos e ouvintes; (E) Questão racial, papéis sociais, gênero.



Fontes: (A) Adoro Cinema; (B) Adoro Cinema; (C) Aminno Apps; (D) Literatura Surda UFSC; (E) Site Cultura Surda.

Caminhos metodológicos

O presente estudo é de natureza bibliográfica, de caráter exploratório e seletivo, no que concerne ao material de pesquisa, possibilitando a determinação do material bibliográfico de interesse da pesquisa. Uma pesquisa bibliográfica, na perspectiva de Boccato,

Busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (2006, p. 266).

Um estudo bibliográfico consiste em um trabalho investigativo minucioso, onde se busca o conhecimento e a base fundamental para o todo de uma pesquisa. Assim, a elaboração da presente proposta de trabalho justifica-se, primeiramente, “pela intenção de torná-la um objeto facilitador do trabalho daqueles que possivelmente tenham dificuldades na localização, identificação de dados existentes por parte dos usuários” (PIZZANI et al., 2012).

Para a nossa coleta de dados, fizemos uma busca de artigos e periódicos publicados nas plataformas *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Google Scholar* (Google Acadêmico) durante os anos de 2008 a 2018, com enfoque que contemplasse o tema proposto no nosso objeto de pesquisa. Em nossa busca, utilizamos as seguintes palavras-chaves: “educação”, “pedagogia”, “aprendizagem”, “surdos”, “surdez”, “surda”, “gênero”, “sexualidade” e “sexo”, com enfoque no período de

Uma vez que o estudo não envolve a abordagem de pessoas na coleta de dados, não houve a necessidade de submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa.

O que encontramos e discussão

Tanto na plataforma *SciELO* como no *Google Scholar* não localizamos artigos e/ ou periódicos cuja abordagem contemplasse a perspectiva de gênero e feminismo na Educação de Surdos. Encontramos, apenas, pesquisas na área linguística, de saúde ou educação especial, sem enfoque algum na abordagem feminista ou de questões de gênero. Dessa forma, fica evidenciado que não tem se dado a devida atenção às transversalidades que compõe a formação da personalidade dos surdos e os conflitos que vivenciam mesmo inseridos na comunidade surda.

O povo surdo ainda é visto no geral como um grupo homogêneo que se identifica através da língua visogestual e experiências visuais. Porém acreditamos que assim como qualquer comunidade, existem os jogos de poder, os grupos hegemônicos e os privilégios que são obtidos seja pelo gênero ou classe social de cada pessoa.

Para Skliar:

A potencialidade de reconstrução histórica dos surdos sobre a sua educação e sua escolarização é, sem margem para dúvidas, um ponto de partida para uma reconstrução política significativa e para que participem, com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdos pelo direito à língua de sinais, pelo direito a uma educação que abandone os seus mecanismos perversos de exclusão, e por um exercício pleno da cidadania, reconstruir essa história e uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras

representações para narrarem a própria história do que significa o ser surdo (2005, p. 29).

Trazer esses temas à discussão acadêmica contribui para a formação dos novos professores, proporcionando ferramentas para que os alunos surdos se identifiquem nessas transversalidades. Assim, terão como desenvolver suas potencialidades, a fim de reconstruir sua identidade, não apenas surdo ou surda, mas, também, com sua raça/ etnia, seu gênero e orientação sexual, classe social entre outros aspectos.

A Constituição Federal em seu capítulo sobre a Educação arts. 205º e 206º, garante a todos sem distinção o direito a uma Educação pública, gratuita e de qualidade. (BRASIL, 1988) Pesquisas recentes e a luta do povo surdo indica a Escola Bilingue seria essa escola de qualidade prevista na lei, pois, no que diz respeito ao desempenho dos educandos surdos, apresenta resultados mais satisfatórios que outros modelos anteriores, pelo uso da Língua de Sinais como primeira língua e pelo ambiente de compartilhar da própria comunidade surda.

De fato a Escola Bilíngue tem se mostrado como a melhor alternativa na educação de surdos, mas o questionamento é se com o foco apenas na questão linguística, ela pode instrumentalizar os educandos a se perceberem na sociedade, com todas as relações de poder que coexistem e intervir na realidade em que vive de forma crítica, lúcida e responsável, especialmente em tempos atuais em que a comunidade surda precisa estar mais atenta ao desmonte dos direitos que já foram conquistados com muita luta.

O professor em sala de aula pode proporcionar um ambiente em que, mesmo nas suas diferenças, o estudante surdo ou surda se veja igualmente capaz e com sua opinião e experiências validadas assim como todos da classe, formando assim sujeitos autônomos, críticos respeitosos em relação ao outro.

Os surdos precisam ter garantido não somente o acesso à escola, mas a sua permanência e sucesso educacional (SÁ, 2011). A sua permanência perpassa por se sentir capaz de resolver conflitos. Para isso, a escola precisa discutir sobre o que é ser menino e menina, surdo e ouvinte, e outras discriminações a que estejam vulneráveis. A Língua de Sinais é uma ferramenta fundamental no que concerne à utilização de mecanismos contra a reprodução de identidades dominantes e deslegitimando a ideia de que outras devem ser subalternas e inferiores (SÁ, 2011). Esse empoderamento em sala de aula refletirá em sua interação social na comunidade surda e em suas famílias.

Diante da falta de material bibliográfico que contemplasse a chave de busca que utilizamos em nossa coleta de dados, optamos por fazer uma revisão bibliográfica sobre educação numa perspectiva feminista, traçando paralelos com a surdez.

Considerações finais

Levando em consideração a ausência de pesquisas na temática da questão de Gênero na Educação de Surdos, percebemos que a universidade tem focado a produção científica na área da surdez para aspectos linguísticos e de saúde. No entanto, entendemos que existem outros aspectos que perpassam o ser surdo além da sua língua.

A comunidade surda não é homogênea: existem interseccionalidades que podem incidir sobre a vida das pessoas que fazem parte da comunidade. A discriminação sofrida por ser surdo pode ser agravada se somada ao racismo ou machismo.

Não temos dados científicos de como é a vivência dos estudantes surdos na questão de gênero, se são sentidas opressões na mesma intensidade ou não dos ouvintes por falta de pesquisas nesse campo.

Os pesquisadores da área de Educação de Surdos precisam ter em mente que para uma educação não discriminatória é necessária uma prática educacional baseada numa teoria feminista ou Pedagogia Feminista, cujo compromisso é contribuir para a formação de cidadãos autônomos e capazes de tomar decisões analisando criticamente a realidade em que estão inseridos capazes de combater dualidades impostas de feminino/masculino e ouvintismo/ surdez. Para isso elencamos no referencial teórico alguns recursos possíveis de se utilizar em turmas de educação inclusiva, de surdos ou bilíngue.

Com esta pesquisa esperamos despertar interesse em mais pesquisadores para se detiverem em estudar a temática e quem sabe incentivar alguns educadores a reverem suas práticas educacionais.

