

Grupo

conviver

# Diversidade e Convivência

Construindo Saberes



E D U F P A



*DIVERSIDADE E  
CONVIVÊNCIA*

*Construindo saberes*



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitora

*Dora Leal Rosa*

Vice-Reitor

*Luiz Rogério Bastos Leal*

Pró-Reitor de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil

*Dirceu Martins*

Coordenadora de Ações Afirmativas,

Educação e Diversidade - UFBA

*Rejane de Oliveira*

Consultoria e Assessoria Pedagógica

*Jaime Praseres*

Produção

*Efson Lima, Adrielle de Jesus, Daniele Borges*



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

*Flávia Goullart Mota Garcia Rosa*

Conselho Editorial

*Titulares*

*Alberto Brum Novaes*

*Angelo Szaniecki Perret Serpa*

*Caiuby Alves da Costa, Charbel Niño El-Hani*

*Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti*

*José Teixeira Cavalcante Filho*

*Suplentes*

*Evelina de Carvalho Sá Hoisel*

*Cleise Furtado Mendes*

*Maria Vidal de Negreiros Camargo*

Comitê de Avaliação

*Daniel Avelino, Rejane Fernandes de Oliveira, Jaime Praseres,*

*Álamo Pimentel, Fernando Reis, Judith Karine*

*DIVERSIDADE E  
CONVIVÊNCIA*

*Construindo saberes*

*Grupo Conviver (Org.)*

Jaime de Oliveira Praseres Jr

Efson Batista Lima

Rejane de Oliveira

Fredson Oliveira

*Salvador - Edufba  
2011*

©2011 *by* Grupo Conviver  
Direitos de edição cedidos à EDUFBA.  
Feito o depósito legal.

Projeto Gráfico  
*Joenilson Lopes / Alana Gonçalves de Carvalho Martins*

Editoração Eletrônica  
*Amanda Santana da Silva*

Projeto Gráfico da Capa  
*Davide Junior Sousa de Araujo*

Revisão  
*Cida Ferraz*

Normalização  
*Adriana Caxiado*

Financiamento – PNAES / Programa Permanecer

Sistema de Bibliotecas - UFBA

---

Diversidade e convivência : construindo saberes / Grupo Conviver (Org.), Jaime de Oliveira Praseres Jr., Efon Batista Lima, Rejane de Oliveira, Fredson Oliveira. - Salvador : EDUFBA, 2011.  
408 p.

ISBN - 978-85-232-0762-5

1. Programas de ação afirmativa - Bahia. 2. Educação multicultural. 3. Convivência.  
4. Pluralismo cultural. 5. Ensino superior. I. Praseres Jr., Jaime de Oliveira. II. Lima, Efon Batista. III. Oliveira, Rejane de. IV. Oliveira, Fredson. V. Grupo Conviver.

---

CDD - 379.26

  
Asociación de Editoriales Universitarias  
de América Latina y el Caribe

  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

  
Câmara Bahiana do Livro

EDUFBA  
Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina,  
40170-115, Salvador-BA, Brasil  
Tel/fax: (71) 3283-6160/6164  
[www.edufba.ufba.br](http://www.edufba.ufba.br) | [edufba@ufba.br](mailto:edufba@ufba.br)

## Sumário

***Apresentação do Grupo Conviver..... 9***

***Prefácio.....11***

***Mulher e capoeira: reflexões da convivência,  
lugar social e participação na diversidade..... 15***

Silvia Macêdo dos Anjos Santos

***A percepção dos estudantes de graduação sobre o  
impacto da diversidade em equipe de tecnologia  
da informação e comunicação (TIC)..... 53***

Mirian Gomes Conceição

***Acesso de alunos com deficiência às escolas  
regulares de Salvador..... 81***

Adriana Maria Santos de Souza

***O respeito às minorias  
no regime da maioria (democracia)  
no Estado Democrático de Direito.....101***

Efson Batista Lima

***Saúde, raça e gênero: uma proposta de  
pesquisa-ação no combate às discriminações na  
comunidade de Engenho Velho de Brotas, Escola  
João XXIII..... 147***

Manuela Diana Nascimento Aguiar

Marilene Jesus Oliveira

Núbia Silva Fernandes

***A inserção do negro na carreira odontológica:  
da formação acadêmica ao mercado de  
trabalho.....163***

Josiele Sales dos Santos de Jesus

Nandalle Vieira da Silva

***A situação das línguas célticas  
na atualidade.....183***

Filipe Pereira de Jesus

***A universidade no contexto do ensino médio  
público: concepções e expectativas em duas escolas  
na Cidade de Salvador – BA..... 205***

Ítalo Mazoni dos Santos Gonçalves

***Análise da territorialidade turística  
no Parque Municipal da Lagoa Azul  
(São Desidério, Bahia)..... 219***

Railton do Nascimento Barbosa

Rodrigo de Oliveira Lima

Vanessa Pereira dos Santos

***Aprendizado da língua espanhola por  
brasileiros — uma reflexão sobre a influência da  
proximidade entre línguas para a aquisição de  
língua estrangeira..... 231***

Mailson dos Santos Lopes

***Escritores do futuro..... 251***

Patrícia Ferreira dos Santos

***‘Não sei ’ ou ‘num sei ’: a convivência linguística  
entre ‘não’ e ‘num’.....269***

Thiara de Deus Oliveira

***Noções de identidade na comunidade do Engenho  
Velho de Brotas..... 287***

Adilane Oliveira dos Santos

Clezilda Borges dos Santos

Heloisia Ferreira da Silva

Sheila Pinho Santana

***O significado do ensino superior para as famílias negras de baixa renda: um estudo de caso na cidade de Salvador/BA.....303***

Ilmaci Cruz do Carmo

***Raça, juventude e trabalho: uma proposta de pesquisa-ação na escola do Engenho Velho da Federação..... 325***

Luciana Santos Arruda

Elenilma da Silva Moreira

***Uma leitura sobre o direito público na Constituição Republicana de Immanuel Kant.....345***

Washington dos Santos Oliveira

***A diversidade epistemológica do mundo: pluralismo e interculturalidade na América Latina.....363***

Fredson Oliveira Carneiro

***Educação, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: alternativas para o Oeste baiano..... 395***

Railton do Nascimento Barbosa

Vanessa Pereira dos Santos



## *Apresentação do Grupo Conviver*

O Projeto Conviver surgiu de uma iniciativa conjunta entre a Coordenadoria de Ações Afirmativas da Proae e estudantes residentes que, em 2008, eram representantes de cultura das residências universitárias da UFBA. O objetivo do grupo foi, desde o seu início, em dezembro de 2008, implementar de forma democrática e participativa ações na área da cultura para os estudantes assistidos pelos programas de assistência estudantil da Universidade. O Conviver 2009 foi a primeira iniciativa deste grupo e se constituiu em um evento cultural para 250 pessoas que envolveu apresentação musical, espetáculo de dança através do Grupo GDC (Grupo de Dança Contemporânea da UFBA), exposição de obras artísticas de estudantes assistidos, e ainda o lançamento dos livros *Diversidade e Convivência*. O evento teve duração de quatro horas. Nos livros, foram publicados 13 artigos científicos, de 20 autores diferentes, e 17 textos literários, divididos em contos, crônicas e poesias.

Em 2010, o Conviver cresceu, foram 50 trabalhos científicos e 39 textos literários inscritos. No livro científico serão publicados 17 artigos e no livro literário, desta vez, serão 18 poesias, nove contos, duas crônicas e duas histórias de vida, esta última, uma nova categoria incluída na edição de 2010.



## *Prefácio*

O convite da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFBA para que eu apresentasse esta coletânea de artigos científicos foi recebido com entusiasmo. A iniciativa, em seu segundo ano, merece todo apoio de nossa comunidade universitária, pois celebra uma das vertentes mais importantes da vida estudantil: a convivência aliada à riqueza da diversidade. Além disso, aponta para uma nova concepção de assistência, menos “assistencialista”, voltada exclusivamente para o suporte material aos estudantes. Adotar como vertente o fomento à publicação parece um caminho interessante e promissor para instalar novas compreensões sobre as possibilidades dessa estrutura institucional que, por lidar com a juventude, tem por missão renovar seu próprio discurso e alternativas de ação.

São dezoito artigos elaborados por vinte e sete estudantes de onze cursos diferentes dos campi Salvador e Barreiras da UFBA. Sem exceção, todos os trabalhos resultam do engajamento dos autores em grupos de pesquisa estabelecidos ou em programas voltados para favorecer sua permanência na educação superior. Num quadro onde o abandono dos cursos de graduação, não apenas por razões materiais, é muito expressivo, tecer vínculos com a universidade é crucial para evitar que o jovem estudante, sem ter realizado sua afiliação, depois de superar muitas barreiras para ingressar na educação superior, sucumba ao estranhamento que esse mundo novo lhe aporta. O engajamento em grupos de

pesquisa, em projetos de extensão ou institucionais favorece o estabelecimento de laços com professores, colegas e funcionários, permitindo que o estudante recém-chegado se aproprie das regras e códigos que fazem o cotidiano da universidade. Qualquer iniciativa que venha somar possibilidades de engajamento deve ser privilegiada e reforçada, multiplicando espaços onde a cooperação e a solidariedade sejam a norma.

É preciso ter sempre em mente que a universidade é um espaço contraditório, muitas vezes ambíguo, onde compreensões radicais e futuristas, realmente inovadoras, dividem espaço com posturas conservadoras, imobilistas. Ainda convivemos com a recusa das ações afirmativas ou com o desconforto em relação à presença da diversidade em nossas salas de aula. Utilizando-se de argumentos que têm repercussão na comunidade, como, por exemplo, aquele que privilegiaria a melhoria da escola pública em detrimento dos mecanismos de reserva de vagas, vozes imobilistas não cessam de comparecer na cena universitária. Todos somos favoráveis à mudança radical das condições escolares das crianças e jovens brasileiros, pois precisamos de uma verdadeira revolução para tornar nossa educação verdadeiramente republicana, democrática. Mas a justiça das medidas que, desde 2005, foram tomadas pela administração da UFBA se mostraram acertadas, pelos resultados que essas políticas apresentam, tanto do ponto de vistas das taxas de conclusão como de aproveitamento dos estudantes objeto dessas políticas. Este livro é um exemplo desse acerto.

Esta publicação faz lembrar um dos pontos-chave da obra do educador francês Céléstin Freinet (1896-1966): para ele, a fronteira que separa os que produzem livros e os que apenas os consomem deveria ser esmaecida ou apagada. Numa classe multietária de escola primária, na pequena cidade do interior de St. Paul de Vence, ele inaugura a imprensa escolar como instrumento pedagógico: as crianças criavam os textos, preparavam a linotipo, manejavam as tintas e imprimiam seus próprios trabalhos coletivos, distribuindo-os, em seguida, para a comunidade. O sucesso pedagógico dessa ideia foi imediato, resultando no engajamento dos alunos em todas as tarefas escolares, mesmo naquelas mais árduas e revelando-se motor para novas aprendizagens e produções. Imagino o efeito promotor que publicar uma obra cooperativa terá entre esses jovens autores e desejo que essa seja apenas a primeira estação da estrada.

Paris, outono de 2010

*Sônia Sampaio*

IHAC/UFBA



*Mulher e capoeira: reflexões  
da convivência, lugar social e  
participação na diversidade*

Silvia Macêdo dos Anjos Santos<sup>1</sup>



## Introdução

Este artigo está vinculado ao plano de trabalho do projeto intitulado *Metodologia da Capoeira no Ensino Superior: conhecimento, recriação e consciência étnico-cultural* aprovado no Edital Permanecer 2009-2010, de autoria da professora doutora Amélia Vitória de Souza Conrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), responsável pela nossa orientação.

Como bolsista, desenvolvo um plano de trabalho que pretende contemplar a proposta do subprojeto *Mulher e capoeira – uma proposta de ensino para reconhecimento e valorização das contribuições da mulher na capoeira*, que é um desmembramento do projeto dantes citado, o qual inclui em sua metodologia entrevistas, leituras, levantamento de arquivos e produção textual.

Os motivos que levam a abordar esse tema parte da nossa atuação, identificação e opção, enquanto área de estudo e pesquisa. Portanto, a questão central do estudo verifica: como tem sido a relação da mulher nos ambientes onde a capoeira acontece, considerando convivência, lugar social e participação na diversidade?

Para chegarmos a algumas evidências e análises de um fenômeno complexo que entrelaça estudos sobre educação, capoeira, dança, cultura popular, minorias e grupos sociais, arte-educação, diversidade étnico-cultural entre outras áreas de conhecimento, contemplamos autores como: Morin (2002); Louro (1997); Siqueira (2006); Conrado (2006);

Abib (2009); Oliveira (2009); Freire (1997); Silva e Vieira (2006), entre outros. Encontram-se, na abordagem qualitativa pela orientação proposta por Minayo (2007), possibilidades metodológicas para reflexões sobre fenômenos desta natureza.

Sendo assim, o artigo tem como objetivos identificar elementos da trajetória histórica e o papel da mulher nos espaços de aprendizagem da capoeira e em alguns espaços na cidade de Salvador, no Estado da Bahia; compreender como a capoeira contribui para os debates de relações de gênero na contemporaneidade; e ampliar os estudos de capoeira relacionados a essa temática.

Na construção e aprofundamento do tema, faremos uma breve trajetória histórica da presença da mulher na capoeira, observando quais foram as influências dos movimentos feministas neste processo, em seguida, tentaremos compreender conceitos fundamentais, e depois, apresentar os processos de reformulação da capoeira como esporte regulamentado, que atrai mulheres, tornando-as evidentes na arte-luta e os embates na convivência social, por fim, as constatações de sua contribuição no contexto social mais amplo.

### *Breve histórico da presença da mulher na capoeira*

A prática da capoeira, que teve seu início histórico marcado no século XVI, época em que o Brasil era colônia de Portugal, ocorria em terreiros próximos às senzalas (galpões

que serviam de dormitório para os africanos escravizados) e tinha como funções principais a manutenção da cultura, o alívio do estresse do trabalho e a manutenção da saúde física. Muitas vezes, as lutas ocorriam em campos com pequenos arbustos, chamados na época de “capoeira” ou “capoeirão”. Do nome deste lugar surgiu o nome desta luta.

A capoeira é oriunda da experiência sociocultural de africanos e seus descendentes no Brasil. Conta em sua trajetória histórica a força da resistência contra a escravidão e a síntese da expressão de diversas identidades étnicas de origem africana. (CONRADO, 2006; MUNANGA; GOMES, 2006; OLIVEIRA; LEAL, 2009)

Os registros que abordam as contribuições dos negros na construção sociocultural do nosso país, geralmente ressaltam figuras importantes que contribuíram, com sua força e determinação, liderando e destacando-se enquanto ícones no marco histórico. Porém, no que diz respeito a gênero, é muito mais evidente a exaltação da figura masculina neste processo, apesar das muitas contribuições da figura feminina nesta trajetória que, de certo modo, aparece na História de forma muito sutil, e apenas como coparticipante, ou seja, a figura masculina domina nos aspectos históricos e socioculturais observados.

Nas diferentes culturas do mundo, a posição da mulher está diretamente ligada aos valores, costumes, práticas e relações socioculturais que variam com o tempo e com os fatores adversos. Por exemplo, desde a Antiguidade, na Grécia, a mulher sempre foi descrita pelo homem como sexo frágil, subestimando o seu potencial físico e intelectual

em lidar com questões que tivessem uma ligação mais acentuada à prática masculina do que feminina; a mulher era separada para os afazeres domésticos e questões familiares.

Segundo Godinho (2006), as relações entre homens e mulheres e das pessoas entre si dependem do modo com que cada grupo se relaciona. Conforme Muraro (1993), com a instalação do patriarcado, as relações entre os sexos tornaram-se relações de medo e instaurou-se o predomínio dos homens sobre as mulheres. Instalou-se também a violência e a competição em todos os níveis, contribuindo, assim, para que a humanidade se dividisse em função das relações de exploração, violência e dominação.

O patriarcado constitui-se, portanto, num conjunto de valores que foram se estabelecendo e determinando lugares sociais e de poder, não só no tocante à relação homem-mulher, mas também no que se refere à relação mulher-mulher, e, conforme o que pretendemos discutir, na relação étnica/racial, transcende as fronteiras da relação homem-mulher.

Conforme as pesquisas desta mesma autora, o processo que gerou e sustentou a ideologia do patriarcado se configurou de forma a propiciar poderes aos homens e atribuir-lhes as responsabilidades em todas as subestruturas sociais e culturais. Desse processo resultaram as relações com base nas desigualdades a partir das diferenças.

Nota-se, assim, que ao homem foi conferido o poder deliberativo sobre as questões das mulheres, o que é uma

das dominações e exploração do patriarcado, pois a “base econômica do patriarcado [...] consiste no controle de sua sexualidade e, por conseguinte, de sua capacidade reprodutiva [...]. O controle está sempre em mãos masculinas”. (SAFFIOTI, 2001, p.18-19)

De acordo com a História do Brasil, as mulheres negras, assim como os homens, também sofreram muito com a escravidão, embora os senhores de engenho utilizassem esta mão de obra, principalmente, para trabalhos domésticos como: cozinheiras, arrumadeiras e até mesmo amas de leite que eram comuns naqueles tempos da colônia.

Contudo, essa mesma História apresenta os negros, com ideais de lutas e embates contra a escravidão, e é neste momento que podemos ver exemplos de mulheres guerreiras que juntamente com os homens lutaram pelos mesmos ideais de liberdade e respeito.

Dessa forma, mesmo que de forma pouco precisa, existem estudos que revelam que, desde séculos passados no Brasil, havia mulheres envolvidas com a capoeira. (ABREU, 2005)

A presença feminina africana no Brasil pode ser destacada também pela história da República do Quilombo dos Palmares que contava com mulheres guerreiras para sua resistência e a repercussão dessas se nivelou à dos homens escravizados. A exemplo, citamos Dandara, grande guerreira do Quilombo dos Palmares e esposa de Zumbi, a qual o auxiliou com táticas e estratégias de guerra. Ela lutou em Palmares onde haviam várias mulheres que jogavam capoeira no século XVII. (VASCONCELOS, 2010c)

Na história oficial, até então, pouco se estuda a respeito dela, inclusive em conceituados livros e enciclopédias de história do Brasil. Segundo Vasconcelos (2010c)

[...] a falta de informação não é de espantar quando nos lembramos da discriminação sofrida pelo negro e sua cultura, e do preconceito sofrido pelas mulheres. Na soma, a mulher capoeirista recebeu discriminação em dobro, e sua importância para a história não foi reconhecida.

A carência de publicações sobre a participação da mulher na história da capoeira dificulta os dados e pesquisas mais precisas sobre esta atuação. No contexto da estruturação e crescimento da prática da capoeira no Brasil, a maioria dos textos fala sobre mulheres marginalizadas pela sociedade.

Tais histórias citam mulheres que apresentavam características de valentia e, dessa forma, alguns autores, como Abib (2009), Abreu (2005) e Oliveira (2009), acreditam que muitos desses fatos se referissem a mulheres capoeiras.

Nos estudos de Oliveira (2009), encontramos importantes referências a esse respeito. Este autor diz que as ruas por serem espaços hostis e perigosos eram um espaço de privilégio dos homens, mas a mulher negra sempre esteve presente nestes espaços em suas atividades de busca pela sobrevivência.

Desse modo, em suas atividades econômicas, a mulher negra comercializava seus produtos, os quais exigiam delas sua circulação pelas ruas, para que pudessem efetuar suas

vendas, ou apenas nos seus afazeres cotidianos, e ainda outras que ofereciam seus corpos como modo de sobrevivência, as então prostitutas.

Assim como Cattú, houve outras mulheres que romperam com a normatização do espaço masculinizado e que nos enfrentamentos do cotidiano da rua viviam e sobreviviam no universo codificado pela cultura masculina, a exemplo das zonas de prostituição, onde ganharam notoriedade como ‘mulheres vagabundas’ cuja conduta precisa reprimenda. (OLIVEIRA, 2009)

Segundo afirmação deste mesmo autor, são nestes espaços que homem e mulher tecem suas relações; sendo a rua eminentemente masculina, as relações criadas buscam a supremacia do gênero masculino sobre o feminino, em um contínuo processo de legitimidade do “poder do macho”. Além disso, segundo Heleieth Saffioth (1987), o sistema de relações sociais que garante a subordinação da mulher ao homem não constitui o único princípio estruturador da sociedade brasileira.

A ocupação destes espaços pela mulher das camadas populares mostra como se deram a desvalorização e a marginalização da mulher, enquanto parte de uma sociedade machista, pois as buscas por diversas formas de sustento demonstram, a partir dos periódicos locais da época, a preocupação da imprensa em observar o comportamento moral das mulheres, as quais protagonizavam diariamente cenas de valentia, com brigas e discussões banais, que eram “prato cheio” para os periódicos da época. A exemplo, cito o *Jornal de Notícias* do Rio de Janeiro e Salvador.

Sobre a “emergência de gênero”, “a mulher invisível”, “gênero, sexo e sexualidade”, as contribuições de Louro (1997) nos ajudam a desvendar as tensões existentes nessas relações. Esta autora diz que,

[...] as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (LOURO, 1997, p. 23)

Se compararmos diferentes etapas da história da mulher na sociedade brasileira, considerando as categorias que chamam a atenção da autora, podemos dizer que ainda existem na sociedade contemporânea atos de violência e discriminação contra a mulher.

Retomando os fatos e história a que estamos nos referindo, vimos que os atos de violência cometidos por mulheres eram comuns nas ocorrências policiais da época, e muito difundidos pelos meios de comunicação locais.

Estes registros contam que as ações praticadas pelas mulheres no ato da violência se assemelham aos praticados pelos homens, inclusive os capoeiras. Dessa forma, nas três primeiras décadas da República, mais precisamente em Salvador, os principais jornais registraram que os casos envolviam tanto mulheres quanto homens e que o ato de valentia já não era mais restrito ao universo masculino.

Oliveira (2009) apresenta muitos exemplos destes registros da época os quais apresentam várias situações

cotidianas entre mulheres e homens, e delas entre si, a exemplo, podemos citar o caso de Estevam e Regina, registrado pelo *Jornal de Notícias* de 10 de fevereiro de 1914:

#### CONFLITO E NAVALHADAS

Ontem, às 7 horas da noite, na Ladeira da Praça, Estevam Durvalino dos Santos e Regina Gomes e Carvalho tratavam-se razões e entraram em luta. Regina, munida de uma navalha, cortou seu adversário, que a repeliu a murros. O guarda-civil, que estava de serviço na Independência, sendo avisado, dirigiu-se ao local prendendo-os.

O autor explica que o fato envolveu luta corporal, o uso da navalha foi de domínio da mulher, que “cortou” o seu desafeto, e que este é um exemplo de violência que nos revela o universo das ruas da cidade, especialmente na área do centro tradicional de Salvador, área esta entendida como a cartografia da capoeiragem. Este fato ocorreu numa área considerada marginal e incivilizada.

Oliveira (2009) segue apresentando outros exemplos de violência praticada por mulheres e neste ele explica que as mulheres agiam também em grupo, assim como as maltas de capoeiras cariocas. A notícia foi registrada pelo *Jornal de Notícias* de Salvador, de 24 de abril de 1920, e envolveu Almerinda, Menininha e Chica que, unidas, agrediram um cidadão.

#### QUE TRINDADE

Almerinda, Menininha, e Chica, três mulheres de pá virada, que habitam a Baixa dos Sapateiros,

bateram ontem pela manhã com os costados no xadrez do posto policial da Lapinha, a ordem do respectivo subdelegado em virtude de terem passado uma tremenda descompostura na família de um cidadão dali. Este procurou a autoridade policial e narrou os abusos das atrevidas raparigas, pelo que foram elas parar ao xilindró. (JORNAL DE NOTÍCIAS, 1920, p. 2)

Segundo o jornal, o cidadão agredido recorreu às autoridades para queixar-se e buscar uma punição, mas teve seu nome silenciado, diferente das mulheres agressoras que foram identificadas normalmente pelo jornal, a partir dos seus apelidos. Segundo Oliveira (2009), isto denota uma preocupação em não revelar o indivíduo e sua condição social, fato que seria considerado para a sociedade da época como uma afronta moral ao ser masculino. As mulheres foram recolhidas à cadeia pública, como forma de punição pelos atos praticados.

De acordo com alguns autores e obras consultadas durante a produção deste artigo, foi possível observar que existem registros de mulheres na capoeira desde que esta começou a ser praticada nas ruas.

Abib (2009), conhecido por “Pedrão de João Pequeno”, é Professor Doutor da Universidade Federal da Bahia, músico e capoeirista, formado pelo mestre João Pequeno de Pastinha, autor de várias obras. Em seu livro *Mestres e capoeiras famosos da Bahia* (2009), aborda nomes como o de “Almerinda”, “Meninhas” e “Chica”, citadas como “a malta de saias”; “Maria Doze Homem” e “Angélica Endiabrada”, duas mulheres valentes que após uma briga

por causa de uma moqueca se tornaram amigas; “Rosa Palmeirão”, consagrada em Nazaré das Farinhas como a rainha da capoeiragem; “Cattú”, “valente como um homem” e “Salomé”, que compõem o cenário que marca, de certo modo, mulheres que constroem a história da capoeira na Bahia.

São histórias e notícias, assim como as apresentadas também por Oliveira (2009), que envolviam enfrentamentos com a polícia, brigas com navalha, e até mortes de valentões famosos, como Pedro Porreta, que, segundo algumas pesquisas indicam, foi de autoria de Francisca Albino dos Santos, a temida e valentona “Chicão”, conforme relatam jornais da época.

Estas foram mulheres valentes, que receberam títulos, ou apelidos, os quais demonstravam exatamente como eram vistas pela sociedade e pelos veículos de comunicação locais da época, ironizando-as e expondo-as de forma a atribuir juízos de valor que as difamavam.

Muitos foram os apelidos encontrados e utilizados para identificar e exemplificar as atitudes da mulher capoeira daquele período. Títulos apelidativos como: “cabelinho na venta”, “desordeira”, “arruaceira”, “valentona”, “arrelienta”, “perigosa”, “atrevidas raparigas”, entre outras atribuições, eram comuns como forma de expor as condutas das mulheres capoeiras que eram pegadas pela polícia no ato de agressão, e depois expostas nos jornais locais da época.

Oliveira (2009, p. 134) cita que esses tipos de acontecimentos, ao tempo em que pontuam a existência de setores femininos no espaço público, ressaltam também formas de

enfrentamento dos problemas cotidianos por parte das mulheres, com o uso da violência.

Aquelas que utilizavam a navalha como arma eram imediatamente hostilizadas e vinculadas aos desordeiros (e capoeiras) e, como tal, deveriam passar pelo processo de criminalização. A história dessas mulheres não representa simplesmente um recorte de gênero na historiografia baiana e sim o reconhecimento de suas experiências como elemento agenciador do processo histórico.

Desse modo, o autor explica que a não identificação de mulheres capoeiras na documentação policial e jornalística não descarta a possibilidade de sua existência. Ao contrário, uma vez identificada sua presença no universo social da capoeiragem, a partir das referidas fontes, ficam reforçadas as informações deixadas pela tradição oral nos registros de memória, a exemplo das cantigas e dos manuscritos dos mestres capoeiras.

Acredito que muitas informações sobre a contribuição da mulher na capoeira nas primeiras décadas do século XX não encontraram solo fértil nas literaturas e periódicos da época, provavelmente por conta da própria repressão patriarcal sobre a mulher, que, de certo modo, invadiu um universo masculinizado até então.

Tais registros seriam de suma importância na construção de um discurso mais preciso a respeito de tal assunto.

É na perspectiva de explicação, no âmbito de uma afirmação de identidade, de território e convivência numa sociedade diversa, que elucidamos dados que ressaltam

informações que falam da contribuição de mulheres capoeiras e, recentemente, capoeiristas, destacando sua coragem e valentia, através das quais se fizeram presentes, também, na construção da história da capoeira, desde suas primeiras manifestações nas ruas de Salvador.

Referendar tal expressão de linguagem remete ao entendimento de dimensões do corpo. Os estudos de Silva (2008, p. 57) definem que, “[...] a capoeira desde sempre, se faz no corpo que faz a capoeira [...] identificamos na capoeira uma arte em que prevalece a manifestação corporal”.

Com base nessa compreensão, Oliveira (2009) discorre também sobre uma época, final do século XIX no Brasil, em que o corpo feminino deveria ser contido naquilo que poderia significar para a sociedade.

Este período representou o auge da disciplinarização deste corpo devido à preocupação com a formatação de uma identidade para a nação brasileira.

A ideia era construir um vínculo de identidade cultural do Brasil com a Europa, desconsiderando, assim, as heranças e experiências indígenas e africanas, as quais deveriam ser eliminadas do cotidiano social.

Segundo Rego (1968, p. 292), em 1890 a capoeira foi considerada “fora da lei” pelo antigo Código Penal da República. No capítulo que tratava dos vadios e capoeiras, o artigo 402 trazia a penalidade de dois a seis meses de prisão a quem ousasse fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecido pela denominação capoeiragem: andar em carreiras, com armas

ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, promovendo tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal.

Este período enfoca a repressão à mulher sobre qualquer tipo de atitude relacionado às ações cotidianas e práticas corporais que fugissem às tais regras sociais da época.

Tais práticas teriam uma relação direta com a capoeira, e o comportamento feminino, diante dessas práticas, levou muitas vezes suas praticantes a serem denunciadas e repreendidas por ações de violência, como já citado antes.

A pesquisa desenvolvida por este mesmo autor apresenta as evidências mais antigas da atuação da mulher na capoeira, no norte do Brasil, e propõe um entendimento de como a sociedade da época poderia relacionar o paradoxo de um modelo de comportamento disciplinado atribuído à mulher e o vínculo de mulheres a uma prática marginalizada – predominantemente associada aos homens – e com uma forte expressividade libertária em relação ao uso do corpo.

Os jornais desta época teciam os seus concordantes posicionamentos em relação ao julgamento do lugar social da mulher, sempre voltado para uma orientação do modelo ideal de comportamento e, ao mesmo, tempo, enfatizando críticas quando ela não seguia o modelo ideal proposto.

Dessa forma, ser mulher era assumir qualificações próprias que a diferenciasssem do homem, pois ela deveria ser “[...] modelo de seus filhos, exemplo para seu marido, anjo tutelar do lar doméstico, enfim uma perfeita mãe de família”. (BEZERRA, 1995)

O autor finaliza a sua contribuição sobre o assunto, fazendo uma breve reflexão do panorama que foi abordado sobre os indícios das mulheres capoeiras na Bahia e o reinado destas no norte do Brasil, apresentando-as, não só como aquelas destinadas à reprodução, mas como sujeitos históricos, ativos e reflexivos, que se destacam nos jornais como descumpridoras da ordem moral da época. Revelando, desse modo, mulheres que possuem historicidade com relação às ações cotidianas, aos posicionamentos políticos, às relações entre os sexos e às múltiplas dimensões da realidade histórica e social.

Assim, ficou claro que a convivência da mulher com o homem capoeira poderia representar a própria aprendizagem das habilidades com o corpo e da utilização de instrumentos de capoeiragem e que, desse modo, a mulher capoeira era formada, principalmente no que diz respeito ao uso do corpo, o qual demonstrava distanciamento do modelo de comportamento ideal que lhe era proposto.

A igualdade entre a mulher e o homem é uma necessidade Histórica, não é uma conveniência econômica. São seres humanos. A divisão existente entre homem e mulher é um problema da natureza, mas os outros problemas são colocados pela sociedade. E na sociedade, essa divisão já não é mais um problema de sexos, mas sim, de quem manda e de quem obedece [...] Libertar a mulher significa fazê-la participar e sentir-se com o mesmo direito, a mesma capacidade e objetividade do homem. (POSADAS, 1979, p.27)

Assim, com base nesta concepção de igualdade entre sujeitos, numa sociedade de combate a qualquer tipo de violência e discriminação, é que, ao abordar fatos da história das mulheres no contexto da capoeira na Bahia e no Brasil, podemos discutir valores que envolvem convivência e diversidade.

### *Movimentos feministas e reformulação da capoeira*

..32

Diversidade e  
Convivência

A denominação “capoeiras” aparece como forma de identificar os praticantes da capoeira no período no qual ela se enquadrou como uma contravenção, de acordo com o Código Penal da República de 1890. Dessa forma, até o ano de 1930, a prática da capoeira ficou proibida no Brasil, pois era vista como uma prática violenta e subversiva. A polícia recebia orientações para prender os que praticavam esta luta.

Desde o Brasil colônia, as organizações negras sempre lutaram pela sua independência e a capoeira é uma representação deste coletivo.

Em seus estudos Munanga e Gomes, (2006, p.133), no item sobre “o movimento de mulheres negras”, afirmam que,

[...] algumas feministas negras costumam refletir que a situação da mulher negra que, no período escravagista, atuava como trabalhadora forçada, após a abolição, passa a desempenhar trabalhos braçais, insalubres e pesados. Essa situação ainda é a mesma para muitas negras no terceiro milênio.

O movimento de luta das mulheres em todo o mundo continua atuante. Existe uma considerável produção literária sobre este assunto. Nos estudos de Siqueira (2006, p. 82), ela afirma que,

A mulher em todos os momentos da história tem um papel relevante e ao mesmo tempo vive a dominação da sociedade colonial-escravista e capitalista. Ela assume papéis fundamentais ao mesmo tempo é destituída de poderes de estado, de Governo, na Economia. Há certos indicadores de melhoria

Estas melhorias vão se revelando no curso das transformações da nossa sociedade, em que a capoeira reflete tais mudanças. Alguns autores referendam o baiano Manoel dos Reis Machado, conhecido como Mestre Bimba, e o processo de reinvenção da capoeira.

Bimba tirou a palavra capoeira do nome da academia que fundou em 1932 em Salvador, o “Centro de Cultura Física e Regional”, para fugir de qualquer pista que lembrasse a origem marginalizada da capoeira; mudou alguns movimentos, eliminou a malícia da postura do capoeirista, colocando-o em pé; criou um código de ética rígido, que exigia até higiene; estabeleceu um uniforme branco, entre outras transformações.

Com isso, mestre Bimba deu ares atléticos ao jogo e também atraiu as mulheres, propondo assim a inclusão destas que até então eram excluídas das rodas.

Em 1930, mestre Bimba apresentou a luta para o então presidente Getúlio Vargas. O presidente gostou tanto desta

arte que a “transformou” em esporte nacional brasileiro. Após sua descriminalização em 1937 pelo governo, e que engloba os adeptos desta manifestação cultural até hoje, a denominação dos praticantes muda para “capoeiristas”.

Atualmente, é possível se notar a presença mais acentuada da mulher na capoeira. É quase impossível observar uma roda de capoeira, seja nas academias ou em espaços públicos, em que não se tenha um número razoável de mulheres praticantes desta arte-luta.

Paulatinamente, a mulher tem conquistado seu espaço no fazer artístico, educacional, social e político da capoeira. Espaço este que durante muito tempo foi predominantemente um espaço masculino e, como já foi abordado anteriormente, espaço este onde o patriarcado durante longo período excluiu a mulher, colocando-a como centro dos escândalos que ocorriam, mesmo que estes envolvessem também os homens. A imagem das mulheres era a mais afetada quando estas se envolviam em qualquer ocorrência policial destacada pelo jornalismo da época.

De acordo com Valentin (2005), em sua publicação sobre A Mulher e a Capoeira para o Portal Capoeira, são vários os motivos que levam mulheres a praticar a capoeira, desde a estética, saúde e bem-estar proporcionados até o rumo profissionalizante e educativo, e cita que a participação feminina na capoeira em escolas, clubes, academias e outros locais, tem se tornado mais evidente na quantidade, em que se destacam mulheres qualificadas tecnicamente e profissionalmente.

Importante ressaltar como é visível o número de mulheres capoeiristas atuando como profissionais qualificadas com formação acadêmica e, em sua maior parte, formadas em Educação Física.

[...] consideramos que a luta feminina por um espaço no mundo capoeirístico vem se constituindo paulatinamente. Essa luta é construída diariamente e envolve a inserção das capoeiristas no mercado de trabalho, na prática da Capoeira e nos trabalhos de pesquisa. Entretanto, vemos que há ainda um longo caminho a ser trilhado. (SILVA, 2001, p. 4)

A mulher tem sua importância na capoeira e mesmo sendo relativamente menor o número de profissionais do sexo feminino nesta atividade, esta tem ocupado seu espaço e dado a sua parcela de contribuição para a sociedade, em especial, para o aprendizado da capoeira, pois a mulher não representa somente a graciosidade dos movimentos e habilidade corporal, ela representa luta por ideais que contribuem no crescimento e disseminação da capoeira no mundo como atividade artística e educacional

### *Contribuições da mulher na capoeira*

Abrimos este item do referido trabalho, ressaltando a importância da participação da mulher na sociedade, ao lado dos homens, das crianças, dos idosos, dos jovens, para definir nossa concepção de convivência que traz como referência os princípios abordados por Morin (2002, p. 104), na sua obra *Os sete saberes da educação do futuro*, dizendo que

[...] o planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro.

Responsável pela educação dos filhos e da sociedade junto aos homens, nosso entendimento de convivência e diversidade é que a mulher se coloca frente a este desafio na atualidade.

..36

*Diversidade e  
Convivência*

A colaboração da mulher na continuidade e manutenção da prática da capoeira no Brasil tem sido muito importante e se destaca não só pelo fato da mulher ter uma boa capacidade de organização e decisão, mas também pelo fato de ser algo que ela tem conquistado de forma árdua.

É no cotidiano de afazeres e de responsabilidades que a mulher desenvolve sua luta por igualdade e direitos de desempenhar funções e assumir papéis que representem sua capacidade intelectual de produzir conhecimentos e propor discussões acerca daquilo que é tão importante para ela quanto para a sociedade, pois, como disse Morin (2002, p. 48), para a educação do futuro,

[...] é necessário renovação das mentalidades, pois mentes que se mantêm estagnada no tempo e não busca novos entendimentos e compreensão sobre o novo, não poderá acompanhar a ação continua do tempo e não terá condições de contribuir para construção e manutenção de um mundo que entenderá e conviverá com as diferenças tornando-as

fato importante no desenvolvimento da sociedade, pois, é na diversidade que se constrói a unidade

É possível observarmos o quanto a participação e representação femininas têm aumentado, em todos os setores da sociedade, e não é diferente na capoeira. A mulher tem conquistado seu espaço e tem criado melhores condições para se desenvolver e ser reconhecida e respeitada, como discípula e profissional, e através da organização de encontros femininos, palestras e debates.

A resistência masculina ainda é visível, porém bem mais moderada, até mesmo por conta da consequência da conquista da mulher. Alguns homens nas rodas da capoeira querem demonstrar força e maior habilidade corporal que a mulher, sendo que, na capoeira, pelos conhecimentos e entendimentos que temos sobre esta arte-luta, o que conta não é a força, mas o jogo de malícia, e uso da inteligência corporal ao se mover e entender o jogo do outro. É saber lidar com os conhecimentos adquiridos e pô-los em prática com sabedoria, atenção e respeito aos princípios da filosofia da capoeira.

[...] A diferença física entre o homem e a mulher exige da mulher mais inteligência e destreza. Na verdade, não é a força o aspecto fundamental da capoeira, mas sim a malícia, o molejo, a percepção, a sensibilidade, a criatividade, a flexibilidade, o equilíbrio e a inteligência! (LIMA, 2008)

A mulher é dotada de inteligência e sensibilidade, características que a fazem persistir lutando por um espaço

de respeito e reconhecimento na capoeira, mesmo diante de tantos percalços, e isto só serviu para mantê-la firme e confiante. Dessa forma, podemos notar que, hoje, a mulher já ocupa espaços antes não ocupados e isso é uma grande conquista.

No Brasil e no mundo, o número de mulheres que ocupam as academias de capoeira, que se tornam mestras, professoras de capoeira com formação superior, que produzem debates, dissertações e teses é significativo, e, cada vez mais, essas ações afirmam o quanto a mulher tem competência e responsabilidade para estar neste lugar, compartilhando com o homem as mesmas atribuições na capoeira e transformando este espaço num lugar social e democrático.

Prosseguindo nossa reflexão, gostaria de citar aqui algumas mulheres que têm contribuído com publicações e discussões que envolvem as ações da mulher, como professora, discípula, mãe, mestra e, porque não, mulher, em suas trajetórias, que para muitas foram e ainda são turbulentas diante de uma sociedade contemporânea ainda machista.

O Portal Capoeira que foi criado em agosto de 2005, por Luciano Milani, com o objetivo de divulgar a capoeira e todas as suas manifestações de forma democrática, coerente e imparcial, conta com o profissionalismo de homens e mulheres como colaboradores nas publicações.

Muitas mulheres têm contribuído com publicações neste portal. Elas contam histórias, casos, experiências, opiniões, críticas, enfim questões sobre o universo e a postura feminina dentro do contexto da capoeiragem.

Maira Hora é designer, jornalista e escreve para a Folha de S. Paulo na coluna Casal Aventura. Simone Mariotto é professora, tradutora e intérprete. Neila Vasconcelos é jornalista, responsável pelo site Capoeira de Vênus, um blog especializado em capoeira e no universo feminino, estas e outras mulheres profissionais são colaboradoras do portal.

Desse modo, para demonstrar essas contribuições, apresentamos aqui alguns exemplos dessas publicações que, há alguns anos, têm contribuído com registros sobre a atuação e contribuições da mulher na capoeira.

Dentre os artigos publicados por Neila Vasconcelos, entre fevereiro e maio de 2010, no Portal Capoeira, encontra-se entre outros: *A mamãe faz capoeira*:

A mãe capoeirista é uma mulher surpreendente que, fazendo milagre com seu tempo, consegue cultivar a felicidade da família e conquista o carinho e a amizade de todo o grupo. (VASCONCELOS, 2010b)

Em *Uma rasteira na obesidade: a eficiência da Capoeira no emagrecimento* é comprovada e a modalidade já é recomendada inclusive em revistas e sites voltados ao público feminino, como Boa Forma, Cyber Diet e “Dieta Nunca Mais...”; *Assédio Sexual: o que fazer?* “Embora não exista uma estatística a respeito, é fato que o assédio sexual é um dos motivos que levam mulheres à troca de grupos e até abandonar a capoeira [...]”. (VASCONCELOS, 2010a)

Seguindo com as chamadas por essa jornalista encontramos ainda: *Rodas femininas: incentivo ou discriminação?*

Com a justificativa de incentivar a participação de mulheres na capoeira, muitos grupos fazem rodas femininas ou têm um momento na roda no qual só as mulheres jogam. A intenção pode ser boa, mas separar às mulheres dos homens será mesmo um incentivo para que elas joguem? (VASCONCELOS, 2010a)

As contribuições do artigo publicado por Manchinha e Moleza da Capoeira Angola Irmãos: Agosto, 2005, discutem *Angoleiras & negritude: os princípios femininos, a resistência negra e a mulher angoleira:*

..40

Diversidade e  
Convivência

[...] dentro essa diversidade de condições (sociais, econômicas, psicológicas) o que nos interessa nesse espaço é pensar sobre a contribuição da mulher, especialmente a mulher negra, nas formas de resistência à imposição do patriarcalismo, do preconceito e discriminação e das lutas a que estivemos dispostas a travar em prol de uma educação mais digna e zelosa dos princípios que conduzem a natureza feminina: subjetividade, ternura, cuidado, acolhida, nutrição, conservação, cooperação, sensibilidade, intuição, experiência do caráter sagrado e mistérios da vida e do mundo.

Outro artigo publicado pela Fundação Internacional de Capoeira Angola (FICA), em março de 2008, trata de “Reflexões sobre a mulher na capoeira”, dizendo:

[...] estamos aqui para reafirmarmos nosso compromisso com a capoeira, e ao mesmo tempo dizer que estamos conscientes das muitas colaborações que temos empreendido para que a capoeira seja de fato um local em que a diversidade não seja apenas

uma construção semântica, mas um compromisso político com a liberdade. Viva a mulher capoeira! (MESTRE JANJA, 2008)

Retirando informações veiculadas nas páginas da internet, que atinge significativo público, em resumo, destacamos as contribuições da mulher na capoeira e a divulgação realizada por elas, que merece destaque, por exemplo, algumas mestras da capoeira como:



Foto 1: Mestre Janja

Rosângela Costa Araújo (Mestra Janja) é baiana e treina capoeira desde 1981. Começou como uma das fundadoras do Grupo de Capoeira Angola Pelourinho/GCAP, na Bahia, inicialmente com os mestres Moraes e Cobra Mansa, e em seguida também com o mestre João Grande.

41..

Vencendo  
desafios

Fonte: Disponível em: < <http://portalcapoeira.com/Capoeira-Mulheres/entrevista-contra-mestre-janja> > . Acesso em: 01/03/2010

Graduou-se em Educação Física e em História. É presidenta do Instituto Nzinga de Estudos da Capoeira Angola e de Tradições Educativas Banto no Brasil (INCAB), criado em São Paulo/SP, em 1995, voltado para a preservação dos valores e fundamentos da tradicional Capoeira Angola, de acordo com a linhagem do seu maior expoente: Mestre Pastinha. Janja é mestra em capoeira e coordena o Nzinga juntamente com os mestres: Paulinha (Paula Barreto, socióloga), todos alunos/discípulos dos mestres João Grande,

Moraes e Cobra Mansa. Janja é mestra e doutora em educação pela USP. Junto ao Nzinga está também envolvida com a organização da Rede Angoleira de Mulheres (RAM).



Foto 2: Mestre Cigana

Fonte: Disponível em: [www.capoeiradobrasil.com](http://www.capoeiradobrasil.com). Acesso: 21/02/2010.

Fátima Colombiana (Mestra Cigana) é a primeira mulher a tornar-se mestra de Capoeira no Brasil. Nasceu no Rio de Janeiro, mas começou a praticar em Belém do Pará, em 1970, com o mestre Bezerra. Em 1975, conheceu em São Paulo o Mestre Canjiquinha, e com ele seguiu para Salvador. Após cinco anos de treinamento, formou-se em mestra. É formada em Educação Física, Filosofia e Pedagogia.

Edna Lima é uma reconhecida professora e performe de capoeira, é formada em educação física é pós-graduada em Ciência Desportiva e desenvolveu um programa nacional de ensino de capoeira para escolas superiores no Brasil.



Foto 3: Edna Lima

— Quando comecei, não havia meninas fazendo capoeira. Então os meninos e o professor não faziam nenhuma distinção. Isso ajudou muito no meu crescimento como pessoa e, também, como capoeirista. Em 1981, quando tinha apenas 20 anos de idade, meu professor de capoeira, Mestre Tabosa, me graduou na corda vermelha (Mestra). Comecei a perceber então que os homens (capoeirista), não gostaram da idéia.

Capoeiristas de todos os lugares vinham para testar a nova e a única mulher com graduação de Mestre. (Informação Verbal)<sup>2</sup>

Os nomes acima mencionados são uma representação da participação e trabalho das mulheres no universo da capoeira. Existem outras mestras que têm se revelado nesta trajetória, mulheres que venceram as barreiras da discriminação masculina e carregam hoje um título que dantes só era conferido aos homens: o título de Mestre.

Outras mulheres também conquistaram seus espaços, recebendo seus títulos de mestras, a saber, Mestre Cristina (Rio de Janeiro), Mestre Elma (Florianópolis), Mestre Brisa (Salvador), entre outras, as quais têm desenvolvido significativos trabalhos no Brasil e no Exterior.

Podemos observar que a mulher está escrevendo uma nova história na capoeira, a qual daqui a alguns anos apresentará outro contexto daquele que hoje encontramos, quando buscamos registros sobre as ações e conquistas da mulher na capoeira.

Outro destaque que este artigo apresenta é o da mulher nas músicas de capoeira. Segundo Tingaúna (2009), professor do Grupo de Capoeira Raízes do Brasil, em entrevista ao Portal Meio Norte, as cantigas de capoeira têm uma função lúdica, ética e didática. São utilizadas nas rodas como uma cartilha de ensino, servindo para sedimentar as regras do jogo e para transmitir a história e a filosofia da capoeira.

Muitas destas cantigas falam de concepções do mundo, valores morais e códigos de conduta, delineiam uma visão

filosófica, louvam a Deus e recontam lendas e provérbios populares. Outras descrevem os usos, costumes e folclores da Bahia, apresentam fragmentos da História do Brasil, referem-se à escravidão negra e à perseguição da polícia, homenageiam personagens históricos como Zumbi e cantam os grandes mestres da capoeira.

Como afirma ainda o autor, existem também outras cantigas que analisam as regras do jogo-luta, descrendo a malícia e a malandragem, homenageando o berimbau e fazendo uma análise das ações e reações dos parceiros/adversários. “Como símbolos de resistência cultural, as cantigas de capoeira traçam os rudimentos históricos da diáspora africana no Brasil e indicam mudanças socioculturais”.<sup>3</sup>

Assim, de acordo com as pesquisas desenvolvidas por este autor, as cantigas da capoeira revelam dados importantes nas relações de gênero e o papel que a mulher tem desempenhado nos círculos capoeirísticos.

Sabemos que a capoeira tem longa tradição no Brasil, porém muitas têm sido as mudanças ocorridas, principalmente nas relações de gênero, pois foi nessa construção de espaço da capoeira como uma arte-luta legalizada que muitas mudanças ocorreram.

A capoeira ganha outro estilo, que se organiza em uma nova linguagem na capoeira e, assim, a mulher se faz mais presente tanto nos treinos como nas rodas de capoeira, mudanças estas que colaboraram para uma transformação positiva de pensamento e atitude dos capoeiristas em relação à imagem da mulher nas cantigas.

Embora hoje ainda persistam no uso de músicas que desqualificam a imagem da mulher, segundo Tingaúna (2009)<sup>4</sup>, os homens mais esclarecidos sempre rejeitaram as cantigas que servem para tal fim, e cita também que a atitude machista de alguns capoeiristas nas letras das canções de capoeira contraria os princípios da filosofia da capoeira.

Assim, ele finaliza o artigo apresentando um ditado atribuído ao Mestre Pastinha para confirmar o que ele cita acima: “[...] a capoeira é para homem, menino e mulher / Só não aprende quem não quer [...]”<sup>5</sup>

## *Conclusão*

Somente no século XX, acontece a inserção da capoeira em outros segmentos sociais, como universidades, academias de capoeira, e em outros grupos sociais, a exemplo de mulheres brancas, de classe média-alta, escolarizadas.

Na contemporaneidade, pode-se afirmar que a Capoeira se insere em todas as categorias étnicas, sociais e econômicas em nossa sociedade, sem, com isso, dizer que ela é aceita, pois as “marcas” da discriminação a que foi submetida ao longo do tempo ainda persistem.

Nessa direção, acreditamos ser a capoeira uma prática cuja metodologia através do jogo em roda, contribui para circulação de possibilidades de convivência entre diferentes e diversas categorias sociais.

Dessa forma, enquanto “arte-luta”, “cultura”, “esporte”, “educação”, a capoeira vem conseguindo manter

grupos de diferentes etnias e categorias sociais envolvidos em ideais, fazeres, que transitam entre o conhecer, transmitir, interagir, criar, recriar, onde a linguagem corporal é o principal canal de comunicação e expressão.

Considerando o marco da escravidão no Brasil, a capoeira manifesta um caráter de protesto em prol da defesa pela libertação.

Posteriormente, como uma auto-afirmação de uma parcela da sociedade marginalizada e sofrida, mas que manteve seus valores culturais e crenças, que possibilitaram disseminar este conhecimento, preparando novos seguidores, discípulos, mestres, aprendiz, alunos, onde as mulheres se incluem neste papel de continuidade e manutenção desta prática cultural tão viva no Brasil e no mundo.

## *Notas*

<sup>1</sup> Silvia Macêdo dos Anjos Santos é natural de Salvador, dançarina profissional, professora, coreógrafa e pesquisadora. Sua primeira formação em dança foi na Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia, no curso de Técnico em Dança e Recreação Coreográfica (1997), e este ano de 2010 concluiu o curso de Licenciatura em Dança na UFBA. Trabalhou em projetos sociais no interior do Estado da Bahia, onde desenvolveu trabalhos na área da cultura popular local, e ministrou aulas em escolas públicas e privadas em Salvador. Dançou nos Grupos: Raízes Brasileiras (UFBA/96) e Cia de Danças e Folguedos (Salvador/98-2001). Desenvolveu pesquisa que resultou no espetáculo “QUADRA” (Projeto Permanecer/UFBA-2007/2008).

<sup>2</sup> Informação cedida por Edna Lima, professora e performer.

<sup>3</sup> Entrevista cedida ao Portal Raízes do Brasil em 2009.

<sup>4</sup> Entrevista cedida ao Portal Raízes do Brasil.

<sup>5</sup> Entrevista feita com Tingaúna para o Portal Raízes do Brasil por José de Freitas, em 2009.

## Referências

ABIB, Pedro (Coord.). *Mestres e capoeiristas famosos da Bahia*. Salvador: Edufba, 2009. 188p.

ABREU, Frede. *Capoeiras: Bahia, séc. XIX: imaginário e documentação*. Salvador: Instituto Jair Moura, 2005.

BEZERRA NETO, J. M. O Asylo Lyndo e Protetor’: práticas e representações sociais sobre a educação feminina Belém (1870-1888). In: ÁLVARES, M. L. M.; D’INCAO, M. A. (Org.). *A mulher existe? Uma contribuição ao estudo da mulher e gênero na Amazônia*. Belém: Gepem/Goeldi, 1995.

CONRADO, Amélia Vitória de Souza. *Capoeira Angola e dança afro: contribuições para uma política multicultural na Bahia*. 2006. 313f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

ENTREVISTA contra mestre Janja. 14 fev. 2005. Disponível em: < <http://portalcapoeira.com/Capoeira-Mulheres/entrevista-contra-mestre-janja> > . Acesso em: 10 nov. 2010.

GODINHO. Tereza, Martins. Traços da violência praticada por mulheres brancas contra mulheres negras no período escravocrata, em fazendas no Estado de Goiás . In: SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO, 7., 2006, Florianópolis. [*Anais...*] Florianópolis: Fundação Ford, 2006. Disponível em: < [http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/T/Tereza\\_Martins\\_Godinho\\_18.pdf](http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/T/Tereza_Martins_Godinho_18.pdf) > . Acesso: 10 nov. 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. p. 137-149.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

- JORNAL DE NOTÍCIAS. Salvador, 10 fev. 1914.
- JORNAL DE NOTÍCIAS. Salvador, 24 abr. 1920. p. 2.
- LAFARGUE, Paul. *A questão da mulher*. In: MACHEL, Samora et al. A libertação da mulher. São Paulo: Global, 1979.
- LIMA, Edna. *Heroína afro-americana*. Entrevista. 2008. Disponível em: < <http://www.caiman.de/brasil/capoeira/heroinapt.shtml> > . Acesso em: 10 nov. 2010.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MANCHINHA; MOLEZA. Os princípios femininos, a resistência negra e a mulher angoleira. *Jornal do Capoeira* - 15 a 21 ago. 2005. Edição 43, edição especial- capoeira & negritude. Disponível em: < <http://www.capoeira.jex.com.br/cronicas/angoleiras+negritude> > . Acesso em: 10 nov. 2010.
- MATTOS, Wilson Roberto de et al. *AFROUNEB: ações afirmativas, igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária*. Salvador: Eduneb, 2008.154p.
- MESTRE Janja: *reflexões sobre a mulher na capoeira*. 2008. Disponível em: < <http://acervoficadc.blogspot.com/2008/03/mestre-janja-reflees-sobre-mulher-na.html> > . Acesso em: 10 nov. 2010.
- MINAYO, Maria Cecília. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007
- MURARO, Rose Marie. *A mulher no terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).
- MULHER na roda. 15 dez 2008. Disponível em: < <http://mestrandosevero.esporteblog.com.br/5699/Mulher-na-roda/> > . Acesso em: 10 nov. 2010.
- OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; LEAL, Luís Augusto Pinheiro. *Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social no Brasil*. Salvador, Bahia: Edufba, 2009. 200 p.

PONTES, Samantha Eunice de M. Marques. Os capoeiras: representações na imprensa e na intelectualidade do século XIX. *Morpheus*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 7, 2005. Disponível em: < <http://www.unirio.br/morpheusonline/numero07-2005/samantha.htm> > . Acesso em: 10 nov. 2010.

PRIMEIRA mestra de capoeira: entrevista Heroína afro-americana: entrevista com Edna Lima, primeira Mestre de Capoeira. 15 abr. 2008. Disponível em: < [http://www.forumlp.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=118:primeira-mestra-de-capoeira&catid=89:cultura-brasileira&Itemid=269](http://www.forumlp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=118:primeira-mestra-de-capoeira&catid=89:cultura-brasileira&Itemid=269) > . Acesso em: 13 maio 2010.

REGO, Waldeloir. *Capoeira angola: ensaio sócio etnográfico*. Salvador: Itapuã, 1968.

SAFFIOTI, H. *Gênero e Patriarcado*. [s.l.:s.n.], jan. 2001. Inédito.

\_\_\_\_\_. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Luiz Silva. *Capoeira uma expressão antropológica da cultura brasileira*. Maringá: UEM, 2002. 229p.

SILVA, Eusébio Lobo da. *O corpo na capoeira*. Campinas, S.P: Editora da UNICAMP, 2008.

SILVA, Paula Cristina da Costa. *Imagens da mulher na capoeira*. 2001. Disponível em: < <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/087.pdf> > . Acesso em: 14 maio 2010.

SILVA, Lydia; VIEIRA, Ana Maria. *Mulheres do vento: mulheres do tempo*. Salvador: Gráfica Santa Helena, 2006. Realização A Mulherada. Bahia.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. O papel da liderança feminina na construção da identidade negra. IN:\_\_\_\_\_. *Siyavuma: uma visão africana de mundo*. Salvador: Ed. Autora, 2006. p.77- 83.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de cultura. Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1994.

VALENTIM, Carolina. *A mulher e a Capoeira*. 14 fev. 2005. Disponível em: [http://portalcapoeira.com/index2.php?option=com\\_content&id=131](http://portalcapoeira.com/index2.php?option=com_content&id=131). Acesso em: 10 nov. 2010.

VASCONCELOS, Neila. *Assédio sexual, o que fazer?* 22 mar. 2010a. Disponível em; < <http://portalcapoeira.com/Capoeira-Mulheres/assedio-sexual-o-que-fazer> > . Acesso em: 10 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. *A mamãe faz capoeira*. 2 maio 2010b. Disponível em: < <http://portalcapoeira.com/Capoeira-Mulheres/a-mamae-faz-capoeira> > . Acesso em: 10 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. *Onde estão as capoeiristas da história?* 2010c. Disponível em: < <http://portalcapoeira.com/Capoeira-Mulheres/onde-estao-as-capoeiristas-da-historia> > . Acesso em: 10 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. *Uma rasteira na obesidade*. 2 abr. 2010d. Disponível em: < <http://portalcapoeira.com/Capoeira-Mulheres/uma-rasteira-na-obesidade> > . Acesso em: 10 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. *Rodas femininas: incentivo ou discriminação?* 11 fev. 2010e. Disponível em: Disponível em: < <http://portalcapoeira.com/Capoeira-Mulheres/rodas-femininas-incentivo-ou-discriminacao> > . Acesso em: 10 nov. 2010.

*A percepção dos estudantes de  
graduação sobre o impacto da  
diversidade em equipe de tecnologia  
da informação e comunicação  
(TIC)*

Mirian Gomes Conceição<sup>1</sup>



## *Introdução*

O estudo da percepção dos estudantes sobre o impacto da diversidade em equipe de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) é de grande importância para que os docentes e coordenadores pedagógicos dos cursos possam melhorar as estratégias de ensino, no sentido de particularizar as dificuldades e potencialidades de cada grupo de estudantes. Isto é, reconhecer a diversidade existente e aproveitá-la, dando espaço para a discussão de opiniões distintas e o surgimento de ideias inovadoras e criativas, além do intercâmbio de informações e a troca de experiências. Tudo isso reflete positivamente não só na formação acadêmica, como também no desempenho profissional, pois possibilita a formação de pessoas conscientes da importância e da riqueza que é trabalhar em equipe.

De acordo com Mayo (2004 apud MYERS; WOSZCZYNSKI; MOODY, 2006), os próprios profissionais de tecnologia da informação estimam que 85 % do trabalho de valor elevado em TIC sejam realizados por equipes, e afirmam que uma equipe diversificada é um pré-requisito necessário para otimizar o desempenho.

Diante deste contexto, questiona-se: existe diferença de percepção sobre o impacto da diversidade em equipe de TIC entre estudantes de graduação, agrupados por gênero, faixa etária e condição de desta pesquisa foi investigar a percepção destes estudantes sobre o impacto da diversidade em equipe de TIC. Assim, a pesquisa foi realizada junto aos alunos da Universidade Federal da Bahia (UFBA),

da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), durante o segundo semestre de 2009.

### *Revisão de literatura*

A importância do trabalho em equipe é reconhecida também aqui no Brasil. Na opinião de Dib e Silva (2009), o trabalho em equipe tornou-se, atualmente, um diferencial competitivo, pois possibilita, através do fazer coletivo, o desenvolvimento de serviços e produtos com valor agregado, na medida em que une pessoas com saberes complementares, tendo metas e objetivos em comum. Assim, cada pessoa carrega consigo conhecimentos de mundo, vivências diferenciadas e toques culturais que quando integrados são úteis, não só para o desenvolvimento de trabalhos em TIC, como também em qualquer outra área do conhecimento.

