

ENSAIOS

**INTERDISCIPLINARES
EM HUMANIDADES**



**Antonio Vieira da Silva Filho
Edson Holanda Lima Barboza
Larissa Oliveira e Gabarra**
Organizadores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmus Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Angelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horacio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salette Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antonio Torres Montenegro UFPE	Maria do Socorro Silva de Aragão UFC
Eliane P. Zamith Brito FGV	Maria Lirida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF

Antonio Vieira da Silva Filho
Edson Holanda Lima Barboza
Larissa Oliveira e Gabarra
Organizadores

Ensaio Interdisciplinares em Humanidades II



Fortaleza | Ceará
2019

ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES II

© 2019 *Copyright* by Antonio Vieira da Silva Filho, Edson Holanda Lima Barboza e Larissa Oliveira e Gabarra (ORGANIZADORES)

IMPRESSO NO BRASIL / *PRINTED IN BRAZIL*
EFETUADO DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmu Miessa Ruiz

PROJETO GRÁFICO E CAPA

Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

REVISÃO DE TEXTO E NORMALIZAÇÃO

Felipe Araújo de Freitas Carneiro
felipearagaofc@hotmail.com

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Bibliotecária: Lúcia Oliveira CRB - 3/304

E59 Ensaios interdisciplinares em humanidades II [recurso eletrônico] / Antonio Vieira da Silva Filho, Edson Holanda Lima Barboza, Larissa Oliveira e Gabarra (organizadores). – Fortaleza: EdUECE, 2019.

Livro eletrônico.

ISBN: 978-85-7826-709-4 (E-book)

1. Humanidades - Discursos, ensaios e conferências. I . Silva Filho, Antonio Vieira da. II. Barboza, Edson Holanda Lima. III. Gabarra, Larissa Oliveira e. IV. Título.

CDD: 378

SUMÁRIO

PREFÁCIO • 9

Fábio Eduardo Cressoni

A ONTOLOGIA DO ESPAÇO EM MARTIN HEIDEGGER E MILTON SANTOS • 15

Rogério Holanda da Silva

Marcos de Camargo von Zuben

A CONSTRUÇÃO DA POLÊMICA NO DISCURSO A PARTIR DO CASO DE VIOLÊNCIA CONTRA INDÍGENAS: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR • 40

Bruna Soraia Ribeiro Maia

Mariza Angélica Paiva Brito

CARIDADE E CONTROLE SOCIAL: A IGREJA CATÓLICA E O COMBATE ÀS EPIDEMIAS EM SOBRAL (1915-1920) • 60

Daniel dos Santos Carneiro

Edson Holanda Lima Barboza

SECA E MIGRAÇÃO EM PACATUBA: POVOAMENTO DO DISTRITO DE MONGUBA A PARTIR DA INDÚSTRIA DA PEDRA - 1932-1958 • 79

Edmar Luiz de Sousa

José Weyne de Freitas Sousa

JUSTIÇA COMPLEXA E INDIVÍDUO PLURAL: REDESCOBRINDO O LOCAL E O UNIVERSAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA JUSTA • 104

Francisco Érick de Oliveira

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Carlos Henrique Lopes Pinheiro

**GESTÃO DO TRABALHO NOS CENTROS DE
REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A SAÚDE DO
TRABALHADOR • 127**

Isabelle Marques Barbosa

José Weyne de Freitas Sousa

**REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E ALTERIDADE
PARA UMA PRÁXIS EDUCACIONAL
INTERCULTURAL • 151**

Jean Carlos Barbosa de Sousa

Ivan Maia de Mello

**CULTURA COMO CAMINHO DE RESISTÊNCIA: UM
OLHAR SOBRE O GRANDE PIRAMBU A PARTIR DO
BUMBA MEU BOI • 176**

Liana Cavalcante Costa

Edson Holanda Lima Barboza

**O TEMPO N' O ÚLTIMO VOO DO FLAMINGO, DE MIA
COUTO • 202**

Luiz Antonio Sousa Silva

Larissa Oliveira e Gabarra

**DIFERENTES TONS DE AZUL DO TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA • 234**

Marcelo Franco e Souza

Roberto Kennedy Gomes Franco

**INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE
E DISCENTE: ESTUDO DOS EIXOS DE FORMAÇÃO
DO LEITOR E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA (PAIC) • 256**

Maria de Cleofas Silva Souza

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

**O MOVIMENTO DE REINTEGRAÇÃO DAS PESSOAS
ATINGIDAS PELA HANSENÍASE (MORHAN) NA
LUTA CONTRA O PRECONCEITO E O ESTIGMA NA
COLÔNIA DE HANSENIANOS DE ANTÔNIO DIOGO,
REDENÇÃO, CEARÁ • 281**

Maria do Socorro Mendes de Vasconcelos

James Ferreira Moura Junior

Roberto Kennedy Gomes Franco

**A FORMAÇÃO INTEGRAL E AS EEEPS: INTENÇÕES E
CONFIGURAÇÕES DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE
NO ESTADO DO CEARÁ • 302**

Miqueias Miranda Vieira

Carlos Henrique Lopes Pinheiro

Mario Henrique Castro Benevides

**ALUNO(A)S LGBTTS DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DA PERIFERIA DE FORTALEZA-CE, DIRETRIZES
E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTRADIÇÕES E
CONFLITOS À LUZ DA TEORIA QUEER • 325**

Ramon Fernandes Ramos

Francisco Victor Macedo Pereira

**MARX: UMA INTERDISCIPLINARIDADE
INDISCIPLINAR • 346**

Thales Emmanuel Martins Fernandes de Sá Leitão

Luana Viana Costa e Silva

Antonio Vieira da Silva Filho

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES • 363



PREFÁCIO

Fábio Eduardo Cressoni

COM ALEGRIA E ANSEIO, ACEITEI O CONVITE PARA PREFACIAR A obra que a leitora e o leitor têm em mãos. Apresentar a produção acadêmica de um programa de pós-graduação trata-se de uma grande responsabilidade. Ainda mais quando se tem em vista um curso como o nosso, nascido do desejo de expandir os pilares que fundamentam a criação e a existência da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), entre eles a interdisciplinaridade, para o âmbito da pós-graduação, acolhendo, dessa forma, estudantes brasileiros e internacionais. Daí decorre a criação do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) no ano de 2015.

Este trabalho expressa parte da trajetória docente e discente da segunda turma que integra o programa, atualmente composto por doze docentes permanentes que atuam em uma das duas linhas de pesquisa do MIH - *Educação, política e linguagens* e *Trabalho, desenvolvimento e migrações*. Os capítulos ora redigidos refletem a caminhada dos sujeitos envolvidos no processo dialógico de aprendizagem proporcionado pela experiência de estarem crescendo uns com os outros!

Mútuo, este processo requer, com efeito, afeto e solidariedade, isto é, a criação de uma rede de aproximações, cuja trama vai sendo tecida de acordo com os interesses da pesquisa de cada autora e de cada autor que integram o conjunto

da obra. Dessa forma, os contatos e as trocas, pautados pela escuta aprendente de todas/os os/as envolvidos/as na elaboração deste livro, ganham corpo, chegando até suas mãos!

Das/Dos autoras/es, posso afirmar o comprometimento acadêmico, ético, político e social, pois, recém-ingresso no programa, assumi a disciplina Seminários de Pesquisa, pela qual pude acompanhar o desenvolvimento dos textos que aqui são apresentados e, por conseguinte, o amadurecimento individual da turma na elaboração de suas pesquisas e confecção de suas narrativas, as quais passo a comentar brevemente no sentido de apresentar o presente livro.

O texto que abre esta obra é de autoria do professor Rogério Holanda da Silva, em parceria com o professor Marcos de Camargo von Zuben. Trata-se de uma parceria do MIH-Unilab com o Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Neste trabalho, os autores abordam o conceito de espaço, de maneira comparativa, segundo as ideias de Martin Heidegger e Milton Santos. Trata-se, pois, de uma significativa contribuição acerca da concepção de espaço a partir de sua perspectiva ontológica, no caso do filósofo alemão, e geográfica, no caso do geógrafo brasileiro.

Na sequência, a pesquisa de Bruna Soraia Ribeiro Maia se propõe a analisar como os discursos de violência contra o povo indígena Gamela, residente no estado do Maranhão, são constituídos em *sites* de notícias. Sob orientação da professora Mariza Angélica Paiva Brito, Bruna busca demonstrar as estratégias de persuasão e capacidade de influência que esse formato de discurso possui em nossa sociedade, denunciando elementos ligados ao preconceito étnico-racial e a disputa

pela posse do território que atualmente envolve os Gamela no Ceará (CE).

No capítulo posterior, Daniel dos Santos Carneiro investiga as relações entre controle social e caridade por intermédio da atuação da igreja católica no combate às epidemias em Sobral-CE entre os anos de 1915 e 1920. Orientado pelo professor Edson Holanda Lima Barboza, Daniel discorre sobre as formas de controle, os tipos de doenças e os processos de institucionalização adotados pela igreja e pelo Estado, procurando expor diferentes formas de resistências dos sujeitos atingidos por esse processo.

Em seguida, Edmar Luiz de Sousa irá retratar a seca e o processo migratório em direção a Pacatuba-CE entre as décadas de 1930 e 1950. A partir da orientação do professor José Weyne de Freitas Sousa, Edmar visa problematizar como esses fenômenos determinam as origens do distrito de Monguba, localizado em Pacatuba, em torno da indústria da pedra.

Atento à necessidade da construção de uma escola justa, Francisco Érick de Oliveira nos apresenta alguns conceitos para fundamentar essa edificação, tais como: justiça complexa e indivíduo plural. No bojo desse debate, sob orientação dos professores Jeanette Filomeno Pouchain Ramos e Carlos Henrique Lopes Pinheiro, observamos uma interessante discussão atinente aos limites da justiça condicionada pelo universal ou pelo local.

Orientada pelo professor José Weyne de Freitas Sousa, Isabelle Marques Barbosa disserta sobre o lugar do assistente social nos Centros de Referência de Assistência Social (Cras) que atendem à população. Sua pesquisa direciona-se para a questão da saúde dos assistentes sociais que atuam nos Cras

de Maracanaú-CE a partir da análise de indicadores produzidos pelo Sistema Único de Assistência Social (Suas).

Fundamentado no pensamento de Boaventura de Sousa Santos, nos estudos culturais e na interculturalidade crítica, Jean Carlos Barbosa de Sousa nos remete ao problema do racismo e outras formas de preconceito e discriminação presentes nas escolas. Com base nas contribuições advindas do professor Ivan Maia de Mello, seu orientador, o autor nos indica a necessidade de refletirmos sobre a relação entre identidade e alteridade para rompermos com práticas pedagógicas eurocentradas.

Pautada no conceito de resistência, Liana Cavalcante Costa escreve sobre o lugar dos brincantes no Bumba Meu Boi do bairro Pirambu, localizado em Fortaleza-CE. Orientada pelo professor Edson Holanda Lima Barboza, Liana nos demonstra a presença de elementos afrocentrados e indígenas na constituição da figura do boi, bem como sua importância para a compreensão do território que abarca parte do entorno da região do Pirambu.

Fundamentado em uma análise pós-colonial, Luiz Antonio Sousa Silva se atenta à obra *O tempo no último voo do flamingo*, do moçambicano Mia Couto. Orientado pela professora Larissa Oliveira e Gabarra, Luiz procura demonstrar como Mia Couto denuncia as relações hierarquizadas e exploratórias da sociedade na qual ele se encontra inserido.

Na sequência, o trabalho proposto por Marcelo Franco e Souza investiga a relação entre os conhecimentos da área biomédica e psicossocial para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sob orientação do professor Roberto Kennedy Gomes Franco, o autor indica os prejuízos sociais

decorrentes do crescimento do número de crianças diagnosticadas com TEA.

Atenta à implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no estado do Ceará, Maria de Cleofas Silva Souza foca seu olhar na relação entre esse programa e o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Orientada pela professora Jeannette Filomeno Pouchain Ramos, a autora realiza sua investigação na cidade de Aracoia-CE, por meio da coleta de dados qualitativos e quantitativos em uma unidade escolar desse município.

O Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas por Hanseníase (Morhan) na cidade de Redenção-CE é o objeto de estudo de Maria do Socorro Mendes de Vasconcelos. Orientada pelos professores James Ferreira Moura Junior e Roberto Kennedy Gomes Franco, seu texto indica-nos a historicidade da doença, bem como suas consequências físicas, psicológicas e sociais para os sujeitos que a detêm.

A formação integral e as Escolas Estaduais de Ensino Profissional (EEEP) localizadas no estado do Ceará constituem o tema do artigo proposto por Miqueias Miranda Vieira. Em parceria com Carlos Henrique Lopes Pinheiro e Mario Henrique Castro Benevides, seus orientadores, Miqueias demonstra a relação entre neoliberalismo, políticas educacionais e pedagogia das competências na articulação entre ensino profissionalizante e ensino integral no âmbito estadual.

Partindo de sua experiência pessoal como estudante em direção à construção de sua carreira como docente na educação básica e aluno no MIH, Ramon Fernandes Ramos propõe-se a estudar as diretrizes e políticas educacionais destinadas à população composta por Lésbicas, Gays, Bisse-

xuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTT) de uma escola estadual localizada na periferia de Fortaleza-CE. Seus objetivos o conduzem, sob orientação do professor Francisco Victor Macêdo Pereira, a elucidar os conflitos e contradições gerados no interior desse espaço.

Encerrando o livro, o trabalho de Thales Emmanuel Martins Fernandes de Sá Leitão, em colaboração com seu orientador, professor Antonio Vieira da Silva Filho, e com a professora Luana Viana Costa e Silva, procura analisar o pensamento de Karl Marx a partir de duas categorias: a interdisciplinaridade e a indisciplinaridade. Nesse sentido, o autor evidencia a chamada crise de paradigmas das ciências, apoiando-se nas ideias desse filósofo alemão.

Seguramente o leitor e a leitora têm em mãos uma obra instigadora, cuja principal característica, a interdisciplinaridade, faz-se pujante. Sua potência revela-se, de antemão, como resultado do estudo e afincamento de seu corpo docente e discente. Dessa forma, cabe-me tão somente agradecer pela oportunidade de apresentar os trabalhos que integram este livro e desejar a todas/os uma excelente leitura, certo de que novas escritas dispostas a subverter a razão disciplinadora da academia e da vida hão de surgir a partir das experiências propostas pelo programa!

Redenção-CE, maio de 2018.

Prof. Dr. Fábio Eduardo Cressoni

A ONTOLOGIA DO ESPAÇO EM MARTIN HEIDEGGER E MILTON SANTOS

Rogério Holanda da Silva

Marcos de Camargo von Zuben

Introdução

ESTE TRABALHO TRATA DE UMA REFLEXÃO SOBRE ONTOLOGIA do espaço com base na filosofia de Martin Heidegger e no estudo geográfico de Milton Santos. O termo “espaço” é utilizado de diversos modos no cotidiano, mas nem sempre se questiona: o que é isto, o espaço? A relevância deste estudo se deve ao fato de que os referidos autores trouxeram uma abordagem inovadora acerca do espaço. Para o filósofo, o espaço corresponde a uma questão primordial que implica, sobretudo, uma compreensão sobre o sentido do ser do homem (*Dasein*) no âmbito do mundo. Concomitante com a versão heideggeriana, Milton Santos trata da questão do espaço juntamente com o que compete ao mundo e ao homem, tanto é que sua ontologia do espaço não se dá dissociada de uma interpretação sobre a sociedade.

Outro ponto importante a ser focado neste trabalho é a análise crítica de Heidegger e Milton Santos sobre o conceito de espaço como extensão, um conceito presente no senso comum, mas que desde a filosofia antiga já era empregado. Na

modernidade, essa interpretação ganha fôlego com a filosofia de Descartes, que influencia o modo de pensar da ciência moderna. A explicitação do espaço, do ponto de vista da extensão, é importante pelo fato de constituir o modelo empregado pela ciência moderna, diferentemente do modo abordado pelos autores pesquisados.

Esses autores compreendem que, por via do plano cartesiano, não é possível compreender o espaço como uma constante existencial do modo como é tratada a questão do ser. Por isso, o que se propõe sobre o espaço é uma investigação além de uma simples descrição extensiva. Para Heidegger e Milton Santos, o espaço, assim como o ser, deve ser identificado por uma circunvisão, ou seja, uma visão do conjunto de toda realidade em que residem todas as coisas, objetivas e subjetivas.

O objetivo central aqui é pensar o ser do espaço a partir da interpretação de Heidegger conjuntamente com a interpretação de Milton Santos. Para tanto, como objetivos específicos, buscam-se: descrever e explicitar os fundamentos que justificam o ser do espaço heideggeriano; elencar os elementos que demonstram o ser do espaço miltoniano; analisar e comparar as interpretações heideggerianas, correlacionando-as com as considerações miltonianas acerca da problemática central; explicitar e apresentar os pontos de interconexão na ontologia do espaço presentes nas respectivas propostas de Heidegger e Milton Santos.

A pesquisa se desenvolve em uma abordagem bibliográfica realizada nas obras *Ser e tempo*, do filósofo Martin Heidegger (2012c), conjuntamente com *A natureza do espaço*, do geógrafo Milton Santos (2012). Além dessa bibliografia

básica, buscam-se outras fontes referentes aos autores pesquisados. O trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro ponto, trata-se de elencar o pensamento do filósofo Heidegger concernente à ontologia do espaço numa perspectiva existencial e fenomenológica sob a ótica do *Dasein*. No segundo ponto, aborda-se a ontologia do espaço em Milton Santos, que trata o espaço geográfico sob o ponto de vista da técnica, do conjunto indissociável (objetos e ações) em uma sociedade. No terceiro ponto, o discurso é sobre a ontologia do espaço em Heidegger e Milton Santos: semelhanças do pensar ontológico e filosófico que se delineiam sobre uma discussão em que o foco principal é buscar uma semelhança no pensamento dos dois autores pesquisados.

A ontologia do espaço em Martin Heidegger

Ontologia compreende a parte da Metafísica responsável pelo estudo do ser enquanto ser. Para o filósofo alemão Martin Heidegger (2012b, p. 7), “‘ontologia’ significa doutrina do ser”, ou seja, aborda aquilo que uma coisa possivelmente possa ser compreendida em si mesma, mais precisamente algo que não necessita de mais nada para ser. Perguntar pelo ser em uma perspectiva ontológica é o mesmo que transcender para além daquilo que de imediato se mostra como tal, isto é, sair literalmente da imediaticidade das coisas (fenômenos) e do mundo que nos circunda. Portanto, como tarefa da ontologia, perguntar pelo ser é questionar sobre o fundamento acerca da essência de todas as coisas (entes).

A presença (Dasein) e o espaço

Para se compreender o sentido essencial do espaço na perspectiva ontológica de Heidegger, isto é, o ser do espaço, é necessária primeiramente uma abordagem sobre a presença¹. Para o autor, a questão do espaço é inerente à existência humana, à presença (*Dasein*). Assim, o espaço não tem significância fora da existência do *ser-aí* (presença), ou seja, onde esse ente se desenvolve. *A priori*, questionar sobre o *Dasein* implica uma indagação originária a respeito do espaço, de modo que:

O ser-aí não é coisa alguma como um pedaço de madeira; não é algo como uma planta; também não é algo composto de vivência, nem muito menos é o sujeito (eu) que está diante do objeto (não eu). O ser-aí é um ente especial que, precisamente na medida em que propriamente ‘está aí’, não é objetualidade dito em sentido formal: o ente ao qual o ser intencionalmente se volta. (HEIDEGGER, 2012b, p. 54).

Essa citação corresponde ao princípio do pensamento ontológico-existencial de Heidegger, “colocando” a presença (*ser-aí*) em uma posição autárquica em relação aos outros entes. No sentido ontológico, a presença detém o modo de ser dos demais entes, justamente por ser um ente instituído

¹ “Presença” é o termo que traduz a palavra alemã *Dasein* pela tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback da obra *Ser e tempo*. Além da tradução por “presença”, a palavra *Dasein* tem outras traduções, como ser-aí, ser-no-mundo, ser-em. O termo “presença” (*Dasein*) corresponde a um ente que Heidegger vai tratar como um ente primordial, que, de certo modo, é compreendido pela personalidade humana, pois é o ente que, segundo o filósofo, detém o modo de ser de todos os outros entes intramundanos (coisas, objetos).

a partir da existência. Como ente existencial², o *ser-aí* ou a presença conduz em si a compreensão do mundo³ e de todos os outros entes que vêm ao encontro da mesma. Por isso, Heidegger (2012c, p. 49) determina que “[...] a presença se mostra como o ente que, ontologicamente, deve ser o primeiro interrogado, antes de qualquer outro”.

Em sua interpretação sobre o espaço em Heidegger, Saramago (2008, p. 76) diz que “[...] nenhuma relação espacial pode ser concebida [...] como algo independente da espacialidade fática do mundo e do agir do ser-no-mundo”. Essa concepção é dada mediante a circunvisão (visão de conjunto) como a forma em que Heidegger analisa o mundo circundante da presença e os demais entes destituídos do modo de ser-no-mundo, isto é, os entes que têm o seu ser a partir do modo de ser da presença.

Entretanto, como compreender o espaço ou a espacialidade desse ente, visto que ela não pode ser concebida como um ente qualquer que ocupa outro ente, ou seja, é compreendido como ser-em⁴ (*In- Sein*), ao contrário de ser em (*Sein-In*)

² O sentido que o filósofo Heidegger atribui ao termo “existência” ou “existencial” é diferente da concepção comum. Para ele, só a presença existe, os outros entes (rocha, árvore) não existem (HEIDEGGER, 1984). Conforme Heidegger (1984), só a presença existe porque é o único ente que implica seu próprio modo de ser. Existencial diz respeito ao modo como a presença atua sobre o mundo, constituindo o seu modo de ser conjuntamente com os outros entes.

³ Para Heidegger (2012c), o conceito de mundo está em meio a uma polissemia. Porém, em sua ontologia, quando a palavra “mundo” é grafada entre aspas, está-se abordando no sentido ôntico ou categórico e, quando não for grafada entre aspas, está-se compreendendo em um sentido ontológico e existencial.

⁴ “O ser-em, ao contrário, significa uma constituição de ser da presença e é um *existencial*. Com ele, portanto, não se pode permanecer no ser simplesmente dado de uma coisa corpórea (o corpo vivo do homem) ‘dentro’ de um ente simplesmente dado. O ser-em não pode indicar que uma coisa simplesmente dada está, espacialmente, ‘dentro de outra’ porque, em sua origem, o ‘em’

e que essencialmente é/está inerente a todas as coisas e ao mundo? Como ser-no-mundo, a presença manifesta uma definição de espaço diferentemente do que é cogitado do ponto de vista da *res extensa*, no caso do modo como Descartes interpreta. Desse modo, cita Frank (1998, p. 99):

Se a espacialidade do *Dasein* tem de ser compreendida em função da existência, ela não é a espacialidade de um ente perante-a-mão ocupando uma posição qualquer no espaço das ciências da natureza, nem a de um ente à-mão num lugar de uma região. A espacialidade propriamente dita não é a espacialidade dos entes que se dão no mundo, pois o *Dasein* não é/está no mundo como um ente dentro de outro.

Nesse sentido, não se pode compreender o espaço referente à presença comparado a um ente simplesmente dado no “mundo”. O espaço pensado a partir do sentido existencial e ontológico é diferente do espaço proposto pelas Ciências Modernas. Acerca do espaço heideggeriano, segundo a interpretação de Guzzoni (2008, p. 57), “[...] espaço, lugar e homem [...] não podem ser tomados separadamente”. Essa inseparabilidade é justamente pelo fato de a presença se constituir essencialmente como um ente espacial como nenhum outro.

não significa de forma alguma uma relação espacial desta espécie; ‘em’ deriva-se de *innar-*, morar, habitar, deter-se; ‘na’ significa: estou acostumado a, habituado a, familiarizado com, cultivo alguma coisa; possui o significado de *colo*, no sentido de *habito e diligo*. [...] *O ser-em é, pois, a expressão formal e existencial do ser da presença que possui a constituição essencial de ser-no-mundo*” (HEIDEGGER, 2012c, p. 100, grifou-se).

A presença: um ente-espacial

A essência do espaço é inerente à presença, de tal modo que o espaço não é dado (espaço como extensão ou categoria), não comporta a possibilidade de um sujeito subjetivamente construir um espaço objetivo. Ao contrário, o espaço encontra-se no mundo por via da existência da presença como um ente espacial por excelência. Segundo o filósofo:

O espaço nem está no sujeito nem o mundo está no espaço. Ao contrário, o espaço está no ‘mundo’ à medida que o ser-no-mundo constitutivo da presença já sempre descobriu o espaço. O espaço não se encontra no sujeito nem o sujeito considera o mundo ‘como se’ estivesse num espaço. É o ‘sujeito’, entendido ontologicamente, a presença, que é espacial em sentido originário. Porque a presença é nesse sentido espacial, espaço se apresenta como *a priori*. (HEIDEGGER, 2012c, p. 166).

Diante dessa afirmação, subentende-se que, do ponto de vista heideggeriano, não se pode ter acesso ao espaço ou à espacialidade da presença por meio de uma análise empírica. O olhar para o espaço por via da circunvisão transcende os limites dos fenômenos, ou melhor, o espaço, por esse ponto de vista, não é construído sob limites.

Em seu pensar acerca da ontologia do espaço, Heidegger aponta para dois argumentos que nos demonstram a presença como o ente eminentemente espacial capaz de conduzir o sentido essencial do espaço sobre si mesmo, a saber, do “dis-tanciamento” (*Ent-fernung*) e do direcionamento (*Aus-richtung*). O termo “dis-tanciamento” se refere ao modo de ser da presença-no-mundo. Desse modo, “dis-tanciamento”,

em Heidegger, é o mesmo que proximidade, que não quer dizer entre um ente e outro no sentido categorial (extensão). No modo de ser existencial da presença, o termo “distância” não se refere a intervalo geométrico, ao contrário: “[...] as distâncias, quando reduzidas a intervalos geométricos [...], tornam-se formas deficientes da proximidade, que acabam por encobrir a espacialidade originária do *Dasein* como ser-em” (SARAMAGO, 2008, p. 93).

Como ser-no-mundo, a presença está sempre a distanciar-se. Essa forma de ser é identificada a partir da ocupação, como um constitutivo da presença, que sempre condiciona os entes à mão, isto é, a proximidade. Por isso, os intervalos que categoricamente são descritos a partir da visão tornam-se conhecimentos pobres, infrutíferos, no que diz respeito à espacialidade da presença como ente destituído ou não dado em um “espaço físico”, mas impregnado no âmbito da existência. É, portanto, esse distanciar como caráter essencial da presença que constitui a essência do espaço ou seu sentido existencial.

Para Heidegger, a relação existencial entre o mundo e o ser da presença nos leva à compreensão de que o espaço é “conduzido” na própria presença, para não dizer no seu modo essencial de ser. Não poderia aqui determinar um limite para a espacialidade da presença se o próprio mundo parte inicialmente dela. Segundo Saramago (2008, p. 95-96, grifou-se):

O Dasein não pode percorrer o âmbito de seus distanciamentos – ou seja, de sua própria espacialidade originária –, pelo fato de que esse âmbito se dá nele mesmo. Um caminho nunca é objetivamente longo ou curto; ele se mostra como ou no

Dasein. Os sentidos de proximidade e afastamento são caracteres seus. Isso não significa que o *Dasein* seja algo como o ‘criador absoluto’ do espaço: o espaço se revela *na existência, no que existe mundo, no que existe Dasein*. E isso só ocorre porque a compreensão do espaço pelo *Dasein* é simultânea à compreensão de seu próprio ser. Enquanto abertura, o *Dasein* apenas descobre o espaço, trazendo-o à luz em seus modos de manifestação.

A espacialidade da presença não se dá sob medida, ao contrário, ela dilata o espaço. Por essa razão, “[...] a presença não cruza de forma alguma o seu distanciamento, e isso a tal ponto que o leva consigo constantemente, pois a presença é essencialmente distanciamentos, ou seja, é espacial” (HEIDEGGER, 2012c, p. 162). Isso quer dizer que, como ser-no-mundo, a presença, por sua condição de ser existencial, não se constitui como algo dado em um espaço físico.

Quanto ao direcionamento tomado pela presença, à direita e à esquerda, não corresponde propriamente a uma intervenção da subjetividade do indivíduo, “[...] à direita e à esquerda não são coisas ‘subjetivas’ das quais o sujeito possui uma sensação, mas sim direções do direcionamento, dentro de um mundo já sempre à mão” (HEIDEGGER, 2012c, p. 163). Isso significa dizer que toda e qualquer orientação só é possível no mundo existencial. Para o filósofo, de nada adianta a divisão entre direita e esquerda, visto que essa só é conhecida no âmbito do “mundo” já manipulado. Essa explicitação é clara no seguinte exemplo de Heidegger (2012c, p. 163):

Suponha-se que eu entre num quarto conhecido, mas escuro, que, durante minha ausência, foi rearrumado de tal maneira que tudo que estava à

direita esteja agora à esquerda. Para me orientar, de nada serve o ‘puro sentimento da diferença’ de meus dois lados, enquanto não tiver tocado um determinado objeto.

No entanto, o “dis-tanciamento” e o direcionamento são, pois, a condição da constituição da espacialidade da presença. Eles “revelam” a dinâmica da presença em seu modo de ser como um ente não dado num espaço, mas espaçando, isto é, no âmbito do “dis-tanciamento” e do direcionamento, a presença constitui-se como um ente originariamente espacial, de tal modo que nenhum outro poderá ser.

Milton Santos e a ontologia do espaço

Como fundamento teórico-metodológico para constituição de sua ontologia do espaço, Milton Santos (2012) desenvolve seu trabalho com base em uma análise sobre a técnica. Desse modo, para o geógrafo, “[...] só o fenômeno técnico na sua total abrangência permite alcançar a noção de espaço geográfico” (SANTOS, 2012, p. 37). Mas como o fenômeno técnico permite alcançar a noção de espaço? Ora, o espaço é algo inerente à sociedade, ou seja, não há espaço fora do contexto social, ou melhor, falar de espaço é falar de espaço geográfico (espaço humano), e a sociedade tem sua existência com base na técnica, de modo que a técnica é o meio pelo qual o homem busca se desenvolver (SANTOS, 2012).

Dessa forma, justifica-se o espaço como inerente à técnica, dado que esta não só atua na configuração da forma e da estrutura, mas também no seu funcionamento; quer dizer, o espaço se mostra como algo existente mediante a dinâmica

do fenômeno técnico. É por meio da técnica que o espaço adquire condição existencial além de sua forma estrutural, uma vez que ele não é só forma, mas também conteúdo, ou seja, condição (ação) que proporciona a criação e a renovação das técnicas.

O espaço miltoniano: sistemas de objetos e sistemas de ação

Como parte da realidade identificada a partir da sociedade, o espaço, na visão de Milton Santos, deve ser pensado consoante a noção da totalidade. Com base na *totalidade*, as partes serão compreendidas, e não o contrário, pois, segundo o geógrafo, “[...] cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas a totalidade não é uma simples soma das partes. As partes que formam a totalidade não bastam para explicá-la. Ao contrário, é a totalidade que explica as partes” (SANTOS, 2012, p. 115).

Contudo, uma análise sobre o espaço na perspectiva da totalidade parte do princípio de que as coisas (objetos) não são em si mesmas, mas que constantemente estão sendo por intermédio de um processo, intitulado pelo geógrafo de *forma-conteúdo*.

A ideia de forma-conteúdo une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social. Essa ideia também supõe o tratamento analítico do espaço como um conjunto inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações. (SANTOS, 2012, p. 103).

Então, compreender o espaço é uma tarefa que não é possível de ser realizada sobre si mesma, no momento em

que o “si mesmo” não é permitido por via de que as coisas (objetos) não são em um sentido *a priori*, ou seja, só são na relação, isto é, em meio à totalidade. Por essa razão ou modo de ser, o espaço é, como condição para o ser social (a sociedade), algo que não é compreendido, do ponto de vista miltoniano, fora de uma abordagem da totalidade (*forma-conteúdo*) condescendente com uma ideia mais completa daquilo que possivelmente possa ser a realidade.