Referências

- ANDERE, Maira Assaf; ARAUJO, Adriana Maria Procópio de. Aspectos de formação do professor de Ensino Superior de Ciências Contábeis: uma análise dos Programas de Pós-Graduação. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 19, n. 48, p. 91-102, 2008.
- BOCCATO, Vera Regina C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo*, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988, 292 p.
- CARVALHO, Maria Eulina P.; RABAY, Glória; BRABO, Tania Suely A. M.; FÉLIX, Jeane; DIAS, Alfrancio F. **Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBTQI: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente**. Editora UFPB. João Pessoa, 2017
- CORNACHIONE JR., Edgard Bruno. **Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais**. Tese (Livre Docência). São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, n.6/7, p. 62-82, jan/2010.
- KLEIN, Madalena; FORMOZO, Daniele de Paula. GÊNERO E SURDEZ. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 1, p. 100-112, mar. 2008. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/225>>. Acesso em: 16 jun. 2019. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v15i1.225>.
- KRAUSE, Keli. Feminismos surdos, deficiências e políticas públicas. **Anais do V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades**, V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, Salvador, 6 a 8 de setembro de 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- LOURO, Gracira Lopes. Educação e Docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, jan./jul, 2011.
- MIRANDA, Viviane Marques. Surdez e racialidade: identidades em diálogo no espaço escolar? **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 17, n. 33,p.39-69, jul/dez. 2017. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>>. Acesso em 07 de junho de 2019.
- PASSOS, Elizete; ROCHA, Nivea; BARRETO, Maribel. **Gênero e Educação**. In: VANIN, Iole Macedo (Org.). *Ensino e Gênero: perspectivas transversais*. Salvador, UFBA-NEIM, 2011.
- PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piombato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, v. 10, n. 1, p. 53-66, 2012.
- RIBEIRO,Djamila. Feminismo Negro para um novo marco civiliaatório. *SUR Revista Internacional de Direitos Humanos*, n. 24, v.13, p. 99-104, 2016.

- RIBEIRO, Jessica Akemi Kawano. A lesbianidade e a surdez. **Periodicus**, Salvador. n. 7, v. 1 maio-out. p. 179-191, 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/download/21550/14307> . Acesso em 31 de março de 2019.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. Surdos: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.
- SANTOS, Ana Celia de Sousa. **Pedagogia Feminista como possibilidade de construção de novas relações de gênero**. Revista Artemis, Ed. V, ago./dez., 2012.
- SARDENBERG, Cecília M. B. **Considerações introdutórias às Pedagogias Feministas**. In: VANIN, Iole Macedo (Org.). Ensino e Gênero: perspectivas transversais. Salvador, UFBA-NEIM, 2011a.
- SARDENBERG, Cecília M. B. **Relações de gênero: uma breve introdução ao tema**. In: VANIN, Iole Macedo (Org.). Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais. Salvador, UFBA-NEIM, 2011b.
- SARDENBERG, Cecília M. B. **Caleidoscópios de gênero: Gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais**. Mediações, londrina, V. 20 N. 2, P. 56-96, jul./dez. 2015.
- SILVA, Salete M. **Gênero e Cidadania: questões para serem pensadas no cotidiano escolar**. In: VANIN, Iole Macedo. (org.). Ensino e Gênero: perspectivas transversais. Salvador, UFBA-NEIM, 2011.
- SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre. Mediação. 2005.
- TEIXEIRA, Cynthia Moraes. **Instituto Santa Terezinha: onde os surdos aprendem a ouvir e os mudos a falar**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Presbiteriana Mackenzie Centro de Ciências E Humanidades, São Paulo, SP, 2008.
- VANIN, Iole Macedo. **Discutindo acerca da utilização de alguns recursos metodológicos no processo de ensino-aprendizagem não-discriminatório**. In: VANIN, Iole Macedo. (org.). Ensino e Gênero: perspectivas transversais. Salvador, UFBA-NEIM, 2011.
- WITCHES, Pedro Henrique. Gênero e Sexualidade na Educação de Surdos. **Rev. Educ. Cult. Soc.**, Sinop-MT, v. 7, n. 1, p. 75-88, 2017.

BREVES ENSAIOS

Eurico, o presbítero

Bruna Silva Ramos³⁶

Diante do quadro trágico que se desenvolve no interior do romance de Alexandre Herculano, *Eurico, o presbítero*, é possível constatar que a personagem principal, Eurico, na sua construção, não é somente um herói romântico, mas também um herói trágico. Para que essa conclusão seja possível, é necessário que se percorra um caminho através da análise, onde serão observadas as características do personagem dadas pelo narrador e que se revelam pelas suas ações e palavras, assim como pelas impressões de outras personagens.

Alexandre Herculano, seguindo o modelo estabelecido primordialmente por Walter Scott, tenta trazer para a literatura portuguesa o modelo do romance histórico, dentre os quais *Eurico, o presbítero* se destaca por ser o mais bem-sucedido. Inspirado também, de certo modo, nos romances de cavalaria, Herculano escolhe fundamentar seu herói como um monge de um presbitério godo no ano de 748, ainda na baixa Idade Média, quando a fé católica era fervorosa e a península Ibérica seria invadida pelos árabes. Graças a essa ambientação, uma série de batalhas e episódios envolvendo ações cavaleirescas serão possíveis. Eurico, que sofre em segredo por um amor não correspondido, e cuja nobreza de espírito já se evidencia logo no início do romance, se mostrará, como nos adianta o narrador ainda no segundo capítulo, como “sacerdote”, “guerreiro” e “poeta”, onde a figura de “guerreiro” ganhará grande valor durante o desenrolar do romance, visto que Eurico encarnará a figura do cavaleiro negro, solitário e misterioso, que sozinho consegue derrotar quase que um exército inteiro, mote bastante comum para romances de cavalaria.

Considerando dessas características, pode-se questionar onde está o valor do trágico nesse herói cavaleiresco romântico. Conceituando, conforme o conhecimento que se tem do trágico, graças a A poética de Aristóteles, o herói trágico é aquele homem cuja nobreza de caráter é evidente e que comete algum erro que o leva a sua queda. Esse erro não se dá por maldade, considerando a tal nobreza evidente, mas sim por um engano, algum erro de juízo, que resultará em todo o sofrimento do herói, com vistas no causar terror e piedade.

Observando Eurico, o Presbítero, encontraremos os elementos trágicos com facilidade. Eles se manifestam através da visão do narrador e nas descrições feitas de Eurico como homem de extrema nobreza, como “ (...) um anjo tutelar dos amargurados. Nunca a sua mão benéfica deixou de estender-se para o lugar onde a aflição se assentava(...)Para ele, todos eram filhos” (p.174). Nessas passagens, ainda no presbitério da Cartéia, Eurico demonstra muitas das virtudes ideais do amor cristão, mesmo que elas apareçam justapostas a descrição de sua tristeza, de seu espírito que tendia ao isolamento, e até da desesperança, devido ao sofrimento do passado de um amor não correspondido, por uma dama de um nível mais alto que o seu (outro mote comum dos romances de cavalaria). Logo depois, já há uma série de reflexões no livro, que seriam escritas do próprio Eurico, onde mais um pouco do seu caráter nobre se evidencia, principalmente nas cartas enviadas a Teodemiro, onde o cavaleiro exorta a importância de lutar pelo país e pela fé.