Quando Myers, Wozczynski e Moody (2006) falam em grupos diversificados em TIC, fazem referência à necessidade de se ter variações de gênero, idade e condição de deficiência. Nesse artigo, trataremos gênero como categoria que indica a divisão por sexo (masculino/feminino) ou por associação de cunho psicológico, que pode ser entendida como um princípio de classificação de papéis sociais culturalmente estabelecidos para o masculino e o feminino. (CACCIAMALI; JOSÉ-SILVA, 2008, p. 216) No tocante à deficiência, consideraremos o conceito utilizado pela Declaração de Direitos das Pessoas com Deficiência

o qual define “pessoas deficientes” como qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

A importância de se manterem grupos diversificados em trabalhos de TIC pode ser evidenciada sob vários aspectos. Para Woodfield (2002), o advento de mais mulheres no setor de computação possivelmente promoverá melhorias no design dos projetos, no relacionamento com os clientes, fornecedores e, dentro da própria equipe, além de promover inovações. No que se refere à deficiência, Vygotski (1997, apud ESTABEL; MORO; SANTAROSA, 2006) aponta que as novas teorias não valorizam a cegueira em si, nem o defeito, e sim o esforço contido nela. Ampliando essa visão para as demais deficiências e considerando o potencial e o ideal de superação, trazidos por estes profissionais, é que se enxerga tal perfil como estratégico nas equipes de Tecnologia da Informação e Comunicação. A necessidade de profissionais de idades variadas em TIC concentra-se na experiência e nos conhecimentos acumulados dos mais velhos e na sede por inovação dos ainda jovens. Todos estes contatos viabilizam a formação de uma organização flexível e aberta, à medida que favorecem o contato de culturas e a troca de experiências.

### *Legislação*

No âmbito internacional, vários acordos são firmados na tentativa de suprimir o preconceito contra os deficientes

e garantir seus direitos, com destaque para a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência nº 159/83, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, em 2001. Além desta Convenção, tem-se ainda a Declaração de Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU que assegura às pessoas deficientes o direito, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas.

Dados do IBGE, Censo 2000, evidenciam um número expressivo de portadores de deficiência no Brasil, cerca de 24,6 milhões de pessoas, o que corresponde a 14,5% da população total. Diante do exposto, não é permitida uma legislação omissa que ignore as necessidades e direitos desses brasileiros.

No Brasil, o art. 93 da Lei de Cotas (Lei 8.213/91), também denominada como reserva legal de cargos, e o art. 36 do Decreto 3.298/99 definem a obrigatoriedade das empresas, com cem ou mais empregados, de preencherem de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência. Tal obrigatoriedade atinge todas as pessoas jurídicas de direito privado, como sociedades empresariais, associações, sociedades e fundações, que admitem trabalhadores como empregados. (BRASIL, 1943) Nos concursos públicos serão oferecidas no mínimo 5% e no máximo 20% das vagas aos portadores de deficiências, cujas atribuições do cargo sejam compatíveis com a deficiência de que são portadores. (BRASIL, 1990, 1999)

A Lei nº 7.853/89, em seu art. 8º, tipificou como crime punível com reclusão, de um a quatro anos, e multa, obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência e negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho.

Em 2003, no Brasil, entrou em vigor o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741) que em seu artigo 26 garante ao profissional idoso o direito ao exercício de atividade profissional, respeitadas suas condições físicas, intelectuais e psíquicas; e no artigo 27 estabelece que na admissão do idoso em qualquer trabalho ou emprego, é vedada a discriminação e a fixação de limite máximo de idade, inclusive para concursos, ressalvados os casos em que a natureza do cargo o exigir; por fim, no parágrafo único estabelece que o primeiro critério de desempate em concurso público será a idade, dando-se preferência ao candidato de idade mais elevada.

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1965 – ratificada pelo Brasil em 1968, no artigo 5 afirma que todos, sem distinção, têm direitos ao trabalho, à livre escolha de trabalho, a condições e remuneração equitativas e satisfatórias de trabalho, à proteção contra o desemprego e um salário igual para um trabalho igual. Não obstante, Biderman e Guimarães (2005 apud CACCIAMALI; JOSÉ-SILVA, 2008, p. 48) afirmam existirem hiatos salariais e discriminação no mercado de trabalho, por exemplo, entre homens e mulheres. A Convenção sobre

a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, resolução 34.180/79 da Assembleia Geral das Nações Unidas, ratificada pelo Brasil, em 1984, estabelece que os Estados-partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher na esfera do emprego, a fim de assegurar condições de igualdade referentes à remuneração, benefícios, tratamento relativo a um trabalho de igual valor, assim como tratamento com respeito à avaliação da qualidade do trabalho. Entretanto, de acordo com Barros Franco e Mendonça (2007, apud CACCIAMALI; JOSÉ-SILVA, 2008, p. 32), em 2005, homens, com as mesmas características observáveis e inseridos no mesmo segmento do mercado de trabalho, recebiam remuneração 56 % maior do que as mulheres.

### *Diversidade de gênero em tic*

Olinto (2003, apud OLINTO, 2004) refere-se às análises que mostram as mulheres se direcionando, ainda em pequenas proporções, para a área tecnológica, de um modo geral, inclusive em áreas de pesquisa e desenvolvimento. Mueller (2006) trata esta questão como um possível fruto do desenvolvimento de comportamentos e atitudes entre as mulheres ou atribuídas às mulheres, relativos a sua autoimagem e a sua menor habilidade em TIC. Esses comportamentos e atitudes, que associam uma cultura a um gênero, são internalizados ou imputados às mulheres, desde cedo, nos ambientes familiar, escolar e no trabalho. Em contrapartida, a mesma autora afirma que os homens se autoavaliam como mais competentes em TIC e enxergam

para si melhores perspectivas profissionais. Dessa forma, Camp (1997) enfatiza o quanto é importante aumentar o percentual de títulos em Ciência da Computação dentre a classe feminina.

Em algumas profissões relacionadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como a Informática, as mulheres estão poucos representadas, concentradas em tarefas menos valorizadas e recebendo salários inferiores. (HIRATA, 2001; MARQUES, 2000; RAPKIEWICZ, 1998, apud OLINTO, 2004) Políticas sobre TIC e documentos gerados sobre o tema objetivam incentivar o uso da tecnologia para melhorar o nível de informação sobre as questões de gênero, promovendo, assim, o envolvimento social, político e ocupacional da mulher. (OLINTO, 2004)

Possivelmente como um reflexo de tais providências, tomadas em 2004, Ricoldi (apud SOUSA, 2008) defende que a participação feminina na área de ciência e tecnologia, majoritariamente ocupada por homens, tem aumentado desde que diversas transformações culturais e econômicas proporcionaram o ingresso em massa das mulheres na força de trabalho. Um estudo, realizado por Varela, Castro e Guimarães em 2008, identificou o perfil dos egressos no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (Posici/Ufba), entre 1998 e 2005, e constatou uma predominância do sexo feminino, o que é associado ao fato da maioria dos candidatos a seleção do Posici/Ufba advir da área de biblioteconomia, área na qual as mulheres ocupam maioria absoluta, segundo Jannuzzi (2003, apud OLINTO, 2004).

Mesmo vivenciando dificuldades, desafios, pressões e preconceitos, de natureza psicológica ou social, de acordo com Souza (2008), as mulheres têm conquistado espaço e poder nas áreas de TIC, sendo detectados casos em que estas alcançam cargos elevados nas organizações, como por exemplo, o de gerência.

Nessa perspectiva, considera-se que todo e qualquer avanço que represente maior espaço e representatividade das mulheres em cargos de TIC deve ser visto como um grande passo na desconstrução de conceitos patriarcalistas, que marcaram a hierarquização das relações de gênero, e mais, como uma possibilidade de agregar valor aos projetos de TIC, por meio de uma abordagem estrategicamente diferenciada, principalmente no que se refere à dinâmica, criatividade e *design*.

### *Diversidade etária em tic*

Olinto (2004) observa que 53,7% dos profissionais absorvidos em ocupações de TIC pelo setor público são de indivíduos com 35 anos ou menos. Segundo Britto (apud VINHA, 2006), o nível salarial mais baixo é o principal responsável por essa preferência. Como afirma o presidente do Grupo Catho, Thomas Case, a tendência de se contratar jovens para a área de tecnologia é elevada, pois os profissionais mais novos, em geral, são mais baratos e mais atualizados segundo as empresas. Entretanto, o mesmo não desconsidera a existência de profissionais mais velhos e bem preparados, mas a contratação destes é mais onerosa.

No entanto, Cacciamali e José-Silva (2008, p. 34) garantem, através de estudo referente a trabalhadores em geral, que o efeito da idade caracteriza discriminação em maior proporção para os trabalhadores mais novos do que para os mais velhos, o que está de acordo com o esperado. Pois, à medida que o empregador tivesse maiores informações sobre a qualidade do trabalho e a produtividade de seu empregado, haveria uma tendência de redução da discriminação salarial.

Varela, Castro e Guimarães (2008) em seu estudo identificaram que a faixa etária dos egressos no Posici/Ufba, entre 1998 e 2005, estava centrada em pessoas acima dos 30 anos, e infere que esta seja uma exigência do mercado, que necessita de profissionais cada vez mais capacitados. Os mesmos autores verificaram que a principal característica dos egressos foi a diversidade de formação acadêmica, dentre elas: Biblioteconomia, Administração, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Comunicação, Engenharia Eletrônica e Processamento de Dados. Myers, Woszczyński e Moody (2006) sugerem ainda que trabalhadores mais velhos são suscetíveis a maior experiência profissional que os profissionais jovens, assim como estudantes veteranos são mais experientes que calouros.

### *Diversidade em condição de deficiência em tic*

Pesquisas empíricas sobre deficiência e a escolha de TIC como carreira profissional são limitadas. De acordo com Horn e Bobbitt (1999, apud WOSZCZYNSKI; MYERS; MOODY, 2006), os estudantes deficientes escolhem a

graduação em ciência da computação ou sistema de informação em proporção semelhante aos estudantes que não são portadores de deficiência, porém sua representação no mercado de trabalho não é a mesma. A partir dessa afirmativa entende-se que portadores de deficiência têm oportunidades reduzidas de trabalho em TIC.

A Convenção 159/83 da OIT, ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 129/91, define o dever de considerar que a finalidade da reabilitação profissional é a de permitir que a pessoa deficiente obtenha e conserve um emprego e progrida no mesmo, para assim possibilitar sua integração ou reintegração na sociedade. No entanto, o Repertório de Recomendações Práticas da OIT sobre “Gestão de Questões Relativas à Deficiência no Local de Trabalho”, consubstanciado em Genebra/Suíça, em outubro de 2001, diz que a contratação de pessoas com deficiência redundará em benefícios para o empregador, uma vez que essas pessoas, quando em posições que correspondam às suas competências e capacidades, podem contribuir significativamente para a empresa em que trabalham, se a gestão de questões relativas à deficiência for conduzida de maneira apropriada. Sob esta perspectiva, entende-se que a finalidade da reabilitação profissional não se restringe apenas à inclusão social. O ambiente de trabalho e o produto gerado por este pode ter uma qualidade maior à medida que se incrementam as percepções e necessidades das pessoas portadoras de deficiência.

## Metodologia

Com o propósito de atingir o objetivo circunscrito nesta investigação, optou-se em desenvolver uma pesquisa descritiva. Na opinião de Barros e Lehfeld (2000), neste tipo de pesquisa não há a interferência do pesquisador, isto é, ele descreve o objeto de pesquisa, buscando descobrir a frequência com que um objeto ocorre, sua natureza e característica.

O instrumento de pesquisa utilizado para a obtenção dos dados primários foi o questionário. Assim, aplicou-se um questionário a uma amostra aleatória de 441 alunos dos cursos de Ciência da Computação (CC) ou Sistema de Informação (SI), neste caso, enquadrados como graduandos em TIC, Ciências Contábeis e Administração, em quatro universidades baianas. Conforme descrito na Tabela 1:

Tabela 1: Qualificação da amostra

Graduação	Descrição	Frequência	INSTITUIÇÃO				Total
			UFBA	UCSAL	UNEB	UEFS	
TIC	Frequência	18	9	29	0	56	
	% Graduação	32,1%	16,1%	51,8%	0,0%	100,0%	
	% Instituição	10,6%	14,8%	27,9%	0,0%	12,7%	
	% Total	4,1%	2,0%	6,6%	0,0%	12,7%	
Contábeis	Frequência	95	11	53	77	238	
	% Graduação	40,3%	4,7%	22,5%	32,6%	100,0%	
	% Instituição	55,9%	18,0%	51,0%	72,6%	53,5%	
	% Total	21,5%	2,5%	12,0%	17,5%	53,5%	
Administração	Frequência	57	41	22	29	149	
	% Graduação	38,3%	27,5%	14,8%	19,5%	100,0%	
	% Instituição	33,5%	67,2%	21,2%	27,4%	33,8%	
	% Total	12,9%	9,3%	5,0%	6,6%	33,8%	
Total	Frequência	170	61	104	106	441	
	% Graduação	38,5%	13,8%	23,6%	24,0%	100,0%	
	% Instituição	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Total	38,5%	13,8%	23,6%	24,0%	100,0%	

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 1, apresenta-se a distribuição da amostra por instituição e curso de graduação pesquisado, sendo o total de alunos distribuído entre: 12,7% em TIC, 53,5% em Ciências Contábeis e 33,8% em Administração.

Foi solicitado que o discente informasse o gênero, a faixa etária e a condição de sua deficiência. Além disso, trabalhou-se com duas hipóteses: i) equipes que têm maior diversidade são mais criativas; e ii) equipes que têm maior diversidade são menos eficazes. Estas hipóteses foram selecionadas por conterem a concepção de criatividade e eficácia, que são os principais valores agregados pela diversidade em equipes de TIC.

A escala utilizada no questionário foi: discordo totalmente, discordo, neutro ou inseguro, concordo e concordo totalmente. Nesta dimensão, pode-se imaginar uma escala contínua que apresenta, em cada um dos polos, uma das duas categorias, discordo totalmente e concordo totalmente, e tenta captar o grau de concordância da opinião dos respondentes sobre a diversidade em equipe de TIC.

Os resultados foram apurados e divididos entre as variáveis: gênero, faixa etária e condição de deficiência, de acordo com as respostas de cada grupo, e apresentados em tabelas e gráficos. Assim, o principal procedimento estatístico utilizado foi a estatística descritiva, para analisar cada grupo e determinar a percepção sobre o impacto da diversidade em equipe de TIC. Pode-se identificar, portanto, qual das duas categorias incluídas em cada polo o estudante prefere e, além disso, conhecer qual a posição dessa categoria na escala, ou seja, se a preferência

declarada é discordo totalmente, discordo, neutro ou inseguro, concordo ou concordo totalmente. Mediante a tabulação dos dados, foi possível identificar a percepção deles sobre o impacto da diversidade em equipe de TIC. A seguir, serão apresentadas as análises estatísticas descritivas de cada dimensão estudada.

## *Análise e interpretação dos dados da pesquisa*

### *Resultado por gênero*

65..

Vencendo  
desafios

Tabela 2: Resultado da hipótese I

<b>Equipes que têm maior diversidade são mais criativas.</b>				
	<b>Gênero</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>% Acum.</b>
<b>Masculino</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	8	3,4	3,4
	<b>Discordo</b>	17	7,1	10,5
	<b>Neutro ou inseguro</b>	37	15,5	26,1
	<b>Concordo</b>	84	35,3	61,3
	<b>Concordo Totalmente</b>	92	38,7	100,0
	<b>Total</b>	238	100,0	
<b>Feminino</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	4	2,0	2,0
	<b>Discordo</b>	7	3,4	5,4
	<b>Neutro ou inseguro</b>	30	14,8	20,2
	<b>Concordo</b>	84	41,4	61,6
	<b>Concordo Totalmente</b>	78	38,4	100,0
	<b>Total</b>	203	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 2, apresentam-se os detalhes da percepção dos estudantes sobre a diversidade em TIC, agrupados pela variável gênero. O resultado indica que 74,0% dos alunos do sexo masculino concordam parcialmente ou totalmente com a hipótese de que equipes que têm maior diversidade são mais criativas. Em relação aos estudantes

do sexo feminino, também 79,8% concordam parcialmente ou totalmente. Isto é, a percepção da maioria dos alunos, independente do gênero, é de que a diversidade influencia a criatividade positivamente nas equipes de TIC.

Tabela 3: Resultado da hipótese II

<b>Equipes que têm maior diversidade são menos eficazes.</b>				
	<b>Gênero</b>	<b>Frequencia</b>	<b>%</b>	<b>% Acum.</b>
<b>Masculino</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	55	23,1	23,1
	<b>Discordo</b>	80	33,6	56,7
	<b>Neutro ou inseguro</b>	66	27,7	84,5
	<b>Concordo</b>	24	10,1	94,5
	<b>Concordo Totalmente</b>	13	5,5	100,0
	<b>Total</b>	238	100,0	
<b>Feminino</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	65	32,0	32,0
	<b>Discordo</b>	68	33,5	65,5
	<b>Neutro ou inseguro</b>	55	27,1	92,6
	<b>Concordo</b>	12	5,9	98,5
	<b>Concordo Totalmente</b>	3	1,5	100,0
	<b>Total</b>	203	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 3, apresentam-se os detalhes da percepção dos estudantes sobre a diversidade em TIC, agrupados pela variável gênero. O resultado indica que 56,7% dos alunos do sexo masculino discordam parcialmente ou totalmente com a hipótese de que equipes que têm maior diversidade são menos eficazes. Em relação aos estudantes do sexo feminino, também 65,5% discordam parcialmente ou totalmente. Isto é, a percepção da maioria dos alunos, independente do gênero, é de que a diversidade aumenta a eficácia das equipes de TIC.

## Resultado por faixa etária

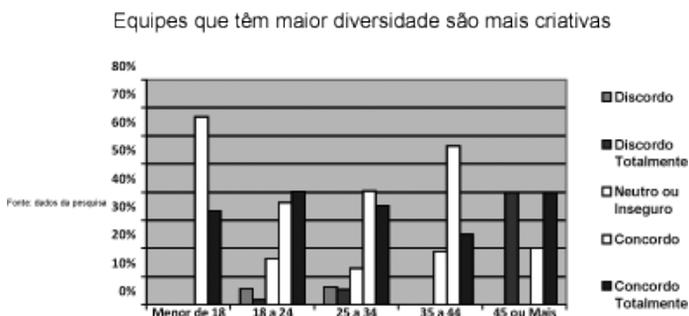


Gráfico I: Resultado da hipótese I

Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 1, apresentam-se os detalhes da percepção dos estudantes sobre a diversidade em TIC, agrupados pela variável faixa etária. Os resultados indicam que 100 % dos 6 alunos com idade menor de 18 anos concordam parcialmente ou totalmente com a hipótese de que equipes que têm maior diversidade são mais criativas; 76,6 % (320 alunos) com idade de 18 a 24 anos concordam parcialmente ou totalmente; 75,5 % (94 alunos) com idade de 25 a 34 anos concordam parcialmente ou totalmente; 81,3 % (16 alunos) com idade de 35 a 44 anos concordam parcialmente ou totalmente, e 60 % (5 alunos) com idade de 45 anos ou mais concordam parcialmente ou totalmente. Isto é, a percepção da maioria dos alunos, independente da faixa etária, é de que a diversidade influencia a criatividade positivamente nas equipes de TIC.

### Equipes que têm maior diversidade são menos eficazes

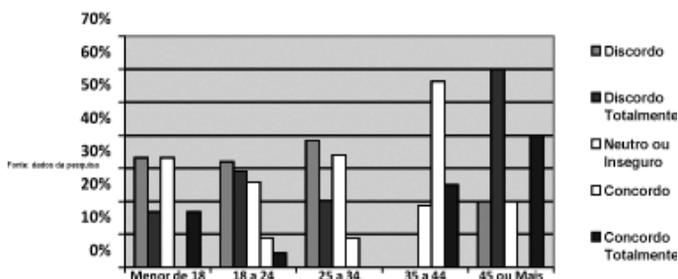


Gráfico 2: Resultado da hipótese I

Fonte: Dados da pesquisa.

..68

Diversidade e  
Convivência

No gráfico 2, apresentam-se os detalhes da percepção dos estudantes sobre a diversidade em TIC, agrupados pela variável faixa etária. Os resultados indicam que 50% dos 6 alunos com idade menor de 18 anos discordam parcialmente ou totalmente da hipótese de que equipes que têm maior diversidade são menos eficazes; 80% (320 alunos) com idade de 18 a 24 anos discordam parcialmente ou totalmente; 58,8% (94 alunos) com idade de 25 a 34 anos discordam parcialmente ou totalmente; 80% (16 alunos) com idade de 35 a 44 anos discordam parcialmente ou totalmente, e 60% (5 alunos) com idade de 45 anos ou mais discordam parcialmente ou totalmente. Isto é, a percepção da maioria dos alunos, independente da faixa etária, é de que a diversidade aumenta a eficácia das equipes de TIC. Exceto para os alunos menores de 18 anos, pois o resultado foi menor que 50,01%. Vale salientar que existe uma grande concentração de alunos que respondeu serem neutros ou inseguros com essa afirmativa.

## Resultado por deficiência

Equipes que têm maior diversidade são mais criativas

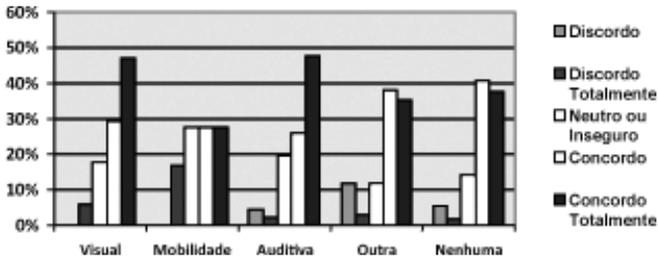


Gráfico 3: Resultado da hipótese I

Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 3, apresentam-se os detalhes da percepção dos estudantes sobre a diversidade em TIC, agrupados pela condição de deficiência. O resultado indica que 76,5 % dos 17 alunos com deficiência visual concordam parcialmente ou totalmente com a hipótese de que equipes que têm maior diversidade são mais criativas; 55,6 % (18 alunos) com deficiência de mobilidade concordam parcialmente ou totalmente; 73,9 % (46 alunos) com deficiência auditiva concordam parcialmente ou totalmente; 73,5 % (34 alunos) com outra deficiência concordam parcialmente ou totalmente, e 78,5 % (326 alunos) agrupados em nenhuma deficiência concordam parcialmente ou totalmente. Isto é, a percepção da maioria dos alunos, independente da condição de deficiência, é de que a diversidade influencia a criatividade positivamente nas equipes de TIC.

## Equipes que têm maior diversidade são menos eficazes

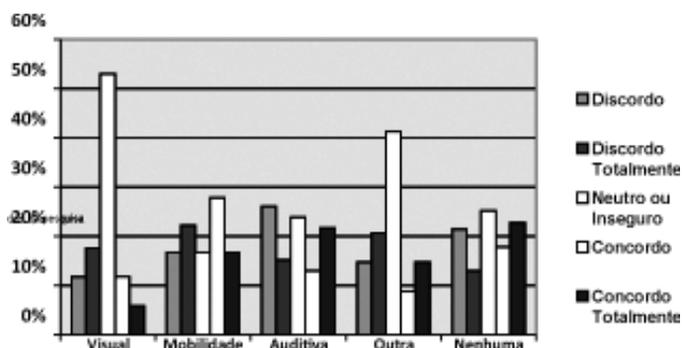


Gráfico 4: Resultados da hipótese II

Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 4, apresentam-se os detalhes da percepção dos estudantes sobre a diversidade em TIC, agrupados pela condição de deficiência. O resultado indica que 64,7% dos 17 alunos com deficiência visual discordam parcialmente ou totalmente da hipótese de que equipes que têm maior diversidade são menos eficazes; 44,5% (18 alunos) com deficiência de mobilidade discordam parcialmente ou totalmente; 63,1% (46 alunos) com deficiência auditiva discordam parcialmente ou totalmente; 47% (34 alunos) com outra deficiência discordam parcialmente ou totalmente, e 62,6% (326 alunos) agrupados em nenhuma deficiência discordam parcialmente ou totalmente. Isto é, a percepção da maioria dos alunos, independente da condição de deficiência, é de que a diversidade aumenta a eficácia das equipes de TIC. Exceto para os alunos com deficiência de mobilidade ou outra, pois o resultado foi

menor que 50,01 %, Vale salientar que houve uma grande concentração de alunos que respondeu ser “neutro ou inseguro” nesta afirmativa.

### *Análise geral dos resultados*

A percepção da maior parte dos estudantes investigados, independentemente das variáveis consideradas: gênero, faixa etária e condição de deficiência, é que a diversidade impacta de forma benéfica, com o aumento da criatividade e da eficácia nas equipes de TIC (hipóteses i e ii), corroborando com os estudos anteriores. Ressalvando os alunos menores de 18 anos e os com deficiência de mobilidade ou os com outras deficiências, os quais responderam em 50 % ou menos quanto à relação positiva entre diversidade e melhoria da eficácia nas equipes de TIC (hipótese ii), e que apresentaram uma grande concentração de respostas “neutro ou inseguro” nestas afirmativas.

### *Considerações finais*

A diversidade no trabalho em equipe tornou-se um diferencial competitivo, pois possibilita, através do fazer coletivo de pessoas heterogêneas, o desenvolvimento de serviços e produtos com maior valor agregado, na medida em que une pessoas com saberes complementares, tendo metas e objetivos comuns entre si. Estes conhecimentos integrados são úteis não só para o desenvolvimento de trabalhos em TIC, como também em qualquer outra área profissional. Portanto, as ações na academia para aumentar a

eficácia das estratégias de ensino são necessárias, no sentido de particularizarem as dificuldades e potencialidades de cada grupo de estudantes. Isto é, reconhecerem a diversidade existente e aproveitá-la, dando espaço para a discussão de opiniões distintas, o surgimento de ideias inovadoras e criativas, além do intercâmbio de informações e a troca de experiências.

Nesta perspectiva, esta investigação objetivou pesquisar a percepção dos discentes sobre o impacto da diversidade em equipe de TIC. Para isso, aplicou-se um questionário a uma amostra aleatória de 441 alunos dos cursos de Ciência da Computação (CC) ou Sistema de Informação (SI), neste caso, enquadrados como graduandos em TIC, Ciências Contábeis e Administração, em quatro universidades baianas.

O resultado da investigação indica que a percepção da maioria dos alunos sobre o impacto da diversidade em equipe de TIC é favorável ao aumento da criatividade e eficácia do desempenho, corroborando estudos anteriores. Esta percepção não é influenciada pelo gênero, faixa etária ou condição de deficiência. Dessa forma, pode-se concluir que a diversidade é um aspecto a ser considerado na formação de equipes de trabalho em TIC.

Pesquisas futuras poderiam procurar observar outros aspectos importantes da diversidade de equipe de TIC, como etnia e raça, pois menor status socioeconômico e limitado acesso a computadores muitas vezes se relacionam com antecedentes raciais. O acesso a recursos e tecnologias, ou a falta deles, estão intimamente ligados com o

padrão econômico, o qual possivelmente guarda relação com a identidade étnica, e pode ser determinante no envolvimento ou não do indivíduo com atividades ligadas a tecnologia, informação e comunicação, ou seja, raça e etnia podem interagir com a pobreza e interferir na redução de oportunidades.

### *Nota*

<sup>1</sup> Mirian Gomes Conceição, nascida na cidade de Salvador/BA em 1981, cotista, graduanda em Ciências Contábeis pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), bolsista do projeto Educação Financeira para Trabalhadores da Economia Informal Urbana (UFBA), em 2007, e bolsista do projeto Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade: Monitorar para ensinar melhor! (UFBA), em 2008. Atualmente, bolsista do projeto Conhecimento e educação sobre sustentabilidade na Universidade Federal da Bahia, desenvolve pesquisa no Laboratório de Pesquisa em Contabilidade de Gestão da UFBA (Bolsista de Iniciação Científica voluntária 2007-2010) e atua com trabalhos de pesquisa em sistema de gestão para suporte à decisão de entidades do Terceiro Setor, pequenas e microempresas, desenvolvendo temas ligados à Educação e Pesquisa Contábil, Processos de Ensino-Aprendizagem e Gestão Ambiental Corporativa.

### *Referências*

- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Pearson, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado; 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 129, de 18 de maio de 1991. Dispõe sobre a reabilitação profissional e emprego de pessoas deficientes. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/113889/decreto-129-91> > . Acesso em: 18 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm) > . Acesso em: 15 abr. 2010

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 3.956, de 09 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf> > . Acesso em: 15 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº. 5.452, de 01 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto-lei/del5452.htm> > . Acesso em: 15 abr. 2010

\_\_\_\_\_. Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm) > . Acesso em: 20 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.htm) > . Acesso em: 20 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm) > . Acesso em: 20 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. *Estatuto do idoso*. 2. ed. rev. Brasília: MS, 2006. (Legislação e Saúde). Disponível em: < [http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/estatuto\\_idoso.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/estatuto_idoso.pdf) > Acesso em: 4 maio 2010.

CACCIAMALI, Maria Cristina; JOSÉ-SILVA, Maria de Fátima. *A construção da igualdade de gênero e de raça na América Latina do século XXI: o caso do Brasil*. São Carlos: Suprema, 2008.

CAMP, Tracy. The Incredible Shrinking Pipeline. *Communications of the ACM*, v. 40, n.10, p. 103-110, Oct. 1997. Disponível em: < <http://inside.mines.edu/~tcamp/cacm/paper.html> > . Acesso em: 15 abr. 2010.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO TRABALHO – Convenção nº 159 Disponível em: < [http://www.mte.gov.br/fisca\\_trab/inclusao/legislacao\\_2\\_1.asp](http://www.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao/legislacao_2_1.asp) > . Acesso em: 4 maio 2010

CONVENÇÃO internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra mulher (1979). Disponível em: < <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/discrimulher.htm> > . Acesso em: 22 mar. 2010

DECLARAÇÃO dos direitos das pessoas com deficiência da ONU. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf) > . Acesso em: 14 mar.2010

DIB, Simone Faury; SILVA, Neusa Cardim da. Competências em unidades de informação: metodologia para desenvolvimento de equipes. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Brasília, v. 14, n.2, p.17-29, maio/ago. 2009. Disponível em: < <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/622/576> > . Acesso em: 14 mar. 2010.

DIA nacional da pessoa portadora de deficiência física. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/deffiscanacional/especial.html> > . Acesso em: 10 abr. 2010.

ESTABEL, Lizandra Brasil; MORO, Eliane Lourdes da Silva; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. A inclusão social e digital de pessoas com limitação visual e o uso de tecnologias de informação e de comunicação na produção de páginas para internet. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 35, n. 1, p. 94-101, jan/abr. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ci/v35n1/v35n1a10.pdf> > . Acesso em: 22 mar. 2010.

A INCLUSÃO de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. 2. ed. Brasília: MTE, SIT, 2007. Disponível em: < [http://www.mte.gov.br/fisca\\_trab/inclusaopessoas\\_defi12\\_07.pdf](http://www.mte.gov.br/fisca_trab/inclusaopessoas_defi12_07.pdf) > . Acesso em: 18 abr. 2010.

IBGE. Censo Demográfico 2000: Características da População e dos Domicílios: Resultados do universo. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm> > . Acesso em: 15 nov. 2010.

MYERS, M., WOSZCZYNSKI, A.; MOODY, J. Student perceptions of diversity. *Journal of Information Systems Education*, under second review, v. 17, n. 4, p. 449-458, 2006.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Indicadores de gênero para sociedade do conhecimento. In: ENANCIB, 7., 2006, Marília. [*Anais eletrônicos...*]. Marília: Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da UNESP, 2006. 1 CD-ROM. Disponível em: < <http://www.portalppgci.marilia.unesp.br/enancib/viewpaper.php?id=296> > . Acesso em: 22 mar. 2010.

OLINTO, Gilda. Ocupações em Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil. In: CONGRESSO LUSO-AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. 2004. *Anais...* Coimbra: [s.n.], 2004. Disponível em: < <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/GildaOlinto.pdf> > . Acesso em: 20 abr. 2010.

SOUSA, Rosa Maria Borges Cardoso de. *O empoderamento da mulher e o acesso à gerência em tecnologia da informação: um olhar sobre gênero e poder*. Salvador: FNH, 2008. Dissertação – Faculdade Novos Horizontes. Disponível em: < [http://www.unihorizontes.br/novosite/banco\\_dissertacoes/170820091255397712.pdf](http://www.unihorizontes.br/novosite/banco_dissertacoes/170820091255397712.pdf) > . Acesso em: 14 abr. 2010.

VARELA, Aida; CASTRO, Maura Iclea; GUIMARÃES, Igor Barauna. Ciência da Informação: atuação profissional e as contribuições para o desenvolvimento do campo científico por parte dos egressos do PPGCI (ICI/UFBA). *Ciência da Informação*, Brasília, v.37, n.3, p. 76-87, set./dez.2008. Disponível em: < <http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewArticle/1060> > . Acesso em: 30 abr. 2010.

VINHA, Tatiana Fonseca. Tecnologia, Trabalho e Educação: notas sobre o mercado de trabalho informatizado. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEP, 2006. Disponível em: < [http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006\\_336.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_336.pdf) > . Acesso em: 14 maio 2010.

WOODFIELD, Ruth. Woman and Information Systems Development: not just a pretty (inter)face? *Information Technology & People*, v. 15, n. 2, p. 119-138, 2002.  
Disponível em: < [http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?content Type = Article&Filename = html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/1610150202.pdf](http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?contentType=Article&filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/1610150202.pdf) > Acesso em: 14 maio 2010.



*Acesso de alunos com deficiência às  
escolas regulares de Salvador*

Adriana Maria Santos de Souza<sup>1</sup>



## *Introdução*

A inclusão de pessoas com deficiência nos diversos segmentos da sociedade tem sido um assunto bastante discutido nas últimas décadas; muitos foram os debates sobre a pessoa com deficiência e seus direitos, principalmente o de estar presente e atuante em todos os espaços sociais; esses debates ganharam grande visibilidade tanto no cenário nacional como no mundial, diferente do que já ocorreu em épocas anteriores, em que as pessoas com deficiência não tinham seus direitos assegurados, inclusive estudar numa escola regular.

As discussões sobre inclusão no cenário mundial tiveram uma maior visibilidade com a Declaração de Salamanca, e tiveram reflexos aqui no Brasil, sendo possível identificá-los no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que, no capítulo V, referente à Educação Especial, recomenda sobre a inclusão dos alunos com deficiência no Parágrafo único:

O poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996)

Para Caiado e Laplaine (2008), esta lei garante às pessoas com deficiência o direito à educação e o acesso à escola regular, e o Estado se torna responsável por assegurar esse direito. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) propôs medidas para a construção de uma escola

inclusiva, traçando objetivos e metas a serem alcançados, tais como: ampliação do número de matrículas, condições de acessibilidade física, atendimento especializado, formação docente etc.

Um dos princípios que deve nortear a Política de Inclusão é de que a escola tem que se tornar acessível para o aluno, desde sua estrutura física, passando pelo currículo, que deverá ser adaptado ou flexível (quando houver necessidade), professores capacitados, recursos didáticos diferenciados etc. Como complementam Blanco e Glat (2007, p. 34):

..82

*Diversidade e  
Convivência*

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais demanda uma mudança radical na gestão do sistema do sistema educacional de modo amplo, e de cada escola especificamente, priorizando ações em todos os níveis e ensino, desde a educação infantil aos programas para a formação de professores. Faz-se prioritária, também, a adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade e a organização de recursos técnicos e de serviços que promovam a acessibilidade pedagógica e nas comunicações.

Não é simplesmente colocar o aluno na sala de aula, são necessárias mudanças na estrutura física do espaço escolar, pois é preciso que a escola viabilize formas de atendimento a esses alunos, que não têm apenas o direito à educação, mas também têm direito a estar numa escola que ofereça oportunidades iguais a todos os alunos e que compreenda as diferenças individuais entre os educandos, sejam eles alunos com deficiência ou não.

A implantação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil resultou no aumento da quantidade de vagas, e por consequência no aumento das matrículas na rede regular de ensino na última década. Segundo documento do MEC de 2008, com o desenvolvimento dessas políticas públicas, torna-se evidente um crescimento de 146% nas matrículas das escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998 para 441.155 (63%) em 2006. De acordo com os dados do censo escolar da Educação básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na última década houve um crescimento das matrículas de alunos com deficiência na rede municipal de ensino de Salvador. Esse aumento se deve a alguns fatores: políticas públicas voltadas para matrículas nas escolas regulares; inclusão de alunos com deficiência no ensino regular; a queda nas matrículas em escolas especializadas e a municipalização da educação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com o censo Demográfico/IBGE de 2000, a população total da Bahia é de 13.085.769 habitantes, e a população com deficiência é de 2.046.326 habitantes, dentre esses 282.653 se referem à população de 0 a 17 anos com deficiência. O número de matrículas na educação especial no Estado da Bahia, de 2002 a 2006, demonstra um crescimento de 18,6% em escolas e classes especiais; nesse mesmo período houve um crescimento de 358% das matrículas em escolas regulares.

O aumento significativo das matrículas de alunos com deficiência na rede municipal de Salvador, ocorrido

a partir do ano de 2003, demonstrou a importância dos estudos acerca da entrada desses alunos nas escolas regulares. Neste aspecto, o trabalho em questão, um recorte da pesquisa intitulada *A Permanência e progressão escolar de alunos com deficiência no ensino regular*, tem como principais objetivos perceber o crescimento das matrículas na última década e a progressão escolar dos alunos com deficiência no ensino regular, além de apresentar indicadores de escolaridade dos sujeitos da pesquisa. Na perspectiva da educação inclusiva, algumas questões nortearam este trabalho: o aluno com deficiência tem logrado êxito? A escola tem proporcionado condições adequadas para o desempenho desses alunos e para a sua inclusão social?

### *Metodologia*

Para a realização dos objetivos propostos na pesquisa, foi utilizado o método empírico e a análise documental com enfoque qualitativo. A pesquisa empírica, segundo Carvalho (1997), caracteriza-se por: estudos exploratórios da sala de aula, escola e comunidade; coleta, organização e classificação de vários materiais; estudo do material coletado; produção de relatório e correlação entre os resultados encontrados com a teoria. Para Godoy apud Neves (1996), a pesquisa documental:

É constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vista a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer

base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade dirija a investigação por enfoques diferenciados. [...] Além disso, os documentos são uma fonte não-reativa e especialmente propícia para o estudo de longos períodos de tempo.

Esses dois métodos de pesquisa poderão ser observados no decorrer da apresentação do estudo em questão, além do caráter qualitativo da pesquisa que, para Godoy citado por Neves (1996, p. 27), costuma ser:

[...] direcionada ao longo do seu desenvolvimento; além disso, busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada por métodos quantitativos. [...] Nas pesquisas qualitativas, é freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi feita uma revisão bibliográfica sobre as questões da Educação Inclusiva e da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular, de textos de diversos autores, entre eles: Beyer (2005), Blanco e Glat (2007), Baptista (2007), Carlo (2001), Carvalho (2007). Além disso, procedeu-se à leitura e discussão da legislação em vigor relativa à educação inclusiva: LDB 9394/96; Resolução CNE n°. 2 /2001; Documento Subsidiário para a Política de Educação Inclusiva; PNE (Plano Nacional de Educação), bem como ao levantamento

de dados referentes às matrículas de alunos com deficiência na última década. Nosso objetivo foi coletar dados acerca do atendimento educacional de alunos com deficiência em Salvador e dados estatísticos através da internet nos sites de diversas instituições: MEC, INEP, SEESP e SMEC.

Na busca de analisar de que forma a escola tem proporcionado a inclusão escolar e social, o sujeito investigado nesta pesquisa foi o aluno com deficiência inserido nas classes regulares das escolas municipais da cidade de Salvador no ano de 2008. Para tal, foi realizado um trabalho de campo com o objetivo de coletar informações sobre a vida escolar desses alunos, através de análise documental. Em seguida, foram levantados dados referentes ao número de alunos com deficiência matriculados nas classes regulares.

Com o intuito de saber em que escolas os alunos com deficiência estavam matriculados, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação Cultura e Lazer (Secult), e lá fomos orientados a consultar as CREs (Coordenadoria Regional de Educação) para fazer o levantamento das escolas que têm alunos com deficiência matriculados. Segundo o Artigo 13 do Regimento da Secretaria Municipal da Educação e Cultura de 2002, as CREs:

[...] desempenham as ações intermediárias entre as unidades internas da Secretaria Municipal da Educação e Cultura e as unidades escolares, com a finalidade de descentralizar as ações educacionais no âmbito do Município do Salvador, promovendo articulação, monitoramento e desenvolvendo as atribuições técnico-administrativo-pedagógicas. (SALVADOR. Prefeitura Municipal, 2002)

Em Salvador são 11 CREs, que estão distribuídas em bairros distintos e cada uma é responsável por um determinado número de escolas da região que abarcam. Ao serem contatadas, quase todas as coordenadorias não tinham disponíveis os dados referentes ao número de alunos com deficiência e suas respectivas escolas.

Durante a realização da pesquisa foram utilizadas duas fichas através das quais foram coletados, em uma, dados referentes à escola: nome; bairro; número total de alunos; número de alunos com deficiência, formação dos professores; atendimento especializado entre outros. E, na outra ficha, sobre o aluno: nome; idade; série; deficiência; início da escolarização; escolas anteriores; tempo na escola atual; frequência; forma de avaliação do aluno; se o aluno estudou em escola especial e repetência. Estas fontes foram analisadas para traçar o perfil da pessoa com deficiência na escola regular, tendo como critérios norteadores o avanço das matrículas e a progressão escolar do aluno.

### *Números da última década*

De acordo com o site da Secretaria Municipal de Educação, em 2008 foram matriculados 1.251 alunos com vários tipos de deficiência: mental, visual, física, auditiva, motora, múltiplas, paralisia cerebral e síndrome de Down. Neste trabalho vamos traçar um panorama da evolução das matrículas na Educação Especial na cidade de Salvador, a partir de 1999 a 2008.

Nos anos de 1997 e 1998 não havia dados da Educação Especial em Salvador, somente a partir de 1999 é que começam a aparecer os primeiros dados desta modalidade de ensino. Em 1999, na rede municipal de Salvador havia 52 alunos, o que representava apenas 2,9% do total de alunos matriculados, que estavam na Educação Especial do ensino fundamental, porém os dados encontrados não especificavam as séries. Segundo os dados do censo escolar, nos anos de 2000 e 2001, ao contrário de 1999, não houve registro de matrículas nestes dois anos na Educação Especial, o que mostra também um aumento nas matrículas tanto na rede estadual quando na rede privada.

Após a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB n°. 2 de 11 de setembro de 2001, voltam a aparecer números de matrículas nos dados da Educação Especial, que, em 2002, teve 60 alunos nessa modalidade de ensino, todos no ensino fundamental. Em 2003, a rede municipal de Salvador tinha 198 alunos matriculados, destes, 147 no ensino fundamental, um aumento em comparação ao ano anterior de aproximadamente 330%. Sobre os outros 51 restantes não é mencionado onde estão matriculados: se em escolas especiais ou regulares. Em 2004, foram 248 alunos com deficiência matriculados, e destes, 231 no ensino fundamental em escolas ou classes especiais. Nesse mesmo ano foram matriculados 1.118 alunos nas escolas comuns. Em 2005 já são 280 alunos com deficiência, desses 256 no ensino fundamental, em classes ou escolas especiais, os outros 24 restantes os dados do INEP não informam em que

tipo de escola os alunos estão. Neste mesmo ano os dados apontam a matrícula de 1096 alunos em escolas regulares.

Em 2006, foram matriculados 288 alunos, sendo que 236 estavam no ensino fundamental na Educação especial, e, como no ano anterior, não foi informado em que tipo de escola estavam matriculados os outros 52. Além desses, houve a matrícula de 1.173 alunos em escolas regulares. Em 2007, finalmente é possível verificar dados, desde a creche até a educação de jovens e adultos (ensino fundamental). Na pré-escola, os números são mais animadores, são 47 crianças com deficiência matriculadas; ainda é pouco, mas representa um avanço, porque até o ano anterior, de acordo com os dados do INEP, essas crianças estavam fora da escola. Esses primeiros números sobre matrículas na pré-escola estão em consonância com a LDB 9394/96 que diz no seu Capítulo V, artigo 58, parágrafo 3º: “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”. Ainda, de acordo com o censo escolar de 2007, foram matriculados 1039 alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental. Já nos anos finais são 68 alunos e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ensino fundamental, são 237 alunos matriculados.

Segundo dados do censo escolar do INEP, nos anos de 2008 e 2009, o número de alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental em Salvador são 999 e 884, respectivamente. São os anos mais animadores com relação a matrículas de alunos com deficiência na rede municipal de ensino de Salvador. Além de trazerem números de matrículas

culas em todas as etapas de ensino nas escolas municipais, mostram claramente o aumento das matrículas em relação aos anos anteriores, principalmente na creche e pré-escola. Segundo dados do INEP, o total de alunos com deficiência matriculados na pré-escola nestes dois anos foi de 55 e 78 alunos<sup>2</sup>, respectivamente. É importante ressaltar que, de acordo com o resultado do censo escolar 2008, o site do INEP aponta que no Brasil houve um crescimento de 7,6 % nas matrículas na educação especial e nas classes comuns do ensino regular, em relação ao ano de 2007. Ainda, de acordo com o censo escolar, o índice de matriculados passou de 46,8 % do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54 %, em 2008.

## *Resultados*

De acordo com os dados obtidos na Secult, na cidade de Salvador existem 416 escolas regulares da rede municipal, dessas 264 escolas têm alunos com deficiência matriculados em classes regulares. Desse total, foram visitadas 50 escolas e coletados dados em 33, totalizando 142 alunos com deficiência na rede regular de ensino de Salvador. É importante ressaltar que os dados dos alunos foram coletados em dois períodos distintos: de outubro a dezembro de 2008 e de outubro de 2009 a janeiro de 2010. Entre as escolas visitadas, 16 não tinham alunos com deficiência, uma escola se recusou a disponibilizar os dados para a análise documental.

Os sujeitos da pesquisa encontrados nas escolas regulares estavam na faixa etária entre 4 e 49 anos e cursando desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, e no Segmento de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) estágios I ao IV do ensino fundamental. A partir dessa amostra foi possível construir uma tabela baseada na coleta de dados, contendo número de alunos por deficiência e etapa de ensino, como mostramos a seguir:

Tabela I: Distribuição dos alunos por deficiência e etapa de ensino de acordo com os dados coletados nas escolas municipais em 2008 e 2009

Deficiência	Educação Infantil	Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	EJA Ens. Fund. I	EJA Ens. Fund. II	Total
Auditiva		04			02	06
Autismo		03				03
Física		12	03			15
Intelectual	01	71	06	04	04	86
Motora		01				01
Visual		04	02			06
Múltiplas		07	02	02	01	12
Paralisia Cerebral	01	04		01		06
Síndrome de Down		03				03
Outros		01				01
Não informou		03				03
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>112</b>	<b>13</b>	<b>07</b>	<b>07</b>	<b>141</b>

Fonte: extraídos a partir da coleta de dados nas escolas municipais.

Segundo os dados do site da Secult, no ano de 2010, o total de alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais de Salvador são de 1.305, sendo esse o maior número de matrículas, desde 1999, que é quando aparecem os primeiros dados de matrículas de alunos com deficiência, mostrando, ainda, um aumento de matrículas desde a educação infantil até o Ensino Fundamental I e II e SEJA I e II, conforme mostra tabela a seguir:

Tabela II: Alunos com deficiência matriculados por deficiência e etapa de ensino nas escolas municipais de Salvador em 2010

Deficiência	Educação Infantil (Pré-escola)	Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	EJA Ens. Fund. I	EJA Ens. Fund.II	Total
Albino	05	03	01	00	00	09
Altas Habilidades	04	21	02	02	00	29
Auditiva	02	58	08	11	03	82
Física	08	96	10	13	00	127
Intelectual	05	335	12	73	05	430
Motora	05	78	11	27	05	126
Visual	02	81	13	12	04	112
Múltiplas	09	64	05	13	02	93
Paralisia Cerebral	25	167	04	16	02	214
Síndrome de Down	06	53	05	18	01	83
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>956</b>	<b>71</b>	<b>185</b>	<b>22</b>	<b>1305</b>

Fonte: Site da Secult.

É importante ressaltar que o foco principal do trabalho foram os alunos do ensino Fundamental I, porém durante

a coleta de dados, algumas escolas atendiam Educação Infantil e Ensino Fundamental I e outras atendiam Ensino Fundamental I e II.

No decorrer da pesquisa, várias foram as constatações acerca das escolas municipais visitadas. Na maioria delas, não existem banheiros adaptados, rampas de acesso, corrimões e etc.; os professores das classes regulares do ensino Fundamental I são graduados em Pedagogia, Normal Superior ou estavam concluindo a graduação. Já os professores do ensino Fundamental II são licenciados em Matemática, História, Letras, Geografia, Educação Física etc. Nas escolas de ensino Fundamental I e II, foram encontrados professores que já terminaram ou estão cursando pós-graduação, sendo o curso de Psicopedagogia a especialização mais comum entre os professores do ensino Fundamental I.

### *Considerações finais*

Este trabalho é parte dos resultados da pesquisa *A permanência e a progressão escolar de alunos com deficiência no ensino regular*. Os dados apresentados nesta pesquisa correspondem a aproximadamente 10% do total de alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais de Salvador. Sendo assim, não devem ser generalizados, tendo em vista que representam uma amostra na qual podemos levantar discussões acerca de questões ligadas à evolução das matrículas e à escolaridade dos alunos.

A inclusão nas escolas municipais de Salvador parece acontecer apenas com o objetivo de cumprir metas, estatísticas e a legislação, tendo em vista que, em um grande número de escolas faltam coisas que são consideradas simples, como uma rampa de acesso e materiais didáticos diferenciados, para que o professor possa trabalhar com alunos com diferentes tipos de deficiência.

Alguns aspectos chamam a atenção. Entre eles, está o fato de que até o ano de 1998 não aparecem dados das matrículas de alunos com deficiência em Salvador, e, desde 1999, quando aparecem os primeiros números da Educação Especial em Salvador, só aparecem dados totais e do ensino fundamental. Apenas em 2004 surgem os primeiros dados das matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares do município. Os números do censo escolar de 2007 são os que melhor representam as matrículas nas etapas de escolarização, desde 1999. Em 2007, aparecem dados referentes ao número de alunos matriculados desde a creche até a EJA, ao contrário dos anos anteriores em que só apareciam dados da Educação Especial total e no ensino Fundamental, sem especificar as séries. Em relação à creche, no ano de 2007, o número de alunos com deficiência foi de apenas 2, o que nos faz questionar: será que em toda a cidade de Salvador, naquele ano, existiam apenas duas crianças com deficiência em idade para frequentar a creche? Será que as creches não recebiam alunos com deficiência?

Durante a análise dos dados, constatou-se que dos 142 alunos sobre os quais foi feita a análise documental,

70 alunos nunca repetiram uma série/ciclo, o que corresponde a 49,2%; 55 alunos já foram reprovados em alguma série/ciclo, destes, 22 foram reprovados no Ciclo de Educação Básica (CEB II), o que corresponde a 40%. Trata-se de um dado relevante a ser destacado, pois hoje, segundo informações colhidas nas escolas, diferente de anos anteriores, quase não há reprovação, pois as escolas municipais utilizam o regime de progressão continuada que impede a retenção dos alunos entre as séries de um mesmo ciclo. Em 12 pastas não havia informações acerca de reprovação, que corresponde a 8,4%, e 5 alunos evadiram, totalizando 3,5%. Entre os 55 alunos (38,7%) que já repetiram, observou-se que 43 alunos já repetiram uma vez alguma série/ciclo; 10 alunos já repetiram mais de uma vez a mesma série/ciclo e 6 alunos permaneceram na mesma série/ciclo por dois ou mais anos.

No que se refere à inclusão escolar dos sujeitos da pesquisa, fica evidente que é preciso que o governo crie políticas públicas que garantam não apenas acesso dos alunos com deficiência à escola regular, mas, sobretudo, deve ser garantida além do acesso, a permanência. Deve criar políticas públicas, no sentido de garantir formação continuada dos professores na área de Educação Inclusiva para que, ao receberem um aluno com deficiência, os professores possam dar uma atenção diferenciada, levando em conta as suas necessidades. Nesse sentido, este trabalho pretende contribuir para o debate em torno das políticas públicas voltadas para a inclusão e os questionamentos acerca da forma como a mesma está ocorrendo nas escolas municipais da cidade de Salvador.

## Notas

<sup>1</sup> Adriana Maria Santos de Souza, natural de Salvador, moradora do bairro de Santo Inácio, graduanda em Pedagogia da FAGED/UFBA, atualmente é bolsista de iniciação científica do CNPq e membro do grupo de pesquisa GEINE - Grupo de Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais da FAGED/UFBA.

<sup>2</sup> Disponível em: < [www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/matricula/](http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/matricula/) > . Acesso em: 15 ago. 2008

## Referências

..96

Diversidade e  
Convivência

BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, Otto Hugo. A inclusão na escola regular: idéias para implementação. In: \_\_\_\_\_. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.27- 42.

BLANCO, Leila de Macedo Varela; GLAT, Rosana. Educação no contexto de uma Educação Inclusiva. In: \_\_\_\_\_. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. Capítulo 1, p. 15 - 35.

BRASIL. Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Números da Educação no Brasil 1999-2007*. Disponível: < [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) > . Acesso em: 15 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução CNE nº 2 de 11 de setembro de 2001. Disponível em: < [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf) > . Acesso em: 18 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

CAIADO, Kátia R. Moreno; LAPLANE, Adriana Lia F. de. Programa educação inclusiva: direito à diversidade, uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. REUNIÃO DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2008.

CARLO, Marysia M. R. do Prado de. Vygotsky e o desenvolvimento humano comprometido pela deficiência. In\_\_\_\_\_. *Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus, 2001. Capítulo III, p.65-81.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. A educação especial na “letra” das leis. In\_\_\_\_\_. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. Capítulo 4, p. 89-102.

CAVALCANTI, Neulia do Carmo Pereira da Silva. *O papel do professor itinerante face à inserção da pessoa com deficiência no ensino regular: significando e ressignificando a itinerância*. 2007. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade, instituto, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CENSO DEMOGRÁFICO – 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Microdados. CD-ROM.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In\_\_\_\_\_. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 26-48.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES Marly. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARQUES, Luciana Pacheco. *O professor de alunos com deficiência mental: Concepções e prática pedagógica*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa-características usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996. Disponível em: < <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf> > . Acesso em: 10 ago. 2009.

RAIÇA, Darcy; PRIOSTE, Cláudia; MACHADO Maria Luiza Gomes. *Dez questões sobre educação inclusiva da pessoa com deficiência mental*. São Paulo: Avercamp, 2006.

SALVADOR. Prefeitura Municipal. *Estrutura organizacional Secretaria Municipal da Educação e Cultura*. Salvador, 2002. Disponível em: < <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/regimento-smec-2002.pdf> > . Acesso em: 15 nov. 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

### *Sites visitados*

..98

Diversidade e  
Convivência

Ministério da Educação. < <http://www.smec.salvador.ba.gov.br> > . Acesso em: 18 ago. 2009.

< <http://portal.mec.gov.br/index.Php> > . Acesso em: out. 2008.

< <http://www.smec.salvador.ba.gov.br> > . Acesso em: set. 2008.

< <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/matricula/> > . Acesso em: out. 2009.

*O respeito às minorias no regime da  
maioria (democracia) no Estado  
Democrático de Direito*

Efson Batista Lima<sup>1</sup>

[...] enquanto existirem cidadãos cujos direitos fundamentais não sejam respeitados por razões relativas à discriminação por orientação sexual, sexo, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política, não se poderá afirmar que a sociedade brasileira seja justa, igualitária, democrática e tolerante.

*Paulo de Tarso Vannuchi*



## Introdução

O presente trabalho visa discorrer sobre algumas incongruências para a efetivação dos direitos fundamentais em um regime da maioria. Com a evolução do sistema estatal e a percepção das dimensões dos direitos fundamentais, são comuns fortes discussões sobre a não efetivação desta categoria de direitos, especialmente, no Brasil.

De pronto, precisamos concordar com a veracidade da afirmação de que significativa parte dos direitos fundamentais não é respeitada no Brasil. As situações fáticas acerca das questões básicas evidenciam os problemas nacionais e constata a ineficácia da legislação referente ao direito de locomoção da pessoa portadora de deficiência; direito de atendimento médico hospitalar e abandono material do idoso. O ensino básico não oferece condições adequadas para o aprendizado das crianças e adolescentes, a tentativa de universalização do ensino não caminha *pari passu* com a qualidade educacional. E a mortalidade infantil ainda é alta no país. Sendo assim, os direitos fundamentais, que o constituinte brasileiro positivou na Constituição Federal de 1988, não estão plenamente garantidos ao brasileiro.

Agora, todavia, a situação é mais dramática para os grupos que constantemente são fragilizados e limitados quanto à própria existencialidade. Os membros destes grupos não conseguem se estabelecer até mesmo como indivíduos. Muitos deles não se sentem seguros, ao ostentar sua identidade étnica, como o caso dos índios; outros sofrem a intolerância religiosa, ver os filhos e pais de santos

ou alguém, ao demonstrar a orientação sexual, sofre sérios riscos.

Dentre as diversas minorias que poderiam ser tratadas nessa análise, buscou-se contemplar as minorias indígenas e as minorias sexuais. O conceito de minoria utilizado será o genericamente aceito pelas Nações Unidas.

[...] O conceito de minoria será, grosso modo, o genericamente aceito pelas Nações Unidas: grupos distintos dentro da população do estado, possuindo características étnicas, religiosas ou lingüísticas estáveis que diferem daquelas do resto da população; em princípio numericamente inferiores ao resto da população; em uma posição de não dominância; vítima de discriminação. (BRASIL. Câmara dos deputados, 2000, p. 38)

No caso dos indígenas, desde o período colonial ao momento atual, eles tiveram que resistir arduamente para, pelo menos, permanecerem reduzidamente no território nacional. Forçadamente, as comunidades indígenas que restaram se “adaptaram” ao contexto nacional. Hoje, os indígenas apresentam demandas como liberdade e igualdade, condições estas que para determinados grupos sociais são conquistas antigas ou foram obtidas ainda na Primeira Dimensão dos Direitos.

No caso brasileiro, estudos apontam que viviam no Brasil mais de oitocentos povos com mais de mil línguas. Hoje restaram somente pouco mais de 700 mil pessoas em cerca de 230 etnias diferentes e 180 línguas. Noutros países das Américas e em quase todos os países do mundo as resistências

dos povos diferenciados continuaram. E a luta de vários povos nunca foi e nem é para se tornarem independentes dos Estados Nações e sim para que aqueles princípios da igualdade, liberdade e fraternidade também os alcancem, aí incluindo os direitos de serem culturalmente diferenciados. (MARÉS, 2009, p. 84, grifos nossos)

Sendo assim, a evolução dos direitos humanos e fundamentais, especialmente, os de Primeira Geração, como liberdade e igualdade, não atingiu de maneira plena todos os indivíduos. Observando, então, os indígenas nesse contexto, podemos dizer que possuem uma liberdade e uma igualdade pouco asseguradas. Estes ainda buscam reconhecimento e respeito aos seus direitos, como sociedades étnicas diferenciadas.

O ponto central dos movimentos indígenas, desde o final do século XX, tem sido a exigência de reconhecimento e respeito a seus direitos como sociedades etnicamente diferenciadas – direitos políticos, territoriais, culturais, econômicos e sociais; a afirmação de sua identidade étnica; a reclamação de uma reparação histórica pela responsabilidade objetiva do Estado nos danos ocasionados pelos séculos que se seguiram de ocupação dos territórios indígenas. Tais reclamações, discursos e demandas significam um desafio para o estado e as sociedades não-indígenas, a respeito de suas certezas, seu projeto de democracia ‘moderna’ e sua história. (MARÉS, 2009, p.103)

Constata-se que os grupos indígenas não desfrutam de uma ampla proteção do Estado Brasileiro. Não há muito

tempo, o Brasil tinha vergonha de reconhecer que havia nações indígenas em seu território.

Portanto, fiquei um tanto espantado quando, durante um almoço a que me levara Victor Margueritte, ouvi da boca do embaixador do Brasil em Paris a versão oficial: ‘Índios? Infelizmente, prezado cavalheiro, lá se vão anos que eles desapareceram. Ah, essa é uma página bem triste, bem vergonhosa da história de meu país. Mas os colonos portugueses do século XVI eram homens ávidos e brutais. Como reprova-los por terem participado da rudeza geral dos costumes? Apanhavam os índios, amarravam-nos na boca dos canhões e estraçalhavam-nos vivos, a tiros. Foi assim que os eliminaram, até o último. Como sociólogo, o senhor vai descobrir no Brasil coisas apaixonantes, mas nos índios não pense mais, não encontrará nem um único [...]’. Quando hoje evoco essas palavras, elas me parecem inacreditáveis, mesmo na boca de um ‘grã – fino’ de 1934 e lembrando-me a que ponto a elite brasileira da época (felizmente, desde então ela mudou) tinha horror a qualquer alusão aos indígenas e, de maneira mais genérica, às condições primitivas do interior, a não ser para admitir – e inclusive sugerir – que uma bisavó índia dera origem a uma fisionomia imperceptível exótica, e não essas poucas gotas, ou litros, de sangue negro que já ia se tornando de bom – tom [...] (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 46)

Os índios foram brutalmente reduzidos no território nacional e durante décadas foram marginalizados do contexto de sujeitos de direito. Ainda hoje, quando comparadas a população não-indígena com a indígena, observa-se um

abismo colossal em relação à expectativa de vida, educação, saúde e a pobreza extrema que pode ser verificada nas tribos.

Na Constituição Federal de 1988, os indígenas receberam capítulo especial para o asseguramento e proteção de suas organizações, costumes, línguas e crenças. A Constituição também reconheceu-os como tendo o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Se para nós a terra representou o símbolo do feudalismo, acumulação de riqueza e possui valor de mercado, para os indígenas, a terra representa valor de existência, físico e cultural. Para eles, a mãe-terra é sagrada.