Contudo, o geógrafo define o espaço referindo-o a um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações (SANTOS, 2012). O fato de o espaço ser formado a partir desse conjunto já demonstra que o espaço não é um ente, ou melhor, não é um objeto constituído sob uma condição puramente material (extensão) e independente. A lógica da compreensão corresponde ao fato de que a existência dos objetos, das ações e do espaço não se constitui de modo indissociável. Logo, os objetos e as ações só podem existir em um espaço, que, ao se “colocarem” em um espaço, tendem a se condicionar e, portanto, influenciar de modo estrutural o espaço, que também tem a função de recondicionar os objetos. Essa interpretação levou Santos (1997b, p. 26) à seguinte conclusão: “[...] não é o espaço, portanto, como nas definições clássicas da geografia, o resultado de uma interação entre o homem e a natureza bruta, nem sequer um amálgama formado pela sociedade de hoje e o meio ambiente”. Se o espaço se constituísse apenas do resultado da interação homem e natureza, seria equivalente a um objeto dado no mundo, ou seja, uma paisagem, uma marca de uma ação humana sobre a natureza. O espaço é mais do que isso. Enquanto a paisagem é estática, o espaço é movimento. É movimento porque ele depende de

um conjunto de elementos (objetos e ações) que não são em si mesmos, isto é, constituem-se perante um conjunto indissociável e interdependente.

O entendimento do espaço por via dos “sistemas de objetos e sistemas de ação” cogitado por Milton Santos é compreendido também por fixos e fluxos: “[...] o espaço é, também e sempre, formado de fixos e de fluxos. Nós temos coisas fixas, fluxos que se originam dessas coisas fixas, fluxos que chegam a essas coisas fixas. Tudo isso junto é o espaço” (SANTOS, 1997b, p. 77). Os fixos, poder-se-ia dizer, são os objetos, e os fluxos são as ações proporcionadas por esses objetos organizados em forma de sistemas, sendo que a existência de ambos se dá de modo indissociável, como, por exemplo, uma ponte, que a princípio corresponde a um objeto fixo que possibilita o intercâmbio ou fluxo de carros, pessoas e mercadorias de um lugar ou de uma cidade a outra. Todavia, o espaço, em um determinado período, seria esse conjunto dos objetos fixos, no caso da ponte, juntamente com o fluxo (ações) de pessoas, carros e mercadorias que utilizam essa ponte, proporcionando a existência de todos que participam da constituição desse espaço. Nesse sentido, o espaço não é constituído apenas pela ponte ou pela cidade, mas também, em especial, pela figura humana a que diretamente está submetido.

A sociedade-no-espaço

O discurso ontológico do geógrafo Milton Santos acerca do espaço está fundamentado na realidade social, uma vez que, segundo ele, “[...] tudo, porém, tem início na realidade social [...]”. Se saímos da totalidade social é somente para re-

tornar a ela [...]. O ser é a sociedade total, o tempo são os processos, e as funções, assim como as formas, são a existência” (SANTOS apud REIS, 2009, p. 113). Por essa razão, para se discutir a ontologia do espaço, o geógrafo teve que analisar a sociedade, visto que o espaço é, por assim dizer, um resultado do processo social do homem juntamente com a técnica. Assim como os objetos, o espaço não tem existência fora do contexto da sociedade e de tudo o que esta compartilha. Para o geógrafo:

O espaço constitui uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação. O espaço impõe sua própria realidade; por isso a sociedade não pode operar fora dele. Consequentemente, para estudar o espaço, cumpre aprender sua relação com a sociedade, pois é esta que dita a compreensão dos feitos dos processos (tempo e mudança) e especifica as noções de forma, função e estrutura, elementos fundamentais para a nossa compreensão da produção de espaço. (SANTOS, 1997a, p. 49).

Do ponto de vista ontológico, o espaço é, no pensamento miltoniano, a própria sociedade, em outros termos, não existe uma sociedade sem se referir ao espaço geográfico, tampouco este existe sem a sociedade. Portanto, fundamentando-se na filosofia existencialista de Jean-Paul Sartre, Santos (2012, p. 119) comenta que, “[...] se o ser é a existência em potência, segundo Sartre, e a existência é o ser em ato, a sociedade seria, assim, o ser e o espaço, a existência”. A existência seria o próprio espaço, ou seja, “[...] a sociedade já embutida nas formas geográficas, a sociedade transformada em espaço” (SANTOS, 1997b, p. 27). Ademais, o que seria a sociedade em sua forma

estrutural senão a sua presença concreta nas formas geográficas? Certamente um real abstrato, haja vista que o seu real concreto é dado nas formas geográficas (espaço).

Sendo assim, o espaço é a existência, mas a existência da sociedade como ser que é detectado em forma de espaço, é dizer, corresponde ao real concreto da sociedade que se corporifica como espaço para se realizar como fenômeno. Nesse sentido, “[...] é o espaço que, afinal, permite à sociedade global realizar-se como fenômeno” (SANTOS, 2012, p. 119). Intrínseco à própria sociedade, o espaço não pode ser cogitado como receptáculo de ações humanas sobre si, já que o seu ser diz respeito à própria condição de existência da sociedade, conforme explica Santos (2012, p. 120):

Assim, o espaço é, antes do mais, especificação do social, um aspecto particular da sociedade global. A produção em geral, a sociedade em geral não são mais que um real abstrato, o real concreto sendo uma ação, relação ou produção específicas cuja historicidade, isto é, cuja realização concreta somente pode dar-se no espaço.

Como especificação da sociedade, o espaço é suscetível a esta, ou seja, quando um contexto social, econômico e político muda, com ele modifica-se toda a estrutura que o condiciona, em outras palavras, como cita o geógrafo: “[...] é a sociedade, isto é, o homem, que anima as formas espaciais, atribuindo-lhe um conteúdo, uma vida” (SANTOS, 2012, p. 109).

O espaço não é só revelação do fenômeno humano. O espaço condiciona o fenômeno humano, ou melhor, o espaço, diferentemente da paisagem, constitui-se como algo estrutural (SANTOS, 1997b). Isso significa dizer que o espaço

implica o modo de ser do homem (sociedade). De modo geral, o homem cria o espaço, e este reconstitui o homem, de forma que não há espaço se não houver homem, e vice-versa. O espaço é a própria vida do homem se constituindo em sua existência, conforme afirma Santos (1997b, p. 88): “[...] viver, para o homem, é produzir espaço. Como o homem não vive sem trabalho, o processo de vida é um processo de criação do espaço geográfico. A forma de vida do homem é o processo de criação do espaço”.

A vida humana não constitui o espaço exclusivamente perante um planejamento, ou seja, é da própria manifestação da vida se fazendo na existência que o espaço é construído. Ademais, pode-se concluir que o espaço, em seu sentido ontológico, é a própria manifestação da vida, da existência humana. Essa é a razão pela qual “[...] o espaço não pode ser estudado como se os objetos materiais que formam a paisagem trouxessem neles mesmos sua própria explicação” (SANTOS, 2007, p. 58).

Ontologia do espaço em Heidegger e Milton Santos: semelhanças do pensar ontológico e filosófico

Apesar de não ter escrito uma obra sobre o espaço, mesmo assim, “[...] o tema do espaço atravessa toda a obra de Heidegger nos contextos mais diversos” (SARAMAGO, 2008, p. 20). Do mesmo modo, em Milton Santos a questão do espaço percorre sua produção bibliográfica, isto é, o espaço, para o geógrafo, corresponde a uma questão essencial como objeto de estudo central na Geografia. O que constitui, então, a ques-

tão do espaço, a tal ponto que Heidegger, sob a perspectiva da Filosofia, e Milton Santos, sob o viés da Geografia, conduzem-na de modo essencial, ou seja, como uma questão indispensável de ser tratada?

Certamente a resposta a essa questão corresponde ao fato de o espaço estar atrelado ao ser humano, à medida que, do ponto de vista ontológico, o homem (*Dasein*), como ente primordial, segundo Heidegger, tem o seu ser impregnado no espaço. Também para Milton Santos, o espaço é cogitado juntamente com a explicitação do homem na sociedade, de tal sorte que compreender esta implica necessariamente buscar entender também o espaço, e vice-versa.

Tanto em Heidegger quanto em Milton Santos, a questão do espaço não se dissocia de uma análise sobre a questão do ser do homem no mundo ou do próprio ser do homem. A relação que Heidegger estabelece entre homem e espaço corresponde a um dado ontológico de implicação no ser do homem e também no sentido essencial do espaço. Desse modo, para o filósofo, “[...] o homem não faz o espaço; O espaço também não é nenhum modo subjetivo da intuição; Ele também não é nada objetivo como um objeto. O espaço precisa, antes, do homem para espaçar como espaço” (HEIDEGGER apud GUZZONI, 2008, p. 51). Essa interpretação de Heidegger, como está expressa na citação suscitada, coincide com a versão do geógrafo que diz o seguinte: “É a sociedade, isto é, o homem, que anima as formas espaciais, atribuindo-lhe um conteúdo, uma vida” (SANTOS, 2012, p. 109), tanto é que, quando a sociedade muda em termos culturais, econômicos, políticos, a paisagem e as interpretações acerca do espaço também mudam.

O fato de Heidegger fundamentar a ontologia do espaço na questão do *Dasein* (homem) não corresponderia ao mesmo sentido de espaço cogitado por Milton Santos, fundamentado na ideia de que o espaço é a existência e a sociedade (homem) é o ser (SANTOS, 2012), algo que não pode ser compreendido de forma dissociada? Ou melhor, estaria Milton Santos, na sua concepção de espaço como existência e sociedade como ser, tratando do espaço no mesmo sentido ontológico de Heidegger?

A perspectiva miltoniana de espaço decorre do princípio de que este é a existência, isto é, o sentido de espaço como existência está explícito pelo fato de que:

O espaço não é um pano de fundo impassível e neutro. Assim, este não é apenas um reflexo da sociedade nem um fato social apenas, mas um condicionante condicionado, tal como as demais estruturas sociais. O espaço é uma estrutura social dotada de um dinamismo próprio e revestida de uma certa autonomia, na medida em que sua evolução se faz segundo leis que lhe são próprias. (SANTOS, 1988, p. 15).

A ontologia do espaço em Heidegger e Milton Santos perpassa uma crítica à concepção de espaço do ponto de vista da extensão. Esse espaço dado no modo da extensão é, portanto, um espaço que não interessa ao geógrafo. Ao contrário, o que propõe o pensar miltoniano é justamente o espaço do homem, uma compreensão mais explícita. Desse modo, diz Santos (2008a, p. 151) que “[...] o espaço que nos interessa é o espaço humano ou espaço social, que contém ou é contido por todos esses múltiplos de espaço”.

A crítica de Heidegger à questão do espaço como extensão vem desde Aristóteles. Segundo o geógrafo, Aristóteles demonstrou em sua física uma ideia de espaço como corpo; essa ideia “[...] é algo que tornou-se e permanece decisivo para a representação do espaço no pensamento e no imaginário ocidental” (HEIDEGGER, 2008, p. 17). Entretanto, é a partir de Descartes que a crítica de Heidegger à ideia de espaço como extensão ganha consistência, justamente pelo fato de que, “[...] para Descartes, o espaço é o fundamento do mundo como ‘soma de todas as coisas’, para Heidegger, o mundo é o fundamento do espaço”, conforme comenta Leite (2013, p. 179). É por intermédio dessa diferença de concepções ontológicas que Heidegger fundamenta seu discurso sobre a questão do espaço.

Para Descartes, a extensão (comprimento, largura e profundidade) é a essência mais verdadeira, algo essencial presente em todos os entes e no próprio mundo. A extensão é algo que consiste nos entes de tal forma que não se altera nas possíveis alterações dos entes do modo como se dá no espaço (DESCARTES, 2007). Consoante Heidegger, o discurso cartesiano sobre o mundo, concomitante à ideia de extensão, constitui uma compreensão de espaço não condizente com a ontologia fundamentada na visão de mundo circundante, ou seja, de mundo constituído segundo o ser-no-mundo.

A ideia de espaço segundo a extensão não corresponde ao “espaço” propiciado pelo mundo circundante em que a presença constitui sua essência, isto é, o espaço, do ponto de vista da circunvisão, não é e não pode ser algo como um palco, recipiente de qualquer ente, já que a presença é um ser-em. Mesmo assim, o paradigma cartesiano teve forte influência

sobre os objetos de estudos das Ciências Modernas. Desse modo, consoante o comentário de Guimarães (2010, p.22), “[...] este espaço-cartesiano (*res extensa*), campo-suporte, é o ‘centro universal’ da metafísica moderna, que se estabelece como prioridade enquanto fundamento da ciência”.

A explicitação da extensão como essência do espaço na interpretação do filósofo Descartes, ao contrário de Heidegger e Milton Santos, estipula uma interpretação de espaço já existente antes mesmo da presença, isto é, do homem no espaço (mundo), ou seja, é como se o homem não participasse da constituição do mundo e do espaço. Ademais, é como se o mundo e o espaço existissem em si mesmos como entes dados independentes. A teoria cartesiana tem como base a fundamentação no ente, como, por exemplo, o espaço. Porém, se mundo é extensão, logo será compreendido mediante seu espaço físico. Essa é uma compreensão em um sentido ôntico, e não ontológico, como querem o filósofo e o geógrafo.

Diálogo latente entre Heidegger e Milton Santos sobre técnica

Para falar da ontologia do espaço em Heidegger e Milton Santos, é indispensável uma abordagem sobre a técnica como fundamento teórico-metodológico para a ontologia do espaço. Isso porque, sob a percepção heideggeriana, “A questão da técnica” (HEIDEGGER, 2012a) tem um papel fundamental no que diz respeito ao “des-encobrimento” (desvelamento) das coisas.

Os pressupostos levantados por Milton Santos sobre a técnica apontam para questões que não se definem exclusi-

vamente como uma simples descrição do que é tecnologia ou do que sejam os objetos técnicos, em outros termos, a técnica, para o geógrafo, não é concebida do ponto de vista puramente instrumental. Por essa razão, cita o geógrafo, “[...] o estudo das técnicas ultrapassa largamente, desse modo, o dado puramente técnico e exige uma incursão bem mais profunda na área das próprias relações sociais” (SANTOS, 2008b, p. 59).

Essa condição é conferida à técnica pelo fato de que esta detém a significação das explicitações de muitos fenômenos sociais. Uma prova dessa condição é, segundo Santos (2008b), correspondente ao fato de ela ter invadido todos os aspectos da vida humana, nos mais diversos modos e lugares do mundo, implicando não só organização e formação de novos arranjos espaciais como também o próprio modo de ser dos indivíduos que fazem uso da técnica. Do mesmo modo, para Heidegger (2012a, p. 17), “[...] a técnica não é, portanto, um simples meio. A técnica é uma forma de desencobrimento. Levando isso em conta, abre-se diante de nós todo um outro âmbito para a essência da técnica. Trata-se do âmbito do desencobrimento, isto é, da verdade”.

Mediante a importância do estudo da técnica dado por Milton Santos em sua ontologia do espaço, é importante questionar: como a técnica, desde o entendimento heideggeriano, na condição de “des-encobrimento” (desvelamento), pode contribuir com a ontologia do espaço? Porém, como “des-encobrimento”, a técnica, pensada nos moldes do filósofo, segundo a interpretação de Reis (2012), fundamenta-se em uma especificidade que consiste em “dis-por” o real à exploração, ou seja, a interpelação produção-exploração de tudo que compreende o ente, é dizer, aquilo que se demonstra tal

como concebemos ao nosso redor. Contudo, esse método será importante para uma investigação na ontologia do espaço, isto é, “dis-por” o que possivelmente se concebe como espaço à “dis-posição” de um olhar do ponto de vista do “des-encobrimento” da técnica.

Considerações finais

A relação estabelecida neste artigo entre o pensamento de Heidegger e o de Milton Santos demonstra a crítica de ambos à concepção de espaço como extensão. Podemos identificar que tanto o filósofo quanto o geógrafo apontam para uma nova perspectiva sobre a questão ontológica do espaço. Desse modo, as formas ou os meios do tratamento dados para a questão do espaço já não são mais com base nos fundamentos condicionados pelos paradigmas das Ciências Modernas, a exemplo do método do empirismo. Nessa nova perspectiva, os fundamentos teórico-metodológicos ganham consistências mais complexas quanto às abordagens e aos novos elementos ou métodos de análise.

Sob a concepção de ambos, todo um universo de elementos materiais e humanos é posto em questionamento como algo indispensável para o tratamento dado a essa questão. Todavia, isso é um fato presente no modo de pensar teórico e metodológico desses autores pesquisados.

Para Heidegger, a questão do espaço está vinculada à questão do *Dasein* (presença). Por isso, ao se questionar sobre o ser, ao mesmo tempo se está questionando sobre o espaço no seu sentido mais ontológico da questão, porque, para esse filósofo, o sentido essencial de espaço está contido na presen-

ça. À medida que esta não é, mas está sendo, o mundo e o espaço também estão se dando sob o ponto de vista existencial. Desse modo, o espaço, consoante Heidegger, é o espaço existencial e não pode ser identificado como extensão (categórico).

Para Milton Santos, o propósito não é diferente, pois a questão do espaço vem acompanhada por um leque de elementos necessários de serem conhecidos, como é o caso da sociedade, da técnica, do homem e de outros tantos, que não se dissociam da questão do espaço. O espaço configura a existência da sociedade, onde reside o modo de ser do homem. Por essa razão, de certo modo, o espaço, na interpretação miltoniana, também é um espaço existencial que diz respeito ao conhecimento do próprio homem, visto que não compreende apenas um elemento constituído por coisas aleatórias sobre si e que também não é concebido por uma visão puramente empírica.

Em destaque, o questionamento sobre o ser do espaço, sob o prisma da ontologia apresentada pelo filósofo e o geógrafo pesquisados, legou-nos uma compreensão acerca do espaço, cuja apresentação confere *status* além das interpretações construídas pelo senso comum, isto é, sobrepõe a determinação do espaço dado como coisa ou algo receptivo dos entes. Ou ainda, diferentemente da concepção de espaço no sentido da extensão, no caso do pensamento inferido pelo filósofo Descartes e outros estudiosos, como os da área da ciência que concebem o espaço sob o ponto de vista material ou empírico, assentados na intuição dada pelos sentidos impulsionados pelos fenômenos (objetos), ou seja, o espaço constituído a partir das coisas. Nesse caso, o espaço estará sendo interpretado no sentido ôntico (coisas), e não ontológico (ser existencial).

Referências

DESCARTES, R. *Princípios da Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2007.

FRANK, D. *Heidegger e o problema do espaço*. Portugal: Instituto Piaget, 1998.

GUIMARÃES, H. G. O espaço existencial em xeque: uma odisseia para o espaço ontológico na Geografia. *Revista RA´EGA*, Curitiba, n. 19, p. 19-34, 2010.

GUZZONI, U. A relação entre o espaço e a arte no Heidegger tardio. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n. 5, p. 48-60, 2008.

HEIDEGGER, M. A preleção (1929): que é metafísica? In: HEIDEGGER, M. *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 35-64.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. In: HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a. p. 11-38.

HEIDEGGER, M. Observações sobre arte - escultura - espaço. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n. 5, p. 15-22, 2008.

HEIDEGGER, M. *Ontologia: hermenêutica da facticidade*. Petrópolis: Vozes, 2012b.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012c.

LEITE, M. B. Heidegger e o fundamento ontológico do espaço. *Diálogo: Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade*, Garanhuns, n. 8, p. 178-195, 2013.

REIS, L. C. T. Ontologia da produção do espaço na Geografia: uma abordagem do tema através do diálogo entre Mil-

ton Santos e Heidegger sobre a técnica. *Geografares*, Vitória, n. 13, p. 1-39, 2012.

REIS, L. C. T. Ontologia do espaço e movimento de renovação crítica da Geografia: o desafio da diferença ontológica. *Geografares*, Vitória, n. 7, p. 111-122, 2009.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: USP, 2012.

SANTOS, M. *Espaço e método*. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997a.

SANTOS, M. *Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1997b.

SANTOS, M. *O espaço geográfico como categoria filosófica*. São Paulo: Terra Livre: AGB: Marco Zero, 1988.

SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. 5. ed. São Paulo: USP, 2007.

SANTOS, M. *Por uma geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica*. 6. ed. São Paulo: USP, 2008a.

SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. 5. ed. São Paulo: USP, 2008b.

SARAMAGO, L. *A topologia do ser: lugar, espaço e linguagem no pensamento de Martin Heidegger*. São Paulo: Loyola, 2008.

A CONSTRUÇÃO DA POLÊMICA NO DISCURSO A PARTIR DO CASO DE VIOLÊNCIA CONTRA INDÍGENAS: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR

Bruna Soraia Ribeiro Maia

Mariza Angélica Paiva Brito

Introdução

FAREMOS NESTE TRABALHO UMA ANÁLISE SOBRE O CASO DE violência contra os indígenas da tribo Gamela, no estado do Maranhão, ocorrido em maio de 2017, com base nos estudos desenvolvidos por Amossy (2011, 2016, 2017) referentes à argumentação no discurso e ao discurso polêmico e nos autores descoloniais Fanon (2008), Foucault (1998) e Quijano (2005), para discutir as bases históricas do preconceito contra os indígenas e as relações de poder.

Nesse sentido, construiremos o contexto discursivo em que elas aparecem e interpretaremos as marcas que evidenciam a dicotomização, a polarização e a desvalorização do outro nesse contexto, utilizando o discurso polêmico como norteador dos dizeres que surgem diante do caso e compreendendo a maneira como os discursos se constroem a partir de contextos sócio-históricos. Sob essa ótica, Amossy (2011, p. 130) destaca que o discurso é sempre resultado de pressupostos, ainda que os pressupostos que o influenciaram não estejam explícitos:

Nessa perspectiva dialógica, a argumentação está, pois, *a priori*, no discurso, na escala de um *continuum* que vai do confronto explícito de teses à co-construção de uma resposta a uma dada questão e à expressão espontânea de um ponto de vista pessoal. Por isso, cabe ao analista descrever as modalidades da argumentação verbal da mesma forma que os outros processos linguageiros, e numa estreita relação com eles.

A palavra, mesmo que espontânea, é sempre uma resposta, uma ação construída de uma premissa do outro. É uma maneira de agir sobre o outro em um processo dialético. Partindo desse pressuposto, é pertinente afirmar que a argumentação é parte intrínseca ao funcionamento discursivo e, desse modo, todos os discursos são essencialmente argumentativos; mesmo que essa argumentação se manifeste de diferentes modos nos discursos, não há discursos “não argumentativos”. Segundo Amossy (2011), toda fala manifesta um ponto de vista que tem como base um posicionamento (ainda que implícito) que se dá em relação aos dizeres que lhe antecedem, como uma referência ou resposta a esses “já ditos”.

Os autores descoloniais Fanon (2008) e Quijano (2005) também abordam problemáticas e conceitos que atentam para o modelo de organização mundial dos modos de ser, pensar e agir, orientados por padrões de poder e de dominação que têm origem no sistema colonial e que permanecem ainda hoje. Esses padrões são definidos com base no conceito de raça, dividindo o branco e o negro, definido o primeiro como estereótipo ideal em detrimento do segundo. Essa construção de base biológica é determinante na definição de papéis sociais, na medida em que separa o branco e o negro. O negro é

estigmatizado como subalterno e muitas vezes como alguém que não deveria existir, o qual, para existir, deve adequar-se aos padrões estabelecidos como ideais. Quijano (2005) evidencia o padrão de poder mundial europeu ao qual somos submetidos no nosso dia a dia, nas subjetividades do cotidiano. Por isso, pretendemos reconhecer nos discursos dizeres que evidenciam, através de marcas textuais, toda essa subalternização e violência a que são submetidos esses indivíduos, especificamente a população indígena da tribo Gamela, em todos os âmbitos por esse estereótipo ocidentalizado que os invisibiliza e exclui.

O discurso argumentativo

Amossy (2017) discute a respeito de uma integração entre a análise do discurso e a argumentação defendendo a tese de que há uma necessidade da análise do discurso de integrar a argumentação reconhecendo-a como elemento que constitui o discurso. Partindo da análise de um *post* de uma revista francesa sobre o uso da burca na França, a autora discute de que maneira a veiculação da notícia que trata de discursos sociais e de problemas da sociedade permite ou não a tomada de posicionamento do pesquisador.

Para Amossy (2016), mesmo a fala que não ambiciona convencer exerce alguma influência nos modos de ver e de pensar. Toda troca verbal se desenvolve a partir de um jogo de influências mútuas, como uma forma de agir sobre o outro. Defende, desse modo, que todos os discursos são argumentativos, diferentemente do que defende a retórica clássica de Aristóteles, que menciona apenas o jurídico, o deliberativo e o epidítico.

Ainda é preciso diferenciar entre os discursos que comportam uma estratégia programada e a tendência de todo discurso de orientar os modos dos interlocutores. Amossy (2011) faz uma diferenciação entre esses modos, denominando o primeiro como visada argumentativa, de que são exemplos o discurso eleitoral e o anúncio publicitário, e o segundo como dimensão argumentativa, como as notícias de jornal, tendo como princípio a neutralidade, as conversas informais e as narrativas ficcionais.

Partindo dos pressupostos de Amossy (2016), desenvolveremos as análises das notícias e comentários sobre o caso de violência contra os indígenas no Maranhão ocorrido em maio de 2017. Reconhecendo as marcas no discurso e na construção argumentativa que evidenciam as construções sócio-históricas que fundamentam argumentos, pretendemos, assim como destacou Amossy (2016) na análise do *post* sobre a burca, buscar compreender neste trabalho como os dizeres estão atrelados ao contexto social dos indivíduos e como são diretamente influenciados por ele, bem como os indivíduos podem agir sobre a realidade.

A polêmica

Amossy (2011) destaca que o discurso, quando é intencional, realiza a escolha de uma ou mais modalidades argumentativas; trata-se de uma estrutura de troca que permite que as estratégias de persuasão tenham um bom funcionamento. Entre as modalidades, Amossy (2011, p. 131) cita a modalidade demonstrativa, a modalidade negociada e a modalidade polêmica, explicando cada uma:

Entre essas, pode-se mencionar a modalidade demonstrativa, em que uma tese é apresentada por um locutor, num discurso monologal ou dialogal, a um auditório do qual ele quer obter a adesão pelos meios da demonstração fundamentada, do raciocínio articulado apoiado em provas. Ou, também, a modalidade negociada, em que os parceiros que ocupam posições diferentes, até mesmo conflitantes, esforçam-se para encontrar uma solução comum para o problema que os divide e chegar a um consenso através de compromisso. Ou, ainda, a modalidade polêmica, que é caracterizada por um confronto violento de teses antagônicas, em que duas instâncias em total desacordo tentam superar a convicção da outra, ou de uma terceira que as ouve, atacando as teses contrárias.

A modalidade com a qual iremos desenvolver este trabalho é a polêmica. Iremos nos valer de notícias de caráter informativo para analisar os seus comentários, os quais são escritos a partir das notícias e suscitam polêmicas sobre variados temas da sociedade. Como vimos, a polêmica é caracterizada pela diferença de pontos de vista, opiniões e ideologias. Desenvolve-se a partir do confronto de ideias em que não se tem a intenção de um diálogo conciliador, desenvolvendo-se com base no dissenso, em que instâncias em desacordo visam superar a visão do outro e desqualificá-lo.

A polêmica, como um tipo de modalidade argumentativa tratada por Amossy (2017), aparece como choque de opiniões antagônicas, um desacordo profundo que tem como base para a discussão o dissenso. A autora destaca que é preciso que a polêmica aborde um assunto de interesse público para que não seja uma simples discussão, uma disputa entre

particulares. “A polêmica pode, evidentemente, se desenvolver sobre a base de um assunto inicialmente privado, mas é necessário que esse conflito assuma contorno público pondo em causa grandes princípios e os grupos de defensores ligados a eles” (AMOSSY, 2017).

O fato de a polêmica se desenvolver assentada no desacordo faz com que seja atribuído a ela um sentido negativo na sociedade e nas teorias retóricas, pois entende-se que a democracia é negligenciada por não se chegar a um acordo entre opositores. Porém, consoante Amossy (2017), o dissenso é fundamental para a democracia numa sociedade pluralista em que as divergências são inevitáveis e o acordo inatingível. Sendo assim, é necessário então o desenvolvimento de uma retórica do dissenso, na qual a confrontação polêmica, vista como incontornável, seja útil na gestão dos conflitos.

As características da modalidade polêmica são a dicotomização, a polarização e a desqualificação do outro. A *dicotomização* se desenvolve pelo choque de opiniões antagônicas, uma excluindo a outra. A *polarização* ocorre por meio de dois antagonistas opostos que polemizam diante dos espectadores da polêmica, persuadindo-os a se posicionar. A polarização é feita através do Proponente (aquele cujo papel é defender uma das teses), do Oponente (aquele cujo papel é opor-se à tese defendida pelo Proponente e defender uma contratese) e do Terceiro (aquele que assiste ao debate) (MACEDO, 2017). Outra característica é a *desqualificação* do outro para persuadir o Terceiro; o Proponente não só justifica sua identificação à tese proposta e sua repulsão à oposta como também desqualifica o Oponente, visto como um adversário que representa o mal e que deve ser discursivamente comba-

tido. O adversário precisa ser deslegitimado para que sua tese também o seja, pois “O descrédito lançado sobre as pessoas anula a força de seu argumento” (AMOSSY, 2017). A desqualificação pode seguir duas vias: uma centrada no *logos* (discurso) e outra, no *ethos* (imagem) (MACEDO, 2017).

Desenvolveremos as análises com base em uma abordagem interdisciplinar, reconhecendo as características do discurso polêmico e nos valendo dos pressupostos de Amossy (2011, 2017) e de autores do campo das Ciências Humanas e Sociais, para compreender as construções sócio-históricas que embasam os preconceitos que desenvolvem as polêmicas. Como destaca Amossy (2011, p. 140), “Todavia, como já o dissemos, o pesquisador pode empregar a argumentação em discurso a finalidades que são do domínio de outras disciplinas e não apenas das Ciências da Linguagem, satisfazendo a outras necessidades”. Ainda afirma que a argumentação no discurso também pode ser explorada para responder de modo global às questões que não são de ordem linguística e que são postas em diversas disciplinas das Ciências Humanas (AMOSSY, 2011).

As relações de poder

Também analisaremos a partir das perspectivas de Foucault (1998) como as relações de poder entre índios, fazendeiros e políticos se desenvolvem no contexto dos discursos sobre a notícia do caso de violência contra os indígenas. Para Foucault (1998), só há relações de poder quando o poder se desenvolve através de um processo dialético, de relações de trocas mútuas. Sendo assim, para que haja uma relação de po-

der, é necessário que parta de uma relação de horizontalidade, de liberdade. O poder só se exerce sobre sujeitos livres, caso contrário, não há relação, passando a existir apenas obediência. Vejamos o que diz Foucault (1998, p. 103) sobre o poder:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centro de transmissão.

Desse modo, a partir dos discursos analisados, buscaremos mostrar como as relações de poder se efetivam entre os envolvidos no caso de violência contra os indígenas, compreendendo que o poder se desenvolve em um processo de microrrelações em que todos exercem poderes mútuos. Não se trata de um bem, de algo que se possui, mas que se vivencia.

O eurocentrismo

A partir das reflexões dos autores descoloniais: Fanon (2008) e Quijano (2005), é pertinente afirmar que o colonialismo não se encerrou com a independência dos países colonizados, mas permanece vivo através de um sistema mudo de poder que define os mais diversos padrões do que é válido e do que não é. Com base nesses padrões, os indivíduos são desqualificados por não se enquadrar nas perspectivas definidas como ideais.

A colonização, além de se apropriar dos meios econômicos e materiais e explorá-los, atua também invisibilizando e apagando todos os aspectos que possam deixar florescer as origens e costumes dos colonizados, toda a exposição da sua cultura, seja na fala/linguagem, nas roupas, nos rituais. O colonizador, conforme Fanon (2005), realiza uma colonização que adentra no psicológico do colonizado, promovendo uma negação de si mesmo em busca de entrar no mundo do colonizador, de tornar-se o próprio branco. Como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e, em especial, do conhecimento e da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005).