Já no meio das séries de batalhas, a personalidade de Eurico será evidenciada, principalmente através dos olhares das outras personagens. Sua destreza bélica é o motivo de ser considerado impressionante pelos outros, seja pelos aliados que o respeitam, seja pelos inimigos que o temem. Outra faceta de Eurico se revela escancaradamente através das palavras de Teodemiro, salvo por ele em batalha, “ É, porventura, algum desgraçado que procura o repouso da morte, e para o homem que resolveu morrer, que feito de valor será impossível? ” (p.233). Eurico, portanto, não tem medo

³⁶ Estudante do sexto semestre de Bacharelado em Letras – Português e Literaturas, na Universidade Federal de Santa Maria, em Santa Maria - RS.

da morte, antes a procura, devido a sua desesperança resultante da desilusão amorosa de anos atrás, algo ambíguo diante do seu posicionamento cristão.

Há nisto, outro elemento interessante que colabora para o teor trágico da obra, o do castigo auto imposto no dedicar-se para a vida religiosa e escolher o sacerdócio, e em consequência, o celibato, por acreditar que havia sido desprezado e não correspondido em seu amor. É nessa disposição religiosa que Eurico tenta aplacar as dores que restam de seu amor mal resolvido na composição de seus cânticos e poemas (a revelação de seu caráter de “poeta”, fora do mundo e dotado de um gênio especial, ideia fortemente enraizado no Romantismo).

O fato de ele alimentar o amor, ainda depois de muitos anos também colabora para a constituição de seu caráter superior, assim como para seu trágico desfecho. Quando chega na história o momento do resgate da heroína, por quem Eurico ainda guarda sentimentos, é ele que a resgata; obviamente, a princípio, a heroína não sabe quem é seu salvador: o reconhecimento, como elemento fundamental da tragédia e, portanto, da construção do herói trágico, se dará logo em seguida, resultando no desfecho trágico.

É diante do reconhecimento da parte de Hermengarda sobre a pessoa de Eurico como o cavaleiro feroz que a salvou, que se conhece o erro trágico: a heroína revela que na verdade o correspondia em seu amor, mas não pode contra os desígnios de seu pai, que foi quem proibiu a união dos dois, por ser Eurico, um gadingo (fidalgo) inferior a ela em posição social. Diante dessa revelação, dá-se uma reviravolta no coração do herói, eis que ele está diante da mulher que sempre amou e eis que agora ela diz correspondê-lo e que se entregará a ele como esposa. Mas então para Eurico surge um sofrimento, talvez, ainda maior, o de saber que é correspondido, mas não poder viver esse amor porque está compromissado agora com a religião, mesmo sem conseguir se dedicar inteiramente a ela porque sempre carregou a imagem da mulher amada dentro de si.

Consequentemente, não haveria um desfecho diferente de um que o consolidasse completamente como herói trágico. Não havendo resolução possível para seus sofrimentos, nem realização do amor terreno que não resultasse em desonra para ambos, Eurico ao cair em desgraça, se sacrifica em uma luta desigual, de um contra três, morrendo por um golpe de espada árabe. Nesse fim, Hermengarda, a heroína trágica, enlouquece.

Portanto, através das considerações do narrador, das falas das personagens, das ações do protagonista, do desenlace da história e de seu desfecho, percebe-se que a série de elementos que constituem a tragédia estão perfeitamente bem inseridas no romance de Herculano. Como resultado disso, a constituição de Eurico como herói trágico torna-se tão evidente quanto a dele como herói romântico.

O indianismo na poesia brasileira

Bruna Silva Ramos

O Indianismo na poesia romântica brasileira foi um fenômeno que se caracterizou pela valorização da figura do indígena como símbolo nacional do povo brasileiro; entretanto essa valorização não foi algo espontâneo ou gratuito: o Indianismo encontra sua razão de ser no próprio fenômeno do Romantismo.

O Romantismo surgiu como uma vertente literária que pretendia romper com os valores clássicos que impunham normatividade e padronização às obras artísticas. Disso resultou a valorização do individual, do particular e do subjetivo, não apenas no âmbito pessoal, mas também no âmbito nacional.

Diante de novas formas de organização social que surgiam com a queda dos regimes absolutista na Europa, o Romantismo tentou resgatar o que cada nação tinha de próprio, o singular e o diferencial em cada povo. Podia-se perceber a busca pelas características de cada povo; já não se buscava mais referências em elementos greco-romanos, distantes da realidade da diversidade cultural do ocidente, mas se buscavam referências medievais, em histórias tradicionais, contos e costumes populares. Como exemplo desse processo podemos citar o povo alemão e o retorno de contos como o Anel dos Nedelungos e Beowolf.

No Brasil, o teor nacionalista do Romantismo logo ganhou adeptos visto que nosso país era uma nação jovem que carecia de identidade. Havia a busca por uma literatura propriamente nacional, e por mais que não se soubesse ao certo como começar, sabia-se que devia ser diferente da literatura da Metrópole e que para tal, precisa romper com a tradição clássica vinda de Portugal. Foi no Romantismo que os escritores brasileiros encontraram o incentivo necessário para romper os paradigmas normativos clássicos e ousar um pouco, aventurando-se na busca da “cor local”, daqueles elementos únicos que tornavam o Brasil diferente de todo o resto do mundo.

Ferdinand Denis (1798 – 1890) foi quem deu uma preciosa dica aos escritores brasileiros; em seu livro intitulado *Résumé de l'histoire littéraire du Portugal suivi du résumé de l'histoire littéraire du Brésil* (1826), o francês declarou que um país como o Brasil, tão distinto em termos étnicos e sociais, com uma fisionomia toda própria, devia ter sua literatura igualmente singular, e que encontraria sua particularidade na sua natureza e principalmente na figura do indígena.

Vale dizer que devido ao fato de o Brasil não ter um passado medieval ao qual retornar, seguindo o exemplo de países europeus que buscaram inspiração para sua individualidade patriótica em seus romances de cavalaria, fez-se do índio o cavaleiro brasileiro. Valores sobre-humanos, sentimentos puros, nobreza de ações, caráter elevado, e por aí afora, atributos associados às façanhas cavaleirescas, tudo foi enxertado no índio brasileiro. Apresentou-se, portanto uma figura caricata do índio que pouco tinha a ver com a realidade, assim como da própria natureza brasileira, que foi elevada ao status de “paraíso terrestre”.

A princípio, a poesia de Gonçalves Dias foi a mais bem sucedida em trazer o índio como herói nacional; ele buscava uma epopeia indígena que fosse capaz de definir o Brasil como nação assim como *Os Lusíadas* definiam Portugal. Aclamado pelo público, mas duramente criticado por José de Alencar, Gonçalves Dias fez suas tentativas em *Canção dos Tamoios* e *I-Juca-Pirama*, e para compô-los buscou referências nos predecessores arcadistas: *Uruguai* de Basílio de Gama e *Caramuru* de Santa Rita Durão.