A relação entre o indígena e suas terras não se rege pelas normas do Direito Civil. Sua posse extrapola da órbita puramente privada, porque não é e nunca foi uma simples ocupação da terra para explorá-la, mas base de seu *habitat*, no sentido ecológico de interação do conjunto de elementos naturais e culturais que propiciam o desenvolvimento equilibrado da vida humana. (SILVA, 1993, p. 49)

Mesmo com a expressa previsão legal de proteção às terras tradicionais, constantemente as comunidades indígenas sofrem diversas críticas, especialmente quando se discute a demarcação de terras que visa assegurá-los nas respectivas áreas que lhes pertencem tradicionalmente. Isto não foi diferente com a demarcação das terras indígenas da Raposa Serra do Sol que, durante todo o processo demarcatório e trâmite da Ação Popular n.º 3388, no STF, enfrentou fortes embates. Ao final das discussões, o STF considerou constitucional a demarcação das terras.<sup>2</sup>

Na Bahia, o Relatório divulgado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) constatando uma região, ao sul do Estado, precisamente entre os municípios de Ilhéus, Buerarema e Una, como terra indígena, vem causando muita polêmica.

Referência: Processo 08620.001523/2008. Terra Indígena: Tupinambá de Olivença. Localização - Municípios: Ilhéus, Buerarema e Una. Estado: Bahia. Superfície: 47.376 Ha. Perímetro: 150 km. Sociedade Indígena: Tupinambá de Olivença. Família Lingüística: Tupi. População: cerca de 3000 indivíduos. Identificação e Delimitação: Grupo Técnico constituído pela Portaria n°102/PRES, de 22 de janeiro de 2004. Antropóloga Coordenadora: Susana Dores de Matos Viegas. Antropólogo Colaborador: Jorge Luiz de Paula. (FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, 2009, p. 52)

Os fazendeiros e a população local reagiram e os conflitos pelo domínio da área se avolumaram. Para este grupo, contrário à demarcação das terras, a comunidade indígena Tupinambá não existe há muito tempo. Segundo eles, o aldeamento foi extinto. Na Exposição de Argumentos para Contestação do Relatório da FUNAI, a Comissão dos Pequenos Produtores da Região Sul da Bahia alega que “as terras pertencentes a aldeamentos extintos não podem ser consideradas terras indígenas. O aldeamento Jesuítico de Nossa Senhora da Escada, extinto pelas leis Pombalinas se transformou em Vila de Olivença”. Enquanto isso, a sociedade ilheense se reuniu e prepara-se para travar uma batalha judicial que provavelmente só terá fim no STF.

Vários discursos são produzidos para criminalizar a demarcação das terras Tupinambá. Outras vozes vêm no sentido de defender o território dos municípios envolvidos no litígio e a economia da região, além de defenderem a permanência dos pequenos agricultores como sendo os legítimos donos.

Observa-se também que os pequenos agricultores são utilizados como escudo para impedir a demarcação das terras indígenas, quando, na verdade, essa região é uma área bastante cobiçada pelos empresários do setor turístico, das famílias de empresários e políticos do sudeste do País, que mantêm extensas faixas de terras e empreendimentos. Logo, uma área que possui atrativo econômico.

Defendo a legalidade, o bom senso e a territorialidade do município de Ilhéus, já combalido e fustigado pela crise econômica. Além disso, não podemos esquecer de trabalharmos pela paz no campo, fator fundamental para que os produtores rurais continuem produzindo e gerando prosperidade. (LIMA, 2009)<sup>3</sup>

Como se não bastasse todo esse conflito que se avoluma entre os diretamente interessados na demarcação destas terras indígenas, uma guerra de informações sobre o tema é gerada a todo instante. As manchetes que circulam nos *blogs*, rádios e jornais da região dão conta da anulação do suposto “decreto”. O *blog* Pimenta na Muqueca, o mais acessado no sul da Bahia, apresentou a notícia com o seguinte título: *Funai anulará decreto que demarcou terras em Olivença*. Diante das notícias desencontradas dando conta

da anulação do “decreto”, instrumento jurídico que ainda não foi elaborado para tratar do assunto, a Funai teve que publicar uma nota informativa, nos seguintes termos:

Em atenção ao comentário publicado na Revista Época, edição n° 635, de 17.07.2010, na coluna “Vamos Combinar”, de responsabilidade do jornalista Paulo Moreira Leite, a Funai esclarece que dará continuidade ao procedimento administrativo de identificação e delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença, situada nos municípios de Ilhéus, Buerarema e Una (sul da Bahia), conforme previsto no Decreto 1775/96. O relatório circunstanciado de identificação e delimitação da referida Terra Indígena, elaborado por Grupo Técnico formado por profissionais de qualificação reconhecida, condensa dados de natureza etno-histórica, ambiental, cartográfica e fundiária e foi aprovado pelo Presidente da Funai, por meio do Despacho n° 24, de 17.04.2009, publicado no Diário Oficial da União em 20.04.2009. Conforme previsto no Decreto 1775/96, os interessados apresentaram contestações que estão sendo analisadas no âmbito da Funai, para posterior encaminhamento do processo demarcatório ao Ministério da Justiça, com vista à declaração dos limites da Terra Indígena. Neste sentido, cumpre informar que não é prerrogativa da Funai criar ou decretar a extinção de Terra Indígenas, mas sim reconhecer, com base em estudos consistentes, os limites territoriais necessários e suficientes à reprodução física e cultural dos povos indígenas, nos termos do artigo 231 da Constituição Federal de 1998. De acordo com a Constituição Federal, a Terra Indígena é um bem da União que se destina a posse permanente e ao usufruto exclusivo dos

povos indígenas. (FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDIO, 2010)

Os grupos políticos locais, comunidade civil, fazendeiros e pequenos agricultores pressionam os Legislativos para se posicionarem. Várias audiências públicas foram convocadas tanto pela Câmara de Vereadores de Ilhéus quanto pela Assembleia Legislativa da Bahia e Câmara dos Deputados para se encontrarem as possíveis soluções.

Mesmo para as minorias indígenas, recebendo tratamento diferenciado a partir da Constituição Federal de 1988, a plena efetivação desses direitos não foi verificada no campo prático. Esta minoria carece de ações firmes por parte do Estado para assegurar sua existência como grupo étnico.

109..

Vencendo  
desafios

A Constituição brasileira dedica um capítulo completo ao reconhecimento dos povos indígenas. Reconhece uma nação pluricultural e multiétnica. Porém, mesmo diante desses avanços, verifica-se que há a necessidade de que os instrumentos legais permitam a concretização desses direitos dos povos indígenas brasileiros. Mesmo com o desenvolvimento de novos mecanismos legais, atendendo algumas reivindicações indígenas, ainda há um caminho a trilhar para que o Brasil garanta plenamente a sua diversidade social. (MARÉS, 2009, p. 5)

Avançando, outra parcela da população que fica à margem da plena cidadania, e que será tratada aqui, é o grupo das minorias sexuais, compreendido em *gays*,

lésbicas, travestis e transexuais. Na palestra apresentada no Seminário *Gênero & Cidadania: Tolerância e Distribuição da Justiça* – Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu, Unicamp em 2000, Luiz Mott, ex-presidente do Grupo Gay da Bahia (GGB) e antropólogo, discorre por que as minorias sexuais são a mais discriminadas.

Nesse trabalho, intitulado *Por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias?* – Mott sustenta categoricamente, em dez pontos, os motivos para o título do seu trabalho. Para este antropólogo, as minorias sexuais são as que carecem de maior proteção do Estado e que secularmente foram violentadas em sua plena liberdade de orientação sexual.

Em síntese, mostrarei que os homossexuais são os mais odiados dentre todos os grupos minoritários, porque o amor entre pessoas do mesmo sexo foi secularmente considerado crime hediondo, condenado como pecado abominável, escondido através de um verdadeiro complô do silêncio, o que redundou na internalização da homofobia por parte dos membros da sociedade global, a iniciar pela repressão dentro da própria família, no interior das igrejas e da academia, inclusive dentro dos partidos políticos e das próprias entidades voltadas para a defesa dos direitos humanos. Concluo mostrando que a homofobia internalizada devido à discriminação antihomossexual contamina mesmo os principais interessados: gays, lésbicas e transgêneros, que em sua maior parte vivem numa espécie de vácuo identitário e sob o efeito perverso da alienação, com baixa auto-estima, e incapazes de ações afirmativas em defesa da homossexualidade. (MOTT, 2000, p. 2)

A proteção necessária e que deve ser prestada às minorias sexuais ainda não foi colocada em prática. As pressões advêm dos mais diferentes setores da sociedade. Basta o Legislativo apresentar alguma proposta que vise proteger ou garantir os direitos da população LGBT<sup>4</sup>, que as opiniões contrárias são levantadas.

Ainda, no dia 06 de setembro de 2010, pesquisa realizada pela Secretaria de Pesquisas e Opinião Pública, no site do Senado Federal, para saber a opinião dos internautas sobre o Projeto de Lei nº. 72/07, que permite aos transexuais alterar seus documentos incluindo o prenome que usam socialmente, apresentava o seguinte resultado: a favor: 44,44 %; contra: 55,56 %, de um total de 990 votos<sup>5</sup>. É óbvio que, conforme advertência do próprio órgão, não é possível extrapolar este resultado para toda a população brasileira, mas ele capta consideravelmente a opinião do cidadão que acessa o site do Senado Federal, e revela também parte do pensamento da sociedade brasileira quanto aos assuntos que versam sobre o grupo LGBT.

Pesquisa do Instituto Datafolha revelou que 51 % da população brasileira são contrários à adoção por casais homossexuais, 44 % são favoráveis. A pesquisa foi motivada depois do Superior Tribunal de Justiça (STJ) reconhecer que um casal homossexual teria o direito à adoção.<sup>6</sup>

Portanto, as práticas discriminatórias contra gays, lésbicas, travestis, bissexuais e transexuais ainda é uma realidade presente entre os brasileiros:

Historicamente a população GLBT sofre o preconceito e a discriminação que se manifesta de diversas

formas: ora pela homofobia que se concretiza na violência, seja ela física ou moral, mas sempre limitadora do exercício dos direitos de todos os cidadãos; ora pela negação do reconhecimento diversidade sexual, quando restrita a uma compreensão binária e naturalizante de gênero, apartando desta forma todos os cidadãos que vivenciam suas identidades de gênero a partir de uma forma distinta das normas dominantes. (SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS, p. 2, 2008)

Nesse contexto, mesmo um governo oriundo da maioria deve assegurar os direitos das minorias. Ora, o Estado se ausentando desse desafio, seguramente as minorias terão parcela dos seus direitos não assegurados e nem efetivados; ou, quando muitos dos componentes destes grupos perderão suas próprias vidas. Deve ser reconhecido que, talvez, estejamos diante de um dos maiores desafios estatais: assegurar às minorias os seus respectivos direitos.

### *A evolução dos direitos humanos e fundamentais e as dificuldades para assegurar os direitos das minorias*

A Revolução Francesa apresentou às gerações futuras um significativo legado. A partir do tripé liberdade, igualdade e fraternidade, vários direitos seriam questionados pelos diversos grupos sociais. A relação entre governante e governado mudaria radicalmente. Mudaria também a relação homem-homem e, mais tarde, homem-mulher. Esta última,

ainda não totalmente concretizada, mas com a certeza de que profundas transformações ocorreram para melhor.

A Revolução Francesa teve seu mérito de influenciar várias nações do Ocidente, difundindo uma nova perspectiva histórica quando o assunto é direitos humanos.

Inicialmente, é importante traçar uma breve diferenciação entre direitos humanos e fundamentais. Enquanto os direitos fundamentais são todos aqueles direitos protegidos constitucionalmente e reputados importantes para o nosso constituinte originário, os direitos humanos estão acolhidos nas convenções, tratados e acordos internacionais. Outros dispositivos nessa dimensão, não podem ser relegados, haja vista seu caráter e importância para os indivíduos.

Foi importante fazer essa distinção, para permitir uma rápida abordagem histórica da evolução dos direitos do homem, que nem sempre coincidiram com o nosso direito constitucional pátrio. Ademais, princípios recorrentes nos mais variados discursos e no ordenamento jurídico nem sempre estão assegurados para as minorias. Por exemplo, não é possível conceber o paradigma da liberdade, consolidado nas sucessivas dimensões e, em tempo, perceber os seus limites conceituais para assegurar sua extensão teórica e prática às minorias sexuais. Nesse caso, não é possível falar em liberdade para este grupo, a não ser que se fale em liberdades, com a clara finalidade de negar uma delas que é inerente ao indivíduo.

Retomando o processo histórico das dimensões dos direitos e reconhecendo a dinamicidade do direito que nem sempre assistiu o homem e a mulher plenamente. Homem e mulheres possuem direitos que são imanentes à sua condição humana, mas nem sempre foi assim.

Toda essa evolução dos direitos deu-se a partir dos embates. Nem sempre eles estiveram espontaneamente assegurados ao homem. Foram conquistados em alguns momentos de maneira abrupta e, em outros, de maneira lenta e perversa. Assim, por exemplo, foi a escravidão. Só com o passar do tempo, esta abominável ideia foi superada. E os negros foram “libertos”. Outro exemplo, com prática sem aceitação na contemporaneidade, mas que, no passado, imposto às mulheres brasileiras, era o ostracismo político, até a década de trinta, quando somente a partir deste período passaram a ter o direito de votar nas eleições.

A primeira dimensão dos direitos teve como fulcro as ideias iluministas. Afirmou-se que o Estado precisava apenas deixar o caminho livre para que os indivíduos pudessem ter ampla liberdade. Limitava-se dessa maneira a intervenção estatal na vida privada. É significativo inferir que esta dimensão dos direitos está associada à crescente burguesia na Europa e que, notoriamente, a intervenção estatal embaraçava os anseios dessa classe econômica. É nesse momento que surge o Estado de Direito na perspectiva liberal e que permitirá conceber os direitos políticos e civis.

A primeira dimensão se traduz na expressão da liberdade. Esta versa sobre direitos civis e políticos

de todo o cidadão em relação ao Estado. Dá-se a conotação de liberdade perante o Estado. É de onde a ordem política liberal se vincula diretamente à primeira dimensão dos direitos fundamentais, traduzindo: os direitos civis e políticos incluindo a livre iniciativa e a igual representação política de maneira arbitrária e desmedida. É neste sentido que surge o Estado de Direito na versão liberal, onde imputa impor limites jurídicos ao poder do Estado. É neste sentido que as liberdades individuais e garantias dadas pela constituição nulificam as intervenções do Estado. (PRADO, 2008, p. 3)

Na segunda dimensão dos direitos, pode ser constatada a pressão social para que o Estado interviesse para efetivar determinados direitos na ordem social. Observam-se as influências do marxismo, do socialismo utópico, a doutrina social da Igreja Católica e as pressões dos trabalhadores para positivar os direitos sociais, culturais e econômicos.

A terceira geração de direitos compreende basicamente os direitos difusos do homem. O meio ambiente, o desenvolvimento sustentável, a conservação do patrimônio histórico e a solidariedade marcam essa nova configuração dos direitos. Canotilho (2003) denomina esta dimensão de direitos dos povos.

Com o discurso da obrigatoriedade de fazer, o Estado deve buscar a felicidade social e instigar os cidadãos à prática da solidariedade. Vivencia-se um Estado social. Para Bonavides (2006, p. 569) é um novo polo jurídico em relação ao homem e, mais, é valor supremo em termos de existencialidade concreta.

Com efeito, um novo pólo jurídico de alforria do homem se acrescenta historicamente aos da liberdade e da igualdade. Dotados de altíssimo teor de humanismo e universalidade, os direitos da terceira geração tendem a cristalizar-se no fim do século XX enquanto direitos que não se destinam especificamente à proteção dos interesses de um indivíduo, de um grupo ou de um determinado. Têm primeiro por destinatário o gênero humano mesmo, num momento expressivo de sua afirmação como valor supremo em termos de existência.

A quarta dimensão dos direitos não recebe uniformidade em sua caracterização. A depender do teórico ou doutrinador, essa passagem histórica dos direitos fundamentais ganhará um escopo diferente. Para Bonavides (2006), está em consolidação a quarta dimensão dos direitos. Todavia, admite que a quarta dimensão dos direitos fundamentais se ligará aos desdobramentos dos avanços técnicos decorrentes da ciência contemporânea.

Para o Professor-Doutor Manoel Jorge, da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia, a coletividade impulsionou a defesa dos interesses das minorias, bem como os direitos humanos à democracia, ao pluralismo e à informação.

E as demandas da coletividade em prol do respeito às minorias possibilitou o surgimento dos direitos de quarta geração: os direitos das minorias, ou ainda os direitos humanos à democracia, ao pluralismo e à informação. (SILVA NETO, 2008, p. 603)

Silva Neto (2008) reconhece a dinamicidade das gerações<sup>7</sup> dos direitos fundamentais. Sendo assim, as dimensões dos direitos não é um rol taxativo e, portanto, alguma outra dilação permitirá atestar em, outros estudos, a quinta dimensão dos direitos fundamentais que versa sobre a paz.

Convém assinalar que o processo de densificação dos direitos fundamentais é infindo; vale dizer, teve o início identificado à Revolução Francesa, mas não tem fim. E isso acontece precisamente porque o Estado, instrumento de satisfação das necessidades humanas, está, de modo ininterrupto, submetido a modificações pelo simples fato de o ser humano que o cria estar constantemente em transformação. (SILVA NETO, 2008, p. 603)

Com todas essas considerações, podemos constatar que houve consideráveis transformações que visaram consagrar a liberdade, a dignidade da pessoa humana, a igualdade. Observa-se também a intervenção estatal para ofertar determinados direitos básicos ao indivíduo. Apresentou-se então para o Estado Social uma demanda e para a construção ideológica da época consistia em obrigação do Estado disponibilizar meios para garantir os anseios dos cidadãos.

Outrora, esses avanços não foram percebidos por todos os grupos sociais. Para alguns, até hoje, não foi assegurado o direito de ultrapassar a primeira geração de direitos. Ter uma identidade étnica é um direito essencial a sua própria existência. Não ser discriminado pela cor é algo que durante muito tempo foi *standard* e, mesmo assim, constatam-se diversas práticas racistas na atualidade. Continuando,

encontram-se as minorias sexuais que não podem ostentar a orientação sexual. Caso façam, sofrem diversas discriminações. As represálias podem ser observadas na própria família. E muitas vezes persistem como motivo de chacota nas universidades e escolas.

O grande teórico dos direitos humanos, o mestre italiano Norberto Bobbio ressalva que a linguagem dos direitos tem a função prática de emprestar às reivindicações dos movimentos o que demandam, todavia, ressalva a possibilidade da contradição entre o assegurado e a sua concretização.

..118

Diversidade e  
Convivência

A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. Não se poderia explicar a contradição entre literatura que faz a apologia da era dos direitos e aquela que denuncia a massa dos 'sem - direitos'. (BOBBIO, 2004, p. 9)

### *O estado democrático de direito e a imposição de intervir para garantir os direitos das minorias*

#### *As minorias indígenas*

As minorias indígenas receberam uma atenção especial do constituinte. Todavia, a suposta efetivação da previsão

constitucional apresenta uma grande diferença entre o discurso e a prática. Nem sempre foi fácil reconhecer as áreas tradicionalmente ocupadas por esses povos. Muito menos, reconhecê-los como sujeitos de direitos ou muito menos elevá-los à categoria de proteção constitucional.

Ao fazer isso, houve um importante resgate da contribuição desse povo para a história nacional, bem como garantir a ele, a possibilidade da autoafirmação de sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupa, impelindo a União de demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.<sup>8</sup>

A elevação dos direitos indígenas à proteção constitucional requer uma atenção de todos.

Os direitos e interesses dos índios têm natureza de direito coletivo, direito comunitário. Como tal, concerne à comunidade toda e a cada índio em particular como membro dela. Essa idéia reconduz à comunidade de direito que existia no seio da gentilidade. (SILVA, 1999, p. 831)

A previsão constitucional do art. 67 da ADCT<sup>9</sup>, que determina o dever da União de concluir a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos, foi vencido e apenas 50 % das demarcações foram concretizadas até o presente momento.

Para a Funai, as terras indígenas do Brasil ocupam 929.209 km<sup>2</sup>, correspondentes a 10.87 % do território nacional. Das 561 áreas indígenas reconhecidas

pela Funai , 315 já se encontram demarcadas, homologadas e registradas, perfazendo 738.344 km<sup>2</sup> de extensão. Existem, ainda, 54 terras delimitadas, 23 identificadas e 169 a identificar. [...] Por outro lado, embora cerca de 80 % da área dos territórios indígenas estejam demarcados, os 20 % restantes de área pertencem a quase 50 % do número das terras indígenas, que permanecem sem demarcação, grande parte das quais no Nordeste e Sudeste, onde pressão dos interesses econômicos é enorme (BRASIL. Câmara dos Deputados, 2000, p. 40)

Todavia, o descumprimento do prazo das disposições transitórias representa uma dívida da União. Segundo Marés (2006, p.150),

[...] ao não ter havido o cumprimento do prazo das disposições transitórias, a União está em débito para com os povos indígenas e persiste, ainda com mais intensidade a obrigação de promover a demarcação que o caput do artigo 231 determina à União.

Deve ser reconhecido aqui, que a Constituição de 1988 deu um grande impulso ao processo de demarcação de terras indígenas no Brasil. Até o ano 2000, aproximadamente 2/3 (dois terços) da extensão total das áreas delimitadas e registradas no País, foram feitas com base no Decreto Presidencial n.º. 22/91.<sup>10</sup> E com este regulamento foi possível a regularização fundiária e o reconhecimento de várias porções de terras indígenas. Com o advento do Decreto Presidencial 1.775, de 8 de janeiro de 1996<sup>11</sup>, praticamente se inviabilizou qualquer demarcação de terra indígena no País. Exigiu-se uma fase contraditória, após a publicação

do relatório circunstanciado. Hoje, divide-se em dez fases todo o processo de demarcação.

Dias após a publicação do Decreto, em 15 de fevereiro de 1996, o Parlamento Europeu aprovou uma resolução em que acusa o governo brasileiro de promover um retrocesso na política indígena do país e ameaçar os direitos constitucionais dos índios. Para o Parlamento Europeu, o decreto atende as pressões ‘dos poderosos proprietários de terras, dos garimpeiros e das sociedades de exploração mineral e florestal’. (MARÉS, 2009, p. 21)

Infelizmente, parte dessas terras é constantemente invadida por garimpeiros, madeireiras e fazendeiros. Isso acaba provocando a destruição dessas comunidades e dos recursos naturais locais. As práticas de violência contra os povos indígenas não param:

As violações graves ainda incluem tentativas de homicídio (mais de 300 casos) e ameaças de morte (mais de 2000 casos), sem falar em prisões com abuso de autoridade (mais de 3000 casos) e constrangimento ilegal (mais de 1600 casos). A principal causa é a luta pelo reconhecimento dos direitos originários às terras de ocupação tradicional. (BRASIL. Câmara dos Deputados, 2000, p. 40)

### *As minorias sexuais*

Durante a exposição da evolução dos direitos fundamentais ficou claro quanto o homem e a mulher se tornaram sujeitos de direitos, sendo que, por exemplo, no

mercado de trabalho, elas recebem menos que os homens. Significa, então, que as mulheres terão muitos desafios pela frente e uma plêiade de direitos a serem conquistados. Já outros grupos, como no caso das minorias sexuais, terão que superar a desconfiança da sociedade brasileira e superar o forte ostracismo social a que foram empurrados.

Os motivos que implicam ou dificultam a obtenção desses direitos por parte das minorias sexuais são vários. Entre eles, o de ordem religiosa, cultural e/ou ideológica. O Estado faz sempre uma opção. Mesmo que propugne laicidade, os valores estão intrínsecos em cada legislador, em cada juiz, em cada membro do Executivo. Estão em cada cidadão. A sociedade brasileira tem como base de sustentação o pensamento judaico-cristão responsável por arregimentar milhões de brasileiros.

Quando o assunto são as minorias sexuais, o cenário torna-se mais nebuloso. Os argumentos são dificultados. Faltam meios positivados explícitos para proteger esse grupo da sociedade. E a violência se mostra ceifando vidas. Para Kotlinski (2007), “desde 1997 o Brasil é citado em documentos internacionais como um dos países que mais comete violência contra homossexuais”. Esta organizadora do Livro *Legislação e Jurisprudência* chega a essa conclusão, a partir dos dados da Anistia Internacional.

E, apesar do Brasil não considerar crime a homossexualidade, várias são as ações policiais que impedem as carícias entre pessoas do mesmo sexo. O Grupo Gay da Bahia (GGB) tem várias reclamações contra as abordagens policiais. Em março de 2010, enviou carta ao Comando

da Polícia no Estado da Bahia, solicitando explicações e apuração dos constantes constrangimentos e violência que os homossexuais e travestis sofrem ao circularem e promoverem encontros de “paquera” atrás do Farol da Barra. No trecho da carta, constata-se até mesmo a desconstituição do sujeito enquanto homossexual. Não podendo ele, o homossexual, ostentar sua orientação sexual.

O Grupo Gay da Bahia (GGB) recebeu denuncia que desde dezembro esse oficial e seus comandados vem aterrorizando homossexuais que circulam e promovem encontros de paquera atrás do Farol da Barra. Denúncias de empurrões, chicotadas com cabo de aço, lanterna forte no rosto das pessoas, agressões físicas como tapas no rosto e finalmente enquadramento na Delegacia desses homossexuais como marginais. Como se tudo isso não bastasse, ele ainda promover sermões constrangedores alusivos à orientação sexual das vítimas, tipo ‘sua mãe te pariu para você dar pra isso!’ ‘isso’ na linguagem deste policial é ser homossexual, ou ‘viado’ como costuma insultar os gays. Gostaria de lembrar a esse oficial prepotente que a ‘paquera gay’ no Farol da Barra remonta mesmo antes dele ter nascido e não é papel da Polícia Militar ou qualquer outra corporação reprimir esse tipo de prática na cidade, ao contrário deve proteger essas pessoas de possível violência, não promover a violência como tem sido denunciado pelos homossexuais que frequentam o local à noite para paquera. (GGB, 2010)

Para traçar uma breve conjuntura da situação das minorias sexuais e compreender por que este grupo é um dos mais violentados em seus direitos, basta saber que

nenhum instrumento de proteção dos direitos humanos, em âmbito internacional e de maneira clara, eleva a orientação sexual ao patamar de bem a ser respeitado pelos Estados nacionais. Sempre faz menção que os direitos previstos nos tratados, convenções, recomendações se exercerão sem discriminação de raça, sexo, cor, língua, religião, revestindo os instrumentos internacionais de forma genérica.

Em nenhum dos instrumentos internacionais pesquisados foram encontrados, de forma explícita, a afirmação da não discriminação contra LGBTT, entretanto, para que os direitos humanos alcancem todas as pessoas humanas, devem ser consideradas de forma universais, indivisíveis e interdependentes pois estão essencialmente inter-relacionados e remetem à própria natureza humana. (KOTLINSKI, 2007, p. 27)

Segundo a Anistia Internacional, somente no meado de dezembro de 2008, pela primeira vez, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas abordou formalmente as violações de direitos baseadas na orientação sexual e na identidade de gênero. Todavia, foi uma declaração não vinculante. Mostrando mais uma vez a fragilidade jurídica das minorias no âmbito da proteção internacional, mas, abrindo um importante caminho para um futuro enfrentamento da questão no âmbito da ONU.

Em 1948, as nações do mundo fizeram a promessa dos direitos humanos, mas 60 anos depois elas ainda não foram cumpridas para muitas pessoas, disse Linda Baumann, da Namíbia, que é membro da junta diretiva da Pan-África ILGA, coalizão

de mais de 60 grupos africanos de pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT). O apoio sem precedente prestado na África a esta declaração transmite a mensagem de que os abusos contra pessoas LGBT são inaceitáveis em todas as partes, e sempre. (NAÇÕES UNIDAS..., 2008)

Contudo, a partir de interpretação principiológica é possível realizar uma abstração hermenêutica para afirmar o *status* de direito protegido no âmbito dos tratados e convenções internacionais. É inadmissível que os documentos de tal natureza não tragam expressamente a proteção dos direitos das minorias sexuais.

O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP)<sup>12</sup>, um dos mais importantes e básicos tratados da ONU, apresenta em seu conteúdo uma clara proibição quanto à discriminação, todavia o termo utilizado é sexo. E nem sempre a partir dele foi possível coibir as discriminações referentes à diversidade sexual. Muitos Estados islâmicos são signatários deste Tratado, e é notório que parte desses países ainda criminaliza a homossexualidade.

Em 1994, com o caso *Toonen c. Austrália*<sup>13</sup>, o Comitê de Direitos Humanos – órgão da ONU que interpreta o PIDCP – sustentou que o direito dos direitos humanos proíbe a discriminação baseada na orientação sexual. A partir dessa decisão, os mecanismos de direitos humanos da ONU começaram a condenar as violações de direitos humanos baseadas na orientação sexual e na identidade de gênero, incluindo os homicídios, a tortura, o estupro, os desaparecimentos e a discriminação em muitos aspectos

da vida. Mas, conforme ressaltado anteriormente, ainda não se tem nenhum documento concreto que proteja a livre orientação sexual.

É sabido que cada conquista do movimento LGBT foi obtida com muita determinação e esforço coletivo dessa minoria que nem sempre alcançou apoio de outros grupos sociais.

No Brasil, a realidade para proteger a diversidade sexual não é tão perceptível. Certamente terá que percorrer um longo caminho. Na elaboração da Constituição de 1988, a igualdade sem distinção de orientação sexual foi palco de sucessivos debates. Os constituintes reconheceram que o sexo na sociedade brasileira, que possui ranços do patriarcalismo, é um fator de discriminação e a Constituição deu, então, largos passos para proteger o direito feminino. Tarefa que não foi desempenhada por muitos dos constituintes para proteger a orientação sexual. Eles encontraram obstáculos para identificar uma expressão nítida e que evitasse extrapolações.

A questão mais debatida feriu-se em relação às discriminações dos homossexuais. Tentou-se introduzir uma norma que a vedasse claramente, mas não se encontrou uma expressão nítida e devidamente definida que não gerasse extrapolações inconvenientes. Uma delas fora conceder igualdade, sem discriminação de orientação sexual, reconhecendo, assim, na verdade, não apenas a igualdade, mas igualmente a liberdade de as pessoas de ambos os sexos adotarem a orientação sexual, reconhecendo, assim, na verdade, não apenas a igualdade, mas

igualmente a liberdade de as pessoas de ambos os sexos adotarem a orientação sexual que quisessem. Teve-se receio de que essa expressão albergasse deformações prejudiciais a terceiros. Daí optar-se por vedar distinções de qualquer natureza e qualquer forma de discriminação. Que são suficientemente abrangentes para recolher também aqueles fatores, que têm servido de base para desequiparações e preconceitos. (SILVA, 1999, p. 227)

Percebe-se que o constituinte brasileiro optou por se limitar, quando perdeu uma grande oportunidade para conduzir a sociedade brasileira ao regime do Estado Democrático de direito. Utilizar a expressão sexo para abranger a livre orientação sexual não é a mesma coisa. Requer uma abstração. Força o intérprete a uma busca teleológica para assegurar às minorias sexuais seus prováveis direitos. Prováveis, porque nem sempre estará assegurada a devida prestação jurisdicional. O cidadão estará sempre diante da livre interpretação do aplicador da lei. Sexo não é a mesma coisa que orientação sexual.

Sexo refere-se às circunstâncias específicas e biológicas dos aparelhos reprodutores feminino e masculino, ao seu funcionamento e aos caracteres sexuais secundários decorrentes dos hormônios. [...] O sexo não determina por si só, a identidade de gênero, e muito menos, a orientação sexual de uma pessoa. (KOTLINSNSKI, 2007, p. 37)

Os direitos das minorias sexuais, conforme mencionado anteriormente, nem sempre foram conquistados de maneira fácil. A homossexualidade em território brasileiro

já foi considerada crime. Só a partir de 1821, a Inquisição em Portugal foi abolida e depois, com a influência modernizante do Código de Napoleão, a sodomia deixou de ser crime.

Durante longo período, a luta pelos direitos das minorias sexuais foi relegada a uma luta menor. Os partidos de esquerda minimizavam a questão. Referia-se à sodomia como a decadência do capitalismo.

Durante décadas seguidas, intelectuais e políticos de esquerda relegaram ao status de ‘luta menor’ os estudos e militância em favor dos direitos humanos das minorias sexuais. Sob o pretexto de que primeiro se devia derrubar o capitalismo e garantir o pão e trabalho às classes subalternas, transferia-se para um futuro remoto discutir e lutar pelos direitos sexuais e de gênero. Gays e lésbicas foram taxados de agentes da burguesia, e o homoerotismo como sintoma da decadência capitalista. Líderes negros e indígenas, dando as costas às evidências etno-históricas que comprovam a presença da homossexualidade na maior parte das sociedades tribais, acusaram o amor unissexual de ser vício colonialista. A duras penas os partidos de esquerda aceitaram conviver com militantes homossexuais assumidos e incluir, em seus estatutos e agenda política, a defesa da cidadania plena dos gays, lésbicas e transgêneros, do mesmo modo com costumam defender os direitos humanos dos negros, índios e demais minorias sociais. (MOTT, 2000, p. 149- 150)

O mesmo Relatório da Câmara dos Deputados do Brasil, que avaliou se o Brasil havia cumprido o Pacto

Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, constatou que os homossexuais vivem uma grande contradição. Não há nenhuma lei que criminalize a homossexualidade. Por outro lado, não se conta com nenhuma legislação que estabeleça direitos concretos ou impeça discriminações decorrentes da orientação sexual. E mais, esse conjunto sofre com o preconceito e a discriminação na família, na escola, no trabalho, nos meios de comunicação, nos aparatos de segurança pública, na religião e na sociedade em geral.

Mais uma vez, segundo este mesmo Relatório, as evidências do processo discriminatório, a que estão submetidas as minorias sexuais, têm início com a ausência de uma explícita proibição da discriminação por orientação sexual, especialmente nos artigos 3º e 7º do texto constitucional.<sup>14</sup>

Até o presente momento, constata-se a ausência do Estado para assegurar os direitos dessas minorias. Conforme antes mencionado, o movimento LGBT terá grandes desafios para concretizar a união estável, assegurar a proibição da discriminação por orientação sexual e ter uma política de saúde voltada para as suas necessidades.

### *A intervenção estatal para garantir os direitos das minorias*

O século XXI vai reclamar uma atuação do Estado de maneira firme e exequível para atingir os seus fundamentos e objetivos. O Brasil só atenderá a estes elementos motrizes quando atender às demandas das minorias que foram

marginalizadas ao longo de todo o processo histórico. Assim, ele estará percorrendo uma trajetória para solidificar o processo democrático.

Desde a chegada dos portugueses por aqui, as minorias vêm sendo brutalmente violentadas em seus mais sublimes direitos. Os índios foram forçados ao trabalho e muitos deles dizimados.

Como os índios não funcionaram como a melhor opção, ao se instalar a empresa açucareira, trouxeram forçadamente do continente africano milhares de negros que seriam escravizados em terras brasileiras. Mas tarde, foram liberados do trabalho forçado sem nenhuma proteção estatal, consolidando-se assim a desigualdade no País.

Com as novas concepções de democracias contemporâneas, observa-se a possibilidade de o Estado intervir para mediar os interesses de seus cidadãos. Todavia, é notório que em um processo democrático em que a maioria vence, raramente a minoria sairá de um pleito vencedora. A matemática e a sua logicidade numérica não favorecerão as minorias, especialmente quando a maioria insistir em seu posicionamento político divergente do grupo minoritário.

Sendo assim, o Estado precisa intervir na discussão para concretizar, no plano material, os elementos pertencentes à minoria. Nem sempre, em uma democracia, todos os direitos serão atendidos. Mas, ao tratar das minorias, o Estado precisa intervir para possibilitar pelo menos a igualdade formal e substancial, a liberdade, o respeito

à dignidade humana e a autodeterminação, por exemplo, das minorias sexuais e indígenas.

Um Estado democrático de direitos deve preconizar a universalidade e a igualdade entre os cidadãos. A equidade deve ser corroborada com estratégias distintas para a garantia dos direitos a indivíduos em situação desigual, promovendo a justiça na atenção, sem privilégios ou preconceitos, assegurando a todos a igualdade de direitos. As políticas públicas devem disponibilizar recursos e serviços de forma justa, de acordo com as necessidades de cada segmento social.

Não é possível que o Estado de maneira silenciosa permita a ditadura da maioria. Afinal, a democracia não pode significar um fim em si mesma. Não pode representar o impedimento para a existência de determinados grupos. Não pode impedir que as minorias se organizem e possam mostrar publicamente os seus anseios.

131..

---

Vencendo  
desafios

### *Considerações finais*

Nessas breves considerações percebeu-se a necessidade da atuação firme do Estado Democrático de direito para assegurar determinados direitos pertencentes à primeira geração dos direitos fundamentais e que, ainda no século XXI, não foram assegurados às minorias.

As minorias indígenas precisam da intervenção estatal para concretizar a demarcação das terras indígenas. O Estado precisa assegurar-lhes a política sanitária adequada.

No campo cultural e da autodeterminação, deve proteger os elementos culturais das comunidades.

As minorias sexuais, de longe, precisarão de uma atuação acentuada do Estado para garantir, por exemplo, legislação que proíba de maneira explícita a discriminação por orientação sexual. Viabilizar a união estável entre parceiros do mesmo sexo.

Neste século, o desafio maior do Estado é equacionar os interesses da maioria e da minoria. É importante fazer essa equação para impedir uma ditadura da maioria e percorrer um processo inverso aos direitos humanos. A democracia não pode significar um obstáculo aos direitos das minorias.

## *Notas*

<sup>1</sup> Efsom Batista Lima, natural de Itapé/Ilhéus (BA). Graduando em Direito pela Universidade Federal da Bahia. Membro do Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas (CEPEJ); Grupo de Estudo em Tutela Processual Coletiva do Consumidor (FDUFBA) – Coordenado pela Professora Joseane Suzart; Grupo de Pesquisas sobre Cidadania e Direitos Fundamentais – Linha Integração Regional – Líder Saulo Casali Bahia. Foi Representante Geral das Residências Universitárias da Ufba 2008/2009. Atua no Projeto Conviver desde sua criação em 2008.

<sup>2</sup> Decisão: Suscitada questão de ordem pelo patrono da Comunidade Indígena Socó, no sentido de fazer nova sustentação oral, tendo em vista fatos novos surgidos no julgamento, o Tribunal, por maioria, indeferiu o pedido, vencido o Senhor Ministro Joaquim Barbosa. Prosseguindo no julgamento, o Tribunal, vencidos os Senhores Ministros Joaquim Barbosa, que julgava totalmente improcedente a ação, e Marco Aurélio, que suscitara preliminar de nulidade do processo e, no mérito, declarava a ação popular inteiramente

procedente, julgou-a o Tribunal parcialmente procedente, nos termos do voto do Relator, reajustado segundo as observações constantes do voto do Senhor Ministro Menezes Direito, declarando constitucional a demarcação contínua da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e determinando que sejam observadas as seguintes condições:

(i)

o usufruto das riquezas do solo, dos rios e dos lagos existentes nas terras indígenas (art. 231, § 2º, da Constituição Federal) pode ser relativizado sempre que houver, como dispõe o art. 231, § 6º, da Constituição, relevante interesse público da União, na forma de lei complementar;

(ii)

o usufruto dos índios não abrange o aproveitamento de recursos hídricos e potenciais energéticos, que dependerá sempre de autorização do Congresso Nacional;

(iii)

o usufruto dos índios não abrange a pesquisa e lavra das riquezas minerais, que dependerá sempre de autorização do Congresso Nacional, assegurando-se-lhes a participação nos resultados da lavra, na forma da lei;

(iv)

o usufruto dos índios não abrange a garimpage nem a faiscação, devendo, se for o caso, ser obtida a permissão de lavra garimpeira;

(v)

o usufruto dos índios não se sobrepõe ao interesse da política de defesa nacional; a instalação de bases, unidades e postos militares e demais intervenções militares, a expansão estratégica da malha viária, a exploração de alternativas energéticas de cunho estratégico e o resguardo das riquezas de cunho estratégico, a critério dos órgãos competentes (Ministério da Defesa e Conselho de Defesa Nacional), serão implementados independentemente de consulta às comunidades indígenas envolvidas ou à FUNAI;

(vi)

a atuação das Forças Armadas e da Polícia Federal na área indígena, no âmbito de suas atribuições, fica assegurada e se dará independentemente de consulta às comunidades indígenas envolvidas ou à FUNAI;

(vii)

o usufruto dos índios não impede a instalação, pela União Federal, de equipamentos públicos, redes de comunicação, estradas e vias de transporte, além das construções necessárias à prestação de serviços públicos pela União, especialmente os de saúde e educação;

(viii)

o usufruto dos índios na área afetada por unidades de conservação fica sob a responsabilidade do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade;

(ix)

o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade responderá pela administração da área da unidade de conservação também afetada pela terra indígena com a participação das comunidades indígenas, que deverão ser ouvidas, levando-se em conta os usos, tradições e costumes dos indígenas, podendo para tanto contar com a consultoria da FUNAI;

(x)

o trânsito de visitantes e pesquisadores não-índios deve ser admitido na área afetada à unidade de conservação nos horários e condições estipulados pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade;

(xi)

devem ser admitidos o ingresso, o trânsito e a permanência de não-índios no restante da área da terra indígena, observadas as condições estabelecidas pela FUNAI;

(xii)

o ingresso, o trânsito e a permanência de não-índios não pode ser objeto de cobrança de quaisquer tarifas ou quantias de qualquer natureza por parte das comunidades indígenas;

(xiii)

a cobrança de tarifas ou quantias de qualquer natureza também não poderá incidir ou ser exigida em troca da utilização das estradas, equipamentos públicos, linhas de transmissão de energia ou de quaisquer outros equipamentos e instalações colocadas a serviço do público, tenham sido excluídos expressamente da homologação, ou não;

(xiv)

as terras indígenas não poderão ser objeto de arrendamento ou de qualquer ato ou negócio jurídico que restrinja o pleno exercício do usufruto e da posse direta pela comunidade indígena ou pelos índios (art. 231, § 2º, Constituição Federal, c/c art. 18, caput, Lei nº 6.001/1973);

(xv)

é vedada, nas terras indígenas, a qualquer pessoa estranha aos grupos tribais ou comunidades indígenas, a prática de caça, pesca ou coleta de frutos, assim como de atividade agropecuária ou extrativa (art. 231, § 2º, Constituição Federal, c/c art. 18, § 1º, Lei nº 6.001/1973);

(xvi)

as terras sob ocupação e posse dos grupos e das comunidades indígenas, o usufruto exclusivo das riquezas naturais e das utilidades existentes nas terras ocupadas, observado o disposto nos arts. 49, XVI, e 231, § 3º, da CR/88, bem como a renda indígena (art. 43 da Lei nº 6.001/1973), gozam de plena imunidade tributária, não cabendo a cobrança de quaisquer impostos, taxas ou contribuições sobre uns ou outros;

(xvii)

é vedada a ampliação da terra indígena já demarcada;

(xviii)

os direitos dos índios relacionados às suas terras são imprescritíveis e estas são inalienáveis e indisponíveis (art. 231, § 4º, CR/88); e

(xix)

é assegurada a participação dos entes federados no procedimento administrativo de demarcação das terras

índigenas, encravadas em seus territórios, observada a fase em que se encontrar o procedimento.

Vencidos, quanto ao item

(xvii), a Senhora Ministra Carmen Lúcia e os Senhores Ministros Eros Grau e Carlos Britto, Relator. Cassada a liminar concedida na Ação Cautelar nº 2.009-3/RR. Quanto à execução da decisão, o Tribunal determinou seu imediato cumprimento, independentemente da publicação, confiando sua supervisão ao eminente Relator, em entendimento com o Tribunal Regional Federal da 1ª Região, especialmente com seu Presidente. Votou o Presidente, Ministro Gilmar Mendes. Ausentes, justificadamente, o Senhor Ministro Celso de Mello e a Senhora Ministra Ellen Gracie, que proferiram voto em assentada anterior. Plenário, 19.03.2009.

<sup>3</sup> Declaração do Prefeito do Município de Ilhéus, Newton Lima, 2009, no *Blog R2cpres*.

<sup>4</sup> Lésbicas, *gays*, bissexuais e transgêneros.

<sup>5</sup> Consulta realizada às 22h53min, do dia 06/09/2010.

<sup>6</sup> A pesquisa *Datafolha* foi realizada entre os dias 20 e 21 de maio com 2.660 entrevistados em todo o país.

<sup>7</sup> A expressão *gerações* é constantemente criticada por oferecer uma falsa impressão de que esses acontecimentos foram sucessivos e subsequentes. Muitos estudiosos optam por chamar de *dimensão* dos direitos fundamentais. Não há que se falar de substituição de uma geração por outra.

<sup>8</sup> Art. 231 e 232 da CF/ 88.

<sup>9</sup> Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

<sup>10</sup> Este Decreto foi revogado pelo Decreto 1.775, de 8 de Janeiro de 1996. Os dados foram apresentados através do Relatório da Sociedade Civil sobre o Cumprimento, pelo Brasil do PIDESC.

<sup>11</sup> O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 231, ambos da Constituição, e no art. 2º, inciso IX da Lei nº 6.0001, de 19 de dezembro de 1973, DECRETA:

Art. 1º As terras indígenas, de que tratam o art. 17, I, da

Lei n° 6001, de 19 de dezembro de 1973, e o art. 231 da Constituição, serão administrativamente demarcadas por iniciativa e sob a orientação do órgão federal de assistência ao índio, de acordo com o disposto neste Decreto.

Art. 2° A demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios será fundamentada em trabalhos desenvolvidos por antropólogo de qualificação reconhecida, que elaborará, em prazo fixado na portaria de nomeação baixada pelo titular do órgão federal de assistência ao índio, estudo antropológico de identificação.

§ 1° O órgão federal de assistência ao índio designará grupo técnico especializado, composto preferencialmente por servidores do próprio quadro funcional, coordenado por antropólogo, com a finalidade de realizar estudos complementares de natureza etno-histórica, sociológica, jurídica, cartográfica, ambiental e o levantamento fundiário necessários à delimitação.

§ 2° O levantamento fundiário de que trata o parágrafo anterior, será realizado, quando necessário, conjuntamente com o órgão federal ou estadual específico, cujos técnicos serão designados no prazo de vinte dias contados da data do recebimento da solicitação do órgão federal de assistência ao índio.

§ 3° O grupo indígena envolvido, representado segundo suas formas próprias, participará do procedimento em todas as suas fases.

§ 4° O grupo técnico solicitará, quando for o caso, a colaboração de membros da comunidade científica ou de outros órgãos públicos para embasar os estudos de que trata este artigo.

§ 5° No prazo de trinta dias contados da data da publicação do ato que constituir o grupo técnico, os órgãos públicos devem, no âmbito de suas competências, e às entidades civis é facultado, prestar-lhe informações sobre a área objeto da identificação.

§ 6° Concluídos os trabalhos de identificação e delimitação, o grupo técnico apresentará relatório circunstanciado ao órgão federal de assistência ao índio, caracterizando a terra indígena a ser demarcada.

§ 7º Aprovado o relatório pelo titular do órgão federal de assistência ao índio, este fará publicar, no prazo de quinze dias contados da data que o receber, resumo do mesmo no Diário Oficial da União e no Diário Oficial da unidade federada onde se localizar a área sob demarcação, acompanhado de memorial descritivo e mapa da área, devendo a publicação ser afixada na sede da Prefeitura Municipal da situação do imóvel.

§ 8º Desde o início do procedimento demarcatório até noventa dias após a publicação de que trata o parágrafo anterior, poderão os Estados e municípios em que se localize a área sob demarcação e demais interessados manifestar-se, apresentando ao órgão federal de assistência ao índio razões instruídas com todas as provas pertinentes, tais como títulos dominiais, laudos periciais, pareceres, declarações de testemunhas, fotografias e mapas, para o fim de pleitear indenização ou para demonstrar vícios, totais ou parciais, do relatório de que trata o parágrafo anterior.

§ 9º Nos sessenta dias subseqüentes ao encerramento do prazo de que trata o parágrafo anterior, o órgão federal de assistência ao índio encaminhará o respectivo procedimento ao Ministro de Estado da Justiça, juntamente com pareceres relativos às razões e provas apresentadas.

§ 10. Em até trinta dias após o recebimento do procedimento, o Ministro de Estado da Justiça decidirá:

I - declarando, mediante portaria, os limites da terra indígena e determinando a sua demarcação;

II - prescrevendo todas as diligências que julgue necessárias, as quais deverão ser cumpridas no prazo de noventa dias;

III - desaprovando a identificação e retornando os autos ao órgão federal de assistência ao índio, mediante decisão fundamentada, circunscrita ao não atendimento do disposto no § 1º do art. 231 da Constituição e demais disposições pertinentes.

Art. 3º Os trabalhos de identificação e delimitação de terras indígenas realizados anteriormente poderão ser considerados pelo órgão federal de assistência ao índio para efeito de demarcação, desde que compatíveis com os princípios estabelecidos neste Decreto.

Art. 4º Verificada a presença de ocupantes não índios na área sob demarcação, o órgão fundiário federal dará prioridade ao respectivo reassentamento, segundo o levantamento efetuado pelo grupo técnico, observada a legislação pertinente.

Art. 5º A demarcação das terras indígenas, obedecido o procedimento administrativo deste Decreto, será homologada mediante decreto.

Art. 6º Em até trinta dias após a publicação do decreto de homologação, o órgão federal de assistência ao índio promoverá o respectivo registro em cartório imobiliário da comarca correspondente e na Secretaria do Patrimônio da União do Ministério da Fazenda.

Art. 7º O órgão federal de assistência ao índio poderá, no exercício do poder de polícia previsto no inciso VII do art. 1º da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, disciplinar o ingresso e trânsito de terceiros em áreas em que se constata a presença de índios isolados, bem como tomar as providências necessárias à proteção aos índios.

Art. 8º O Ministro de Estado da Justiça expedirá as instruções necessárias à execução do disposto neste Decreto.

Art. 9º Nas demarcações em curso, cujo decreto homologatório não tenha sido objeto de registro em cartório imobiliário ou na Secretaria do Patrimônio da União do Ministério da Fazenda, os interessados poderão manifestar-se, nos termos do § 8º do art. 2º, no prazo de noventa dias, contados da data da publicação deste Decreto.

Parágrafo único. Caso a manifestação verse demarcação homologada, o Ministro de Estado da Justiça a examinará e proporá ao Presidente da República as providências cabíveis.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Revogam-se o Decreto nº 22, de 04 de fevereiro de 1991, e o Decreto nº 608, de 20 de julho de 1992.

<sup>12</sup> O Brasil ratificou esse Tratado em 24 de janeiro de 1992.

<sup>13</sup> O autor da denúncia na ONU foi Nicholas Toonen, cidadão australiano que residia no Estado da Tasmânia, na Austrália. Ele defendia a Lei de Reforma da Tasmânia Gay Group (TGLRG) e alegou ser vítima de violações por parte da

Austrália em face dos artigos, 2º parágrafos 1, 17 e 26 do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos.

<sup>14</sup> O art. 3º da CF/88 tem como escopo os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil e no inciso IV, propugna em “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Observa-se a ausência da orientação sexual. O art. 7º elenca uma série de direitos protetivos do trabalhador, entre eles a proibição da discriminação da mulher no mercado de trabalho, ressalvadas as hipóteses previstas em lei. Observa-se também a ausência no art. 5º de dispositivo constitucional prevendo a livre orientação sexual. Neste artigo, encontra-se o rol dos direitos declaradamente fundamentais.

## Referências

BOBBIO, Noberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p.212.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

Brasil. Câmara dos Deputados. *O Brasil e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais: relatório da sociedade civil sobre o cumprimento, pelo Brasil do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Brasília:Coordenação de Publicações, 2000. 140 p.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 1.775, de 8 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D1775.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1775.htm) > . Acesso em: 10 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Texto base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, travestis e Transexuais*. Disponível em: < <http://portal.mj.gov.br/sedh/co/glb/texbaglbt.pdf> > . Acesso em: 20 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. *Pet 3388 - Petição*. Disponível em: < <http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2288693> > Acesso em: 20 maio 2010.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito constitucional e teoria da constituição*. 7. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2003. p. 386.

CARTA do Grupo Gay da Bahia. Disponível em: < [http://www.ggb.org.br/imagens/Carta\\_Policia\\_Militar\\_\\_Farol\\_da\\_Barra\\_2010\\_2\\_3\\_2010.pdf](http://www.ggb.org.br/imagens/Carta_Policia_Militar__Farol_da_Barra_2010_2_3_2010.pdf) > . Acesso em: 19 ago. 2010.

COLLUCCI, C. Maioria é contra adoção por casal gay no Brasil. *Folha de São Paulo*, São Paulo, jun. 2010. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/745396-maioria-e-contra-adoacao-por-casal-gay-no-brasil.shtml> > . Acesso em: 25 ago. 2010.

COMISSÃO dos pequenos produtores da região sul da Bahia: exposição de argumentos para contestação do relatório da Funai emitido pelo DOU de 20/04/2009. Disponível em: < [www.r2cpress.com.br/site/system/files/CARTA + FUNAI.doc](http://www.r2cpress.com.br/site/system/files/CARTA+FUNAI.doc) > . Acesso em: 23 ago. 2010.

ENCAMINHAMENTOS são feitos para solucionar conflito entre índios e pequenos produtores. ago. 2009. Disponível em: < <http://www.r2cpress.com.br/site/conteudo/21/09/2009/politicando/prefeitura-municipal-de-ilheus.> > Acesso em: 5 set. 2010.

FUNAI ANULARÁ decreto que demarcou terras em Olivença. *Pimenta na Muqueca*, Itabuna, jul. 2010. Disponível em: < <http://www.pimentanamuqueca.com.br/?p=48539> > . Acesso em: 19 ago. 2010.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDIO. Nota oficial sobre identificação de terras no sul da Bahia. Disponível em: < [http://www.funai.gov.br/ultimas/noticias/2\\_semestre\\_2010/julho/un2010\\_08.html](http://www.funai.gov.br/ultimas/noticias/2_semestre_2010/julho/un2010_08.html) > . Acesso em: 12 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Resumo do relatório circunstanciado de delimitação da terra indígena Tupinambá de Olivença. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 74, 20 abr. 2009. Seção 1, p.52-56.

GGB. [Ofício ao comandante geral da 14º Delegacia de Polícia Civil da Barra]. Salvador, 2 de março de 2010. Ref.: Violência em abordagem praticada por policiais militares e homossexuais no Farol da Barra. Disponível em: < <http://www.ggb.org.br/imagens/carta-policia-militar-Farol-da-Barra-2010-2-3-2011.pdf> > . Acesso em: 29 de mar. 2011.

GGB PROTESTA contra abordagem de policiais militares na Barra. < <http://www.ggb.org.br/abordagem%20inadequada%20e%20homofobica%20na%20barra.html> > . Acesso em: 19 ago. 2010.

KOTLINSKI, Kelly. Diversidade sexual - uma breve introdução. In: KOTLINSKI, Kelly (Org.). *Legislação e jurisprudência LGBTTT*. Brasília: Letras Livres, 2007. p. 37- 43.

LEVIS-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. Tradução Rosa Freire D'Aguiar, São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MARÉS, Carlos Frederico. (Coord.). *Estatuto dos povos indígenas*. Brasília: Secretaria de Assuntos Legislativos do Ministério da Justiça, 2009. (Pensando no direito, 19).

\_\_\_\_\_. *O renascer dos povos indígenas para o direito*. Curitiba: Juruá, 2006.

MOTT, Luiz. Por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias? In: SEMINÁRIO GÊNERO E CIDADANIA: Tolerância e distribuição da justiça, 2000, Campinas. *Anais...* Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu, 2000. p. 143- 155.

NAÇÕES UNIDAS: a assembléia geral aborda a orientação sexual e a identidade de gênero em uma reafirmação da promessa da Declaração Universal de Direitos Humanos. Disponível em: < <http://br.amnesty.org/?q=node/142> > . Acesso em: 21 ago. 2010.

PRADO, Henrique Sartori de Almeida. As dimensões dos direitos fundamentais e seu perfil de evolução. 2008. Disponível em: < [http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id\\_dh=937](http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=937) > . Acesso em: 12 abr. 2010.

PROCURADORIA acusa Funai de Ilhéus de sonegar informações sobre os “índios”. Disponível em: < <http://www.r2cpress.com.br/site/conteudo/07/08/2009/politicando/procuradoria-acusa-funai-de-ilheus-de-sonegar-informacoes-sobre-os-%E2%80%9C> > . Acesso em: 27 ago. 2010.

SILVA, José Afonso. *Curso de direito constitucional positivo*. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 1999, p.871.

\_\_\_\_\_. Terras tradicionalmente ocupadas pelos índios.  
In: SANTILLI, Juliana (Coord.). *Os direitos indígenas e a construção*. Porto Alegre: S. A. Fabris, 1993. p.45-50.

SILVA NETO, Manoel Jorge e. *Curso de direito constitucional*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2008.

TOONEN v. Austrália, Communication No. 448/1992, U.N. Doc CCPR/C/50/D/488/1992(1994). Disponível em: < [http://www.equidad.scjn.gob.mx/IMG/pdf/Caso\\_Toonen\\_v\\_Australia\\_-\\_Ingles.pdf](http://www.equidad.scjn.gob.mx/IMG/pdf/Caso_Toonen_v_Australia_-_Ingles.pdf) > . Acesso em: 28 ago. 2010.

VEREADORES ilheenses participam de protesto ao lado dos pequenos produtores rurais. Disponível em: < <http://www.acaoilheus.org/news/910-noticias-do-legislativo> > . Acesso em: ago. 2010.



*Saúde, raça e gênero: uma proposta  
de pesquisa-ação no combate às  
discriminações na comunidade de  
Engenho Velho de Brotas,  
Escola João XXIII*

Manuela Diana Nascimento Aguiar<sup>1</sup>

Marilene Jesus Oliveira<sup>2</sup>

Núbia Silva Fernandes<sup>3</sup>



## Introdução

O Brasil, apesar de ser um país de formação étnico-racial múltipla, é uma nação desigual, na medida em que a população negra, mesmo sendo majoritária, vive uma condição histórica de vulnerabilidade que a põe em desvantagem nas relações sociais e no usufruto de benefícios legais, como a devida assistência de saúde pública.

Ainda que a saúde seja apresentada como um direito fundamental e inalienável pela Constituição brasileira de 1988, a compilação e análise dos dados disponíveis permitem evidenciar as desigualdades nas condições de vida e de saúde de homens e mulheres, principalmente negros. (LOPES, 2003)

A medicina baseada em evidências demonstra que algumas doenças são mais prevalentes, ou evoluem de forma diferenciada, em determinados agrupamentos humanos raciais, conforme determinadas interações ambientais e culturais com o patrimônio genético. Em relação à população negra, vários estudos comprovam que o recorte racial na saúde é um componente essencial para a compreensão do que chamamos predisposição biológica (BATISTA, 2003), ou seja, as características imutáveis do indivíduo, “marcadores de risco”, como idade, sexo, raça, patrimônio genético e constituição do indivíduo. A hipertensão arterial sistêmica (HAS), também chamada de hipertensão arterial essencial (HAE), o *diabetes mellitus* (DM) tipo II e a anemia falciforme estão entre estas predisposições.

A hipertensão arterial é uma doença crônica não-transmissível, definida pela persistência de níveis de pressão sistólica maior que 139mmHg e pressão diastólica maior que 89mmHg (VI JNC). Há estimativa de que 10 % a 20 % da população adulta são hipertensos (OLIVEIRA, 2003), principalmente nos grandes centros urbanos. A HAS é a mais importante dentre as causas modificáveis de morbimortalidade renais, cerebrais e cardiovasculares precoces em todo o mundo, especialmente do acidente vascular encefálico, mais conhecido como acidente vascular cerebral (AVC), que representa 40 % das mortes por causa hipertensiva. Também está relacionada à causa de insuficiência renal crônica, aneurisma e dissecação de aorta e retinopatia hipertensiva. No Brasil, a HAS é responsável, direta ou indiretamente, por 12 % a 14 % das mortes. A HAE corresponde a quase 95 % dos casos de hipertensão (LESSA, 1998) e, por isso, é mais abordada principalmente no que se refere à população negra. (OLIVEIRA, 2003)

Apesar de escassos os estudos sobre HAS no Brasil, as prevalências descritas são altas. (LESSA, 2006) Evidências epidemiológicas e clínicas mostram que as mulheres apresentam valores menos elevados de pressão diastólica e menor prevalência de HAS, quando comparadas aos homens (XAVIER, 2005), sendo que, nas mulheres, há um aumento pós-menopausa, que pode estar relacionado à baixa de hormônios endógenos. No Brasil, as estatísticas sobre HAS na população negra demonstram uma crescente elevação em relação à população branca, sendo que uma das possíveis explicações para tal fato é que recém-nascidos negros têm

uma probabilidade maior e apresentam maior frequência, e que os negros possuem menor declínio da pressão arterial no período noturno. Em Salvador, onde 81,8 % da população são formados por negros (IBGE), observou-se em um estudo recente que a prevalência de problemas de pressão arterial em negros foi de 31,6 % para homens e 41,1 % para mulheres, enquanto nos brancos foi de 25,8 % nos homens e 21,1 % nas mulheres. (LESSA, 2006)

O *diabetes mellitus* é uma entidade patológica caracterizada por um distúrbio do metabolismo intermediário, especialmente no que tange aos carboidratos, levando ao aumento dos níveis séricos de glicose, a complicações metabólicas agudas, potencialmente fatais, bem como a uma série de complicações crônicas multissistêmicas.

O *diabetes mellitus* tipo II correspondente a 80-90 % dos casos de DM, é um sério problema de saúde pública, e sua incidência continua a crescer na população. Sua prevalência é de 7,6 % na população brasileira, na faixa etária dos 30 aos 69 anos. (OLIVEIRA, 2003) Devido a seu caráter crônico, diversas complicações estão presentes, tais como: retinopatia diabética, nefropatia, neuropatias, piodermite, cetoacidose e coma.

No que tange à questão de gênero, o DM possui uma prevalência maior no sexo feminino, 7,6 %, em comparação com o sexo masculino, cujo índice é de 7,5 %. (XAVIER H, 2005) E com relação à “raça”, o que se tem observado é que o DM vem apresentando uma frequência maior na população negra do que na branca, tendo triplicado nos

últimos trinta anos, enquanto que, na raça branca, apenas duplicou. (OLIVEIRA, 2003)

A anemia falciforme é uma doença que também possui caráter crônico, menos abordada ainda que as duas outras já citadas acima, e que está presente na população brasileira, principalmente em negros.