Desse modo, pretendemos neste estudo, sob o suporte dos autores supracitados, realizar uma análise dos comentários dos internautas às notícias que foram veiculadas sobre o massacre dos índios Gamela, para mostrar que, na atualização de polêmicas, se evidenciam características dos preconceitos que foram construídos historicamente tendo como origem a colonização. Analisaremos as marcas do texto que evidenciam a exclusão e desqualificação do índio como ser social e digno de direitos iguais.

Análise do exemplário

Vamos analisar uma notícia com seus respectivos comentários sobre a violência contra os índios Gamela. Mostraremos como, desde uma notícia aparentemente informativa, desenvolvem-se polêmicas concernentes às variadas questões da sociedade.

A primeira notícia foi veiculada no site *O Cafezinho*¹, a qual trazia o seguinte enunciado e conteúdo:

Urgente! Monstruoso ataque contra indígenas no Maranhão

Escrito por Bajonas Teixeira



No CONGRESSO EM FOCO. Dezenas de fazendeiros e jagunços atacaram um grupo indígena da etnia Gamela, decepando mãos com golpes de facão e ferindo à bala um número ainda desconhecido de índios. Os Gamela acabavam de desocupar uma área tradicional. Percebendo, após a ocupação, que havia um movimento organizado com grande número e força muito além do seu reduzido grupo, os índios decidiram deixar o local. Porém, quando se retiravam, foram cercados e brutalmente massacrados. Voltamos aos tempos coloniais do genocídio indígena.

¹ Disponível em: <<http://www.ocafezinho.com/2017/05/01/urgente-monstruoso-ataque-contra-indigenas-no-maranhao/>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

Deputado da bancada da bala incitou o ataque

Foi apontado como incitador do massacre o deputado federal Aluísio Guimarães Mendes Filho (PTN/MA), membro ativo da bancada da bala no Congresso. Ele falou à rádio Maracu atizando os ânimos contra os indígenas. O deputado foi assessor presidencial de José Sarney e secretário de Segurança Pública na última gestão do governo de Roseana Sarney no Maranhão.

A Polícia Militar estava presente na cena dos acontecimentos, e nada fez para evitar o massacre. Ou melhor, serviu justamente para dar proteção aos jagunços e aos fazendeiros nos atos criminosos perpetrados contra os Gamela.

O que está ocorrendo no Brasil é responsabilidade do STF, do MPF e da Justiça. Apoiadores de primeira hora do golpe contra a democracia, eles têm mantido total silêncio frente aos massacres, efetuados por jagunços e fazendeiros. Eles mantêm-se igualmente calados diante de todas as barbaridades pregadas por Jair Bolsonaro, líder da bancada da bala e que faz sua pregação fascista sem qualquer oposição da Justiça. Como se viu durante a Greve Geral no RJ, com o bombardeio da manifestação na Cinelândia, vivemos um ascenso sem precedente da violência policial de sentido político. Quem está por trás disso? É o STF, o MPF e a Justiça, que não movem uma palha para conter esse avanço, que não se manifestam e que, em seu silêncio, consentem com o avanço da violência. Até a Globo, assustada diante da violência da PM que ela ajudou a desencadear, fez uma série de matérias para denunciar a violência policial da sexta-feira no Rio. Só os setores da Justiça no Brasil não dizem uma vírgula sobre a violência policial.

Comentários dos internautas²

1 - Regina Nilson Filho <i>Índios, negros, pobres, gays, idosos, trabalhadores, estudantes, todos nós, brasileiros, estamos vivendo um tempo muito perigoso! De barbáries, extermínios, perseguições, injustiças, desrespeito, de terror! Onde os crápulas, assassinos, ladrões, corruptos, golpistas, estão garantidos, pelo sistema jurídico, vigente! Devemos nos posicionar, para que esta situação, tenha fim!</i>
2 - ItaMarques <i>Muito vergonhosa essa situação de massacre aos pobres, ao povo. Os índios foram dizimados e tomaram suas terras, ainda não se conformando com o que já invadiram continuam a matar e invadir. É na bala que se apossam. Terrível, também, é ler aqui apoios a essas ações criminosas.</i>
3 - Rita Andreata <i>Além do Bolsonaro, fascistas da bancada da bala, a responsabilidade também é do Temer. Ele é o líder dessa organização criminosa genocida, chamada governo federal.</i>
4 - Elisabeth Santos <i>Que triste, e mais ainda pois são empregados de coronéis e esse tais são da política e da Polícia e então nada acontecerá com eles! Dura realidade de um país colonia.</i>
5 - Ana Blank <i>No Brasil se mata índios desde do seu descobrimento porque o espanto?</i>
6 - Leandro <i>Se aceitarmos isso como normal, voce pode ser a próxima!</i>
7 - Flavio Macedo <i>Que sociedade é está? Que se cala! E aceita tudo com naturalidade...</i>
8 - Evandro Rosa Morais <i>Tem que exescuta esses índio ou ele entra na civilização ou entra na bala.</i>
9 - Maria Ignez Paiolla <i>Dizem que os Índios é que são "selvagens", "cara pálidas"??</i>
10 - Ricardo Antonio Diamantino França <i>EU ACHEI FOI BOM!!! KKKKKK, VAI INVADIR O ALHEIO!!! FOI POUCO!!</i>
11 - José Maria Schemer <i>Quem disse que eles invadiram o alheio mané, as terras são deles, você deve ser mais um que apóia o Bolsonaro, lamentável.</i>
12 - José Maria Nascimento <i>Eles não fariam isso no governo PT. Mas agora pode.</i>
13 - Igor Oliveira <i>Fariam pior. PT faz pior.</i>

² Respeitamos a grafia original dos comentários.

Os comentários 1, 2, 3 e 4 mostram a indignação dos internautas quanto às relações de poder existentes entre os políticos, os fazendeiros e os indígenas. Discutem como essa relação se efetiva de maneira vertical e de como influencia diretamente o Poder Judiciário, que age em defesa dos mais fortes socialmente, dos políticos e dos fazendeiros. O comentário 2, de ItaMarques, diz: *“Muito vergonhosa essa situação de massacre aos pobres, ao povo. Os índios foram dizimados e tomaram suas terras, ainda não se conformando com o que já invadiram continuam a matar e invadir. É na bala que se apossam. Terrível, também, é ler aqui apoios a essas ações criminosas”*. O internauta, para expressar seu ponto de vista, recorre à história de violência contra os indígenas demonstrando compreender as origens do preconceito contra esse povo, fazendo uma menção de forma indireta, subentendida, sobre o processo de colonização, que, segundo Quijano (2005), deu origem às violências e preconceitos que ainda hoje persistem. O internauta enfatiza que “os povos foram dizimados e suas terras foram tomadas”, mesmo sem mencionar o processo de colonização.

A partir de Fanon (2005) e Quijano (2005), autores descoloniais, é pertinente afirmar que a colonização, além de se apropriar dos meios materiais e econômicos e explorá-los, atua também invisibilizando e apagando todos os aspectos que possam deixar florescer as origens e costumes dos colonizados, toda a exposição da sua cultura, seja na fala/linguagem, nas roupas, nos rituais. Nessa perspectiva, podemos perceber o entendimento desse processo pelo internauta ao realizar a afirmação de que os povos foram dizimados, sofrendo todo tipo de violência, realçando que tudo isso ainda permanece vivo na contemporaneidade.

Regina Nilson Filho, por meio deste comentário: “Índios, negros, pobres, *gays*, idosos, trabalhadores, estudantes, todos nós, brasileiros, estamos vivendo um tempo muito perigoso! De barbáries, extermínios, perseguições, injustiças, desrespeito, de terror! Onde os crápulas, assassinos, ladrões, corruptos, golpistas, estão garantidos, pelo sistema jurídico, vigente! Devemos nos posicionar, para que esta situação, tenha fim!”, levanta a discussão em relação à credibilidade e honestidade da justiça e a sua relação direta com a política. Ela critica e se coloca contra o governo vigente, instigando aos que também aderem a essa tese a se posicionar. Como base para essa concepção do internauta, encontra-se a premissa de que a justiça só é eficiente quando direcionada aos menos favorecidos socialmente e financeiramente. Portanto, a discussão em questão diz respeito às minorias sociais e aos menos favorecidos: índios, negros, *gays*, idosos, pobres, trabalhadores, estudantes, etc.

Desse modo, partindo das concepções de Foucault (1987), as instituições do aparelho estatal, a exemplo da polícia, apresentam-se como uma perspectiva de administração e docilização dos sujeitos, operando a partir de sua subjetividade, fazendo uso do poder que a sustenta. Com base nisso, podemos compreender a noção que o internauta elenca sobre a polícia, não a percebendo como protetora e defensora de seus direitos, mas como uma ameaça. Isso parte da compreensão de que a polícia como aparelho do Estado é subordinada a ele por meios políticos. Sendo assim, não haveria neutralidade e conseqüentemente honestidade em seu posicionamento. O internauta, alicerçado por uma concepção de que a justiça não serve para a população menos favorecida, afirma que os

indígenas sempre vão ser culpabilizados, ainda que os atos de violência sejam sofridos por eles. Esse posicionamento parte do padrão de poder mundial destacado por Quijano (2005), segundo o qual a colonização determinou até os dias atuais os que são honestos e dignos, que devem ser defendidos, e os desonestos e indignos, que devem ser culpabilizados em qualquer circunstância.

Os comentários 5, 6 e 7 discutem e levantam a polêmica sobre a violência na sociedade; os comentários 5, 8 e 9 veem a violência como natural; e os comentários 6, 7 e 9 desqualificam o comentário 5. Vejamos que Ana Blank e Evandro Rosa Morais, autores dos comentários 5 e 8, naturalizam a violência sofrida pelos índios afirmando que é algo normal, enquanto Leandro e Flavio Macedo, autores dos comentários 6 e 7, rebatem-na, instigando-a a um questionamento e posicionamento crítico.

Vemos dois pontos de vista sendo defendidos: o ponto de vista dos que defendem e naturalizam os preconceitos e o ponto de vista dos que tentam desconstruir essas concepções. Temos assim uma dicotomização de falas e uma polarização de sujeitos, características que, segundo Amossy (2011), fazem o discurso polêmico. Outra característica é a desvalorização do outro, que nesse contexto ocorre quando um internauta desqualifica o ponto de vista defendido por outro, permanecendo ambos em oposição. Consoante Amossy (2014), esse é o intuito da polêmica, baseia-se nos dissensos, não objetiva que se chegue a um consenso.

Essa naturalização que embasa o discurso dos internautas Ana Blank e Evandro Rosa Morais é fruto de um padrão consolidado até os dias atuais pelo colonialismo. Conforme

Quijano (2005), a colonialidade do poder trata-se da constituição de um poder mundial capitalista, moderno/colonial e eurocentrado a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. Partindo desse pressuposto, instaurou-se um domínio do colonizador sobre os colonizados, o qual persiste firme mesmo após a descolonização.

Como já exposto, segundo Quijano (2005), o conceito de raça foi o fator principal de legitimação da dominação dos colonizadores sobre os colonizados. Assentados nesse pressuposto, compreendemos o que discute Fanon (2008) ao abordar a naturalização dessa inferioridade criada através do conceito de raça pelos povos colonizados. É pertinente afirmar que a naturalização da violência contra os indígenas é influenciada por essas concepções históricas e socialmente criadas pelo colonialismo.

A atualização da polêmica

Os comentários 10, 11, 12 e 13 dizem o seguinte, respectivamente:

Ricardo Antonio Diamantino França: *EU ACHEI FOI BOM!!! KKKKKK, VAI INVADIR O ALHEIO!!! FOI POUCO!!*

José Maria Schemer: *Quem disse que eles invadiram o alheio mané, as terras são deles, você deve ser mais um que apóia o Bolsonito, lamentável.*

José Maria Nascimento: *Eles não fariam isso no governo PT. Mas agora pode.*

Igor Oliveira: *Fariam pior PT faz pior.*

Esses comentários atualizam, a partir da notícia do caso de violência contra os indígenas, uma polêmica envolvendo a política em nosso país, em que cada um se posiciona em um polo distinto, caracterizando-se como apoiador das ideias defendidas por Jair Bolsonaro ou pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Os indivíduos, para defender as suas teses, buscam a todo custo em seu discurso desqualificar a fala do outro. José Maria Schemer, por exemplo, faz o seguinte comentário: “*Quem disse que eles invadiram o alheio mané, as terras são delas, você deve ser mais um que apóia o Bolsonito, lamentável*” em oposição ao de Ricardo Antonio Diamantino França, que escreve: “EU ACHEI FOI BOM!!! KKKKKK, VAI INVADIR O ALHEIO!!! FOI POUCO!!”. A fala de José Maria Schemer desqualifica a de Ricardo Antonio Diamantino; este pontua que os índios invadiram as terras dos fazendeiros e aquele que as terras pertencem aos índios, não aos fazendeiros.

Dessas discussões os internautas passam para uma polêmica envolvendo os partidos de esquerda e de direita. José Maria Nascimento traça o seguinte comentário: “*Eles não fariam isso no governo PT. Mas agora pode*”. Já Igor Oliveira diz: “*Fariam pior. PT faz pior*”. Cada internauta defende uma tese, dividindo-se entre os que defendem os indígenas e os que os acusam e apoiam a violência contra eles, bem como entre aqueles que apoiam o PT e aqueles que são contra.

Desse modo, os internautas se dividem, dicotomizando suas opiniões, visto que cada um se posiciona em um polo distinto de opinião, não existindo um consenso entre eles, característica que, segundo Amossy (2016), forma o discurso polêmico. Trata-se de divergências de opiniões em que não existe diálogo na perspectiva de resolver o que está em dis-

cussão e se chegar a um acordo. É um discurso caracterizado por não haver concordância entre os indivíduos, que buscam sempre desqualificar a fala do outro para defender a sua tese. Assim, temos a atualização da polêmica política que é tão cara nos dias de hoje.

Considerações finais

Neste trabalho, constatamos que a internet é um meio de comunicação muito relevante no que se refere a propiciar a análise do posicionamento de indivíduos dos mais variados âmbitos da sociedade, visto que é um ambiente virtual aberto a todos. A partir de notícias que expõem o caso de violência contra indígenas, percebemos como se desdobram outras problemáticas que, a princípio, não fazem parte do contexto da notícia. Como vimos, da notícia veiculada surgem polêmicas sociais importantes que são atualizadas pelos comentários dos internautas, os quais se dicotomizam, suscitando posicionamentos situados em polos distintos.

Como destaca Amossy (2011), para nós, analistas do discurso e pesquisadores, realizar esse tipo de análise é muito importante para pensarmos sobre nossa postura diante das polêmicas em torno das problemáticas sociais. Tal prática nos propicia repensar pontos de vista previamente construídos, compreendendo o mundo e nos compreendendo inseridos nele como agentes de transformação da realidade.

A compreensão do percurso histórico que deu origem a preconceitos característicos das construções argumentativas dos internautas presentes nos seus discursos nos possibilitou reconstruir esses discursos com base nos conceitos dos

teóricos das Ciências Sociais, compreendendo que a colonização da América foi um fator preponderante para a criação de preconceitos e para a exclusão e apagamento de determinada parte da população na sociedade.

Referências

AMOSSY, R. *Apologia da polêmica*. São Paulo: Contexto, 2017.

AMOSSY, R. Argumentação e análise do discurso: perspectivas teóricas e disciplinares. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, 2011.

AMOSSY, R. É possível integrar a argumentação na análise do discurso? Problemas e desafios. *Revel*, v. 14, n. 12, p. 165-190, 2016.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: UFBA, 2008.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

MACEDO, P. S. A. *Elementos textuais para uma análise argumentativa do discurso*. Fortaleza: UFC, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 107-142.

TEIXEIRA, B. Urgente! Monstruoso ataque contra indígenas no Maranhão. *O Cafezinho*, 1º maio 2017. Disponível em: <<https://www.ocafezinho.com/2017/05/01/urgente-monstruoso-ataque-contra-indigenas-no-maranhao/>>. Acesso em: 17 maio 2018.

CARIDADE E CONTROLE SOCIAL: A IGREJA CATÓLICA E O COMBATE ÀS EPIDEMIAS EM SOBRAL (1915-1920)

Daniel dos Santos Carneiro

Edson Holanda Lima Barboza

Introdução

DIFERENTEMENTE DAS SECAS OCORRIDAS NO FINAL DO SÉCULO XIX, quando a relação da população com a seca se deu num contexto marcado pelas ações centralizadas na corte imperial, da intervenção do governo provincial e da completa falta de planejamento das autoridades para tratar o problema das multidões e das epidemias, principalmente em 1877¹, a seca de 1915 mostrou outras formas de tratar a população diante da intempérie. A experiência das secas anteriores e a autonomia decorrente do regime republicano possibilitaram

¹ O Ceará, nas décadas finais do Império, enfrentou dois períodos de secas bastante rigorosas que deixaram marcas na sociedade, na cultura e na memória social. O primeiro momento em que a seca ultrapassou os limites de calamidade climática e surgiu como um fenômeno social foi durante os anos de 1877 a 1879, quando migrações em massa para a capital e grandes cidades, saques em comércios e epidemias tomaram conta de toda a província cearense; somente em Fortaleza no dia 10 de dezembro de 1878, mais de 1.000 pessoas morreram de varíola; cenas que tornaram a ocorrer na seca de 1888. Em 1889, o próprio presidente de província, Antônio Caio da Silva Prado, veio a falecer em decorrência da febre amarela, contexto que demonstra como as autoridades locais estavam despreparadas para enfrentar grandes aglomerados populacionais e epidemias (NEVES, 2000; TEÓFILO, 1922).

a tomada de uma série de iniciativas, inclusive da igreja, no combate às doenças, campo em que a ação de médicos, padres, jornalistas e autoridades políticas visavam ao controle e ao disciplinamento de corpos e mentes.

Em 1915, outras formas de combate às doenças e ao caos foram configuradas e reguladas a partir de dogmas religiosos e discursos de caridade disseminados na sociedade. A partir dessas perspectivas, buscamos investigar como se deram as novas formas de controle social, supostamente mais racionais, uma vez baseadas não apenas no discurso da caridade, mas também no saber médico-higienista, que buscava determinar como as pessoas deveriam viver, adoecer e morrer, num processo de (re)afirmação de hierarquias sociais e do poder.

Temos em mente que o poder não se dá nem se troca, mas se exerce através de uma mecânica, uma relação, sendo inevitável lançar um olhar sobre o retirante e os pobres em geral, não somente como sujeitos passivos, que são vítimas, mas como aqueles que, através da micropolítica desenvolvida no cotidiano, se fazem como agentes, como sujeitos políticos, apesar das relações assimétricas por meio das quais o poder é exercido.

James Scott (2002) apresenta os conceitos de resistência invisível ou oculta, exercida nas formas cotidianas de resistência, mediante dissimulação, falsa submissão e/ou sabotagem. Entendemos que essa abordagem vai ao encontro do que Foucault (2015) define como micropolítica, como sendo aquela forma de resistência cotidiana, aquela que parte do individual, pois é, de certa forma, uma consciência por parte do sujeito de quais armas, dispositivos e possibilidades ele pode usar a seu favor.

Nessa perspectiva, as turmas de trabalho (CÂNDIDO, 2011) em obras públicas funcionaram como uma espécie de teia, de grupos solidários em que os retirantes entendiam que o apoio mútuo e a manutenção de uma rede de acordo com graus de parentesco consistiam em formas de melhor lutar e se impor perante as estruturas oficiais. Entende-se que os grupos solidários, as fugas dos postos de trabalho e o abandono do mesmo compõem o arsenal político da atuação dos grupos subalternos.

Assim, vamos analisar as medidas de controle social sobre o trabalho de retirantes e da população pobre, controle que, nas primeiras décadas do século XX, foi legitimado pelas pautas médico-higienistas. É nessa articulação que os debates em torno do combate às doenças e epidemias surgiram nas vozes de autoridades políticas e eclesiásticas como estratégia de dominação. Mas de que forma pobres e retirantes enfrentavam as demandas dos novos tempos em seus cotidianos? Que mecanismos as autoridades utilizavam para o esforço de disciplinamento e controle dos corpos, principalmente dos corpos de retirantes e da população pobre? Esses são alguns dos problemas que vamos abordar a seguir.

Secas: limites da ação estatal, caridade e controle social

O processo de “modernização” no Ceará deu-se à custa do flagelo das secas, da indústria da seca e das relações entre a sociedade e as intempéries no semiárido, portanto a seca foi um fator importante de integração política e do imaginário que se tem do Ceará.

Ao analisar a seca como um fenômeno social, tem-se o primeiro marco pautado na cotonicultura, a qual teve forte atuação a partir da segunda metade do século XIX, modificando as até então relações paternalistas, ocupando parte das terras com plantações de algodão para o mercado externo, levando ao abandono da agricultura de subsistência e, por consequência, tornando a população pobre cada vez mais dependente dos grandes proprietários de terra e comerciantes.

Com a República e o início do século XX, a articulação da indústria da seca (ALBUQUERQUE JUNIOR, 1999) se deu a partir da relação do Estado com as oligarquias estaduais, sobretudo com a liberação de recursos financeiros por parte do governo federal para a construção de açudes em fazendas e propriedades privadas, o que na prática acabava mantendo as relações de dependência nos sertões afetados pela seca e pela ganância oligárquica.

A política de socorros públicos surgiu na segunda metade do século XIX como política oficial de Estado, através do processo de recrutamento dos retirantes como operários em obras públicas. Tal medida foi apresentada como uma forma de solução para o problema da estiagem e socorro imediato à população, tirando assim a multidão de flagelados dos vícios e ociosidade, levando-os para trabalhar em serviços urbanos.

Em 1915, as cenas de invasão de retirantes voltaram a ocorrer em todo o Ceará, inclusive na área de influência da estrada de ferro de Sobral:

O povo e o comercio de Ipú, além do mais, estão sofrendo a invasão das populações flageladas pela sêcca, cujos famintos, tendo passagens grátis concedidas pela estrada de ferro de Sobral, se estão

localizando exclusivamente naquela cidade, já atingindo seu número a mais de mil emigrantes. Este facto acarreta em verdadeiro perigo para a indefesa população de Ipu, que [...] clama de V. Exc. providências imediatas, no sentido de evitar sobretudo a ininterrupta emigração dos milhares de retirantes que ali se está observando².

Diante da correspondência enviada ao presidente do Ceará, percebe-se, dentre outros aspectos, que o incentivo à emigração causara transtornos à ordem e bem-estar social no período de 1915 e que a mesma já funcionava de uma forma diferente, necessitando de outras medidas que fossem além daquelas estabelecidas pela política de Estado.

Se as ações exclusivas do Estado nunca foram suficientes para combater os efeitos das secas, a emergência do período republicano e a separação entre a igreja católica e o Estado brasileiro permitiram uma maior atuação da igreja no campo de políticas públicas, sem falar no movimento de romanização e das orientações do Vaticano para a igreja ter uma interferência direta na sociedade, seja através da participação de movimentos católicos na política ou em ações de caridade promovidas.

Nessa perspectiva, emerge a rearticulação social, possibilitando ao catolicismo ocupar um papel de protagonista nas ações de combate às secas ou às epidemias:

A caridade reafirmava princípios de manutenção da ordem política tradicional e, ao mesmo tempo, a despolitização do empobrecimento por meio da

² Correspondência do então presidente da Associação Comercial do Ceará, José Gentil de Carvalho, enviada ao então presidente do estado do Ceará, Benjamim Liberato Barroso, em Fortaleza, 26 de março de 1915.

privatização da assistência social e/ou sua vinculação aos valores cristãos defendidos pela Igreja Católica. (NEVES, 2014, p. 117).

Esses valores cristãos apresentados por Neves (2014) foram disseminados também na população sobralense como uma espécie de comoção, de estímulo para com os irmãos assolados pela seca, pois evitava-se o caos à medida que se praticava a caridade. Assim, a igreja, através dos meios de comunicação e dos sermões pregados, tratou também de mobilizar a população em prol da ordem na cidade, reivindicando junto com a população pela construção de um Leprosário e da Santa Casa de Misericórdia, para que, por intermédio dessas instituições, se controlasse a ameaça epidemiológica potencializada pelos efeitos da seca.

Epidemias e isolamento

Surto recorrentes de pestes, como gripe espanhola, tuberculose (*Correio da Semana*, 31 dez. 1920)³, sífilis, hanseníase, peste bubônica e tifo, dentre outras, traziam um alerta constante para a população de forma geral, pois a cidade de Sobral não contava com espaços para os doentes, sendo estes, na maior parte dos casos, tratados através do repouso e remédios caseiros. A justificativa para se explicar o adoecimento recaía sobre a população pobre; o processo de reformas urbanas, tão comum em várias capitais brasileiras naquele con-

³ O *Correio da Semana* é de propriedade da Cúria Diocesana de Sobral, fundado no dia 31 de março de 1918, estando o mesmo em circulação atualmente. Disponível na sede do *Correio da Semana*, localizado na Cúria Diocesana de Sobral, e no Núcleo de Estudos e Documentação Histórica (Nedhis) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

texto, apontava as chamadas classes perigosas como sendo a origem de todos os males:

As classes pobres e viciosas, diz um criminalista notável, sempre foram e hão de ser a mais abundante causa de todas as sortes de malfeitores: são elas que se designam mais propriamente sob o título de - classes perigosas -; pois, quando o mesmo vício não é acompanhado pelo crime, só o fato de aliar-se à pobreza no mesmo indivíduo constitui justo motivo de terror para a sociedade. O perigo social cresce e torna-se de mais a mais ameaçador à medida que o pobre deteriora a sua condição pelo vício e, o que é pior, pela ociosidade. (CHALHOUB, 1996, p. 21).

Chalhoub (1996) destaca a preocupação com a ociosidade, fator que estava ligado aos espaços de habitação e aglomerações em cortiços, elementos que associados disseminavam doenças nas cidades. Aglomerações e ociosidade foram problemas que a seca de 1915 trouxe novamente para o cotidiano sobralense. As preocupações em relação aos casos de doenças em Sobral eram registradas com regularidade no *Jornal Correio da Semana*: “Disse-me uma vez o Exmo. Bispo de Sobral [...] teve a paróquia de tomar nota das moléstias que mais dizimam nossa população e com assombro verificou que os adultos mais de 50% morriam tísicos. Isso nas classes pobres” (*Correio da Semana*, 17 jul. 1920).

Como citado anteriormente, a tuberculose acometia, na maioria dos casos, a população de baixa renda, uma vez que a proliferação da doença estava ligada a moradias insalubres e a contaminação se dava pelas vias aéreas. A gripe espanhola, por sua vez, teve 7.795 casos no Ceará, com 33 mortes, con-

tinuando a vitimar a população pelo ano de 1919 (*Correio da Semana*, 18 maio 1918), quando o número de vítimas só aumentava. A proliferação de doenças era justificada pelo poder público local pelas moradias insalubres, pela falta de higiene e pela estrutura precária das habitações. Vejamos adiante a forma como o *Jornal Correio da Semana* denunciava as condições da saúde pública na cidade. Além da gripe espanhola, tuberculose e sífilis, percebia-se também a presença de outra doença bastante temida, a lepra:

Ainda não tínhamos visto um leproso [...] nesta cidade. Impressão desagradável [...] digna de comiseração!!! Há dias assomara na porta da nossa redação um pobre homem inteiramente desconhecido com feições horripilantes: orelhas compridas, língua descomunalmente comprida e putrefacta, coberto de andrajes e olhar fugitivo como de um criminoso [...]. Pedia uma esmola [...], não por amor de Deus [...], mas por amor do diabo. Coitado! Certamente o desespero invadira sua infeliz alma. [...] por espírito de comiseração e caridade, demos-lhe uma gorda esmola declarando-lhe, porém, que aquela ia por amor... ao próximo, não por amor ao diabo. (*Correio da Semana*, 29 jun. 1918).

O caso de lepra anunciado pelo *Correio da Semana*, periódico católico, não era um relato isolado, problema que era agravado com a ausência de espaços de tratamento apropriado para os enfermos. Em 1918, o relatório do então presidente do Ceará, João Thomé Saboya e Silva, alertava sobre a necessidade de “hospitalização sistêmica” como medida de prevenção à lepra; ele reconhecia a ausência de um leprosário na capital e a iniciativa da prefeitura de Sobral em organizar a construção de um lazareto no interior:

Desde muito o Governo tem conhecimento de que no norte do Estado se encontra um centro de difusão da lepra, que ameaça contaminar toda aquela zona. Autoridades civis e eclesiásticas, associações e particulares, todos têm porfiado em clamar providencias contra a invasão do terrivel mal. Como perfeitamente sabeis, só a hospitalização systematica, prevenindo as causas da lepra, pode assegurar um resultado apreciavel de medidas postas em pratica para sua debellação. Foi atentando a essas considerações que o Governo acaba de commissionar o Dr. Joaquim Anselmo Nogueira para que, estudando a molestia nos logares de seu desenvolvimento, levante uma estatistica dos casos existentes e escolha um local apropriado á construção do Lazareto que o Governo pretende instalar. A Prefeitura de Sobral, indo ao encontro desse objectivo, trata de organizar um projecto para construcção do edificio e de sua collaboração, que o Governo acceitou de bom grado, espero resulte amplo beneficio⁴.

A imprensa católica sobralense repercutiu a notícia de fundação de um espaço para isolamento de leprosos na cidade, como se percebe adiante:

Leprosaria

Perante a resolução do Exmo. Sr. Presidente do Estado de fundar nesta cidade para recolher os morpheticos, consta-nos que o Sr. Dr. Prefeito municipal resolveu escolher o local onde foi o paiol da

⁴ Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Ceará em 1º de julho de 1918 pelo Dr. João Thomé de Saboya e Silva, presidente do estado. Disponível em: <<http://brazil.cr1.edu/bsd/bsd/u1458/000051.html>>. Acesso em: 2 nov. 2017.

pólvora. [...] Este local talvez diste uns tres quilômetros da cidade e consideramos amás considerável para o isolamento. (*Correio da Semana*, 25 maio 1918).

Ainda não temos muitos dados sobre o leprosário de Sobral, mas a articulação entre o governo do Ceará e a prefeitura local demonstra que o combate ao problema da lepra envolvia, além do poder público, a imprensa em geral e católica em particular.

Sabemos que, com a inércia do poder público e talvez certa desconfiança da população pobre em relação aos saberes médicos instituídos, receitas baseadas nos saberes populares ainda persistiam em setores da imprensa:

Usa-se no interior de Minas o seguinte remédio contra o mal de S. Lázaro: tira-se o inhamo da terra no minguante da Lua. Posto no Sol para secar a humidade, corta-se em cascas e leva-se ao forno para serem as cascas torradas ate que fiquem da consistencia do café. Pila-se e o efermero usara-la todas as manhas e à noite, ao deitar-se [...] no fim de pouco tempo, com o uso deste remédio, as chagas desaparecerão, cicatrizando-se. (*A Lucta*, 9 jun. 1914).

Apesar de a receita popular para tratamento da lepra ter sido publicada em 1914, portanto, poucos anos antes do debate sobre a criação do leprosário, a situação não se modificaria muito até o fim da década, e as práticas de cura baseadas em saberes populares foram encaradas pelo saber médico oficial como um obstáculo e constante rival.

A Santa Casa de Misericórdia de Sobral

Tendo em vista o perigo iminente de novas epidemias, a igreja, através dos dogmas cristãos, iniciou junto à população sobralense uma série de medidas voltadas à assistência social, em um contexto de maior autonomia após o processo de separação da igreja em relação ao Estado.

A principal medida encabeçada pela igreja em Sobral foi a mobilização para a fundação da Santa Casa de Misericórdia. O processo de construção da Santa Casa deve ser pensado considerando-se o processo de higienização da sociedade sobralense e reorganização do espaço urbano, algo que tomou impulso a partir da ação de combate às doenças. Empreitada que exigia a retirada de circulação da população doente e pobre do contato direto com as elites e restrição de sua presença em espaços públicos. Dessa forma, a medida consistia em manter os mesmos isolados da cidade, caracterizando-se assim como uma medida biopolítica de impacto social (FOUCAULT, 2015).

A construção da Santa Casa de Misericórdia de Sobral levou um período de 13 anos de trabalho, iniciada em 1912 e inaugurada em 24 de maio de 1925 (FERNANDES, 1925). Durante a construção da instituição, a igreja esteve sempre à frente, marcando sua ação social em parceria com a população, firmando-se como a responsável pela consolidação da Casa de Misericórdia. O objetivo era edificar um espaço dedicado ao tratamento tanto da enfermidade como do espírito segundo o discurso cristão. “Esta Casa é filha da caridade. É o reflexo da miséria de um povo sobre uma alma compadecida do infortúnio deste mesmo povo abandonado

a uma sorte ingrata e soffredora” (*Correio da Semana*, Sobral, 19 jun. 1918).