Em *I-Juca-Pirama* já nas primeiras estrofes temos a caracterização dos Timbiras como uma tribo de homens fortes, valorosos e guerreiros hábeis, contrapondo-a as tribos vizinhas, que “sem força, sem brio, as armas quebrando, lançando-as ao rio (...) Medrosos das guerras que os fortes acendem”. Conta-se nesse poema a história de um jovem guerreiro da tribo Tupi que se torna prisioneiro de guerra dos Timbiras e que passará por um ritual antropofágico. Ele chora durante a cerimônia pois tem o pai cego e

teme pela subsistência dele. O chefe dos Timbiras se compadece do rapaz e o libera do sacrifício, numa demonstração caricata da bondade e pureza de valores do indígena. Quando retorna para seu pai, o rapaz é rejeitado pelo velho porque não encarou a morte com valentia; os dois então voltam juntos para a tribo Timbira, onde o guerreiro Tupi prova seu valor e morre, finalizando o ritual, honrando sua tribo e seu pai. Diante dessa prova de coragem, o pai o aceita de volta e permanece entre os Timbiras: “Certo acharei entre os vossos, Que tão gentis se revelam, Alguém que meus passos guie; Alguém, que vendo o meu peito Coberto de cicatrizes, Tomando a vez de meu filho, De haver-me por pai se ufane!”.

Em *Canção do Tamoios*, concebida sob a mesma lógica que o poema anterior, temos o canto de um pai que encoraja seu filho a não temer, nem a luta, nem a morte, e compreender que a vida é lutar e que desse *lutar* provém a glória de um verdadeiro guerreiro. A coragem aparece nos dois poemas como a ausência de medo da morte. O único temor verdadeiro é o de perder a honra, temor esse corriqueiro em romances de cavalaria.

E para além dessa louvável criação do índio como símbolo nacional, percebemos a ênfase que o poeta Gonçalves Dias dá a introdução de palavras indígenas em sua obra e também de elementos da natureza e do cotidiano das tribos, mostrando que ele realmente conhecia e se importava com o tema proposto. Graças aos seus esforços e talentos a poesia brasileira realmente encontrou seu caminho e o índio se consolidou como herói nacional, o que abriu caminho para que ele tivesse sua importância reconhecida como figura fundadora da nação, algo que será evidenciado mais tarde pelo romancista José de Alencar em seus romances *Iracema* e *O Guarani*.

Considerações sobre *O Estrangeiro*

Bruna Silva Ramos

Com a leitura do livro *O Estrangeiro*, de Albert Camus, nota-se a presença de elementos que rompem com os modelos literários convencionais na época, com relação aos aspectos temáticos e estruturais. Esses elementos que rompem com o convencional são encontrados no enredo, narração, personagem, tempo, espaço e tema.

O livro apresenta uma narração em primeira pessoa, na qual acompanhamos o protagonista Meursault, um personagem que quebra com a ideia de herói que era encontrado na literatura até aquele momento. Insensível, ausente, sem propósito, habituado à rotina e desinteressado por tudo, o Sr. Meursault torna-se um narrador que não julga, não reflete, não toma posicionamento e que nos oferece, de uma narração que deveria ser subjetiva, uma objetividade que desestabiliza. A respeito de sua moralidade, Meursault apresenta uma apatia quase patológica. Essa apatia pode ser vista logo nos primeiros parágrafos, onde o protagonista descobre que sua mãe morreu, e isso não o afeta de nenhuma maneira. Meursault tem essa reação apática no decorrer de todo o livro, independentemente da situação, ao testemunhar violência, ao receber um pedido de casamento, ao assassinar o árabe, ao ser preso e até mesmo ao ser condenado à forca.

No enredo tradicional, teríamos um herói que busca um objetivo, ou que evolui no decorrer da narrativa. O caso aqui não se perpetua, pois Meursault nunca se arrepende, ou chega a redimir-se diante da sociedade, adotando uma moral cristã. Um bom exemplo de contraste entre Meursault e um herói tradicional é quando o comparamos à Raskolnikov, um personagem que também comete um crime, mas que fica completamente atormentado por seu ato. Não é apenas nesse aspecto que eles se diferem. Raskolnikov, diferente de Meursault, tinha um objetivo, não era apático, demonstrava inteligência e emoções. Fazendo essa comparação entre eles, fica ainda mais estranho acompanhar a apatia que o protagonista de *O Estrangeiro* apresenta.

A maneira como o enredo se apresenta não difere muito do enredo tradicional. Nele, há início, meio e fim. O que existe de curioso nesse enredo é a falta de motivação entre um acontecimento e outro. Não há uma questão de destino, ou de premonição. As coisas simplesmente acontecem, sem que o protagonista se importe muito com sua sorte, ou com a falta dela. Ele é totalmente alheio a tudo que ocorre a sua volta. Mesmo estando na prisão, não se importa com os novos hábitos que tem que criar lá. Ele aceita com muita facilidade todos os acontecimentos de sua vida, dizendo que há como se habituar a tudo. Tudo se torna normal com o tempo.

O tempo e o espaço nessa narrativa não têm muitas especificidades. O tempo é linear, e apenas quando Meursault está na prisão é que ele perde a noção de sua passagem, pois ele, naquele momento, o tempo não é importante. O que importa é apenas a passagem dos dias. Os espaços são em sua maioria abertos, e algo curioso que acontece é que em todos os eventos importantes da narrativa há a presença do sol, como um implacável influenciador das ações do protagonista. E mesmo em espaços fechados, o calor é algo que está sempre incomodando Meursault. Talvez isso possa ser uma metáfora sobre como o homem é frágil quando exposto a fatores externos.

A maneira como esse livro é escrito e a reação que se espera causar nos leitores talvez sejam consequências das tendências filosóficas do autor, que busca encaixar essa narrativa na teoria do absurdismo. Toda a apatia da personagem, assim como a sucessão dos fatos, a amizade com seu vizinho de caráter duvidoso, um relacionamento desprovido de sentimentos, o assassinato, tudo é reflexo de um homem que se deixa mover pelo externo, que não pode controlar o rumo das ações, porque afinal, nada faz sentido na teoria absurdista. Tanto faz Meursault ser condenado pelo assassinato ou por não chorar no funeral de sua mãe. O embasamento da condenação é tão vago e sem sentido para ele quando em qualquer outro julgamento.

Análise dos aspectos estilísticos que envolvem os indícios do trágico presentes no discurso narrativo de *Os Maias*

Bruna Silva Ramos

Ao analisarmos o romance *Os Maias*, de Eça de Queiroz, iremos nos deparar com uma série de aspectos estilísticos próprios do autor; a ironia e a sátira se fazem muito presentes ao longo da narrativa e são características que também se apresentam em outras obras de Eça. Para além dessas, existem outras não tão aparentes ao primeiro olhar, como recurso a valorização dos indícios e a escolha cuidadosa de um campo lexical que favoreça o sombrio. Esses aspectos serão tecidos de forma muito sutil no interior da narrativa, visando favorecer o desfecho trágico, moldando-o junto com aquele que lê, ao estabelecer uma atmosfera de mistério e segredo.