A anemia falciforme é uma doença hereditária, caracterizada por uma mutação na hemoglobina, que é nomeada de hemoglobina “S”, em contraposição à hemoglobina “A”, considerada normal, pela qual as células vermelhas do sangue adquirem o formato de meia lua ou foice, daí a denominação falciforme. Esta alteração é responsável por inúmeros agravos que resultam da difícil oxigenação do sangue. As principais formas clínicas da síndrome falciforme são a doença falciforme ou anemia falciforme e o traço falciforme. A anemia falciforme leva a atraso no crescimento e desenvolvimento, acometimento do sistema nervoso central, alterações renais, lesões osteoarticulares e alterações cardíacas. (MANUAL..., 2002)

A doença falciforme possui uma incidência maior na Bahia, onde, de 17 crianças que nascem, uma nasce com o traço falciforme e, de 650 nascidas, uma apresenta a doença falciforme. (BRASIL. Ministério da Saúde, 2007)

A escolha do referido tema gera uma reflexão pontual e bastante pertinente, principalmente no que tange à saúde da população negra, uma vez que doenças como hipertensão, anemia falciforme, diabetes, entre outras, requerem um olhar humano, profissional e sensibilizador, para diminuir os altos índices de morbimortalidade referentes a esse

grupo específico. A partir disso, surge o interesse em abordar estes temas nas comunidades populares, cujo público é predominantemente negro. No caso desta pesquisa, ela desenvolveu-se com o intuito exatamente de alertar a comunidade do Engenho Velho de Brotas acerca dos riscos destas doenças.

## *Metodologia*

Trata-se de um trabalho qualitativo, de natureza etnográfica, por meio de observação direta, em um grupo de pessoas na faixa etária de 15 a 60 anos, realizado no período de 14 de março a 22 de agosto de 2009, sob a forma de encontros, aos sábados, com duração de 3 horas, no período matutino, na escola João XXIII, localizada na comunidade do Engenho Velho de Brotas.

Procuramos, por meio de oficinas pedagógicas, promover discussões e reflexões entre as pessoas da comunidade e a universidade, acerca das demandas da comunidade no que tange às questões de saúde, raça e gênero e, a partir disso, estabelecer uma intervenção que possibilite uma busca por melhorias no seu ambiente de relacionamento interpessoal, uma vez que os moradores são agentes sociais capazes de transformar a sua realidade individual e também coletiva.

Em uma primeira instância, fizemos divulgações das oficinas que seriam ministradas, através de cartazes, panfletos e pela rádio comunitária, para que fosse atingido o público desejado. A partir de então, demos início ao nosso principal objetivo que foi a realização das oficinas sobre as

temáticas citadas, tentando abordar, principalmente, um pouco da fisiologia, da sintomatologia, fatores de riscos para que sejam feitas as possíveis prevenções dessas doenças e tratamentos, não-medicamentosos, que raramente são explicados pelos profissionais de saúde. Utilizamos o espaço físico das salas de aulas para a realização das oficinas que se constituíram em dinâmicas individuais e em grupos, com a utilização de cartazes, jornais, revistas, músicas e filmes. A partir disso, os conceitos foram construídos e apreendidos pelos participantes, através da vivência e do conhecimento dos processos e dos modelos explicativos de saúde e doença experienciados pela comunidade.

Dessa forma, fornecemos instrumentos através de nossas intervenções para que esse trabalho pudesse ser continuado na comunidade, mesmo em nossa ausência.

## *Resultados*

Nas realizações das oficinas, observamos a carência que a comunidade tinha acerca de informações no que tange à questão de saúde, raça e de gênero, além de outros temas, como higiene corporal, e ainda identidade e autoestima, que foram sugeridos pelo público, no decorrer das atividades. Notamos a necessidade que a comunidade tem em obter conhecimento acerca da fisiopatologia, da sintomatologia, fatores de riscos e tratamentos não-medicamentosos. Além disso, os participantes alegaram ter pouco entendimento sobre as patologias, até mesmo os que eram portadores de alguma das doenças abordadas. Muitos

dos participantes, principalmente os que tinham HAS, atribuíam essa falta de informação à relação “deficiente” entre médico-paciente, em que o médico funciona como um simples técnico.

Observamos que a comunidade não detinha um conhecimento formal acerca das doenças discutidas, principalmente no que se refere à anemia falciforme: dentre as 23 pessoas participantes da oficina, apenas uma tinha um certo conhecimento da doença. Com relação à hipertensão, havia um público em número de 20 pessoas, dentre as quais 5 tinham o diagnóstico de HAS, e apenas uma conhecia previamente a doença. Um dos participantes, que possuía a doença, chegou a relatar que já teve hipertensão, fazia uso de Captopril e que tinha melhorado, demonstrando que não conhecia o caráter crônico da doença, que não tem cura.

Nas realizações da aferição pressórica, verificamos que 50% dos participantes tinham níveis pressóricos acima de 130/89 mmHg, história familiar de HAS, Índice de Massa Corporal (IMC) acima de 25,6 kg/m, o que os classificava como possíveis hipertensos.

No que diz respeito ao *diabetes mellitus*, sendo o mesmo público das HAS, apenas um possuía a doença e tinha certo conhecimento a respeito dela. Isso evidencia que a comunidade necessita de esclarecimentos acerca das doenças abordadas e das suas características.

A partir do trabalho desenvolvido na comunidade, verificamos que houve um despertar de interesses no que diz respeito às doenças abordadas, principalmente pelos

fatores de riscos, complicações destas e pela vulnerabilidade ser maior na raça negra.

Observamos, ainda, ao término das oficinas, que foi criado um mecanismo de empoderamento, conscientização crítica, que os levou a refletir sobre os problemas de saúde, relação de raça, e também de gênero, que afetam cotidianamente suas vidas.

Nosso trabalho foi complementado com abordagens teóricas sobre os seguintes conceitos: identidade, raça, preconceito, discriminação, segregação, segregação racial, segregacionismo, racismo, raça e etnia. Foi percebido, neste sentido, que a comunidade, reconhecida oficialmente como quilombo urbano, tinha dificuldade de se reconhecer como tal. Abordados sobre o que eles pensavam a respeito do racismo no Brasil, foram unânimes em dizer que este não é um país racista, ainda que pelos relatos ficassem evidentes muitas situações de racismo de que eram vítimas, isso porque muitas vezes as pessoas pensam que preconceito e racismo são a mesma coisa, e esse tema ainda é tratado com pouca visibilidade. No que se refere às relações de gênero, percebemos que estas são muito tensas, vigorando ainda muitos estereótipos sobre a mulher negra. Tudo isso nos levou a discutir sobre a valorização do padrão da beleza negra, sobre a necessidade da autoafirmação enquanto indivíduo afrodescendente, buscando resgatar a sua ancestralidade.

## *Discussão*

As desigualdades sociorraciais e de gênero na sociedade brasileira têm se estruturado numa escala hierarquizante, através da qual se procurou, ao longo dos séculos, naturalizá-las e, assim, muitos negros e negras foram submetidos às condições de invisibilidade. (SODRÉ, 2000) Essas práticas servem para contrastar a ideia de que no Brasil não há racismo.

A falta de uma política específica para tratar da saúde da raça negra fez com que o movimento negro pressionasse o governo a levar em consideração que existe uma necessidade de incluir, na agenda das ações de políticas públicas, uma alternativa capaz de contemplar a demanda dos grupos historicamente ignorados pelo Estado brasileiro (OLIVEIRA, 2003), pois é unânime, entre os pesquisadores desse campo, a carência de um programa específico que dê conta dessa demanda, reconhecendo que o perfil atual do Sistema Universal de Saúde (SUS) não responde a ela. (OLIVEIRA, 2003) As dificuldades passadas por usuários desse sistema de saúde evidenciam o que Michel Foucault (1976) identifica como biopoder, a força de se produzir a vida ou de deixar morrer controlando-se e naturalizando-se não só os dados que dizem respeito a óbitos, nascimentos, incidência, mas priorizando determinadas ações, nas políticas públicas, neste caso, que negligenciam ou afetam negativamente um determinado contingente populacional.

## *Considerações finais*

A ida à comunidade deu-se no intuito de trabalhar as temáticas referentes a Direitos Humanos, como é feito pelos demais bolsistas do Programa *Conexões de Saberes* da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na tentativa de desconstruir os vários tipos de preconceitos estigmatizados sobre os grupos étnicos raciais pesquisados.

A razão que nos levou a pesquisar esse tema é o fato de sermos negras, oriundas de escolas públicas, onde observamos que este tema não é abordado e, quando aparecem, é de forma preconceituosa ou muito superficial, o que deixa de produzir uma consciência e esclarecimento acerca destes assuntos. Entendemos, desse modo, que este deve ser um compromisso enquanto estudantes de uma instituição superior pública, a UFBA, pertencentes ao programa *Conexões de Saberes*, que tem como objetivo o diálogo entre a universidade e as comunidades populares. Vale destacar que faz parte do nosso papel possibilitar um debate sobre as questões fundamentais relacionadas às pessoas com menor poder aquisitivo, e de pouco acesso ao conhecimento formal, que é também direito delas obterem informações que dizem respeito a essa temática. A confirmação disto veio através de relatos dos participantes, afirmando a importância em trazer assuntos aos quais eles não tinham contato, principalmente os que trabalhamos.

Ao assumirmos o compromisso com a comunidade, buscamos, junto a ela, desenvolver ações que visassem à garantia de espaços de reflexão sobre a situação da po-

pulação negra, não só no nosso Estado como também no Brasil; sobre as relações sociais estabelecidas entre negros e brancos, homens e mulheres nos vários estratos socioeconômicos, nos vários momentos da vida, nos espaços públicos e privados, e elaborar estratégias que devolvam às pessoas as características de cordialidade e afetividade. Para que assim fortaleçam ou recriem identidade e autoestima e, ao mesmo tempo, desencadeie em processos de conscientização e empoderamento, de modo a possibilitar que os indivíduos alcancem uma emancipação digna, possibilitando a tomada de decisões sobre o próprio corpo. (FOUCAULT, 1999) Isto ficou evidenciado quando um dos participantes colocou que preferia fazer chá em casa a comprar remédios.

Em face da ausência de cuidados referentes aos vários aspectos dos direitos da vida, enquanto seres humanos, os resultados obtidos foram marcantes no sentido de estimularem a reflexão dos membros da comunidade que participaram das discussões e pensarem estas e outras questões centrais que atravessam o cotidiano da comunidade, na área da saúde e também em outras áreas.

## *Notas*

<sup>1</sup> Manuela Diana N. Aguiar pertence a uma comunidade quilombola, localizada em Rio de Contas, Bahia; estudou em escola pública, é cotista e está se graduando em Medicina (UFBA). Participou em 2009 do *Conexões de Saberes*; atualmente não participa de nenhum projeto.

<sup>2</sup> Marilene Jesus Oliveira. Natural de Jequié, Bahia, estudou em escola pública, é graduanda em Letras Vernáculas (UFBA).

Participou do *Conexões de Saberes*, em 2009, e atualmente não participa de nenhum projeto.

<sup>3</sup> Núbia Silva Fernandes. Natural de Itaberaba, Bahia, estudante de escolas públicas, cotista, negra, graduanda em Ciências Sociais (UFBA) e ex-conexista. Atualmente bolsista do *Permanecer*.

## Referências

ANVISA. Doença falciforme: manual do agente de saúde. Disponível em: < [http://www.anvisa.gov.br/profissional/sangue/falciforme\\_agente.htm](http://www.anvisa.gov.br/profissional/sangue/falciforme_agente.htm) > . Acesso em: 20 jul. 2009.

BARRETO, J. H. S. Diferenças raciais e a sua relação com a saúde. *Revista Baiana de Saúde Pública*, Salvador, v. 28, n. 2, p. 242-258, 2004.

BATISTA, L. E.; ESCUDER, M. M. L. Desigualdades raciais em saúde. *Boletim do Instituto de Saúde*, São Paulo, n. 31, p. 16-17, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Manual da anemia falciforme para a população*. Brasília: Secretaria de Atenção à Saúde, 2007. (Série A. Normas e Manuais Técnicos). Disponível em: < <http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/pc/monografias/ms/manufalciforme/manuanemfalcipop2007.pdf> > . Acesso em: 14 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº.3947/GM de 25 de novembro de 1998. In: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Legislação relativa aos sistemas de informações sobre mortalidade (SIM) e sobre Nascidos Vivos (SINASC)*. Brasília, 1999. Disponível em: < <http://tabnet.datasus.gov.br/tabdata/sinasc/dados/nov/docs/Legisla%20A7%20A3o%20PDF.pdf> > . Acesso em: 15 nov. 2010.

CRUZ, I. C. Escravidão, racismo, e exclusão são fatores de risco da hipertensão arterial em negros? *Boletim do Instituto de Saúde*, São Paulo, n.31, p. 23-26, 2003.

FOUCAULT, Michael. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France, (1975-1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).

FRY, Peter. As aparências que enganam: reflexões sobre ‘raça’ e saúde no Brasil. In: MONTEIRO, S.; SANSONE, L. (Org.). *Etnicidade na América Latina: um debate sobre raça, saúde e direitos reprodutivos*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. p. 121-36.

GIONNINI, Sérgio D. *Aterosclerose e dislipidemias*. São Paulo: BG Cultura, 1998.

LESSA, Ínes. *O adulto brasileiro e as doenças da modernidade, epidemiologia das doenças crônicas não-transmissíveis*. São Paulo; Rio de Janeiro: Abrasco, 1998.

LEITE, Paulo F. et al. *Risco cardiovascular: fatores metabólicos e nutricionais* São Paulo: Loyola, 1994.

LESSA, Ínes et al. Hipertensão arterial na população adulta de Salvador (BA) - Brasil. *Arq. Bras. Cardiol.*, v. 87, n. 6, p.747-756. Dez. 2006. ISSN 0066-782X.

LOPES, A. Significado de raça em pesquisas médicas e epidemiológicas. In: BARATA, R. et al. (org.) *Equidade e saúde: contribuições da epidemiologia*. São Paulo, Rio de Janeiro: Abrasco, Ed. Fiocruz, 1997. p. 245-56.

LOPES, F. *Experiências desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer: tópicos em saúde da população negra*. Brasília, DF: Funasa, 2005a. p. 9-48. Saúde da população negra no Brasil: contribuições para a promoção da equidade (Projeto 914BRA3002). Disponível em: < [http://www.saude.sp.gov.br/resources/profissional/aceso\\_rapido/gtae/saude\\_pop\\_negra/projeto\\_saude\\_da\\_pop\\_negra\\_no\\_brasil.pdf](http://www.saude.sp.gov.br/resources/profissional/aceso_rapido/gtae/saude_pop_negra/projeto_saude_da_pop_negra_no_brasil.pdf) > . Acesso em: 14 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Para além da barreira dos números: desigualdades raciais e saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1596-1601, set./out. 2005b.

\_\_\_\_\_. Raça, saúde e vulnerabilidades. *Boletim do Instituto de Saúde*, São Paulo, n. 31, p. 7-11, 2003.

MANUAL de diagnóstico e tratamento de doenças falciformes. Brasília: ANVISA, 2002. Disponível em: < <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/anvisa/diagnostico.pdf> > . Acesso em: 14 nov. 2010.

MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996.

OLIVEIRA, F. *Saúde da população negra*. Brasília, DF: OPAS, 2003.

PEDROSO, Enio R.et.al. *Blackbok – clínica médica*. Belo Horizonte: Blackbook, editora, 2007.

POPULAÇÃO negra em SSA. Disponível em: < <http://www.comciencia.br/reportagens/negros/05.shtml> > . Acesso: 9 nov. 2009.

SILVA, M. L. Racismo e os efeitos na saúde mental. In: Seminário SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA ESTADO DE SÃO PAULO, 2004, São Paulo. [*Anais...*] São Paulo: Instituto de Saúde, 2005. p. 129-132. (Temas em Saúde Coletiva, 3).

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

XAVIER, Hermes T. *Risco cardiovascular na mulher*. São Paulo: BBS, 2005.

*A inserção do negro na carreira  
odontológica: da formação  
acadêmica ao mercado de trabalho*

Josiele Sales dos Santos de Jesus<sup>1</sup>

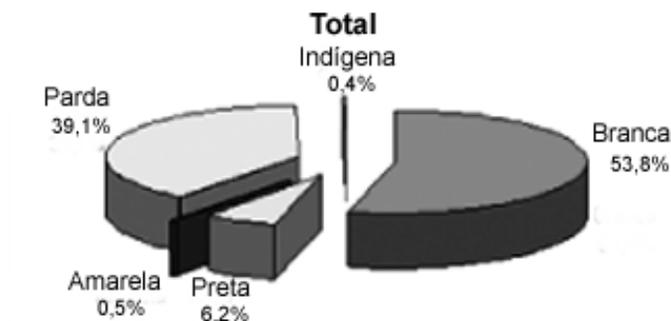
Nandalle Vieira da Silva<sup>2</sup>



## Introdução

Segundo o IBGE (2002), em 2000, a população brasileira era composta por 53,8% de pessoas que se declararam brancas, 6,2% de pessoas pretas, 39,1% de pessoas pardas e em torno de 0,5% de amarelas e indígenas. Ver Gráfico 01.

Gráfico 1: Proporção da população residente por cor ou raça – Brasil(2000)



163..

Vencendo  
desafios

Fonte: (IBGE, [2002?]).

A população negra tem sido discriminada pela nossa sociedade desde antes da abolição da escravatura.

A imigração branca ocorrida no final do século XIX e início do século XX caracterizou-se como uma política de Estado. Foi incentivada para branquear a população e excluir o negro do mercado de trabalho, tendo como base sua desvalorização em relação ao branco, propugnada pela chamada ideologia do branqueamento. (SKIDMORE, 1974 et al. apud TRAGTENBERG, 2006)

Gilberto Freyre (2004) foi um dos autores que muito contribuiu para a ideologia da mestiçagem, na qual afirma-se

que o Brasil é um país de pessoas mestiças, já que se originou de três fontes raciais (negra, indígena e branca). A partir daí foi criada a ideologia da democracia racial, segundo a qual as pessoas de cores/raças diferentes teriam tratamento igualitário, pois não haveria aversão mútua entre as cores/raças, que se misturariam e teriam supostamente uma convivência harmoniosa. (TRAGTENBERG, 2006)

No Brasil, é grande a concentração de pobreza entre negros. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) já apontou a existência de 46,8 % de negros abaixo da linha de pobreza no Brasil, enquanto que, entre brancos, a taxa é de 22,4 %. Portanto, como a maioria das escolas públicas tem um baixo nível de ensino, torna-se dificultosa a entrada de alunos de baixa renda, em sua maioria negros, em cursos de maior prestígio nas universidades, visto que é difícil efetuar o pagamento nas escolas particulares, para provavelmente ter um ensino de qualidade.

[...] vários cursos têm baixa proporção de alunos auto-referidos como negros (pretos ou pardos), como por exemplo Comunicação, Música (Regência), Direito, Odontologia, Arquitetura, Psicologia, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil e Medicina – todos com menos de 30 % de negros. Alguns cursos revelam uma virtual ausência de alunos socialmente carentes, como por exemplo Medicina, Odontologia, Fonoaudiologia, Comunicação, Direito e Teatro – todos com menos de 10 % de egressos de escolas públicas. A explicação para essas distorções é que o contingente que se candidata a tais cursos já se pré-seleciona, como por exemplo Medicina e Odontologia em 2001, ambas com 34 % de candidatos afrobrasileiros e 16 % de pobres

entre os postulantes e com respectivamente 29 % e 23 % de afrobrasileiros e 4 % e 5 % de egressos de escolas públicas entre os aprovados. (ALMEIDA FILHO, et al., 2005)

Nota-se uma baixa proporção de estudantes negros no curso de Odontologia, bem como de profissionais atuantes da área no mercado de trabalho. Pensando nisso, resolvemos desenvolver este trabalho com enfoque nas desigualdades raciais e socioeconômicas entre essas pessoas.

## *Metodologia*

A pesquisa foi realizada com 100 pessoas, incluindo cirurgiões-dentistas e estudantes. Os estudantes estavam cursando entre o 1º e 5º semestres, na Universidade Federal da Bahia, e foram abordados na sala de aula da Faculdade de Odontologia da UFBA, sem nenhum critério de escolha desses estudantes, de maneira que se atingisse o maior número de pessoas da turma visitada. Os profissionais foram selecionados de forma aleatória, e foram entrevistados no seu local de trabalho, em bairros centrais e periféricos, de Candeias-BA e Salvador-BA.

Foi entregue um questionário com onze questões, o qual foi respondido e depois devolvido para a coleta de dados (ANEXO I). A investigação da cor ou raça obedeceu ao procedimento de autoclassificação, sendo utilizadas as denominações de cor em uso pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): branca, parda, preta, amarela e indígena. Denominamos o negro como o agru-

pamento das categorias preto e pardo, segundo o critério de cor/raça estabelecido pelo IBGE. Artigos científicos pesquisados em sites da Internet e livros também serviram de base para o nosso trabalho.

## *Discussão*

A cidade de Salvador-BA possui um dos maiores índices de população negra no mundo. Essa situação peculiar deve-se ao tráfico de africanos escravizados, durante todo o período colonial. Segundo a última contagem populacional realizada no país, quase a metade da população brasileira é negra. Esse contingente concentra-se sobretudo nas Regiões Norte e Nordeste do país. Em alguns Estados dessas regiões, a exemplo da Bahia e do Maranhão, os negros chegam a representar cerca de 80 % da população. (QUEIROZ, 2004)

De acordo com o estudo do IPEA (HENRIQUES, 2001), mostrou-se que entre os 10 % mais pobres da população (indigentes), 70 % são negros e 30 %, brancos. Entre os 10 % mais ricos, há 15 % de negros e 85 % de brancos. O DIEESE (2002) divulgou que, nas regiões metropolitanas de Belo Horizonte, Salvador, São Paulo, Porto Alegre, Distrito Federal e Recife, os trabalhadores negros recebem de 50 % a 67 % do rendimento dos brancos. Isso mostra-nos a grande desigualdade social existente no nosso país, apesar de que a população negra representa quase a metade da população. Em relação à educação, nota-se que o estudante egresso de escola pública, em sua maioria negros, tende a se desestimular a fazer o vestibular de Odontologia, em

virtude da baixa qualidade de ensino ou mesmo da situação socioeconômica.

Além dos efeitos diretos do comportamento discriminatório, uma organização racista limita também a motivação e o nível de aspirações dos não-brancos. Quando são considerados os mecanismos sociais que obstruem a mobilidade ascendente das pessoas de cor, às práticas discriminatórias dos brancos – sejam elas abertas ou polidamente sutis – devem ser acrescentados os efeitos de bloqueio resultantes da internalização pela maioria dos não-brancos de uma auto-imagem desfavorável. A forma complexa como esses dois mecanismos funcionam e se reforçam mutuamente leva normalmente negros e mulatos a regularem suas aspirações de acordo com o que é culturalmente imposto e definido como o ‘lugar apropriado’ para as pessoas de cor. (HASENBALG, 1979)

167..

---

*Vencendo  
desafios*

Nota-se ainda que os brancos ocupam na sua maioria os cursos de maior prestígio social e econômico, apesar de ser um Estado predominantemente negro.

Temos dados do vestibular de 2001. Nele, havia 51 % de pretos e pardos. Esse número parece ser muito positivo, mas quando se vê a distribuição nos cursos da UFBA, aí a realidade é dramática. Por exemplo, em cursos de menor concorrência, os pretos e pardos têm uma representação acima de 40 % – Biblioteconomia: 61,67 %; Física (noturno): 72,5 %; Geologia: 62 %; Química: 52,5 %; Matemática: 50 %; Estatística: 57,5 %; Enfermagem: 46,3 %. Em cursos de maior concorrência e prestígio, há uma inversão – Direito, Odontologia e Arquitetura: 22,5 %; Medicina:

28,8 %; Comunicação: 15 % . Assim, os negros estão sub-representados na universidade e os brancos estão sobre-representados, já que estes representam apenas 20 % da população, em oposição àqueles que são mais de 78 % da população da Bahia e de Salvador. (TELES, 2004)

Segundo análise do SSOA/CPD, entre os anos de 2001-2004, nos cursos como Direito (14,2 %), Medicina (9,5 %), Odontologia (10,1 %), Comunicação e Jornalismo (14,2 %), Psicologia (17,3 %) e Fonoaudiologia (13,6 %), por exemplo, a presença de alunos oriundos das escolas públicas é muito pequena. Com isso, acentuam-se as desigualdades sociais e econômicas, não só no âmbito da universidade, como também em todos os outros setores, já que estes futuros profissionais ingressarão no mercado de trabalho.

Foi realizada uma pesquisa no ano de 2003 em cinco universidades federais do Brasil, que mostrou a distribuição percentual dos estudantes do curso de Odontologia, segundo a cor, conforme Tabela 1:

Tabela 1: Percentual étnico da população de estudantes

	<b>UFRJ</b>	<b>UFPR</b>	<b>UFMA</b>	<b>UFBA</b>	<b>UNB</b>
Branca	83,0	86,4	57,1	60,5	-
Parda	11,9	6,2	28,6	31,2	-
Preta	1,7	-	4,8	1,8	-
Amarela	3,4	6,2	-	3,7	-
Indígena	-	1,2	9,5	2,8	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Queiroz (2004).

No entanto, esse número tem se diferenciado, visto que foram implementados sistemas de cotas, a partir do ano de 2004, sendo que em janeiro de 2005 foi realizado o primeiro vestibular com a reserva de vagas para alunos egressos da escola pública (deste percentual 85 % são reservados para pretos e pardos e 15 % para brancos), 2 % para índios-descendentes e duas vagas por curso para índios aldeados e quilombolas, o que contribuiu significativamente para a diminuição das desigualdades existentes entre os cursos de ensino superior nas universidades, como se pode observar na Tabela 2, a qual mostra diferentes períodos:

Tabela 2: Percentual de candidatos classificados no processo seletivo da UFBA, segundo sua cor ou raça (2001-2009)

Cor/Raça	% Aprovados								
	2001	2002	2003	2004*	2005	2006	2007	2008	2009
<b>Branca</b>	35,4	38,6	40,0	32,8	21,2	19,9	21,1	20,1	21,1
<b>Parda</b>	33,5	39,5	38,9	43,3	56,5	48,7	44,1	45,8	45,9
<b>Preta</b>	7,6	8,2	11,8	14,1	16,9	15,5	14,7	17,1	18,9
<b>Amarela</b>	1,8	2,3	2,2	2,4	1,8	1,7	2,0	2,0	2,3
<b>Indígena</b>	1,7	2,0	1,5	1,3	1,9	2,3	2,0	2,1	1,8
<b>Não respondeu</b>	20,0	9,4	5,6	6,1	1,7	11,9	16,1	12,9	10,0
<b>Total</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Universidade Federal da Bahia, Proplad ( 2009).

## Resultados

Nota-se que o número de estudantes negros (pretos e pardos) tem aumentado, entretanto, em relação à cor preta, ainda se nota um menor número de estudantes e profissionais. A classe A também se situa em sua maioria entre os brancos, como se pode observar nos gráficos 2 a 12, a seguir:

..170

Diversidade e  
Convivência

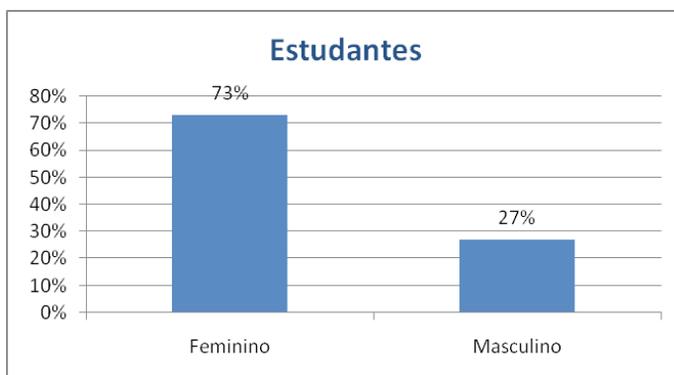


Gráfico 2: Sexo dos estudantes entrevistados

Fonte: Pesquisa direta.

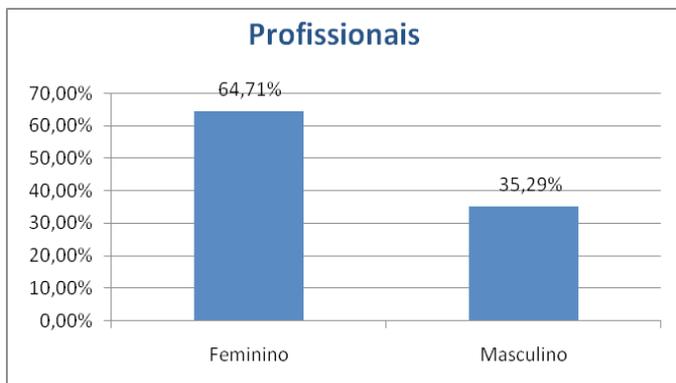


Gráfico 3: Sexo dos profissionais entrevistados

Fonte: Pesquisa direta.

171..

Vencendo  
desafios

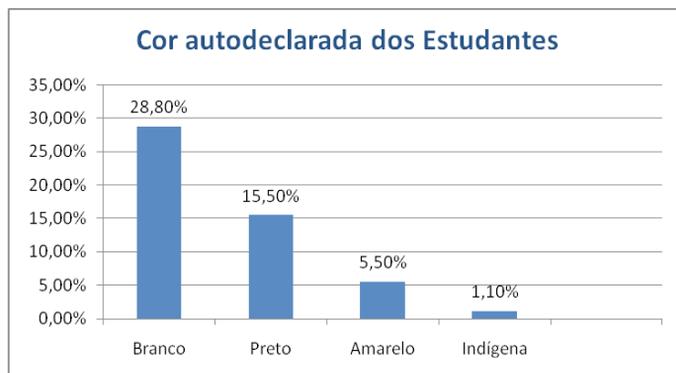


Gráfico 4: Distribuição percentual dos estudantes do curso de Odontologia da UFBA, segundo a cor autodeclarada, em 2009

Fonte: Pesquisa direta.

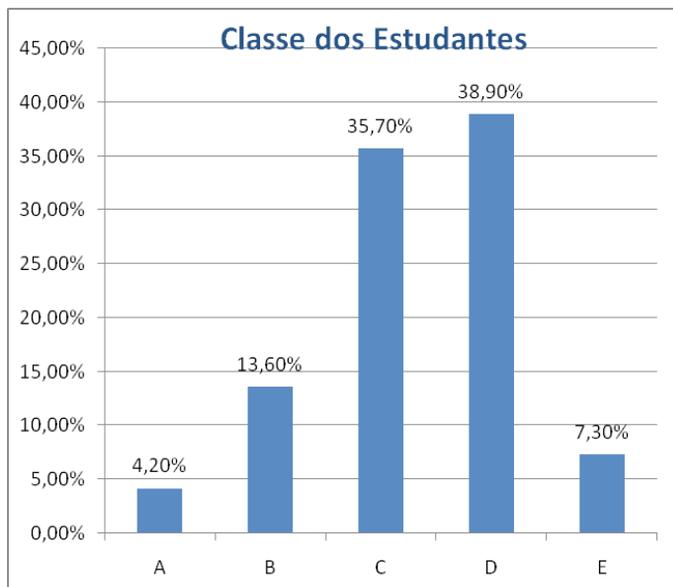


Gráfico 5: Distribuição percentual dos estudantes do curso de Odontologia da UFBA, segundo a classe autodeclarada, em 2009

Fonte: Pesquisa direta.

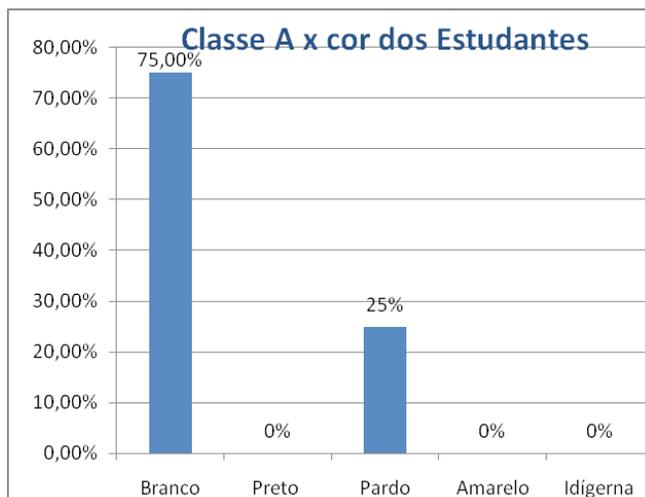


Gráfico 6: Distribuição percentual dos estudantes do curso de Odontologia da UFBA, segundo a classe, em 2009

Fonte: Pesquisa direta.

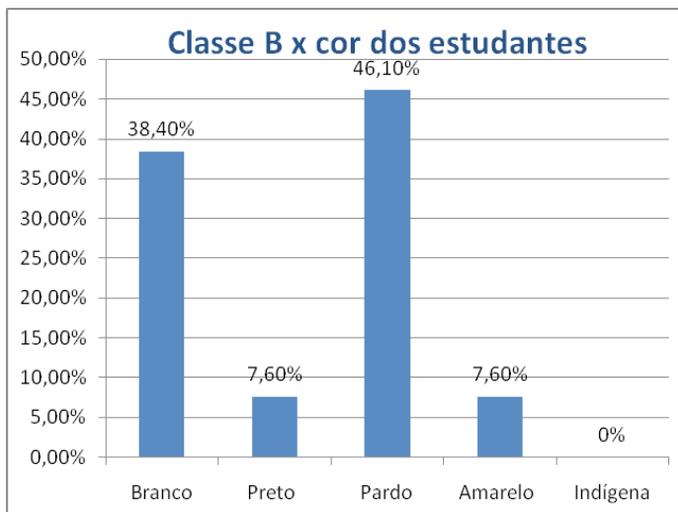


Gráfico 7: Distribuição percentual dos estudantes do curso de Odontologia da UFBA, segundo a classe, em 2009

Fonte: Pesquisa direta.

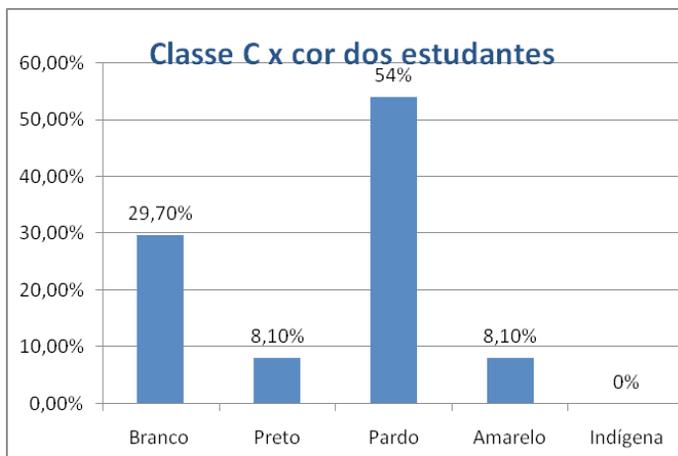


Gráfico 8: Distribuição percentual dos estudantes do curso de Odontologia da UFBA, segundo a classe, em 2009

Fonte: Pesquisa direta.

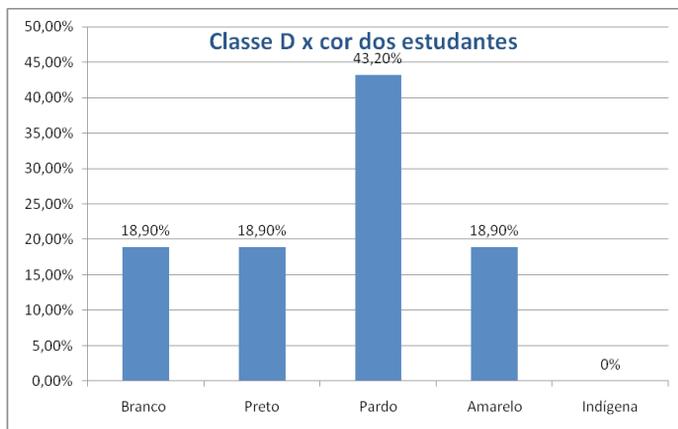


Gráfico 9: Distribuição percentual dos estudantes do curso de Odontologia da UFBA, segundo a classe, em 2009

Fonte: Pesquisa direta.

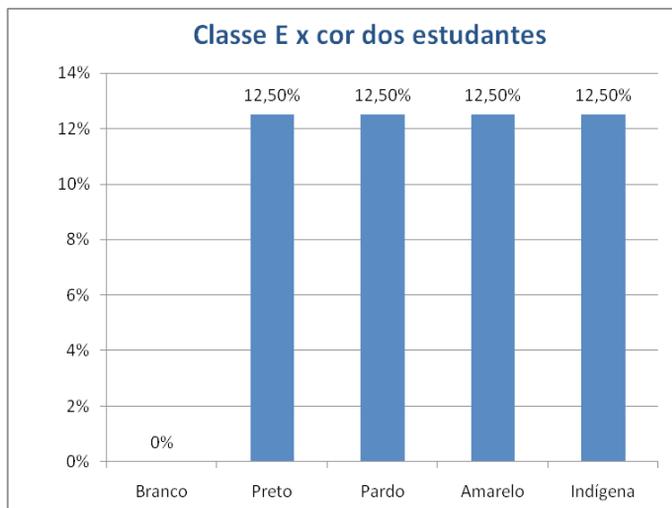


Gráfico 10: Distribuição percentual dos estudantes do curso de Odontologia da UFBA, segundo a classe, em 2009

Fonte: Pesquisa direta.

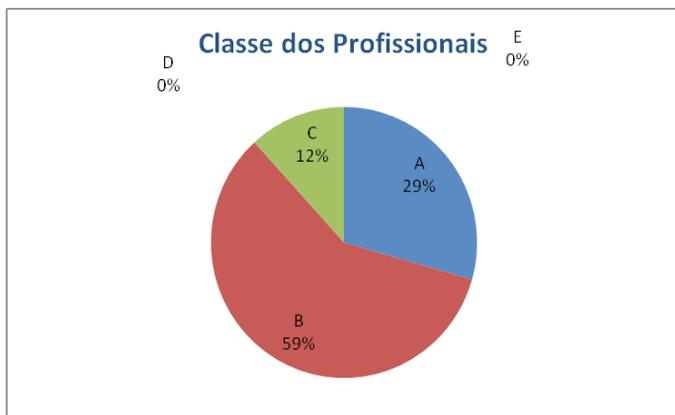


Gráfico 11: Distribuição percentual dos profissionais de Odontologia de Candeias-BA e Salvador-BA, segundo a cor autodeclarada, em 2009

Fonte: Pesquisa direta.

**175..**

*Vencendo  
desafios*

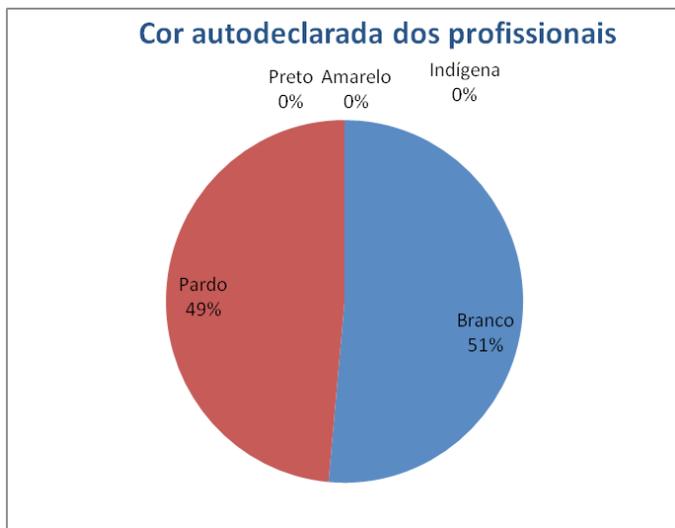


Gráfico 12: Distribuição percentual dos profissionais de Odontologia de Candeias-BA e Salvador-BA, segundo a cor autodeclarada, em 2009

Fonte: Pesquisa direta.

## *Conclusão*

A partir dos dados obtidos, podemos observar que há desigualdades raciais e socioeconômicas no curso de Odontologia.

As cotas vêm contribuindo positivamente para o aumento do número de negros no curso de Odontologia, que é considerado de excelência. Como se pode observar na Tabela 2 em comparação ao Gráfico 1.

A condição socioeconômica é um fator de seleção para aqueles que querem exercer a função de dentista, visto que o custeio da manutenção do curso é alto, sendo que só no 5º semestre necessita-se de R\$ 3.500,00 para a compra dos materiais do referido período. Logo, é de suma importância a implementação de mais programas que visem à permanência desses estudantes, uma vez que a carga horária do curso é alta, o que impossibilita o estudante do curso de Odontologia de trabalhar.

Mas a diminuta presença de negros no mercado de trabalho continua muito baixa em relação aos brancos. É de essencial importância a melhoria do ensino público brasileiro, para que assim todas as pessoas que não tiveram uma boa educação possam ter as mesmas oportunidades daqueles que receberam educação de boa qualidade em escolas particulares.

As teorias que pregam contra as cotas, sugerem que se deve mudar a educação de base, ou seja, a melhoria dos ensinos fundamental e médio. Mas como ficaria a situação de quem já passou por essa fase? Talvez, essa melhoria na

educação de base servirá para os nossos filhos e netos, mas para nós participantes dessa geração?

Logo, é de suma importância a existência de programas de incentivo, a exemplo do programas de cotas, bem como a implementação de mais programas de ações afirmativas, visando não só o ingresso do estudante, mas também a sua permanência na Universidade, para, assim, diminuir o grau de desigualdade social existente em nosso país. Afinal, todos somos iguais perante a lei, independente de cor, razão social ou qualquer outra natureza.

## Notas

<sup>1</sup> Josiele Sales dos Santos de Jesus: nascida em 28/05/1989, atualmente está cursando o quinto semestre do Curso de Odontologia da Universidade Federal da Bahia. Proveniente de Escola Pública, sempre defendeu as cotas, pois acredita que todos têm o mesmo direito à educação, à saúde, entre outros.

<sup>2</sup> Nandalle Vieira da Silva: nascida em 12/10/1988, atualmente está cursando o quinto semestre do Curso de Odontologia da Universidade Federal da Bahia; também proveniente de Escola Pública, defende as cotas, pois acredita que é um bom início para vencer o preconceito.

## Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar de et al. *Ações afirmativas na universidade pública: o caso da UFBA*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2005.

COTAS na Ufba. Disponível em: < <http://www.ceao.ufba.br/cotas/> > . Acesso em: 15 nov. 2010 às 19:25 h.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sobre regime de economia patriarcal*. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.

IBGE. População no Brasil. [2002]. Disponível em: < [http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/populacao/populacao\\_no\\_brasil.html](http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/populacao/populacao_no_brasil.html) > . Acesso em: 15 nov. 2010.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *O negro e a universidade brasileira*. HAOL, n. 3, p. 73-82, inverno 2004.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano et al. *Como aumentar a proporção de estudantes negros na universidade?* *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 473-495, maio/ago. 2006

TELES, Joacélio dos Santos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Sistema de cotas: um multiculturalismo brasileiro? *Cienc. Cult.* São Paulo, v. 59, n. 2, abr./jun. 2007.

TELES, Jocélio. Um centro dedicado à pesquisa dos negros. *Estudos Avançados*, v. 18, n.50, p. 141-145, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. Setor de Informação e Estatística. *Perfil sócio-econômico dos candidatos inscritos e classificados no concurso vestibular da UFBA: 2001-2004*. Salvador: PROPLAD-SIE, 2005. Disponível em: < <http://www.cpa.ufba.br/relatorios.html> > . Acesso em: 15 nov. 2010.

PROPLAN Estatísticas. Disponível em: < <http://www.proplad.ufba.br/welcome.html> > . Acesso em: 14 nov. 2010.

*A situação das línguas célticas na  
atualidade*

Filipe Pereira de Jesus<sup>1</sup>



## *Introdução*

Hoje, há cerca de 170 línguas indígenas faladas no Brasil, e estima-se que, quando os europeus chegaram ao território que veio a ser o Brasil, havia o dobro desse número. (RODRIGUES, 2002) Apesar disso, suas línguas deixaram marcas na variedade do português aqui instalado, a qual veio a ser o português brasileiro. Processo semelhante aconteceu na Europa: os celtas, que outrora habitavam a maior parte da Europa ocidental, tornaram-se minorias cujas línguas estão desaparecendo. Vestígios linguísticos seus, no entanto, podem ser encontrados na maioria das línguas europeias ocidentais (incluindo o próprio português<sup>2</sup>).

Com o aumento das problematizações sobre as questões identitárias, as línguas célticas voltaram a receber atenção nos seus locais de existência. Como que num movimento de retorno às raízes, muito tem sido feito, desde o século XX, para que o patrimônio cultural céltico não seja perdido. Mas, antes desse processo de autoafirmação, houve um processo de anglicização (ou afrancesamento, no caso do bretão), ou seja, a sua própria cultura, por várias razões que não convém serem julgadas neste trabalho, perde seu valor ante o prestígio dado à cultura do dominador.

Esses dois movimentos, o de manutenção da tradição e o de apropriação da tradição do outro, estão retratados pelo histórico das línguas célticas aqui abordadas: irlandês, gaélico escocês, manês (ou manquês), córnico e bretão. Obviamente questões ideológicas estão intimamente relacionadas a esses dois movimentos. Não se pode separar

a língua da comunidade linguística que a utiliza. Dessa forma, fatores extralinguísticos têm de ser considerados para se compreender o que está envolvido em uma comunidade abandonar e depois reavivar a língua de seus ancestrais. Por isso, abordam-se aspectos histórico-sociais, antes da análise das línguas propriamente ditas.

### *História concisa da sociedade celta*

Remonta-se a origem dos povos celtas ao Danúbio superior (região de Hallstatt – cf. Figura 1), há mais de três mil anos atrás. De lá, estenderam-se pela maior parte da Europa ocidental: Grécia, Ásia Menor (atual Turquia), norte da Itália, Alemanha ocidental, Gália, Grã-Bretanha, Irlanda, Espanha e Portugal. Por volta de 700 a. C., eles chegam à Bretanha e continuam a fazê-lo por várias levas, durante os sete séculos seguintes. (BAUGH; CABLE, 2002; MCDOWALL 1990; STRONG, 1998; WALTER, 1997) O mapa a seguir (Figura 1) mostra sua extensão territorial em 300 a. C.:

..182

Diversidade e  
Convivência



Figura 1: Extensão dos povos celtas na Europa em 300 a.C.

Fonte: Walter, 1997, p. 56.

Após o início da ocupação romana na Bretanha, em 43 d.C. (MCDOWALL, 1990), houve um declínio do número de celtas na Inglaterra, pois a maioria deles fugiu para locais onde pudessem manter certa medida de independência (Gales, Irlanda e Escócia), chegando até o ponto de formarem pequenos reinos.

Desde a unificação do País de Gales à Inglaterra, em 1284, por Edward I, o primogênito do monarca inglês regente torna-se o Príncipe de Gales. Quanto à Escócia, os monarcas ingleses também eram aceitos como seu soberano porque as famílias reais inglesa e escocesa eram unidas por casamento desde a época dos saxões. Enquanto isso, a Irlanda estava sob o domínio normando desde 1169 (MCDOWALL, 1990, p 32), tendo Dublin, a mais velha cidade viking na região, como capital da nova colônia.

Com sua tecnologia, eles eram capazes de manufaturar ferro e ouro (Figura 2), produzir, por meio da agropecuária, alimento em larga escala, de modo a prover o necessário para a população, e construir bancos de terra para a proteção das vilas (Figura 3).



Figura 2: Bracelete celta de ouro.

Fonte: Strong, 1998, p. 7



Figura 3: O mais famoso banco de terra, que também servia como forte, em Maiden Castle.

Fonte Strong, 1998, p. 5

Ao tratar da vida céltica em sociedade, McDowall (1990, p. 8) afirma que eles valorizavam muito a limpeza – todos os habitantes independentemente da classe social tinham de manterem-se limpos – e que havia igualdade sexual ao ponto de as mulheres serem, talvez, mais independentes do que hoje. Elas podiam até tomar liderança nas guerras, como mostra o relato da rainha celta Boadiceia, a qual se tornou rainha de sua tribo após a morte do marido. (MCDOWALL, 1990, p. 8) Em 61 d. C., ela, na luta contra os romanos, liderou a sua tribo chegando a destruir Londres, a então capital romana.

As lendas celtas, sendo a do Rei Arthur uma das mais famosas, chegaram até nós por meio dos ingleses e franceses, cujas traduções se iniciaram no século VII. (STRONG, 1998, p. 49)

A vida religiosa era dirigida pelos druidas. Não há muita informação disponível sobre suas práticas religiosas, exceto pelo fato de que incluíam sacrifícios humanos. Por não poderem escrever ou ler (os celtas não confiavam na palavra escrita, só a utilizando para coisas não importantes), os druidas tinham de memorizar todo o conhecimento necessário para a comunidade: crenças religiosas, leis tribais, história, medicina etc. Todavia, mesmo sem uma difusão da escrita, há meios de conhecermos sobre o celta antigo, o qual conheceremos um pouco melhor na próxima seção.

## *Especificidades das línguas célticas ante outras indo-europeias*

Apesar de não confiarem na palavra escrita, como fora dito, alguns pequenos textos, provavelmente do século V, foram encontrados nas ilhas britânicas. Especialmente interessantes são os encontrados no País de Gales, por possuírem a versão latina em alfabeto romano, o que torna possível a sua compreensão.

Cerca de 360 inscrições, redigidas numa escrita particular, chamada ogâmica, foram encontradas nas ilhas britânicas, gravadas nas arestas de blocos de pedra. As consoantes são representadas por longos entalhes perpendiculares na aresta, de um só lado ou prolongando-se dos dois lados, às vezes de viés. Entalhes menores, na própria aresta, representam as cinco vogais desse alfabeto. (...) Nota-se a ausência da letra ‘pê’, inútil em céltico antigo [eles não possuíam o som /p/], e a existência de um sinal particular para NG [representando o som /N/], diferente tanto de ‘ene’ quanto de ‘gê’. (WALTER, 1997, p. 62)

A Figura 4 mostra esse alfabeto:

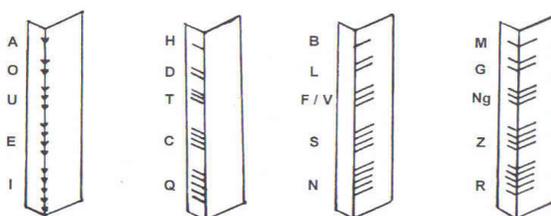


Figura 4 – O alfabeto ogâmico céltico.

Fonte: Walter, 1997, p. 62.

Uma das características que diferenciam o celta antigo de outras línguas indo-europeias é a ausência do som /p/. Hoje, contudo, há línguas célticas com esse som: galês, cornoico e bretão. Enquanto o som indo-europeu /kw/ mudou para /k/ em algumas línguas célticas (irlandês, gaélico escocês e manês), ele mudou para /p/ naquelas acima referidas. Esse aspecto é utilizado na classificação tradicional das línguas célticas: um grupo sendo o goidélico (também chamado de gaélico ou céltico-q) e o outro o britônico (ou céltico-p).

Outra característica marcante das línguas célticas é a mutação das consoantes iniciais. Embora a mudança da forma de uma palavra, mas não de seu significado, por causa do contexto, seja comum em muitas línguas, ela raramente atinge as consoantes iniciais:

Não é esse o caso das línguas célticas: em bretão, por exemplo, onde a palavra *mil* ('mil') se transforma em *vil* quando precedida de *daou* ('dois') – *daou vil* ('dois mil'). [...] a palavra que designa 'casa' pode se encontrada nas formas *ti*, *zi*, ou *di*. Se nada precede a palavra, a forma é *ti*, por exemplo, *ti kozh* ('casa antiga'). Mas a consoante inicial transforma-se em 'zê' com o possessivo da 1ª pessoa do singular, em *ma zi* ('minha casa'), e muda para 'dê' em *daou di* ('duas casas'). (WALTER, 1997, p. 67)

Esse tipo de fenômeno ocorre em contexto específico:

É sempre a palavra anterior que provoca a mutação na palavra seguinte, mas apenas alguns tipos de palavras levam a essa mutação – as que, antiga-

mente, continham algumas articulações fônicas –, e somente nessas condições. (WALTER, 1997, p. 67)

Como todas as línguas, o céltico antigo sofreu várias mudanças ao longo dos séculos, dando origem a várias línguas. Algumas já desapareceram, outras existem até hoje, e é sobre essas remanescentes que a próxima seção discorre.

### *A situação das línguas célticas hoje*

Observe os mapas a seguir (Figura 5) e o mapa da Figura 1. Atente para o fato de que as áreas em preto representam os locais em que as línguas célticas são usadas cotidianamente, enquanto nas quadriculadas ocorreu interrupção da transmissão direta.

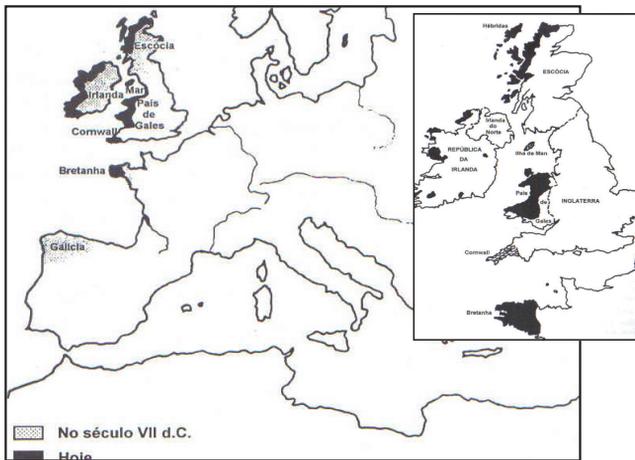


Figura 5 – Línguas célticas no século VII d. C. e atualmente.

Fonte: Walter, 1997, p. 57, 66.

Comparando-se o mapa da Figura 1 com os dois mapas acima (Figura 5), percebe-se claramente o grande declínio da área sob domínio celta. Durante dois séculos, os celtas foram os povos mais numerosos da Europa: por volta de 300 a.C., habitavam a Europa desde o Oceano Atlântico até o Mar Negro (Figura1). No século VII d. C., suas línguas estavam restritas à Galícia, Bretanha e às ilhas britânicas; atualmente, contudo, suas línguas são faladas por minorias em pequenas partes da França (Bretanha), Reino Unido e Irlanda (Figura 5). Em seguida, serão apresentados os dados<sup>3</sup> referentes às seis línguas célticas remanescentes.

### *IRLANDÊS:*

Embora seja a primeira língua oficial da Irlanda, o irlandês é aprendido como segunda língua na escola; o inglês, a segunda língua oficial, é a língua usada quotidianamente. A partir da segunda metade do século XIX, o prestígio do irlandês diminuiu à medida que mais e mais pessoas começaram a falar somente inglês. Mas, desde a independência, em 1922, há um esforço para que todos os cidadãos aprendam a língua. O Gráfico 1, a seguir, mostra a queda do número de falantes e sua paulatina recuperação após a independência. É preciso esclarecer, entretanto, que os números englobam tanto os que o têm como primeira língua como os que o aprenderam na escola.

□

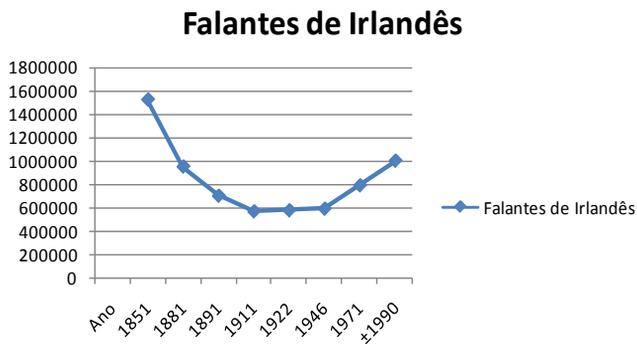


Gráfico 1: Falantes de Irlandês

### *GAÉLICO ESCOCÊS:*

No século XIII já havia diferenciação entre o irlandês e o gaélico britânico e, no século XV, este já existia na forma de manês e gaélico da Escócia. O declínio do gaélico escocês, contudo, começou muito antes: o último rei escocês falante nativo de gaélico morreu em 1093. Desde então, o número de falantes caiu consideravelmente: havia 335.000 falantes em 1801; 231.000 em 1901; e 81.000 em 1961, sendo que menos de mil o tinham como única língua. Veja esses dados no Gráfico 2.



Gráfico 2: Falantes de Gaélico Escocês.

*MANÊS*<sup>4</sup>:

Retraimento progressivo desde o século XIX: 30 % da população falavam manês em 1871 e só 970 falantes em 1901. A última falante nativa, Ned Maddrell, morreu em 1974, quando tinha 97 anos. Sua ortografia difere da do irlandês e do gaélico. Tem sido ensinado às crianças e jovens: “o manquês sobrevive de certa maneira na ilha, pois há alguns anos a Sociedade para o Desenvolvimento do Manquês inaugurou um programa de ensino a partir de 20 horas de gravações ao vivo feitas entre 1955 e 1970” (WALTER, 1997, p. 67) O Gráfico 3, a seguir, foi baseado nos dados da British Broadcasting Corporation (BBC), por isso há discordância em certos aspectos quando comparados aos de Walter; essa diferença talvez esteja relacionada ao critério usado para definir falante.

□

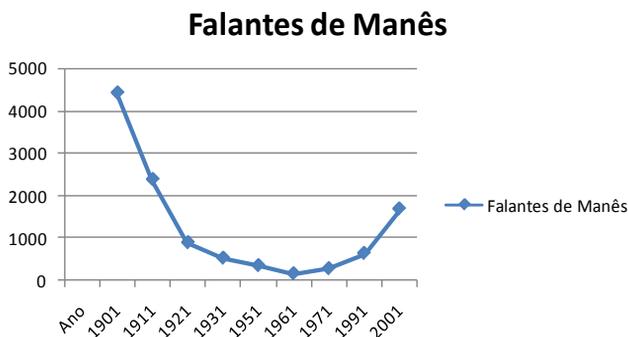


Gráfico 3: Falantes de Manês. Fonte: BBC, 2010.

191..

Vencendo  
desafios

### CÓRNICO:

Embora o seu último falante nativo tenha morrido antes do século XIX, é possível aprendê-lo como segunda língua. A partir do século X, a região de Cornwall (Cornualha) ficou sob o domínio inglês, e no XI sob o normando, tornando-a uma região trilingue: francês pelos normandos, inglês pela classe média e cornoico pelo povo. Findo o período normando, o inglês confirmou a sua posição de prestígio e o cornoico continuou como língua das classes baixas até ser suplantado completamente pelo inglês. Há, desde o início do século XX, um movimento de revitalização do cornoico: a revista *Delyow derow*, programas de rádio e televisão são produzidos em cornoico em certas ocasiões do ano.

## GALÊS:

Literatura escrita em galês já existia no século VI e a língua foi padronizada no século XVI, tendo vários livros importantes traduzidos do inglês como a *Bíblia* e *O livro de Oração Comum*, ambos prestigiados pela Igreja anglicana.

Toda tradição ajudou o galês a enfrentar a chegada da língua inglesa no século XIII, evento comentado na primeira seção deste trabalho. Mas, desde então, iniciou-se o recuo geográfico do galês nas áreas de maior contato com a Inglaterra (o mapa da Figura 6, a seguir, mostra o percentual de falantes de galês em cada região do País de Gales, na década de 90). No século XVI, com a oficialização do inglês em Galês, todos os funcionários públicos foram obrigados a pelo menos compreendê-lo. E o recuo de número de falantes intensificou-se no início do século XX: em 1910, 50 % da população falavam galês; número este que caiu para 20 % em 1981, sendo que somente 1 % da população total o tinha como única língua.

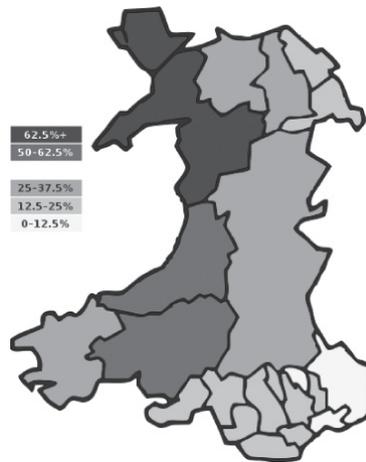


Figura 6: Percentual de falantes de galês no País de Gales.

Fonte: Wikipédia

Sendo uma das línguas oficiais do Reino Unido, desde 1967 (Welsh Language Act), há a possibilidade de se escreverem documentos oficiais em galês e na escola o aluno escolhe qual será a primeira língua (galês ou inglês). A opção não escolhida torna-se, automaticamente, a segunda. Placas de trânsito, programas de rádio e de televisão também são produzidos em galês.

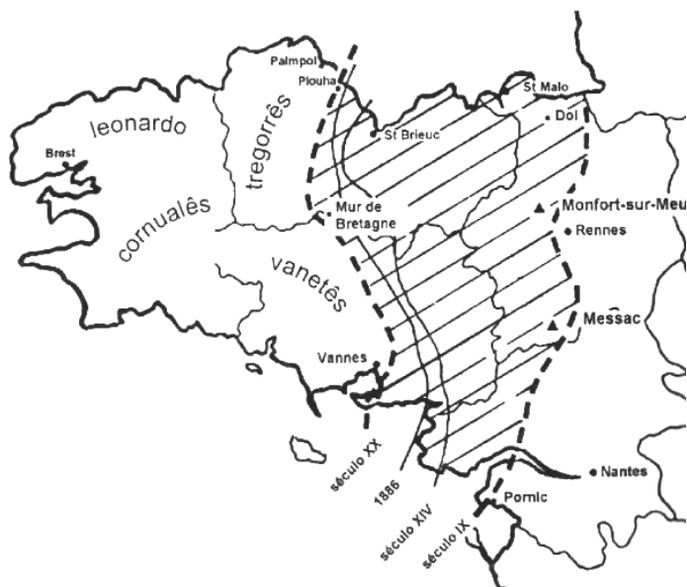
### *BRETÃO:*

Embora se encontre no continente, essa língua tem origem insular (nenhuma das línguas célticas continentais sobreviveu); como pode ser observado no mapa a seguir, bretões vindos da Britânia migram para o continente trazendo-a consigo, entre os séculos V e VII (Figura 7). O bretão teve de concorrer com o gaulês (língua céltica continental falada na Gália, atual França), o latim e o francês.