A ação social deu-se com a participação da sociedade em bingos, rifas, quermesses, doações em dinheiro, joias e bens. Os eventos envolviam Sobral e as cidades circunvizinhas, sempre articuladas por um discurso religioso pautado na caridade com os pobres. Neste trecho de 1914, percebe-se o envolvimento das senhoras católicas empenhadas em prol da caridade:

Kermesse

Por iniciativas das Exmas. Sras. Donas Funny Almeida, Arolysa Quixada Aragão, Maria Olívia, Adalgisa Frota Parente e Yaya Monte, realizar-se-à domingo, 2 de agosto, às 16 horas [...] uma grande kermesse. Em beneficio das obras da Santa Casa em construção nesta cidade. As pessoas que dezerem levar o seu contingente a essa feira de caridade desde já poderão entender-se com distintas e incansáveis promotoras de kermesse que tanto têm trabalhado em prol da nossa indigencia desamparada. (*A Lucta*, 16 jun. 1914).

Percebe-se que, aproximadamente quatro anos depois, a campanha em prol dos recursos financeiros para edificação da Casa de Misericórdia ainda continuava, pois o *Correio da Semana* comunicava em julho de 1918 que: “Amanhã 11 do corrente, realizar-se-à no Externato d’Assunção um mimoso festival em beneficio da Santa Casa desta cidade”. Alguns meses depois, em setembro de 1918, a campanha persistia:

Fará parte do programa da Exposição uma kermesse colossal com uma grande variedade de di-

versões. Pois será a festa das moças. Todo o rendimento da kermesse será aplicado em benefício da Santa Casa de Misericórdia de Sobral, que é um momento que honra os sobralenses. (*Correio da Semana*, 14 set. 1918).

Fortalecer o discurso da caridade e da misericórdia era uma tarefa contínua; a ordem e o bem-estar não deveriam mais esperar somente pela política desenvolvida pelo Estado. Era preciso se valer da narrativa do sacrifício, da salvação e da piedade para se conseguir de forma efetiva realizar o processo de destinar um lugar para cada um.

A igreja, através do *Correio da Semana*, encarregava-se de prestar contas junto à sociedade dos valores arrecadados, das pessoas que haviam doado com suas respectivas quantias e da procedência, além de ter que divulgar como haviam sido empregados tais valores através de uma lista de donativos, a qual foi publicada no ano de 1918 nas edições número 12 e 13 do mês de junho, referente às doações do período de 1910 a 1918:

Quotas lotéricas dadas pelo presidente Coronel Franco Rabello (1913) 7.000\$000. Subvenção votada pela Assembléia Estadual (1913). 4.000\$000. Quota lotérica dada pelo presidente Dr. João Thomé (1916). 2.000\$000. Dado pelo Excmo. Snr. D. Joaquim José Vieira (de 3 casas pertencentes a Diocese) 10.700\$000. Por conta da verba de de 500\$000 [...] votada pela Camara municipal em 1917. [...] 300\$000. Das esmolas enviadas pelo Snr. D. Manoel da Silva Gomes, aplicadas em serviços de operarios retirantes, em compra de pedras, areia etc., aos mesmos. 1.400\$000. [...] os 200\$000 restantes [incompreesível] [...]. Idem de 1 cinema

obtido por D. Marietta Figueiredo 233\$000. Clube dos Democratas de Sobral 1.140\$000. Importância havida dos cartões com esmolas de 200 réis 2.190\$000. Resultado de 1 anel, rifado pelo Senr. Deolindo Barreto 109\$000. Idem rifa de 1 rêde bordada 200\$000 [...]. Idem. De um drama produzido por D. Lau Rodrigues 50\$000. Idem do circo San-Suny 1915. 30\$000. Oferecido pelas senhoras sobralenses à Capella da Santa Casa entregue D. Anna Evangelista de P. Pessoa 40\$000. Angariado por D. Francisca C. Santos (Rio de Janeiro) 80\$000. Idem por D. Maria Sancha Cavalcante 73\$500. Idem. Pelo major Francisco X. Nogueira 265\$000. Idem. Por José Diogo de Siqueira 28\$120.

A referida lista apresentava uma ordem decrescente de valores no primeiro momento, seguida do tipo de evento e arrecadação, vindas posteriormente as doações e esmolas de pessoas da comunidade em geral. Na lista, percebe-se a participação das mais diferentes pessoas e formas de doações, como casas, esmolas, clubes, peças de teatro, etc. Ao mesmo tempo, constar na lista de doadores representava um modo de afirmação da posição de destaque na sociedade sobralense, podendo resultar inclusive em dividendos políticos.

O processo de campanhas em prol da caridade para a construção da Santa Casa se estenderia pelo restante da década de 1920, “Quem não pode contribuir com menos de 2\$000 por mês para uma instituição de tanta necessidade?” (FERNANDES, 1925), tendo a Casa de Misericórdia sua inauguração somente em 24 de maio de 1925, em solenidade que contou com a presença do então senador João Thomé de Saboya e Silva, ex-presidente do estado e natural de Sobral. A administração do hospital ficou a cargo das filhas de Sant’Ana.

É importante frisar que a disciplinarização dos espaços ganhou mais força a partir do fortalecimento do controle da igreja sobre a população, tendo à frente o primeiro bispo de Sobral, dom José Tupinambá da Frota:

A igreja católica exercia rígido controle sobre a sociedade sobralense. Controle que ia da vida sexual à atividade política, da frequência aos clubes ao comportamento dos assalariados. Quem não obedecesse aos padres, seus decretos proferidos do alto dos púlpitos ou no silêncio dos confessionários ia para o inferno. Antes disso, porém, sofria pavorosos castigos terrenos. Esta atmosfera de domínio facilitava seu domínio e sua ascendência. (COSTA, 2010, p. 85).

Além de dom José estar à frente da igreja em Sobral, o seu espírito pomposo veio a ser expresso no processo de embelezamento da cidade:

Aluno brilhante no vaticano, ainda como vigário, dom José empreendia obras que valorizavam a urbe sobralense. Tudo leva a crer que dom José projetou Sobral como um príncipe faria em seus domínios. Localizou prédios de forma estratégica, marcando a presença da Igreja em todos os pontos focais da cidade. (ROCHA, 2003, p. 91).

Ainda sobre as iniciativas de dom José, Nilson de Freitas (2000, p. 86) destacou que “A ele é creditada obras como: a Santa Casa de Misericórdia, o Seminário diocesano (hoje Universidade Estadual Vale do Acaraú), escolas, bancos de crédito, etc.”. Mesmo que dom José tivesse todo o poder que a historiografia local atribuiu a ele, o processo de construção da Santa Casa não foi uma empreitada simples, dificuldades

como a “desmobilização” da população local fizeram com que as obras de construção do primeiro hospital de Sobral demorassem mais de uma década para serem finalizadas.

Apelo contra a “apathia” ou sobre as formas ocultas de resistência

Em junho de 1918, seis anos após o início das obras de construção da Santa Casa de Misericórdia, o periódico católico *Correio da Semana* argumentava sobre a necessidade de “transpor obstáculos” e embaraços e evitar pessimismo em relação ao andamento das obras do hospital de caridade:

Santa Casa

Transpor obstáculos, vencer todos os embaraços, não ouvir a voz do pessimismo que emudece ao tropeço que surge – é a missão glorificadora dos apóstolos da caridade que converteram o mundo enxugando as suas lágrimas [...] Bem haja o Exmo. Sr. D. José para quem não são estranhas as desventuras de uma grande parte da nossa já densa população, quando lhe veio ao espírito dotar esta cidade de uma Santa Casa para abrigo de tantos infelizes. [...]. De facto, não fosse esta apathia que nos faz descreer de tudo já teríamos funcionando em Sobral desde aquella maravilhosa instituição que muitos beneficios somente nos poderá trazer. Não é inoportuno, pois, que apellemos mais uma vez para os nossos distintos patrícios que decerto não recusarão o seu concurso generoso e bem de nossa Santa Casa. Conhecemos esta cidade almas largamente dedicadas a caridade para quem não será grande sacrificio um pequeno auxilio mais para a

conclusão daquele edifício. (*Correio da Semana*, 8 jun. 1928).

Antes de exaltar os “distintos patrícios” sobralenses e solicitar a continuidade de doações para a conclusão da Santa Casa, o *Correio da Semana* reconhecia que a “apathia” poderia levar ao descrédito em relação ao efetivo funcionamento do hospital. Mas aquilo que o periódico católico classificou como apatia poderia ser pensado como formas cotidianas de resistência, nos termos propostos por James Scott (2002), percebidas através de resistências ocultas, sabotagens e indisciplina no trabalho. Afora o grupo das elites, que tinha recursos para doações, além de interesse político, boa parte da população pobre de Sobral não encampou o movimento de construção do hospital devido ao sentimento de insegurança causado pelos discursos e práticas médico-higienistas tão comuns naquele período. Já os retirantes que ocasionalmente trabalhavam nas obras visualizavam a construção da Santa Casa como mais uma obra pública entre tantas em que costumavam ser explorados, longe do discurso de caridade que a igreja buscava adotar.

Para além das dificuldades de construir as instituições pensadas para controlar as doenças e epidemias (Leprosário e Santa Casa), os próprios doentes eram considerados também como obstáculos para o reconhecimento da importância de espaços de tratamento e/ou isolamento. Inclusive a imprensa católica pontualmente trazia alguns indícios para analisarmos as sensibilidades de doentes. O *Correio da Semana* apresentou uma reclamação de um leproso que pedia escolas na rua e estava reclamando da ameaça de prisão e isolamento, expondo sua opinião caso tivesse que deixar de

transitar pelas ruas, estabelecendo uma relação de “afeto” com sua doença e criticando a proposta de leprosaria e a ação biomédica, expondo assim suas angústias e desejos: “Eu vivia tão sossegado com minha leprinha, agora querem me deslocar” (*Correio da Semana*, 19 jun. 1918).

A nossa pesquisa continua em andamento no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, portanto, no momento, não há conclusões estabelecidas, mas destacamos a importância de seguir a análise das instituições de saúde sem perder de vista a perspectiva dos doentes e da população pobre, vislumbrados como alvos preferenciais de ações médico-higienistas.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: Massagana; São Paulo: Cortez, 1999.

CÂNDIDO, P. A. T. Operário das secas: retirantes e trabalhadores de ofício em obras de socorro público (Ceará-1877-1919). *Revista Mundos do Trabalho*, Florianópolis, v. 3, n. 6, p. 176-193, 2011.

CHALHOUB, S. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CORREIO da Semana, Sobral, 1918-1920.

COSTA, L. *Sobral que não esqueço*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2010.

FERNANDES, L. Inauguração da Santa Casa de Misericórdia de Sobral. *Correio da Semana*, Sobral, 27 maio 1925.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, N. A. *Sobral: opulência e tradição*. Sobral: UVA, 2000.

NEVES, F. C. *A multidão e a história: saques e outras ações de massa no Ceará*. Fortaleza: Secult; Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

NEVES, F. C. Caridade e controle social na Primeira República (Fortaleza, 1915). *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 115-133, 2014.

ROCHA, H. *A margem esquerda do Rio*. São Paulo: Hucitec, 2003.

SCOTT, J. Formas cotidianas da resistência camponesa. *Raízes*, Campina Grande, v. 21, n. 1, p. 10-31, 2002.

TEÓFILO, R. *História da seca do Ceará (1877-1880)*. Rio de Janeiro: Imprensa Inglesa, 1922.

SECA E MIGRAÇÃO EM PACATUBA: POVOAMENTO DO DISTRITO DE MONGUBA A PARTIR DA INDÚSTRIA DA PEDRA - 1932-1958¹

Edmar Luiz de Sousa

José Weyne de Freitas Sousa

*A seca é um negócio terrível e de muito amargo! A
seca realmente faz a gente sair do lugar de origem!*
(HERCÍLIO LUIZ).

Introdução

O PRESENTE TRABALHO ACADÊMICO COMPREENDE UMA PESQUISA voltada para História do distrito de Monguba, Pacatuba, Ceará, no que se refere à formação social do distrito, da comunidade local. Ao propor uma temática que discorre sobre migração, trabalho e espaço de vida no Ceará, torna-se fundamental compreender as formas de olhar, sentir e viver desse homem migrante e como se dá a produção de novos valores e sentidos para sua vida, sua relação com o território, com o outro espaço, considerando a realidade histórica da migração da seca, cujas vítimas da desolação são entregues a si mesmas ou às próprias forças.

Assim sendo, Santos (1978), com seus conceitos de espaço e território, torna-se fundamental nesse processo de

¹ Artigo apresentado à disciplina de Seminário de Pesquisa.

abordagem histórica que envolve movimentos e condições de vidas que se sujeitam à sobrevivência a partir do território e/ou condições climáticas.

Monguba ou munguba (*bombax munguba*) refere-se à árvore, madeira, como escreve ‘o imortal marabá’. Etimologicamente, é o mesmo que árvore associada, de *mung*, associada, e *ubu*, árvore, porque monguba vegeta com outras, fazendo até matas. Assim informa o primeiro presidente do instituto. (AMORA, 1972b, p. 29).

No que refere a esse território, sabemos que toda geografia da serra da Aratanha, dos seus altos relevos aos baixios, foi terra dos povos indígenas (pitaguays), o que vale ressaltar que as referências (toponímia) de localidades mais antigas e de outros bens naturais (rios, serrotes, mirantes) são legados desses povos a quem de fato a terra pertence. Partindo do conceito de distrito herdado da experiência colonial, a antiga Monguba, onde uma estação ferroviária já havia sido inaugurada em 1876, só passa a ser reconhecida juridicamente pelo Decreto-Lei Estadual n. 448, de 20 de dezembro de 1938, e então anexada ao município de Pacatuba (IBGE, 2017). Orientados pela história oficial, podemos afirmar que no início o então território do distrito de Monguba era uma grande fazenda e engenho do senhor tenente João Franklin de Lima, cujos registros são narrados na visita a Pacatuba do botânico Freire Alemão (2011) em sua expedição científica em 28 de fevereiro 1859.

Tomando como referência Thompson (2001), o autor nos chama a atenção para o trabalho do historiador no tocante ao exercício da pesquisa, visto que a História é uma ciên-

cia de contextos em processos que precisam de significados, assim se faz necessária uma abordagem questionadora dos fenômenos voltada para as origens dos processos que compõem o objeto de investigação. Neste caso, a pesquisa historiográfica deverá assumir outro posicionamento, o de, paralelamente ao discurso da História oficial, percorrer o caminho da História vista de baixo, voltada para as classes comuns, em que entram em cena novos atores sociais - trabalhadores, mulheres, grupos étnicos, etc. -, para possibilitar a identificação de novos problemas.

Diante do exposto, a organização das questões que norteiam a presente pauta constitui-se da seguinte forma:

- Compreender o processo de migração que compõe o povoamento do distrito de Monguba em torno da indústria da pedra;
- Identificar como se deu o processo de ocupação da nova terra e suas relações de trabalho.

Vários autores estão a falar sobre as secas, os retirantes e a migração no Ceará, mas o esboço em questão busca aprofundar a questão também a partir da memória local, no espaço em que a concentração de migrantes contribuiu para a formação da comunidade que hoje conta com mais 1.000 famílias, em torno de 6.000 habitantes (IBGE 2010), distribuídos em seus lotes e territórios. Com três grandes escolas municipais; uma escola estadual diferenciada - índios pitaguays; uma escola estadual profissionalizante; um posto de saúde; uma quadra de esporte; um campo de futebol (Estádio Luizão - em lembrança de Antonio Luiz, migrante irmão do

depoente Hercílio Luiz²); a antiga estação ferroviária; a memória; e o povo.

A possibilidade de dialogar por meio da interlocução pessoal com alguns dos sujeitos que datam desse período histórico e que estão presentes no contexto atual representa uma excelente condição para adentrar a questão com base em relatos e experiências vividas nesse novo processo, que vai do início do século XX ao final dos anos 1950.

Logo, buscando dialogar diretamente com trabalhos dos séculos XIX e XX, como os clássicos *A fome*, de Rodolfo Teófilo, *O quinze*, de Rachel de Queiroz, *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, entre outras importantes contribuições que nos oferecem subsídios para a compreensão da temática. Para esse fim, utilizamos recursos metodológicos como: pesquisa bibliográfica, pesquisa em fontes e interlocução oral com personagens históricos. O aprofundamento das ideias e a fundamentação final do texto correspondem a aspectos conceituais das referências envolvidas no processo.

Pacatuba, abarracamentos de imigrantes

Partindo da memória de trabalhadores retirantes em Monguba no período de 1932 a 1958, podemos iniciar a propósito este debate pensando em um novo período de migração, pautado na investigação de um novo tempo e suas particularidades subjetivas, provocadas pelo fenômeno da seca ou outras questões, em particular na cidade de Pacatuba como ponto residencial de retirantes - pessoas, famílias, trabalhadores que deixaram para trás suas histórias iniciais de vida,

² Hercílio Luiz de Sousa: minerador e agricultor. Migrante residente em Monguba.

cruzaram fronteiras e abriram caminhos em busca de novas formas de sobrevivência.

Pacatuba, emancipada da condição de província de Maranguape em 1869, passa a condição de vila no dia 8 de outubro daquele ano (AMORA, 1972a). Situada ao sopé da serra da Aratanha, a cidade possui um diferencial que se destaca diante das demais cidades do estado do Ceará - seu potencial ecológico é diferenciado, rico em água, vegetais, solo e minério de pedra. Pacatuba possui em seu território características bastante variadas de solos, relevos, vegetação e clima, pois contém desde depressões sertanejas até formações serranas úmidas. Nas áreas serranas, a cobertura vegetal é do tipo atlântico e se caracteriza pela presença predominante de vegetais de grande porte, abrigando também espécies vegetais menores e uma fauna variada (AMORA, 1972a). Esse parece ser um dos pontos fortes que potencialmente fizeram a cidade conter muitos retirantes no decorrer da História, mesmo com suas limitações.

O fenômeno da seca por si só constitui uma série de problemas sociais, econômicos e ambientais, em que o ser humano parece ser uma exceção no meio ambiente, visto sua opção de vida social e política que pode estabelecer limites de possibilidades ou de impossibilidades. A cidade de Pacatuba, por sua localização geográfica e outros fatores, tornou-se alvo importante de imigração nos períodos de estiagens no Ceará, por suas áreas serranas úmidas e por se localizar às margens de uma das principais vias de acesso a Fortaleza, conhecida hoje como CE-060, que passa pela região do Sertão Central (Quixadá), Maciço de Baturité, Pacatuba e Fortaleza. Foi assim desde os registros no início do século XIX:

Conversação com o Sr. Juvenal³, filho do lavrador José Antonio da Costa e Silva, na noite de quarta-feira, 11 de maio, em Pacatuba. Esta povoação de Pacatuba começou em 1845, e foram os sertanejos que acossados pela grande seca desse ano aqui chegaram, tendo morrido muitos durante a viagem, e procurando lugares frescos se estabeleceram aqui em grande número e em palhoças, sendo estas terras pertencentes ao patrimônio dos índios. (ALEMÃO, 2011, p. 146).

A seca sempre foi uma grande força que sujeitou a migração de povos de diversas regiões do Ceará em busca de sobrevivência. Se, por um lado, pessoas vulneráveis à fome, doenças e outros dramas se externam em busca de sobrevivência; por outro lado, o poder político do estado se organiza em torno dessa realidade para gerenciar interesses econômicos e políticos.

Para José Weyne (2015), a atitude do estado em aproveitar a mão de obra de retirantes para realização de obras públicas foi um grande incentivo à migração em massa de povos do interior do estado para a capital e região metropolitana em busca de trabalho e socorros públicos. O exemplo desse fato temos na grande seca de 1877-1879, quando ocorreu em Pacatuba a exploração de mão de obra de retirantes na extração de pedras para construção da ferrovia de Baturité, na então conhecida pedreira de São Bento, que “[...] atendeu às necessidades de matéria-prima desde o início da ferrovia Fortaleza-Baturité, autorizada pelo governador da província em 1870” (LIMA, 2009, p. 182). Outro exemplo fica registrado em 1932,

³ Juvenal Galeno da Costa e Silva (1838-1931): filho de agricultores cafeeiros da encosta da serra de Aratanha em Pacatuba. Foi um escritor brasileiro.

quando também se explorou mão de obra de retirantes para serviço público. No caso de Pacatuba, sabe-se que o trabalho ofertado em “obras públicas”, em particular em 1932, deu-se, por exemplo, nas obras do cais do porto do Mucuripe e na extração de pedras na pedreira de Monguba. Sendo o trabalho de tamanha dureza, as ajudas eram de péssima qualidade e ainda atrasavam. Nessa condição, a fome e o sofrimento se perpetuavam por meses e anos. Por esse tempo, o jornal sindicalista *Legionário* acompanhava esses fatos e fazia a presente denúncia:

Sendo eu um legionário e vendo os absurdos que correm nos serviços dos portos que existem na Monguba, além dos desgraçados que não vêm um tostão, sujeitos a um fornecimento dos mais ruins, pois a mercadoria é pior possível, levo ao conhecimento do nosso ‘Legionário’, pois é o único que pode fazer conhecimento ao público. (*Legionário*, 14 out. 1933).

A partir desse momento, podemos pensar na permanência de muitos desses retirantes que trabalhavam nessas condições miseráveis, dado que também aguardavam por dias melhores, haja vista as promessas da grande obra de construção do porto do Mucuripe, que demandaria muita mão de obra, porém só viria a ter início apenas em 1939.

Depois de padecer com a tragédia da grande seca dos três setes no final do século XIX, o Ceará ainda passaria tragicamente pelas estiagens rigorosas das secas de 1915 e 1932. Sobre processo de migração em Monguba a partir de 1932, seguimos reflexões a partir da memória local:

Hercílio Luiz: *Nasci em Iguatu, mas meu documento é de Santana do Cariri. Meu pai teve muita dificuldade*

de nessa região, mas em 32 houve uma seca pesada e o papai trabalhou no Crato fazendo barraca para aquelas pessoas que vinham, aquelas pessoas que estavam passando fome. A coisa muito errada que achava é que papai dizia que o governo do estado daqui não deu muita bola, não; quem sustentou o povo do Cariri foi o governo da Paraíba - José Américo, eu não estou lembrado, mas acho que era da Paraíba ou do Rio do Grande do Norte. Ele mandava farinha, ele mandava leite para os bebês de colo, farinha para as pessoas adultas - farinha, carne e sal. Papai era um chefe de uma turma; o trabalho do povo era fazer barraca para os desabrigados que vinham. Chegava uma pessoa com fome, ia lá no barracão, pegava farinha, dizia os filhos que tinha e era alimentado. A carne e o leite para o bebê, farinha e sal e outras coisas que compõem, né. Papai falava que esse homem, José Américo, foi quem segurou o agricultor da região do Cariri. Os que chegavam primeiro iam fazendo barracas para os que chegavam depois. Morriam muitas crianças; minha mãe dizia que morria muita criança. Meu pai era de 1896. A seca é um negócio terrível e de muito amargo, muita gente naquele tempo não tinha trabalho, não tinha nada, né, então o trabalho do interior infelizmente tem essas dores para o operário, o agricultor. Quando é bom, é bom mesmo, mas, quando é seco, o agricultor sofre muito. Vou lhe contar uma história: o papai em época de seca ele trabalhava, já com um bocado de filho pequeno, por um litro de farinha, e o papai porque era bom (na capinagem) e o fraco não tinha um litro de farinha. Chegava em casa, minha mãe fazia aquele caldo, os meninos bebiam e iam dormir.

Tomando como referência Pollak (1998), a memória e o sentimento de pertencimento são resultados dos fenômenos

sociais, podendo manifestar-se de forma individual, coletiva ou histórica, resguardando-se muitas vezes no campo do esquecimento, quando precisamos atentar para tantas memórias pormenorizadas e esquecidas na História que podem fundamentalmente construir e uniformizar a memória nacional, a memória local. Neste caso, a presente pesquisa busca de forma dissonante trazer vozes que experimentaram os acontecimentos em pauta. Assim sendo, podemos vincular a memória dos depoentes a uma experiência social, de forma a reconhecer que a voz presente configura a memória da Monguba, seu legado cultural construído pelos povos migrantes.

Tomando a questão do retirante, a migração é uma ruptura com seu lugar de origem, é a perda de diversos universos sociais e naturais que constituem a memória do homem. Para Hall (2006), nesse processo de migração, o homem se torna um sujeito híbrido, que, nessa ocasião de deslocamento, necessita adaptar-se a uma nova perspectiva, partindo de uma nova possibilidade cultural de sua formação e da assimilação de novos símbolos, cujos resultados é a fusão de culturas. Tratando-se da seca, problemática inserida profundamente na História do povo cearense, a migração em certo tempo tornou-se uma obrigação ou condição única para sobrevivência, um ato de luta, esperança e resistência à calamidade pública e à fome como forças que ameaçavam a vida.

Graciliano Ramos (2008), em sua obra *Vidas secas*, narra os problemas do sertanejo no semiárido, apresentando, por meio de seus personagens, a tragédia da migração em terras áridas por onde se busca um local de moradia e trabalho para sobreviver à sede e à fome. Sua narrativa aponta a realidade dessa migração partindo da fome, da pobreza e da di-

ficuldade estrutural do acesso à terra. Podemos pensar esses fenômenos também como ausência de inovações da relação do homem com a terra, bem como a precariedade da própria administração pública na gestão de políticas públicas e suas intervenções.

Embora esse processo de migração seja violento e submisso à vulnerabilidade social e à manipulação política, o migrante é esse sujeito de luta e trabalha por sobrevivência. Para Weyne (2015), esse processo de migração tornou-se ferramenta política de fomento da gravidade da própria seca com objetivo de realizar construções de obras públicas, captação de recursos e outros interesses econômicos das elites políticas cearenses. Vale ressaltar que, na grande seca de 1932, com o início das obras do porto do Mucuripe, segundo Espínola (2007), em Fortaleza a construção de um novo ramal de linha férrea da estação João Felipe ao Mucuripe recrutava 600 homens, que com suas famílias representavam 2.400 pessoas; eram homens fragilizados pela fome frente a um trabalho muito pesado, cujo pagamento chegava a atrasar nove meses.

Ante tal cenário, podemos pensar que a situação de retirante da seca é uma condição lastimosa, que se traduz em dor e sofrimento, em perda não só de forças físicas, mas de subjetividades, da própria identidade frente sua condição existencial miserável. Partindo desse pressuposto, não podemos pensar no retirante de forma simplificada, pois o homem como sujeito é um ser inacabado e se reconstrói ao longo de sua vida. Nesse caso, para Morin (1998), deve-se ampliar o pensamento sobre a vida para além de fenômeno social e climático, rompendo com o pensamento simplificado, que é se-

gregador por excelência, ou seja, a seca em si representa um conjunto de fenômenos sociais e climáticos que precisamos analisar de forma associada para uma visualização coerente dos problemas da migração no sertão. E quem é o flagelado da seca? É o homem do campo que conhece a terra, que produz seu alimento, que também é um artesão, que mantém criações de animais, que vive num meio social com pactuação política e que, em dado momento e repentinamente, tem tudo isso tirado de si! Os membros dos segmentos da política e das elites cearenses viam o retirante como um faminto condutor de doenças e atrocidades sociais, o que ocasionou as medidas de segregação.

E o que foi a seca senão a falta de água, a incoerência política e, com isso, a fome, as doenças, a morte, a perda de bens materiais, de terras e de rebanhos, etc., cenas que foram muito bem desenhadas na obra clássica de Rodolfo Teófilo (1979) - *A fome* -, na qual temos toda essa movimentação migrante do sertanejo totalmente indefeso à realidade da seca. Podemos pensar o relato do minerador e agricultor Hercílio Luiz em possibilidades diversas. Sobre a intervenção política local, no que se refere à seca, o discurso ideológico e prático do governo do Ceará foi um verdadeiro ato de indiferença com o povo do sertão que fugia da seca. A criação de campos de concentração é um exemplo dessa prática que entra em cena na grande seca de 1915 e depois se amplia em 1932. O retrato dessa indiferença política também pode ser visto nas imagens trágicas dessa realidade exposta nas linhas escritas por Rachel de Queiroz (2004) no romance *O quinze*. Segundo Cândido (2011), os campos foram espaços de pura miséria, fome, doença. Era o local onde as populações eram retidas

pelo governo, por meio de medidas de contenção, higienização, enquadramento e controle pelo poder.

Outro exemplo prático da omissão política no Ceará diz respeito à falta de políticas públicas integradas de combate à seca e à ausência de incentivo à convivência do homem do sertão com o semiárido, o que deságua na repetição sequencial dos fatos: “o flagelo da seca”, que lamentavelmente dilacera, destrói e provoca mudanças de curso e percurso em centenas e milhares de vidas. Essa realidade, ao longo do tempo, provoca cenas e imagens em destaque no cenário nacional; sobrevive também na memória dos imigrantes que se deslocam pelo estado ou para outras regiões do país; também se dissemina entre as linhas transversais da arte e da ciência, num período que compreende quase dois séculos de História da seca no Ceará.

Em Pacatuba, os próprios migrantes nos transmitem esse caminho de luta pelas estradas empoeiradas do sertão cearense.

Hercílio Luiz: Saindo do Cariri, meu pai veio para cá, para Fortaleza; quando chegou aqui, o homem olhou para a nossa família e os meninos, mas à vista dos daqui de Fortaleza estavam saudáveis, estavam limpos; aí o homem disse assim: ‘Como é o nome do senhor?’. ‘Antonio!’. ‘Seu Antonio, não fique aqui, não; aqui tem muita doença, muita pulga de bicho aqui no acampamento, e seria melhor. Eu dou uma ajuda ao senhor e o senhor volta para sua terra, que aqui está muito difícil’. Papai voltou para a terra dele; ‘a seca realmente obriga a pessoa a sair, a sair do lugar de origem’. Como saiu do lugar de origem e não tinha emprego, onde tinha um lugarzinho melhor a gente ficava. Então, papai morou em Senador Pompeu,

no Iguatu, Quixeramobim, um lugarzinho chamado e outro lugar que não recordo o nome, Quixadá; de Quixadá viemos para Capistrano. Mas tudo isso, se não fosse a seca, papai tinha ficado lá, porque lá era bom; havendo inverno, era bom. O sertão, tendo inverno, né, o que o agricultor produz dá para sustentar a família e ainda sobra um pouquinho. A gente morava em Capistrano de Abreu; papai sempre como agricultor, e a família muito grande: nós éramos 12 pessoas, meus irmãos mais velhos, José, João, todos ajudavam o papai, então ele não se conformava com aquele ganho pouco e ele sempre saía. Então, ele ouviu falar que aqui na Monguba (Pacatuba) tinha uma companhia chamada hidráulica tirando pedra grande para o cais do porto, a construção do cais do porto em Fortaleza, daí ele pegou e veio bater aqui. Lá onde nós estávamos, um operário ganhava uns réis nos patrões, não era real, era uma moeda chamada réis. Papai ganhava 1.000 réis; era o salário do trabalhador do sertão. Essa empresa pagava o salário de 7.300. Aí meu irmão trabalhou aqui uns tempos; quando foi para casa, levou uma ajuda muito boa. 'Papai, vamos para lá, lá a vida é muito melhor', meu irmão falou isso para que meu pai se interessasse, daí viemos para cá, né. Chegamos aqui em setembro de 1943, eu não estou lembrado da data, eu era muito criança, eu não recordo a data. Nós fomos morar no pé da serra, numa choupanazinha de palha. Aí meu irmão estava empregado, né, pouco tempo depois papai também e meus irmãos, aí as coisas melhoraram.