A respeito dos indícios, o autor os mantém presentes desde o início da narrativa e em um primeiro momento, eles podem passar despercebidos, devido a sutileza com que são colocados nos espaços do romance. Como exemplos disso teremos as afirmações do narrador no início da narração, ainda antes da história da família Maia começar a ser contada, quando se afirma que o Ramalhete já havia presenciado muitas tragédias domésticas. Logo saberemos que o filho de Afonso, Pedro, havia se suicidado após ter sido abandonado pela esposa.

Muitos dos indícios se dão através do narrador, e nisso se justifica a sua sutileza, visto que em Eça, a narrativa se abstém de realizar grandes juízos morais ou conduzir o leitor para alguma conclusão, seja esta precipitada ou não. Os indícios do narrador atuam, portanto, muito delicadamente, mascarando-se por trás de descrições de fatos ocorridos ou de possibilidades remotas. Outro exemplo que pode ser dado é o das descrições que o narrador faz, através do olhar das personagens, do primeiro encontro de Pedro com Maria Monforte e de Carlos com Maria Eduarda. Ambas as personagens femininas são descritas de maneira muito similar ao respeito de sua aparência física, e se encontram em situações muito similares, assim como é equivalente a impressão que causam nos protagonistas masculinos. Isso pode ajudar o leitor a associar as duas figuras, que se saberá no futuro, são mãe e filha. Há inclusive o indício dado pelos nomes das personagens, novamente de uma sutileza quase imperceptível pelo leitor que já havia praticamente se esquecido do nome da irmã de Carlos (mencionado poucas vezes), que era em homenagem a sua avó. Também corroboram para essa construção de mistério os segredos que envolvem a fuga de Maria Monforte e o desfecho que teve sua história, assim como o desconhecimento da vida de Maria Eduarda antes de sua chegada em Lisboa.

As personagens também têm papel importante para a concretização desses indícios. Através de falas e de pensamentos, geralmente expressos pelo narrador, as personagens acabam, mesmo sem querer, revelando ao leitor algum aspecto do futuro que as aguarda. Sabendo que a ironia trágica ocorre com o fato de Carlos viver um grande amor com a própria irmã, dada como morta há anos atrás, há diversos jogos que ocorrem durante a narrativa justamente em relação a isso. O narrador, por exemplo, revela os pensamentos de Carlos, fazendo-nos saber que ele sente em Maria Eduarda algo de familiar.

Para dar ainda outros exemplos, há o momento em que Carlos, ao descobrir o nome de Maria Eduarda, julga isso um bom presságio, *Carlos Eduardo, Maria Eduarda...* No entanto, a personagem não conclui disso nada além de um acaso, que ele interpreta como sendo um indicativo de boa sorte. Há inclusive uma fala de Maria Eduarda que evidencia a natureza da ligação dos dois, quando já estão envolvidos amorosamente, ela diz a Carlos que ele a faz lembrar-se muito de sua mãe.

Nesse interim, a valorização do campo lexical que se relaciona com o sombrio e até, muitas vezes, com o sobrenatural, juntamente com os indícios, colaboram fortemente para a concretização da atmosfera de mistério que envolve o romance. Há sempre presente uma aura de agouro, de destino, de fado negativo e doloroso cercando os protagonistas da família Maia. Embora em grande parte do

romance, os episódios não sejam tenebrosos, essa aura se realiza quase que inteiramente pela escolha lexical do autor.

Principalmente no que diz respeito ao destino, o campo lexical reforça diversas vezes o quanto ele pode assombrar os homens da família. Construções frasais e o uso de palavras como “passado que assombra”, “segredos”, “passado sombrio”, “desconsolo”, “fatais”, “agouro” e “destino” são as mais evidentes. Há também a valorização dessa escolha lexical nas descrições do narrador: sempre podemos observar a presença de elementos ou espaços que remetem à escuridão, à noite, ao mau tempo, e esses elementos sempre causarão alguma impressão nas personagens. Até mesmo as roupas das personagens femininas possuirão em algum momento um ou outro aspecto que as deixará com ar taciturno, sejam os vestidos negros ou seus grandes véus pesados que lhes encobrem o rosto; existe ainda o contraste dessa escuridão com a pele pálida, muito branca, referência mantida do romantismo que nos remete ao doentio e ao luto.

Através disso, é possível perceber que tanto a valorização dos indícios quanto do léxico que tende para o sombrio irão favorecer o desenlace trágico. É através da utilização desses recursos que será possível moldar a narrativa a ponto de transparecer ao leitor, mesmo que ele obtenha essa informação de forma inconsciente, de que algo fatídico está para acontecer. Esses indícios e esse léxico permitem ainda que o trágico se concretize como tal, já que haviam pistas que indicavam o erro que estava sendo cometido pelo herói da trama. Conclui-se que no romance *Os Maias*, que ganhou fama como a obra prima do escritor, Eça explorou com maestria os recursos que eram necessários para que sua empreitada narrativa fosse extremamente bem-sucedida, construindo um romance envolvente em que o trágico e o fatídico se agregam, impulsionados pela força passional.

A construção da forma realista de narrar: considerações sobre a teoria de Ian Watt através da análise de *Os Sofrimentos do jovem Werther*, de Goethe, e *Moll Flanders*, de Defoe

Bruna Silva Ramos

Ian Watt, em seu texto *A Ascensão do Romance*, nos informa que o grande diferencial dos romances do fim do século XVIII é o método que foi empregado para sua construção. O autor chama esse método de “realismo formal”, declarando que ele se concretiza na narrativa, não ao descrever a realidade como algo torpe e feio, apresentando a vida no seu pior aspecto (como um romantismo às avessas), mas sim em aproximar os fatos e seus personagens da realidade possível, conferindo a eles verossimilhança e individualização. Para tanto, haveria alguns recursos que poderiam ser utilizados para a construção dessa forma mais realista e é possível explicar e demonstrar alguns deles tomando como exemplo *Os Sofrimentos do jovem Werther*, de Goethe, e *Moll Flanders*, de Defoe.

Diante da premissa de que o realismo formal busca a aproximação daquilo que é real, pode-se dizer que ele foge às abstrações universais de arquétipos e tipos humanos, procurando se relacionar com tudo o que remete à experiência individual, e por causa dela, também se relaciona com a novidade e com a espontaneidade. Podemos dizer então que ocorre a busca da “particularidade” dentro da narrativa, isto é, buscar conferir a ela uma forma única, que não residiria em um enredo extraordinário e cheio de coisas nunca vistas, mas sim em redobrar os esforços para a construção de ambientes e personagens completamente plausíveis e acessíveis para a imaginação do leitor. De forma detalhada, os escritores desses romances apresentam os personagens como indivíduos dotados de características próprias, com identidade pessoal e consciência, que se alteram e se modificam ao longo do tempo, e por essa razão, haveria uma preocupação maior com a forma em que seria demonstrada a marcha do tempo na narrativa, e também com o próprio espaço onde esse tempo se desenrola, encarando-o como um marco definidor da evolução dessas personagens, podendo afetar-lhe direta ou indiretamente.

Discorrendo sobre a individualização dos personagens, retomemos os exemplos dos romances citados anteriormente: tanto em *Werther* como em *Moll Flanders*, encontramos a visível preocupação dos autores em conferir uma identidade aos seus personagens. Defoe confere a sua protagonista a sensação de identidade completa ao dar-lhe um nome e um sobrenome, ambos contemporâneos, o que a tornava mais próxima da realidade da sua época.