Figura 7 Emigração Bretã para o continente.

Há quatro dialetos principais: leonardo, tregorrens, cornualês e vanatês. Pode-se ver a sua distribuição geográfica no mapa a seguir (Figura 8), bem como a área em que o bretão foi falado no decorrer dos séculos, seja como a língua principal em situação de bilinguismo (faixa listrada).



..194

Diversidade e  
Convivência

Figura 8: Bretanha.

Fonte: Walter, 1997, p. 80.

Mesmo tendo sua base ortográfica no século XVII, há quatro ortografias oficiais para bretão:

- I. KLT de 1911 (sigla de Kernev, Leon e Treger, os nomes bretões para as regiões onde leonardo, tregorrens, cornualês são falados);

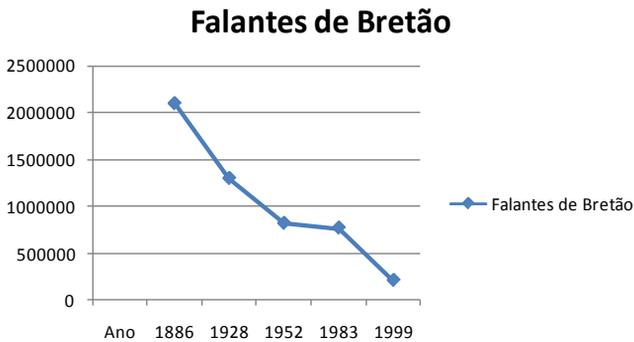
II. KLTG, também chamada de zh, de 1941 (com o acréscimo de Gwened, nome bretão da cidade de Vannes);

III. Ortografia universitária de François Falc'hun em 1956;

IV. Vanatês. (WALTER, 1997, p. 82-83)

No mapa da Figura 8, observou-se o recuo geográfico do bretão, no Gráfico 5 é possível visualizar a diminuição do número de falantes.

□



195..

Vencendo  
desafios

Gráfico 5. Falantes de Bretão.

Fonte: Office de La Langue Bretonne, 2010.

Questões identitárias perpassam por todas essas tentativas de revitalização de línguas célticas. Sobre isso passo a tecer alguns comentários.

## *Conclusão*

Como os dados nas seções anteriores mostraram, a vitalidade das línguas célticas sempre esteve relacionada à própria vitalidade da identidade céltica. Após invasões romanas e germânicas, os grupos célticos subjugados tornaram-se, na maioria das vezes, mais filiados à nova tradição do que à sua. No caso da Bretanha, por exemplo, o bretão cede lugar ao francês, a língua de prestígio no Estado francês. E sob o domínio inglês, as línguas célticas perderam terreno também perante o inglês.

..196

*Diversidade e  
Convivência*

É justamente quando as comunidades buscam a própria individualidade que há um “renascimento” no interesse pela sua língua “étnica”. Nesse momento de busca identitária, as culturas nacionais “são tentadas a restaurar as identidades passadas”. (HALL, 2004, p. 56) A Universidade do País de Gales, por exemplo, tem uma linha de pesquisa na área de línguas célticas e identidade cultural. Isso exemplifica a assertiva de que assumir a “própria língua” está relacionado a assumir a sua própria identidade. Na Irlanda, como fora explicado, houve um aumento no incentivo à revitalização do irlandês concomitantemente ao processo de emancipação política.

O engajamento do Estado e de entidades educacionais mostra a importância que esse assunto recebe até mesmo pelas classes elitistas e intelectuais. Os meios de comunicação de massa (internet, televisão, rádio, revistas, livros) publicados nessas línguas procuram valorizá-las de modo a aumentar o apoio popular ao empenho pela revitalização

da própria cultura local e da identidade de seus membros como um grupo unido. Essa mobilização busca unir as histórias dos indivíduos com a história da própria nação, “[...] com um destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após a nossa morte”. (HALL, 2004, p. 52) Os povos celtas existem há mais de três mil anos, os seus atuais representantes, seguindo o raciocínio exposto por Hall, têm a obrigação de prolongar a duração desse legado pelas próximas gerações.

Para Hall (2004, p. 58, grifo do autor), a busca pela cultura nacional envolve “as memórias do passado; o desejo por viver em conjunto; a perpetuação da herança.” Nas revitalizações linguísticas aqui tratadas, há um nexo entre o processo de revitalização e o processo de autoafirmação cultural face à cultura dominante. O legado ancestral tem de ser perpetuado de geração a geração, as crianças aprendem sobre o seu povo e sua língua na escola, local onde a cidadania lhes é ensinada. Tratando desse aspecto da função da escola, é interessante notar que, segundo Walter (1997, p. 69), as crianças irlandesas, gaélicas e bretãs eram punidas quando falavam na escola em língua que não o inglês. E é justamente nas instituições de ensino o local para o qual as pessoas vão para aprender sua língua de raiz.

Fica claro o papel da utilização de determinada língua ou a sua proibição como mais uma peça a ser bastante utilizada nas estratégias do jogo de xadrez do poder. O futuro das línguas célticas remanescentes dependerá do vaivém ideológico no que tange à valorização (ou não) das identidades em xeque.

## Notas

<sup>1</sup> Filipe Pereira de Jesus está no sétimo semestre do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e Português como Língua Estrangeira do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA). Participou da edição 2008/2009 do Programa Permanecer no projeto *Normatização dos Inventários MacArthur de Desenvolvimento Comunicativo para o Português Brasileiro*, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Reis Teixeira. Na edição 2009/2010 do mesmo Programa, atua como monitor na disciplina Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa do Curso de Letras no ILUFBA, agora sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Tereza Sobrinho da Silva.

<sup>2</sup> Para maiores informações sobre as influências célticas no português, veja CASTRO et al., 1991, p. 141-145.

<sup>3</sup> As datas e o número de falantes baseiam-se em Walter (1997, p. 56-84), exceto quando outra fonte for citada.

<sup>4</sup> A ilha de Man situa-se no meio do mar da Irlanda. É um território autônomo da coroa britânica que desta se utiliza para questões internacionais. Não é parte do Reino Unido. (Governo da Ilha de Man, 2009)

..198

Diversidade e  
Convivência

## Referências

BAUGH, Albert Croll; CABLE, Thomas. *A history of the English language*. 5th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall, 2002.

BRETON language. Disponível em: < [http://en.wikipedia.org/wiki/Breton\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/Breton_language) > . Acesso em 31 maio 2009.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION (BBC). *Manx*. Disponível em: < [http://www.bbc.co.uk/voices/multilingual/manx\\_history.shtml](http://www.bbc.co.uk/voices/multilingual/manx_history.shtml) > . Acesso em: 15 maio 2010.

CASTRO, Ivo et al. *Curso de história da língua portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

ISLE OF MAN GOVERNMENT *Introduction to the island*.  
Disponível em: < <http://www.gov.im/isleofman/introduction.xml> > . Acesso em: 17 jun. 2009.

MCDOWALL, David. *An illustrated history of Britain*. Hong Kong: Longman, 1990.

OFFICE DE LA LANGUE BRETONNE. *La langue bretonne: quelques repère historiques*. Disponível em: < [http://www.ofis-bzh.org/fr/langue\\_bretonne/historique/index.php](http://www.ofis-bzh.org/fr/langue_bretonne/historique/index.php) > . Acesso em: 15 maio 2010.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SRONG, Roy. *The story of Britain: a people's history*. Londres: Pimlico, 1998.

UNIVERSITY OF WALES. Introduction to the Centre. Disponível em: < <http://www.cymru.ac.uk/en/CentreforAdvancedWelshCelticStudies/IntroductiontotheCentre.aspx> > Acesso em: 15 maio / 2010.

WALTER, Henriette. *A aventura das línguas no Ocidente: origem, história e geografia*. 2. ed. São Paulo: Mandarin, 1997.

WELSH language. Disponível em: < [http://en.wikipedia.org/wiki/Welsh\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/Welsh_language) > . Acesso em: 31 maio 2009.



*A universidade no contexto do  
ensino médio público: concepções  
e expectativas em duas escolas na  
Cidade de Salvador – BA*

Ítalo Mazoni dos Santos Gonçalves<sup>1</sup>



## *Introdução*

No ano 2000, o Brasil contava com 176 instituições públicas de Educação Superior, já no ano de 2008 este número era de 236, o que demonstra um crescimento de pelo menos 34,09% no número de instituições públicas de Ensino Superior nos últimos 10 anos. Além disto, o número de matrículas passou de 887.026 no ano 2000 para 1.273.965 no ano de 2008, configurando um acréscimo de no mínimo 43,62% em relação ao ano 2000. (INEP, 2001, 2009) Esta expansão evidenciada na última década, contudo, não significa a democratização do Ensino Superior no Brasil, principalmente para os estudantes provenientes do Ensino Médio público. Apesar da recente diversificação do acesso ao Ensino Superior pela adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como meio (parcial ou total) de ingresso e pela implantação de cotas (raciais ou sociais), em algumas instituições, segundo Ristoff (2008), os alunos provenientes de escolas públicas representam 43% dos estudantes das IES (públicas e privadas), sendo que estes estudantes correspondem a mais de 87% dos alunos matriculados no Ensino Médio brasileiro. Assim, afirma o mesmo autor:

[...] se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. (RISTOFF, 2008, p. 45)

## *Objetivo*

As experiências de pesquisa do Observatório da Vida Estudantil (OVE/UFBA) – grupo de pesquisa voltado inicialmente para questões relativas ao Ensino Superior e vida universitária – apontam para uma fragilidade da educação básica, especialmente nas escolas de nível médio, em promover nos alunos o interesse pela continuidade dos estudos, ingressando em um curso superior. (SAMPAIO, 2009) A partir desta consideração, o presente trabalho teve por objetivo investigar de que forma se configura em duas escolas públicas da cidade de Salvador (BA) os discursos sobre Ensino Superior. Para tanto, buscamos uma aproximação com a realidade do Ensino Médio público, procurando elucidar as possibilidades e entraves existentes para que os alunos, ao final do último ano escolar, adotassem a perspectiva de continuidade dos estudos no Ensino Superior.

..204

Diversidade e  
Convivência

## *Metodologia*

Partindo de uma abordagem qualitativa, referencializada na Etnometodologia (COULON, 1995a, 1995b, 2008), realizou-se entre os anos de 2009 e 2010 observação participante acompanhada da elaboração de diário de campo nos colégios estaduais Odorico Tavares e João das Botas, ambos localizados em áreas nobres da cidade de Salvador (BA). No primeiro colégio, que possuía aproximadamente 1500 alunos matriculados nos três turnos e nas três séries

do Ensino Médio, foram conseguidas pelo menos 100 horas de observação em todos os turnos, sendo estas estruturadas principalmente pela interação com professores, alunos e funcionários. Nesta escola, foram realizadas formalmente cinco entrevistas com alunos de ambos os sexos e dos três turnos, que se voluntariaram para participar da pesquisa. Já no Colégio Estadual João das Botas, que possui um terço do número de alunos da escola anterior, fez-se durante quatro meses a observação participante das atividades de estágio supervisionado em Psicologia Escolar, realizadas no período de agosto a novembro de 2009. Além disso, obteve-se ainda, como conjunto de dados documentais deste campo, sete relatórios parciais e cinco relatórios finais de estágio supervisionado, elaborados por cinco estagiários do curso de psicologia da UFBA, e cinco relatórios de extensão, elaborados por duas profissionais de psicologia que proporcionavam suporte técnico ao estágio. Depois de coletados e organizados, estes dados foram submetidos a uma análise através do método documentário de interpretação que busca

[...] identificar um padrão subjacente a uma série de aparências, de tal modo que cada aparência seja considerada como referente a, como sendo uma expressão ou um 'documento' do padrão subjacente. (WILSON apud COULON, 1995a, p. 56)

## *Resultados e discussão*

### *O (des)interesse pelo ensino superior*

Os estudos etnometodológicos em educação têm por pressuposto a hipótese de que “[...] as estruturas sociais são construções sociais” (MEHAN apud COULON, 1995b p. 109), de modo que investigar como se processa o “raciocínio sociológico prático” dos atores sociais significa lançar luz sobre os fatores socialmente estruturados que permeiam o ambiente escolar. Neste sentido, a fala dos indivíduos que realizam o cotidiano dos ambientes investigados pode ser considerada legítima e capaz de revelar as articulações existentes entre as interações locais no cotidiano escolar (microsociais) e suas tangências com aspectos macrosociais. Assim, buscando entender qualitativamente o interesse dos estudantes pela continuidade dos estudos, depois do nível médio, percebemos, tanto no discurso dos estudantes entrevistados no colégio Odorico Tavares quanto nos relatos de campo e relatórios de estágio do colégio João das Botas, que de fato este interesse não se revela solidamente constituído quanto ao Ensino Superior, como podemos observar no trecho de entrevista a seguir:

– Aqui quem fala de vestibular, fala muito superficialmente. A maioria não fala. Uns já declaram ‘eu quero é trabalhar, fazer curso técnico’. A maioria quer trabalhar, outros fazer curso técnico pra poder trabalhar e se manter [...].<sup>2</sup>

No colégio João das Botas, este mesmo dado se apresentou nos relatos de campo:

– No último encontro com os estudantes a apatia e a falta de interesse e motivação para acompanhar o tema proposto para discussão [acesso ao Ensino Superior] voltou a chamar a atenção dos estagiários. A maioria dos estudantes optou por não prestar vestibular ou fazer a prova do ENEM e, segundo a escola, neste ano apenas quinze estudantes estavam inscritos na prova da UFBA, isso em um universo de aproximadamente 80 alunos concluintes.<sup>3</sup>

Estes dois recortes do raciocínio presente nos campos investigados têm por pano de fundo uma realidade cotidiana, por vezes perversa e determinante, que desloca os esforços dos alunos, indispensáveis no momento de pensar um projeto de continuidade de estudos, para a necessidade de trabalhar pelo próprio sustento e, às vezes, pelo da família. Além disso, quando se verifica falas como

– A UFBA não é para alunos de escola pública porque entrar é quase impossível, mesmo com as cotas os alunos da rede privada continuam a ter mais chances, pois o ensino aqui [colégio João das Botas] é muito fraco.<sup>4</sup>

Fica claro que pensar no Ensino Superior, para estes alunos, é ir contra uma ‘realidade’ estabelecida, aparentemente imutável e que se reproduz a cada dia em que

– [...] o professor entra na sala e só enrola, senta, aí nem copia nada, pede pra uma aluna que ta na

frente copiar [...] Manda a gente copiar e trazer a atividade respondida na próxima aula.<sup>5</sup>

## *O caminho para o ensino superior privado*

A constatação do baixo interesse dos alunos pelo Ensino Superior nas escolas investigadas vem se somar ao fato verificado de que, para os poucos que vislumbram uma graduação, as faculdades particulares aparecem como primeira alternativa, já que infelizmente a universidade pública é tida como algo inatingível:

– Muitos já estão desacreditados ‘eu nem vou tentar faculdade pública, porque eu não vou passar... é melhor eu fazer um curso técnico e começar a trabalhar para pagar uma particular’. Quer dizer, as pessoas já estão desacreditadas, nem tentaram, às vezes nem conhecem [...].<sup>6</sup>

Esta última fala nos remete à constatação obtida de que os alunos não têm domínio de informações mínimas a respeito dos meios de acesso e permanência nas universidades públicas. Essa desinformação se revelou nas entrevistas no colégio Odorico Tavares diante de perguntas diretas, como “você sabe como funciona a política de cotas da UFBA?” para a qual os cinco entrevistados afirmaram não saber como funciona esta política. Além disso, durante uma das atividades de estágio realizada no colégio João das Botas, que tinha por objetivo levar para os estudantes do terceiro ano informações sobre o Ensino Superior, notou-se que

pouquíssimos alunos possuíam algum grau de domínio sobre as informações acerca do acesso às universidades públicas do Estado. Nenhum aluno com o qual mantivemos contato nas duas escolas conhecia o termo “políticas de permanência”. Neste quadro de quase completo afastamento da universidade pública, esses alunos apenas reforçam

[...] ainda mais a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar [...], [que destina] escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres. (MANCEBO, 2008, p. 65)

Esta realidade fundada no cotidiano da escola pública é reproduzida e perpetuada nos discursos formais e informais que circulam todos os dias na vida dos alunos, como podemos observar no relato de campo a seguir:

– Cheguei [na sala dos professores] e coloquei as cadeiras nos lugares e escutei quando a menina comentava com as professoras que iria fazer no domingo seguinte vestibular na UFBA para Ciências Contábeis. Ela estava empolgada falando que estava com esperança de passar na primeira fase porque a concorrência era de cinco candidatos por vaga. Foi então que uma das professoras disse ‘Que nada menina, faça Visconde de Cairú [faculdade particular], a mensalidade é barata e você passa com certeza’. Eu fiquei extremamente surpreso e me intrometi – delicadamente – na conversa dizendo que ela (a aluna) tinha que fazer uma faculdade pública. Que ela iria passar no vestibular no domingo. As professoras não me incluíram na

conversa e a aluna ficou meio sem graça. A outra professora então disse ‘Que nada a Rui Barbosa [outra faculdade particular] é melhor, o diploma é reconhecido e a faculdade é boa’.<sup>7</sup>

## *Conclusão*

A história da educação nos mostra que o Ensino Superior no Brasil esteve sempre destinado a uma pequena parte da população, notadamente aquela de maior poder aquisitivo (PATTO, 1997; ROMANELLI, 1991), seja pelo reduzido número de vagas, seja pelos inúmeros fatores sociais e econômicos atuantes neste cenário. Esta realidade, porém, possui ainda outro plano, o da sua constituição cotidiana. O presente trabalho procurou demonstrar que

[...] a análise das condições concretas em que o processo educacional se desenrola cotidianamente é, com efeito, indispensável para quem pretenda compreender a influência da escola sobre a vida futura dos indivíduos. (COULON, 1995b, p. 108)

de modo que verificamos que o projeto de vida, relacionado à continuidade dos estudos no Ensino Superior público, é uma meta por vezes ignorada e mesmo dificultada na formação ministrada nas escolas públicas estudadas, e quiçá nas tantas existentes em nosso país. Se os alunos da escola pública, depois de onze anos de educação formal, parecem desinteressados pela universidade. Certamente há aí uma parcela – e muito grande – de responsabilidade da

própria escola, que no dia a dia do funcionamento de sua engrenagem produz e reproduz uma realidade social onde seus estudantes simplesmente não recebem formação e informação suficientes para galgarem um lugar na universidade pública. Pelo contrário, para aqueles que apesar da maré contrária desejam cursar o Ensino Superior, a escola parece corroborar a ideia de que as faculdades particulares são o destino natural daqueles que vieram da escola pública. Assim, iniciamos este trabalho relatando a recente expansão do Ensino Superior público no Brasil, apontando para o descompasso entre o crescimento e a democratização, fato que se revelou claramente nos campos investigados. Agora a pergunta que se impõe é: quem está tocando fora do ritmo? Ora, se a universidade pública está crescendo por que ela não está sendo destinada a todos? Já é senso comum dizer que o ensino básico no Brasil precisa ser reformado urgentemente, contudo, além disso, é preciso fomentar sistematicamente na formação básica o interesse pela continuidade dos estudos. Deve-se proporcionar de algum modo uma aproximação entre a universidade e a escola pública, para que os alunos, independentemente de suas condições sociais e econômicas, possam ao menos escolher seu caminho, direito que no momento parece subjugado às condições macrosociais e principalmente às locais, que atuam todos os dias, se perpetuando nos discursos e ações cotidianas na escola.

## Notas

<sup>1</sup> Graduando em psicologia, morador da Residência Universitária da UFBA – R5 e escritor. Atualmente é bolsista PIBIC/CNPQ, vinculado aos grupos de pesquisa Aproximações: a perspectiva etno em psicologia do desenvolvimento & Observatório da Vida Estudantil UFBA.

<sup>2</sup> Depoimento cedido por estudante do turno matutino – Colégio Odorico Tavares.

<sup>3</sup> Trecho do extraído do diário de campo do pesquisador.

<sup>4</sup> Trecho de fala citada no diário de campo do pesquisador.

<sup>5</sup> Depoimento cedido por estudante do turno matutino – Colégio Odorico Tavares.

<sup>6</sup> Depoimento cedido por estudante do turno noturno – Colégio Odorico Tavares.

<sup>7</sup> Trecho extraído do diário de campo do pesquisador.

## Referências

COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008.

\_\_\_\_\_. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b.

INEP. *Sinopse estatística do ensino superior 2000*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2001 Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp> > . Acesso em: 30 de maio de 2010.

\_\_\_\_\_. *Sinopse estatística do ensino superior 2008*. Brasília, 2009. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp> > . Acesso em: 30 de maio de 2010.

MANCEBO, Deise. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce;

OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). *Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução a psicologia escolar*. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). *Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAMPAIO, Sonia Maria R. *Explorando possibilidades: o trabalho do psicólogo na Educação Superior*. In: Marinho, C. M. M. (Org.). *Psicologia escolar: interfaces e contextos de pesquisa e intervenção*. Campinas, SP: Alínea, 2009.



*Análise da territorialidade  
turística no Parque Municipal da  
Lagoa Azul (São Desidério, Bahia)*

Railton do Nascimento Barbosa<sup>1</sup>

Rodrigo de Oliveira Lima<sup>2</sup>

Vanessa Pereira dos Santos<sup>3</sup>



## Introdução

O Parque Municipal da Lagoa Azul, localizado no município de São Desidério na região Oeste do Estado da Bahia, possui um forte potencial para a prática da atividade turística. A Unidade de Conservação supracitada dispõe de várias grutas com presença de estalactites e estalagmites, paredões rochosos, ideais para a prática do *rapel*; rios de corredeiras, propícios à prática do *rafting*; lagos subterrâneos, com destaque para o Lago do Cruzeiro, um dos maiores em água subterrânea do país, e a própria Lagoa Azul, formada há milhares de anos pela ação da água e da gravidade sobre a rocha calcária, formando uma enorme dolina (Figura 1), e margeada por uma vegetação típica de cerrado. Estes fatos fazem da Lagoa Azul, um dos pontos mais visitados do Parque.

217..

Vencendo  
desafios



Figura 1. Mirante da Lagoa Azul

Fonte: Site do Município

Com todo este potencial natural em questão, é necessária uma análise mais aprofundada dessa atividade turística, estabelecendo o uso e os domínios que acarretarão na esfera territorial do município de São Desidério. Objetiva-se com este artigo, através de uma análise empírica da atual situação das práticas turísticas na Lagoa Azul, contribuir para que a atividade leve em conta os anseios dos moradores da localidade.

### *As unidades de conservação*

..218

Diversidade e  
Convivência

A Lei 9.985 de julho de 2000 instituiu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), no qual estão estabelecidas as normas para a criação, implantação e gestão de Unidades de Conservação (UCs), bem como o seu uso para os diversos fins, dentre eles os turísticos. O SNUC também define que toda UC deve ter o seu plano de manejo, no qual estão contidos os zoneamentos dos possíveis usos e as normas específicas das leis ambientais, com o propósito de mitigar os impactos causados pela ação humana e garantir a sobrevivência das futuras gerações.

O Parque Municipal encontra-se no grupo das unidades de proteção integral. O Art. 11 do SNUC mostra que o mesmo é de posse e de domínio públicos, sendo a visitação pública e a pesquisa científica sujeitas às normas e restrições contidas no plano de manejo da unidade, bem como ao órgão responsável pela administração da mesma.

Dessa forma, com a missão de garantir a sobrevivência das gerações futuras (dadas as necessidades da sociedade

capitalista atual), é primordial que se tenha este tipo de Unidade de Conservação, a qual tem como objetivo básico a preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica, possibilitando a realização de pesquisas científicas; o desenvolvimento do turismo ecológico; e a prática de atividades de educação e interpretação ambiental.

### *A consolidação do turismo com o capitalismo*

O turismo existe há muito tempo, mas foi com o advento do sistema capitalista, e posterior acumulação de riquezas, que a atividade se consolidou.

Associadas à melhoria nos transportes e telecomunicações, as sociedades modernas, ou melhor, uma pequena parcela delas pode viajar por lugares cada vez mais distantes, em curtos períodos de tempo, na busca de paisagens bucólicas, sejam elas de caráter natural ou artificializadas pelos agentes de produção do turismo. Nesse sentido, o turismo atualmente tornou-se um grande gerador de divisas, uma vez que, segundo Cruz (2002, p. 8);

Os ‘números do turismo’ indicam que a atividade suplantou a indústria bélica, nos últimos anos do século xx, em volume de capital transacionado, e que está muito próxima de atingir valores iguais ou superiores àqueles gerados pela indústria petrolífera, primeira no ranking mundial. Estatísticas oficiais mostram, ainda, que a atividade turística apresenta números expressivos, também, no que se refere a deslocamentos de fluxos, à mão-de-obra empregada, à geração de renda etc.

Mas é preciso se ater a esses dados, uma vez que o modelo de turismo contemporâneo é altamente segregativo e concentrador, restringindo-se a territórios eleitos pelos empresários do setor.

### *Território e turismo*

A ciência geográfica trabalha com várias categorias de análise, que são: lugar, espaço, paisagem, região e território. A depender do contexto em que as sociedades estão inseridas, privilegia-se nos trabalhos dos profissionais da geografia uma das categorias supracitadas.

Atualmente, com a complexidade do capitalismo, através da atuação das grandes empresas transnacionais, e particularmente as ligadas ao segmento turismo, a categoria território vem sendo privilegiada por retratar bem essa realidade. Dessa forma, concorda-se com as ideias de Souza (1995, p. 78), ao afirmar que o território é “[...] um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”. Esse poder ao qual o autor faz menção, no caso da prática citada, relaciona-se com a apropriação de espaços pelo turismo, transformando-o para atender a um grupo (visitante) que de certa forma exerce poder sobre os demais (visitados). Essas relações vão influenciar diretamente no cotidiano da população local, enfraquecendo seus laços culturais e identitários por meio da assimilação de uma cultura alheia.

Na tentativa de sair um pouco do “caos” instalado nas cidades, os turistas procuram cada vez mais se deslo-

carem em busca de lazer nos atributos naturais em lugares às vezes distantes. Esse turista, oriundo, sobretudo, das classes médias, exige algumas infraestruturas necessárias para acomodá-los, as quais são empreendidas próximo aos locais a serem visitados. Nesse sentido, Cruz (2002, p. 17); afirma que:

Da fixidez do produto turístico decorre a necessidade de seu consumo in situ e, conseqüentemente, dos deslocamentos espaciais de consumidores-turistas. Esses deslocamentos implicam, entre outras coisas, que a prática do turismo tenha repercussões sobre distintas porções do espaço, sobre os espaços emissores de turistas e os espaços de deslocamento e sobre os pólos receptores.

221..

---

Vencendo  
desafios

Diante do disposto, o turismo é encarado apenas pelo viés economicista, ficando ao encargo das empresas ligadas ao segmento “ditarem” as regras de como será instalada a atividade, bem como a carga de turistas que deverão visitar determinado local. Como o turismo encarado por tais empresas é o denominado turismo de massa, que não leva em consideração a fragilidade ambiental, nem mesmo as tradições socioculturais da comunidade local, poderá causar sérios danos ao entorno do *trade* turístico em curto período de tempo.

Sendo assim, o modelo de turismo, a ser implantado no Parque Municipal da Lagoa Azul, deve levar em consideração o caráter social, econômico, identitário e cultural da população local, a fim de minimizar os impactos produzidos pelo turismo mal planejado, como afirma Seabra (2007, p. 10):

O componente social deve ser priorizado, a realidade paisagística valorizada e a cultura local incentivada. São estes os pilares que garantem a sustentabilidade do sistema turístico, propiciando a descentralização política e econômica das atividades e maior integração entre comunidade e viajante.

Portanto, torna-se necessário um bom planejamento do turismo na localidade citada anteriormente, para viabilizar a participação dos atores locais na adoção de medidas para a implantação de um modelo turístico que leve em consideração os seus anseios, pois serão eles os beneficiados ou não com o processo de turistificação vindouro.

..222

Diversidade e  
Convivência

### *Uma alternativa turística no interior da bahia*

Os modelos turísticos implantados no Brasil alocam recursos primordialmente para o litoral, deixando as outras porções do espaço nacional com um verdadeiro “vazio” de investimentos. O Estado da Bahia, por possuir a maior faixa litorânea da nação, aloca uma quantia substancial destes investimentos, que são viabilizados pelo poder público, para a implantação da infraestrutura necessária, com o intuito de atrair cada vez mais turistas nacionais e estrangeiros. Assim, segundo Brandão (2009, p. 100):

No último decênio, diversos empreendimentos foram implantados em trechos de grande apelo cênico da região, como parte dos esforços conjugados do poder público federal e estadual e da iniciativa privada em transformar o Litoral Norte baiano em um dos principais destinos turísticos do Brasil.

Contudo, esse modelo, segregativo e concentrador, implantado no Brasil, e que reproduz iniciativas feitas em países como o México e em alguns países do Mediterrâneo, já está se esgotando, carecendo a Bahia de alternativas.

Nesse sentido, surgem iniciativas de interiorizar as políticas de turismo na Bahia, como afirmam Rocha e Conceição (2009, p. 23):

No esforço de desconcentração da atividade turística tem-se como alternativa a região Oeste do estado, onde aparecem, a exemplo da Chapada Diamantina, cachoeiras, grutas, rios, serras e trilhas ecológicas.

223..

---

Vencendo  
desafios

Dessa forma, o Parque Municipal da Lagoa Azul, com todos os atributos citados alhures, destaca-se como uma das alternativas para o deslocamento de turistas no Estado. A Secretaria de Turismo da Bahia já possui iniciativas para a região, com o projeto denominado *Caminhos do Oeste*, que contempla outros municípios do Estado, tais como: Barra, Barreiras, Bom Jesus da Lapa, Correntina, São Félix do Coribe e Santa Maria da Vitória. Todos os municípios citados anteriormente estão envolvidos no processo de apropriação turística. (BARBOSA; MOURA, 2009)

### *Considerações finais*

O turismo apresenta-se como uma atividade que, ao mesmo tempo em que promove geração de renda, produz segregação socioespacial. A atividade, quando bem planejada,

pode tornar-se uma excelente alternativa para os espaços “estagnados” economicamente. Mas é bom deixar claro que o segmento não deve ser pensado apenas pelo viés economicista.

Em relação a Lagoa Azul, são raras as publicações sobre esta temática. Espera-se com isso despertar o interesse dos leitores, acadêmicos e demais preocupados com o desenrolar da temática abordada.

Assim, este trabalho pretende contribuir para o campo da Geografia do Turismo, que apesar da importância, ainda carece de mais pesquisas e publicações.

## *Notas*

<sup>1</sup> Railton do Nascimento Barbosa, filho de pescadores, nasceu na cidade de Xique - Xique – BA, estudante de graduação do curso de Geografia da Universidade Federal da Bahia, Campus de Barreiras, participou das primeiras paralisações da unidade.

<sup>2</sup> Rodrigo de Oliveira Lima, natural da cidade de Barreiras – BA, estudante de graduação do curso de Geografia da Universidade Federal da Bahia, Campus de Barreiras, atualmente é membro do Diretório Acadêmico da unidade.

<sup>3</sup> Vanessa Pereira dos Santos, natural da cidade de Barreiras – BA, estudante de graduação do curso de Geografia da Universidade Federal da Bahia, Campus de Barreiras, bolsista do Programa Permanecer.

## *Referências*

BRANDÃO, Paulo Roberto Baqueiro. Por uma geografia do turismo: aportes conceituais e análises empíricas para o exame socioespacial do fenômeno turismo. In: BRANDÃO, P. R.

B.; ANDRADE, A. B. (Org.). *Turismo: academia e mercado*. Salvador: Ponto & Vírgula Publicações, 2009. p. 88 – 107.

BARBOSA, Railton do Nascimento; MOURA, Edson Bezerra de. O turismo e suas repercussões espaciais na cidade da Barra - BA. In: MARTINS, Dimas. et al. *Diversidade e convivência: vencendo desafios*. Salvador: Edufba, 2009. p. 27 – 39.

CRUZ, Rita de Cássia. *Política de turismo e território*. São Paulo: Contexto, 2002.

ROCHA, Alynson dos Santos; CONCEIÇÃO, Rosângela Ferreira. Turismo no Brasil e na Bahia: desempenho, entraves e possibilidades para o segmento no Século XXI. In: BRANDÃO, P. R. B.; ANDRADE, A. B. (Org.). – *Turismo: academia e mercado*. Salvador: Ponto & Vírgula Publicações, 2009. p.15 – 36.

SEABRA, Giovanni. *Turismo sertanejo*. João Pessoa: Ufpb, 2007.

SOUZA, Marcelo J. Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná; GOMES, Paulo; CORRÊA, Roberto (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.



*Aprendizado da língua espanhola  
por brasileiros — uma reflexão  
sobre a influência da proximidade  
entre línguas para a aquisição de  
língua estrangeira*

Mailson dos Santos Lopes<sup>1</sup>

[...] los seres humanos no nacen para siempre el día en que sus madres los alumbran, sino que la vida los obliga otra vez y muchas veces a parirse a sí mismos.

*García Márquez (2003, p. 297)*



## *Introdução*

O presente texto pretende abordar os processos de aprendizagem e uso da língua espanhola no Brasil, em especial por aqueles indivíduos que têm o português como língua materna. São vários e constantes os estudos feitos e publicados a respeito da aquisição do espanhol como língua estrangeira por brasileiros, sob diversos prismas de abordagem e lastros metodológicos, de tal forma que vem sendo ampliada a divulgação do espanhol, tanto através de livros didáticos como através de material teórico e meta-linguístico propriamente dito.

O constante crescimento nos índices de divulgação do ensino do espanhol para nativos brasileiros — principalmente nos últimos cinco anos — deve-se, em grande parte, pela sanção, em 2005, da Lei 11.161 pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Tal documento, que legisla oficialmente que até o ano de 2010 em todas as escolas das redes pública e particular seja implantada obrigatoriamente a língua espanhola no currículo regular do Ensino Médio e, de forma facultativa, no Ensino Fundamental, estabeleceu-se como culminância de diversos outros catalisadores, como, por exemplo, os acordos e integrações advindos com a criação do Mercado Comum do Sul, que se deu através do Tratado de Assunção, firmado em 1991, por Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai.

Tendo em vista a crescente escolha de estudantes — em grande parte vestibulandos, mas também outros já ingressos no ensino superior — e de trabalhadores de diversas áreas

e categorias em enveredar-se pelo estudo do espanhol, e também tendo consciência de que, muitas vezes, tal arbítrio se dá pela questão da proximidade entre português e espanhol, as laudas que seguem buscam constituir uma concisa, mas elaborada reflexão — pautada em estudos de aquisição de língua estrangeira, de metodologia do ensino de Língua Espanhola (LE), além de outros estudos específicos sobre a língua espanhola — sobre as principais características, influências e consequências da proximidade entre a língua de Camões e a língua de Cervantes, procurando centrar-se nos impactos — positivos ou não — que tal proximidade pode trazer ao ensino/aprendizagem do espanhol por brasileiros.

Não se torna supérfluo salientar que este artigo científico é fruto também das inquietações, indagações e reflexões de seu autor — estudante e professor de espanhol — sobre a aquisição da língua espanhola no contexto educacional brasileiro e, mais especificamente, na capital soteropolitana.

### *Panorama geral do espanhol no contexto educacional brasileiro*

Ao visualizar a educação regular no Brasil em relação ao ensino de língua estrangeira e também ao ensino de idiomas em cursos livres ou cursos instrumentais específicos — como, por exemplo, língua estrangeira voltada para o trabalho —, é inegável o crescimento que se tem tido na escolha da língua espanhola. Sobre esse aspecto discorre Álvaro Martínez-Cachero Laseca, na edição bilíngue de *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*:

[...] nos parece adequado expor sobre o auge que o ensino do espanhol no Brasil tem na atualidade. Nos últimos quinze anos, cresceu a níveis nunca vistos a demanda do espanhol, não só no âmbito estritamente educativo, mas também no empresarial. Prova disso é que a notícia da aprovação da Lei 11.161 tem e continua tendo uma amplíssima repercussão no Brasil, na América do Sul e na Espanha, dando lugar a numerosos artigos e publicações que analisam o tema a partir das mais variadas perspectivas. (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008, p. 13)

Dados de suma importância e que refletem a paulatina e crescente adoção da língua espanhola por estudantes brasileiros são os índices de alunos que estudam espanhol em cursos de idiomas. Segundo Martínez-Cachero (2008, p. 111), “[...] ultrapassa o número de 60 mil alunos somente nas duas maiores redes de academias da língua [CCAA e FISK].” Além disso, segundo o mesmo autor, o espanhol está cada vez mais presente nos vestibulares, especialmente nas universidades federais, de tal forma que 40,31% dos vestibulandos de 13 grandes universidades brasileiras selecionaram o espanhol na prova de língua estrangeira.<sup>2</sup>

É de interesse expor o que um pesquisador concluiu a respeito do espanhol nos vestibulares brasileiros:

Em 1998, quase todas as universidades do país, federais e estaduais, públicas e privadas, incluíam em seus processos seletivos o conhecimento de espanhol, que chegou a ser a língua estrangeira mais demandada, na frente, inclusive, do inglês em certas universidades. (MORENO FERNÁNDEZ apud MARTÍNEZ-CACHERO, 2008, p. 117)

Indubitavelmente, na atualidade, é ainda mais forte e frequente a escolha do espanhol como língua estrangeira no vestibular, dado que se torna irrefutável, caso seja feita uma comparação estatística entre os dados anteriores e os atuais dos exames de acesso às universidades — quer na esfera pública, quer na esfera privada.

Em concordância com Martínez-Cachero (2008, p. 237), cabe esclarecer que nem sempre o espanhol teve grande aceitação e divulgação como língua estrangeira na educação brasileira. Até os anos 80, o ensino dessa língua era uma atividade minoritária, bastante reduzida. Foi devido à conjunção de fatores de natureza econômica e sociocultural que se tornou possível um paulatino progresso do espanhol, de tal forma que, atualmente, temos a seguinte realidade:

[...] o número total de pessoas que residem no Brasil capazes de se desenvolver com certa fluidez em espanhol, deve ser algo superior a dois milhões de pessoas, a metade deles porque é sua língua nativa e a outra metade por tê-la estudado ou residir em zonas fronteiriças. (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008, p. 20)

Uma possível explicação para a quase majoritária escolha do espanhol como língua a ser abordada nos vestibulares deve-se, em grande parte, à proximidade existente em relação ao português. Martínez-Cachero (2008, p. 120) expõe tal ideia, afirmando que:

[...] como já sabemos, a grande maioria das escolas tem que oferecer uma língua estrangeira e, normalmente vem oferecendo o inglês. Porém, devido à baixa qualidade do ensino de idiomas, a maioria dos alunos não consegue alcançar um nível mínimo no mesmo. O resultado é que muitos estudantes, de preferência os de escolas públicas, no momento de fazer a prova de língua estrangeira, e diante do seu desconhecimento do inglês, idioma que estudaram, acabam optando por fazer a prova de espanhol por ser uma língua mais parecida ao português.

Os índices de escolha do espanhol como LE para o vestibular são muito positivos. Contudo, é necessário tecer considerações sobre a causa primordial e mais comum que motiva essa escolha, id est, a explicação por parte dos discentes de que o espanhol, por ter uma estrutura semelhante ao português, é mais fácil de entender. Tal ideia parte de um cristalizado juízo e traz consigo sérias dificuldades para o real aprendizado do espanhol por muitos aprendizes, já que, muitas vezes, os alunos o escolhem baseando-se no critério da facilidade do idioma e não no desejo de aprendê-lo. A isso muitas vezes sucede uma fossilização do aprendiz no estágio de interlíngua, no caso, do popular “portunhol”.

Tomando por base a específica temática deste artigo, nas próximas seções serão abordadas as principais semelhanças e diferenças entre o português e o espanhol e as influências de tais aspectos no aprendizado de língua espanhola por brasileiros.

## *Semelhanças entre espanhol e português e suas principais influências para o aprendizado*

Analisando as duas línguas em questão, logo se depreende que são aparentadas e muito próximas no âmbito das línguas peninsulares oriundas do latim. Afirma-se, do português e espanhol, o seguinte:

Estas línguas mantiveram uma trajetória bastante próxima, mas com suas especificidades em diferentes estágios de evolução lingüística, que são marcadas pelo contexto cultural na qual se inseriam. (CRUZ, 2003, p. 143)

..234

Diversidade e  
Convivência

Em texto publicado, Almeida Filho (1995, p. 14-15) discorre em linhas gerais sobre as semelhanças entre o português e o espanhol, estabelecendo, em primeira instância, suas gêneses: irmãs da mesma família linguística, a das línguas neolatinas e tendo uma evolução histórica paralela, inclusive na sua implantação nas Américas, África e Ásia. Também afirma que, dos romances, são as línguas que mantêm maior afinidade entre si.

Em relação a aspectos mais intralinguísticos das duas línguas, o supracitado autor afirma:

De fato, a condição de serem línguas irmãs assim tão próximas encapsula uma subjacente proximidade tipológica das duas línguas. A ordem canônica da oração nas duas línguas é altamente coincidente, a fonte maior do léxico é basicamente a mesma e as bases culturais onde se assentam são em larga medida compartilhadas. Ulsh (1971) estabelece,

por exemplo, que mais de 85% do vocabulário português tem cognatos em Espanhol. (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 14-15)

É claro que, com a passagem do tempo, houve aspectos que aproximaram o português do espanhol, enquanto houve outros que tiveram efeitos de afastamento. Segundo Cruz (2003, p. 145), é possível constatar que

[...] a pronúncia antiga do Espanhol, que se estendeu até o século XII, apresentava uma maior proximidade em relação ao português, pela maior participação de fonemas sonoros.

Pelo que acima foi explicitado, nota-se que há grande proximidade entre as línguas espanhola e portuguesa, em especial no que se refere ao vocabulário. Também há semelhanças no aspecto fonético, já que o sistema consonantal espanhol apresenta alguns traços idênticos ao sistema do português.

Tamanha proximidade entre as línguas em questão funciona como uma espada de dois gumes: pode ser benéfica, mas também pode prejudicar o aprendizado. Isso dependerá, em grande parte, da forma como o ensino e a aprendizagem serão conduzidos, tanto pelo professor como pelos discentes.

Pode ser abordada também a questão da interlíngua e de sua validade na aprendizagem do espanhol como LE por brasileiros. Tal interlíngua, denominada “portunhol”, deve ser aceita, contudo, só até certo ponto de caminhada na aprendizagem. O grande problema quanto à semelhança

entre as duas línguas é a ocorrência de uma fossilização precoce, muito comum na aprendizagem do espanhol. Isso se dá pelas falsas representações e características incutidas nos alunos brasileiros, já mesmo antes de entrarem em contato com a língua estrangeira em questão. Pensam, primeiramente, que o espanhol é fácil e extremamente semelhante à sua língua materna, tão fácil que se pode entender tudo e não se necessita, portanto, estudá-la. Tempos depois, é comum uma mudança de postura: o estudante descobre que o espanhol é realmente outra língua, que é complexa e que exige muita dedicação. (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999)

Em relação aos graus de aceitação do **portunhol**, interessa o que afirmam Carvalho e Almeida Filho, respectivamente, nos dois fragmentos a seguir:

Se partirmos do princípio que o ensino de língua estrangeira tem como objetivo prover aos aprendizes uma competência lingüística que se assemelhe àquela dominada pelos falantes nativos, concordamos que o nosso objetivo é que os nossos alunos avancem na interlíngua em direção ao português, com pouca ou nenhuma interferência do espanhol. (CARVALHO, 2008, p. 158)

Aqui vale contrapor a cara bonita do portunhol como manifestação natural de interlíngua em desenvolvimento, a qual deve ser aceita e mesmo incentivada. Ele é um num de seus sentidos a reivindicação de um gesto ou atitude de convergência cultural, social ou psicológica com relação à nova língua. O indesejável do Portunhol é o seu congelamento num dado patamar (em geral

baixo, embora comunicativamente suficiente na percepção do usuário), gravando a interação com o ônus extra para o interlocutor falante-padrão que tem de filtrar continuamente os ruídos do sistema da interlíngua estacionária. (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 18)

De acordo, então, com as citações acima, é conveniente que o professor saiba especular até quando e até que ponto é positiva a aceitação da interlíngua, tendo noção de que, paulatinamente, os alunos devem se afastar dela, em virtude de alcançar um status linguístico cada vez mais próximo da língua estrangeira falada pelos que a têm como língua materna. Todo o cuidado é pouco, a fim de que não seja fossilizado precocemente o “portunhol”, o que acontece pautado pela ideia de que esse nível inicial e mesclado é suficiente para a comunicação entre indivíduos possuidores das duas línguas, o que, sem dúvidas, é falacioso.

Deduz-se, portanto, que o professor de espanhol deve ter em mente a difícil missão a ele confiada: nem desmotivar os alunos em relação ao aprendizado da citada língua, nem fomentar falsas e reproduzidas impressões equívocas sobre a suposta proximidade entre as línguas. Tem que ter, portanto, jogo de cintura, sabendo conduzir com equilíbrio a proximidade/diferenciação entre português e espanhol. O aluno, orientado pelo professor, necessita desmitificar seu pensamento sobre tal proximidade, a fim de que não se criem marcas enganosas que desembocam em posteriores dificuldades ou equívocos, empobrecendo a leitura, a compreensão, a interpretação e as várias produções — escritas ou orais — dos iniciantes.

## *Diferenças entre espanhol e português e suas principais influências para o aprendizado*

Sendo línguas irmãs e, concomitantemente, línguas distintas, é esperado, então, que haja múltiplas diferenças — em diversos aspectos — entre a língua portuguesa e a espanhola. E realmente é isso que ocorre. Como todas e quaisquer línguas, ambas possuem seus traços particulares e distintivos, que as caracterizam histórica e socioculturalmente.

Para o ensino do espanhol como LE num contexto pedagógico de escolas brasileiras, crê-se necessário e até indispensável essa percepção dos docentes a respeito das diferenças linguísticas e socioculturais entre português e espanhol. Como afirmam Celada e González (2000, p. 37), há um grande problema que reside em:

[...] unas dificultades muy particulares para la comprensión y también para la enseñanza, una preocupación legítima y permanente entre los que nos dedicamos al estudio de una lengua que, en nuestro espacio, es peligrosamente extranjera.<sup>3</sup>

Estabelecendo um contraste estritamente linguístico entre o português e o espanhol, são verificáveis várias divergências entre ambas. É claro que as diferenciações não se localizam pontualmente apenas em aspectos linguísticos, mas também, e principalmente, em aspectos culturais, discursivos, pragmáticos, sociais, comuns a toda espécie de contexto comunicativo real. Desse aspecto metodológico

de se privilegiarem aspectos discursivos em detrimento de aspectos gramaticais propriamente ditos, discorre Adrián Fanjul (2002, p. 20-21), autor de livros didáticos de espanhol para alunos brasileiros do Ensino Médio:

Nosso propósito mais geral é contribuir para mostrar a proximidade/distância entre nossas línguas, enxergadas em contato e a partir da sua discursividade, como um jogo de tensões entre alteridade e identidade, historicamente e socialmente determinado, relacionável, a partir das regularidades discursivas encontradas, com problemáticas da sociabilidade e das identidades — alteridades culturais na região.

Mui acertadamente, portanto, Adrián Fanjul (2002) preconiza que, para a abordagem dos contrastes entre português/espanhol, é necessária uma cisão que contemple aspectos mais profundos do discurso, ou dizendo de outra forma, sobrepujem a generalizada e difundida listagem de divergências lexicais — **heterosemânticos, heterotônicos, heterográficos, heteromorfos, heteronuméricos, heterosintáticos e biléxicos**<sup>4</sup> —, tão comuns em livros didáticos, quer do Ensino Fundamental, quer do Médio.

Cabe salientar que a proposta de abordagem apresentada aqui quanto ao manejo das divergências entre português e espanhol em níveis gramaticais (sintáticos, semânticos, fonético-fonológicos, morfológicos etc.) não pretende ser radical e incongruente ao ponto de preconizar que sejam descartadas todas essas classificações. O problema não está na existência de tais listagens, mas, sim, na forma

em que são trabalhadas no ensino. Algo que parece ser congruente é que as listas de divergências lexicais sejam tidas como material consultivo para sanar alguma incidental confusão de tradução, por exemplo. E isso é plausível, principalmente, ao perceber que as maiores divergências entre línguas muitas vezes se encontram em aspectos extralinguísticos, pragmáticos, socioculturais.

Só para se ter ideia de como as divergências e diferenciações entre línguas são itens que envolvem grande complexidade, basta verificar que os problemas de uso e aprendizagem de uma língua estrangeira podem possuir traços de caráter antropológico, discursivo, psicológico, cognitivo, sociolinguístico, histórico etc.

### *Considerações finais*

Fazendo eco às ideias de Martínez-Cachero (2008), a respeito do ensino da língua de Cervantes a brasileiros natos, possuidores do português como língua materna, e depois de brevemente serem visualizados os constituintes gerais que aproximam ou diferenciam essas duas línguas entre si, a principal questão que se materializa como verdadeiro desafio é: como superar o real estigma de a escolha pelos alunos do estudo do espanhol no Brasil ser baseada tendo por pano de fundo apenas a semelhança que tal língua tem com o português, na suposta facilidade de se aprender o espanhol, e não na consideração da importância que essa língua pode ter para eles?

Para tudo isso é necessário, principalmente, quebrar o conceito preestabelecido e generalizado de que existem línguas mais **fáceis** que outras ou mais **complicadas** ou **elaboradas** que outras. Um rol de semelhanças lexicais não é suficiente para caracterizar *in totum* o sistema da língua de determinada sociedade, já que o universo cognitivo, simbólico e representativo humano é diferenciável segundo inúmeras variantes e inúmeros contrastes.

Há, sem dúvidas, fatores mais relevantes para o ensino de espanhol como LE para falantes do português do que a memorização de longas listas de falsos cognatos, imersos nas divergências lexicais. Considerando tais aspectos como suficientes para neutralizar todas as diferenças entre as duas línguas, pensar que decorando listas de vocábulos pode-se compreender todo o universo linguístico-cultural do espanhol é, sem dúvida, algo muito redutor. Como afirma em artigo científico uma pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro:

[...] um mínimo de conhecimento cultural compartilhado é crucial para a interação proceder cooperativamente, para evitar constrangimentos em função da projeção de diferentes expectativas culturais. (BEZERRA, 2003, p. 10)

Ao mesmo tempo em que a proximidade tipológica pode trazer determinados benefícios para o ensino/aprendizagem do espanhol por brasileiros, também pode funcionar como um presente de grego, caso não haja uma desmitificação por parte de discentes e docentes, considerando que, mesmo com as inegáveis semelhanças, as duas

línguas em questão são línguas diferentes, com traços culturais distintivos.

Há, portanto, a necessidade, no estudo do espanhol, de se ir mais fundo, até aos contextos interacionais e culturais da comunicação em língua estrangeira. Dessa forma, os contrastes e semelhanças serão vistos contextualizadamente, não de forma superficial, mas no próprio uso, na comunicação real, levando em conta os papéis e representações sociais, as marcas e posturas discursivas dos sujeitos, de modo que fomentará a aquisição proficiente da língua do outro, no caso, o espanhol.

..242

Diversidade e  
Convivência

Como possível lastro para reflexão e postura contra a simplificação e banalização do aprendizado do espanhol, pode ser citada com firmeza a afirmação seguinte de duas grandes estudiosas da área de ensino do espanhol para brasileiros:

Por detrás de lo que parece 'igual' o casi 'igual' existen en el español y en el portugués maneras diferentes de organización que no son sólo sintácticas, morfológicas o semánticas, sino que nos colocan en lugares diferentes para enunciar y significar y nos lleva a adoptar diferentes estrategias discursivas. (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, p. 15) <sup>5</sup>

## Notas

<sup>1</sup> Mailson dos Santos Lopes é graduando do curso de Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) na Universidade Federal da Bahia, onde desenvolveu, através do *Projeto Permanecer*, monitoria de Língua

Portuguesa para alunos de diversos cursos da Universidade. Atualmente, desenvolve projeto de iniciação científica sobre antroponímia diacrônica, filiado ao grupo de pesquisa PROHPOR/TODOS OS NOMES. Desenvolve também estudos sobre o ensino de espanhol para brasileiros e, no âmbito do vernáculo, debruça-se principalmente sobre as áreas da onomástica, morfologia e história da língua.

<sup>2</sup>Dados extraídos do *Mapa Lingüístico de la Lengua Española en Brasil*, realizado pela *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha em Brasília, em 1995. (LASECA, 2008, p. 117)

<sup>3</sup> “[...] umas dificuldades muito particulares para a compreensão e também para o ensino, uma preocupação legítima e permanente entre os que nos dedicamos ao estudo de uma língua que, em nosso espaço, é perigosamente estrangeira”. (FANJUL, 2002, tradução nossa)

<sup>4</sup>Todas essas categorizações de divergências léxicas, que costumam aparecer em praticamente todo livro didático de espanhol para brasileiros, foram extraídas da obra *Temas de gramática contemporânea de la lengua española*, cuja autoria pertence a Martins & Pacheco. Nessa obra, por exemplo, a listagem ocupa nada menos que 39 páginas.

<sup>5</sup> [...] Por detrás do que parece “igual” ou quase “igual” existem no espanhol e no português maneiras diferentes de organização que não são somente sintáticas, morfológicas ou semânticas, mas sim que nos colocam em lugares diferentes para enunciar e significar e nos levam a adotar diferentes estratégias discursivas. (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, p. 15, Tradução nossa)

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p. 13-21.

BEZERRA, Isabel C. R. M. Aquisição de segunda língua de uma perspectiva lingüística a uma perspectiva social. *Soletras*, Rio de Janeiro, n. 5-6, 2003. Disponível em < <http://www.filologia.org.br/soletras/5e6/03.htm> > . Acesso em: 15 nov. 2010.

CARVALHO, Ana M. Estudo de atitudes lingüísticas sobre o português de hispanofalantes: até que ponto o português é aceitável? In: WIEDEMANN, Lyris; SCARAMUCCI, Matilde V. R. (Org.). *Português para falantes de espanhol*. Campinas: Pontes, 2008. p. 157-73.

CELADA, Maria Teresa; GONZÁLEZ, Neide T.M. Español para brasileños: los estudios de lengua española en Brasil. In: ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, p. 35-55, 2000.

CRUZ, Maria de Lourdes O. B. Breve panorama do processo evolutivo do Espanhol e do Português no plano fonológico e intercâmbios lingüístico-culturais entre essas comunidades lingüísticas. In: ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS. Brasília: Embajada de España en Brasil; Thesaurus, n. 13, p. 143-58, 2003.

FANJUL, Adrián P. *Português e espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Claraluz, 2002. p. 17-51.

FERREIRA, Itacira A. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de (Org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p. 39-48.

KULIKOWSKI, Maria Z. M.; GONZÁLEZ, Neide T. M. Español para brasileños: sobre dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS. Brasília: Thesaurus, , n. 9. p. 11-19, 1999.

MARTÍNEZ-CACHERO, Álvaro. *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*. Trad. de Elaine Elmar Alves Rodrigues. Brasília: Thesaurus, 2008.

MARTINS, Manoel Dias; PACHECO, Maria Cristina C. *Temas de gramática contemporánea de la lengua española*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

# *Escritores do futuro*

Patrícia Ferreira dos Santos<sup>1</sup>



## Introdução

Do ponto de vista da epistemologia genética, a criança aprende em situação de interação com o objeto do conhecimento. Kaufman, em seu livro *A leitura, a escrita e a escola*, confirma as palavras de Piaget que diz que,

O conhecimento não pode ser concebido como se estivesse pré-determinado, nem pelas estruturas internas do sujeito, nem pelos caracteres que preexistem ao objeto, já que esses só são conhecidos graças à mediação dessas estruturas, as quais o enriquecem ao enquadrá-los. (PIAGET apud KAUFMAN, 1970, p. 10).

247..

---

Vencendo  
desafios

O construtivismo e o interacionismo, conceitos importantes na epistemologia genética, são tomados como básicos para o trabalho pedagógico de leitura e escrita na escola em que o projeto *Escritores do Futuro* foi desenvolvido. Trata-se de uma proposta pedagógica para estudantes do 4º e 5º anos de uma escola da rede pública municipal de Salvador, cujo objetivo foi o de, com ênfase na escrita poética, criar nos alunos o desejo de ler e de escrever.

A intenção dessa proposta foi possibilitar o contato desses discentes com diferentes gêneros textuais, a fim de que compreendessem o uso social da escrita. Principalmente, propiciar-lhes oportunidade de construir textos poéticos, uma vez que, como nos lembra Lajolo (1984), desencontros e entreveros ainda marcam o relacionamento poesia e escola, que continua a se preocupar mais com a produção de textos vagos, sem intencionalidade definida e com o ensino

da gramática normativa. A proposta surgiu da necessidade de desenvolver a competência leitora dos alunos do último ciclo do Ensino Fundamental I da escola em que o projeto foi realizado. Considerando que a instituição, ao ter passado por uma reforma, além de uma excelente estrutura, adquiriu uma biblioteca, com uma grande quantidade de livros, aos quais os discentes poucas vezes tinham acesso. Levando-se em conta a interação leitura/leitor/texto, para realizar um trabalho que contribua mais significativamente para as práticas de leitura e escrita na escola, como desejo, e não como tarefas obrigatórias, reprodutoras e repetitivas.

### *Formação de crianças leitoras na escola*

O aprendizado da leitura é considerado complexo, já que ler não é decifrar códigos, mas, antes de tudo, construir sentido. (LAJOLO, 1984) No processo de leitura, o leitor interage com o texto; fazendo inferências, identificando personagens, ele entra no texto, há um diálogo entre ambos, o texto já não pertence ao autor, passa por transformações, através dos múltiplos sentidos atribuídos. Com essa concepção de leitura, o trabalho pedagógico para a constituição de sujeitos leitores e produtores de texto pôde ser realizado.

Alguns aspectos apresentados por Jolibert e outros (1994), acerca da compreensão sobre leitura, foram considerados importantes para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola. Assim, o conhecimento do próprio funcionamento do ato lexical e do processo de leitura, conhecimento linguístico e funcionamento da língua

escrita, a teoria do aprendizado como referência, bem como a reflexão sobre questões – “como uma criança aprende?” e “quais são as relações entre aprender e ensinar?” – foram incluídos entre os pontos de reflexão. Em particular, foi considerada como fundamental a atenção ao modo como se dá o encontro do infante com o escrito, como atuam as interações adulto/criança, indivíduo/coletividade etc.

Reivindicando para a escola o papel fundamental na formação de leitores competentes, alguns procedimentos foram observados com especial atenção. Durante o processo de leitura, o leitor precisa interagir com o texto, produzir sentidos, levantar estratégias, aproveitar suas experiências e visões de mundo, além de verificar implicitamente o contexto em que foi escrito. Esses são atos de reflexão que vão além da simples decodificação do escrito, da memorização e retenção do que está sendo lido.

Considerando que o leitor precisa ser crítico em relação ao que lhe é apresentado e que cabe aos educadores a reflexão acerca da função da leitura no mundo cotidiano, como professores, precisamos proporcionar aos alunos o contato com diferentes gêneros textuais e com diferentes autores de literatura. Além disso, um conjunto de procedimentos metodológicos torna-se necessário, procedimentos esses que foram adotados na presente proposta: trabalhar com o potencial leitor, a fim de causar o desejo de ler; ajudar o aluno a penetrar outros mundos possíveis, a questionar a realidade, a distanciar-se do texto e a assumir uma postura crítica frente ao dito.

## *A sala de aula: tentativas e resultados*

No projeto pedagógico, *Escritores do Futuro*, em várias oportunidades, a tentativa de desenvolvimento de uma leitura crítica foi feita. Um exemplo disso foi a leitura do texto em prosa, *Kimi e a história do sorvete*, com a turma do 5º ano, da autoria de Patrícia Secco. A história, que mistura de ficção e realidade, descreve o surgimento do picolé e do sorvete, considerando os contextos geográfico e histórico. Para a realização da leitura do texto em uma das aulas, alguns personagens da história antiga, mencionados ao longo da prosa, a exemplo de Alexandre o Grande, desconhecido dos alunos, mereceram considerações esclarecedoras do ponto de vista de sua inserção na História. Tais considerações suscitaram a participação dos estudantes com perguntas e avaliações pertinentes e elogiosas ao texto. O diálogo instituído possibilitou, ainda, a menção a conteúdos da geografia. Desse modo, houve referência a expressões como “solstício” e “equinócio” que foram lembradas da discussão sobre o motivo de a Europa ser “tão gelada” no dizer dos alunos.

Na oportunidade, foi perguntado para a classe o que parecia ter o texto de real, a fim de trabalhar a relação realidade e ficção dentro da obra. Para isso, os alunos tomaram conhecimento do fato de ser a autora uma trabalhadora da Kibon, fábrica de sorvete e picolé, cujo objetivo era o de vender o produto. Diante dessa informação, a reação da turma foi a de um eloquente murmúrio na sala de aula. O texto suscitou o pedido de releitura da história pelos alunos.

O que não foi acolhido para permitir a leitura de um outro, *O Pequeno Polegar*<sup>2</sup>, em duas versões, o conto clássico, da biblioteca da escola e uma segunda versão, adaptação de Sandra Souza. Quanto à releitura do texto anterior, ficou o desejo de ler.