Edmar Luiz: *E como eram as condições de trabalho? O senhor lembra como eram as casas?*

Hercílio Luiz: *Eu era muito pequeno, mas me lembro aqui da Monguba; as casas populares eram muito poucas, agora tinha muito era casa das pessoas*

que vinham para trabalhar, os imigrantes, palhoça por todo canto, barraquinha de palha; o povo ia chegando, chegando, iam fazendo casa de palha, iam morando, trabalhando e dando continuidade à vida. Na serra, tinha muitos coqueiros; os coqueiros eram muito fortes na época, né. Tinha um negócio que não era muito agradável devido às máquinas serem a fogo e água, daí soltavam faíscas e muitas vezes as casas incendiavam. Via às vezes casas pegando fogo, mas, com o tempo, foi desenvolvendo, melhorando a situação.

Edmar Luiz: *E sobre a família?*

Hercílio Luiz: Chega uma fase que a gente precisa de companheira para conviver junto. 1958 foi uma seca muito ruim, muito difícil; a minha mulher era de uma família muito pobre de Maranguape. Naquela época, quando os patrões tinham dificuldades, às vezes dispensavam seus moradores; aqui tinha condição melhor de viver. A seca foi muito dura, e eles imigraram para cá, e eu acabei casando com ela. Aqui era bom, tinha fruta na serra; a serra era cheia de nascente de água; a nascente era permanente. Toda Monguba era abastecida da serra.

Então é assim que a comunidade de Monguba cresce, entre o pé da serra da Aratanha e a linha férrea, num amontoado de barracas de palha de coqueiro catolé, sobre pedras, riachos, desfiladeiros e morros, condição desfavorável a uma vida digna, mas que remete a um tempo de luta e resistência a fenômenos naturais e sociais.

Nesse processo de transformação que acontece em Fortaleza, com a construção do cais do porto, iniciado na primeira metade do século XX, ocorrem mudanças em Pacatuba, das quais nos chama a atenção a questão ambiental. Há também

mudanças no processo de migração referente ao fenômeno da seca e também ao trabalho. Logo o que era conhecido como acampamentos de barracas de palha espalhados no distrito de Guaiuba, onde os refugiados se abrigavam na grande seca de 1877-1879 (AMORA, 1972a), agora nos anos 1930-1945 são acampamentos ao redor da indústria da pedra no sopé da serra da Aratanha.

Com base nos fatos narrados, é possível pensar a formação social de parte da cidade a partir da diáspora da seca, que arremessou povos distintos em busca de convivência social e econômica, com o exílio de diferentes comunidades na caminhada por uma melhor qualidade de vida sobre o território pacatubano. Esses elementos históricos suscitam reflexões acerca de uma cidade de dezenas de povoados com visões de mundo, crenças, técnicas e valores bem diversificados.

Partindo da fala do interlocutor, damos destaque a outra realidade de trabalho, desta vez o trabalho assalariado, o que difere dos processos anteriores em que o retirante era estimulado a trabalhar em obras públicas em troca de donativos. No caso de Pacatuba, com a indústria da pedra, inaugura-se um novo tempo, no qual, apesar das dificuldades estruturais, o refugiado tem o trabalho assalariado e a geografia serrana úmida, que, de certo modo, contribuem para a acomodação desses migrantes no espaço atual de Monguba.

Modernidade e secas no Ceará

Os grandes fenômenos sociais da modernidade configuram-se como impregnação imaginária do homem aos ideais de progresso, civilização e modernização. No Ceará, o

processo de desenvolvimento urbano e econômico se dá muito fortemente interligado aos fenômenos naturais e sociais ocasionados pelo ciclo das secas. Partindo de outra visão, segundo Neves (2000), para esse processo de modernização, a seca foi um importante fator de integração política, social e econômica que se desenvolveu gradualmente.

No primeiro momento, no século XIX, tínhamos uma forte atuação na agricultura e relações paternalistas de ocupação de terras como forma de agregação de mão de obra em períodos de estiagens. No segundo momento, ainda no século XIX, na perspectiva do Estado, a ação política de auxílio às vítimas das secas representou o arrebanhamento dos migrantes para o exercício do trabalho em obras públicas. Como já foi dito, tal decisão configurava uma justificativa para captação de recursos públicos, por um lado, para socorro imediato à realidade da fome e do desequilíbrio da ordem social e, por outro, para a realização de obras de infraestrutura.

No tocante ao trabalho nas pedreiras de Pacatuba, as formas dessa atividade eram bem diferentes da realidade do campo (sertão), de onde migravam os trabalhadores, isso tanto no século XIX quanto no século XX. No relato do senhor Hercílio Luiz sobre a atividade de extração de pedra, ele lembra a imensa dificuldade de adaptação ao trabalho desses homens que vinham de uma experiência com a agricultura:

Hercílio Luiz: Naquele tempo, devido às dificuldades, a gente começa a trabalhar menino, criança mesmo, quebrando brita um e dois. Não tinha escola aqui. Era uma zoada muito grande, os postes muito altos com lâmpadas muito grandes, todo maquinário a vapor - tinha compressores de ar, tinha casa de força, tinha marteleta e perfuratriz, tudo no ar [...]. Era

muito difícil, os homens não tinham experiência para trabalhar com pedra, morria muita gente, tinha muito acidente. Os cabos que seguravam os homens em cima da pedreira eram cordas; quando quebravam, eles caíam lá de cima, era muito triste; perdemos muitos amigos nesse tempo.

Por meio dessa narração, podemos pensar as difíceis condições de trabalho dos migrantes na extração de pedras, em todos os sentidos - da inexperiência na atividade, da condição física, da adequação ao novo espaço de vida -, moradia, água e alimentação. Em geral, o trabalho compreendia pesados fardos nas frentes de obras públicas, como: escavar; rebentar pedra; abrir estradas; construir estrada de ferro; calçamentar ruas e carregar pedras sob imposição de um trabalho árduo.

Diante do exposto, James Scott (2002) também nos traz uma reflexão sobre as formas de vida e trabalho do retirante da seca no Ceará, o qual, diante das dificuldades, recorria também a formas de resistência, e estas estavam inseridas nas ações do cotidiano, nos pactos de solidariedade, na luta pelos interesses comuns entre grupos de retirantes, na religiosidade.

Retomando a memória local, o senhor Cabral Araujo⁴ relembra o interesse que companheiros de trabalho tiveram na formação da primeira capela da comunidade:

Cabral Araujo: Eu lembro que, em 1939, quando a hidráulica⁵ chegou, tivemos que ir lá para cima, onde

⁴ Cabral Araujo: nascido no dia 24 de abril de 1918 em Senador Pompeu. Migrou para Monguba em 1937.

⁵ Companhia Nacional de Construções Cíveis e Hidráulicas, empresa responsável pelas novas instalações das obras de construção do porto do Mucuripe de 1939.

foi instalada a nova pedreira, pois aqui não comportava dez novos guindastes. Tinha o bebedor de água no almoxarifado onde hoje é a igreja. Quando a pedreira se mudou, o Barbosa falou para fazer a capelinha no local; o padre veio e deu certo. A capela de Nossa Senhora das Vitórias era o almoxarifado da pedreira. Parece que foi em 1940.

A presença da igreja nesse caso, partindo de um sentido metafísico, tem uma série de representações - as questões da fé que motivam o homem sertanejo na luta, a sociabilidade, o lazer, os eventos culturais, as novenas, a presença da arte sacra, a música e outros elementos que podem simbolizar e caracterizar o processo de construção de identidade.

No tocante à questão da pedreira, logo teremos uma aproximação dos fatos históricos entre os depoimentos dos interlocutores e os fatos narrados pelos meios de comunicação acadêmicos e culturais. No dia 13 de maio de 1949, o jornal cearense *O Nordeste* publica: “Monguba, o povoado que cresceu com a extração de pedra para o Porto do Mucuripe” (AMORA, 1972a). Esse fato dialoga em semelhança com as narrativas dos interlocutores presentes neste trabalho.

Retornando à questão, continuemos com a narrativa dos interlocutores na questão da imigração e do trabalho, com o intuito de conhecer os pormenores, as perdas e as permanências da diáspora que constituem a geografia humana em Monguba.

Pedro Agostinho⁶: *Eu nasci na Yuma, Santana do Cariri, distrito de Crato, em setembro de 1925, te-*

⁶ Pedro Agostinho Pereira: nascido em 1925 na Yuma. Migrou para Monguba em 1945, fixando-se definitivamente em 1946. Minerador e agricultor.

nho 92 anos. Naquele tempo, as coisas eram muito difíceis, porque não existia transporte. No sul, tinha transporte, tinha mercadoria, mas, se fôssemos esperar que chegassem aqui em lombo de jumento, o povo morria. 1932, em Santana do Cariri, foi a seca pior que houve; eu tinha 7 anos. Houve uma seca em 1945. No final de 1945 para o início de 1946, eu tive destino para ir a São Paulo, mas vim para cá. Quando eu cheguei aqui, a pedreira estava a todo vapor. No pé da serra, eles cortavam árvores enormes, pau d'arcos, angicos; serravam a madeira para fazer pranchas para os trens levarem as pedras grandes para o porto do Mucuripe. Tinha água em todo canto, olho d'água. Eu trabalhei como foguista na maria-fumaça; ia para todo canto no trem. Mas a seca pior foi a de 1958; foi pior que a de 1932.

As observações postadas na fala do senhor Pedro Agostinho configuram diretamente imagens do processo da relação do homem com a natureza, o que nos leva também à compreensão de problemas ambientais atuais nessa parte da serra que historicamente sofreu e ainda sofre com a exploração de seus recursos naturais. A serra da Monguba é uma área brutalmente degradada, onde antigos agricultores apontam para os locais onde haviam nascentes, onde se colhiam frutas, onde o clima era agradável. Essa narrativa nos chama a atenção para problemas de hoje reconhecidos na comunidade - por exemplo, o fim das nascentes nessa área da serra e as queimadas partindo de uma vegetação rala que não corresponde mais à vegetação nativa.

A partir da década de 1930, com a migração ocorrida com os fenômenos das secas e também com a oportunidade de trabalho assalariado, percebemos que a industrialização

da pedra tem fator positivo, porém tem também o custo social e ambiental. Trazendo a questão aos nossos dias, torna-se fundamental conhecer a História para identificar erros e acertos, logo se dá a entender a necessidade de produzir inteligências locais, tanto nos distritos quanto na cidade, para contribuir decisivamente na construção de novos sujeitos sociais com capacidade de elaborar críticas projetivas que sejam fundamentais para diagnosticar os graves problemas que degeneraram e atrofiam as localidades onde vivemos (violência, drogas, consumo excessivo, degradação ambiental, etc.).

Posto isso, é fundamental investir em novas ideias focadas em novos modelos de organização social, baseados em valores da reforma urbana e rural, na ecologia, na questão que envolve a atual condição da mulher, das etnias e das comunidades tradicionais, na produção de alimentos orgânicos, no consumo consciente e sustentável.

Nesse sentido, vale a pena ressaltar o impacto ambiental gerado pelo processo de exploração de minério de pedra numa determinada parte da serra da Aratanha. Do ponto de vista ambiental, é preocupante que não haja mais abundância de águas nessa área que outrora era muito verde e úmida. Com a escavação do solo serrano, o rompimento das rochas e a derrubada das árvores, a maior parte das nascentes foi destruída, o que acarreta um desequilíbrio que compromete inteiramente a fauna e a flora.

Sendo assim, torna-se um desafio compreender o espaço local como espaço de desenvolvimento social e sustentável a partir da História local. Pensamos na condição de toda uma geração sem acesso a escola, mas que, mesmo assim, passa a produzir valores vivos, que busca estabelecer uma forma

organizada de convivência - lugar de vida, trabalho, moradia e pactuação política. “O espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. É a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta em todos os lugares” (SANTOS, 1978, p. 122).

Pensando sobre a fala de Milton Santos (1978), compreender esses processos históricos pode ser fundamental para a capacidade de agora planejar com participação e buscar criar conceitos e metodologias que criem identidades entre o sujeito social e o seu território (Pacatuba), por exemplo: na preservação da serra e recuperação de suas nascentes; compreendendo o espaço local como potencial detentor de uma real possibilidade dialética de integração de valores culturais entre as novas gerações e outras, valores econômicos, sociais e ambientais.

Conclusão

Através de diferentes contextos e de diferentes narrativas, destaca-se aqui a participação da memória dos interlocutores ativamente presente no processo de construção da identidade local. Neste caso, a pesquisa analisa percepções discursivas dos costumes comuns simultaneamente à narrativa oficial para compreender o itinerário de imigração em Pacatuba, que se inicia a partir das secas decorrentes de 1932 a 1958. O objetivo que se esperou alcançar com tais informações foi compreender como ocorreu o povoamento do distrito de Monguba em torno da indústria da pedra a partir da migração. Analisar o papel dos atores sociais e suas formas de expressão foi fundamental para reconhecer o processo histórico do território em cena, a natureza, o meio ambiente, o

trabalho e a ressignificação da vida humana com base na luta e na resistência a fenômenos climáticos e sociais.

Vale afirmar que o processo de extração de pedra para a construção do porto do Mucuripe na década de 1960 inicia outra etapa de exploração. Com a criação da Rede Ferroviária Federal S. A. (RFFSA), novas tecnologias são implantadas no local do maquinário a vapor, acelerando a produção do minério de pedra, dessa vez para atender também a uma larga escala de extração para os entroncamentos de quebra-mar e formação de barreiras nas praias de Fortaleza.

Referências

ALEMÃO, F. F. *Diário de viagem de Francisco Freire Alemão*: Fortaleza-Crato, 1859. Estudo introdutório de Antônio Luiz Macêdo e Silva Filho. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria da Cultura do Ceará, 2006.

ALEMÃO, F. F. *Diário de viagem de Francisco Freire Alemão*: Crato-Rio de Janeiro, 1859-1860. Estudo introdutório de Antônio Luiz Macêdo e Silva Filho. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria da Cultura do Ceará, 2007.

ALEMÃO, F. F. *Diário de viagem de Francisco Freire Alemão (1859-1861)*. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 2011.

AMORA, M. A. *Pacatuba, antologia do centenário*. Fortaleza: Henriqueta Galeno, 1972a.

AMORA, M. A. *Pacatuba, geografia sentimental*. Fortaleza: Henriqueta Galeno, 1972b.

CÂNDIDO, P. A. T. Operário das secas: retirantes e trabalhadores de ofício em obras de socorro público (Ceará-1877-1919).

Revista Mundos do Trabalho, Florianópolis, v. 3, n. 6, p. 176-193, 2011.

ESPÍNOLA, R. *Caravelas, jangadas e navios: uma história portuária*. Fortaleza: Omni, 2007.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Banco de dados*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

JORNAL Legionário, semanário nacional sindicalista - Fortaleza, 14 de outubro de 1933. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital>>. Acesso em: 23 out. 2017.

LIMA, A. C. P. *“Obreiros pacíficos”*: o Círculo de Operários e Trabalhadores Católicos São José. Fortaleza, 1915-1931. 2009. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NEVES, F. C. A seca na História do Ceará. In: SOUZA, S. (Org.). *Uma nova História do Ceará*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2000. p. 72-97.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

QUEIROZ, R. *O quinze*. 77. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

RAMOS, G. *Vidas secas*. 106. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, M. *Espaço e método*. 3. ed. São Paulo: Nobel, 1992.

SANTOS, M. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec, 1978.

SCOTT, J. Formas cotidianas da resistência camponesa. *Raízes*, Campina Grande, v. 21, n. 1, p. 10-31, 2002.

TEÓFILO, R. *A fome*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

THOMPSON, E. P. Folclore, antropologia e história social. In: THOMPSON, E. P. *Peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Unicamp, 2001. p. 227-267.

THOMPSON, P. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WEYNE, J. F. Seca e socorros no Ceará. *Revista Projeto História*, São Paulo, n. 52, p. 178-219, 2015.

APÊNDICE

Serra e sertão

Homenagem à memória de amigos do distrito de Monguba, migrantes das secas de 1932/1958, trabalhadores da indústria da pedra em Pacatuba para construção do porto do Mucuripe.

Estão crescendo os angelins
Estão florindo novos paus d'arcos
As distâncias sobre os cumes
Carnaúbas não têm a mesma sorte nos baixios
Flores sob o sol e sementes sobre o fogo!

Há lembranças desse trajeto:
Tabuleiros - Móveis, mesas e sobrados!
As pranchas que pavimentaram vagões
Os enfeites de jardim.

Memórias:
A mata fechada
Ranchos improvisados com varas
Entre os catolés do pé da serra!
Em todo canto, como casas de minhocas.

Violentos dragões a soluçar vapor
Ardem em combustão devorando florestas,
Centelhas - fogo sobre abarracamentos de palha,
Ilumina o céu escuro em Pacatuba - Morte!

Suor, fuligem e fumaça!
Imensas máquinas que mastigam rochas
E o tirante trem de ferro partiu -
Para empedrar o mar do Mucuripe!
Sobre tuas águas, ó grande Aratanha
Eu sobrevivi - Das entranhas da seca!
Dos arremessos da sede e da fome!
Depois do duro caminho empoeirado.

Pacatuba somos todos nós:
Serra, homens e pedras!
Pacatuba somos todos nós:
Catolés, angicos, corruções e saguis.

JUSTIÇA COMPLEXA E INDIVÍDUO PLURAL: REDESCOBRINDO O LOCAL E O UNIVERSAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA JUSTA

Francisco Érick de Oliveira

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Carlos Henrique Lopes Pinheiro

Introdução

AS IDEIAS DESENVOLVIDAS NESTE TRABALHO ESTÃO RELACIONADAS com o estudo bibliográfico de alguns autores que estão incluídos nas reflexões essenciais a respeito do conceito de escola justa. A questão abordada concerne à percepção de vínculos e contradições através do diálogo entre as ideias de justiça universalista, pluralista e complexa, visando reconhecer o lugar do indivíduo social nessa relação de interpretação e reconhecimento dos princípios de justiça.

Entre esses autores, encontram-se Rawls (1997), que argumenta em favor de uma justiça com equidade, de um ponto de vista universalista, relacionado ao liberalismo político (mesmo que não totalmente concordante com as ideias do liberalismo clássico, sobre a igualdade formal das oportunidades, especificamente), e Walzer (2003), que concebe um pensamento crítico acerca da generalização dos princípios de justiça universal, refletindo sobre a existência de diversas esferas nas quais a justiça se apresenta e se modifica, conforme os contextos.

O título deste trabalho é uma referência direta a dois autores específicos: Estêvão (2001, 2002, 2004) e Lahire (2002, 2004). É a partir da apreciação dos dois que se estrutura o andamento das ideias aqui discorridas: aproximar a percepção que o primeiro salienta sobre a complexificação das noções de justiça, tanto entre as esferas sociais quanto dentro das diversas faces da mesma esfera, e o aprofundamento que o segundo constrói acerca da teoria da ação do indivíduo social. A aquisição dessas ideias, acredita-se, possibilita aprofundar e orientar formas de perceber sentidos e significados em torno do objeto de estudo - escola justa.

A ideia de justiça complexa é trabalhada por Estêvão (2002) como forma de estreitar a relação da concepção de justiça universal e sua aplicação a ambientes que vivem esses princípios sem necessariamente socializá-los irreflexivamente, visto a especificidade de seus contextos culturais e políticos. Para ele, é legítimo pensar a justiça complexa ao considerar-se que, mesmo que haja concepções de justiça aceitas como universais, a ideia só se torna concreta se realizada por grupos de pessoas que vivam em suas relações sociais aquilo que se institui como justo ou, em outro sentido, aquilo que se identifica como injusto. Essas realizações são diversificadas, não estando inteiramente atreladas àquilo que se concebe abstratamente. A justiça plural e complexa, para esse autor, não pode estar desvinculada da ideia de que a igualdade também deve ser complexa.

Lahire (2002) está, por sua vez, ao fazer referência à ideia de homem plural¹, alicerçando uma crítica teórico-me-

¹ Abre-se este parêntese para refletir sobre o poder patriarcal e machista na sustentação dessa expressão para denominar aquilo que se pode referir

todológica pertinente à simplificação do homem (que é um indivíduo multidimensional) nas pesquisas científicas (das teorias sociológicas, principalmente), que tendem a compará-lo entre categorias de análise, grupos ou classes sociais. Nesse sentido, para compreender os determinantes da sua ação, seria primordial concebê-lo como portador de uma pluralidade de disposições, pautadas por experiências socializadoras não heterogêneas; ou seja, para compreendê-las, seria inviável considerá-lo a partir de recortes rígidos e irreduzíveis da sua realidade, pois suas dimensões plurais estão interconectadas e influenciam umas às outras.

Teorias universal e pluralista: tópicos para uma compreensão diversa de justiça

Criar uma teoria capaz de conceituar o que é justiça é uma tarefa difícil, pois ela não é uma abstração, um conceito normativo. Nem sempre é possível dar-lhe uma definição sem utilizar termos descritivos, como a igualdade, por exemplo. Por essa razão, é mais coerente conceituá-la utilizando adjetivos que rodeiam a sua concepção geral, de acordo com o contexto e os objetivos em questão justa, injusta, desigual, igualitária, etc. Por ser um conceito normativo, a justiça não deixa de estar relacionada a juízos e valores. Assim, mesmo quando cercada por adjetivos que sinalizam sua definição, na tentativa de dar-lhe significado, o conceito de justiça não se

como “ser humano”, por exemplo. O uso contínuo da expressão “homem” para categorizar aquilo que inclui também a “mulher” e outras formas de identificação, para além dos binarismos de gênero, só reafirma a dependência epistêmica que as ciências ainda manifestam ao reconhecer no homem a representação legítima e universal do que é humano.

desliga da sua aplicação empírica e se modifica dependendo das interpretações e usos.

Ao reconhecer no conceito de justiça contextos embaçados em valores e juízos, Bobbio (1995) evidencia que ela é uma construção histórico-social e que principalmente está propensa a relacionar-se com lógicas subjetivas, dada cada situação em que ela seja requisitada, pois ela se configura como um fim social. Para o autor, visto o problema de defini-la em termos descritivos, acabando por equipará-la a outros conceitos, seria mais coerente “[...] considerar a justiça como noção ética fundamental e não determinada” (BOBBIO, 1995, p. 601).

Apesar disso, a justiça continua sendo abordada como temática e categoria de análise por ciências diferentes e em contextos também diferenciados. Ela pode ser basicamente compreendida por concepções liberais universalistas, relativistas e radicais, como destaca Estêvão (2001, 2002), por exemplo. No entanto, ela não tem sido conceituada sem estar necessariamente desligada de algo concreto, como o Estado, a educação, o mercado, etc. Para ser compreendida, ela não tem sido definida apenas como coisa em si, mas aplicada a determinados âmbitos e realidades do mundo que é construído por pessoas ativas em suas relações.

Outro aspecto que se destaca, de acordo com a literatura que fundamenta este trabalho, é que a justiça e seus princípios não estão desligados de concepções políticas. Ou seja, a justiça e seus princípios não são a-históricos, uma vez que estão articulados por relações sociais, culturais, institucionais, de poder; contextualizados por concepções econômicas, de governo, modelos de Estado-nação, etc.

Em Rawls (1997), por exemplo, observa-se a concepção de teorias da justiça que se relacionam com uma visão de Estado liberal, que tem como filosofia a preservação e a promoção da liberdade individual e da igualdade. Esses fundamentos são essenciais para a construção de um Estado democrático e estão intimamente ligados “[...] às políticas distributivas de ‘bens-primários’, ou seja, àquilo de que as pessoas precisam na sua condição de cidadãos livres e iguais e como membros normais e plenamente cooperantes da sociedade” (ESTÊVÃO, 2001, p. 11).

Assim, os princípios de liberdade e igualdade não estão dissociados de uma concepção específica de Estado; nesse caso, tencionados pelo liberalismo. Essa igualdade está vinculada à noção de bem comum, o privilégio da liberdade individual, e este bem-estar está relacionado com o direito individual e respeito pela propriedade privada. Para Rawls (1997), até por questões de governabilidade, o Estado é fundamental para o estabelecimento e cumprimento dos fundamentos da justiça.

Em sua obra, é possível perceber uma certa rejeição às concepções intuicionistas e utilitaristas de justiça, pois afirma-se que cada pessoa é inviolável em sua liberdade, de tal forma que nem mesmo o bem-estar de uma sociedade, maior que ela, não pode ignorar. A perda da liberdade de alguns não pode ser justificada por um bem que seja maior para outros. A justiça, para ele, portanto, só seria mais bem compreendida e aplicada se definida por meio de contratos sociais. A estrutura básica da sociedade e suas instituições firmam a distribuição dos direitos e dos deveres de cada um e, dessa forma, garantem a cooperação e o funcionamento da sociedade. Os

bens primários não são suficientes para a distribuição social. Logo, é necessária a confirmação de um princípio que defina a distribuição, visando ao ordenamento social. Esse princípio firmaria um contrato de bem comum que seria instaurado imparcialmente, sob um “véu de ignorância” das posições originárias de cada um.

Por meio da elaboração desse novo contrato, sem conceder posições a nenhum membro da sociedade, a fim de que não se reconhecessem privilégios e interesses, o autor sustenta a ideia de que se poderia gerir uma igualdade equitativa. A “equidade”, para ele, está relacionada à distribuição justa dos bens sociais, partindo do reconhecimento da importância que as instituições devem assumir frente à realidade social das pessoas. Nenhuma concepção específica de bem comum deve ter maior visualização do que a de bem comum que favoreça a todos, por meio do desconhecimento das noções individuais.

Consoante Rohling e Valle (2016), a definição da equidade, nessa teoria, está vinculada à concepção de um tipo especial de sociedade, na qual os bens primários são distribuídos a partir de uma preocupação das instituições com relação aos menos favorecidos. Eles concordam com a ideia de que “[...] as pessoas não são merecedoras dos talentos que possuem e, justamente por isso, esses não podem ser vistos como elementos a nortearem a distribuição *justa* dos *bens primários*” (ROHLING; VALLE, 2016, p. 394, grifos dos autores). Isto é, esses talentos são arbitrários, não podendo ser fator que defina qualidade entre as pessoas. Pelo contrário, as instituições (neste caso específico, a escola e a educação) deveriam guiar os princípios da justiça, reconhecendo que exis-

tem essas arbitrariedades de talentos, além de uma loteria social, influenciada pelos contextos e pela ação das pessoas, de forma a construir dispositivos para equilibrar as relações, na tentativa de promover aos menos favorecidos possibilidades concretas de desenvolverem suas habilidades e de se posicionarem igualmente em relação aos outros.

Ligada a essa imparcialidade, seria imprescindível a promoção da liberdade individual, para garantir que as instituições não façam “[...] distinções arbitrárias entre as pessoas na atribuição de direitos e deveres básicos e quando as regras determinam um equilíbrio adequado entre reivindicações concorrentes das vantagens da vida social” (RAWLS, 1997, p. 6). Essa é, mais diretamente, a sua definição de justiça: a atuação adequada frente à definição de direitos e deveres, concernente às vantagens sociais que deles podem se produzir.

Para uma percepção mais liberal relativista da justiça, tem-se em Walzer (2003) uma visão pluralista, que considera que diferentes comunidades políticas avaliam seus bens de maneiras distintas e produzem sentidos na distribuição desses bens que não são universais. Ainda que vinculado a uma noção de justiça no tocante à distribuição dos bens sociais, Walzer (2003), na contramão da teoria anterior, concebe que existem diferentes esferas que compõem uma sociedade. Assim, os princípios de justiça precisam obedecer à pluralidade das sociedades e à pluralidade dessas esferas. Os bens sociais, que também são distintos, então, deveriam ser distribuídos por razões distintas.

Walzer (2003) critica a justiça universal dos liberais universalistas por não considerar, em primeira instância,

que o Estado seja imparcial e neutro. Ele destaca a necessidade de, dentro do mesmo Estado, reconhecer os grupos de acordo com as suas especificidades: tradições e interpretações comuns dos significados dessas tradições. Apresenta relutâncias com relação à universalidade da justiça, visto que considera os homens como ativos na criação de sentidos das suas relações, os quais, dessa forma, definem e redefinem os critérios de distribuição dos bens. Esses critérios também são plurais, de acordo com as esferas que compõem a sociedade: o mercado, o mundo doméstico, o cívico, etc.

Essa concepção, que compreende a justiça como esférica, passível de tomar diferentes faces de acordo com o ambiente político no qual se relaciona, com a comunidade que a reflete, etc., também interpreta que, para haver uma justiça por entre as conexões das instituições sociais, seria necessário garantir que o poder possuído em determinada esfera não tivesse a capacidade de influenciar outra esfera. O mérito, por exemplo, que regula o princípio de igualdade das oportunidades, legitimando a vitória dos bem-sucedidos e a derrota daqueles que não se saem bem na competição escolar, não seria um princípio justo para compreender a esfera da saúde, da economia e do Estado em variados contextos sociais.

Em sua versão comunitarista e pluralista de justiça, Walzer (2003) compreende que a força dos contextos e das especificidades deve se impor à universalidade da compreensão do justo e do injusto. Em certo sentido, para um Estado social, que trabalha com a politização das desigualdades, que se empenha em promover ações de reparação de desigualdades, essa percepção de justiça pode fortalecer o aprofundamento de uma ética da justiça, por exemplo, ao indicar que:

já que as comunidades são plurais e que, por essa razão, a justiça tem sentidos plurais, logo as pessoas que compõem essas comunidades é que são responsáveis por produzirem a pluralidade dos princípios de justiça e dos seus significados.

Como já dito anteriormente, os princípios da justiça encontram-se vinculados a concepções políticas, conduzidos por modelos de Estado, interpretações de Governo e também por princípios individuais que são embasados por trajetórias, experiências grupais, comunitárias, etc. Pode-se observar que tanto Rawls (1997) quanto Walzer (2003), ao conceituarem justiça, não deixam de relacionar seus princípios a uma ideia de sociedade, vinculando-a a um sentido normativo, no qual se destacam sugestões de como melhor gerir esse conceito quando aplicado à realidade social. Ambos relacionam a justiça como responsabilidade das instituições sociais. Nesse sentido, apesar das oposições, não seria possível (e crucial) pensar o plural e o universal como interligados e complementares?

A primeira questão que se apresenta para uma crítica à justiça universalista é de cunho epistemológico: quem, quando, onde e como se definem os princípios de justiça que estabilizam o bem-estar social e sintetizam as concepções de bem comum? Em segundo lugar, a universalidade da justiça não consegue alcançar todas as sociedades do globo, pois a história e a estrutura de cada uma delas, em suas diversas dimensões, não são iguais em sua totalidade. Ainda que não se aprofunde a ótica de uma teoria da justiça à escala individual, é possível conceber que a justiça universal se romperia ou seria flexibilizada através das experiências sociais e político-culturais de cada lugar.

É problemático pensar também na teoria universalista da justiça e na pressuposição de imparcialidade do Estado, em que, pela definição dos princípios de justiça, as relações de poder não influenciariam na tomada de decisões. Rawls (1997) acredita na possibilidade de uma cooperação social e de uma ação conjunta na construção, por exemplo, de uma carta constitucional, que rege e funda uma sociedade. Sua crença na importância das instituições como responsáveis pela gerência da igualdade equitativa é legítima, porém, ainda assim, as relações de poder não podem ser desconsideradas no âmbito das decisões dos critérios de equidade, por exemplo.

Em outras palavras, é possível admitir que alguns grupos, as elites² principalmente, possuem maior acesso aos setores de governabilidade estatal, o que influencia diretamente na construção dessa carta constitucional e pode resultar por registrar apenas os interesses de grupos específicos, e não os da totalidade dos cidadãos e das cidadãs. Como analisa Stoer (2001, p. 6, grifo do autor) em um trabalho que trata da educação pública como lugar de realização da justiça social, as elites ou especificamente algumas classes médias se desenvolvem:

[...] devido ao aumento da complexidade da divisão econômica do trabalho, através de uma solidariedade orgânica *individualizada*. Significa isto que esta classe, situada entre a aristocracia e a classe

² Neste trabalho, entende-se que as elites são grupos minoritários que se apropriam, na maior parte dos aspectos da vida social, dos recursos mais valorizados, tais como o *status*, as propriedades, a cultura, o conhecimento, etc. Esses grupos, para Bourdieu (2012), estão em posições sociais que constituem o campo social, e as posições que eles ocupam refletem atributos que os distinguem.

trabalhadora, assenta na posse e no controlo de recursos físicos especializados. É, portanto, uma classe média que se desenvolve através de unidades de produção que se identifica com a indústria, com as empresas, e que se desenvolve entre o século XIX e o século XX.