Já Goethe se preocupa em aprofundar os sentimentos mais íntimos de seu personagem logo no início de sua narração, tentando trazer a imagem de *Werther* como pessoa totalmente singular, sensível e amável, que se compraz com a natureza, que é doce e que percebe Deus em coisas mínimas... Essas, entre outras características ficam explícitas e justificam o seu fatídico destino. Entende-se que, se *Werther* não fosse o tipo de rapaz que se emociona com histórias de amor, se ele não fosse capaz de expressar devoção extrema, não faria sentido ele ser o tipo de pessoa que adoecesse devido a intensidade de seus sentimentos e se suicida. Então toda a sua personalidade é muito bem descrita e exposta por ele próprio, narrando seu cotidiano em primeira pessoa, algo que se torna muito fácil e natural de acompanhar devido a estrutura epistolar do romance, não é como se *Werther* nos dissesse que é um rapaz sensível: ao contar suas atitudes e perspectivas, fica implícito para quem lê, e logo a natureza da pessoa de *Werther* se torna quase tão concreta quanto a de alguém que se conhece na vida real. Para contrapor ao que se fazia anteriormente, percebemos que esse tipo de identificação era improvável de acontecer com personagens que carregavam em si um ideal ou um arquétipo humano, ou até mesmo qualquer personagem cujo íntimo tão fosse tão bem explorado.

Ainda falando sobre essa construção da individualização do personagem, o decorrer do tempo é fundamental para a construção da identidade; como Ian Watt afirma, o romance faz um retrato da vida do personagem através do tempo. Novamente, em contrapartida do que se fazia antes ao se escrever romances, os personagens não são produtos prontos e realizados, imutáveis do início ao fim do romance, eles demonstram crescimento e evolução, ou até mesmo deterioração, como é o

caso de Werther. Dessa forma, o decorrer do tempo tem um papel fundamental para a particularização proposta pelo realismo formal: ao se especificar as ideias no lugar e no tempo, novamente fugimos das abstrações, das ideias vagas do “era uma vez, num reino distante” e tornamos as circunstâncias específicas, como no caso de Werther, onde o romance se inicia em 4 de maio de 1771 e finaliza em 20 de dezembro, depois das onze horas. A marcação do tempo bem definida se torna outro recurso para a aproximação do fato narrado com aquilo que é passível de realidade. E novamente, o formato epistolar do romance de Werther nos permite observar com maior exatidão a passagem do tempo e o modo como o personagem se modifica e é afetado pelas situações que vão surgindo.

Assim como o tempo, o espaço também tem uma grande importância para a particularização e a aproximação do real. Quanto mais detalhadas e minuciosas fossem as descrições dos espaços, mais o leitor conseguiria ter uma imagem mental do lugar onde as cenas estavam se passando, portanto, mais fácil seria aproxima-las da verdade. Ainda que fosse todo um quadro rico e verdejante, ou apenas um detalhe do espaço todo, como um vaso ou uma cortina, desde que fosse bem descrito, poderia fazer a diferença como recurso para o realismo formal.

Defoe, segundo Ian Watt, é um dos primeiros a perceber a relevância que o cenário possuía para a ambientação das situações, e suas descrições, mesmo que não contínuas, ajudaram a estabelecer relações entre seus personagens e elementos do romance que ajudavam na caracterização e individualização dos mesmos, como a associação de Moll Flanders com Tecidos e joias. Goethe, para manter a personalidade de seu personagem, Werther, permite que toda a ambientação descrita por ele seja marcada pelo subjetivo sensível e afetado do rapaz, de forma que todos os bosques e cenários da vila onde ele residiu fossem carregados de sentimentalismo e paixão.

Portanto, fica claro a forma como a atuação desses elementos permitem que a narrativa se concretize verossímil e realista em ambos os romances, colaborando para a aura de verdade que a história buscava instituir. Tanto em *Os sofrimentos do jovem Werther* com em *Moll Flanders* as premissas dadas por Ian Watt provam-se verdadeiras e efetivas para a construção dessa nova busca pelo real no fazer literário.

RESENHA

DANISH et al. Role of renewable energy and non-renewable energy consumption on EKC: Evidence from Pakistan. **Journal of Cleaner Production**. n.156, p. 855-864, 2017.

EMISSÃO DE CO₂ E O CONSUMO DE ENERGIA RENOVÁVEL E NÃO RENOVÁVEL NO PAQUISTÃO

Charlyan de Sousa Lima³⁷
Rita Tatiana Leão da Silva³⁸

O artigo em questão discorre sobre as emissões de CO₂, bem como a tendência ao consumo de energia não renovável e renovável durante o período de 1970-2012, no Paquistão. O propósito deste estudo foi buscar a relação entre crescimento econômico, consumo de energia renovável e não renovável, e emissão de CO₂.

O Paquistão está enfrentando mudanças climáticas severas, o mais preocupante é o aquecimento global, causado principalmente pela emissão de gases do efeito estufa, devido ao aumento no uso de combustíveis fósseis, dentre esse gás, petróleo e o carvão.

Segundo os autores, no Paquistão, tanto em longo e curto prazo, o consumo de energia não renovável contribuiu para a emissão de CO₂. Por outro lado, as energias renováveis têm uma relação significativa negativa com o dióxido de carbono, ou seja, com um aumento no consumo de energia renovável atenua a emissão de carbono.

Descobriu-se que a energia renovável é favorável ao meio ambiente, e que a energia não renovável é o principal contribuinte da emissão de CO₂. Sugere-se que, para alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável, o governo deve promover o investimento em projetos de energia renovável que contribua para os esforços de mitigação climática.

O presente artigo vem corroborar com pesquisas recentes que demonstram que o uso de combustíveis indiscriminado de fósseis leva a um aumento nos índices de CO₂ estando associado diretamente com o desenvolvimento econômico.

A atividade econômica, juntamente com a pressão demográfica, são as principais forças que explicam o aumento das emissões de CO₂ no Brasil (FREITAS & KANEKO, 2011). Assim, a emissão de CO₂, resultante da queima de combustíveis fósseis aumentou vertiginosamente nos países sul-americanos no período pós-industrialização, principalmente, após a década de 1970 (CDIAC, 2013).

No entanto, a preocupação global com o meio ambiente está relacionada ao agravamento de condições ambientais, decorrentes dos processos de industrialização e urbanização (VASCONCELLOS, 2006), destaque, para o aumento da concentração de dióxido de carbono (CO₂) na atmosfera que é um dos maiores problemas que assolam a sociedade, não só dos países industrializados, mas também daqueles em desenvolvimento.

³⁷ Doutorando em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – Univates. Professor da Rede Pública Estadual do Maranhão e da Rede Municipal de Chapadinha-MA. E-mail: charlyansl@yahoo.com.br

³⁸ Doutoranda em Biotecnologia pela Universidade do Vale do Taquari – Univates. Professora de Ciências e Biologia no Colégio Cenecista Mario Quintana.