A atividade foi dividida em dois horários: o primeiro se constituiu de leituras, o segundo, da produção de textos, atividade que demandava muito tempo por parte dos discentes do 5º ano; eles tinham uma carga horária menor na participação do projeto, na sexta-feira, dia em que era realizada essa atividade, o grupo saía mais cedo por conta do horário de AC (atividade complementar a ser realizada pelos professores). Tal situação não permitia que o desejo demonstrado por eles, em ler o texto mais de uma vez, fosse saciado naquele momento; esse fator teve, talvez, seu lado positivo, porque os alunos eram estimulados a continuar suas leituras fora da sala de aula.

Após leitura das duas versões do texto *O Pequeno Polegar*, um debate sobre o contexto da história foi instaurado para permitir a compreensão, por parte dos discentes, sobre as diferenças presentes nas duas histórias lidas. Foi perguntado aos estudantes do grupo se, entre eles, havia alguém que vivia a mesma situação financeira da família do Pequeno Polegar. Praticamente todos da turma se identificaram com a história. Uma aluna considerou que, para ela, o povo do interior passa pela situação de pobreza da personagem principal. Buscando ainda estabelecer uma comparação entre as duas histórias, a de Kimi e a do Pequeno Polegar, outra questão foi dirigida à turma, para possibilitar uma

reflexão sobre qual dos dois contos parecia ser mais próximo da realidade e por quê. Para alguns estudantes, *Kimi* foi escolhido, enquanto outros escolheram *O Pequeno Polegar*. Eis aí, a pequena atividade crítica conseguida na turma, ou seja, eles conseguiram fazer uma relação com a realidade e mostraram ter conhecimento sobre a situação econômica e social da população brasileira, no que diz respeito a *O Pequeno Polegar*. Em relação à história de *Kimi*, o grupo chegou à conclusão que a autora escreveu a história para vender o produto, o sorvete, e toda criança gosta da guloseima; por isso escolheu tal história, já que a fábrica é de sorvete e picolé. Em seguida, para avançar nessa atividade, os alunos construíram textos, poesia ou prosa, baseados em uma das histórias lidas, de acordo com a preferência de cada um. O trabalho era feito com leitura, produção e revisão ortográfica feita com o uso do dicionário embora, no começo da execução do projeto, o trabalho de escrita, a revisão e o uso do dicionário tenham sido indesejáveis pelos alunos das duas turmas. No decorrer do trabalho, foram se acostumando em fazer a revisão ortográfica do texto, a utilizar o dicionário de forma espontânea; os que não sabiam aprenderam a fazer o uso.

No que diz respeito à produção de texto, alguns educandos alegavam não saber construir textos em forma de versos; assim, foi permitido a esses alunos produzirem da forma como pudessem. Houve discentes que descobriram ter habilidade em produzir texto poético até chegando a afirmar que não sabiam que tinham o dom de construir poesia. Adiante, seguem exemplos de dois textos produzidos

pelas duas turmas nessa aula. O primeiro foi escrito por dois alunos do 5º ano; o segundo por dois alunos do 4º ano.

### *O picolé*

Leonardo dos Santos de Jesus – 12 anos

Jônatas Alves Carvalho – 11 anos

O picolé é gostoso  
Gostoso até demais  
Quando as crianças  
Provam pulam de felicidade  
Dão um pulo para frente  
Dão um pulo para trás  
Para um pouquinho  
Choram pedindo mais  
Quando passa um carrinho  
As crianças saem correndo  
Pedindo só uma coisa  
Você sabe o que é?  
É o picolé

**253..**

---

*Vencendo  
desafios*

## *O pequeno polegar*

Sandro Silva Brito – 11 anos

Samuel Silva Santos – 12 anos

Polegar é corajoso, mas  
tem medo de cachorro.

Polegar tem irmãos, mas  
ganhou uma mansão

Polegar tem irmãos, mas  
com um faz coleção

..254

Diversidade e  
Convivência

### *Por uma leitura agradável*

Para a leitura ser objeto de prazer pelos alunos, o professor deve trabalhar com o texto literário de forma prazerosa. O educando precisa ter a liberdade de falar sobre a obra, sem precisar se preocupar com o que o autor quis dizer, até porque o texto não pertence mais ao produtor e sim ao leitor. Mas existem docentes que trabalham com a leitura com foco no autor e no texto.

Segundo pesquisas (LERNER, 2002), o texto costuma ser trabalhado na escola de forma maçante, ou seja, muitos professores ainda consideram que interpretar textos significa decifrar o que o autor quis dizer. Prática que parece ser completamente inadequada, tendo em vista as exigências da

sociedade atual em relação à formação do leitor. Para ela, tratando-se de um processo livre em que, compreendendo-se que a obra literária é aberta, para que a construção do sentido se dê, aceitam-se várias interpretações. Concordo com a autora, ainda que não descarte a possibilidade de a “leitura errada” existir, tal como defende Possenti (2001). A leitura, sendo produção de sentido, acontece através da interação entre leitor e o texto.

Todo tratamento que a escola dá à leitura é artificial, começando pela imposição de uma única interpretação possível. (LERNER, 2002). Contra isso, é importante abrir espaço para os alunos expressarem seu ponto de vista em relação ao texto e transportar as suas impressões sobre esse mesmo texto para o assunto discutido. Nessa ocasião, é percebido o cruzamento de vozes e a heterogeneidade que faz emergir o novo, enriquecendo todo processo de aprendizagem.

Cabe destacar que, para o aluno aprender o significado das palavras dentro do contexto, o docente poderá, dentre os procedimentos de interação adotados, pedir-lhe para conversar com o colega ou ir ao dicionário.

Como educadores, temos consciência da importância da literatura no processo de construção do conhecimento, em geral, e para a construção do sentido que dê conta das informações encontradas no texto. Daí a prevalência do texto literário, por suas ricas possibilidades, no conjunto dos textos selecionados para estudo no trabalho escolar.

Nada garante que o aluno sinta desejo de ler um texto. No entanto, acredito que, sem que o professor seja o primeiro a ter com a literatura uma relação de prazer, fica difícil esperar do aluno o desejo de ler. Por isso, afirmo que, para o discente sentir o desejo de ler, o docente deve ser o primeiro a ter desejo e vontade em relação ao texto.

Acredito como Pinto (2008)<sup>3</sup>, que a literatura é percebida pelo discente da forma como lhe é apresentada. Se for sugerida para ele de forma monótona, sem razão de ser, algo obrigado, angustiante, o estudante a receberá sob essa influência. Pedir para os educandos fazerem resumos, verificar a personagem principal, parece contribuir para obscurecer o texto e tornar a leitura enfastiante. (LERNER, 2002) Isso foi comprovado também durante a execução do trabalho em pesquisa na escola, o que obriga à confirmação de que, caso o docente não goste de literatura, trabalhar com ela pode repercutir mal na formação do aluno leitor. (PINTO, 2008)<sup>4</sup>

O ensino de literatura e a formação de leitor crítico devem prosseguir até a universidade. Em todas as disciplinas e áreas de estudo, defendo que, ao fazer a leitura de um texto, precisamos ter um objetivo, um propósito, os quais definirão a escolha dos gêneros a serem lidos.

Se o leitor não levar em consideração as sinalizações do texto e o conhecimento que possui, não há leitura. (KOCH; ELIAS, 2006) Além disso, sendo ler uma atividade de construção de sentido, ela implica na produção oral e/ou escrita. Por isso, defendo respaldada em pesquisas, que as atividades de produção precisam, sempre, ser feitas com

base na leitura do texto, ou seja, sempre com base no texto, quer oral, quer escrito, quer verbal ou não-verbal.

Segundo Citelli e Bonatelli (1997, p. 121), “[...] a produção e leitura de texto devem estar ligadas a uma seqüência planejada de atividades com objetivos definidos que demandam escritas, leituras, reescritas além da avaliação do que foi produzido [...]”. Esses foram procedimentos utilizados durante o desenvolvimento das atividades do projeto aqui discutido, cujos resultados alcançados foram descritos num relatório, o qual permitiu a leitura que serviu de base para a produção do presente artigo.

Durante o trabalho, foi percebido que, no início, os discentes não gostavam de reler os textos por eles produzidos, nem também reescrevê-los. Alguns apresentavam a produção em um pedaço de papel, pediam para corrigir as palavras consideradas ortograficamente incorretas. Atendendo ao pedido dos alunos, foi feito um círculo nas palavras escritas de forma inadequada e solicitado a eles a busca, em conjunto com o colega, da palavra escrita, de forma adequada, no dicionário.

A prática da revisão textual foi tratada como sendo de suma importância. Isso foi desenvolvido com os alunos, durante a realização do projeto pedagógico, mediante a prática de tomar os livros utilizados para a realização do trabalho, no dia respectivo, como exemplos de bom acabamento de revisão de texto. A partir do momento em que souberam que seus textos seriam publicados em livro, houve, por parte dos discentes dos dois grupos, um maior empenho em revisar suas produções e o desejo de apresentar

os textos da melhor forma possível. Remanesceram alguns erros de ortografia e de variação de concordância verbal que foram corrigidos por mim – bolsista – e pela orientadora do estudo.

### *Considerações finais*

Leitura e escrita são práticas complexas as quais, para o seu desenvolvimento, envolvem preparação e comprometimento por parte do docente. Foi confirmado que, se bem apresentadas, as atividades de leitura e produção de texto ajudam no desenvolvimento das capacidades linguísticas, encorajando os alunos a produzir; ajudam no desenvolvimento do pensamento crítico e contribuem para um maior envolvimento afetivo do discente no trabalho pedagógico. Isso pode parecer pouco e, de fato, é. Precisamos avançar para melhorar o desempenho dos alunos, tanto os do nível fundamental quanto os dos níveis médio e universitário, contribuindo para qualificar melhor suas falas e, conseqüentemente, sua escrita. Isso ainda falta fazer. Fica o desejo de continuar.

Ao concluir o trabalho de pesquisa e extensão desenvolvido na escola, foi verificado que esse repercutiu positivamente no comportamento linguístico dos estudantes, sobretudo quanto à produção escrita.

Bem antes da finalização da proposta pedagógica, os alunos começaram a produzir textos demonstrando envolvimento afetivo. Três dos alunos do 5º ano que, inicialmente, pareceram não gostar de poesia, produziram,

posteriormente, vários textos poéticos, ainda que excessivamente presos à forma. Alguns dos poemas escritos por eles serão apresentados a seguir. São textos que, juntamente com outros produzidos pelas duas turmas de alunos do projeto, farão parte do livro que resultou da experiência pedagógica vivida e que terá, ao ser editado, o título *Escritores do Futuro*.

### *Nós somos*

Rafaela Pereira Cerqueira – 12 anos

Nós somos inteligentes

Nós somos engraçados

Nós somos amorosos

Nós somos legais

Nós somos tudo de bom no mundo

259..

---

*Vencendo  
desafios*

### *Natal*

Wandersom Silva Sá – 11 anos

Natal é uma data especial

E o Ano Novo também é natal

Natal é Ano Novo

E Ano Novo também é Natal

E depois vem o Carnaval.

Natal é o nascimento do menino Jesus

Natal! Natal! Natal!

### *O Natal*

Ana Carla Freitas de Jesus – 12 anos

O Natal já começou

Vamos todos comemorar

Que daqui pra frente

Tem gente pra amar.

O Natal já passou

O Ano Novo chegou.

Vamos comemorar o Natal

Pra ele não se acabar

Por que o Ano Novo

Vai chegar

..260

Diversidade e  
Convivência

### *Notas*

<sup>1</sup>Patrícia Ferreira dos Santos é aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, nasceu em Salvador-Bahia. Amante das artes, literatura, gosta bastante de trabalhar com crianças. Participou do *Programa Permanecer*, durante dois anos. O último ano de atuação no programa foi com o projeto Escritores do Futuro, da professora Dinéia Maria Sobral Muniz. Nesse projeto exerceu atividades,

com leitura de diferentes gêneros textuais e produção de textos poéticos, com alunos do 4º e 5º anos do ensino Fundamental I de uma escola pública da rede municipal de Salvador, onde estudou no primário. O resultado deste trabalho é tema do presente artigo.

<sup>2</sup> A história é de um menino filho de um casal de lenhadores, ele era o mais novo dos sete irmãos, a família era muito pobre, mal tinha o que comer, com esperteza e façanha vence um gigante e vira mensageiro do rei.

<sup>3</sup> Palestra proferida por Maíra Pinto *A literatura na formação do professor e do aluno*, em Salvador-BA, promovida pela Editora Ática, em 2008.

<sup>4</sup> Palestra proferida por Maíra Pinto *A literatura na formação do professor e do aluno*, em Salvador-BA, promovida pela Editora Ática, em 2008.

261..

---

Vencendo  
desafios

## Referências

CITELLI, B. H. M.; BONATELLI, I. R. M. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 119-173.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, Ana Maria. *A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1970.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Existe a leitura errada?* In: *Presença Pedagógica*, v. 7, n.40, jul. /ago.2001, p. 5-18. Entrevista concedida a Marildes Marinho. Disponível em: < [www.presencapedagogica.com.br/capa6/entrevistas/40.pdf](http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/entrevistas/40.pdf) > Acesso em: 10 nov.2009.

SECCO, Patrícia E. *Kimi e a história do sorvete*. Fundação Victor Civita/Ministério da Cultura, [19--?].

SOUZA, Sandra E. *O Pequeno Polegar*. São Paulo: Fênix , [19--?].

*‘Não sei ’ ou ‘num sei ’:  
a convivência linguística  
entre ‘não’ e ‘num’*

Thiara de Deus Oliveira<sup>1</sup>



## *Introdução*

O português brasileiro apresenta variações em relação ao uso dos operadores de negação referentes a estruturas sentenciais, tais como o uso do “não” ou do “num” em relação a um sintagma verbal que, por sua vez, pode aparecer em uma sentença pré-verbal, pós-verbal ou concomitantes. Entretanto, muitos pesquisadores têm atentado para o estudo destes fenômenos como uma mudança sintática em curso em que a sentença pré-verbal teria evoluído para uma pós-verbal, contudo, nos atentaremos à variação existente entre o “não” e o “num”.

Segundo Cavalcante (2009, p. 264), o “num” é provavelmente a forma vernácula do português brasileiro. É a mais recorrente em vários dialetos documentados, e sua frequência ainda aumenta à medida que a variedade demonstra menos influência da norma escrita e da escolarização.

Além disso, vale salientar que a sociolinguística estuda a língua levando em consideração sua estrutura linguística e os aspectos culturais e sociais de cada indivíduo, ou seja, suas manifestações verbais nas distintas variedades da língua. Dessa forma, as línguas variam em razão do espaço geográfico, social e temático, em que se encontram, assim como essas características interagem sobre os fatores de comunicação e daí procedem as variantes linguísticas.

Entende-se por variante o termo utilizado para identificar uma ou mais formas que são utilizadas ao lado de outras na língua, porém não existe mudança no significa-

do básico da palavra, como é o caso da variação do “não” para o “num”. Não obstante, esta variação pode com o tempo ser aceita e gerar uma mudança na língua ou não. De acordo com Labov (2008, p.162), a mudança implica necessariamente na variação, mas a variação não implica necessariamente na mudança em curso.

Ainda no âmbito da mudança, podemos destacar dois processos: um do ponto de vista social e outro em relação ao nível de consciência do falante. Do ponto de vista social, a mudança pode ocorrer ou de cima para baixo e de fora para dentro, ou vice-versa.

..266

*Diversidade e  
Convivência*

Além disso, existe um padrão linguístico na nossa língua, que define as formas de prestígio e é imposto aos falantes de classe social desprestigiada, ou seja, das classes mais altas para as mais baixas, atuando muitas vezes de forma mais notável no nível da consciência dos falantes; contudo, nem sempre é consciente.

De outra parte, como movimento de baixo para cima, ou seja, das classes sociais mais baixas para as mais altas, temos os processos de difusão de uma determinada variante dentro de um ou mais de um grupo social. Ao se expandir, essa variante adquire um determinado significado social e os falantes desse ou desses grupos passam a utilizá-la, de forma mais ou menos consciente, para afirmar a sua identidade cultural.

Por isso, será realizado a seguir um estudo sobre a variação no uso do “não” e do “num”, ou seja: em que contexto essas formas são mais usadas? Se existe diferença nos

usos entre jovens e idosos? E quem usa mais, homem ou mulher? E, principalmente, se há diferenças entre falantes universitários e falantes de outros níveis educacionais?

### *Metodologia e corpus*

A pesquisa foi realizada com dados selecionados de vinte inquéritos do Projeto Atlas Linguístico do Brasil do Estado de Pernambuco, sendo oito na cidade de Recife, quatro na cidade de Garanhuns, quatro de Caruaru e mais quatro de Arcoverde.

De acordo com a metodologia do Projeto ALiB, os informantes estão distribuídos em duas faixas etárias, a primeira de 18 a 30 anos e a segunda de 50 a 65 anos, sendo dos sexos masculino e feminino. Além disso, foram selecionados informantes, tanto do nível fundamental como do nível superior, para verificar e comprovar a maior ocorrência na fala dos indivíduos.

Vale ressaltar que os informantes são nascidos na localidade e filhos de pais que também nasceram na localidade e sem grande mobilidade geográfica.

Foram analisados os seguintes dados do questionário do Projeto ALiB (2001) que, por sua vez, possuem diferentes níveis de análise linguística: (i) o Fonético- Fonológico e o Semântico-Lexical, buscando um tipo de resposta com um maior grau de monitoramento por parte do informante; (ii) o Questionário Morfossintático e os Temas para Discurso Semidirigidos, conseguindo um registro mais espontâneo.

O levantamento de dados foi realizado a partir da audição dos inquéritos gravados em áudio e da transcrição grafemática e fonética do fenômeno em questão. Tendo em vista que a variação linguística não é aleatória, foi fundamental apontar grupos de fatores linguísticos e sociais que favorecessem ou não o uso da variante em questão, tais como os fatores sociolinguísticos (escolaridade, gênero e faixa etária).

### *Tipos de estrutura com o ‘não’ e o ‘num’*

..268

Diversidade e  
Convivência

A seguir estão algumas das estruturas presentes na fala dos informantes. Vale ressaltar que a maior ocorrência nesta pesquisa foi encontrada no Questionário Morfossintático e nos Temas para Discurso Semidirigidos; acredita-se que um dos motivos seja a espontaneidade.

Outro motivo é o contexto de respostas curtas ou diretas que favorece o uso da negativa. Furtado da Cunha (1996, p.175) defende que a “negação dupla” é usada para recusar oferta ou sugestão ou para rejeitar uma asserção previamente mencionada pelos interlocutores.

Além do mais, a negação tripla foi encontrada neste *corpus* sendo usada para dar ênfase à negação, enquanto que o uso do “num” aparece com grande frequência na estrutura de recorrência da negativa na mesma sentença; um dos motivos se deve por ser uma fala menos informal. Visualizaremos melhor com os exemplos a seguir:

Num + Verbo + Não.

[...] aí ela pegô, falô: ‘Você num vai mais estudá não, você quer é se encontrá com namorado por aí.’<sup>2</sup>

Não + verbo + Não

Aqueles pessoal bem antigo, assim, né? “Você qué é se encontrá cum namorado por aí. Você não vai não!”<sup>3</sup>

Não + Sentença

Não, essa tarefa é pra mim fazê.<sup>4</sup>

Recorrência de negativa na mesma sentença

eu num sei por que eu num tenho... eu tenho vontade de conhecê otos lugares, pra saí daqui não.

Agora não, num tem... num faiz medo não...<sup>5</sup>

Negativa em resposta:

Simple:

INQ.- Você conhece alguma simpatia?

INF.- Não.<sup>6</sup>

Dupla:

INQ. – Se lembra assim de nada não?

INF. – Não, não.<sup>7</sup>

Tripla:

INQ. – Ou uma festa que você foi, gostou muito.

INF. – Piquenique. Uma coisa que marca muito é piquenique.

INQ. – Então, conte aí um piquenique.

INF. – Ahn... Itapuan... foi.

INQ. – Itapuã, lá em Salvador?

INF.- Não, não, não...<sup>8</sup>

..270

Diversidade e  
Convivência

### *Descrição dos dados: aspectos linguísticos*

De um total de 1366 ocorrências dos operadores de negação, o “não” ocorre com frequência de 70 %, enquanto o “num” corresponde a 30 % dos dados. Dessa forma, os resultados confirmam que o “não” ocorre majoritariamente como veremos no Tabela 1:

Tabela 1- Distribuição dos operadores de negação no *corpus*

	Não	Num	Total
Ocorrências	954	412	366
Frequências	70%	30%	100%

Entretanto, a comparação dos números de ocorrências e porcentagens mostra que o perfil dos informantes se reflete na difusão das variantes.

Além disso, não podemos esquecer que a língua é um referencial humano que traz muitas variações. E que nós, indivíduos, não somos todos iguais. É o meio social em que vivemos que refletirá na língua, ou seja, a língua se caracterizará por esses agentes, tais como a etnia, o sexo, o grau de escolaridade e o grupo profissional, sendo assim, o indivíduo pode adequar a fala ao grupo que pertence.

Entretanto, não é difícil perceber que a norma culta por diversas razões não é algo reservado a todas as pessoas do Brasil, talvez porque haja um distanciamento entre as normas gramaticais e a obediência dos falantes em seguir tais normas. É necessário atentarmos à citação seguinte, de Monteiro Lobato (1992, p. 19):

- Mostrengo ou monstrengo, vovó? – quis saber Pedrinho. Vejo esta palavra escrita de dois jeitos.
- Os gramáticos querem que seja mostrengo – uma coisa de mostrar: mas o povo acha melhor monstrengo – coisa monstruosa, e vai mudando. Por mais que os gramáticos insistam na forma ‘mostrengo’, o povo diz ‘monstrengo’.

- E quem vai ganhar essa corrida, vovó?
- Está claro que o povo, meu filho. Os gramáticos acabarão se cansando de insistir no ‘mostrengo’ e se resignarão ao ‘monstrengo’.

Evanildo Bechara (2009, p. 52) ensina que a

[...] gramática normativa registra o uso idiomático da modalidade padrão; [...] ela pertence mais à educação que à instrução, pretendendo mostrar ao falante como dizer isso e repelir aquilo para entender aos usos e seleções esperados de uma pessoa culta.

..272

Diversidade e  
Convivência

Essa insensibilidade para a reflexão é uma visão de mundo muito preconceituosa, talvez a mesma encontrada em outros grupos sociais e que tem como consequência uma grande dificuldade em aceitar a diversidade cultural. Além disso, a questão da diversidade linguística e da sua aceitabilidade, não é tão diferente da que ocorre com relação às orientações sexuais, à religião e a qualquer tipo de preconceito.

A severidade de Bechara é igual ou pior do que uma pessoa homofóbica, do que um padre moralista ou de uma pessoa racista, pois o mesmo é normativo até em suas palavras, ou é isso ou é aquilo: os dois não podem existir e conviver; é uma visão totalmente irreflexiva.

### *DISTRIBUIÇÃO DIAGENÉRICA*

Nesta primeira variável, consideramos a distribuição das variantes “não” e “num” em relação ao gênero mascu-

lino e feminino. Sendo assim, percebemos que as mulheres usam os operadores de negação mais do que os homens, principalmente a variante “num”. A situação pode ser visualizada a partir do Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Distribuição dos operadores de negação na variável diagenérica

Ocorrências	Não	Num	Total
Homem	41 %	33 %	530
Mulher	59 %	67 %	835

Labov (2008, p. 171) defende que as mulheres tendem a usar as formas padrão de uma língua com mais frequência do que os homens. Uma das tentativas para explicar esse comportamento é o fato da sociedade cobrar da mulher um comportamento mais rígido em todos os sentidos. Por exemplo: o homem pode dizer esta é minha mulher, mas a mulher em vez de dizer este é o meu homem diz: este é o meu marido, porque em outro contexto esta variante pode soar vulgar.

A seguir a fala de uma mulher (da faixa 2 e de nível de escolaridade superior) da cidade de Arcoverde, na qual se observa que não existe nenhuma preocupação com o uso do “num”, principalmente em uma fala mais espontânea:

INF. – Ajudava todo o povu, porque tem muita gente que precisa. Eu não ficava porque eu acho que dinheiro num ia levava pra cantu nenhum eu ia morrer e o dinheru ia ficar. E porque num fazer alguém feliz? Eu dava, a metade eu dava. É pena que eu num jogu. Porque se eu jogasse e ganhasse te juro minha irmã eu tenho amigo naqueles cantus

que num tem casa pra morar eu tenho amigas aqui  
que num tem casa pra morar poderia não dar todú,  
mas a metade eu dava.<sup>9</sup>

Dessa forma, a diversidade e as variações são características ligadas aos sistemas linguísticos, assim como a norma culta é uma idealização e não é falada por muitas pessoas, pois mesmo os indivíduos mais instruídos e de boa condição social fazem uso de variantes desprestigiadas.

### *Distribuição diageracional*

Nesta variável explanatória, acredita-se que cada geração mantém padrões linguísticos próximos aos adquiridos na sua juventude. Vale salientar que as faixas etárias foram delimitadas conforme o *corpus* do Projeto ALiB, que divide os informantes em duas faixas etárias: a faixa 1, contendo informantes de 18 a 30 anos; e a faixa 2, com informantes entre 50 a 65 anos.

Como se pode ver na tabela 3, a faixa 1 faz um maior uso do “não” e do “num” sentencial do que a faixa 2. Um dos fatores para chegar-se a este resultado talvez se deva ao fato da faixa 2 estar mais perto da classe de idosos. Por isso, devemos pensar no envelhecimento cronológico, pois a idade conforme o tempo transcorre, vai determinando e modificando as características e os hábitos sociais dos indivíduos, incluindo os comunicativos.

Tabela 3-Distribuição dos operadores de negação na variável diageracional

Ocorrências	Não	Num	Total dos operadores de negação
Faixa 1 18 a 30	55 %	57 %	739
Faixa 2 50 a 65	45 %	43 %	626

Além disso, o indivíduo quando começa a chegar a certa idade tem um decréscimo de capacidade física e mental, assim como uma perda gradativa da memória, enquanto o jovem, por não possuir essas dificuldades, tem a possibilidade maior de inovar, conviver e fazer uso de diversas formas linguísticas.

Enfim, é necessário ressaltar que os dados apresentados nesta pesquisa são parciais dessa forma não se aplicam para todos os falantes do Brasil. Por isso ainda não podemos levantar hipóteses sobre a existência de uma variável estável ou de um processo de mudança em curso por ainda dispormos de dados insuficientes. Contudo, acredita-se que até o final desta pesquisa a cidade de Pernambuco será contrastada com outros estados obtendo-se assim uma visão mais ampla desta variação.

## *Escolaridade dos informantes*

Nesta subseção, apresentaremos os resultados da variável escolaridade sobre o uso do “não” e do “num”. A variável avalia a influência do contato com o processo de escolarização no uso da negação por parte dos informantes. A hipótese inicial seria que o uso do ‘não’ fosse prestigiado pelo nível universitário e o uso do “num” fosse desfavorecido, por ser considerado desprestigiado.

Entretanto, ao olharmos a seguir a tabela 4, percebemos que tanto o “não” quanto o “num” são mais usados pelos informantes de nível fundamental. Contudo, os informantes de nível universitário também usam o “num” em contextos mais espontâneos.

..276

Diversidade e  
Convivência

Tabela 4 – Distribuição dos operadores de negação no nível de escolaridade

Ocorrências	Não	Num	Total dos operadores de negação
Nível Fundamental	56,6 %	57,5 %	776
Nível Universitário	43,3 %	42,5 %	589

Sendo assim, não dá para pensar os processos linguísticos, os processos de análise da língua e nem de análise de cultura, sem assumir o conflito existencial da variação linguística. Não dá para negar o conflito que existe entre os informantes de nível fundamental e de nível universitário, porque, independentemente do nível

de escolaridade, existem fatores determinantes na variação linguística presentes nesses mesmos níveis.

Portanto, nos dados analisados os universitários se aproximam mais da norma culta que o nível fundamental, entretanto não se pode negar o uso da norma popular no nível universitário. O que existe é um preconceito linguístico, uma inferiorização dos falantes de nível fundamental que parte de alguns falantes mais escolarizados.

### *Considerações finais*

Os resultados apresentados neste artigo mostram que o uso dos operadores de negação é fortemente influenciado pelos fatores linguísticos e por fatores sociais. E que os operadores de negação são usados mais por mulheres do que homens, mais pela faixa 1 do que pela faixa 2, e mais pelo nível fundamental do que universitário.

Sendo as ocorrências encontradas em maior número no Questionário Morfossintático e nos Temas para Discursos Semidirigidos do Projeto *Atlas Linguístico do Brasil*, por ser um nível menos monitorado, sendo mais fácil obter uma resposta mais espontânea.

Este resultado mostra a frequência dos operadores de negação na nossa fala. Sendo ainda mais relevante por aparecer na fala de indivíduos de diferentes idades e níveis de escolaridade.

Dessa forma, apesar de todo o preconceito existente na nossa língua, a variação nem sempre nos distancia um

dos outros, ao contrário, ela nos mostra o quanto fazemos usos das mesmas formas desprestigiadas para alguns e inovadoras para outros.

## Notas

<sup>1</sup> O Presente trabalho é financiado pelo *Permanecer* – UFBA, através do trabalho intitulado ‘Não sei’ e ‘num ‘sei’: a convivência linguística entre não e num, durante o período de 2010. Está vinculado ao Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB) e tem por orientadora a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marcela Moura Torres Paim.

..278

Diversidade e  
Convivência

Graduanda em Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia. Trabalho desenvolvido durante a vigência da bolsa *Permanecer* 2010. Email: [thysamir@yahoo.com.br](mailto:thysamir@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Projeto ALiB – Inquérito 07 4, mulher, faixa 2 (50 a 65 anos), nível de escolaridade fundamental.

<sup>3</sup> Projeto ALiB – Inquérito 07 4, mulher, faixa 2 (50 a 65 anos), nível de escolaridade fundamental.

<sup>4</sup> Projeto ALiB – Inquérito 07 2, mulher, faixa 1 (18 a 30 anos), nível de escolaridade fundamental.

<sup>5</sup> Projeto ALiB – Inquérito 070 2, mulher, faixa 1 (18 a 30 anos), nível de escolaridade fundamental.

<sup>6</sup> Projeto ALiB – Inquérito 069 4, mulher, faixa 2 (50 a 65 anos), nível de escolaridade fundamental.

<sup>7</sup> Projeto ALiB – Inquérito 070 2, mulher, faixa 1 (18 a 30 anos), nível de escolaridade fundamental.

<sup>8</sup> Projeto ALiB – Inquérito 070 2, mulher, faixa 1 (18 a 30 anos), nível de escolaridade fundamental.

<sup>9</sup> Projeto ALiB – Inquérito 068 4, mulher, faixa 2 (50 a 65 anos), nível de escolaridade superior.

## Referências

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CAVALCANTE, Reirisson. A negação setencial. In: LUCCHESI, Dante. BAXTER; Alan. RIBEIRO; Ilza. (Org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas lingüístico do Brasil: questionário 2001*. Londrina: Ed. UEL, 2001. 47p.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. Gramaticalização nos mecanismos de negação em Natal. In: MARTELLOTA, Mario Eduardo; VOTRE, Sebastião Josué; CEZARIO, Maria Maura. (Org.). *Gramaticalização no português do Brasil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

LABOV, Willian. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: Globo, 1992. p. 19.



*Noções de identidade  
na comunidade do Engenho  
Velho de Brotas<sup>1</sup>*

Adilane Oliveira dos Santos<sup>2</sup>

Clezilda Borges dos Santos<sup>3</sup>

Heloisa Ferreira da Silva<sup>4</sup>

Sheila Pinho Santana<sup>5</sup>



## Introdução

A pesquisa-ação *Noções de identidade na comunidade do Engenho Velho de Brotas* vincula-se ao programa de extensão *Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares*, cuja finalidade é permitir a aproximação de dois territórios: a Comunidade, como espaço de culturas e saberes múltiplos, e a Universidade, como espaço de construção de um conhecimento legitimado, mas muitas vezes dissociado da vida cotidiana.

Neste contexto, o projeto *Noções de identidade* intentou estabelecer uma ação educativa interventora, a fim de potencializar a troca de saberes e experiências para discutir teoricamente as noções de identidade, mas, sobretudo, estimular o processo de identificação e autoidentificação dos sujeitos da comunidade do Engenho Velho de Brotas com identidades que muitas vezes são marginalizadas socialmente, a exemplo dos traços de negritude que também constituem os sujeitos que moram naquela localidade, identificada como quilombo urbano. Essas identificações subalternizadas, quando não são recalcadas, são muitas vezes construídas com base em estereótipos, culminando em uma rejeição dessas identidades. Assim, segundo Silva, (2004, p. 36):

A ideologia da inferiorização, além de causar auto-rejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca ao branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao tempo em

que vêm, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio cultural e físico.

Este trabalho foi desenvolvido numa comunidade em que a resistência negra e indígena é presente, um território em que os blocos afros, blocos de índio, afoxés, samba, e espaços de Religião de Matriz Africana são referências de valorização da cultura afrodescendente. Estes elementos comunitários representam o movimento da vida, do cotidiano, da sobrevivência dos moradores, e nos utilizamos destes exemplos para potencializar desenvolver o trabalho e atingir objetivos esperados.

..284

*Diversidade e  
Convivência*

Para a realização da pesquisa, utilizamos como base teórica as produções de Stuart Hall (2006), Muniz Sodré (1999), Kabengele Munanga (2006) e Ana Célia da Silva (2004), sobre o conceito de identidade e seus usos sociais.

Para Stuart Hall (2006, p.38)

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’.

Com base nas considerações de Hall (2006), não podemos abordar a identidade como um todo imutável. Em vez de pensar na identidade como totalidade, como fixa, é necessário atentar para a identificação, já que ela se refere a

um modo de ser no mundo com os outros, apontando para um produtivo caráter relacional. Diante disso, percebemos que à identidade precede uma interação, a partir de nosso exterior, perpassando pela ideia complexa de reconhecimento de “si mesmo” e do “outro”, uma vez que ela não é construída de forma isolada, necessitando de relações dialógicas.

Este é um aspecto central da pesquisa-ação realizada, pois se constatou que para muitos sujeitos da comunidade que participaram das atividades de formação propostas lhes foi negado um modelo positivo de identificação, isto é, o sistema social no percurso da História gerou grandes dificuldades nesse processo de identificação positiva e de pertencimento, já que foram erroneamente ensinados que, para serem aceitos, seria necessário uma negação de “si mesmos”, “distanciando-se” dos grupos marginalizados com que são identificados, mas que não se sentem “pertencentes”. Para Silva (2004, p. 31),

O respeito às diferenças implica numa reciprocidade na igualdade de relações. Como não é possível estabelecer relações recíprocas de direitos e respeito [...] desenvolve-se toda uma ideologia justificadora da opressão e inferiorização, objetivando a destruição da identidade, da auto-estima [...].

É necessário também avançar na compreensão do que significa o termo pertencimento, sendo importante considerá-lo não apenas em sua dimensão subjetiva e simbólica, mas, sobretudo, como sendo

[...] o processo de incorporação e exteriorização de um sistema de atitudes que levam à constituição da identidade do agente e se materializa na posição em que se situa, em determinados campos sociais. (SILVA, 2003, p.139)

Os sujeitos sociais da comunidade pesquisada, ao reconhecerem-se através de uma identidade, tendem a estabelecer um sentido de pertencimento ao seu grupo de referência. Todavia, não podemos perder de vista, que quando falamos de identidade, nada é simples ou estável. Como afirma Louro (1999, p. 12), “somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes”. Partindo desse pressuposto, podemos entender que somos sujeitos de muitas identidades, construídas a partir de nossa referência social, histórica e cultural. Assumir então uma identidade ou pertencer a um grupo pode tornar-se uma ação danosa, se não se validam outras identidades que atravessam esse mesmo indivíduo, mas também pode se tornar uma ação estratégica, se há uma consciência da pluralidade de identificações que constitui o sujeito, assumindo, assim, uma identidade intencionalmente, para marcar uma posição política de reconhecimento positivo, em especial de traços identitários que foram historicamente desprezados.

Apoiada nestas reflexões, a nossa pesquisa intentou desenvolver por meio de oficinas preparatórias para o vestibular, com o recorte na temática etnorracial e de gênero, estratégias para o enfrentamento do racismo e sexismo, a partir de uma relação dialógica que envolveu respeito, cooperativismo, elevação da autoestima e instrumentos que

possibilitaram a valorização da cultura negra e indígena, conforme reitera Silva (2005, p. 108): “Valorizar e respeitar a diversidade de manifestações culturais e artísticas dos moradores dos espaços populares é ato primordial de construção de uma sociabilidade urbana renovada”.

O trabalho norteou-se pelo princípio das ações afirmativas para demarcar estas práticas como instrumentos de redução das desigualdades que se proliferam em nossa sociedade, principalmente porque os membros desta comunidade popular conviviam com diversas situações de discriminação, conforme se pôde apurar com o desenvolvimento do projeto, muitas das quais eles sequer sabiam como lidar ou tinham consciência de que estavam sendo lesados.

A expressão “comunidade” tem provocado várias discussões já que envolve questões complexas para sua definição, passando por características econômicas, culturais, políticas e territoriais. De acordo com Muniz Sodré (1999, p. 209), na palavra comunidade,

[...] ressoa a afinidade (territorial, lingüística, religiosa, etc.) que leva por isso mesmo os indivíduos a se diferenciarem uns dos outros no interior do mesmo grupo e, depois, de grupos diferentes. Ou seja, antes de ser o lócus dos assemelhamentos ou das identidades estáveis, a comunidade é um operador de diferenciação, algo suscetível de gerar uma social.

Consideramos, neste contexto, “comunidade popular” como o espaço heterogêneo em que se misturam diversos sujeitos, cujas identidades são desfavorecidas nas relações

sociais e constituídas de indivíduos de baixa renda, com deficiências na área de infraestrutura (saneamento, transportes, saúde, segurança...), com um alto índice de desemprego e subempregos. Por todas essas questões, este é um espaço estratégico para a execução das **ações afirmativas**, no intuito de que elas possam contribuir em um curto prazo com a elevação da autoestima destes sujeitos e, em longo prazo, na medida em que se transformem em políticas públicas, com a transformação desta realidade.

É necessário aqui o esclarecimento do conceito das **ações afirmativas**, uma vez que esta noção se fundamentou nas discussões de Munanga e Gomes (2006, p. 186), em *O negro no Brasil de hoje*, obra em que afirmam que

As ações afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não-obrigatório) ou voluntário que tem como objetivo corrigir as desigualdades historicamente imposta a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com histórico comprovado de discriminação e exclusão.

Partimos desse pressuposto para provocar um questionamento nos indivíduos envolvidos no projeto, a fim de que estes pudessem refletir sobre a negação de identificações marginalizadas, que atravessam seu próprio corpo, mas que, pelas inúmeras dificuldades encontradas no cotidiano (desde o preconceito étnico ao preconceito geográfico), e já sabidas pelos membros da comunidade, são recalçadas. Depois dessa etapa buscamos exercitar o autoconhecimento

e o reconhecimento do outro como sujeito legítimo, através de um conjunto de referências simbólicas positivas que apresentamos ao grupo.

Em face da exclusão histórica sofrida que gerou grupos marginalizados, como os negros e indígenas brasileiros, a adoção das medidas afirmativas, que terminam por ampliar aos grupos excluídos socialmente o exercício da cidadania, visa à construção da democracia, possibilitando a reparação de erros sociais cometidos ao longo dos séculos contra estes grupos. É importante o reconhecimento de seus direitos, expondo as tensões, não no sentido de acirrar as diferenças, mas para confrontar, contrapondo, por exemplo, o “mito da democracia racial”, o qual veicula a existência de uma miscigenação pacífica, harmônica, e tem funcionado como um discurso ideológico que não apenas oculta a subordinação dos grupos historicamente excluídos, mas tem desmobilizado algumas medidas afirmativas.

### *A valorização da identidade através do programa conexões de saberes*

No plano metodológico, as oficinas preparatórias para o vestibular ocorreram a partir de intervenções educativas, com aulas interativas e dialogadas, debates, leituras fílmicas e músicas, ressaltando os aspectos etnorraciais já presentes na comunidade do Engenho Velho de Brotas, que é um quilombo urbano, e ainda a análise de textos relacionados com questões da atualidade, etnia, raça e gênero.

Essas intervenções educativas centradas nos tópicos raça e gênero propiciaram a problematização das questões trabalhadas no curso pré-vestibular, mantido pelo *Programa Conexões de Saberes*, que funcionou no ano de 2008 e 2009 dentro do Espaço Cultural Pierre Verger, situado na ladeira da Vila América, n° 18 – Engenho Velho de Brotas, nesta capital, tendo como público-alvo, jovens e adultos daquela comunidade, que buscavam o aprimoramento dos seus conhecimentos para ingressar na Universidade, fazer concursos públicos, ou ainda, para resgatar conhecimentos os quais reconheciam como importantes, ou apenas para aprender e repassar para os filhos. Os encontros eram diários e o período de funcionamento das aulas era no turno noturno, no horário das 18h30min às 21h00min.

Analisamos que as oficinas oferecidas trabalham com o reconhecimento da cultura etnorracial, resgatam a autoestima, ao discutirem sobre a temática da diáspora entre África e Brasil, além de debaterem o andamento das políticas públicas no Brasil direcionadas à população negra, e abordarem como o racismo institucional está imbricado na maioria das ações governamentais, norteando uma sociedade baseada no privilégio e na violação de direitos.

Assim, as oficinas superam os preconceitos, minimizam a violência, propiciam atividades enriquecedoras para os jovens, trabalhando na formação de cidadãos críticos, que sejam conhecedores da sua história, buscando a dignidade e a valorização dos seus costumes, religião e ancestralidade, indo em contrapartida àquilo que a ideologia

dominante impõe: o culto do “ter” e não do “ser”, o que é definido por Stuart Hall (2006) como “crise de identidade”.

Diante dessa discussão, ficam nítidas como as teorias racistas ainda circulam em nossos tempos, e como a nossa cidade de Salvador está crescentemente mais violenta, assim como o restante do país, onde a população que vive com renda mínima, desprovida de direitos, é a mais afetada pela violência, que atinge a população negra de forma fatal.

Podemos ressaltar ainda que a intervenção nas oficinas tinha um importante viés multidisciplinar e foi realizada por bolsistas do *Programa Conexões de Saberes*, pertencentes a diferentes cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que ministravam disciplinas de Ciências Humanas, Exatas e Biológicas, bem como **ações afirmativas**.

Em uma das oficinas de *ações afirmativas*, trouxemos a análise sobre letras de músicas e estilos musicais como o *rap*, dialogamos sobre conceitos trazidos na luta por cotas, e um dos principais recursos didáticos utilizados foi a letra da música *Quadro negro* do grupo de *rap* Simples Rap’ortagem, que traz reflexões sobre o sujeito e a educação.

Para a realização deste trabalho foram seguidas as seguintes etapas: na primeira, houve o reconhecimento da comunidade onde o programa está inserido, o contato com a instituição parceira (Fundação Pierre Verger), o mapeamento do histórico da comunidade e a inscrição das pessoas nas oficinas, seguida de seleção e resultados dos contemplados a participarem das atividades, e como não

havia vagas para todos, a seleção foi efetivada a partir do perfil socioeconômico, gênero, raça e interesse do estudante na participação. Logo após, ocorreu a aula inaugural, aberta para a comunidade, com a presença dos coordenadores, bolsistas, para explicar os objetivos, as finalidades do programa, os principais resultados esperados ao longo do ano e a organização de um cronograma de atividades para o planejamento do ano letivo.

Em outra etapa, buscamos efetivar as nossas atividades com o desenvolvimento das oficinas, diariamente. Por fim, foram construídos relatórios a partir das atividades desenvolvidas.

### *Considerações*

Ao abordarmos as questões aqui descritas, que foram trabalhadas nas oficinas de formação na Comunidade do Engenho Velho de Brotas, percebemos que os sujeitos têm conhecimento da realidade alarmante vivenciada por grupos marginalizados. Justamente por isto, tentam se distanciar desses grupos de que fazem parte, muitas vezes a fim de não serem identificados como pertencentes a eles, e, conseqüentemente, sofrerem com a exclusão e o preconceito. Desta forma, procuramos constatar quais representações a respeito dos grupos étnicos excluídos circulam na comunidade, para trabalharmos com contrarrepresentações positivas, pois compartilhamos da ideia de que, tanto as representações quanto a identidade, não

são fixas, e, sim, construídas e reconstruídas nos e pelos indivíduos, podendo desta forma ganhar outros sentidos.

Para nós, atuantes nessa pesquisa, foi impossível sairmos isentas dos resultados do processo, sendo a palavra “comprometimento” a que melhor determina o que foi vivido. A nossa determinação e crença no trabalho realizado foi a base desta pesquisa, já que somos estudantes negras e, também, moradoras de comunidades populares. Constatamos experiências positivas do *Programa Conexões de Saberes* em que atuais monitores do Programa já foram estudantes do cursinho anteriormente, e hoje representam, nas comunidades onde vivem, exemplos de luta, de pessoas que são das comunidades populares, atingem seus objetivos e reproduzem o resultado de lutarem contra as discriminações e terem autoestima.

Constatou-se, ao final, que a imagem que os alunos fazem das **ações afirmativas**, demonstra desconhecimento e, quando conhecidas parcialmente, elas são negativas; isso se dá pela falta de informação e/ou informações distorcidas que levam ao entendimento destas como uma mera ajuda. Nota-se, assim, a necessidade de uma discussão ampla e desprovida de preconceitos sobre as **ações afirmativas**, além do aumento das atividades de extensão universitária, principalmente em comunidades populares (como faz o programa *Conexões de Saberes*), para que informação, teoria e prática se encontrem em um mesmo espaço de saber. Por isso, nossas práticas nas oficinas enfatizaram sempre a sua perspectiva antiassistencialista, pois acreditamos que, à medida que avançamos devidamente com as políticas

afirmativas, contribuímos na construção de identificações positivas, como intentamos fazer na comunidade através deste projeto, colaborando ainda no processo de **empoderamento** destes sujeitos, para que eles se mobilizem em prol de seus direitos.

Acreditamos que será apenas através dessas reflexões e da efetiva experiência e do convívio “outro” e com o “outro” que realizaremos juntos descobertas, aprendizagens, construindo um conhecimento plural, transformador, fruto de uma cooperação mútua que não anula as diferenças e potencializa as diversidades.

..294

Diversidade e  
Convivência

## Notas

<sup>1</sup> Publicado anteriormente na revista *África e Africanidades*, ano 3 edição 10, agosto 2010. A revista *África e Africanidades*, periódico *on-line* com publicação trimestral (ISSN 1983-2354), a partir de sua próxima edição (Agosto/ 2010) passa a ser um produto da TIMBUKTU EDITORA, CNPJ 11.525.848/0001-50, com sede na Rua Lafaiete de Freitas, 105 – Parque Jordão – Belford Roxo, RJ. O professor Freitas Santos foi orientador do artigo; Professor Adjunto I de Língua Portuguesa da Universidade Federal da Bahia, Coordenador geral do Programa de Extensão: “Conexões de Saberes (UFBA)”, pesquisador dos grupos: “RASURAS (UFBA) e “Escritas à Deriva” (UNEB).

<sup>2</sup> Adilane Oliveira dos Santos, estudante de Pedagogia, atualmente é bolsista no Projeto Dom Quixote: Biblioteca Andante, vinculado ao *Programa Permanecer*.

<sup>3</sup> Clezilda Borges dos Santos, estudante de Pedagogia, encontra-se no *Projeto Nenhum a menos*, também vinculado ao *Programa Permanecer*.

<sup>4</sup> Heloísa Ferreira da Silva, estudante de Pedagogia, atual bolsista PIBIC do Grupo Formação em Exercício de Professores – FEP.

<sup>5</sup> Sheila Pinho Santana, atualmente atua como estagiária do Colégio Anchieta Aquários.

## Referências

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. IN: LOURO, G, L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Jair. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

QUADRO negro. Disponível em: < <http://www.simplesrap.com/search/label/Letras> > . Acesso em: 30 de maio 2010.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador: Edufba, 2004.

SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz. *Favela: alegria e dor na cidade*. Rio de Janeiro: Senac / X-Brasil. 2005.

\_\_\_ SILVA, Jailson de Souza e. *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidades, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.



*O significado do ensino superior  
para as famílias negras de baixa  
renda: um estudo de caso na cidade  
de Salvador/BA*

Ilmaci Cruz do Carmo<sup>1</sup>



## Introdução

Estudar e trabalhar é um grande desafio para a grande maioria dos universitários negros que em sua maioria são forçados a deixar seus estudos mais cedo para buscar uma colocação no mercado de trabalho. Tendo esses estudantes que escolher entre dar prosseguimento em seus cursos ou interrompê-los para trabalhar e assim poderem ajudar na renda familiar por conta das precárias condições socioeconômicas em que estes estudantes e suas famílias vivem.

Este artigo tem como objetivo investigar, sem esgotar, um conjunto de reflexões sobre os significados do ensino superior para a família negra de baixa renda em Salvador, diante das muitas dificuldades vivenciadas por estudantes dessas famílias, estudar e trabalhar torna-se um grande desafio para a grande maioria dos estudantes negros que estão na universidade. O recorte espacial desse trabalho é a Universidade Federal da Bahia (UFBA) especificamente com estudantes bolsistas do Programa *Conexões de Saberes*.<sup>2</sup>

A escolha é uma tentativa de identificar possíveis variações de comportamento dos sujeitos em se tratando de instituições de ensino. As questões apresentadas propõem um estudo sobre o poder simbólico que subjaz à subjetividade das crenças e nos hábitos das famílias, a partir da problematização de algumas de suas dimensões, buscando entender o que significa o ensino superior para a família negra, o que é mais importante: estudar ou trabalhar? Como esses jovens se vêem e percebem as relações cotidianamente dentro das instituições de ensino superior em que estudam,

além também de buscar entender os motivos que levam algumas famílias a não incentivar os filhos a prosseguirem na vida acadêmica.

Para responder a esses questionamentos, foi realizada uma pesquisa, na qual se utilizaram questionários aplicados a um grupo de 50 estudantes da UFBA, bolsistas do programa *Conexões de Saberes*. Estes bolsistas têm um perfil de negros, oriundos de escolas públicas, cotistas, moradores da periferia e de baixa renda. Com relação aos resultados obtidos, merece atenção a forma como os estudantes lidam com os desafios de cursar uma universidade quando as condições socioeconômicas não lhes são favoráveis. Verificou-se que, tanto para os estudantes quanto para suas famílias, estar na universidade é fundamental para o crescimento profissional e para a realização pessoal. No entanto, para esses pais, mesmo sabendo da relevância que é ter uma formação superior para seus filhos (as), ainda assim, para as condições socioeconômicas que estas família têm, estudar termina ficando para depois, pois trabalhar e torna mais importante.

É nesse contexto que o presente trabalho se insere. Portanto, tem como foco de pesquisa as seguintes questões: qual o significado e a relevância do ensino superior para as famílias negras, moradoras da periferia e de baixa renda? O que é mais importante para elas: estudar ou trabalhar para ajudar a família no sustento do lar?

O artigo está dividido em três partes: na primeira, é apresentado o contexto geral do trabalho, o tema do estudo, a justificativa e os objetivos. Na segunda parte,

discutem-se as desigualdades no acesso ao ensino superior. E na terceira parte são apresentados e discutidos os principais resultados do trabalho, seguindo de sua conclusão. Vale ressaltar que se trata de um estudo exploratório, em que foram tão somente levantadas algumas questões sobre o assunto, as quais deverão ser mais exploradas e discutidas em outros trabalhos.

### *Desigualdade no acesso ao ensino superior*

O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. (RIBEIRO, 2004, p. 5) O poder simbólico que se faz presente nessas representações requer a compreensão do campo onde se encontram e dos mecanismos que, colocados em funcionamento, podem lhe dar visibilidade. (BOURDIEU, 2007, p. 10) Este mesmo Brasil que historicamente teve uma postura permissiva diante da discriminação, e ainda sustenta o mito da democracia racial.

Historicamente, a população negra esteve em condição de desigualdade no âmbito social e o acesso à educação não caracterizava uma exceção. Um dos momentos em que se percebe a discriminação na vida dos negros é no momento de socialização escolar. No mundo do trabalho sabe-se que o desempenho educacional é o diferencial para a determinação dos rendimentos, em contrapartida, o trabalho é relevante para o bem estar do indivíduo. Em qualquer que seja o âmbito e a dimensão, negros e brancos

estão desigualmente situados com relação ao acesso a oportunidades. É assim no mercado de trabalho, na educação e em qualquer outro espaço da vida brasileira. (QUEIROZ 2002)

A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegura igualdade entre os indivíduos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>3</sup> quando trata dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, prevê no capítulo IV questões relacionadas à educação superior.

Com a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito, com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afros descendentes, que historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas universidades. Matildes Ribeiro (2004), no discurso de apresentação da SEPPIR<sup>4</sup>, destaca que:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismo de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo.

A herança da escravidão tem sido invocada para justificar a situação presente de desvantagem da população negra. A fragilidade dessa explicação se mostra quando se observam as precárias condições econômicas dos negros no pós-abolição, diferente dos grupos de trabalhadores estrangeiros que chegaram ao Brasil. Uma parte hoje da elite econômica, política e intelectual do país é desse grupo de imigrantes, enquanto que a maioria da população negra manteve-se inalterada. (QUEIROZ, 2002) É preciso investigar em que medida o **hábito** e a crença contribuem ou reforçam essa violência simbólica, bem como ampliar essa discussão.

O papel do cientista social é o de desvendar o que se passa nas entrelinhas do cotidiano, do que “os olhos não vêem” (BOURDIEU, 2007, p. 10) Salienta-se que para entender o enfoque desta proposta de investigação, a família, como base de sustentação moral desses estudantes, e as necessidades em que estes estão inseridos, é necessário ter esse olhar embasado nas ciências sociais.

Estudos têm evidenciado que a escolarização dos pais tem influência poderosa na determinação do sucesso acadêmico do estudante. (PRIOR, 1984; BRITO; CARVALHO, 1978) O baixo nível de escolaridade dos pais de estudantes negros, pois:

As ideologias, por oposição ao mito, produto coletivo e coletivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante. (BOURDIEU, 2007, p. 10)

Partindo dessas premissas pode-se inferir que os valores sociais correspondem à visão de mundo, de cada indivíduo, esta sendo geralmente definida pelo grupo do qual faz parte. É nessa direção que o indivíduo constrói sua visão de mundo e identifica-se a partir daí. A violência simbólica a que estão submetidas às famílias negras no campo do ensino superior é perversa, essa violência aparece aqui no fato de que as decisões são defendidas, necessitando uma reflexão a respeito delas: porque para esses estudantes, no decorrer dos seus respectivos cursos, ao perceberem as dificuldades em se manterem, vivem ao mesmo tempo o dilema de que, para se manterem, terão para isso que postergar os estudos; isso requer a compreensão do campo em que se encontram os mecanismos que postos em funcionamento o fazem pensar e agir dessa maneira.

### *Estudar para quê? Sonho ou necessidade*

Não resta dúvida de que é através da educação que se dá uma das possibilidades de pessoas de uma classe social migrarem para outra, melhorando assim as condições de vida na sociedade. A educação tem sido apontada como um dos principais fatores explicativos da desigualdade de renda no país. Portanto, uma das formas de se diminuir as desigualdades é pela via da educação. No entanto, a realidade em que a população negra se encontra reforça a discriminação racial que este segmento sofre. Alguns estudos sobre desigualdade no mercado de trabalho também identificam a educação como fator explicativo de desigualdade racial.

(HENRIQUE, 2001, p. 26) Portanto pode-se considerar que a educação é o elemento chave na construção de uma sociedade, para facilitar que cada indivíduo alcance o seu potencial e para estimular a colaboração com outros em ações comuns na busca de um bem comum (NASCIMENTO; TROMPIERI FILHO, 2002, p. 87)

Depois das cotas, há mais negros ingressando nas universidades, o difícil é permanecer, e sair delas com êxito. A situação socioeconômica em que se encontra a grande maioria dos estudantes que estão nas universidades não permite que esses alunos possam dar prosseguimento a sua carreira acadêmica. Estudar ou trabalhar se apresenta como um grande desafio a ser superado por estes estudantes. Como se manter na universidade, diante da política econômica imposta por uma classe dominante que relega a essas famílias condições precárias de sobrevivência? Mesmo depois de passar por todo o processo de seleção, viver a alegria de ter passado no vestibular, ainda assim, quando estes estudantes iniciam seus estudos na academia, começam as dificuldades diante da realidade que se apresenta como afirma Oliveira (1999, p. 36):

Menor escolaridade e menor presença dos negros em família de baixa renda resultam em uma combinação desfavorável para parte dessa população: a situação de pobreza das famílias chefiadas por negros acaba por interferir na vida escolar dos seus membros, que muitas vezes, são obrigados a deixar os estudos mais cedo para buscar uma colocação no mercado de trabalho ou tenta conciliar estudo e trabalho.

Dessa forma, as discussões sobre o significado e o que representa o ensino superior para a família negra vão trazer elementos que dialoguem para o enfrentamento dos discursos universalistas, assim como dar visibilidade à situação dos segmentos raciais como a relação entre o sonho e a necessidade. O sonho de uma carreira acadêmica se contrapõe à necessidade de muitos estudantes, quando chega o momento em que têm que escolher entre estudar ou trabalhar.

A posição desfavorável das famílias desses estudantes no mercado de trabalho é um fator determinante, o que leva alguns dos pais desses acadêmicos a darem preferência ao trabalho, em detrimento do ensino superior, ou seja, incentivam seus filhos a deixar os estudos, para trabalhar e, com isso, contribuir com a renda familiar.

Segundo o relatório do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Econômicos (DIEESE, 2006), os indicadores mostram a desigualdade e a discriminação vividas pelos negros no Brasil: maior proporção de negros entre os 10% das famílias de menor renda<sup>5</sup>, menos anos de estudos em comparação à população não-negra, maior taxa de mortalidade por assassinato. No mercado de trabalho, essa segregação se expressa com clareza através dos indicadores desfavoráveis de emprego, rendimento e qualidade da ocupação. O engajamento mais desfavorável no mercado de trabalho está relacionado com a baixa escolaridade dos negros, expresso pela dificuldade de acesso à educação e pela maior incidência da pobreza. Estes são fatores objetivos e que hierarquizam as diferenças naturais

entre trabalhadores e, no caso do Brasil, colocam os negros em desvantagem em relação aos não-negros.

Pesquisadores afirmam que o desempenho educacional é essencial para determinar uma inserção no mundo do trabalho. Citamos Carmem (2002), quando nos diz:

Apesar de significativa, a população negra e afro descendente são discriminadas quando busca a integração no mercado de trabalho e o ingresso na escola de ensino superior. A cor da pele ainda é critério de exclusão, assim como as provas de entrevistas e desempenho que muitas oportunidades são usadas como subterfúgio para excluir o negro da competição.

307..

---

*Vencendo  
desafios*

Por outro lado, o mundo do trabalho é relevante na auto-realização das pessoas, e isso ocorre por pelo menos uma razão: 76 % da renda das famílias advêm do trabalho, o que quer dizer que este é o principal determinante da renda domiciliar. Para Osório (2008), o grande determinante das diferenças na renda do trabalho das pessoas é a educação, mas ainda há espaço para um pouco mais de desigualdade, produzida pela segmentação do mercado, pelas limitações à ascensão profissional dos negros, e pela discriminação salarial.

A invisibilidade das desigualdades permite solidificações e resistências teóricas, ideológicas e políticas, para identificar e enfrentar o quadro de normatização das desigualdades e o silenciamento de como elas são tratadas. Esse silenciamento se nutre da confortável negação da existência de preconceitos, levando muitas vezes os sujeitos

a introjetarem a invisibilização. Sobre esta invisibilidade, Bento (2006, p. 7) vai dizer:

A nossa sociedade reproduz as desigualdades ao longo dos séculos com ampla participação da população, quer intencional, quer inconscientemente, seja através de ações discriminatórias ou da omissão frente às práticas discriminatórias. Dessa forma, uma reflexão sobre nossos próprios valores, crenças e condutas é fundamental para entendermos as desigualdades raciais na sociedade brasileira.

Assim, de uma forma ou de outra, damos sustentação a essa sociedade, mas igualmente também está em nossas mãos as possibilidades de transformá-la. Dessa forma, as discussões sobre o que significa o ensino superior e a sua importância para essas famílias vão trazer elementos que dialoguem para o enfrentamento dos discursos universalistas, do mesmo modo como também dar visibilidade à situação dos segmentos raciais como a relação entre o sonho e a necessidade.

### *Vivências e relatos de estudantes negros da Ufba*

Para reforçar a argumentação anterior, reproduzo as falas dos estudantes bolsistas que, durante a pesquisa, responderam a um questionário aplicado com o objetivo de saber o significado do ensino superior para a família daqueles estudantes; os dados foram coletados entre os dias 13 e 15 de abril de 2009 no Centro de Convivência

da Universidade Federal da Bahia, no campus de Ondina. Vale ressaltar que o Centro de Convivência é o local onde as formações do programa Conexões de Saberes são realizadas.

Faz-se necessário, esclarecer: O Conexões de Saberes é um dos programas do MEC que expressa de forma nítida a luta contra a desigualdade, em particular no âmbito educacional. Criado em dezembro de 2004, é desenvolvido a partir da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD – MEC). O programa criou, inicialmente, uma rede de estudantes universitários em cinco universidades federais, distribuídas pelo país: UFRJ, UFF, UFPE, UFMG e UFPA. A partir de maio de 2005, o programa foi ampliado para mais nove universidades: UFAM, UFC, UFPB, UFBA, UFMS, UnB, UFES, UFPR e UFRGS.