As elites, ou melhor, as não massas, possuem e constroem relações sociopolíticas que agregam muito mais poder de acessar esses âmbitos de constituição legítima das ideias sobre a justiça do que as massas propriamente ditas. Em outro sentido e ponderação, não existiriam pontos de conexão universais, ontológicos, que caracterizariam a justiça como experimento humano? Princípios que, independentemente do lugar, representariam noções de bem comum compartilhados pelas sociedades? Essas questões são elaboradas por Estêvão (2001) na tentativa de repensar a existência de uma ideia mínima de bem.

A abordagem dessa ideia, mesmo assim, não deixa de ser tortuosa, já que a igualdade, como base para a promoção da justiça, possui uma interpretação política. Ou seja, mesmo que haja princípios mínimos de bem que manteriam uma noção universal do justo, a interpretação da igualdade, como haste da justiça, ainda estaria perpassada pela decisão e decodificação de instituições e ideologias políticas, podendo ou não aplicar o mínimo do bem comum.

A justiça universalista também possui suas nuances, e elas devem ser apreciadas. A autonomia das instituições escolares, por exemplo, por meio de uma exacerbada imersão das concepções de justiça local, pode isolar a instituição escolar da sua relação com o mundo que está nela, mas que tam-

bém se encontra para além dela. A escola que se embrenhar indefinidamente em seus contextos locais, na justificativa de reconhecer especificidades nos seus princípios de justiça, pode acabar funcionando:

[...] objetivamente como um mecanismo de exteriorização de alguns atores das fronteiras da organização educativa, o que a torna perigosa em termos do alcance do ideal de democratização do ensino e da cidadania. Além disso, a visão comunitarista da escola, enquanto baseada no 'mundo doméstico', como muitos defendem, pode vir a sofrer da rigidificação da sua forma de poder característica, propiciando formas possivelmente mais atualizadas de paternalismo, com eventuais perspectivas sectárias e feudalistas sobre o seu território e com visões engessadas da própria estrutura hierárquica da escola. Finalmente, esta focalização do ideal comunitário das escolas pode isolar a escola, preocupando-se apenas com a satisfação das necessidades locais (e alheada, portanto, do que se passa em nível nacional), ao mesmo tempo em que pode levá-la a privilegiar a vertente mutualista da justiça, em que os atores estão comprometidos sobretudo com um sistema de direitos e obrigações (e em que o político se subordina ao bem comum), não se problematizando verdadeiramente a justiça do sistema político e as prioridades do sistema econômico. (ESTÊVÃO, 2001, p. 73).

A justiça, na condição de saber norteador da igualdade e da liberdade, bases de formação de algumas democracias, precisa dialogar constantemente com as concepções universais e as contradições geradas pelas experiências sociais do local. Essa definição de bem comum não está desligada de

uma ontologia do bem, mas percebe que existem princípios de bem que estabelecem outras fronteiras. É necessário re-
visar constantemente que o local e o universal são históricos e políticos, assim como os indivíduos que experimentam os seus princípios. Os contextos precisam ser apreciados, pois a universalidade da justiça pode ignorar a localidade das diferenças e das desigualdades, que não são naturais, mas construídas social e politicamente, assim como a localidade e a pluralidade podem também ferir os princípios de igualdade, buscando encontrar especificidades que, ao invés de elucidarem a justiça como bem comum, acabam por construir noções específicas de bem: privilégios.

O plural e o universal em uma escola justa: a igualdade complexa à escala individual

O que é uma escola justa?

O conceito de escola justa é abordado por Dubet (2008a, 2008b), sendo indagado em diferentes trabalhos produzidos pelo autor. Ele analisa, no contexto francês, a forma com a qual a escola é estruturada e funciona. Essa escola atua sob a lógica da competição entre os alunos que alcançam o sucesso e aqueles que não conseguem produzir nem se desenvolver de acordo com as avaliações às quais são submetidos. Dubet (2008a, 2008b) problematiza o sistema, pois este, segundo ele, produz mais injustiças do que reconhece, de fato, os méritos de cada um. E, mesmo quando consegue reconhecer esses méritos (ou chegar mais perto disso), por meio do aperfeiçoamento das formas de avaliar o desenvolvimento de cada um, continua a

produzir injustiças por considerar como iguais indivíduos que são diferentes em suas heranças de família, de classe, de raça/etnia, de grupo social, de gênero, de sexualidade, etc.

Pode-se inferir que Dubet (2008a, 2008b) possui uma interpretação da escola como reprodutora de desigualdades bastante vinculada às teorias de Bourdieu e Passeron (1982), nas quais é possível perceber o parecer de que é na escola que se legitimam e reproduzem as desigualdades, através do investimento e transformação do capital econômico das famílias em capital cultural. De outro modo, quanto mais abastada a família for, mais facilidade de acesso à cultura, de compreensão dos processos construídos pela escola, de suas normas, das estratégias de sucesso, etc.

Sabemos, por exemplo, que as condutas das famílias são de mais a mais estratégicas e utilitaristas, pois os pais sabem que as *performances* escolares de seus filhos são decisivas em relação ao acesso ao emprego: as demandas seletivas são cada vez mais precoces, as escolhas de utilidade levam a escolhas culturais e intelectuais e aqueles que não podem se orientar no labirinto do mercado escolar são fortemente penalizados, enquanto se desenvolvem os cursos e apoios privados. (DUBET, 2008a, p. 388).

Bourdieu e Passeron (1982) também destacam que o currículo escolar carrega e atua como uma violência simbólica, pois distribui para todos uma base cultural que é construída, sobretudo, sob a supervisão das elites, legitimando suas ideias e modos de ser. Ao tratar como iguais aquelas/es que são diferentes em suas heranças, a escola acaba por privilegiar, ainda mais, as/os que já são privilegiadas/os.

Além de que, segundo Stoer (2001, p. 24), a educação pública de massas não só realizou, de certa forma, um aprofundamento das noções de justiça, ao requerer a igualdade de oportunidades, mas acabou também se estruturando como um:

[...] compromisso escolar, de matriz moderna, [que] desenvolveu-se sobretudo no século XX e consistia no equilíbrio conflitual entre as necessidades do patronato de dispor de uma mão de obra relativamente qualificada e os anseios das classes populares de aumentar o seu nível educativo e de certificação escolar. Este compromisso foi solidificado politicamente pelos estados na assunção da conexão causal entre o aumento do nível educacional e desenvolvimento econômico.

A escola para todos, baseada no princípio da igualdade de oportunidades, além de reproduzir e promover desigualdades, distribuindo um currículo hegemônico, baseado nos anseios das elites, também tinha um objetivo de emancipar por meio do conhecimento, mas formar também (e principalmente?) para a exploração do trabalho.

Dubet (2008b) assume o quanto seria difícil almejar uma escola justa o suficiente para ser igual para todos. No entanto, ele diz que o projeto não pode ser abandonado pela dificuldade de encontrar um sistema diferente do que o sistema do mérito. Ele reitera a necessidade de investir em esforços para que se tenha um sistema que seja, se não justo, o menos injusto possível.

Nesse sentido, segundo ele, seria possível tornar menos injustas as relações escolares mediante a configuração de uma igualdade individual das oportunidades. Somente

assim, ou a partir desse esforço, a escola se tornaria menos injusta, reconhecendo cada sujeito como um, cercado pelas suas heranças sociais, mas que não poderia ser equiparado, em critérios de competição, com todos os outros diferentes dele. A igualdade individual das oportunidades representa um esforço de reflexão sobre o sistema que deposita nos diplomas a única maneira de reconhecimento da boa *performance* escolar.

Para ele, não se pode deixar de considerar a utilidade individual desses bens sobre o valor dos diplomas, haja vista que eles têm consequências nas relações coletivas: “É preciso manter ou aumentar a influência dos diplomas sobre o destino social dos indivíduos, ou necessário é, ao contrário, atenuá-lo a fim de que a escolaridade não seja a única a forjar o destino dos indivíduos” (DUBET, 2008b, p. 14).

Sua concepção é de que a igualdade individual das oportunidades não só reconhece a necessidade de dar direito ao acesso, mas de preocupar-se com o sucesso de todos. Dubet, ao longo de seus trabalhos, discorre sobre a importância que se deve dar ao respeito pelos vencidos, como um aprofundamento da ética na educação. O acesso garantido contempla o aperfeiçoamento das noções sobre essa ética dos direitos, porém há a premência de não só tratar os vencidos de forma respeitosa, sem a humilhação por meio da exaltação dos vencedores, mas da inquietude em relação ao destino dos vencidos.

O autor defende ainda a necessidade de se criar um mínimo escolar para todos em relação ao mínimo considerável de aprendizagem que garanta o direito de formar cidadãos, cientes de seus direitos e deveres, aptos para sobreviverem

com dignidade, possibilitando assim que, mesmo com as desigualdades que ainda se perpetuem, o básico seja igual, acessível e garantido.

O que é uma justiça complexa em educação?

Em Estêvão (2004), afirma-se que, mesmo em sistemas mais comuns, como os que formam os Estados liberais ou neoliberais, a justiça é complexa, em seus diversos eixos de funcionamento, uma vez que ela não acontece apenas como determinação estrutural, mas como relação de negociação. Os indivíduos de uma sociedade vivem a justiça para além do que ela significa na lei, por exemplo. Eles a experimentam de acordo com suas realidades e necessidades específicas.

Assim como Dubet (2008b), Estêvão (2004) problematiza a igualdade de acesso sem a consideração das diferenças na composição e hierarquias dos grupos sociais. No entanto, dependendo da lógica escolar em questão, o insucesso gerado pelas desigualdades da competição pode receber interpretações diferentes. Ele divide simplificada a escola em algumas formas de funcionamento, tais como: comunidade educativa - mundo doméstico; empresa educativa - industrial; escola cidadã - cívico, entre outras. Dessa forma, o insucesso escolar pode ser interpretado de diversos ângulos: na lógica doméstica, o fracasso seria injusto, pois não teriam sido consideradas as desigualdades entre famílias e os aspectos subjetivos gerais; na lógica industrial - justificado, pois o aluno se revelou indiferente aos seus resultados e possibilidades de superar-se; na lógica cívica - compreensível, pois as práticas elitistas permaneceram.

Dubet (2008b) se aproxima da possibilidade de buscar a resolução das injustiças escolares promovendo uma interpretação individual da igualdade de oportunidades. Estêvão (2004) também avança no sentido de perceber que a interpretação da justiça se dá por meio das relações cotidianas, através de negociações, de ideias que se fundam em situações específicas. Também afirma que, além dos indivíduos, há modelos de escolas e de educação.

A educação escolar não pode ser distribuída entre todos como um bem sem considerar as diferenças entre os atores. De outra forma: a educação escolar não pode agir no sentido de uma *igualdade simples*. Como menciona Freire (2011), não se pode considerar as/os discentes como portadoras/es das mesmas necessidades, passíveis de serem educadas/os num sistema pedagógico pronto, no qual apenas encaixá-las/os seria suficiente. A/O aluna/o não pode ser tratada/o apenas como aluna/o, como se precisasse apenas de conhecimento. Corre-se o risco de ensinar alguém que não existe. Os indivíduos são multidimensionais. Eles estão sempre para além dessa simplificação. A partir disto, Estêvão (2004) defende uma ideia de *igualdade complexa*, ou de várias igualdades.

O autor também observa que já que os indivíduos precisam dessa igualdade complexa e que, como discentes, não são vazios de experiências e aprendizados, logo é preciso pensar em uma justiça complexa no âmbito curricular. A escola evoca uma justiça distributiva, distribuindo as mesmas quantidades de currículo (hegemônico), independentemente dos efeitos que isso pode causar quando aplicado a alunas/os diferentes. Necessita-se do reconhecimento dos diferentes grupos de pessoas, seus conhecimentos e suas identidades,

como forma de exercer uma justiça curricular que inclua e diversifique (ESTÊVÃO, 2004).

Indivíduo plural e justiça complexa

Atrelado a essas concepções, em escala individual, com o objetivo de aprimorar a visão crítica desse indivíduo que se tem considerado como multidimensional, é possível fazer um caminho de comunicação sob as concepções que Lahire (2004) elabora, de forma reflexiva, na tentativa de aprofundar a tradição disposicionalista de Pierre Bourdieu, examinando que o indivíduo social pode agir tanto em relação ao cenário no qual está inserido como pode agir influenciado por suas sociabilidades anteriores, como as heranças familiares, por exemplo, assim como pode também agir de forma não consciente/intencional.

Ele busca discutir três autores, pelo menos, apontando seus melhoramentos teóricos e suas imperfeições. Em Goffman, ele reconhece a possibilidade do cenário como influenciador da ação, na descrição da ordem da interação, mas aponta que há uma desconsideração do passado incorporado pelo indivíduo no desenrolar dessa ação. Em Elias, ele percebe que há bastante insistência no reconhecimento “[...] das redes ou configurações de interdependência que os indivíduos formam entre si e em suas limitações” (LAHIRE, 2004, p. 21), mas que, assim como Goffman, não evoca o passado incorporado pelos indivíduos em suas socializações. Por fim, em Bourdieu (LAHIRE, 2004), ele reconhece que é dada a devida importância às heranças que cada indivíduo incorpora e transforma em disposições (*habitus*), mas que há uma exacerbada generalização de que essas disposições possam ser transferidas de pais

para filhos, por exemplo, e de que não seria em todos os contextos que elas poderiam ser evocadas e reproduzidas.

Segundo Dayrell (1999, p. 137), essa forma de perceber a ação do indivíduo é reflexo de um paradigma emergente que produz concepções sobre um novo humanismo “[...] que coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas tanto a natureza quanto as estruturas estão no centro da pessoa”. A problematização apontada por Lahire (2002, 2004) diz respeito à questão de que nenhum indivíduo se reduz a uma única coletividade, e sim a conjuntos diferentes, não homogêneos, seja à família (que também não se reduz às pessoas do interior do lar), à classe, ao grupo religioso, etc. São as múltiplas dimensões desse indivíduo que possibilitam compreender as suas ideias e ações como mais ou menos coerentes, compreensíveis, sistemáticas, enfim.

A partir disso, pensar a/o discente como indivíduo repleto de sociabilidades e de subjetividade possibilita perceber que há na escola e no currículo oportunidades de qualificação da igualdade complexa. Dayrell (1999, p. 140), nesse viés, permite analisar que cada discente, “[...] ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da ‘experiência vivida’”.

Encaminhamentos finais

Em vista dos argumentos apresentados, para fins de considerações finais, acredita-se que é possível tomar a justiça em educação como complexa, em escala individual, partindo da percepção de que não apenas as instituições possuem

seus meandros, mas que os indivíduos que integram essas macrorrelações são multidimensionais. A justiça e seus princípios foram, portanto, pensados a partir de uma concepção universalista, que, mesmo com as críticas, se mostra coerente pela sua capacidade de evocar uma concepção ontológica de bem comum e de promoção equitativa de dispositivos institucionais que reconheçam as diferenças e as tratem adequadamente, visando à justa distribuição dos bens sociais.

Argumentou-se também acerca de uma perspectiva mais individual, de princípios locais e comunitários, movidos pelos cenários onde ocorrem as socializações, pelas heranças incorporadas pelos indivíduos, pela consideração dos interesses contidos nas interpretações e sentidos produzidos por esses indivíduos ao se relacionarem com a justiça, etc. A intenção é relacionar a justiça complexa, compreendida não só pela pluralidade das esferas como também pela heterogeneidade interna dessas esferas, com a perspectiva de um indivíduo que se socializa consigo mesmo, com os outros ao seu redor e com as heranças incorporadas pelas suas socializações anteriores. Ou seja, a justiça assume características dialeticamente vinculadas com o universal, assim como se relaciona com o local, com a experiência individual e com o momento específico, podendo transformar-se ou permanecer inalterada.

A escola, que é uma das esferas perpassadas pela justiça, possui em seu núcleo uma enorme quantidade de relações heterogêneas de justiça, mas também não deixa de se vincular a princípios universais mínimos. Isso acontece porque ela é composta por diversas dimensões de interesses, interpretações, projetos, políticas, valores administrativos, etc. Ao buscar aprofundar a justiça complexa em uma escala in-

dividual, objetiva-se demonstrar que os princípios do justo e do injusto não podem ser concebidos suficientemente sem a extensa visão dialética que compõe as interpretações e ações dos indivíduos. Elas partem de lugares múltiplos e não se encerram de forma simples, uma vez que a ação do indivíduo é construída constantemente, sempre que ele se depara com a necessidade de pensar ou se relacionar, de alguma forma, com as ideias, sejam quais forem.

Empiricamente considerar a justiça complexa, frente à perspectiva de uma análise que parta da individualidade, pode permitir conhecer minimalistamente os meandros da relação que o indivíduo desenvolve com as concepções de justiça (e principalmente talvez com as concepções de injustiça), seus interesses, suas disposições incorporadas e também as resoluções concretas com as quais ele constrói o desvio, na busca de encontrar formas de beneficiar-se, superando ou rearticulando os impactos que a justiça ou a injustiça lhe promovem.

Referências

BOBBIO, N. *Dicionário de política*. 8. ed. Brasília, DF: UnB, 1995.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 136-161.

DUBET, F. Democratização escolar e justiça da escola. *Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 381-394, 2008a.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?* A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008b.

ESTÊVÃO, C. A. V. *Educação, justiça e democracia*: um estudo sobre as geografias da justiça em educação. São Paulo: Cortez, 2004.

ESTÊVÃO, C. A. V. Justiça complexa e educação: uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 64, p. 107-134, 2002.

ESTÊVÃO, C. A. V. *Justiça e educação*: a justiça plural e a igualdade complexa na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LAHIRE, B. *Homem plural*: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. *Retratos sociológicos*: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROHLING, M.; VALLE, I. R. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 386-409, 2016.

STOER, S. R. Eixo temático I: *Educação como direito*: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social. Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, Brasil. Outubro de 2001.

WALZER, M. *Esferas da justiça*: uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GESTÃO DO TRABALHO NOS CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A SAÚDE DO TRABALHADOR

Isabelle Marques Barbosa

José Weyne de Freitas Sousa

Introdução

ESTE ARTIGO SE PROPÕE A SOCIALIZAR PARTE DA PESQUISA QUE vem sendo desenvolvida para o Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, a qual pretende responder à seguinte problemática: em que medida elementos que compõem a gestão do trabalho nos Centros de Referência de Assistência Social (Cras)¹ do município de Maracanaú, Ceará (CE), podem interferir na saúde dos servidores? Para tanto, na tentativa de responder a essa problemática, é necessário conhecer o trabalhador², as relações de trabalho que circunscrevem o

¹ O Cras constitui-se como unidade de referência territorial para o trabalho social com famílias. De acordo com Brasil (2009, p. 9), essa unidade social constitui-se em “[...] uma unidade de proteção social básica do Suas, que tem por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidades e riscos nos territórios, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania”.

² Faz-se necessário esclarecer que serão usados, em alguns momentos, o termo “servidor” (mais usado pela gestão municipal) e, em outros, “trabalhador”.

cotidiano laboral, bem como as especificidades que a esfera pública promove a esses agentes. Com esse propósito, buscaremos discorrer brevemente sobre o que é a política de assistência social, suas diretrizes, objetivos e princípios norteadores. Procuraremos entender por que essa política social vem ganhando *status* nos últimos anos, para posteriormente tecermos os caminhos que a administração municipal vem percorrendo em relação à questão da saúde do trabalhador.

Para responder às problematizações elencadas anteriormente, decidimos utilizar nesta pesquisa uma abordagem mista (qualiquantitativa), recorrendo tanto às apreensões subjetivas dos sujeitos da pesquisa quanto aos dados quantificáveis, por entendermos a complementaridade dos dois métodos e também pela possibilidade de uma articulação permanente dos dados coletados, obtendo, assim, uma inferência mais ampla do fenômeno estudado.

Sampieri (2013, p. 552, grifos do autor) esclarece na seguinte passagem:

Um argumento adicional para não aceitar a dicotomia entre QUAN-QUAL é proporcionado por Ride-nour e Newman (2008): assim como acreditamos que não existe a completa ou a total *objetividade*, também é difícil imaginar a completa ou a total *subjetividade*. Na realidade e na prática cotidiana, os pesquisadores se alimentam de várias estruturas de referência e a intersubjetividade captura a dualidade entre a indução e a dedução, o qualita-

No entanto, trata-se de uma mesma abordagem conceitual, ou seja, servidor e trabalhador pertencentes a uma mesma classe social, a classe trabalhadora. Alerta-se também para o fato de que os termos “servidor” e “trabalhador” estão se referindo ao gênero humano (mulheres e homens), evitando-se, dessa forma, o uso de “servidor/a” e “trabalhador/a”.

tivo e o quantitativo. Nós, seres humanos, agimos de ambas as formas, é nossa natureza, agimos assim desde que nascemos, por isso temos de insistir que os métodos mistos são mais consistentes com nossa estrutura mental e comportamento habitual.

Goldenberg (2003) também acredita na complementação das duas abordagens. O emprego desses métodos permite um maior entendimento do problema estudado, pois permite ao pesquisador lançar mão de ideias através de diferentes pontos de vista, não se limitando a um ou a outro.

Macedo (2009) reforça a ideia de que não há uma hierarquização entre a natureza das pesquisas, muito menos é indicado dicotomizá-las. É preciso, na hora de escolher trabalhar com uma ou com outra pesquisa, indagar-se qual delas dá conta de analisar melhor o objeto em foco. Complementa o pensamento ao expor que o ato de indagar não quer dizer que deve haver separações do tipo quantitativo e qualitativo, objetivo e não objetivo. Entende essa dicotomia como uma construção que não favorece o despertar de um saber científico e a própria compreensão do fenômeno estudado. A compartimentalização desfavorece a visualização de uma totalidade que revelaria muito mais do que partes isoladas, assim:

[...] não se trata de contrapor métodos e fazer a apologia de um deles, e sim de investigar radicalmente a natureza do conhecimento humano, o que nunca pode garantir nenhum alcance definitivo, porque é uma produção humana, e o ser humano encontra-se sempre perspectivado e enraizado no passado mais distante, a perder de vista, assim como também se acha sempre em uma condição

já dada que o projeta em possibilidades ainda não dadas. (MACEDO, 2009, p. 19-20).

As possibilidades advindas de uma interconexão não devem deixar de lado as subjetividades dos sujeitos, que, imersos na sociedade, são partes integrantes dela, do mesmo modo que a coletividade é formada por inúmeros indivíduos, que, através das relações sociais, dão formas e sentidos ao sujeito e ao coletivo. Deve-se superar a dicotomia existente entre Ciências da Natureza e Ciências do Espírito, restabelecendo a unidade necessária ao estudo do homem nas sociedades. Para o autor:

[...] a consciência-inconsciência é, ao mesmo tempo, individual, social e antropológico-ecológica, abarcando o indivíduo singular, as relações sociais singulares e as formações de sentidos que pertencem ao grande acervo da espécie humana em suas relações com seu meio de vida e com os macrocorpos celestes e os microcorpos atômicos. (MACEDO, 2009, p. 26).

Entendemos que, mediante esta proposta metodológica, será possível apreender a complexidade que cerca o fazer profissional dos trabalhadores dos Cras em Maracanaú-CE, para assim perceber o processo relacional entre saúde, doença e trabalho.

Política de assistência social: proteção social como direito da população

O servidor público, na execução de suas atividades, está, muitas vezes, inserido em ambientes que trazem poucas

garantias de desempenho seguro, eficiente e eficaz de suas atividades. Pode-se citar como exemplo a própria estrutura dos prédios, dos mobiliários, do ambiente insalubre, dos baixos salários, da falta de materiais para a execução dos serviços, da quantidade insuficiente de trabalhadores para desenvolver as ações do serviço, das altas cobranças pela gestão municipal, estadual ou federal, tais como: metas, produção de documentos, índices de qualidade que precisam ser atingidos rotineiramente. Essa quantidade de exigências, cobranças e constantes desafios apresentados aos trabalhadores gera a possibilidade do adoecimento tanto físico quanto mental.

Envoltos em uma lógica produtivista, de obtenção de resultados em cada ação que executam, são pressionados diariamente, mesmo que sem as devidas condições de trabalho à disposição, a darem respostas às demandas societárias através das políticas sociais, a saber: assistência social, saúde, habitação, educação, previdência social, dentre outras.

A proteção social brasileira como direito é um campo relativamente novo no Brasil que ainda comporta, na ação de seus serviços, estranhamento por parte da sociedade mais conservadora e reacionária. Estudos como os de Couto (2010), Silva (2014), Silveira (2011) e Sposati (2009) vêm sendo desenvolvidos na tentativa de dar visibilidade e fortalecimento às políticas públicas brasileiras, reafirmando, dentre elas, a importância que políticas de cunho social promovem na vida dos brasileiros que, por inúmeros motivos, estão inseridos em condições de vida que não garantem o mínimo de dignidade humana e cidadania para sua reprodução social³.

³ A concepção de reprodução social é trazida por Yamamoto (2009, p. 10) nos seguintes termos: "A reprodução das relações sociais na sociedade capitalista

Em relação à cidadania⁴, Silva (2014) nos faz refletir que a formação social e política brasileira foi cunhada por práticas assistenciais, clientelistas e mandatárias, em que a lógica do direito quase sempre perpassa pela lógica de concessões e benesses, fazendo com que o sentido real de cidadania tenha sido invertido. A autora mostra que nossa história social foi marcada pela hierarquização, subjugação e altos níveis de desigualdades entre os sujeitos. Materializa-se como um constante desafio a busca pela desconstrução desse ranço histórico, em que “[...] todos são iguais perante a lei,

na teoria social crítica é entendida como reprodução desta sociedade em seu movimento e em suas contradições: a reprodução de um modo de vida e de trabalho que envolve o cotidiano da vida social. O processo de reprodução das relações sociais não se reduz, pois, à reprodução da força viva de trabalho e dos meios materiais de produção, ainda que os abarque. Ele refere-se à reprodução das forças produtivas sociais do trabalho e das relações de produção na sua globalidade, envolvendo sujeitos e suas lutas sociais, as relações de poder e os antagonismos de classe. Envolve a reprodução da vida material e da vida espiritual, isto é, das formas de consciência social – jurídicas, religiosas, artísticas, filosóficas e científicas – por meio das quais os homens tomam consciência das mudanças ocorridas nas condições materiais de produção e vida material, pensam e se posicionam na sociedade”. É importante perceber as formas de reprodução social para os usuários das políticas sociais, tanto como forma de subalternidade como forma de emancipação e resistência de tal condição.

⁴ Ainda em relação à cidadania, a autora Mota (2011, p. 115) nos faz refletir sobre o projeto político, econômico e social que as classes dirigentes do Brasil vislumbram como indispensável para a possível superação da crise brasileira, que seria “[...] o Estado mínimo, subordinado ao mercado máximo”. Acrescenta ainda a construção de um novo tipo de cidadão, o cidadão-consumidor, ocorrendo a constante desregulamentação do Estado e o desmonte dos distintos mecanismos de regulação da produção social, havendo conseqüentemente a redução e eliminação de direitos doravante conquistados, em que, “[...] Sob a defesa da transferência de atividades do setor público para o setor privado – lucrativo e não lucrativo –, o que está se constituindo é um modelo societário que tem por base a substituição de um determinado sujeito político: o ‘cidadão-consumidor’, produto de uma sociedade que concebe a organização econômica e social valendo-se de um Estado mínimo e do mercado máximo” (MOTA, p. 115, grifo da autora).

no entanto, na prática, as relações que se estabelecem ultrapassam a esfera legal e expressam as relações desiguais de autoritarismo e clientelismo” (SILVA, 2009, p. 29).

É pertinente trazer o destaque de como vem se portando a oferta dos direitos dentro dos diversos modelos de Estado e qual tem sido o papel do Estado nesse processo. Couto (2010, p. 60) traz reflexões sobre o assunto. Segundo a autora, na formação do Estado moderno, cujo primeiro estudo foi realizado por Hobbes, havia a necessidade, para criação de uma unidade territorial, de um ordenamento jurídico que direcionasse suas ações. Surgiu, então, o Estado de direito, cujas características perpassavam pela estrutura formal, material, social e política do sistema jurídico. A legalidade despontava como vital para o Estado moderno, possibilitando o acesso dos indivíduos aos direitos civis e políticos. Já o surgimento do Estado social ocorreu devido à necessidade demandada pela classe trabalhadora para sua reprodução social com vistas à integração social. Assim:

Se no Estado de direito a conformação dos direitos individuais é formulada por um sistema jurídico capaz de assegurar pela cobrança individual seu exercício, no Estado social a resposta vem em forma de políticas sociais, que se caracterizam por ser ‘aquelas modernas funções do Estado capitalista - imbricado à sociedade - de se produzir, instituir e distribuir bens e serviços sociais’ (Pereira, 1998:60). Essas políticas são um campo privilegiado de concretização das demandas postas pelos trabalhadores ao Estado. Suas características estão atreladas à forma de constituição desse Estado, tendo papel importante no processo de reprodução da força de trabalho. (COUTO, 2010, p. 60).

Como política pública, a assistência social ganhou, ao longo dessas últimas décadas, visibilidade e papel fundamental no trato da questão social. Quando a Constituição Federal (CF) de 1988 passou a afiançar alguns direitos sociais e humanos, institucionalizou, ainda que de forma não consolidada, a responsabilidade do Estado em prover mínimos sociais às famílias que não tenham como se prover ou de ter seu sustento provido por familiares.

Passou-se, a partir de então, a se tratar o assunto da proteção social de forma ampliada, como responsabilidade que não perpassa somente a esfera particular, mas que deve ser discutida e disputada em âmbito público. Isto foi importante, pois, frente às consequências desastrosas que a população brasileira vivencia no dia a dia - dentre elas, o desemprego estrutural, o emprego precarizado, o pouco ou nulo acesso aos serviços públicos - a proteção social significou a possibilidade de superação de algumas formas de desigualdade social historicamente vivenciadas por grupos sociais específicos, a exemplo de: negros, mulheres, crianças e idosos. Assim, para Sposati (2009, p. 14), a inclusão da assistência social no rol das políticas sociais integrantes da seguridade social⁵, juntamente com a saúde e a previdência social, significou:

[...] uma decisão plenamente inovadora. Primeiro, por tratar esse campo como de conteúdo da política pública, de responsabilidade estatal, e

⁵ Mota (2011), ao analisar a inclusão normatizada da seguridade social em texto constitucional, informa-nos que, embora os direitos sociais tenham sido cunhados na CF de 1988, isso necessariamente não assegura que seu acesso esteja garantido. A autora problematiza que somente através do movimento das relações sociais é que poderá haver a concretização e as condições efetivas para a sua implementação.

não como uma nova ação, com atividades e atendimentos eventuais. Segundo, por desnaturalizar o princípio da subsidiariedade, pelo qual a ação da família e da sociedade antecedia a do Estado. O apoio a entidades sociais foi sempre o biombo relacional adotado pelo Estado para não quebrar a mediação da religiosidade posta pelo pacto Igreja-Estado. Terceiro, por introduzir um novo campo em que se efetivam os direitos sociais [...], significou, portanto, ampliação no campo dos direitos humanos e sociais, como política, ser capaz de formular com objetividade o conteúdo dos direitos do cidadão em seu raio de ação, tarefa, aliás, que ainda permanece em construção.

Após a inclusão da assistência social na CF de 1988, ocorreram importantes marcos regulatórios que visaram à implantação e à implementação dessa política, dando corpo e direcionamento a suas ações. Silveira (2011) traz em seu trabalho a contextualização desse processo. Primeiramente ocorreu a criação da Lei n. 8.742, de 1993, que instituiu a Lei Orgânica da Assistência Social. Nessa lei há a inclusão dos objetivos, dos princípios e das diretrizes que devem reger a execução dessa política pública. No artigo 2º, constam como objetivos:

I. A proteção social, que visa à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos [...]; II. A vigilância socioassistencial, que visa a analisar territorialmente a capacidade protetiva das famílias e nela a ocorrência de vulnerabilidades, de ameaças, de vitimizações e danos; III. A defesa de direitos, que visa a garantir o pleno acesso aos direitos no conjunto das provisões socioassistenciais.