Embora, os combustíveis fósseis sejam a maior fonte de energia até o momento, o consumo exagerado leva a diversas questões ambientais de grande importância; sendo notáveis os seus impactos ocasionados ao meio ambiente e a sociedade, que são afetados negativamente pela poluição do ar, visto que a sua qualidade é diretamente influenciada pela distribuição de emissões veiculares e industriais, pela contaminação das águas devido ao vazamento de petróleo que prejudica a vida marinha, desde o fitoplâncton – que é a base da cadeia alimentar oceânica – até as aves, e pela chuva ácida, dentre outras.

Diante disso, é necessário a busca por estratégias que causem menor impacto ambiental e reduzam o consumo de combustíveis fósseis. Nesse sentido, a sociedade começa a perceber que são necessárias mudanças para garantir o desenvolvimento de forma sustentável, devendo optar por fontes limpas de energia, como a solar, eólica e a biomassa. Uma grande vantagem da água, luz solar, vento ou plantas é que estão distribuídos em todos os lugares, em quantidades essencialmente ilimitadas, assim, é necessário encontrar a melhor forma de aproveitar ao máximo esses recursos.

A sociedade sabe que para reduzir as emissões de dióxido de carbono de forma a mitigar a possibilidade de mudança no clima, faz-se necessário a expansão das florestas (capturam o CO₂ do ar) e redução no consumo de combustíveis fósseis, porém, pouco esforço prático tem sido feito para enfrentar esse problema, o fato observado nos últimos anos é que não está ocorrendo diminuição do uso de combustíveis fósseis e nem com os avanços na produção de energia limpa têm levado à substituição dos combustíveis.

Para tanto, é fundamental além dos investimentos em pesquisa, a elaboração de políticas públicas de incentivo que visem esclarecer à sociedade acerca dos efeitos do uso indiscriminado dos combustíveis fósseis, principalmente em relação as alterações climáticas, que causam prejuízos diretos à saúde humana e ao ambiente.

Assim como o Paquistão, os demais países precisam reduzir a dependência do consumo de combustíveis fósseis e mudar para fontes de energia renovável, para atender a demanda e aumentar a eficiência energética.

Os gestores públicos precisam investir em programas e projetos que incentivem a produção em grande escala de energias limpas e em tecnologias para obtenção de meios de transporte eficientes e não poluentes.

Essa discussão não pode ficar restrita apenas aos governantes, quanto a elaboração e aplicação de políticas públicas, mas a participação da sociedade é primordial nesse processo, pois, é por meio da sensibilização da mesma que é possível o fortalecimento do consumo de fontes limpas. Pois os recursos naturais existem em abundância, e podem contribuir para a redução os efeitos deletérios dos combustíveis fósseis, o grande desafio será buscar um equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e o meio ambiente.

Pode-se destacar que o potencial energético depende dos recursos naturais disponíveis bem como o conhecimento sobre eles, da mesma forma, um país deve ter conhecimento para o aproveitamento e a recuperação dos recursos (RAMPINELLI, 2012).

Referências

- CARBON DIOXIDE INFORMATION ANALYSIS CENTER – CDIAC (2013). Dados sobre emissão de dióxido de carbono. Disponível em: http://cdiac.ornl.gov/trends/emis/overview_2007.html. Acesso em: agosto, 2017.
- FREITAS L. C.; KANEKO S. Decomposition of CO2 emissions change from energy consumption in Brazil: Challenges and policy implications. **Energy Policy**, v. 39, p. 1495-1504, 2011.
- RAMPINELLI, G. A.; ROSA JUNIOR, C. G. Análise da Geração Eólica na Matriz Brasileira de Energia Elétrica. **Revista Ciências Exatas e Naturais**, v.14, n. 2, 2012
- VASCONCELLOS, E. A. de. (2006). Transporte e Meio Ambiente: Conceitos e Informações para Análise de Impactos (1a Ed.). São Paulo.

RESENHA

SANTOS, Francisco Bezerra dos. Literatura indígena na sala de aula: contribuições para o ensino. *Revista Rios Eletrônica-FASETE*, Paulo Afonso-BA, n.12, p.75-83, Jan./jun. 2017.

Danielly Rolim Brasil³⁹

O artigo em questão aborda questões relacionadas a literatura indígena e suas concepções de ensino da leitura no espaço escolar, principalmente voltado para a literatura indígena em seu contexto atual. O artigo foi elaborado por Francisco Bezerra dos Santos, que utilizou na sua estruturação a metodologia de pesquisa bibliográfica. O texto está dividido em duas seções, a primeira aborda algumas peculiaridades da literatura indígena e a segunda está relacionada ao seu uso e benefício em sala de aula.

Na primeira sessão, o autor apresenta considerações sobre a literatura indígena contemporânea. Trata-se do registro das histórias através dos representantes de etnias que utilizam a literatura como divulgação dos conhecimentos ancestrais. Sendo assim, essa literatura é produzida pelos próprios índios, não mais pelo olhar do colonizador como era feito anteriormente a esse movimento de escritores indígenas. Janice Thiél (2012) e Franca e Silveira (2014) contribuem de forma importante no referido trabalho para mostrar que o índio não escreve somente para sua comunidade, mas para qualquer grupo interessado na temática indígena.

O autor enfatiza que a literatura dos povos indígenas começa a aparecer por volta da década de 1980, agregada às grandes transformações no Brasil, um período que os movimentos sociais ganham força diante do fim da ditadura militar. Em presença disso, os escritores indígenas se lançam no mercado literário e os primeiros passos para a produção literária indígena foi através do progresso das escolas nas aldeias, já que por meio dessas escolas os índios passaram a se interessar pela produção de histórias escritas, registrando seus cânticos, mitos e costumes nos livros; isso foi uma forma de registrar suas tradições e identidade, o que contribuiu para o rendimento literário e educacional desses povos, como também uma forma de propagar a cultura indígena, facilitando assim, o respeito as diferenças.

Nas discussões sobre o uso dessa literatura em sala de aula, o pesquisador aponta algumas possibilidades no uso desses textos em sala de aula, buscando desta forma despertar interesse ao aluno em praticar a leitura através das obras indígenas. A questão da leitura é bastante abordada, pois segundo o autor a leitura deve ser estimulada de diversas maneiras, uma delas é por meio de práticas de leitura que possam chamar a atenção do aluno, por isso que a circulação da literatura indígena na escola, seja por meio de livros ou narrativas orais pode ser um instrumento de mediação de conhecimento, já que a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele.

Para Janice Thiél (2012), ler textos indígenas exige aberturas para outras tradições literárias, construídas em multimodalidades discursivas que solicitam do leitor a percepção de elementos provenientes de visões complexas de mundo e da arte de narrar histórias. Essas narrativas são compostas entre oralidade e escrita, o que facilita a aprendizagem de quem lê e desta forma desperta o interesse do aluno a praticar a leitura de obras indígenas.