Essas universidades, a partir do Programa Conexões de Saberes, passam a ter cada uma no mínimo 25 universitários que participam de um processo contínuo de qualificação como pesquisador; construindo diagnóstico em suas instituições sobre as condições pedagógicas dos alunos de origem popular e desenvolvendo diagnóstico e ações sociais em comunidades populares. Um marco dos objetivos do programa foi a publicação da coleção Caminhadas, que reuniu os relatos dos estudantes das universidades que ingressaram no programa. A publicação buscou conceder voz aos estudantes das instituições que fazem parte do programa, como podemos perceber no relato de um dos estudantes que participou da primeira turma do Programa na UFBA. (SILVA, 2006, p. 52):

– Minha família não fez muita festa, mas não me importei, com exceção de minha prima que estava mais alegre do que eu [...]. Eu pensava: finalmente estou na universidade, não importava o curso pelo qual entrei, eu sabia que as pessoas iriam menosprezar o curso, mas não importava, pois eu sou a única da família que está cursando uma universidade federal. Mas acabava de ter outro problema, passei no vestibular, porém não sabia como me manter.<sup>6</sup>

Este é um dos relatos sobre as alegrias e lutas dos universitários que contrariam a estrutura desigual que ainda impede o acesso e a permanência dos jovens, rapazes e moças na universidade. Em seguida, expomos os resultados da turma de 2008-2009 do programa *Conexões UFBA*.

Sobre a universidade foram feitas perguntas aos estudantes: para a sua família, o que significa o ensino superior? A esta questão, 5 % dos estudantes não responderam. Para 14 % deles, significa crescer economicamente. Para 18 %, melhorar a condição de vida. Para 22 %, uma oportunidade de conseguir um emprego melhor. Além disso, 39 % dos estudantes bolsistas deram as mais variadas declarações. Durante a pesquisa, percebemos que, além de responder as perguntas, alguns estudantes queriam escrever suas respostas, expressando suas inquietações sobre o que significava para a família o ensino superior. Entre elas foram há colocações como:

– minha família não tem idéia do que seja educação superior. Minha mãe parou no primário há mais de quarenta anos. Minhas irmãs são domésticas e

já deixaram de estudar também há tempo. A pouca noção que eles têm a respeito se deve ao que eu falo em casa sobre o que é e porque da importância da universidade.<sup>7</sup>

– eles não têm um conhecimento específico do que realmente é educação superior, mas sabem que é algo bom e necessário para ter um bom emprego. Para a maioria dos meus familiares tudo gera em torno do trabalho e do salário.<sup>8</sup>

– minha mãe tem noção de como é importante, porém não incentiva nem participa. Já os meus irmãos e sobrinhos possuem um discurso de que o importante é ter um trabalho e ganhar dinheiro.<sup>9</sup>

Vale destacar que para algumas famílias o ensino superior significa também uma alternativa para o crescimento profissional e a ascensão social.

Com relação à pergunta sobre o surgimento de uma proposta de trabalho e que tivesse que escolher entre trabalhar e estudar. Entre os estudantes, 35 % responderam que sim, optariam por trabalhar e depois voltariam a estudar. 29 % responderam que não, o curso é mais relevante. 14 % responderam que, dependendo do salário, abandonariam sim o seu curso. E 6 % não souberam responder. Podemos perceber, na fala dos pesquisados:

– se surgisse uma proposta de trabalho eu nem poderia pensar...do jeito que eu e minha família vivemos sem recursos financeiros [...] eu tranco o meu curso iria trabalhar e só depois eu pensaria em continuar estudando.<sup>10</sup>

–Claro que sim escolher [...] (risos) escolher? não nós negros não escolhemos somos forçados a largar a faculdade por conta da situação em que vivemos para trabalhar.<sup>11</sup>

– Fico alegre e triste ao mesmo tempo porque agora estou regular no curso, neste caso estou alegre, mas se as coisas apertarem em casa e eu ter que escolher entre meu curso ou a família... é claro que minha família precisa de ajuda aí eu vou trabalhar... triste mais vou.<sup>12</sup>

Diante das declarações desses estudantes, pode-se perceber que a questão do trabalho ainda é uma preocupação dos próprios estudantes, que vêem a necessidade de contribuir na renda familiar e se sentem responsáveis, a ponto de pensarem em abandonar os estudos por conta de uma possível proposta de trabalho, o que foi revelado na seguinte fala:

– Quando eu passei no vestibular e falei para todos, a reação de meu pai foi [...] estudar para que é melhor você trabalhar e ter a sua carteira assinada e você ainda pode ajudar nas despesas... essa é a minha realidade.<sup>13</sup>

No quesito em que é perguntado se, diante de uma necessidade, o que é mais importante estudar ou trabalhar, houve por parte da grande maioria 74,5 % uma não hierarquização das categorias, ou seja, responderam que estudar e trabalhar tem igual importância; 25,5 % responderam que estudar vem em primeiro lugar.

Vale destacar que outra pergunta foi feita para o estudante sobre o que pensa sua família acerca dessa questão. Para 94.5 % das famílias, o trabalho viria em primeiro lugar; 5,5 % não responderam. Nesse quesito, pode-se verificar que para nenhuma das famílias, na opinião dos estudantes pesquisados, a educação está em primeiro lugar, o que reflete um pensamento de inferiorização dos negros com relação às posições na sociedade, como fica claro na seguinte fala:

– [...] minha mãe sempre me apoiou e incentivou nos estudos, porém, meu pai e o resto da família sempre acham que eu deveria trabalhar como empregada doméstica e educação superior é coisa de gente rica e branca.<sup>14</sup>

– [...] toda a minha família acha que o trabalho é mais importante eles dizem que eu devia ir trabalhar e os estudos fica em segundo plano, mesmo eles sabendo que estou realizando um sonho.<sup>15</sup>

Outra questão foi com relação a uma terceira pessoa, como exemplo: você conhece alguém que incentiva seu filho (a) a deixar de estudar para trabalhar? Aqui encontramos apenas 3,7% de estudantes que não conhecem, e 96,3% que conhecem famílias que, mesmo os filhos já cursando uma universidade, ainda assim incentivam para que estes saiam para trabalhar. Vejamos um caso exemplar de reações de um acadêmico, ao responder o questionário.

– Conheço várias pessoas que incentiva pela necessidade financeira seus filhos a fazerem isso. Na minha isso acontece todos os dias... meu pai só parou um pouco de encher minha cabeça para

eu deixar a universidade depois que eu entrei no programa Conexões porque com a minha bolsa que recebo ainda ajudo nas despesas da casa.<sup>16</sup>

Assim, tais depoimentos revelam o que foi discorrido ao longo deste trabalho; o debate sobre estas questões deve ser ampliado, torna-se imprescindível o conhecimento mais aprofundado de como os processos psicológicos se dão para uma compreensão ampla. Para isso, devem ser desenvolvidos estudos voltados para o estudante negro e sua família.

### *Considerações finais*

Considerando a proposta apresentada, que compreende o ensino superior como elemento de empoderamento intelectual e espaço de sociabilização, as observações deste trabalho permitem compreender que, de forma geral, a família tem um papel fundamental na formação do estudante, mesmo no ensino superior, e pode contribuir para que o mesmo deixe de dar prosseguimento aos seus estudos para trabalhar, ainda que existam aqueles que não se deixam influenciar pela família, por entenderem que o ensino superior é um passo importante, principalmente para as famílias negras.

É a partir desses que se pode começar uma mudança de pensamento dos pais, com relação à importância do ensino superior. Por outro lado, entende-se a necessidade de elaboração de políticas de permanência desses estudantes, para que os mesmos tenham condições de estudar e superar

as dificuldades impostas pela situação socioeconômica desfavorável, vivenciada pela maioria dos estudantes negros, e ao mesmo tempo chamar a atenção para a necessidade da produção de pesquisas nesta área. A universidade, constituída como espaço de importantes debates das demandas sociais, surge como um campo significativo para se fomentar o debate a respeito da importância do poder que é o acesso à educação superior para a família negra. Por isso, constitui-se com peso decisivo sobre a mobilidade social de grupos socialmente reconhecidos como minoritários.

## Notas

315..

Vencendo  
desafios

<sup>1</sup> Ilmaci Cruz do Carmo, natural de Salvador, cursa filosofia. Estudou em escola pública e ingressou na UFBA pelo sistema de cotas. Durante dois anos participou do programa *Conexões de Saberes*, atuando na comunidade do dique pequeno no Projeto Escola Aberta, nos finais de semanas, ministrando oficinas, abordando diversidade, raça e gênero na escola Estadual Victor Civita. Esta atuação resultou na apresentação oral do trabalho: *Cidadania na Diferença: Atividade de Pesquisa-ação na Comunidade do Dique Pequeno*, no XXVIII Seminário Estudantil de Pesquisa e X Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação realizado em novembro de 2009 na UFBA. Atualmente é bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/Filosofia.

<sup>2</sup> *Conexões de Saberes um diálogo entre a universidade e as comunidades populares*. Um programa de Ações afirmativas Pró-reitoria UFBA.

<sup>3</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.

<sup>4</sup> Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, criada em 21 de março de 2003.

<sup>5</sup> Dos 10% de famílias com menor renda, 70% são compostas de negros, segundo o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2005).

<sup>6</sup> Depoimento cedido por estudante.

<sup>7</sup> Depoimento cedido por estudante.

<sup>8</sup> Depoimento cedido por estudante.

<sup>9</sup> Depoimento cedido por estudante.

<sup>10</sup> Depoimento cedido por estudante.

<sup>11</sup> Depoimento cedido por estudante.

<sup>12</sup> Depoimento cedido por estudante.

<sup>13</sup> Depoimento cedido por estudante.

<sup>14</sup> Depoimento cedido por estudante.

<sup>15</sup> Depoimento cedido por estudante.

<sup>16</sup> Depoimento cedido por estudante.

## Referências

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

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> > . Acesso em: 15 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Programa Conexões de Saberes: diálogo entre a Universidade e as Comunidades de origem popular*. Salvador: UFBA, 2006.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco*. 4. ed. São Paulo: Ática 2006.

BOURDIEU, Jean. *O poder simbólico*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRITO, Luiz N.; CARVALHO, Inaiá M. de. *Condicionantes sócio-econômico dos estudantes da Universidade Federal da Bahia*. Salvador: CRH/UFBA, 1978.

CARMEM, Dora Ferreira. Discriminação e preconceito. 2002. Disponível em: < [http:// www.familianegrabrazil.com.br](http://www.familianegrabrazil.com.br) > . Acesso em: 16 maio 2010.

DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos. *Estudos e pesquisas, os negros no mercado de trabalho metropolitano*, ano 3 n. 26, Nov. 2006.

HENRIQUE, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

NASCIMENTO, R. B.; TROMPIERI FILHO, N. Correio eletrônico como recurso didático no ensino superior: o caso da Universidade Federal do Ceará. *Ciência da informação*, Brasília, v. 31, n. 2, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/sielo.php?pid> > . Acesso em: 17 abr. 2010.

OLIVEIRA, Iolanda. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. THEODORO, Mário (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. 2. ed. Rio de Janeiro: IPEA , 2008.

PRIOR, Wilma Porto. *Determinantes do rendimento no vestibular da Universidade Federal de Sergipe*. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PROGRAMA das Nações Unidas para o desenvolvimento – PNUD: racismo, pobreza e violência, 2005. Disponível em: < <http://www.direitos.org.br/index.php?option=com> > . Acesso em: 10 maio 2010.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *O negro na universidade*. Salvador: Programa a Cor da Bahia; Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da FFCH-UFB, 2002. p. 13-55. (Novos Toques n. 5)

RIBEIRO, Matilde. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília DF outubro 2004, p.7

SECRETÁRIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.

SILVA, Jaimile Conceição da. Museologia. In: CAMINHADAS de universitários de origem popular: UFBA. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. p. 49-53. (Coleção Caminhadas de universitários de origem popular)

*Raça, juventude e trabalho: uma  
proposta de pesquisa-ação na escola  
do Engenho Velho da Federação*

Luciana Santos Arruda<sup>1</sup>

Elenilma da Silva Moreira<sup>2</sup>



## *Introdução*

Esta pesquisa é resultado das atividades do Programa de Extensão *Conexões de Saberes – UFBA: diálogos entre a universidade e as comunidades populares*, resultante de uma parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC) e o Observatório de Favelas do Rio de Janeiro. O Programa *Conexões de Saberes* - Universidade Federal da Bahia – Pró-Reitoria de Extensão – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (UFBA/PROEXT/MEC/SECAD) faz parte do Programa de Ações Afirmativas desta universidade, e consiste em um conjunto de ações destinadas à permanência qualificada dos estudantes de origem popular, afro ou índio-descendentes, oriundos das escolas públicas, visando o desenvolvimento de reflexões e conhecimentos, além da intervenção ativa nos seus territórios de origem. Seu objetivo é favorecer o estreitamento dos vínculos e trocas entre a universidade e as comunidades populares. Os bolsistas e voluntários protagonizam ações de ensino, pesquisa e extensão junto às comunidades populares, assim como o acompanhamento, avaliação e proposição de políticas de acesso e permanência de estudantes de origem popular nas universidades.

O recorte temático deste programa envolve as áreas de gênero, raça e identidade, e as formações promovidas abordam temas como políticas de ações afirmativas, metodologia da pesquisa, produção textual, direitos humanos, cidadania e leitura. As atividades de extensão se divi-

dem em duas: a ação comunidade, que consiste em oficinas preparatórias para o vestibular da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e acontecem nas comunidades do Engenho Velho da Federação, Engenho Velho de Brotas e São Caetano, bairros da capital baiana, envolvendo 35 bolsistas. A Ação Escola Aberta atua na realização de oficinas nas escolas da rede pública (estadual e municipal) durante os finais de semanas, nos municípios de Salvador e Lauro de Freitas, e é executada por 47 bolsistas.

O desenvolvimento de pesquisas tem como grupos temáticos cultura e identidade, educação e novas tecnologias, cursinhos populares e impactos e ações afirmativas. A proposta de pesquisa-ação aqui abordada é fruto especificamente das atividades da ação Escola Aberta que foram desenvolvidas na Escola Municipal Engenho Velho da Federação, mais conhecida como Escola Trio, da comunidade Baixa da Égua.

Segundo Jaime Sodré (2009), o Engenho Velho da Federação é considerado um quilombo urbano, de acordo com o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, por possuir uma considerável resistência da cultura negra. Em julho de 2008, no contexto de uma manifestação dos moradores do Engenho Velho da Federação, para reivindicar segurança no bairro, o coordenador geral da Associação dos Moradores, Edmilsom Sales, declarou que de cada dez jovens da comunidade oito estão fora do mercado de trabalho: “se o empresário não dá emprego, quem dá são os traficantes”, disse ele. (RIBEIRO, 2008)

No início de 2009, ao entrarmos em contato com a escola, o coordenador do Programa Escola Aberta relatou que muitos jovens da comunidade iam lá perguntar se não existia uma oficina que ensinasse técnicas para conseguir um emprego ou como se portar numa entrevista de seleção, pois estavam precisando trabalhar e não conseguiam. Então, nós, que tínhamos a pretensão de abordar as questões de raça e gênero nas nossas oficinas, adequamos esta proposta à demanda da comunidade e a partir daí montamos o nosso novo plano de ação. Na condição de oriundos de comunidades populares, nós, bolsistas do programa, compreendemos a importância dessa discussão, pois, ao buscarmos um emprego, enfrentamos os desafios de um empregador exigente e sabemos que tais exigências dizem respeito a traços culturais, como aparência, escolaridade, modo de falar e se vestir e endereço.

### *Pesquisa-ação sobre raça, juventude e trabalho*

O plano de intervenção foi montado a partir de uma realidade posta pela comunidade e foi executado sob o formato de pesquisa-ação, a partir da definição de Ribeiro (2008, p. 1), para quem este tipo de pesquisa “[...] requer situações objetivas prévias: não é o pesquisador que voluntariamente a procura; a busca é de parte daquele outro sujeito coletivo”. A pesquisa-ação se caracteriza por ser um processo metodológico singular, no qual há uma horizontalidade e o que ocorre não é uma transferência passiva de conhecimento, mas um processo de estímulo recíproco.

Sua execução é norteada por uma prática pedagógica que está embasada na dialogicidade e que envolve princípios éticos norteados pelos direitos humanos. Houve uma postura multiplicadora do conhecimento acadêmico, em diálogo com os saberes populares, o exercício de uma escuta sensível e respeitosa e o incentivo, tanto da construção de uma trajetória de inserção social mais ampla, como da atuação em organizações e movimentos sociais.

Iniciamos as atividades com a divulgação das oficinas através de panfletos e cartazes na escola e na comunidade. Houve uma dificuldade inicial, com relação ao público, porém resolvemos mobilizar os participantes das outras oficinas do Programa Escola Aberta, que aconteciam na mesma escola, e a partir daí passamos a ter como público alvo, basicamente, jovens e crianças, que participavam das oficinas de *hip-hop*, nas quais se destacava a formação do grupo Herança do Gueto, e da capoeira. Nós que tínhamos como objetivo trabalhar com o público de jovens e adultos, acabamos por trabalhar também com crianças, o que reforça a imprevisibilidade própria da pesquisa-ação; as idades dos participantes das oficinas variaram entre 7 e 26 anos. Desta forma, tornou-se necessária uma reformulação das nossas práticas, adequando-as à faixa etária envolvida, na qual as discussões foco da nossa pesquisa passaram a acontecer também nas entrelinhas de outros temas.

Joyce E. King, no artigo *Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade*, ao se referir a alunos/as pesquisadores/as, diz o seguinte:

[...] que eles necessitam é da capacidade de discernir os interesses da comunidade, bem como confiança, a coragem e o comprometimento para usar sua educação e suas habilidades em benefício da comunidade. (KING, 2006, p. 82)

É nessa perspectiva que assumimos o desenvolvimento das nossas ações, que se deram através de oficinas realizadas no período de março a julho de 2009, aos sábados, de nove às doze da manhã.

Nas oficinas eram realizadas dinâmicas que envolviam atividades corporais de relaxamento e proporcionavam mais integração no grupo. Usamos músicas, filmes e textos para suscitar as discussões e relatos acerca das relações entre juventude, mundo do trabalho e questões raciais. Conforme Ribeiro (2008 p. 1), “o conhecimento construído [na pesquisa-ação] é logo socializado, objetivando ações coletivas para a resolução do problema”. Assim, nossas oficinas tinham por objetivo não só trazer à tona e problematizar questões de gênero, raça e identidade, mas, sobretudo, era solicitado dos integrantes o levantamento de soluções e formas de enfrentamento possíveis às situações discutidas.

Com essas atividades, pretendeu-se fazer um levantamento das expectativas, experiências e das dificuldades dos/as jovens inseridos/as ou fomentar/contribuir para a inserção dos/as mesmos/as no mundo do trabalho. Foi também objetivo destas ações a elaboração de um material contendo os relatos das principais situações enfrentadas e discriminações mais comuns às quais os/as trabalhadores/as, principalmente os jovens negros/as, estão sendo

submetidos/as, com destaque à situação, neste contexto, da mulher negra.

A compreensão de trabalho usada na nossa intervenção está baseada na definição que Marx aborda no capítulo V do livro *O capital*,

[...] é um processo de trabalho de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza. (MARX, 2008, p. 213)

..326

Diversidade e  
Convivência

O “trabalho” para Marx (2008, p. 213) é a categoria fundante do ser humano e “[...] o processo de trabalho ao atingir certo nível de desenvolvimento, exige meios de trabalho já elaborados”.

Ultimamente, os meios de trabalho<sup>3</sup> têm se desenvolvido tanto, que o número de trabalhadores necessários para manipulá-los é cada vez menor. Estamos na era da robótica e as tecnologias possibilitam a substituição da mão de obra humana por máquinas. Ricardo Antunes, quando escreveu o artigo *Dimensões da crise e metamorfoses do mundo do trabalho* em 1996, relatou que, com a flexibilização do aparato produtivo, há um rompimento da antiga relação entre um “homem e uma máquina”, exemplificando que essa interação passou a acontecer na proporção de um homem para cinco máquinas.

De acordo com o material *Políticas sociais - acompanhamento e análise – 2008* do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), atualmente, no mundo do trabalho, as

possibilidades de ascensão social são menores; grande parte dos empregos gerados são de curta duração e frequentemente oferecem baixa remuneração, o que obriga os jovens a aceitarem qualquer trabalho por uma questão de sobrevivência ou para alcançar a independência financeira. Esta autonomia pode proporcionar aos jovens o acesso a bens que são considerados típicos da juventude<sup>4</sup> e que muitos deles não têm acesso, fator que influencia para torná-los tão desejados.

No Brasil, a taxa de desemprego entre os jovens de 15 a 24 anos cresceu, nos últimos 15 anos, passando de 6 % em 1985 para 19 % em 2005. Este fato indica que uma quantia considerável de famílias não tem condições de manter os jovens afastados do mundo do trabalho até a conclusão do ensino médio. (POLÍTICAS SOCIAIS: ACOMPANHAMENTO E ANÁLISE, 2008)

Segundo Muniz Sodré (1999, p.157), “[...] a humilhação está implícita na rejeição do trabalho do negro por parte de grupos ou de indivíduos em processo de ascendência social”. Os/as jovens negros/as frequentemente são expostos/as a este tipo de humilhação e nessa busca incessante por um trabalho formal se deparam com a forte barreira do racismo institucional. Sodré afirma também que “[...] no Brasil a invisibilidade social do indivíduo aumenta na razão inversa da visibilidade de sua cor”. (SODRÉ, 1999, p. 152) E no mercado de trabalho isto pode ser facilmente observado com relação aos/às trabalhadores/as negros/as.<sup>5</sup>

Luciana Jaccoud, no capítulo 6 do livro *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a*

*abolição* (2008), ao discutir sobre os atos discriminatórios que operam em uma sociedade, informa que estes podem acontecer de forma implícita ou não declarada. Estas ações também acontecem de forma difusa, podendo ser classificadas como discriminação indireta ou racismo institucional.<sup>6</sup> Aborda também que este tipo de racismo se refere às formas de funcionamento das instituições em seus procedimentos burocráticos que se apoiam em valores sociais legitimados pela sociedade.

O racismo institucional, segundo Jaccoud (2008), influencia no dia a dia das instituições e organizações e promove um funcionamento diferenciado dos serviços, benefícios e oportunidades para os diversos grupos raciais.

Em uma das nossas oficinas, um jovem fez uma declaração a respeito da maior presença de mulheres não-negras ocupando cargo de recepcionistas em seu trabalho e as negras que ocupavam esse posto, geralmente tentavam se aproximar do padrão de beleza das não negras. Ele afirmou que ao perceber esse fato ficou refletindo sobre os cargos que as mulheres negras ocupam na sociedade.

Mesmo sendo proibido por Lei, e numa cidade como Salvador, onde a maioria da população é negra, alguns empregadores exigem o currículo com foto, instrumento utilizado para selecionar candidatos com a chamada “boa aparência”. Sabendo que, no Brasil, o padrão de beleza dominante é o europeu, este pode ser considerado um mecanismo para priorizar os candidatos que fazem parte ou se aproximam deste padrão em detrimento do negro. A este respeito Milton Santos (2000, p. 160) afirma:

[...] o corpo da pessoa também se impõe como uma visível e é frequente privilegiar a aparência como condição primeira de objetivação e de julgamento, criando uma linha demarcatória, que identifica e separa, a despeito das pretensões de individualidade e de cidadania do outro.

Mesmo quando negros/as são contratados/as é comum haver relatos destes/as trabalhadores/as sobre comentários de seus patrões acerca, principalmente, de seus cabelos. No caso de serem trançados ou estilo *black* há sempre observações do tipo “você precisa mudar ou cortar este cabelo”. No texto *Alisando o nosso cabelo*, de Bell Hooks (2005), ela faz a seguinte declaração:

Quando eu ia para a minha entrevista de emprego em Yale, conselheiras brancas que nunca haviam feito nenhum comentário sobre o meu cabelo me animaram para que eu não usasse tranças nem um penteado natural grande (*black*) na entrevista. Elas não disseram ‘alisa o seu cabelo’, sugeriram que eu mudasse o meu estilo de cabelo de modo tal que parecesse ao máximo ao cabelo delas, indicando certo conformismo. Usei tranças e ninguém pareceu notar. Quando fui contratada, não perguntei se importava ou não que eu usasse tranças. Conto essa história aos meus alunos para que saibam que nem sempre temos de renunciar a nossa capacidade de ser pessoas que se autodefinem para ter sucesso no emprego.

A partir do pensamento de Hooks (2005), realizamos uma oficina na comunidade com o tema valorização da beleza negra, na qual discutimos a diferença da caracterização

da mulher negra nas músicas *Vaza canhão* de Black Style e *Deusa do ébano II* do Ilê Ayê. Enfatizando a ideia de o/a negro/a é bonito/a com suas características naturais, e que é de suma importância a apropriação do conhecimento, e ressaltando a importância da presença de representantes da comunidade nas universidades públicas. Destacou-se também a necessidade tanto de uma instrumentalização através dos estudos como de uma autoafirmação da cultura negra, como resposta ao fato dos empregadores insistirem em indicar a negação de traços culturais do povo negro como requisito para contratarem trabalhadores/as.

Conforme dados do Sistema de Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), referentes a novembro de 2008, a população negra encontra diversas dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Tais desafios podem ser expressos pela sua maior presença no contingente de desempregados, cerca de 90,4 % destes são negros, e também por estarem em maior proporção no setor da construção civil, no caso dos homens, e nos serviços domésticos, no caso das mulheres. É importante destacar que nestes setores a ausência de proteção social é maior, as jornadas são mais extensas e, no caso da construção civil, a rotatividade é elevada.

Houve uma fala de um dos participantes da oficina, que trabalha na construção civil, na qual ele trouxe uma situação vivenciada no seu trabalho. Segundo ele, a cesta básica que eles têm direito é suspensa no caso de faltas ou falhas dos trabalhadores. O empregador, neste caso, assume o pensamento de que aqueles homens, por serem pobres, pretos e moradores da periferia, não vão reivindicar

seus direitos por medo de perder aquele emprego. Esta é uma das formas pelas quais a precarização do mundo do trabalho se expressa, neste caso, através do que Ricardo Antunes (1996, p. 81) chama de “flexibilização dos direitos do trabalho”.

Neste sentido, os oficineiros enfatizaram a importância da participação em movimentos sociais, como associações e sindicatos, pois estas instâncias colaboram com conscientização de direitos e auxiliam nos momentos de reivindicações dos trabalhadores. Antunes (1996, p. 81) afirma que a flexibilização do trabalho supõe direitos do trabalho também flexíveis e que de forma mais rígida supõe a eliminação dos direitos trabalhistas.

Os rendimentos médios dos/as negros/as são sempre menores, a diferença revela a histórica dificuldade enfrentada por essa parcela da população no acesso a serviços de educação e saúde, mas, principalmente, a permanente discriminação experimentada por todos aqueles que têm, na cor da pele, elementos que o diferenciam do padrão dominante na sociedade. Esta realidade é ainda mais crítica entre as mulheres negras, que vivenciam a dupla discriminação no mercado de trabalho. (POLÍTICAS SOCIAIS: ACOMPANHAMENTO E ANÁLISE, 2008, p. 1)

Segundo o estudo de Vanda Sampaio de Sá Barreto, *Entre o trabalho precário e o desemprego* de 1998, o ingresso de jovens negros/as da cidade de Salvador no mercado de trabalho é intenso, e, cada vez mais, eles/as são inseridos/as nesse mundo precocemente. Muitos/as desses/as não conseguem concluir o ensino fundamental, enfatizando que

são os/as jovens o maior contingente de desempregados/as em Salvador.

Em discussões com alguns moradores da comunidade, foi relatado por eles/as, que muitos/as jovens passaram a ser usuários/as e/ou traficantes de drogas, ao verem as famílias passando por necessidades financeiras, e que os mesmos, após várias tentativas, perderam as esperanças de conseguir emprego. Eles informaram que sempre incentivavam essas pessoas a não desistirem e lutarem contra as dificuldades impostas pela sociedade, lamentando por terem perdido vários/as companheiros/as para as drogas. Juarez Dayrell (2007, p. 1109), referindo-se à vida de jovens em situação de pobreza, relata que “[...] um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro”. Pelo que podemos perceber, a realidade de muitos jovens do Engenho Velho da Federação não destoia das observações do autor.

### *Considerações finais*

Um dos fatos mais marcantes que encontramos na comunidade é a formação do grupo de *rap* Herança do Gueto, que é composto pelo oficineiro de grafite do Escola Aberta, Roberto Nascimento Santos, e por outros jovens que também trabalham como pintores, vendedores, mas usam a música para combater as discriminações sofridas, não só por serem negros, mas também por morarem na comunidade Baixa da Égua, que é retratada pela mídia apenas

pelo âmbito da violência. A fala destes jovens enfatiza o fato deles utilizarem o *rap* para mostrar as coisas boas que a comunidade tem. Para eles, desfazer a imagem de que na favela só tem tráfico e morte é o verdadeiro objetivo desse movimento. Quanto a isso, Dayrell (2007, p. 1109) faz a seguinte afirmação:

Todavia, com todos os limites dados pelo lugar social que ocupam, não podemos esquecer o aparente óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida. Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para *trocar idéias*, para ouvir um ‘som’, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer. Mas, também, tem se ampliado o número daqueles que se colocam como produtores culturais e não apenas fruidores, agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças, ou mesmo programas em rádios comunitárias.

O anseio de mostrar que a comunidade não é só violência foi percebido também no desenvolvimento de uma oficina que abordava os ritmos de origem africana, na qual pedimos aos participantes algo sobre o que sentiram ao escutarem as músicas que trabalhamos. Na maioria dos

desenhos elaborados, havia frases do tipo “nem todos que moram na favela são ladrões”.

É importante ressaltar que o que foi relatado neste trabalho faz parte de uma visão inicial sobre nossas ações, mesmo porque foram poucas oficinas, devido ao curto tempo, a fatores como feriados, falta de público e reposição de aulas aos sábados. Porém, percebemos nos/as jovens, com quem tivemos contato, o desejo de ingressar na universidade pública e nesse sentido incentivamos a busca dessa trajetória, mostrando que este espaço também é da comunidade e que, assim como nós que tivemos um percurso difícil e hoje somos universitários, eles/as também podem conseguir.

Consideramos que esta experiência vivenciada na escola nos fez perceber que a juventude negra daquele bairro enfrenta dificuldades na relação com o mercado de trabalho, mas que deseja modificar essa situação. Assim, entendemos que, apesar das dificuldades e limites dos nossos encontros e debate, nossa ação pode incentivar a mobilização dos/as jovens e fomentar o desejo de construção de uma trajetória educacional diferenciada, buscando a autoafirmação da cultura negra e outros mecanismos para que não possam mais ser explorados/as, discriminados/as ou sofrer qualquer outro tipo de violência.

### *Notas*

<sup>1</sup> Luciana Santos Arruda mora na Residência Universitária 3 da UFBA. Oriunda do Distrito Tapiraípe, que faz parte

da cidade de Rui Barbosa-BA, sempre estudei em escola pública. Ingressei na Universidade no ano de 2008 para o curso de Letras Vernáculas com espanhol, porém resolvi mudar de curso, ingressando em 2009 no curso de Serviço Social do qual sou estudante do 3º semestre. No mesmo ano, fiz parte do projeto Conexões de Saberes e atualmente estou atuando no PET Saúde e sendo monitora da disciplina serviço social e questão social.

<sup>2</sup> Elenilma da Silva Moreira, natural de Itaberaba Bahia. Moro na Residência Universitária 5 da UFBA. Sou graduanda do curso de Letras Vernáculas. Fui bolsista do Programa Conexões de Saberes durante 3 anos e atualmente faço parte do Programa Permanecer, atuando no Projeto Etnoescrituras: proficiência multimodal de leitura e escrita em contextos extraescolares.

<sup>3</sup> O entendimento de meios de trabalho é o que nos propõe a obra de Karl Marx, na qual são definidos como as coisas ou complexos de coisas utilizados pelo trabalhador na sua interação com o objeto de trabalho.

<sup>4</sup> Nesse texto utiliza-se o conceito demográfico de juventude, que se refere ao período de 15 a 24 anos, transição para a fase adulta.

<sup>5</sup> É importante ressaltar que utilizamos no presente trabalho o conceito de raça, a partir da compreensão utilizada por Kabengele Munanga (2004, p. 6), que traz a seguinte abordagem: “ O conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam”.

<sup>6</sup> Segundo Jaccoud (2008), este conceito é empregado no Brasil, a partir de meados dos anos 1990, para a formulação de políticas e promoção de equidade racial.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da crise e metamorfoses do mundo do trabalho. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 50, p.78-86, abr.1996.

BARRETO, Vanda Sá. Entre o trabalho precário e o desemprego. In: CASTRO, N. A.; BARRETO, V. S. (Org.). *Trabalho e desigualdades raciais: negros e brancos no Mercado de Trabalho em Salvador*. São Paulo: Annablume; Salvador: A Cor da Bahia, 1998. p. 67-94.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 p. 1105-1128, out. 2007. Edição especial. Disponível em : < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf> > Acesso em: 9 nov. 2009.

DIEESE. A situação dos negros no mercado de trabalho da região metropolitana de salvador. *Sistema PED: Pesquisa de Emprego e Desemprego*, Salvador, nov. 2008. Os negros no mercado de trabalho da região metropolitana de Salvador- Especial negros. Disponível em: < <http://www.dieese.org.br/ped/ssa/negrossa2008.pdf> > . Acesso em: 2 out. 2009.

HOOKS, Bell. Alisando o nosso cabelo. Trad. Lia Maria dos Santos. *Revista Gazeta de Cuba*, Cuba, Habana, jan.-fev. 2005.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos de abolição*. Brasília: IPEA, 2008. p.135-170. Disponível em: < [http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/Livro\\_desigualdadesraciais.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/Livro_desigualdadesraciais.pdf) > . Acesso em: 17 nov. 2010.

KING, Joyce E. Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-93.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 26. ed. Rio Janeiro: Civilização Brasileira , 2008. v.1.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004. Disponível em: < [http://www.geledes.org.br/attachments/1973\\_Uma % 20abordagem % 20 conceitual % 20das % 20noções % 20de % 20raça, % 20 racismo, % 20identidade % 20e % 20etnia.pdf](http://www.geledes.org.br/attachments/1973_Uma%20abordagem%20conceitual%20das%20noções%20de%20raça,%20racismo,%20identidade%20e%20etnia.pdf) > Acesso em: 30 out. 2009.

POLÍTICAS SOCIAIS: ACOMPANHAMENTO E ANÁLISE. Brasília: IPEA, v.16, nov. 2008. Suplemento. Disponível em: < [http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps\\_16/BPS\\_16\\_Completo.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_16/BPS_16_Completo.pdf) > Acesso em: 30 out. 2009.

RIBEIRO, Perla. Moradores vão às ruas pedir segurança. 2008. Disponível em: < [http://www.liderancadaoposicao.ba.gov.br/noticias\\_completas.cfm?identificador=24](http://www.liderancadaoposicao.ba.gov.br/noticias_completas.cfm?identificador=24) > . Acesso em: 30 out. 2009.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

SODRÉ, Jaime. Uma história de resistência. Salvador: *A tarde on line*, 25 jun. 2009. Disponível em: < <http://mundoafro.atarde.com.br/?p=976> > . Acesso em: 9 nov. 2009.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros : identidade, povo e mídia no Brasil*. 2. ed. Petrópolis: Vozes,1999.



*Uma leitura sobre o direito público  
na Constituição Republicana de  
Immanuel Kant*

Washington dos Santos Oliveira<sup>1</sup>

Aspirais antes de mais ao reino da razão pura prática e a sua justiça e o vosso fim (o benefício da paz perpétua) ser-vos-á dado por si mesmo

*Immanuel Kant - A paz perpétua*



## *Introdução*

Esse texto pretende discutir sucintamente o modo como Kant estabelece as condições universais de possibilidade de uma constituição republicana, enquanto fundante do Estado, a partir do pressuposto da concepção a priori do direito e de como essa constituição pode contribuir para que os cidadãos deste mesmo Estado possam alcançar a paz. Partindo principalmente da leitura do artigo do filósofo alemão Immanuel Kant, intitulado *A paz perpétua*, que trata, em seu escopo mais geral e em seu fim último, das condições da paz entre as nações, situaremos, não obstante, nossa discussão no limite em que o filósofo procura fundamentar a necessidade de legitimação das ações dos cidadãos a partir dos pressupostos contratualistas, não nos jogos diplomáticos internacionais, mas meramente no interior de uma república. Tentaremos mostrar esta legitimação das práticas contratuais da formação do direito civil como pressuposto moral das ações dos sujeitos, a qual deve reportar-se ao juízo apriorístico do princípio transcendental da publicidade, a fim de validar as suas ações no âmbito da legalidade política. A partir de uma questão/exemplo de Kant ligada à ilegitimidade da revolta, discutiremos o como e o porquê da ação dever ser fundamentada no princípio transcendental da publicização do direito político. No interior dessa discussão, deteremo-nos ainda nas considerações em torno da fundamentação da constituição republicana nas bases da forma a priori do direito, a partir da máxima da anterioridade da lei em relação à ação, que precede e

independe de toda a concepção empírica ligada ao que pode ser entendido por felicidade.

### *O contratualismo e a formação da sociedade civil*

Antes de avançarmos em nossa discussão, cabe situar o contexto intelectual em que Kant escreveu o livro a partir do qual estabelecemos nossa incursão interpretativa. Immanuel Kant (1995a), seguindo alguns dos passos de Hobbes (1998), se inscreve na tradição dos teóricos que concebem a formação do Estado do ponto de vista do contratualismo. Segundo essa concepção, que é entendida por Kant não como uma verdade factual, mas como uma verdade de razão, o ser humano, antes de tudo, encontra-se em um estado de natureza, cuja principal característica circunscreve-se na relação de constante hostilidade em relação ao outro. Neste estado de natureza, o direito no/do outro, enquanto direito privado, não é em nenhum aspecto reconhecido, pelo simples fato desse direito não se manifestar dentro das condições de possibilidades de tal estado. Porém, uma vez que os indivíduos estabelecem relações de dependência mútua, faz-se necessário pensar as relações humanas dentro dos limites de regras de convivência previamente estabelecidas. Essas regras são as condições com as quais os indivíduos concordam ao participarem do contrato para a vida em comunidade. À medida que a sua própria razão acessa autônoma e voluntariamente essas

regras, entrando em acordo com elas, o homem transita do estado de natureza para o estado civil, em que o direito público então se manifesta como aquilo que nas relações sociais estabelece o que é próprio de cada um, e de como isso deve ser respeitado pelos outros.

Pensar nesse direito é pensar em termos de princípio *a priori* que se constitui primordialmente como “[...] limitação da liberdade de cada um à condição da sua consonância com a liberdade de todos” (KANT, 1995b, p.74) para que o ser humano possa estabelecer uma convivência não hostil com o outro. Embora pareça esse princípio dizer respeito à liberdade simplesmente, ele pressupõe dois outros mais na configuração da convivência pacífica em sociedade, quais sejam, a igualdade no exercício do direito e a dependência mútua em uma comunidade. Nesse sentido, o direito à liberdade, de um lado; à igualdade de direito no exercício da coação dessa liberdade, de outro; somados à dependência de cada um em relação a essa comunidade coativa, é o tripé sobre o qual deve-se instituir o estado civil. As coações que os indivíduos fazem entre si, no entanto, são insuficientes para manter a harmonia da constituição. Portanto, deve haver um poder que embora surja da união de todos os membros, seja independente em relação a eles, podendo exercer uma coação sobre cada um, sem ser por nenhum coagido. Esse poder é o poder soberano do Estado.

Para Kant (1995b, p. 130), “[...] as formas de um Estado (*civitas*) podem classificar-se segundo a diferença das pessoas que possuem o supremo poder do Estado, ou segundo o modo de governar o povo”. No que diz

respeito à forma do Estado, este se diferencia em três possibilidades de soberania. A primeira é a monarquia, o regime cujo soberano é um só: o rei. Como segunda forma temos a aristocracia, em que o poder do Estado é dirigido por alguns poucos aristocratas. E, por último, temos a democracia, forma de governo em que o Estado é governado pela multidão.

Além dessas formas, há também o modo pelo qual o Estado faz o uso da plenitude do seu poder para governar o povo. Quanto ao modo, o Estado pode ser despótico ou republicano, como veremos mais a frente.

..344

Diversidade e  
Convivência

### *O republicanismo independe das ideias sobre felicidade*

Kant adverte para que não se confunda o republicanismo com a democracia, a qual seria uma forma despótica de soberania. Um dos problemas mais graves da democracia, para Kant (1995b), diria respeito ao modo como ela se estrutura, muitas vezes relacionando-se com pressupostos empíricos de felicidade. Ora, sabemos que Kant entende que cada pessoa deve ter para si a liberdade de decidir o que vem a se constituir enquanto felicidade. Nesse sentido, maior serão as definições de felicidade quanto mais forem as diversas experiências de vida de cada indivíduo. Na democracia, quando isso é definido como vontade geral do povo, na verdade é arbitrariamente decidido por uma parte mínima da população e imposta a toda sociedade civil. Assim, ao pretender firmar a constituição tendo como

princípio e fim a felicidade de todos os cidadãos, não seriam estas propostas outra coisa senão demagogia despótica, que, ocultando os conflitos decorrentes das diferentes pretensões de felicidade de cada indivíduo, estaria em contradição com algo estabelecido publicamente entre os membros de um estado civil.

Como diz Kant (1995a, p.127), no primeiro artigo definitivo para a paz perpétua, o contrato com o qual os membros de um comunidade devem entrar em acordo, no sentido de se disporem a construir uma constituição civil que garanta a paz perpétua entre os membros de um Estado, e deste com relação aos outros estados, deve ser baseado nos princípios republicanos. Tais princípios são fornecidos pela razão pura a priori de acordo com pressupostos universais, que operam independente de qualquer experiência particular.

A república, a qual advém do conceito puro do direito (KANT, 1995a), é um modo de governo que, a partir da separação do poder executivo em relação ao legislativo, representa através da soberania do Estado a vontade geral do povo, evitando a arbitrariedade despótica de um governo que governa segundo leis que, ao seu capricho, o “chefe/proprietário” do Estado instituiu, sem se preocupar com o direito público.

A constituição republicana, “a única derivada da idéia de contrato originário” (KANT, 1995a, p. 83), funda toda a legislação jurídica de seu povo sobre as bases dos princípios a priori de liberdade, igualdade e dependência mútua em relação à mesma constituição. Ao afirmar que a constitui-

ção deve fundar-se sobre esses princípios, Kant rechaça qualquer concepção de Estado que se instaure sobre aquilo que os membros signatários do contrato entendam como felicidade. Esta, que empiricamente (*a posteriori*) se liga à satisfação particular das inclinações de cada indivíduo, varia de acordo com os sujeitos e as circunstâncias em que se dão essas inclinações em relação a dadas experiências, não proporcionando nenhuma base sólida sobre a qual fundar uma legislação justa, como bem afirma Kant (1995a, p. 84):

Tanto as circunstancias de tempo como também a ilusão cheia de contradições recíprocas, e além disso, sempre mutável, em que cada um põe a sua felicidade, tornam impossível todo o princípio firme, por si mesmo inadequado para servir de base à legislação.

Portanto, a felicidade como fim a ser atingido pela constituição republicana, que justificasse a própria concepção de contrato, nada tem a ver com aquilo que configuraria a boa legislação. E o governante que pensa governar bem um povo, segundo os ideais de felicidade como bem supremo que garante a harmonia política, age de forma despótica sobre os seus súditos, não impondo senão sua ideia de felicidade, que é apenas mais uma dentre tantas outras cuja consciência fundada no princípio de liberdade de pensar de cada um dos próprios súditos seria capaz de conceber. E quanto à ideia do que vem a ser a felicidade, podem os súditos conceber para si o que lhes aprouver, tendo a liberdade de colocar essa ideia em prática desde que no exercício desta liberdade ele não

interfira negativamente na liberdade de outrem. Nesse caso, ao instaurar uma constituição segundo a felicidade como fim, os membros da sociedade civil acabariam por ferir o princípio que verdadeiramente fundamenta toda prática política em direção à paz, a saber, o direito *a priori*, e portanto universal, relacionado ao contrato originário.

### *O princípio da publicidade do direito como aquilo que determina a inconstitucionalidade da revolução*

Alguns autores, como Hobbes, veem no contrato o estabelecimento da submissão dos contratantes a um poder externo ao contrato, enquanto outros, a exemplo de Kant, percebem o contrato como uma relação entre iguais. De acordo com essa interpretação, para Kant (1995a), a autoridade do soberano deve ser entendida como uma força que se movimenta no interior do contrato em uma disposição horizontal. No entanto, essa “relação entre iguais” na participação do contrato é bastante desequilibrada. Ao considerar o caso de um soberano que está se desviando do contrato, ao agir em nome daquilo que possa trazer felicidade, podemos compreender melhor isso. Tendo este soberano cometido esse equívoco, resultando em mazelas para os seus súditos, não caberia a estes coagirem àquele, dispondo-se por meio violento a destituir o seu soberano, por mais infelizes que isso os fizessem se sentir. Pois, como já mencionado acima, embora caiba aos indivíduos enquanto cidadãos coagirem uns aos outros para o eficaz funcio-

namento das leis ligadas ao direito público, não obstante, estariam eles impedidos, mesmo que conjuntamente, de coagir o poder público na pessoa do soberano. Isso porque, ao tempo em que o soberano do Estado se constitui como autoridade em relação a todos os indivíduos em conjunto, cabe-lhe por isso a coação em relação a cada um deles, ao passo que a situação inversa não se aplicaria. Porquanto se assim o fosse, ocorreria uma situação em que seria lícito aos súditos terem a possibilidade de pôr em cheque a autoridade da constituição do Estado por meio do soberano, derrubando-o do poder, e em última instância destruindo a constituição existente, contrariando assim as premissas do pacto que institui a soberania. Kant (1995b, p. 89), contra tal possibilidade, argumenta da seguinte forma:

É uma contradição evidente que a constituição contenha a respeito deste caso uma lei que autoriza a derrubar a constituição existente, da qual decorrem todas as leis particulares (supondo também que o próprio contrato é violado); pois ela deveria, então, conter também um poder oposto publicamente.

Nesse caso, se o soberano, o guardião da constituição, por algum motivo acaba por agir em desconformidade com a lei, isso deve ser entendido pelos súditos, não como um ato injusto por parte do soberano, mas como uma ação que só pode ter tido “[...] lugar por erro ou por ignorância do poder soberano quanto a certos efeitos das leis”. (KANT, 1995a, p. 91) Dessa forma, o que caberia ao súdito, fazendo uso da sua liberdade de escrever (podendo ser entendido em sentido mais amplo atualmente como liberdade de

expressão), é garantir o direito do soberano à publicidade, levando a este “todo o conhecimento daquilo que ele próprio modificaria se estivesse informado”. (KANT, 1995b, p. 91) A esse respeito diz Nour (2004, p. 69):

Em sua filosofia teórica, Kant fundamenta, com sua teoria sobre o erro, a tese da impossibilidade de se pensar com retidão, quando não se pode comunicar o que se pensa: todos são também sujeitos ao erro e, por isso, dependentes da razão do outro. Uma pedra de toque da verdade encontra-se em nós; a outra, fora de nós, isto é, na aprovação do outro [...]. Deve-se, portanto, poder tornar seus juízos publicamente conhecidos, a fim de que se possa saber se os outros lhe dão sua aprovação ou se o reprovam.

A propósito do que aqui nos referimos a respeito do caráter transcendental da publicidade, enquanto princípio que fundamenta toda e qualquer ação justa, já se faz necessário a essa altura da discussão nele nos determos.

De acordo com esse princípio, o fundamento legal da ação deve ser previamente conhecido pelos membros da comunidade civil antes dela se efetuar. A falta de compromisso quanto a esse princípio configura a atitude fundada naquilo que Kant denomina de sofisma *Fiat et excusa*. Esse sofisma se caracteriza pela antecedência da ação em relação à justificação legal da mesma, com a finalidade suspeita de ter suas intenções realizadas sem impedimentos concernentes ao possível caráter reprovável da ação. No tocante a tal ação, o seu agente procura ocultar os seus desígnios em relação aos outros membros da comunidade.

Isso porque, como diz Kant (1995b, p. 168), “[...] a máxima torna-se inexecutável em virtude da publicidade, sinal de que é injusta”.

Do ponto de vista de sua legitimidade, uma ação deve ser publicizada de acordo com uma norma, para tornar-se objetivamente aceitável. Os princípios constituidores da república, enquanto coisa pública, devem garantir que o seu objeto fique aberto e acessível para que o povo possa apreciar e reconhecer, na decisão tomada pelos legisladores, a sua própria vontade enquanto participe do contrato social. Temos então nas palavras do próprio Kant (1995a, p.165) a fórmula de justiça conforme um critério negativo em que o direito público transcendental da publicidade deve fundamentar a elaboração da constituição republicana: “São injustas todas as ações que se referem ao direito de outros homens, cujas máximas não se harmonizem com a publicidade.”

Essa incursão no que diz respeito ao princípio de publicidade nos serve na medida em que nos permite compreender melhor o argumento que Kant utiliza para justificar a ilegitimidade de uma ação violenta, por parte dos súditos, no sentido de destruir as bases do estado civil republicano já constituído. De acordo com tal constituição, ao “assinarem” o contrato originário, os súditos não podem manifestar nenhuma intenção de derrubar a soberania do Estado, ao passo que ao Estado é facultado o direito de tornar público, de antemão, que reprimirá, de forma violenta, se necessário for, toda e qualquer tentativa de sublevação. Ao tornar pública a intenção de revolta, os

súditos a tornam por isso passível de inexequibilidade, então só lhes resta abdicar dela, uma vez que suas intenções não podem ser encaminhadas à avaliação pública, sem que sejam impedidas de vir a acontecer segundo os princípios que garantem ao Estado o poder superior de coação e o direito de monopólio da violência, em sua finalidade de manter a ordem pública e a continuidade dos princípios do contrato que regem as relações no interior do estado republicano. A “única saída” para o cidadão da república kantiana (adulto, letrado) seria, em consonância ao seu dever em relação aos usos públicos da razão pura prática, contentar-se simplesmente em se utilizar da sua liberdade de escrever dentro dos limites que lhe impõe a boa vontade do soberano, de um lado; e circunscrito naquilo em que ele, enquanto súdito, considere como sendo bom senso, de outro, com a finalidade de advertir o soberano de um erro que por ventura este tenha cometido.

A partir do exposto, nos sentimos instigados a perguntar então como é visto por Kant (1995b, p. 154) o relativo êxito da Revolução Francesa<sup>2</sup>, a qual contribuiu para a implantação do regime republicano naquele país. A resposta não deixa de ser um tanto curiosa

Se também pela violência de uma revolução, gerada por uma má constituição, se tivesse conseguido de um modo ilegítimo uma constituição mais conforme à lei, não se deveria já considerar lícito reconduzir o povo novamente à antiga constituição, embora durante a vigência desta quem tenha perturbado a ordem com violência ou astúcia ficasse justamente submetido às sanções do rebelde.

Ou seja, não obstante, o fim tenha sido louvável, os meios não se justificam, comprometendo a instauração da própria república. Embora se deva manter, uma vez estabelecido, o resultado da revolução contra qualquer movimento de restauração, não é, certamente a violência a forma mais adequada e justa de se implantar um estado republicano que garanta a paz perpétua. Para Kant (1995a, p. 154):

Um Estado pode já também governar-se como uma república embora ainda possua, segundo a constituição vigente, um poder soberano despótico, até que o povo se torne progressivamente capaz de receber a influência da pura idéia da autoridade da lei (como se esta possuísse força física) e, por conseguinte, se encontre preparado para a si mesmo dar uma legislação própria (que originariamente se funda no direito).

Com base no exposto, não seria difícil responder à pergunta: como chegaríamos satisfatoriamente a um estado civil republicano? Sabemos que para Kant tal constituição não poderia se dar através de uma assembleia geral em que todos os membros da comunidade pudessem decidir pela implantação de tal constituição. Isso

não só porque seria impraticável, do ponto de vista político, reunir toda população para se tomar tal decisão, mas sobretudo pelo fato de o povo, segundo Kant, entendido como súditos, não ter maturidade intelectual e moral, em suma, autonomia política, para orientar-se pelo princípio do direito que a razão oferece a priori.

Não é difícil depreender disso que apenas uma pequena parte privilegiada dos assim chamados cidadãos, poderia interpretar esses princípios e fazer deles “usos corretos”. E no caso do século de Kant, esses privilegiados seriam os que de alguma forma já se beneficiam do poder. Nesse sentido, talvez essas figuras sociais não seriam ou estariam longe daqueles que ficaram conhecidos, como herança da filosofia iluminista que pariu e foi parida pelas revoluções políticas e econômicas do século 18, pelo popular termo de déspotas esclarecidos.

### *Considerações finais*

Para Kant, os soberanos deveriam, por meio de reformas pontuais, conduzir paulatinamente a sociedade em direção a uma transição pacífica, que instaurasse uma constituição republicana, com base nos princípios a priori da liberdade, igualdade e dependência mútua, e que promovesse uma convivência pacífica para os seus súditos “contratantes”. Esses soberanos conduziriam isso, segundo tais princípios, como se fosse a vontade geral não manifesta de cada um da sociedade, a qual, para que não seja interpretada como resultado de mera arbitrariedade ou capricho dos soberanos, deve ser justificada na seguinte fórmula: “O que um povo não pode decidir a seu respeito também não o pode decidir o legislador em relação ao povo”. (KANT, 1995a, p. 91)

Muito embora Kant, em um determinado momento de seus trabalhos filosóficos, critique as “[...] sinuosidades de

uma teoria imoral da prudência para suscitar os estado de paz entre os homens, a partir do estado natural de guerra” (KANT, 1995a, p.158), parece que, em outro momento, aprova uma postura mais radical por parte dos soberanos, no sentido de “impor à multidão inculta de um povo” uma constituição republicana, nem que seja pelo uso da força:

visto que à diversidade do querer particular de todos se deve acrescentar ainda uma causa unificadora de modo a suscitar uma vontade comum, o que nenhum deles consegue, não se deve contar, na execução daquela ideia (na prática) com nenhum outro começo do estado jurídico a não ser o começo pela força, sobre cuja coação se fundará ulteriormente o direito público – o que permite decerto esperar já antecipadamente grandes desvios daquela ideia (da teoria) na experiência real (em virtude de aqui pouco se poder ter em conta a disposição moral do legislador de deixar, após uma reunião efectiva da multidão inculta de um povo, que este pela sua vontade comum realize uma constituição legal). (KANT, 1995b, p. 152)

Certamente essa é uma discussão que geraria uma série de controvérsias a respeito do modo como o estado republicano de Kant é constituído. Uma que chamou bastante nossa atenção certamente está relacionada a questões que são trazidas à tona pelos fenômenos sociais que os sujeitos vivenciam na prática. No interior dessa discussão estão os problemas relacionados à grande preocupação quanto ao uso da força, que deve ser a todo custo evitado em meio a ações, tanto por parte dos súditos quanto por parte dos

soberanos, em que os princípios do direito são esquecidos e o estado de natureza acaba por reinar entre os membros da comunidade. O próprio Kant, por um lado, justifica a violência, desde que esta seja monopólio do Estado. Mas, por outro, afirma também que não se deve lançar mão de meios violentos para garantir a paz perpétua. Enquanto muitos desses impasses não forem de fato superados, a perpetuidade da paz é ainda um sonho distante de alcançar e a república estará a todo tempo ameaçada de dissolver-se em barbárie.

## Notas

<sup>1</sup> Sou sertanejo de Valente. Há quatro anos moro na Residência Universitária I da UFBA. Graduei-me em licenciatura pela Universidade Federal da Bahia no primeiro semestre de 2009 e, neste mesmo ano, fiz intercâmbio de seis meses na Universidade de Passau na Alemanha. No momento estou cursando habilitação em bacharelado de Filosofia na mesma universidade em que me licenciéi.

<sup>2</sup>A referência feita a esta revolução se deu não apenas pela proximidade temporal entre a publicação da primeira edição do texto de Kant em questão (1795) e o processo mesmo da revolução (1789), mas também pelo interesse entusiasmado que este filósofo manifestava pela então recente constituição francesa.

## Referências

HOBBS, Thomas. *O leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1998. (Coleção Os Pensadores).

KANT, Immanuel. A paz perpétua. In:\_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*. 2 ed. Lisboa: Edições 70, p. 119-172, 1995a.

\_\_\_\_\_. Sobre a expressão corrente: isso pode ser correto na teoria, mas nada vale na prática. In:\_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*. 2. ed. Lisboa: Edições 70, p. 57-102, 1995b.

NOUR, Soraya. Um Público crítico: a condição da paz. *Revista de Ciências Sociais e Humanas*, v. 10, n. 38, p. 61-72, 2004.

ISSN 0103-7676. Disponível em: < <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp38art05.pdf> > . Acesso em: 20 de jun.2009.

SCORZA, Flavio Augusto Trevisan. O Estado na obra de Kant *Jus Navigandi*, Teresina, ano 11, n. 1348, 11 mar. 2007.

Disponível em: < <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9580> > . Acesso em: 02 maio. 2010.

*A diversidade epistemológica  
do mundo: pluralismo e  
interculturalidade na América  
Latina*

Fredson Oliveira Carneiro<sup>1</sup>



## *Introdução*

O desenvolvimento da modernidade ocidental e do modo de produção capitalista que a caracteriza criou um novo modelo de sociabilidade que, contra a diversidade das expressões sociais e culturais do mundo, colocou os ideais políticos e sociais do Ocidente, pretensamente universais e tipicamente liberais, como fundantes da sociedade e do Estado modernos. A civilização assim criada construiu as bases da justificação de um modo específico de existir no mundo, assim como as formas de pensar e agir que o caracterizam desde então. Os processos de adequação das diferentes realidades do mundo ao modo de existir europeu, que ocidentalizou a realidade e as relações entre os sujeitos, os mais diversos e nos mais distintos lugares, se constituem sem dúvida como processos de intensa violência e, paradoxalmente, são os próprios pressupostos de legitimação do regime de dominação que a partir daí se estabeleceu.

Os ideais revolucionários emergentes com a ascensão da modernidade ocidental foram gradativamente subordinados a lugar secundário nas sociedades componentes desse paradigma civilizacional. As restrições impostas pela organização capitalista da realidade social a tais promessas modernas causaram o pleno esvaziamento das possibilidades de concretização de tais postulados, como a conquista concreta da liberdade, efetivação da igualdade e consolidação da solidariedade numa escala global. A efetividade parcial desses ideais trouxe em si imbuídos os elementos capazes de reduzir o seu universalismo abstrato

a um patamar mínimo no plano concreto desse modelo de sociabilidade, assim como neutralizou as formas alternativas de vida social a tal modelo. Tal **universalidade** não poderia ser cogitada sem o processo de imposição hegemônica, caracterizado pelo massacre das demais expressões de vida e cultura humanas, distintas da experiência social europeia, que se sobrepõe a elas como “melhor” e, portanto, dominante.

Foi a partir desses processos, que sob as determinações do capitalismo, a modernidade acabou por permitir que as múltiplas identidades e os contextos intersubjetivos que a habitavam fossem reduzidos à lealdade terminal ao Estado. (SANTOS, 2008, p. 142) Assim, as estruturas e instituições desta ordem foram delineadas ao longo do seu desenvolvimento e delimitação de sua reprodução socioespacial – nos marcos do Estado nacional – com proeminente poder coercitivo, capaz de tornar as identidades e os contextos nos quais se apresentam em elementos redutíveis ao processo do desenvolvimento que caracteriza a modernidade, que, abafando os conflitos, forja os consensos em torno de sua dominação.

As identidades passaram então a ter seus contornos demarcados, tanto na Europa como nas demais regiões do mundo que foram subordinadas ao seu domínio, a partir da expansão marítima. E é nessa conjuntura de organização e repressão das diferenças entre os diversos povos que habitavam a Europa do século XV – mouros na península Ibérica e mongóis na Rússia, a título de exemplo –, que se estruturam as bases favoráveis a um projeto da

modernidade. As estruturas do paradigma vigente – feudalismo – começam a ruir por dentro<sup>2</sup> e por fora<sup>3</sup> e surgem os sinais de um novo processo de constituição social envolvendo, fundamentalmente, a expansão do mundo até então conhecido. O processo de “encontro” com o **outro** passa a orientar o ser e o não-ser nas relações modernas de construção dessa identidade e da subjetividade individual e coletiva. É no bojo das tensões assim estabelecidas que se fundam os marcos basilares da sociedade moderna, tais quais o Estado, a Ciência e o Direito.

No plano da produção do conhecimento, as propostas modernas se plasmarão com os movimentos em torno da legitimação da disciplinaridade científica. É a partir do desenvolvimento e emergência das universidades, como centros da excelência de produção do saber, que o conhecimento passa a objetivar a realidade social, no caso das ciências sociais, com demarcações fronteiriças muito bem delimitadas. O desenvolver do padrão cientificista moderno, além de reduzir muitas dimensões do conhecimento acerca de determinado objeto de estudo, empobrece as práticas cognitivas que passam a se determinar pelos padrões metodológicos a partir de então considerados como legítimos para a verdadeira aferição daquela realidade.

A construção desse padrão epistemológico conduziu os estudos sociais a expressões muito fragmentadas de realidades complexas, que não se materializam no mundo, como pressupõem as formulações das ciências sociais separadas pela epistemologia e metodologia modernas, pela simples razão de que as especializações criadas pelas ciências só

existem do ponto de vista teórico. A necessidade de demarcar a crise que assola tal padrão científico e social, bem como as possibilidades daí advindas, a partir da delimitação socioespacial e histórica desse estudo, constitui o necessário avançar nos debates acerca da descolonização cognitiva e social. Por isso, se empreenderá aqui a análise do desenvolvimento dessa sociedade, das formas como os conhecimentos são produzidos nessa lógica, das consequências sociais desses processos e do confrontar com as realidades sociais de uma territorialidade específica: a América Latina que se constitui como um dos **produtos e produtores** dessa realidade colonizada, desde a sua **fundação** moderna até a contemporaneidade.

### *A ciência moderna e o pensamento único*

O desenvolvimento do modelo societal em que se vive contemporaneamente, que congrega os ideais da modernidade ocidental ao desenvolvimento do capitalismo, tem na ciência sua mais importante base legitimadora. A ciência moderna se estruturou ao largo do desenvolvimento da sociedade capitalista, caracterizando-se enquanto tal a partir da construção da disciplinaridade. A segmentação da produção do conhecimento em movimentos parcelares e segmentados de objetivação da vida social trouxe uma especialização teórica de caráter disciplinar e um rigor metodológico capazes de diferenciá-la das demais formas de produção do saber. Tal diferenciação a inscreve no patamar mais elevado de hierarquização do conhecimento. Todas as

dimensões desse processo conduziram ao aprofundar das análises sociais de forma mais detalhada da realidade, o que por certo contribuiu decisivamente para o desenvolvimento das relações sociais contemporâneas.