Outro marco regulatório importante diz respeito à criação do Sistema Único de Assistência Social (Suas) no ano de 2005. Há treze anos o sistema foi criado visando romper com a lógica assistencialista e fragmentada das ações. O sistema promove o acesso a programas, a projetos, a serviços e a benefícios socioassistenciais ofertados em duas modalidades de acesso: Proteção Social Básica (PSB) e Proteção Social Especial (PSE) (SILVEIRA, 2011). Abordaremos o conjunto de elementos que cercam a PSB, pois é nela que se situa o objeto desta pesquisa.

Segundo informações do Ministério do Desenvolvimento Social (BRASIL, 2017), o país contava até o ano de 2016 com 8.240 unidades de Cras. Segundo esse último levantamento, a região Sudeste é a que mais concentra unidades, representando 34,5%, seguida pela região Nordeste, com 32,1%. Já a região Sul conta com 18,4% das unidades, ficando as regiões Norte e Centro-Oeste empatadas com 7,5%. Silveira (2011, p. 9) conclui que o Suas “[...] expressa a construção do conteúdo específico da assistência social na proteção social brasileira, desencadeando e dinamizando processos de democratização e de qualificação do acesso aos direitos, com consequente ampliação do Estado”.

A partir de então, com a aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em 2004, da Norma Operacional Básica Suas (NOB/Suas) em 2005 e da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (NOB/RH) em 2006, viu-se o reordenamento político-administrativo com a implementação das equipes, das estruturas e dos serviços que dessem conta de responder com qualidade às demandas da sociedade que necessitam dessa política social. Segundo Silveira (2011, p. 11), a NOB/RH/Suas representou um marco “[...] na

gestão do trabalho por disciplinar seus atributos essenciais e alguns parâmetros transformados em requisitos relacionados ao financiamento e ao reconhecimento político com a Norma Operacional Básica -NOB/Suas/05”.

Faz-se importante entender que a NOB/RH/Suas (2006) insere como obrigatoriedade o conceito de equipe de referência, a fim de organizar e atender a oferta dos serviços, benefícios, programas e projetos da política de assistência social territorialmente. Nesse sentido, de acordo com o porte municipal, a equipe deverá ter em sua composição obrigatoriamente algumas categorias de servidores efetivos.

Maracanaú, que é município de grande porte, terá na composição da equipe de referência: quatro técnicos de nível superior, sendo dois assistentes sociais, um psicólogo e um profissional de nível superior que compõe o Suas, e quatro técnicos de nível médio; esses profissionais deverão referenciar até 5.000 famílias por Cras. No entanto, o que vem sendo discutido nos espaços de deliberação e pactuação da política de assistência social é que tais equipes de referência são apenas o horizonte básico para compor a oferta do Serviço de Atendimento Integral à Família (Paif) e do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), sendo o mínimo, e não o máximo, de profissionais por unidade, uma vez que a demanda e a complexidade de cada território devem ser avaliadas pela gestão municipal, ou seja, ampliando, quando necessário, a equipe de referência. Muniz (2011, p. 97) reforça tal entendimento postulando que “[...] as equipes de referência não são ‘equipes mínimas’. Devendo assim a gestão municipal adequar a quantidade de profissionais de acordo com a demanda territorial”.

A gestão no Suas: o trabalho em questão

A gestão do trabalho no âmbito do Suas requer ir além de práticas gerenciais de controle de pessoas. A gestão do trabalho deve se propor a realizar o seguinte, de acordo com Silveira (2011, p. 20):

[...] processos unificados e construídos coletivamente com definição de requisitos, competências e perfis profissionais para o desenvolvimento de funções correspondentes aos controles democráticos, às responsabilidades de gestão e atendimento prestado, com implementação de condições condignas de trabalho. Portanto, trata-se de uma gestão que obedece às diretrizes da participação e democratização de processos que ampliem e qualifiquem trabalho e os direitos.

No ano de 2009, para acompanhar e monitorar o desenvolvimento da rede de unidades Cras, a Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), juntamente com a Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (Sagi), criou o Índice de Desenvolvimento do Cras (ID Cras). Tal indicador foi dimensionado para avaliar se os elementos necessários para a oferta dos serviços que constam na PNAS e nas normas operacionais básicas estavam em acordo com a legislação, contribuindo para a melhoria das condições de trabalho e consequentemente para a oferta dos serviços socioassistenciais à população.

Até o ano de 2013, segundo informações da SNAS, a metodologia nacionalmente adotada para se condensar as características de cada Cras era realizada através de quatro dimensões, a saber: horário de funcionamento, estrutura física, atividades realizadas e, por fim, recursos humanos, cujos

dados são obtidos através do Censo Suas, feito anualmente por cada uma das unidades, e também do Registro Mensal de Atendimento (RMA). A partir do ano de 2014, houve mudança na metodologia que compõe a formação do ID Cras. De acordo com Nunes e Clemente (2014, p. 3), a diferença principal entre a anterior e a atual avaliação se dá no seguinte:

[...] a redução no número de dimensões do indicador que, com a exclusão da dimensão 'Horário de funcionamento', passou de quatro para três: 'Estrutura física', 'Recursos humanos' e 'Serviços & Benefícios'. Cada uma dessas dimensões também passou a ser avaliada de forma diferente. Os quatros níveis de desenvolvimento anteriormente utilizados (Insuficiente, Regular, Suficiente e Superior) deram lugar a cinco níveis, onde o nível 5 representa a situação que mais se aproxima dos padrões de qualidade desejáveis e o nível 1 representa a situação mais distante do padrão almejado.

O indicador que compõe o ID Cras é sintético, ou seja, é obtido por meio de uma média aritmética simples, que possui uma melhor capacidade de sumarizar diferentes aspectos da realidade. Dentro dessa perspectiva, analisamos o ID Cras de Maracanaú de 2014 a 2016, a fim de obtermos informações relevantes relacionadas ao desenvolvimento da oferta de serviços nas 11 unidades de Cras⁶ que o município possui atualmente. Na tabela a seguir, há informações sobre as dimensões do ID Cras em Maracanaú-CE.

⁶ Atualmente o município de Maracanaú possui os seguintes Cras: Antônio Justa, Alto Alegre, Acaracuzinho, Indígena, Jardim Bandeirantes, Jereissati, Mucunã, Pajuçara, Piratininga, São João e Timbó, tendo sido o Cras Piratininga criado no ano de 2012 e o Cras Timbó, no ano de 2014.

Tabela 1 - Evolutivo anual do Índice de Desenvolvimento dos Cras em Maracanaú

	2014	2015	2016
Número de Cras	10	10	11
Dimensão	Número de Cras com dimensões críticas (abaixo de 3)		
Estrutura física	6 (60%)	6 (60%)	7 (63,6%)
Serviços & benefícios	6 (60%)	6 (60%)	8 (72,7%)
Recursos humanos	0 (0%)	0 (0%)	1 (9,1%)
ID Cras consolidado	3,44	3,36	3,15

Fonte: Vigilância Socioassistencial.

De acordo com a Tabela 1, chegamos às seguintes considerações: apesar de a média geral do ID Cras das 11 unidades ter sido de 3,31 no triênio analisado, o que significa um padrão satisfatório, ao percebermos isoladamente as três dimensões de cada uma das unidades, concluímos que as dimensões “Estrutura física” e “Serviços & benefícios” mostram-se deficitárias, ou seja, com ID Cras abaixo de 3. Nos anos de 2014 e 2015, 60% das unidades apresentaram ID Cras insatisfatório para aquelas duas dimensões. No ano de 2016, houve uma elevação do número de Cras com dimensões críticas, ou seja, 63,6% das unidades apresentaram ID Cras abaixo de 3 no que se refere à dimensão “Estrutura física”; 72,7% das unidades apresentaram ID Cras insatisfatório para a dimensão “Serviços & benefícios”, acrescentando nesse mesmo ano uma piora relacionada à dimensão de “Recursos humanos”, com a inclusão do Cras inaugurado no ano de 2014, representando uma inflexão de 9,1% do geral das unidades.

Nesse sentido, direcionando para a finalidade deste trabalho, tem-se que, mesmo com índices satisfatórios em

relação à dimensão de “Recursos humanos”, ou seja, equipe de referência completa, de acordo com o NOB/RH/Suas 2016, vê-se que o quantitativo de trabalhadores não está sendo suficiente para responder às necessidades da população referentes à oferta dos serviços e benefícios propostos pela PSB, já que, na dimensão “Serviços & benefícios”, mais de 60% das unidades estão com ID Cras abaixo de 3. Aliado a isso, o espaço de oferta para as atividades a que se propõe a política de assistência social nos Cras também está aquém do que as normatizações preconizam.

Assim sendo, pode-se, nessa direção, inferir que há uma sobrecarga de trabalho à equipe dos Cras, associada à falta de condições estruturais, o que se reflete diretamente na oferta dos serviços socioassistenciais no município. Todos esses elementos inter-relacionados podem colaborar diretamente para o adoecimento desses trabalhadores sociais.

Saúde do trabalhador: reflexões iniciais

A discussão da temática saúde do trabalhador é relativamente nova. Requer o esforço de resgatar, para sua compreensão, o momento histórico em que se inicia a preocupação com tal problemática no Brasil, mais precisamente no final dos anos 1970 (PIRES; VASCONCELOS; BONFATTI, 2017).

A saúde do trabalhador é um campo inserido dentro da saúde coletiva, que se propõe ao estudo das relações existentes entre saúde, trabalho e doença das diversas frações de trabalhadores. Entende-se ainda que a saúde do trabalhador difere significativamente das práticas tradicionais da medicina do trabalho e da saúde ocupacional, pois agrega tanto o

aporte empírico como a participação dos trabalhadores nas ações e reflexões a que se propõe (PIRES; VASCONCELOS; BONFATTI, 2017).

Para que a saúde do trabalhador ocorra, faz-se necessário o suporte de diversos saberes científicos, dentre eles, a psicologia, a medicina, a epidemiologia, a administração, dentre outros, caracterizando o aspecto multidisciplinar que tal temática conserva (PIRES; VASCONCELOS; BONFATTI, 2017). Em síntese, Minayo-Gomes e Thedim-Costa (1997, p. 25) definem o conceito de saúde do trabalhador como sendo:

[...] um corpo de práticas teóricas interdisciplinares - técnicas, sociais, humanas - e interinstitucionais, desenvolvidas por diversos atores situados em lugares sociais distintos e informados por uma perspectiva comum. Essa perspectiva é resultante de todo um patrimônio acumulado no âmbito da Saúde Coletiva, com raízes no movimento da Medicina Social latino-americana e influenciado significativamente pela experiência italiana.

Segundo Lacaz (1997), os estudos que relacionam saúde, doença e trabalho no Brasil possuem intrínseca relação com o movimento de reforma sanitária italiana e a medicina social latino-americana, estes dois movimentos constituíram-se em base epistemológica fundante do movimento pela saúde dos trabalhadores no Brasil. Ademais, o autor informa que o modelo de reforma sanitária italiana teve “[...] como um dos seus *pilares* a luta pela saúde na fábrica e o controle da nocividade do trabalho a partir da *centralidade* de ação dos sindicatos de trabalhadores *nos locais de trabalho*, usando como metodologia de intervenção o Modelo Operário Italiano” (LACAZ, 1997, p. 9, grifos do autor).

Ramminger e Nardi (2007) analisam em seu estudo que a saúde do trabalhador no Brasil foi gestada em meio às diferenças de interesses dos trabalhadores, do Estado e do capital. A princípio, a assistência à saúde do trabalhador foi dispensada aos trabalhadores urbanos, sendo deixado de lado inicialmente o trabalhador rural. Esse fato não ocorreu isoladamente no Brasil, deu-se em todas as sociedades ocidentais capitalistas.

O estudo em saúde do trabalhador basicamente passa a entender o acesso à saúde como questão central para o direito à cidadania daquele que trabalha. Não se limita, portanto, somente a práticas contratuais trabalhistas e previdenciárias. Em suma, para Pires, Vasconcelos e Bonfatti (2017, p. 578), a saúde do trabalhador “[...] assume-se como campo de conhecimentos e práticas que entende a saúde como um conjunto complexo formado por todas as instâncias que permeiam a vida humana”.

Os trabalhadores do Suas, mais precisamente os dos Cras, são trabalhadores que, como tantos outros, estão expostos a situações de risco e às mais diversas formas de sobrecarga e de intensificação do trabalho. A influência de fatores e de situações da organização do trabalho que envolvem o cotidiano laboral desconsidera os limites físicos e psíquicos dessa categoria. Nesse sentido, Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010) indicam que a precarização do trabalho é tanto uma questão política quanto econômica e que não se restringe a apenas uma esfera. A precarização, portanto, é multidimensional e “[...] deteriora todo o tecido social, conduzindo a um processo de desfiliação e de despertencimento social, causa direta de vulnerabilidade social e da desfiliação” (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 234).

Linhart (2009) nos chama a atenção para a existência de condições precárias mesmo para os trabalhadores cuja estabilidade é assegurada. A autora denomina essa condição de “precariedade subjetiva”, cujo significado está relacionado a sentimentos de insegurança e de falta de condições para o cumprimento de suas atividades. Consoante Linhart (2009, p. 2-3):

[...] é o sentimento de não poder controlar o trabalho e ter que desenvolver constantemente esforços para se adaptar, cumprir os objetivos estabelecidos. [...] É o sentimento de não ter recurso em caso de sérios problemas de trabalho, nem do lado da hierarquia (cada vez mais raros e menos disponíveis), nem do lado do trabalho coletivo que desgastou com a individualização sistemática da gestão dos empregados e sua concorrência. Este é o sentimento de isolamento e abandono. [...] E isso porque a administração moderna impõe, em nome da autonomia e da responsabilidade, a todos os funcionários para gerenciar as múltiplas disfunções das organizações de trabalho com falhas (isto é, isso não lhes dá os recursos necessários para atender às demandas de seu trabalho), aumentando dramaticamente o ritmo de trabalho. Este é muitas vezes o medo, a ansiedade, o sentimento de insegurança que é convenientemente chamado de estresse. A ‘precariedade subjetiva’ é o sentimento difuso de ser forçado, um dia ou outro, a se comprometer, a alcançar seus objetivos e fazer seu trabalho corretamente.

Fazem parte do movimento nacional do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) a preocupação e o reconhecimento da necessidade de se fomentar, nos poderes de

cada ente federativo, a responsabilidade em relação ao cumprimento do que já existe na NOB/RH/Suas, mas infelizmente poucos gestores se propõem a aderir. Assim, nas deliberações da X Conferência Nacional de Assistência Social, publicadas através da Resolução n. 1, de 3 de março de 2016, existe a previsão de prioridade no âmbito da qualificação do trabalho no Suas na consolidação do Pacto Federativo:

58. Criar lei que garanta, nas três esferas de Governo e no Distrito Federal, instituindo a gestão do trabalho, implementando o Plano de Carreira, Cargos e Salários (PCCS), específicos para todos os trabalhadores do Suas da rede pública e privada, visando ainda a constituição de piso e isonomia salarial das equipes de referência, jornada de até 30 horas semanais, mesa nacional, estadual e municipal de negociação do trabalho, política de segurança e saúde do trabalhador e previsão de aposentadoria especial aos 25 anos de trabalho, adicional de risco, adicional noturno e insalubridade, penosidade e condições especiais de trabalho, dentre outras garantias, com base nas diretrizes da NOB - RH/Suas e de acordo com a Resolução CNAS n. 17/2011 e CNAS n. 09/2014.

Para os trabalhadores do Suas, ainda não é realidade a atenção à saúde pelo ente federativo maracanaense, já que não encontramos em pesquisa de campo ações concretas nesse sentido. Pelo contrário, o adicional de insalubridade garantido a trabalhadores que executam suas atividades em condições prejudiciais à saúde - correspondendo a 20% do salário mínimo municipal, de acordo com o Estatuto do Servidor de Maracanaú, instituído em julho de 2011 para os trabalhadores da assistência social, por entender as particularidades a que

tais trabalhadores estavam inseridos – foi retirado no dia 1º de outubro de 2015 dos vencimentos dos trabalhadores sem maiores esclarecimentos e sem acesso dos mesmos a laudo técnico garantindo a eliminação ou neutralização da insalubridade que havia ensejado o pagamento do adicional⁷.

Uma mesa de negociação permanente foi criada através da Portaria n. 42, de 12 de setembro de 2012, diga-se de passagem, antes mesmo da mesa de negociação nacional, com a finalidade de fortalecimento da política de assistência social em Maracanaú-CE. A mesa compõe-se por diversos atores, com dez membros e seus respectivos suplentes, em que cinco representam gestores e prestadores de serviços e os outros cinco são trabalhadores representantes do setor público e privado. Pontos importantes dessa portaria constam no artigo 3º, sendo discutidos: formação profissional; jornada de trabalho; plano de cargos e carreiras da assistência social; saúde do trabalhador; precarização do trabalho; insalubridade e periculosidade no trabalho; e acompanhamento da gestão política da assistência social. No entanto, apesar de a portaria trazer elementos importantes em benefício dos servidores, ela não se efetivou na prática.

Constata-se que a busca por um cuidado integral ao trabalhador ainda é um horizonte a ser alcançado e que somente através da luta e do engajamento político os trabalhadores poderão ter o reconhecimento das pautas necessárias para o

⁷ Alves (2000) indica que a existência de gratificações, seja qual for sua natureza, sinaliza a defasagem salarial do trabalhador. Deixa-se a cargo do empregador a manutenção ou não de tal gratificação, já que a mesma não compõe o salário-base. Coloca os trabalhadores numa situação de incerteza em relação aos seus vencimentos, visto que a manutenção ou não da gratificação ficará à mercê das flutuações administrativas.

bom desenvolvimento de suas atribuições, processo esse que ainda se delinea.

Considerações finais

Percebe-se que a ciência não pode responder meramente a interesses políticos e/ou individuais, deve, acima de tudo, responder a demandas de uma coletividade. Nessa perspectiva, a própria interdisciplinaridade estará imersa em embates simbólicos entre homens, que, a depender do tempo histórico, da formação social e cultural de cada momento, tendem a entender e dar respostas a fenômenos emergentes de uma sociedade, bem como a contribuir para construir verdades, que não são eternas, tendo em vista que o próprio movimento histórico e dialético em que a humanidade está inserida muda verdades postas. Nesta pesquisa, entende-se que os resultados obtidos deverão retornar aos sujeitos investigados como forma de política pública em saúde do trabalhador para o empoderamento de suas ações e resistências cotidianas de reinventar-se diariamente.

A política de assistência social se desenvolve contraditoriamente. Se, por um lado, os trabalhadores agem envolvidos a sentimentos de prazer por possibilitarem o acesso das camadas ditas vulneráveis aos direitos e aos serviços públicos na perspectiva do protagonismo político e emancipatório, por outro se veem cercados por sentimentos de sofrimento, visto a impotência em resolver as inúmeras refrações da questão social brasileira causadoras da desigualdade social. Tal impotência decorre da escassez de recursos e condições de trabalho que garantam a eficácia de suas ações.

Sendo assim, percebe-se como urgente a gestão municipal tratar sobre questões relacionadas à saúde do trabalhador, viabilizando um canal aberto de negociações e de escuta sobre suas necessidades. Nesse sentido, a contribuição deste trabalho não se finda por si só, mas apenas abre novas perspectivas de análise sobre a execução da política de assistência social nos Cras do município de Maracanaú-CE.

Referências

ALVES, G. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 dez. 1993.

BRASIL. Número de Centros de Assistência Social aumentou em 2016. *Portal Brasil*, Cidadania e Justiça, Brasília, DF, 20 abr. 2017. Disponível em: <www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/04/numero-de-centros-de-assistencia-social-aumentou-em-2016>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. *Orientações técnicas: Centro de Referência de Assistência Social - CRAS*. Brasília, DF: MDSCF, 2009.

BRASIL. Resolução n. 1, de 3 de março de 2016. Publica as deliberações da X Conferência Nacional de Assistência Social. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2016.

COUTO, B. R. *O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMANN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, 2010.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na cena contemporânea. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). *Serviço Social: direitos e competências profissionais*. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 15-50.

LACAZ, F. A. C. Saúde dos trabalhadores: cenários e desafios. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 7-19, 1997.

LINHART, D. Modernisation et précarisation de la vie au travail. *Papeles del CEIC*, País Vasco, v. 1, n. 43, p. 1-19, 2009.

MACEDO, S. R. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. (Org.). *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: UFBA, 2009. p. 75-126.

MARACANAÚ. Lei n. 447, de 19 de setembro de 1995. Estatuto dos servidores públicos da administração direta, autarquias e fundações públicas do Município de Maracanaú. *Diário Oficial do Município*, Poder Executivo, Maracanaú, 20 set. 1995.

MINAYO-GOMES, C.; THEDIM-COSTA, S. M. F. A construção do campo saúde do trabalhador: percursos e dilemas. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 21-32, 1997.

MOTA, A. E. *Cultura da crise e seguridade social: um estudo sobre as tendências da Previdência Social e da Assistência Social brasileira nos anos 80 e 90*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNIZ, E. Equipes de referência no Suas e as responsabilidades dos trabalhadores. In: BRASIL. *Gestão do trabalho no âmbito do Suas: uma contribuição necessária*. Brasília, DF: MDS, 2011. p. 89-123.

NUNES, H. M. P.; CLEMENTE, P. E. *Nota técnica n. 27/2015/DG-SUAS/SNAS/MDS*. Brasília, DF: MDS, 2016.

PIRES, L. A. A.; VASCONCELOS, L. C.; BONFATTI, R. J. Bombeiros militares do Rio de Janeiro: uma análise dos impactos das suas atividades sobre sua saúde. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 113, p. 577-590, 2017.

RAMMINGER, T.; NARDI, H. C. Saúde do trabalhador: um (não) olhar sobre o servidor público. *Revista do Serviço Público*, Brasília, DF, v. 58, n. 2, p. 213-226, 2007.

SAMPIERI, R. H. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, M. B. *Assistência Social e seus usuários: entre a rebeldia e o conformismo*. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVEIRA, J. I. Gestão do trabalho: concepção e significado para o Suas. In: BRASIL. *Gestão do trabalho no âmbito do Suas: uma contribuição necessária*. Brasília, DF: MDS, 2011.

SPOSATI, A. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: BRASIL. *Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil*. Brasília, DF: Unesco, 2009. p. 13-56.

REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E ALTERIDADE PARA UMA PRÁXIS EDUCACIONAL INTERCULTURAL

Jean Carlos Barbosa de Sousa

Ivan Maia de Mello

Introdução

A POPULAÇÃO BRASILEIRA É FRUTO DE UMA GRANDE MISCIGENAÇÃO ocorrida no Brasil ao longo de sua história, em virtude da mistura de vários povos que migraram para o território brasileiro, seja de forma voluntária ou forçada, como aponta Darcy Ribeiro em sua obra *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (1995). Ainda de acordo com as ideias desse autor, pode-se verificar que a articulação de práticas, costumes e saberes desses povos, com o passar do tempo, garantiu a formação social e cultural do que se habituou hoje a chamar de povo brasileiro.

Todavia, contrariando a ideia de que a distância social entre as raças seria corrigida justamente por essa miscigenação que eliminaria as discriminações raciais, como aponta a ideologia da democracia racial construída por Gilberto Freyre em suas obras *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* (1933) e *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano* (1936), o mesmo autor mostrou que tal processo

não ocorreu de forma sempre harmoniosa, haja vista que o Brasil é uma nação marcada pelas contradições do confronto e da convivência, com traços de preconceitos e discriminações que ainda se mostram vivos no dia a dia.

Ao investigar a formação do povo brasileiro e seus caminhos percorridos ao longo de sua história, é possível constatar que as diferenças étnico-raciais tiveram íntimas relações com o surgimento e, muitas vezes, manutenção das desigualdades de direitos e funções sociais. Em consonância com esse pensamento, pode-se encontrar o sociólogo Octavio Ianni, que, em sua análise sobre as desigualdades sociais brasileiras, fez uma inovadora articulação sobre a relação intrínseca entre questão social, classe social, preconceito e discriminação racial.

Dentro de uma perspectiva materialista dialética, a partir das reflexões de Ianni, pode-se dizer que a história da formação da sociedade brasileira é um registro das desigualdades presentes na realidade concreta nacional desde os tempos coloniais e que ainda possuem profundas repercussões no Brasil contemporâneo, em que se evidenciam diferenças na garantia de direitos, sejam eles sociais, políticos e até mesmo culturais. O próprio Ianni (2004c, p. 147), ao falar sobre questões sociais e raciais, afirma que “[...] a raça e a classe são constituídas simultânea e reciprocamente na dinâmica das relações sociais, nos jogos das forças sociais”.

Assim sendo, ao tratar das questões étnico-raciais brasileiras, é possível encontrar em seu bojo uma história de tensões e contradições que refletem xenofobias, etnicismos, preconceitos, segregacionismos, racismos e intolerâncias que foram se multiplicando no transcurso dos séculos, em que a

raça é “[...] uma condição social, psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e processos de dominação e apropriação” (IANNI, 2004b, p. 23).

Em pleno século XXI, a “democracia racial” freyreana, mesmo sendo merecedora de profundas críticas, ainda influencia consideravelmente as práticas pedagógicas brasileiras, o que denuncia a possibilidade de a escola ser mais uma ferramenta de difusão das ideias aceitas pelas classes dominantes. E aceitar passivamente tais ideias dentro do ambiente escolar significa desprezar as contradições e as diversidades culturais evidentes tanto nos professores quanto nos alunos.

Diante da problemática de encarar a pluralidade cultural e a multietnicidade dentro das escolas brasileiras, os professores devem estar cômicos das desigualdades sociais e raciais e buscar instigar os estudantes a terem uma visão crítica sobre tais questões que permeiam suas relações interpessoais e suas concepções de mundo. Essa tarefa árdua exige um rompimento com a visão eurocêntrica e monocultural do currículo escolar - que é baseada na homogeneização e simplificação das práticas pedagógicas a partir do reconhecimento da superioridade do modelo europeu de racionalidade e da universalização dos conhecimentos e saberes sob a visão ocidental -, bem como requer um diálogo profundo com as várias culturas que compõem os povos brasileiros.

O multiculturalismo, como orientação pedagógica que reconhece a alteridade e as marcas identitárias das diversas etnias como determinantes de desigualdades sociais no Brasil, pode contribuir com a superação do eurocentrismo no cotidiano escolar. Daí surge o objetivo desta pesquisa em contri-

buir com reflexões interdisciplinares sobre os diálogos entre as identidades e as alteridades no ambiente escolar brasileiro perante as especificidades das diferenças étnico-raciais dentro de uma coletividade.

Identidade na pós-modernidade

Os debates sobre identidade na contemporaneidade surgem como elemento necessário para o desenvolvimento de práticas educacionais em países com composição multiétnica e pluricultural como o Brasil e que ainda se encontram inseridos no fenômeno mundial da globalização.

De acordo com a perspectiva de Boaventura Sousa Santos (2001, p. 135):

[...] as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processo de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso.

Ao tratar da questão da identidade na pós-modernidade, Stuart Hall (2005) aponta para um declínio das “velhas identidades”, o que gerou novas identidades que romperam e fragmentaram o indivíduo moderno, tido como sujeito unifi-

cado até então, e com isso houve ainda mais instabilidade nas referências sociais que norteavam os indivíduos.

Hall (2005) segue apresentando três conceitos divergentes de identidade: o do “sujeito do Iluminismo”, em que a identidade está baseada na concepção de um indivíduo racional, centrado e unificado; o do “sujeito sociológico”, em que a identidade é formada e modificada de acordo com as interações dialógicas entre o mundo pessoal e o mundo público do sujeito; e o do “sujeito pós-moderno”, em que a identidade é desprovida de qualquer caráter essencial ou permanente, estando em constante formação e transformação, de forma que tal identidade se define historicamente e esse sujeito descentralizado carrega dentro de si várias identidades, muitas vezes até contraditórias.

Com foco na análise desse último sujeito, Hall (2005, p. 13) conclui que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

Ainda segundo Hall (2005), a partir do que ele denomina modernidade tardia (segunda metade do século XX), ocorreu uma série de rupturas do pensamento moderno nas áreas das Ciências Humanas e da teoria social, possíveis em razão das obras de autores como Marx, Lacan, Saussure e Foucault, não apenas desagregando, mas também descentralizando por

fim esse sujeito cartesiano. Então, preocupado com a forma segundo a qual esse sujeito fragmentado é colocado em termos de suas identidades culturais, Hall (2005) se volta para a identidade nacional como identidade cultural particular.

Sob a compreensão de Hall (2005, p. 48-49), deve-se entender que:

[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser inglês devido ao modo como a ‘inglesidade’ (*Englishness*) veio a ser representada - como um conjunto de significados - pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos - um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica, e é isso que explica seu ‘poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade’.

Sendo constituídas tanto de instituições culturais quanto de símbolos e representações, as culturas nacionais são “[...] um discurso - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2005, p. 50). Tem-se, então, que:

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (HALL, 2005, p. 51).

Dialogando com ideias de que o conceito de identidade é construído dentro de perspectivas sociopolíticas, históricas, culturais, étnicas e geográficas de um indivíduo inserido em uma sociedade, também se pode destacar a fala de Kabengele Munanga (1994, p. 177-178), por meio da qual o autor aponta que:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

Diferenças e alteridade

Tendo em vista que as relações dialéticas estabelecidas entre o eu e o outro que produzem as identidades são dotadas de conflitos, então, ao falar de igualdade, também devemos tratar de diferenças e alteridade. Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 56) defende um imperativo transcultural em que tanto as diferenças sejam reconhecidas quanto a alteridade seja respeitada de forma igualitária, pois, segundo ele:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Em uma época em que sociedades vivenciam processos de globalizações, tratar de questões das diferenças culturais, étnicas, sociais, econômicas, entre outras, é defrontar-se com práticas políticas e educacionais que buscam criar modelos homogêneos e universalizantes. Todavia, é demasiado forçoso negar, nas palavras da antropóloga Neusa Maria Mendes de Gusmão (1997, p. 11), que “[...] a experiência de contato entre povos diferentes e culturas diversas coloca em questão um espaço de encontro, de confronto e de conflito, marcado pelo diverso, pelo diferente”.

Na busca de superação do eurocentrismo e da epistemologia colonial - construída dentro de uma corrente que iguala a superioridade étnica à superioridade epistêmica, a partir das necessidades da dominação capitalista e colonial (SANTOS, 2010), dividindo conhecimentos, saberes e até mesmo as próprias realidades sociais em dois universos, a saber, o existente e o não existente -, visando à construção de novos paradigmas na contemporaneidade, pode-se encarar a alteridade tal qual pensada por Buber (apud SIDEKUM, 2006), como momento filosófico de rompimento com aquilo que é idêntico e imutável na perspectiva do *logos* a partir da relação dialógica “Eu-Tu”. Essa dialética da relação entre o eu e o outro, inserida na filosofia pelos filósofos fenomenologistas, faz com que a alteridade amplie o cenário dos estudos éticos, pedagógicos e antropológicos.

Problematizar a alteridade na contemporaneidade, diante da necessidade de ruptura com os modelos epistemológicos modernistas - de “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno” (GROSFUGUEL, 2005) que possuem uma visão que se pretende objetiva, neutra e universalista,

carregados de elitismo e fechados em si mesmos –, abre espaço para um maior entendimento das realidades histórico-sociais dialeticamente construídas e ainda atenta para possíveis espaços de rompimento com as opressões vivenciadas. Dentro do contexto das ex-colônias europeias na América Latina, por exemplo, tratar da alteridade significa reconhecer aqueles que foram oprimidos por mecanismos de dominação cultural e social.

Emmanuel Levinas (1980, p. 26) traz para o debate sobre a alteridade na contemporaneidade uma nova abordagem, a partir do que chama de “a alteridade absoluta do outro”, conceituada por ele da seguinte forma:

O absolutamente Outro é Outrem; não faz número comigo. A colectividade em que eu digo ‘tu’ ou ‘nós’ não é um plural de ‘eu’. Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum. Nem a posse, nem a unidade do número, nem a unidade do conceito me ligam a outrem. Ausência de pátria comum que faz do Outro – o Estrangeiro; o Estrangeiro que o perturba ‘em sua casa’. Mas o estrangeiro quer dizer também o livre. Sobre ele não posso poder, porquanto escapa ao meu domínio num aspecto essencial, mesmo que eu disponha dele: é que ele não está inteiramente no meu lugar.