Além disso, a literatura indígena se configura como uma produção emergente que busca seu espaço frente ao cânone literário, assim, os indígenas trazem em seu conteúdo ideologias, representações culturais, como os mitos, os cânticos e seus costumes. O que permite aos leitores o conhecimento de outros tempos e culturas, através de uma leitura agradável e rica de múltiplas modalidades discursivas, que expande horizontes, promove reflexão e faz um diálogo interdisciplinar

³⁹ Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz-FACIBRA e Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA.

dos conhecimentos. Tendo em vista isso, é preciso uma revisão no currículo escolar para que possa haver o contato com a literatura indígena e sua circulação na sala de aula, sugere o autor.

Segundo o autor, os escritores da literatura indígena que mais se destacam nos últimos tempos são: Daniel Munduruku, Roni Wasiry Guará, Graça Graúna, Eliane Potiguar, Yaguarê Yamã dentre outros. Esses escritores procuram divulgar sua cultura e crença, o que é de suma importância para mostrar a diversidade cultural existente no Brasil, mais também por meio da leitura aguçar a imaginação e a vontade dos alunos em buscar novas fontes de leituras tornando-os leitores frequentes e ricos de conhecimentos.

Quanto às abordagens dessa literatura, Santos (2017) comenta que o professor deve considerar a existência de inúmeras possibilidades de abordagens que utiliza o campo da fantasia, da magia e do sonho, e este material pode fortalecer a interação entre texto e leitor, pois quanto mais ilustrações o livro contém, mais prazerosa fica a leitura para o aluno. Mediante isso é de suma importância que a literatura indígena seja incluída no espaço escolar para que seja praticada pelos alunos no dia a dia, pois desta forma o aluno terá uma melhor aprendizagem.

Além da literatura indígena trabalhar a formação emocional dos leitores, contribui em desenvolver o poder de criação, pois a literatura age diretamente no imaginário de seus receptores. Desse modo, é fundamental que formemos leitores que possam criar conexões entre saberes, perceber o lugar ideológico dos discursos, interpretar informações e desenvolver consciências. Quanto mais o aluno lê mais crítico ele se torna.

Diante do exposto, entende-se que o presente artigo procurou demonstrar a importância e benefícios que a literatura indígena pode trazer ao ser trabalhada em sala de aula, seja de forma dinâmica ou descontraída. O papel da escola é muito importante, assim como do professor e do aluno, pois sem essas três bases não seria possível, implementar em sala de aula o uso de obras indígenas, pois com a utilização dessas obras nas escolas, é possível romper com preconceitos e mostrar a cultura de outros povos e suas crenças e tradições.

Referências

- FRANCA, Aline; SILVEIRA, Naira Christofolletti. A representação descritiva e a produção literária indígena brasileira. **TransInformação**, Campinas, n.26, p.67-76, jan./abr. 2014.
- THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RESENHA

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **No seu pescoço**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. (233 p.)

Jéssica Aciolly Lins Morgado

Chimamanda Adichie, uma das vozes africanas mais reconhecidas e premiadas atualmente na cena literária mundial, vencedora do prêmio Orange Prize, pelo romance *Meio sol amarelo*, ganhou notoriedade em uma conferência da organização TED (Tecnologia, Entreterimento e Desing), no ano de 2009. Ela proferiu um discurso intitulado *O perigo de uma história única*, em cujo escopo questiona os perigos da disseminação de uma única visão sobre a África e propõe, em sua fala, uma reflexão acerca da generalização de uma ideia preconcebida do continente africano.

Em *No seu pescoço*, livro de contos traduzido por Julia Romeu e publicado no Brasil pela editora Companhia das Letras em 2017, Chimamanda explora nesse livro a ideia de “lugar de fala” ao abordar temáticas relacionadas à visão estereotipada do continente e, conseqüentemente, às experiências vivenciadas pelos seus pares. As doze narrativas que compõem o livro trazem à tona temas socialmente relevantes e necessários, como o da imigração, o do preconceito racial, o da desigualdade social, o da objetificação da mulher negra, o do choque entre diferentes culturas e religiões, bem como o das relações inter-raciais.

Os contos que compõem *No seu pescoço* apresentam narrativas fluidas, bem desenvolvidas e estruturadas, personagens profundos e ricas descrições dos ambientes. Tais aspectos contribuem positivamente para as narrativas, mas, certamente, o que fundamenta a relevância dos contos escritos por Chimamanda é, além da sensibilidade da autora em relação à abordagem dos temas, a clara intersecção entre a ficção e a realidade. Os temas são tratados, pela autora, ao longo dos contos, sob um viés crítico, propondo, aos leitores, importantes reflexões acerca de determinados comportamentos sociais.

Como em *Jumping Monkey Hill*, o sexto conto do livro. O leitor é apresentado a uma mulher, Unjunwa, uma escritora, e acompanha, durante um *workshop* para autores africanos, uma sequência de acontecimentos vivenciados pela personagem.

Jumping Monkey Hill é o nome dado ao *resort* em que o evento ocorre, localizado na Cidade do Cabo. Logo no início da narrativa, Unjunwa demonstra, ao chegar ao *resort*, um certo incômodo, não só por considerar o nome do lugar uma afronta, mas também por se tratar de um hotel de luxo, o tipo de lugar, na visão da personagem, em que os negros só costumam entrar para limpar ou servir turistas estrangeiros ricos. Chimamanda propicia ao leitor, logo no início do conto, uma reflexão sobre a questão da desigualdade social, em muitos casos, estar estritamente associada à questão racial, não somente na África do Sul, local em que a narrativa é ambientada, mas também em diversos outros países, inclusive no Brasil.

No conto, Edward, um inglês que deu aulas, durante um tempo, na Universidade da Cidade do Cabo, fica responsável pela organização do *workshop*. Em um determinado momento, Edward demonstra um grande interesse pela personagem Unjunwa, que se sente desconfortável com as investidas do professor e tenta disfarçar sempre que percebe os olhos dele em sua direção, que, segundo a personagem, estavam sempre fixos em seu corpo, nunca em seu rosto.

Com o passar dos dias, as investidas de Edward se intensificam, chegando ao ponto do inglês dizer que gostaria que Unjunwa se deitasse pra ele. Unjunwa, em conversa com outros colegas, ouve, de um outro participante do evento, que Edward: “jamais olharia daquele jeito para uma mulher branca, porque o que sentia por Unjunwa era desejo sem nenhum respeito.” (p. 119.)

A autora faz, ao longo do conto, ao abordar a relação entre o professor Edward e Unjunwa, uma crítica extremamente pertinente sobre a erotização e objetificação da mulher negra, um estereótipo que o movimento feminista negro, tenciona, incessantemente, combater.

Além disso, quando Unjunwa questiona os colegas sobre o silêncio do grupo em relação ao comportamento de Edward, a autora toca em outra questão muito importante, a do silenciamento social diante de situações como as vivenciadas pela personagem: “Por que nunca dizemos nada?” (p.121.) Os personagens, apesar de verbalizarem suas opiniões e caracterizarem o comportamento desrespeitoso do inglês como assédio, não fazem nada para impedi-lo.

Jumping Monkey Hill e os outros onze contos presentes no livro se locupletam, no sentido de constituírem peças que, juntas, fornecem, para a grande maioria dos leitores, um contato com uma cultura diferente, a partir da ótica de alguém que pertence a ela, ou seja, sob o olhar de alguém de dentro.