O mais importante a reter neste processo é que a representação luxuriante do campo cognoscível e racional vai de par com uma ditadura das demarcações, com o policiamento despótico das fronteiras, com a liquidação sumária das transgressões. (SANTOS, 2008, p. 86)

É justamente nesse aspecto demarcatório que reside uma das mais estratégicas características da modernidade ocidental. A construção das fronteiras é elemento essencial para a constituição dos padrões da sociabilidade estruturante das relações sociais modernas. Por isso, a modernidade, invariavelmente, está associada à construção de fronteiras. Tal se dá em diversas dimensões da realidade, como a delimitação política do território do Estado nação e a consolidação social de fronteiras sistêmicas e cognitivas, sendo as duas últimas as expressões marcadamente mais elementares para a caracterização dos movimentos constitutivos da modernidade enquanto paradigma civilizacional.

Por isso, os vieses sob os quais os ramos da ciência foram trilhando o caminho do seu desenvolvimento teórico, acabaram por reduzir a diversidade de perspectivas humanas para os fenômenos sociais que passaram a ser analisados a partir dos métodos herméticos que foram engendrados pelo positivismo. O caso do Direito é paradigmático a esse respeito, dado que os efeitos do positi-

vismo sobre a produção do conhecimento jurídico, que redundaram nas elaborações kelsenianas, tolheram toda a diversidade e pluralidade que envolvem os fenômenos jurídicos na realidade social àquilo que a maior unidade política moderna – o Estado e suas leis – determinava. Foi nesse processo de construção dos mecanismos estatais que se dogmatizou o direito, validado apenas quando vinculado estritamente aos padrões de legalidade do Estado, nessa configuração social caracterizado como um Estado capitalista. A monumentalização do Estado como unidade política capaz de organizar a vida social, a partir dos seus padrões de regulação, e a consequente legitimação social a este imbuída, por uma *ciência* jurídica dogmática e legalista, pressupunham, no entanto, todo um regime de adaptação da materialidade do mundo, em sua diversidade, aos propósitos desse modelo social e político. Para que tal adaptação se efetivasse nas relações concretas, todo um aparato teórico e ideológico foi movido para a colonização do mundo a partir da racionalidade ocidental europeia, da qual a ciência moderna é a maior expressão.

Como bem nos aponta Boaventura de Sousa Santos, quando trata da temática em estudo:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. (SANTOS, 2004, p. 21)

É esse caráter totalitário que predominará na crescente *vulgarização* dos saberes populares em detrimento da sobreposição dos saberes especializados e metodologicamente mais rigorosos da ciência. Aqui se delineia o conseqüente processo de distinções cognitivas, que passam a representar, no plano da realidade socioespacial, as agudas distinções sociais características da modernidade capitalista. O desenvolvimento dessa racionalidade combinada com as forças produtivas – que caracterizam a organização capitalista do trabalho e da produção – enquanto sistema social acaba por impor o mesmo projeto racionalizado de sociedade para todas as regiões, que, na organização imperialista do mundo, se subordinam ao modelo civilizacional europeu. Tal se percebe ao analisar o capitalismo como sistema-mundo e a inserção das economias subalternas como dependentes do desenvolvimento das economias centrais. O que denunciara a teoria da dependência da Comissão Econômica para o desenvolvimento da América Latina (CEPAL), a partir dos anos 1970 – é justamente essa inserção subordinada como parte desse processo de submissão aos ideais modernistas de desenvolvimento europeu.

É assim que toda a concepção de mundo se vincula diretamente aos ideais modernos de construção de um novo paradigma de sociabilidade. Entretanto, toda a ousadia impressa nas promessas dessa nova sociabilidade acabou se dogmatizando, com o reforçar das estruturas de regulação social modernas, predominantes na normatização da vida coletiva. Isso fez com que o saber científico se distanciasse cada vez mais da realidade estudada e dos grupos sociais

analisados. Contudo, nesse contexto, o encastelamento do saber, conseqüentemente voltado aos interesses capitalistas, não ficou incólume às críticas que se opuseram ao seu particular desenvolvimento.

Aqui que se inserem os movimentos de crítica ao sistema social e à produção do conhecimento que o caracteriza. Os socialistas utópicos e posteriormente o chamado socialismo científico, que tem em Marx o maior de seus representantes, construíram uma poderosa crítica à reprodução do saber e da realidade social modernas. Contudo, tal crítica nunca foi capaz de dar respostas concretamente efetivas para os problemas enfrentados pela sociedade para a superação plena do capitalismo. Portanto, o que aqui se visa chamar a atenção<sup>4</sup> é, sobretudo, a retomada de uma hegemonia centralizadora do pensamento político liberal moderno, após a queda da experiência socialista, como a única forma de se conceber o mundo e se reproduzir a realidade das relações sociais.

As campanhas teóricas declaratórias do fim da história e da ideologia são, justamente, as contundentes provas do fortalecimento dos movimentos reacionários de consolidação do paradigma moderno como limite do desenvolvimento histórico do homem. Tal não é mais do que a necessidade enfrentada pelos grupos sociais detentores do poder econômico, ou seja, das elites intelectuais, políticas e econômicas, de manterem a reprodução social do *status quo* que lhes garante o lugar dos privilégios acumulados ao longo do desenvolvimento da sociedade capitalista. O presente trabalho navega, contudo, em sentido contrário a tais movimentos, pela simples compreensão de que o

mundo é muito mais plural do que tais teorias afirmam. É justamente essa sua característica, que será capaz de evidenciar os processos de superação dessa ordem teórica e social, o que por si refuta a veracidade dos postulados defendidos pelos estudos **dos fins** acima mencionados.

Compreender a realidade do mundo com tal configuração teórica torna necessário o empenho para a realização de estudos que caracterizem a produção das ideias do mundo no mundo das ideias e representações sociais dessa realidade, para que resulte possível a análise crítica da sua concretude, bem como das teorias que visam explicá-la. Por isso, a necessidade premente de se debruçar sobre as formas de conhecimento – principalmente sua forma mais privilegiada, o conhecimento científico – e a realidade social caracterizada e característica desse conhecimento.

Analisar as relações travadas entre a produção do conhecimento e as suas influências na reprodução da vida social, que já foi objeto de estudo em outros momentos históricos, apresenta como necessidade a caracterização da realidade à qual os processos cognitivos estão historicamente demarcados. As diferenças sociais provocadas pelas distinções possíveis no campo dessas relações é que instigam o debate a esse respeito. Não é por outro motivo que a razão última do debate tem sido o fato de que as formas privilegiadas do conhecimento conferem privilégios extracognitivos (sociais, políticos e culturais) a quem as detém. (SANTOS, 2008, p. 136) Uma caracterização dessas condições teóricas e sociais é o fundamento que justifica a tentativa que se segue.

## *A epistemologia e a realidade social*

As distintas formas características do conhecimento moderno são representativas da configuração social organizada pela sociedade capitalista. Tal condição explica porque a sua produção não é homogênea, não se apresentando uniforme nas diferentes regiões do mundo, tampouco na mesma sociedade, entre os diferentes grupos humanos que a constituem. Em síntese, “[...] o conhecimento [...] não está equitativamente distribuído na sociedade e tende a estar tanto menos quanto maior é o seu privilégio epistemológico”. (SANTOS, 2008, p. 137) Isso porque quaisquer que sejam as relações entre o privilégio epistemológico e o privilégio sociológico de uma dada forma de conhecimento, a verdade é que os dois privilégios tendem a convergir na mesma forma de conhecimento. (SANTOS, 2008, p. 137). Compreender as relações entre a produção de um conhecimento oficializado pelo processo de desenvolvimento do capitalismo – a ciência moderna – e os seus impactos sociais é de necessidade ímpar para a problematização da realidade na qual se assenta tal configuração cognitiva e social, invariavelmente fraturada.

A constituição da racionalidade característica dessa configuração fraturada do conhecimento moderno desenvolveu-se em detrimento da diversidade das realidades e experiências de vida social constantes no mundo, em certa medida tidas como irracionais, segundo esse padrão cientificista. Exemplo maior desse processo foi a colonização ibérica na América Latina. Todo o desencadear das ações

políticas e sociais *a posteriori* da dominação colonial, se plasmaram na supressão sequenciada das expressões culturais e distintas racionalidades da vida humana, comuns aos povos desse espaço geográfico. No que se refere à produção do conhecimento, tal processo não se deu distintamente. Assim como expressa Boaventura Santos (2007), quando denomina o conhecimento moderno como um conhecimento **abissal**<sup>5</sup>, entende-se que o conhecimento característico da modernidade ocidental se funda na tomada do monopólio único da verdade, o que acaba por demarcar o conhecimento moderno como hegemônico em detrimento das outras formas de apreensão da realidade, tão plurais que inviabilizam demarcações exatas a respeito dessa diversidade incomensurável teoricamente. A metáfora da linha converge no sentido ora exposto, para uma separação de demarcação evidente entre o conhecimento e os territórios que os produzem.

Contudo, e ainda segundo Boaventura Santos, as relações sociais travadas entre os países europeus e latino-americanos, depois do estabelecimento das relações coloniais, se desenvolveram através da construção de distinções fundadas nas diferentes formas de produção dos saberes. A maior das distinções para ele se funda a partir da construção de uma hipotética linha abissal separando as territorialidades aqui mencionadas. No âmbito do conhecimento, essa linha fundamentou a diferenciação do conhecimento produzido no Norte global como hegemônico em relação ao conhecimento produzido no Sul global. As tensões entre a ciência, a filosofia e a teologia se dão, entretanto, no lado

de lá dessa linha (Norte). Os conhecimentos produzidos do lado de cá da linha (Sul) sequer são visíveis nessas relações. Essa seria, dentro desses marcos teóricos de análise, uma das características do conhecimento moderno. As distinções criadas assim, do lado de lá da linha, produzem a invisibilidade dessas outras formas de conhecimento do lado de cá.

O eminente professor português, ao caracterizar a tensão entre essas condições de produção dos saberes, assim se pronuncia:

Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. [...] Assim, a linha visível que separa a ciência de seus ‘outros’ modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (SANTOS, 2007, p. 73)

É a partir de tal caracterização das distinções sociais e cognitivas que se estabelece a maior fratura civilizacional do mundo moderno. A fratura que separa a racionalidade científica e a sociabilidade europeia e as racionalidades e sociabilidades alternativas do restante do mundo, o sul global. Contudo, outra importante característica da modernidade, também comum à ciência é a sua universalidade,

ou melhor, a sua pretensão universalista. É justamente tal pretensão que constitui o modernismo. O modernismo, a seu turno, nada mais é do que a necessidade de contaminação da modernidade. Contaminação esta, manifestamente conflituosa, que, por sua vez, garantiu a legitimação global dos ideais modernos e das condições necessárias para o desenvolvimento do capitalismo como civilização mundial, ao atingir todas as escalas da vida social – desde a local até a global.

As relações de tensão entre os elementos dessa equação – epistemologia e realidade social – poderão ser visualizadas em diversos âmbitos da vida social. Contudo, a instituição que por excelência sintetiza, contraditoriamente, essas relações desiguais e ao mesmo tempo convergentes entre as dinâmicas epistemológicas e societais da modernidade é, sem dúvida, a universidade. É a universidade, a territorialização da produção do conhecimento moderno. A sua particular forma constitutiva, suas funções, limitações e possibilidades são temas que ocupam o debate moderno a respeito da referida instituição e, por isso, um pouco do que se tratará no ponto a seguir.

### *Universidade: do privilégio do conhecimento científico a ponto privilegiado de encontro dos saberes*

A universidade constituiu-se historicamente como o ponto nevrálgico de produção e reprodução dos saberes. É na universidade que se formam os profissionais que dão

os contornos da realidade social. Por isso, a universidade tem um papel de extrema importância na configuração da sociedade a qual se vincula. No que tange à análise aqui proposta, o que se pode afirmar quanto à universidade é que se traduz como um dos elementos que melhor caracterizam a modernidade eurocêntrica. Mesmo tendo o seu surgimento em Bolonha, anterior à consolidação da modernidade enquanto paradigma societal, a universidade é uma das principais instituições configuradoras desse estágio da história da humanidade.

A organização inicial da universidade, da qual Bolonha é um exemplo (ALMEIDA FILHO, 2007), estava vinculada à confluência de saberes na produção dos conhecimentos sobre a realidade do mundo natural, das relações políticas e sociais, da filosofia, das artes e humanidades. Nesse estágio, o que melhor caracteriza a universidade, e o seu nome já o expressa de forma muito significativa, é o caráter de universalidade, presente nos estudos então desenvolvidos. A pluralidade das reflexões e dos sujeitos que a representavam convergiu para a consolidação de sua principal função na modernidade: a produção do conhecimento. Segundo Jaspers (apud SANTOS, 2008, p. 188) a missão da universidade a caracteriza como o lugar em que “[...] determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria”. É a partir de então que se consolida a missão da universidade enquanto a busca da verdade. Para compreender a realidade e alcançar a verdade no mundo, tornou-se essencial o desenvolvimento das práticas universitárias que possibilitassem as condições necessárias

para tanto. Tais práticas é que redundarão nas funções da universidade representadas pelo tripé da pesquisa, do ensino e da extensão.

O desenvolvimento da universidade, nessas condições, acaba por assumir um caráter contraditório. Contraditório, porque as suas funções matriciais acabam por desenvolver-se em sentidos contrários e em detrimento umas das outras. No plano do conteúdo dos estudos universitários, as divisões e separações impostas pela disciplinaridade, componente elementar da configuração da ciência moderna, além de representarem a construção das fronteiras entre os saberes, outrora livres das delimitações metodológicas, contribuem também para os desequilíbrios entre as funções universitárias. E assim será porque determinadas áreas do saber serão configuradas como eminentemente investigativas, ou seja, áreas dotadas de grande desenvolvimento no campo da pesquisa, como é o caso das ciências naturais. As ciências sociais, na tentativa de legitimarem-se enquanto ciência, também constroem, através da obra de clássicos, como Durkheim e Weber, os pressupostos científicos e metodológicos capazes de atribuir-lhes tal *status*.

É talvez aqui, nesse aspecto, que reside o maior dos entraves à produção, em âmbito universitário, de um conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar nas universidades contemporâneas. Mesmo com o desenrolar de eventos históricos que delinearam outras configurações de mundo, essa ciência disciplinar manteve-se hegemônica como um limiar sob o qual não se fazem sentir as mudanças sociais. Por muito tempo, desde a sua constituição

histórica, a universidade assume contornos elitistas, que invariavelmente denotam o seu caráter conservador da ordem dominante.<sup>6</sup> O centro por excelência da produção do conhecimento passou, nesse sentido, a ser estruturado nos marcos de uma sociedade de classes, como representação das desigualdades sociais que nela vigoravam. Por isso, sustenta-se aqui que a desigualdade epistemológica tem uma relação intrínseca com a desigualdade social. E superar a desigualdade social também pressupõe a superação da desigualdade epistemológica.

..374

*Diversidade e  
Convivência*

Vislumbrar a superação desses marcos é tarefa das mais difíceis. Mas não é por isso que as tentativas podem ser deslegitimadas. As conquistas sociais, como a inclusão da política de cotas nas universidades federais do Brasil é o exemplo de política que visa, justamente, à reparação histórica para os povos dominados por essa lógica global de opressões e dominações em que se constitui a sociedade capitalista. São tais políticas, que encerram em si toda a resistência que vem sendo sustentada pelas populações vitimadas pela violência da exclusão social e cognitiva, fundantes das relações coloniais da sociedade moderna, às quais ainda reproduzimos.

A monocultura do saber<sup>7</sup>, até aqui sustentada como primazia do conhecimento científico em detrimento das demais formas de apreensão da realidade, que tem com o modelo da universidade moderna a sua vinculação mais íntima, deve ser superada. Para tanto, a necessidade de refundar a universidade quanto ao seu potencial convergente dos saberes é ideal para uma realização cada vez mais

urgente. A transfiguração de uma universidade elitista e conservadora em uma universidade plural – desde a composição do seu componente humano, seus docentes e estudantes com diferentes concepções do mundo e da ciência, a inclusão dos funcionários sob outra ótica ressignificada da sua prestação de serviços, até os marcos da sua estruturação curricular, ainda embasada na disciplinaridade – passa fundamentalmente pelas necessidades do tempo presente.

Dotar a universidade do caráter plural que a constituiu historicamente, é trabalho sob o qual devem se debruçar os atores sociais os mais diversos, na garantia da sua democratização e diversificação epistemológica. Tal ideal não expressa saudosismo pela matriz histórica da universidade, já que esta não foi uma experiência social da qual a América Latina fez parte. Transformar a universidade em um ponto privilegiado de encontro dos saberes é, por outro lado, a garantia da democratização ao seu acesso e da permanência qualificada dos historicamente excluídos, através das políticas públicas como as das ações afirmativas. Mas é também a tentativa de garantir que as desigualdades epistemológicas e sociais se amenizem nas relações sociais concretas. Na defesa do fortalecimento dos ideais simbólicos que compõem a universidade, dada a crise das suas funções materiais, Santos (2008, p. 225-226) ressalta que “[...] numa sociedade de classes, a universidade deve promover transgressões interclassistas”. No bojo desse movimento, o que aqui se afigura enquanto necessária função da universidade é que numa sociedade marcada pelo colonialismo, a universidade deve promover a desco-

lonização. Só através da descolonização efetiva, a América Latina poderá transgredir a ordem dominante, fazendo emergir toda a sua potencialidade plural e multicultural como observado adiante.

### *Pluralismo e interculturalidade*

Contra o estado de colonização em que se encontra a realidade subalterna global, se insurgem diversos movimentos teóricos de refutação dos elementos organizacionais da sociedade moderna. O intuito de demonstrar que o momento presente de crise do paradigma social vigente representa os primeiros sinais da emergência de um novo paradigma é propugnado por tais movimentos de crítica à modernidade como um espaço de disputa em todos os níveis da vida humana, para a compreensão e superação dos problemas que os projetos da modernidade não conseguiram concretizar. Ocupar o espaço desse debate é, pois, de importância ímpar para a organização sistemática das ideias acerca dos estudos pós-coloniais. O que legitima tal intento teórico é a demarcação da realidade das sociedades subalternas pelos seus próprios teóricos. Como uma síntese do que vem sendo tratado até aqui, assim se pronuncia Edgardo Lander (2005a, p. 16):

Con el inicio del colonialismo en América comienza no solo la organización colonial del mundo sino – simultáneamente – la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. [...] En este período moderno

temprano/colonial, se dan los primeros pasos en la ‘articulación de las diferencias culturales en jerarquías y cronológicas’.

Essa configuração global da realidade social – analisada para efeito do presente estudo nos espectros da realidade na América Latina – nada mais do que a articulação dos processos civilizatórios, se constituiu num regime dialético, entre dominadores e dominados, numa ordem que hegemônizou o localismo europeu como padrão final desses processos civilizatórios. Tal modelo hegemônico fundou demarcações em todos os planos da realidade do mundo, desde a produção dos saberes até a reprodução da vida social. Tais processos são tratados nos ramos das ciências sociais de diferentes formas. A abordagem que aqui se ressaltará como referência é a da antropologia de Darcy Ribeiro (2007). Tal autor renova os estudos antropológicos ao demonstrar a necessidade de revisão teórica de inúmeros conceitos e categorias analíticas, para dar conta da análise da civilização e dos processos de desenvolvimento na América.

Cabe ressaltar por isso, que o respeitável antropólogo, ao analisar os pressupostos para o desenvolvimento das sociedades americanas, distingue os processos referentes a tais modelos de desenvolvimento, entre a **aceleração evolutiva** e a **atualização histórica**. A **aceleração evolutiva** prevalece nos casos das sociedades, nas quais “[...] dominando autonomamente a nova tecnologia, [tais sociedades] progridem socialmente, preservando seu perfil

étnico-cultural [...]” (RIBEIRO, 2007, p. 32). Já a *atualização histórica* caracterizará, por sua vez, os casos dos povos que, “[...] sofrendo o impacto de sociedades mais desenvolvidas tecnologicamente, são por elas subjugados [...].” (RIBEIRO, 2007, p. 32) É nos marcos da atualização histórica que se enquadra o desenvolvimento da civilização humana numa América Latina subordinada ao espaço geográfico europeu, e tal poderá ser constatado pelos processos desenvolvimentistas das décadas de 1930 e 1950<sup>8</sup> no Brasil.

Darcy Ribeiro (2007), dando continuidade a este trabalho, busca também uma diferenciação e remodelação, no plano dos estudos culturais, de termos como aculturação<sup>9</sup>, deculturação<sup>10</sup> e assimilação<sup>11</sup>. Após explicar tal distinção, a partir de sua perspectiva teórica, Darcy Ribeiro demonstrará que o processo que melhor se aplica à realidade da subalternidade brasileira é o da assimilação. Para ele, os processos de integração do europeu nas sociedades neoafricanas não se explicam pelos conceitos de aculturação e deculturação. Isso porque, a proximidade linguística, os costumes e representações culturais, nas sociedades latino-americanas, torna o processo de assimilação muito profundo, dado que o imigrante acaba, com o tempo, tornando-se indiferenciado do habitante originário. Tal processo dotou a realidade latino-americana e brasileira de características *sui generis*.

O que se poderá explicar pelo sincretismo e misticismo da realidade latino-americana, resultantes em boa parte desse processo de assimilação, acaba por configurar realidades ainda mais diversas e mais plurais em equações

outrora inimagináveis, tanto pelos europeus colonizadores, quanto pelas populações originárias colonizadas. São essas características presentes na América Latina, bem como suas distintas configurações espaço-temporais, e políticas, que estão dando o tom desse debate que por ora se consolida. Tal multiplicidade, de experiências sociais e culturais, está na base dos movimentos mais progressistas de crítica à modernidade, como o denotam os estudos pós-coloniais, assim como os trabalhos da transformação global da sociedade moderna na América Latina, como está a ocorrer democraticamente na Bolívia, sob o governo de Evo Morales, e no Equador, de Rafael Correa.

Como afirma Lander (2005a p. 36), a crítica do *locus* da modernidade desde “[...] sus márgenes, crea las condiciones para una crítica inherentemente desestabilizadora de la modernidad misma”. Essa crítica compõe, portanto, os esforços de descolonização a partir de baixo, das margens ao centro. Só assim, com o desenvolvimento do potencial desestabilizador das fronteiras – que nada mais são do que as zonas representativas das margens do sistema e das possibilidades de realização futura – e das inovações daí possíveis, advindas do pluralismo e da interculturalidade subalternos, é que se poderão vislumbrar mudanças expressivas nas condições sociais e cognitivas dessa realidade e das distinções globais às quais está diretamente vinculada. São essas distinções que poderão conduzir à convivência, ou melhor, à coexistência equilibrada entre as diversas condições de produção epistemológica do mundo.

## *Diversidade e convivência: pressupostos para uma ecologia dos saberes*

Cada sociedade é uma resultante desses processos civilizatórios que nela se imprimiram diferencialmente por força de sua capacidade reordenadora e do modo, pelo qual eles a atingiram. (RIBEIRO, 2007, p. 28)

A compreensão dos marcos de constituição da modernidade enquanto resultante dos processos civilizatórios a que se refere Darcy Ribeiro é de fundamental importância para se aprofundar uma crítica qualificada ao modernismo e à modernidade, naquilo que têm de nefasto para a organização da vida social nas sociedades subalternas. A capacidade reordenadora das sociedades subalternas da América Latina foi substancialmente usurpada, no processo de dominação, que a tornou dependente das relações econômicas no sistema-mundo. Por isso, a complexidade característica da configuração social dos países latino-americanos, emerge como o traço mais forte das condições internas a tais sociedades.

A manutenção e o aprofundar das relações de poder, desigualmente travadas entre esses países e os demais países que ocupam posição de centralidade no mundo, dá continuidade ao projeto da modernidade nos marcos do eurocentrismo. Toma-se aqui o eurocentrismo da modernidade, como aquele que se constitui “el haber confundido la universalidad abstracta com la mundialidad concreta hegemonzada por Europa como ‘centro’” (DUSSEL, 2005, p. 48)

É esse processo de centralização da cultura europeia, nos mais diversos matizes da vida coletiva contemporânea, e na ciência em especial, que tem gerado o debate ora em curso. A realidade concreta, muito mais rica do que a sua profissão abstrata, emerge contemporaneamente imbuída dos elementos necessários para a superação dessa ordem social na ciência, na política, no direito, na economia, ou seja, nas formas de organização da vida humana. Tal superação deve, contudo, estar demarcada no reconhecimento da diversidade das experiências do mundo e nas condições possíveis para a sua convivência no mundo contemporâneo.

Assim como a realidade a que se está analisando e as teorias que tentam dar conta da sua compreensão, tão diversas também são as propostas de superação das condições opressivas da modernidade ocidental. Desde as teorias emancipadoras dos séculos XVII, XVIII e XIX<sup>12</sup> até as teorias pós-modernas e os estudos pós-coloniais, há o acúmulo de inúmeras formas de proposição para o vislumbre das mudanças na ordem das coisas.

A proposta a que se fará referência aqui é a apresentada por Enrique Dussel. Segundo o qual:

Su real superación (da modernidade eurocêntrica), como *substuntion* (y no meramente como *Aufhebung* hegeliana) es *subsunción* de su carácter emancipador racional europeo transcendido como proyecto mundial de liberación de su Alteridad negada: la ‘Trans-Modernidad’ (como nuevo proyecto de liberación político, económico, ecológico, erótico, religioso, etc.). (DUSSEL, 2005, p. 50-51)

A transmodernidade a que se refere o eminente autor se configura com a transcendência da razão moderna, não como proposto pelas teorias pós-modernas, que defendem sua negação total – que pode desencadear no niilismo teórico – mas a transcendência no sentido de superação da razão “[...] violenta, eurocêntrica, desenvolvimentista, hegemônica”. (DUSSEL, 2005, p. 50) No plano material das relações sociais latino-americanas, tal proposta não pode estar desvinculada das características fundamentais de multiplicidade e diversidade das experiências sociais concretas.

Tal análise redundante, no plano da ciência, na aferição dos pressupostos para a construção da ecologia dos saberes.<sup>13</sup> Em resposta à monocultura do saber, a ecologia dos saberes se revela na possibilidade de construção interdisciplinar dos saberes, voltados contra os parâmetros do monismo científico moderno. Sherer-Warren, ao estudar os movimentos sociais e as suas redes articulatórias na América Latina, a partir das contribuições pós-coloniais, também retratará a preocupação em ressaltar a diversidade dos saberes e das experiências sociais subalternas. Ressalta a relevância da memória no debate intelectual, bem como das distinções entre a memória oficial e as representações da memória popular, que dessa forma expressa:

[...] há uma memória oficial hegemônica e uma memória coletiva dos ‘de baixo’ na pirâmide social, uma memória a partir dos centros de poder e uma memória a partir dos oprimidos, uma memória intelectual hegemônica e uma memória de saberes historicamente subalternos. Desta forma considera-se que o posicionamento, a localização

e a memória são centros relevantes do debate político e intelectual contemporâneo. O que, em última instância, significa desenvolver também um debate crítico em torno da diversidade e das contradições das experiências vividas, dos poderes de representação social e das lutas por reconhecimento. (SHERER-WARREN, 2010, p. 22)

Na esteira do que vem sendo debatido acerca dessa temática, é que aqui se demarca a necessidade de construção da ecologia dos saberes, como uma resposta à crise instalada no paradigma da modernidade “a partir de baixo”, ou seja, a partir das margens do sistema-mundo, que é a periferia global moderna, também denominada de Sul global.

### *Considerações finais*

As condições acerca das quais se podem debater, teorizar e criticar a modernidade e a sociabilidade que lhe é característica estão aqui postas numa perspectiva pós-colonial. Todo o processo civilizacional que é estudado por Darcy Ribeiro, e a partir do qual este denuncia a perversão das disparidades do desenvolvimento dos povos, é marco da fundação da sociedade brasileira e latino-americana, como se tentou demonstrar no presente trabalho. Reconhecer tal marco como fundante e exercitar o retorno às raízes em que tal civilização se constitui é o necessário fazer-se autônomo da ciência capaz de assumir uma feição subalterna.

Um trabalho sobre essa temática – diversidade, pluralismo e interculturalidade – não poderá sintetizar-se, e tampouco encerrar-se em conclusões. O caráter aberto e contingente que o caracteriza o torna muito amplo e complexo, fato que explica a ausência das condições neste trabalho para elaborar conclusões. O aporte teórico aqui demarcado – estudos pós-coloniais – também não conduz este trabalho a um hermético ponto final. Por isso, não se plasmarão aqui as possíveis conclusões.

Contudo, o que aqui se delineia é a aspiração pela transformação da realidade social subalterna global, a partir da superação dos marcos da modernidade ocidental, que a tornaram dependente através do violento processo de apropriação característico do colonialismo. A hipótese de que tal estrutura social – caracterizada pelo colonialismo nas relações Norte-Sul – está hoje mais presente do que se imagina no senso comum, permeia os esforços teóricos para a sua superação, com os quais aqui se coaduna. Contra todas as formas de colonialismo e dos demais elementos que o caracterizam – patriarcalismo, racismo, sexismo, epistemícidio – se assume o ideal descolonial no caminho para a realização da emancipação humana plena.

A condição de subalternidade não pode ser mais sustentada. Tal pretensão hegemônica das potências centrais do mundo esbarra nos limites construídos pelos próprios ideais modernos, que nunca antes foram tão contraditórios com as práticas sociais contemporâneas. As mudanças no plano das relações sociais e políticas atuais são evidências empíricas para esses apontamentos teóricos. Por isso, a

ciência deve acompanhar esse processo de mudanças profundas que se constituem paradigmáticas dadas as suas proporções, para a refundação ontológica e epistemológica pela qual tem passado, no plano concreto, a sociedade ao longo das últimas décadas.

Uma nova epistemologia é possível e a demonstram os diversos estudos de crítica à modernidade como as teorias pós-modernas e o pós-colonialismo. Novas formas de se conceber e se inserir no mundo são vislumbradas como horizonte necessário dos processos de descolonização em curso na América Latina. Tal intento engendra possibilidades de inovações que só o Sul global – e a diversidade multifacetada que o compõe – poderão demonstrar a si mesmo e ao Norte global no desmonte da sua hegemonia. Ressalte-se que tal intento não poderá estar acompanhado de uma troca de sinais das relações de dominação, tornando o dominador, dominado – como propõe o marxismo com a ditadura do proletariado –, mas sim com a emergência de novas formas de organização e reprodução do poder social.

## *Notas*

<sup>1</sup> Fredson Oliveira Carneiro, natural da cidade de Ibititá, no interior do Estado da Bahia, atualmente residente da cidade de Salvador na Residência Universitária 5, é estudante de graduação em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (FDUFBA). Participa do Grupo de Estudos Direito e Movimentos Sociais (GEDMS), registrado no Núcleo de Pesquisa e Monografia da FDUFBA (NUPEM) desde 2008. É integrante do Serviço de Apoio Jurídico (SAJU) da Faculdade de Direito da UFBA no Núcleo de Educação Popular (NEP). Faz parte dos quadros

de pesquisadores do Grupo de Pesquisa “Direito e Cidadania” vinculado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Integra também a Iniciativa UFBA Latina (INULAT) vinculada ao departamento de Ciência Política da UFBA.

<sup>2</sup> Os fatos históricos aqui referidos são, basicamente, as crises de hegemonia das principais instituições da Idade Média, como a Igreja, a institucionalização do Estado nação espacialmente delimitado, a organização das condições sociais para a acumulação primitiva, etc.

<sup>3</sup> Externamente pode-se citar a marginalidade europeia quanto às sociedades mais desenvolvidas na Ásia, o crescimento do islamismo nos países do entorno europeu, a expansão marítima rumo à América, etc.

<sup>4</sup> Os movimentos teóricos de crítica ao modelo hegemônico da ciência e da filosofia modernas, bem como à reprodução social dessa realidade, serão melhor analisados no ponto em que se abordará mais especificamente a pluralidade das ideias e do multiculturalismo.

<sup>5</sup> Tal caráter abissal se caracteriza, segundo o mencionado autor, no pensamento moderno porque ele consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis. São as distinções invisíveis que, no entanto, fundamentam as distinções visíveis. Tal invisibilidade é tamanha que o outro lado da linha é produzido como inexistente. (SANTOS, 2007, p. 71)

<sup>6</sup> Como demonstra SANTOS (2008, p. 210), a universidade moderna propunha-se produzir um conhecimento superior, elitista, para o ministrar a uma pequena minoria, igualmente superior e elitista, de jovens, num contexto institucional classista (a universidade é uma sociedade de classes) pontificando do alto do seu isolamento sobre a sociedade.

<sup>7</sup> Aqui, a utilização da palavra **monocultura** relaciona-se com o caráter unidimensional da produção científica europeia na modernidade. Com isso, não se afirma que a produção do saber na Europa se expressa através de um monismo homogêneo, o que se quer ressaltar é a sua quase impermeabilização às demais formas de saber alternativas a seu modelo.

<sup>8</sup> O *slogan* que caracterizou o governo de JK no Brasil é

representativo da atualização histórica. “50 anos em 5” demonstra a necessidade de atualizar, evoluir do estágio atrasado em que se encontra o país ao estágio desenvolvido em que se encontravam os países centrais.

<sup>9</sup> Por *aculturação*, entende o professor Darcy Ribeiro (2007, p. 34), ser “o processo de formação e transfiguração das etnias no curso da expansão de impérios ativadas por processos civilizatórios e da subjugação de populações por eles avassaladas por força da atualização histórica”.

<sup>10</sup> Já o termo *deculturação* é empregado “para designar o processo que opera nas situações especiais em que contingentes humanos desgarrados de sua sociedade (e, por conseguinte, do seu contexto cultural) através do avassalamento ou da transladação, e aliciados como mão-de-obra de empreendimentos alheios, se vêem na contingência de abandonar seu patrimônio cultural próprio e aprender novos modos de falar, fazer, de interagir e de pensar”. (RIBEIRO, 2007, p. 36)

<sup>11</sup> Preferindo usar o termo *assimilação* para dar conta da análise da América Latina, assim o conceitua: “são os processos de integração do europeu nas sociedades neo-americanas, cujas semelhanças lingüísticas, culturais, no tocante à visão do mundo e às experiências do trabalho, não justificam empregar os conceitos de aculturação e deculturação”. (RIBEIRO, 2007, p. 36)

<sup>12</sup> As teorias emancipadoras dos referidos séculos são o anarquismo, o socialismo utópico e o socialismo científico propalado por Marx e pelos marxistas. Todas essas teorias expressam, contudo, a necessidade da emancipação a partir da experiência social europeia. As tentativas de aplicação desses ideais emancipatórios nas regiões subalternas do mundo acabam, invariavelmente, apresentando problemas na relação entre os seus postulados e à diversidade da concretude social propriamente dita. Por isso, devem ser relativizadas ou mesmo descartadas naquilo a que não se aplicam no estudo da realidade subalterna, como a da América Latina.

<sup>13</sup> Segundo Boaventura Santos (2008, p. 154), criador do conceito de ecologia dos saberes, esta é o “conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer”.

## Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar de. *Universidade nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília: UnB; Salvador: Edufba, 2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p.55-70.

LANDER, Edgardo. Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocentrismo. LANDER, Edgardo (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005a. p.11-40.

\_\_\_\_\_. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005b.

RIBEIRO, Darcy. *As Américas e a civilização: processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos*. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos*, n. 79, 2007.

\_\_\_\_\_. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

SHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais e pós-colonialismo na América Latina. *Revista de Ciências Sociais Unisinos*, v. 46, n. 1, p. 18-27, jan./abr. 2010.

*Educação, meio ambiente e  
desenvolvimento sustentável:  
alternativas para o Oeste baiano*

Railton do Nascimento Barbosa<sup>1</sup>

Vanessa Pereira dos Santos<sup>2</sup>



## *Introdução*

A partir do século XX a humanidade tem passado por uma constante transformação, acompanhada de inúmeros problemas, em suas diversas estruturas, sejam estas sociais, econômicas, políticas, culturais ou ambientais. Tal fato tem encontrado suas raízes no fortalecimento do sistema capitalista, através da globalização. Desse modo, o homem, em um intensivo processo de busca pelo desenvolvimento, tem interferido diretamente no meio ambiente, causando sérias consequências à natureza e à sociedade de um modo geral.

O processo de crescimento dos países tem sido então marcado por uma intensa competitividade entre as grandes empresas, através da política de privatizações, conhecida como neoliberalismo, no qual há um considerável aumento da industrialização, caracterizado por uma profunda mudança de princípios e valores, e pelo alargamento das desigualdades sociais. Nesse contexto, o meio ambiente começa a entrar em crise estrutural em vista das negativas consequências geradas pelas mais diversas ações dos homens. Na busca de alternativas e soluções para esses problemas, há uma tomada de consciência sobre a grande necessidade de incentivos às políticas de trabalho voltadas ao fortalecimento da Educação Ambiental (EA) e preservação do meio ambiente. Tal fato contribuiu de maneira singular para se repensar o conceito e a dimensão do desenvolvimento sustentável. Este termo surgiu a partir da década de 1970, em vista dos resultados e das polêmicas desencadeadas em torno das questões referentes ao cresci-

mento econômico e ao meio ambiente, e que, com o passar do tempo e a intensificação do capitalismo, têm, em suas discussões, assim como no seu próprio entendimento, uma tomada de rumos distintos.

Desse modo, em meados das décadas que marcam a passagem do século XX para o século XXI, a sociedade se encontra marcada por diversos problemas socioambientais, tais como: má distribuição da renda e de acesso à saúde, à educação e ao lazer; desemprego; violência; pela crescente poluição do solo, das águas e do ar, dentre outros. Por isso, é dada uma atenção maior ao objetivo de se conseguir o desenvolvimento sustentável. Desse modo, muitos trabalhos foram desenvolvidos em consonância com o fortalecimento e a difusão da Educação Ambiental. Contudo, em contraste com a rica diversidade de políticas ambientais que foram desencadeadas com o passar das décadas do século passado, poucas foram as análises das condições objetivas que permitiriam a implementação com afincos de tais políticas, fato este que não permitiu um alcance absoluto dos objetivos traçados com a criação das referidas políticas, sendo que nem sempre foram realmente desenvolvidas efetivamente ou na prática.

Apesar dos contrastes, é possível também detectar que, mesmo com a insuficiente aplicação de tais políticas, atualmente essas condições objetivas têm permitido a aplicação do **princípio de preocupação**, que representa um tipo de inovação institucional capaz de impor restrições severas à atual racionalidade calcada em valores culturais distintos. Além disso, depara-se com uma inconsistência

entre os projetos pedagógicos baseados em conhecimento disciplinar, desenvolvidos ao longo do século XX, e a esperada transformação na conscientização ambiental, a fim de proporcionar o desenvolvimento sustentável. De fato, a Educação Ambiental assume um papel fundamental para a preparação dos indivíduos para a realidade em que serão inseridos, apesar de não ser o único fator. Nesse sentido, é necessário o desenvolvimento de uma nova abordagem que represente as perspectivas do corrente século, a fim de possibilitar um ambiente mais equilibrado.

Com o objetivo de apresentar o fortalecimento e a intensificação da relação de interdependência entre o Desenvolvimento Sustentável e a Educação Ambiental, e de contribuir para a discussão e a percepção do tema, por todos os agentes envolvidos no processo, o presente trabalho irá tratar, inicialmente, das transformações ocorridas na educação, desde o início da consciência ambiental e até as ações contemporâneas. Em seguida, será apresentado um levantamento dos trabalhos desenvolvidos na região Oeste da Bahia, que buscam contrabalançar os efeitos desencadeados pela expansão agrícola e econômica, possibilitada pela inserção da produção em larga escala no cerrado baiano e pela entrada de imigrantes do Sul do país, que buscaram melhorar suas condições por meio da exploração do potencial agrícola da região. E, por fim, serão feitas as considerações finais.

## *Educação e meio ambiente: perspectivas para o século XXI*

Na passagem do século XX para o século XXI, o meio ambiente encontra-se fortemente agredido pelas políticas de desenvolvimento desencadeadas pelos diversos grupos econômicos nacionais e internacionais. As nações têm então buscado uma espécie de crescimento com ênfase nos aspectos econômicos, em detrimento dos aspectos sociais e ambientais. Desse modo, junto ao aprofundamento dos problemas e desigualdades das nações em todo o planeta, o meio ambiente corre o risco de perder as bases de garantia das condições necessárias à vida das futuras gerações.

Em vista da realidade, complexa e difícil, correspondente ao meio ambiente, tem sido assim, ao longo das últimas décadas, empreendidas ações significativas para uma educação ambiental, e, portanto, para o surgimento e o aprofundamento das discussões direcionadas a um novo modelo de desenvolvimento, o que mais tarde passou a ser chamado de desenvolvimento sustentável. Segundo Romeiro (1999, p. 2):

O conceito de desenvolvimento sustentável surgiu pela primeira vez, com o nome de eco-desenvolvimento, no início da década de 70. Foi uma resposta à polarização exacerbada pela publicação do relatório do clube de Roma, que opunha partidários de duas visões opostas sobre as relações entre crescimento econômico e meio ambiente.

Segundo Teixeira (2006), não se tem como negar a relação entre crise ambiental e a “lógica da produção capitalista” que atinge seu auge com a industrialização massiva. Nesse contexto, surgem assim muitas controvérsias sobre o que de verdade constitui e como se tem compreendido o desenvolvimento sustentável. Desse modo, uma grande atenção e uma acentuada importância têm sido dadas à Educação Ambiental, motivo pelo qual ela tem se fortalecido e ganhado espaço em diversos campos de atuação.

De acordo com os documentos da UNESCO, o desenvolvimento sustentável é o objetivo mais decisivo da relação “homem-natureza”. Assim, todo processo educativo deveria ser “reformulado para o desenvolvimento sustentável”. A Educação Ambiental é, portanto, intimamente relacionada com o Desenvolvimento Sustentável, ainda que essa relação, todavia, possa ser percebida sob diferentes perspectivas. Para alguns, o Desenvolvimento Sustentável é o objetivo mais ambicioso da Educação Ambiental; para outros, o Desenvolvimento Sustentável refere-se aos objetivos secundários, que devem ser adicionados à Educação Ambiental. E, ainda para outros, o termo Educação Ambiental implicitamente inclui a educação para o Desenvolvimento Sustentável e, portanto, a mudança da terminologia faz-se desnecessária. Observa-se que essa confusão, todavia, pode ter trazido impactos negativos para a EA. Contudo, é possível prever que tais discussões prevaleçam por mais tempo, assim como tem acontecido no decorrer das últimas décadas.

No Brasil, a ECO-92, realizada na cidade de Rio de Janeiro, conferência conhecida como Rio 92, com participação de 179 países, possibilitou uma discussão significativa no que diz respeito à Educação e meio ambiente. A conferência tinha como pauta e preocupação central os efeitos que o meio ambiente tem recebido ultimamente em âmbito local e global, e desse modo trazia como foco a importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável, e a necessidade dessa questão ser discutida em toda sociedade. A Rio-92 contribuiu então para a criação da agenda 21 brasileira, um instrumento de planejamento para o desenvolvimento sustentável que compatibiliza conservação ambiental, justiça social e crescimento econômico, contribuindo assim para a inserção do Brasil na economia globalizada, inserção que é definida como condição para o desenvolvimento sustentável. Contudo, observa-se que as propostas para a educação na Agenda 21 brasileira são “funcionais” à inserção do país ao mesmo modelo socioeconômico no qual está a raiz da insustentabilidade.

Em 27 de abril 1999 foi criada a Lei 9.795, Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que estabelece os princípios da Educação Ambiental, a fim de direcionar de maneira mais consistente e efetiva as políticas de trabalhos em prol da conservação do meio ambiente. Observa-se que o meio ambiente, na atualidade, em sentido geral, tem sido muito degradado, seja em relação ao ar, ao solo ou às águas superficiais e subterrâneas, pelos mais diversos tipos de poluição, fato que ameaça consideravelmente a vida de todos os seres vivos.

Com a análise das fontes sobre o tema abordado, é possível perceber que há um consenso na literatura de que para promover ações de preservação ambiental é necessário que haja transformações na consciência socioambiental ou até de desenvolver uma nova visão de mundo. Segundo Pedrini (2006), isso poderia ser feito por meio de ações na área de educação ambiental, pois a íntima relação entre educação e preservação da biodiversidade é o que possibilita a consciência do desenvolvimento sustentável. No entanto, ela não pode ser abordada como uma disciplina que fragmenta e analisa os fatos de modo racional. Ela necessita assim de um enfoque multidisciplinar como um diálogo entre os três níveis envolvidos no processo de educação: alunos, professores e a própria educação.

Esse novo enfoque é o resultado de mudanças ocorridas no modo como a proteção ambiental foi percebida ao longo dos últimos séculos. Desse modo, para essa nova abordagem, é esperado que seja executada uma nova proposta de ensino, “[...] baseada em valores e condutas sociais ambientalmente favoráveis para um mundo em rápida evolução”. Lucas (apud TOMAZELLO; FERREIRA, 2001), ao analisar essa progressão da ideia de preservação, sintetiza a educação em “sobre”, “no” e “para” o ambiente, visando à divulgação do conhecimento e ao oferecimento de informações, experiências que reconstruam a conexão entre homem e natureza, assim como motivar os indivíduos a se envolverem emocionalmente, se comprometerem e participarem na procura de soluções para os problemas ambientais, possibilitando que ocorram mudanças de ati-

tudes e de hábitos ou comportamentos, mas sem prejudicar a continuidade das atividades econômicas. Nesse caso, segundo Pereira ([2009?]), é necessário que o trabalho educativo envolva toda a comunidade escolar, desde professores e funcionários, até os alunos e seus pais, além de integrar as diversas disciplinas.

De acordo com Carvalho (2001), ao assumir uma postura de agente transformador, a educação ambiental, além de se utilizar das práticas tradicionais da educação, é percebida dentro de um novo horizonte epistemológico. Compreende, agora, além do ecossistema natural, o espaço de relações socioambientais, historicamente configurado e dinamicamente movido pelas tensões e conflitos sociais. Nesse sentido, o ambiente é visto como um sistema complexo de relações na base natural e social e, sobretudo definido pelos modos de sua apropriação pelos diversos grupos, populações e interesses políticos e culturais. Isso possibilita então assumir que existe mais de uma Educação Ambiental e há mais de uma intenção em relação ao ambiente, isto é, dentro de um meio de ideais heterogêneos, a questão do desenvolvimento sustentável se perde dentre os vários focos e abordagens.

### *Desenvolvimento sustentável: perspectivas para o oeste baiano*

Ao analisar a sociedade contemporânea, nota-se que ela está marcada por uma constante transformação, junto ao aprofundamento de problemas socioambientais, em suas

diversas estruturas. É possível perceber que nos diversos espaços do globo têm sido empreendidas várias políticas de trabalhos a fim de colaborar com o bem-estar da sociedade, em todas as suas dimensões, em tempo presente, para assim garantir as condições de vida necessárias às gerações futuras.

Em relação ao Oeste da Bahia, observa-se atualmente a sua inserção, a partir das últimas décadas, na complexa dinâmica capitalista em que o Brasil e outros países do mundo estão inseridos, na qual atividades do circuito superior da economia, ou seja, as relações formais, coexistem com negócios do circuito inferior, este marcado pelo mercado “informal”. Desse modo, também é possível detectar concretas e possíveis implicações de tal dinâmica às dimensões social e ambiental da região. Desde o século XX, o oeste baiano tem passado por um significativo desenvolvimento socioeconômico, desencadeado pelas consideráveis políticas de atração e investimento de capitais junto aos relacionamentos políticos e econômicos entre o governo e os grandes empresários regionais e, em especial, os imigrantes sulistas.

Nas cidades que formam o triângulo do agronegócio: Barreiras, Luis Eduardo Magalhães e São Desidério, houve um crescimento acelerado em suas economias nas últimas décadas, motivado pela produção das *commodities* agrícolas: milho, café, algodão e soja principalmente, incentivada pelo poder público, através da Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco (CODEVASF) e do Banco do Nordeste. Contudo, essa realidade não corresponde aos

demais municípios da região, de modo que, situados em uma dinâmica econômica não muito significativa e bastante diferente da vivenciada nos principais polos do oeste, muitos deles sobrevivem da renda dos aposentados e dos benefícios dos pescadores na época da piracema.

O Oeste baiano então vive um processo de considerável crescimento econômico, contudo não tem gerado um desenvolvimento que efetivamente possa corresponder a toda essa região, em seus aspectos econômicos, sociais e ambientais. Apesar dos avanços, muitos problemas socioambientais foram causados e aprofundados ao longo das últimas décadas. Com a expansão das atividades agropecuárias, o meio ambiente tem recebido as consequências negativas, tais como: uma grande parcela da vegetação nativa desmatada ou queimada; a poluição do solo, do ar e dos recursos hídricos, com o uso exagerado de agrotóxicos; a diminuição dos níveis dos rios, devido ao uso descontrolado da água para abastecimento de pivôs nas grandes fazendas da região; a extinção das espécies da flora e da fauna local; a contaminação dos lençóis freáticos etc. A sociedade local e migrante também sofre as consequências, não só no que diz respeito à limitação da disponibilidade do direito ou acesso às condições ambientais necessárias à vida presente e futura, mas em relação aos problemas econômicos, políticos, culturais e sociais, gerados e aprofundados, tais como desigualdades diversas, má distribuição da renda, negação do acesso e qualidade da saúde, educação, lazer, cultura, crescentes índices de violência, tráfico de drogas

e prostituição, crescimento do desemprego, falta de infraestrutura, dentre outros.

Contudo, em vista da complexa realidade do Oeste baiano, observa-se, na mesma região, a realização de diversas políticas e alternativas, a fim de colaborarem no bem-estar das sociedades presentes, garantindo assim as bases para as futuras, primordialmente no que diz respeito ao meio ambiente, numa perspectiva holística, motivada pelo trabalho de algumas ONGs, de instituições públicas ou privadas, e, sobretudo, com a vinda de várias instituições de ensino superior para a região, buscando assim um desenvolvimento equilibrado. Temos como exemplos dessas instituições, universidades públicas e faculdades privadas, demais institutos do governo, como o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), empresas públicas e, em especial, instituições de ensino das três esferas governamentais, dos níveis, básico, fundamental, médio e superior. Tais instituições desenvolvem trabalhos diversos e específicos de educação ambiental e preservação do meio ambiente, voltados então para o desenvolvimento sustentável regional.

O IBAMA tem uma responsabilidade direta no planejamento e execução de ações voltadas para o desenvolvimento sustentável da região Oeste, e assim exerce seu trabalho, mantendo-se sempre em contato com os grupos econômicos ou não, empresas, associações, instituições, ONGs etc., buscando sempre um conhecimento e controle de suas atividades, realizadas ou a se realizarem, que possam interferir ou manter relação com o meio ambiente, bem

como seus resultados. Nas instituições de ensino superior, muitos projetos são criados e desenvolvidos. Essas instituições buscam uma adaptação à realidade local, oferecendo cursos apropriados às demandas e exigências profissionais da região. Em vista do Oeste da Bahia ter uma expressiva atividade agropecuária e crescimento, também no que diz respeito às atividades industriais, os estudos, projetos e ações são abordados desde o interior das salas de aulas.

Desse modo, é possível então abordar alguns dos projetos desenvolvidos por instituições de ensino superior, como os desenvolvidos pelos professores dos colegiados da Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável (ICADS), localizado na cidade de Barreiras/BA, projetos estes criados dentro do *Programa Permanecer*, de Ações Afirmativas da própria UFBA, tais como: projeto de produção de mudas de espécies do cerrado baiano no ICADS, desenvolvido pela professora Florisvalda da Silva Santos; projeto de diagnóstico dos serviços de saneamento ambiental em comunidades da zona rural do município de Barreiras/BA, e elaboração de um manual de boas práticas em saneamento no meio rural, desenvolvido pela professora Rita de Cássia Suassuna, do colegiado de Engenharia Sanitária; projeto de diagnóstico da ocupação das áreas de preservação permanente, localizadas nas margens do rio de Ondas, desenvolvido pelo professor Luís Gustavo Henrique do Amaral. Conforme as informações adquiridas com os contatos mantidos no decorrer da elaboração do artigo, os referido projetos ainda não foram desenvolvidos na prática, estando ainda em processo de definição.

O curso de Geografia do ICADS – UFBA desenvolveu em 2008, por meio do *Programa Permanecer*, o projeto *Capacitação Ambiental para o Potencial Turístico da Serra da Bandeira – Barreiras(BA)*. Este projeto teve como principal objetivo a implantação de ações socioeducativas e turísticas na comunidade local, a fim de promover e divulgar a importância da preservação e recuperação da região. De fato, devido às expansões sociodemográficas e à inserção de atividades agrícolas modernas, a realidade da Serra da Bandeira, região que é conhecida também como Bairro Santo Antônio, está sofrendo degradações e sua comunidade está sendo excluída, econômica e socialmente, do processo de crescimento urbano do município de Barreiras/BA. Esse projeto foi desenvolvido por meio de atividades, como palestras expositivas sobre educação ambiental, turismo pedagógico, oficinas de reciclagem, mutirões de limpeza de lixo e trilhas interpretativas. Isso possibilitou que fosse despertado “[...] o interesse dos moradores a participar e a sentir-se como o elemento essencial para a concretização dos objetivos do projeto”. (SANTOS et al, [2009?])

As instituições educacionais de níveis fundamental e médio também desenvolvem trabalhos significantes no que diz respeito ao tema abordado. A partir da 25ª Diretoria Regional de Educação (DIREC-25), são elaborados e encaminhados as diretrizes e os projetos às escolas da região, estas que os realizam adaptando-os às suas realidades. O Projeto Identificação - Semana do Meio Ambiente é um dos que tem ganhado destaque nos trabalhos desenvolvidos pelas escolas. Nesse sentido, sugere e incentiva ações

que envolvam toda a comunidade escolar e as lideranças locais, como: encontros para divulgação, sensibilização e apresentação do projeto à comunidade escolar; articulação entre a comunidade escolar para o planejamento e a estratégia para desenvolver a Semana do Meio Ambiente na Escola; confecção da cartilha ambiental da escola baseada nas reflexões das questões-tema da Semana do Meio Ambiente nas escolas, entre outras. Assim, essas ações buscam promover a reflexão da comunidade para a necessidade de preservação e para a necessidade da contribuição de novos conhecimentos, valores e atitudes consoantes com a sustentabilidade. Tais projetos têm então relação direta com a questão do desenvolvimento sustentável e colaboração para o mesmo, buscando, além de desenvolverem trabalhos diretos de preservação ambiental, colaborar também na conscientização de todos os envolvidos nos processos sobre a importância de ações afirmativas para com o meio ambiente, e assim para a sustentabilidade.

No Estado da Bahia, a I Conferência Estadual Infanto-Juvenil Pelo Meio Ambiente – Vamos Cuidar da Bahia com as Escolas, realizada em novembro de 2008, apresentou as políticas gerais de desenvolvimento sustentável e educação ambiental para os municípios do Estado. Ela faz parte da III Conferência Nacional Infanto-Juvenil Pelo Meio Ambiente, que é realizada como conferência-mãe para com as conferências estaduais.

Neste evento foram desenvolvidas oficinas, nas áreas de expressão artística e educomunicação, no sentido de ampliar o conhecimento dos jovens em relação à cultura,

comunicação, trabalhos com reciclagem, dança de rua, *hip hop*, grafiteagem com desenhos dos problemas regionais e posteriores desenhos de soluções para tais problemas, desenvolvimento de programas de rádio e desenvolvimentos de foto-clip. Na oficina da Carta de Responsabilidades, são englobadas propostas dos alunos que trazem consigo ideias para modificar a realidade de suas respectivas cidades/comunidades, resultando em um documento a ser entregue às autoridades, no intuito de exigir soluções para os problemas apresentados. Segundo Eduardo Mattedi, Superintendente de Políticas de Sustentabilidade (SEMA), é fundamental que os alunos e demais membros da comunidade sejam capacitados a assumir o papel de líderes no meio ambiente, para que as iniciativas de desenvolvimento sustentável e preservação do ambiente sejam executadas e consolidadas.

No que diz respeito às instituições estatais da região, temos como exemplos os trabalhos realizados pela Empresa Baiana de Água e Saneamento (EMBASA), como o projeto Embasa na Escola, cujas ações serão desenvolvidas pelos Núcleos Socioambientais nas Unidades Regionais. Tal projeto tem o propósito de programar e desenvolver ações socioeducativas nas escolas municipais ou estaduais do ensino fundamental I e II a fim de contribuir para uma conscientização de cada cidadão na compreensão de seu papel e suas responsabilidades com os processos e as dinâmicas características do meio ambiente. O projeto é então desenvolvido a partir da formação de parcerias entre a EMBASA, a Secretaria de Educação e em seguida com as escolas, realizando palestras educativas referentes aos temas:

água, lixo, esgoto, utilizando diferentes recursos didáticos. Também ocorrerão visitas às Estações de Tratamento de Água e de Esgoto a fim de que os alunos conheçam como são realizados tais processos. No momento final, deverá então ocorrer uma opinião dos grupos, em parceria com a EMBASA, em que os alunos deverão organizar feiras de saneamento, seminários e peças de teatro, com o objetivo de disseminar o conhecimento obtido, transmitindo-o para as comunidades e assim agindo como agentes multiplicadores das informações.

### *Considerações finais*

A partir de uma análise da complexidade da sociedade em suas diversas estruturas ao longo das últimas décadas, têm-se assim os fundamentos necessários para a compreensão e explicação da necessidade e surgimento de um novo modelo de desenvolvimento, hoje conhecido como desenvolvimento sustentável. Percebe-se que este tem profunda relação com o fortalecimento e expansão da educação ambiental, fruto dos constantes e crescentes problemas que o meio ambiente tem vivido ao longo do tempo analisado.

Deste modo, conforme a realidade social e ambiental em escala global, atualmente, é possível então perceber a forte relação e importância que a educação ambiental precisa manter no que diz respeito ao desenvolvimento sustentável. Apesar das controvérsias em relação às duas abordagens, ambas colaboram entre si, constituindo-se a

melhor das alternativas em prol de uma conscientização e da preservação ambiental.

A criação dos diversos trabalhos voltados para a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável no Oeste baiano tem como foco a utilização de metodologias multidisciplinares que objetivam incentivar a transformação da consciência ambiental. Todavia, a realização de tais projetos encontra forte resistência por parte da sociedade baiana, devido à falta de conscientização proveniente da educação das séries iniciais. Os autores estudados orientam que o incentivo à educação ambiental, com foco nas crianças, estabiliza esse problema porque molda, desde cedo, as crianças, em vez de tentar transformar as ideias já estabelecidas.

Doravante, observa-se que os projetos desenvolvidos na região têm fundamentação exógena em relação ao Oeste Baiano, com forte expectativa de estarem criando novos líderes e responsáveis pelo equilíbrio da biodiversidade local. Isto posto verifica-se a necessidade de maior autonomia e liberdade na formulação de projetos, orientados sob a ótica dos cidadãos do lugar, já que estes detêm mais conhecimento das necessidades da região, favorecendo assim o tão sonhado desenvolvimento endógeno.

## *Notas*

<sup>1</sup> Railton do Nascimento Barbosa, filho de pescadores, nasceu na cidade de Xique - Xique – BA, estudante de graduação do curso de Geografia da Universidade Federal da Bahia, Campus de Barreiras, participou das primeiras paralisações da unidade.

<sup>2</sup> Vanessa Pereira dos Santos, natural da cidade de Barreiras – BA, estudante de graduação do curso de Geografia da Universidade Federal da Bahia, Campus de Barreiras, bolsista do Programa Permanecer.

## Referências

CARVALHO, I. C. de M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. *Agra ecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, abr/jun, 2001.

PEDRINI, A. de G. A Educação Ambiental com a biodiversidade no Brasil: um ensaio. *Ambiente & Educação*, v. 11, p. 63-77, 2006.

PEREIRA, M. G. Educação ambiental e cidadania: vivendo a diversidade na escola. [2009?]. Disponível em: < [http://www.dse.ufpb.br/ea/Masters/Artigo\\_1.pdf](http://www.dse.ufpb.br/ea/Masters/Artigo_1.pdf) > . Acessado em: 19/11/2009.

ROMEIRO, Ademar R. Desenvolvimento sustentável e mudança institucional: notas preliminares. *Texto para Discussão*, Campinas, n. 68, abr. 1999.

SANTOS, Ione P. dos et al. Capacidade ambiental para o potencial turístico da Serra da Bandeira – Barreiras (BA). [2009?]. Disponível em: < [http://www.geografosativos.com.br/userfiles/docs/trabalho\\_1255462601.pdf](http://www.geografosativos.com.br/userfiles/docs/trabalho_1255462601.pdf) > . Acesso em: 3 dez. 2009.

TEIXEIRA, C. Exclusão social e educação: questões para pensar a inclusão social. In: SCHMIDT, M. A.; STOLTZ, T. (Org.). *Educação, cidadania e inclusão social*. Curitiba: Aos quatro Ventos, 2006. p. 73-81

TOMAZELLO, M. G. C.; FERREIRA, T. R. das C. Educação ambiental: que critérios adotar para avaliar a adequação pedagógica de seus projetos. *Ciência & Educação*, v. 7, n. 2, p. 199-207, 2001.



## Colofão

<b>Formato</b>	15 x 21 cm
<b>Tipologia</b>	Esprit Book 10,5/16
<b>Papel</b>	Alcalino 75 g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250 g/m2 (capa)
<b>Impressão</b>	Setor reprográfico da EDUFBA
<b>Capa e Acabamento</b>	Bigraf
<b>Tiragem</b>	400



ISBN 978-85-232-0762-5



9 788523 207625



Ministério  
da Educação

PNAES



PROAE