A negação dessa alteridade absoluta do outro foi imposta pelos processos de globalizações que possuem uma tendência a impor uma visão unidimensional do ser humano, como já criticava Herbert Marcuse (2015). Esses processos têm se servido de sistemas opressores de dominação mediante uniformidade dos comportamentos humanos, em que a cultura é tida como um sistema hermeticamente fechado,

e obediência à lógica de mercado até nas relações humanas. Desconstruir esses sistemas opressores exige tanto o reconhecimento da alteridade absoluta do outro quanto o diálogo desta com a interculturalidade, compreendida consoante o posicionamento do filósofo cubano Raúl Fonet-Betancourt (2004, p. 13):

[...] não uma posição teórica, nem tampouco um diálogo de/e/ou entre culturas (ou neste caso concreto, um diálogo entre tradições filosóficas distintas) no qual as culturas se tomam como entidades espiritualizadas e fechadas; senão que interculturalidade quer designar, antes, aquela postura ou disposição pela qual o ser humano capacita para, e se habitua a viver 'suas' referências identitárias em relação com os chamados 'outros', quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural do qual nós fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura 'própria' para ler e interpretar o mundo. [...] interculturalidade é experiência, vivência da impropriedade dos nomes próprios com que nomeamos as coisas. Ou, dito de maneira mais positiva, é a experiência de que nossas práticas culturais devem ser, também, práticas de tradução.

Tema que receberá atenção da filosofia contemporânea, a alteridade encontra em Emmanuel Levinas um enfoque especial que a fará abrir novos caminhos tanto para a ética quanto para a antropologia e a educação. O sujeito humano, que desde a filosofia clássica até a modernidade era definido segundo a egolatria do eu, conforme Levinas, deve ser desconstruído,

pois tal sujeito mantém-se encerrado em si mesmo, desejoso por uma liberdade de ser independentemente dos custos necessários para obtê-la, mesmo que para tanto o outro seja sacrificado. A fim de atingir esse propósito, ele sugere o rompimento com a totalidade a partir da experiência da alteridade, procurando as multiplicidades do outro e, por conseguinte, em busca da humanidade (LEVINAS apud GOMES, 2008).

A mestiçagem e a ressignificação da identidade

As questões que envolvem as identidades assentadas em miscigenações étnicas e culturais encontram-se no cerne dos diálogos interculturais, como assume o filósofo português João Maria André (2012). Muito para além das definições costumeiras que os léxicos apontam para o termo, simplificando-o em termos de mistura, cruzamento e afins, a mestiçagem é uma ruptura com as epistemologias unificadoras que articulam, de forma dualista e unilinear, os conceitos de identidade e alteridade. Ainda segundo André (2012, p. 45):

Mestiço é um tecido, o que supõe criação, assimilação, elaboração a partir de fios ou materiais diferentes. E, todavia, não é um tecido plenamente conseguido [...]. Assim, mestiçagem não é a fusão total dos fios com que se tece, nem é a sua separação total: está a meio-caminho entre o ser e o não ser. A condição do mestiço, seja ele a pessoa, o pensamento, a cultura ou a arte, é sempre uma condição de algo em movimento, sendo o nomadismo e a metamorfose os seus símbolos privilegiados e a desapropriação, como mediação entre a

familiaridade e o estranhamento, o seu estado natural. [...] A mestiçagem não é a experiência do uno nem a experiência do múltiplo, mas a experiência do entre-espço e do entre-tempo que medeia o uno e o múltiplo sem reduzir um ao outro.

A primeira vez que o termo miscigenação racial foi usado para tratar da formação do povo brasileiro está registrada na obra do naturalista e botânico alemão Karl von Martius, que em 1845 publicou em seu livro *Como se deve escrever a História do Brasil* que as raças americanas (índios), caucasianas (europeus) e etiópicas (africanos) mesclaram-se e deram como resultado a história do povo brasileiro. Todavia, Martius apontava que cada raça havia dado uma contribuição diferente e desigual nesse processo de mesclagem, de forma que o povo português teria um papel mais importante e os povos indígenas e africanos ficariam com papéis subalternos.

Ainda no século XIX, Francisco Adolpho de Varnhagen, paulista descendente de alemães, publicou, entre os anos de 1854 e 1857, sua obra em cinco volumes intitulada *História Geral do Brasil*, sob o patrocínio do governo imperial. Com essa obra, Varnhagen apresentou uma visão da elite branca e imperial que apresentava os índios tupis como bárbaros e selvagens, enquanto os negros ficaram com papel ainda mais inferior e menosprezado. Dessa forma, percebe-se que novamente a questão étnica ou cultural na formação do povo brasileiro foi tratada de modo equivocado.

Posterior a Varnhagen, já na virada do século, Capistrano de Abreu será a maior referência como historiador que inovou na visão que lançou sobre o período colonial do Brasil, com a publicação em 1907 de seu livro *Capítulos de*

História colonial. Mas, apesar de apresentar em sua obra os desequilíbrios e contrastes da sociedade colonial brasileira, Capistrano de Abreu não fez muitos avanços sobre o tema da miscigenação, de forma que fez ecoar imagens estereotipadas sobre negros e mestiços em geral, estando em sintonia com o pensamento europeu que via na miscigenação uma ameaça à sobrevivência das sociedades civilizadas.

Em dezembro de 1928, Paulo Prado publicou a polêmica obra *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*, na qual foi apresentada uma sociedade colonial mergulhada em embriaguez sexual entre as raças. Como consequência desse processo, o autor assevera que:

O mestiço brasileiro tem fornecido indubitavelmente à comunidade exemplares notáveis de inteligência, de cultura, de valor moral. Por outro lado, as populações oferecem tal fraqueza física, organismos tão indefesos contra a doença e os vícios, que é uma interrogação natural indagar se esse estado de coisas não provém do intenso cruzamento das raças e sub-raças. (PRADO, 1981, p. 138).

Apesar de recomendar o estudo do negro na história do Brasil, tal qual também recomendou Karl von Martius, Paulo Prado (1981, p. 134) afirmou que deveria “[...] conhecer, enfim, o negro africano, nos seus costumes, preconceitos e superstições, nos defeitos e virtudes, máquina de trabalho e vício, criada para substituir o índio mais fraco e rebelde, e que se tornou companheiro inseparável do branco, ambicioso e sensual”.

Percebe-se que, até o início do século XX, a miscigenação era tratada pelos historiadores brasileiros como um mero

problema de ordem moral ou patológica que deveria ser tratado com uma profilaxia adequada para garantir a saúde da sociedade brasileira. Por vezes, tais pensadores tinham a necessidade de estabelecer algum rascunho sobre a diversidade cultural inerente a uma nação multiétnica de que se trata o Brasil; nesse ponto, deixavam transparecer um certo desânimo ao verificarem que a nação brasileira diferia profundamente de qualquer nação europeia idealizada pela elite, e ainda persistiam as afirmações de muitos que apontavam os índios e os negros em especial como figuras responsáveis pela corrupção do verdadeiro projeto de civilização nacional.

Somente em 1933, com a publicação do livro *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre daria merecida atenção à questão da miscigenação racial e da mescla cultural. Em sua obra, Freyre apontou que a miscigenação está presente na história do Brasil desde seu período colonial, e esse processo de fusão das raças portuguesa, indígena e africana permitiu a construção de uma meta-raça cujos membros se veriam libertos de qualquer distinção racial.

De acordo com o pensamento de Freyre, a multirracalidade brasileira seria a melhor contribuição do Brasil para a relação harmoniosa entre os povos, na medida em que as diferenças étnicas seriam superadas por essa meta-raça gerada do cruzamento de sangue indígena, português e africano, o que revelaria uma significativa redução das desigualdades da população, sejam elas sociais ou culturais. Percebe-se, então, que Freyre possuía uma visão muito otimista sobre o processo de miscigenação racial e cultural brasileiro, em que as rela-

ções inter-raciais seriam profundamente marcadas mais pela harmonia do que pelo enfrentamento e dominação.

Similar a Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda também dará atenção à questão da mestiçagem e da mescla cultural em sua obra *Raízes do Brasil*, publicada em 1936. Traçando alguns rascunhos sobre o processo de mescla cultural na formação histórica do povo brasileiro, Holanda cunhou o termo “homem cordial” para se referir à lhanza no trato, à hospitalidade, à generosidade, que serviriam de principais traços definidores do caráter do povo brasileiro, no qual uma espécie de ética emotiva rege o convívio social, em que o preconceito está internalizado na mal configurada subjetividade brasileira como resultado da mestiçagem que enfraquece a identidade nacional.

Já Darcy Ribeiro, ao abordar a questão da etnia em sua obra *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, publicada em 1995, defendia que a miscigenação havia sido um fator marcante da formação social e da variedade cultural, que aponta o brasileiro como um povo novo, noutras palavras, uma etnia única gerada a partir do encontro de diferentes povos que se enfrentaram e se fundiram tanto biológica quanto culturalmente.

Mesmo apresentando uma notória preferência pelo indígena na composição étnica do povo brasileiro, Darcy Ribeiro (1995, p. 114) ainda assinalava o papel importante dos africanos inseridos através da escravidão da seguinte forma:

Apesar do seu papel como agente cultural ter sido mais passivo que ativo, o negro teve uma importância crucial, tanto por sua presença como massa trabalhadora que produziu quase tudo que aqui se

fez, como por sua introdução sorrateira, mas tenaz e continuada, que remarcou o amálgama racial e cultural brasileiro com suas cores mais fortes.

De acordo com o pensamento de Darcy Ribeiro, esse povo novo, o povo brasileiro, resultou de um processo de destribalização dos índios, de desafricanização dos negros e de deseuropeização dos brancos.

Crítico do pensamento de Darcy Ribeiro, Kabengele Munanga acusa que a ideologia racial brasileira, elaborada pelas classes dominantes entre os séculos XIX e XX, foi impregnada pelo ideário do branqueamento, alienando os mestiços de seu processo de identidade. Por isso, ele defende que:

[...] a mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados deste século, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade inicial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco, ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos 'stocks' raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural. (MUNANGA, 1997, p. 151).

Ainda sobre essa ideologia racial brasileira, que por vezes se sustenta no mito da "democracia racial", a pedagoga Eliane Cavalleiro (2000, p. 28-29) assevera o seguinte:

Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões. Embora ainda exerça muita influência na sociedade, pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros. Representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo.

Educação e interculturalidade: desafios para práticas pedagógicas

O discurso dominante sobre educação encara a escola, na condição de espaço disciplinar, como local em que se realiza difusão de saberes e de práticas de poder próprias do pensamento moderno. Dessa forma, ela se configura como importante instituição para a modernidade ocidental capitalista, na qual existe a primazia da uniformidade e da homogeneidade, tidas como constituintes do universal. Por esse prisma, as diferenças e a alteridade absoluta do outro são consideradas uma ameaça à identidade monocultural, logo trata-se de um problema a ser resolvido.

Romper com esse discurso, reconhecendo as identidades e a alteridade absoluta do outro em um país multiétnico e pluricultural como o Brasil, desconstruindo a colonialidade do saber, é, como afirmam Gomes e Silva (2002, p. 20):

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é

pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos 'diferentes'. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais. Assim, podemos concluir que os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso, mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças, é preciso, antes que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloque radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação.

Por atuar sobre as subjetividades, a educação relaciona-se diretamente com a cultura; por lidar com as diversas culturas, com suas identidades e diferenças construídas dentro de um contexto sócio-histórico e por se enveredar pelas problemáticas das abordagens do multiculturalismo consoante um viés de interculturalidade crítica, é entendida por Catherine Walsh (2009, p. 14) como:

[...] processo e projeto dirigido à construção de modos 'outros' do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilingue ou da filosofia intercultural. É argumentar não pela simples

relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas ‘especiais’ que permitem que a educação ‘normal’ e ‘universal’ siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial.

Dentro desse ponto de vista, surge a proposta de Pérez Gómez (apud CANDAU, 2008), para que se tenha o entendimento atual da escola como um lugar de “cruzamento de culturas”. Assim sendo, exige-se o desenvolvimento de uma nova consciência, um novo posicionamento, que proporcione uma reinvenção do modelo de escola e que reconheça as diferentes culturas que se mesclam no universo escolar, bem como de recriar a escola, admitindo o que a torna única e singular em comparação com outros locais de socialização: a “mediação reflexiva” que faz sobre as interações e a influência que as diferentes culturas exercem ininterruptamente em seu universo.

Desde um posicionamento propositivo da multiculturalidade, Candau (2008) foca sua atenção em três abordagens que considera mais fundamentais: o *multiculturalismo assimilacionista*, que na educação se faz presente na promoção de uma política de escolarização universalizada, em que há uma chamada para que todos participem do sistema escolar; todavia, o caráter monocultural evidente na sua dinâmica opera-

cional não é questionado; o *multiculturalismo diferencialista* ou *monoculturalismo plural*, que se propõe a chamar mais a atenção para o reconhecimento da diferença, assegurando locais em que as múltiplas identidades culturais possam se expressar; porém, ao mesmo tempo que o acesso a direitos fundamentais é enfatizado, dá-se estímulo para a criação de comunidades culturais tidas como “homogêneas” com suas próprias organizações; e o *multiculturalismo interativo*, também denominado por Candau de *interculturalidade*, que promove deliberadamente a inter-relação entre sujeitos e grupos socioculturais diferentes em uma mesma sociedade, concebendo as culturas em constante movimento de construção-desestabilização-reconstrução, assim como também assumindo que as relações culturais são permeadas por questões de poder e buscando alimentar os diálogos entre os diversos saberes e conhecimentos.

Considerações finais

Ao tratar das questões que envolvem a identidade na pós-modernidade, verifica-se que, a partir do diálogo entre as ideias de Boaventura Sousa Santos e Stuart Hall, é apresentado um novo panorama, em que qualquer conceito unificador, rígido e imutável, como o conceito de etnia ou de raça, não é suficiente para a compreensão adequada de tais questões. As perspectivas desses autores apontam a necessidade de compreensão da identidade consoante uma dimensão política, passando pela ideia de cultura, em que os esforços de certos grupos pelo reconhecimento de sua autonomia cultural modificam-se de acordo com a dinâmica dialética da realidade dada.

Debruçar-se sobre a análise da construção de identidades também é analisar como estas foram construídas a partir do encontro com o diferente, com o outro, com a alteridade, e, em especial, como tais identidades podem ser ressignificadas com base na abordagem da questão da mestiçagem. Assim sendo, é possível tomar o fenômeno da mestiçagem ocorrida no Brasil entre os povos indígenas, africanos e europeus como caso que pode servir de exemplo de diálogo entre as várias culturas que participaram ativamente da formação do que se passou a chamar de povo brasileiro.

Dentro do contexto multiétnico e pluricultural das comunidades que coabitam o mesmo espaço nacional, romper com as práticas pedagógicas ligadas a uma epistemologia colonial de base eurocêntrica torna-se uma necessidade emergente. Tal movimento de ruptura é um desafio que pode ser superado desde uma concepção intercultural que proporcione um espaço de abertura para o cruzamento de culturas, para o reconhecimento da alteridade absoluta do outro e para o diálogo entre distintos grupos sociais.

Referências

ABIB, P. R. J. *A mestiçagem como processo de re-significação de identidades*. Disponível em: <http://www.grupomel.ufba.br/textos/download/mesticagem_como_um_processo_de_resignificacao_de_identidades.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília, DF: Unesco, 2006.

ABREU, C. *Capítulos de História colonial*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000.

ANDRÉ, J. M. *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Lisboa: Palimage, 2012.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. M.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

FORNET-BETANCOURT, R. *Interculturalidade, críticas, diálogos e perspectivas*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FORNET-BETANCOURT, R. *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Desclee de Brouwer, 2001.

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FREYRE, G. *Sobrados e mucambos*. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 71-90.

GIAROLA, F. R. (Org.). O povo brasileiro: mestiçagem e identidade no pensamento de Darcy Ribeiro. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 126-140, 2012.

GOMES, C. S. C. L. B. *Lévinas e o outro: a ética da alteridade como fundamento da justiça*. 2008. Dissertação (Mestrado em

Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GROSGOUEL, R. The implications of subaltern epistemologies for global capitalism: Transmodernity, border thinking and global coloniality. In: ROBINSON, W.; APPLEBAUM, R. (Org.). *Critical globalization studies*. London: Routledge, 2005. p. 283-293.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, T. I. L. et al. Brasil: uma democracia multiétnica? *Cadernos de Graduação: Humanas e Sociais*, Maceió, v. 1, n. 3, p. 39-45, 2013.

IANNI, O. A dialética da globalização. In: IANNI, O. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. p. 135-162.

IANNI, O. Dialética das relações raciais. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 21-30, 2004b.

IANNI, O. *Pensamento social no Brasil*. Bauru: USC, 2004c.

LEVINAS, E. *Totalidade e infinito*. Lisboa: 70, 1980.

LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARCUSE, H. *O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada*. São Paulo: Edipro, 2015.

MARTIUS, K. F. P. v. Como se deve escrever a História do Brasil. *Revista Trimestral de História e Geografia*, Rio de Janeiro, t. 6, v. 6, n. 24, p. 381-403, 1845.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, M. J. P. (Org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-188.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. 1997. Tese (Tese de Livre-Docência) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PRADO, P. *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*. São Paulo: Ibrasa: INL: MEC, 1981.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, D. *Os brasileiros: Livro I - Teoria do Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, B. S. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce, 2010.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SIDEKUM, A. Cultura e alteridade. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (Org.). *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 52-63.

SOUZA, M. M. *África e Brasil africano*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

STRIEDER, I. Democracia racial: a partir de Gilberto Freyre. *Perspectiva Filosófica*, Recife, v. 8, n. 15, p. 12-29, 2001.

VARNHAGEN, F. A. *História geral do Brasil*. 5. vol. São Paulo: Melhoramentos/INL/MEC, 1975.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

CULTURA COMO CAMINHO DE RESISTÊNCIA: UM OLHAR SOBRE O GRANDE PIRAMBU A PARTIR DO BUMBA MEU BOI

Liana Cavalcante Costa

Edson Holanda Lima Barboza

Introdução

*Sou o boi, liso, rabicho / boi de fama conhecido /
minha senhora Geralda / já me tinha por perdido /
Era minha fama tanta, / nestes sertões estendida /
vaqueiros vinham de longe / pra me tirarem a vida.*
(Rabicho da Geralda, 1792).

AO OBSERVAR AS TRADIÇÕES ORAIS NO NORDESTE BRASILEIRO, Maria Antonieta Antonacci (2015) parte da análise do poema pastoril “Rabicho da Geralda”, que circula entre os sertões desde o fim do século XVIII, narrado pelas vozes do próprio boi, de vaqueiros e de cantadores. A saga do boi Rabicho representa uma metáfora das ações de fuga (de bois e escravizados) nos sertões da pecuária e indica “[...] diversas e desiguais inserções de africanos no Brasil” (ANTONACCI, 2015, p. 43), um processo dominado pelas relações de dominação e resistência. Relações de dominação e resistência que foram resignificadas no período pós-abolição, mas que deixaram suas marcas na construção dos espaços de expressão da cultura popular, como é o caso dos bairros de periferia de Fortaleza,

Ceará (CE), formados, em sua maioria, por sujeitos que têm ancestralidade negra e/ou indígena, embora nem sempre a reconheçam de modo explícito.

Assim, em nossa pesquisa a resistência refere-se a como a cultura local da comunidade do Pirambu vivencia, em suas práticas, elementos de raízes afro-indígenas, existindo apesar da urbanidade, do capitalismo e das necessidades que o mesmo cria em torno do consumo. A provocação sobre o “resistir” nos levou a pensar que a comunidade do Pirambu¹ não só mantinha elementos afro-indígenas em suas práticas, como também era detentora de uma epistemologia própria, uma gama de conhecimentos interligados e repassados em seu modo de vida e em suas manifestações culturais diversas. Devido à impossibilidade de uma única pesquisa abarcar, de maneira coerente, o universo epistemológico construído pela comunidade como um todo, optamos por estudar a manifestação cultural do bumba meu boi², existente em todo o território do Grande Pirambu.

De 2014 até 2017, tivemos a oportunidade de acompanhar de perto as atividades dos grupos de bumba meu boi próprios do bairro Pirambu. Existem atualmente três grupos de boi ativos na região, são eles: Boi Ceará, do mestre Zé Pio³; Boi

¹ O Pirambu é um bairro que fica no litoral oeste da cidade de Fortaleza. Chegou a ser reconhecido até o ano de 2011, em reportagem do *Diário do Nordeste*, como o maior conglomerado populacional do estado do Ceará e o sétimo maior do Brasil, no entanto a sua área original foi dividida em bairros menores, o que não impediu a continuidade do reconhecimento da população, que segue identificando-se como Pirambu ou Grande Pirambu na maioria dos casos.

² Para Oswald Barroso (2013), a palavra “bumba” vem do conguês e traduz-se por “bater”.

³ Além de mestre de seu grupo de boi, o Boi Ceará, em 2005 Zé Pio foi agraciado com o título de Mestre da Cultura Popular pela Secretaria de Cultura do Ceará.

Juventude, do mestre Zé Ciro; e Boi Tyrol, coordenado pelo articulador comunitário Deusdete. Essa região periférica da cidade de Fortaleza foi formada por imigrantes vindos de várias partes do interior do Ceará, a qual comportava, segundo relatos de mestres e brincantes, não somente grupos de bumba meu boi, mas também outras manifestações populares de caráter interiorano, tais como maneiro-pau, mamulengo, repentistas e também a dança do coco, feita por pescadores até alguns anos atrás. No Pirambu, o brinquedo do bumba meu boi, existente em todo o Brasil, ganha suas próprias particularidades. A terminologia “bumba meu boi de praia” veio de um diálogo com o brincante e articulador comunitário Davidson Wanderley, quem, referindo-se ao brinquedo feito no bairro periférico aqui estudado, enfatiza a forte ligação entre o mar e o sertão existente na brincadeira, fazendo uma mescla entre a cultura praieira e a cultura sertaneja.

Observamos importante influência afro-indígena nessa manifestação. Na matança do boi, acontece todo o enredo do brinquedo: a saga do vaqueiro que mata o boi, sendo, por isso, condenado pelo rei. O brinquedo é feito em honra a São Sebastião, que, no sincretismo afro, é também Oxossi, importante entidade das matas e florestas. Esse momento contém danças, figuras animais (por exemplo, ema e burrinha), figuras fantásticas (por exemplo, jaraguá), figuras humanas (por exemplo, o velho Anastácio) e outros personagens que compõem o brinquedo, além da morte do boi, distribuição do sangue (em forma de vinho), lutas entre vaqueiros e soldados, lutas entre o vaqueiro e o capitão, culminando com a morte do vaqueiro e sua elevação aos pés de São Sebastião.

Sendo assim, a questão principal deste trabalho se desenrolou da seguinte forma: a manifestação cultural do bumba meu boi de praia do Grande Pirambu pode se configurar como um mecanismo de resistência da cultura afro-indígena contrapondo-se à conjuntura capitalista imposta na urbanidade?

O boi na diáspora: negros e índios do Ceará na formação e na cultura das grandes cidades

Esse boi quando nasceu, fez chover lá no sertão, nesse dia houve festa na casa do capitão. (Trecho de música tradicional do bumba meu boi).

A relação homem-boi foi determinante no processo de ocupação do Ceará. No avanço da pecuária, o conhecimento humano foi apreendido da percepção da natureza, sobretudo das relações dos animais com o meio. Imitando o animal, a humanidade adquiriu conhecimento. Desse modo, é válido pontuar que a relação homem-boi é bem anterior ao domínio português em terras americanas.

O boi é um ser mitológico conhecido do mundo africano e oriental, sendo cultuado, inclusive, no Egito antigo em cortejos animados com danças e músicas sob a designação de Boi Ápis. Esse culto é citado na Bíblia no momento em que o povo hebreu elevou no deserto um bezerro de ouro, quando quis desistir da trajetória de libertação de Moisés. Na comunidade do Grande Pirambu, há nos nossos dias uma grande disseminação das ideologias neopentecostais, que se colocam frequentemente contra a manifestação do bumba meu boi. Apresentam como principal argumento a idolatria, ou seja, a

adoração de um ser que não o Deus judaico-cristão. Em muitos momentos da história da humanidade, também a igreja católica perseguiu e imolou várias pessoas consideradas idólatras, essa prática mudou com o tempo, mas o pensamento se perpetua, basta observarmos o caso de terreiros e igrejas católicas que recentemente têm sido invadidos sob a “acusação” de idolatria por parte de grupos extremistas. De um modo geral, percebe-se que esses grupos consideram o Deus cristão como o único caminho possível para uma sociabilidade viável, considerando quem não se identifica com esses valores como inferiores e inimigos.

A colonização, bem como a colonialidade em nossos tempos, fez e faz uso de vários mecanismos para descaracterizar meios de vida tradicionais, promovendo uma desvalorização das culturas não eurocêntricas (MIGNOLO, 2008). No Brasil, essa função considerada civilizatória foi cumprida em primeiro lugar principalmente pelas missões jesuíticas, que, embora tivessem discursos por vezes mais brandos, fizeram igual estrago no que diz respeito à cultura nativa. Na figura do jesuíta, estavam impressos dois pilares-base: a educação e a fé. A educação civilizatória, para ensinar o índio a ser como o europeu. A fé necessariamente cristã, segundo a qual tudo o que não fosse cristão era tido como maligno e condenável, inclusive com o fogo dos infernos e das inquisições.

No tocante à fé, os mecanismos evangelizadores continuam num trabalho de converter o povo à homogeneidade cristã, renunciando a toda encantaria, catimbó ou candomblé⁴. Assim como os jesuítas no período colonial, igrejas pen-

⁴ Como se diz na oração de “Exorcismo de todo mal”, evocada em alguns rituais católicos, atualmente professada por membros da Renovação Carismática

tecostais se instalaram em vários ambientes da sociedade, convertendo a população à passividade, à obediência e à dependência. Essas instituições desempenham nas periferias, bem como nos quilombos e assentamentos de reforma agrária, um papel desmobilizador, promovendo o cristianismo como imposição do que é bom e aceitável em detrimento de tudo o que não é cristão, que passa a ser considerado demoníaco. Nisso está inclusa a ancestralidade afro-indígena, presente nas manifestações tradicionais populares, continuamente coibidas e condenadas em nome da fé cristã.

A manifestação do bumba meu boi também sofre com esse processo de intolerância, na medida em que é reconhecido como “macumba” e, portanto, maléfico por alguns membros da comunidade, sobretudo os identificados com o protestantismo neopentecostal. Em nossas pesquisas, percebemos a grande necessidade que mestres e brincantes de manifestações, com reconhecidos referenciais afrodescendentes, tinham de afirmar que tais práticas não eram “macumba”, a fim de evitar qualquer associação que se possa fazer das mesmas manifestações com as religiões de matriz afro-indígena.

Católica por ocasião do batismo no Espírito Santo. Destacamos um trecho dessa longa oração, pois se refere diretamente à demonização das religiões afro-indígenas: “Renuncio a todo espírito de magia negra e bruxaria, feitiçaria, cartomancia, necromancia, quiromancia, sortismo, curandeiro, benzeadeira e satanismo. Renuncio à umbanda, quimbanda e candomblé. Renuncio a toda dúvida e confusão religiosa, descrença; renuncio a todos os trabalhos e despachos, maldições ou pragas, maus-olhados que lançaram sobre mim e a todos os objetos supersticiosos que trago comigo ou tenho em casa. Em nome de Jesus, eu renuncio a todo espírito de Pombagira, preto velho, tranca rua, Maria mulambo, sete flechas, espírito do Caboclo e do índio, exu e ogum, sete quarteirões, cigana, Maria bonita, exu caveira, vó Maria conga, Maria Padilha, pai Jacó, exu da Maria noite, cigana, pai seta branca, sete porteira, espírito de amarra tudo, Maria pretinha, capa preta, espírito Jancan, pinga-fogo, ventania, espíritos das matas e a qualquer espírito guia”.

Essa reação é resultado de anos de colonização pela fé, enquanto negros e índios precisaram negar suas práticas e mesmo sua existência em alguns casos para seguir sobrevivendo.

No Brasil, o boi foi um elemento importante na colonização, primeiramente na produção de cana de açúcar e depois na ocupação do interior. O boi e o negro, com auxílio do nativo, conhecedor dos territórios, permitiram aos senhores brancos fazer valer a posse de suas terras, tornando-as produtivas. Durante muito tempo no processo de escravidão, no inventário de uma família, media-se a riqueza pelo número de escravos e cabeças de gado, entre outros elementos. O boi e o negro estavam associados ao trabalho braçal a serviço do colonizador:

Do mesmo modo que era consumido e transformado todo o ser do boi-animal, era consumido e transformado todo o ser do boi-homem. Porque o boi é, por excelência, o animal representativo da servidão. Sua adequação ao arado e diversos outros equipamentos permitiu uma das primeiras e, podemos afirmar, fundamentais revoluções da humanidade: a agricultura, ou seja, a domesticação de plantas. E, no contexto do projeto de colonização, ele se tornou, junto com o africano, o código da subserviência e submissão à escravidão. (MORAIS, 2009, p. 115).

Assim, os conhecimentos ancestrais afro-indígenas permanecem bem distantes dos padrões de vida considerados aceitáveis. Sobrepõe-se a eles o conhecimento ocidental, fragmentado, disciplinado, racional. Sob o argumento da civilização, o colonizador europeu devastou, no Brasil e em outras colônias, conhecimentos milenares, negando seus

avanços culturais, filosóficos e tecnológicos e colocando-os no lugar de selvagens.

Feridos pela colonização, continuamos a nos deixar educar pelo colonizador, que nos ensina a depender sempre de um intermediário ou de um senhor para nos prover o sustento, desaprendendo a resolver nossas próprias necessidades. Além disso, o pensamento colonizado, em tempos de imperialismo, cria outras necessidades próprias do capital. O acúmulo de riquezas parece natural e a jornada de trabalho exaustiva, que toma quase todo o tempo da maioria esmagadora, aparece como dignificante. Trabalhar, acumular e descartar, numa continuada rotina, são atividades que constituem a vida de um colonizado moderno, que em geral não tem tempo nem para pensar sobre sua existência, dominado pelo próprio consumo, pelas grandes mídias, pelo fabricado senso comum, em que o elemento branco e masculino continua tendo privilégios, mesmo num lugar de profunda mestiçagem como o Brasil.

Aliás, a mestiçagem brasileira, desde que se começou a pensar o Brasil como nação, foi vista como um problema, o qual se aprofundou no Brasil pós-abolição. No esforço de fazer prevalecer a hegemonia ocidental e branca, pesquisadores da época atrelaram a negros e índios diversos problemas de caráter, como alcoolismo e falta de aptidão para o trabalho. As classes dominantes buscavam, então, tornar a população brasileira mais branca, trazendo para o Brasil trabalhadores europeus: “Com a abolição, as discussões encaminharam-se tanto para pensar a eliminação das características raciais negras da população, como também para envidar esforços de esquecimento do período conturbado pela ação dos quilombos” (CARRIL, 2006, p. 44).

Diversas comunidades indígenas e quilombolas negavam-se para evitar repressão e marginalização. Para o mestiço, tornava-se muito mais interessante reconhecer-se como branco para obter uma vida melhor. O negro liberto, sem condições de competir como trabalhador nas fábricas com os imigrantes brancos, passou a servir de mão de obra barata em qualquer serviço de muito esforço e pouca remuneração.

No Ceará, as tradicionais secas também afetavam principalmente a população pobre e mestiça. Mesmo na ausência de grandes fábricas ou imigração europeia, localmente as elites políticas e econômicas passaram a impor padrões culturais importados da Europa. Sem condições de ocupar as moradias nos centros urbanos, descendentes de negros africanos e índios ocuparam as cidades pelas margens, inclusive Fortaleza, nas chamadas periferias, onde se estabeleciam sem nenhuma regularidade, já que os governos também não ofereciam para esses moradores condições de uma existência digna. Mas sua vinda para os grandes centros urbanos fez com que trouxessem mais do que malas e bagagens. O povo afro-indígena interiorano trouxe para as cidades conhecimentos e culturas acumulados em seu cotidiano no contato com a natureza, com suas memórias e com o universo místico e espiritual.

No início do século XX, na busca de compreender a mais ou menos recente nação brasileira, estudiosos debruçaram-se sobre as culturas de origem, buscando entre os populares mitos, lendas e expressões do imaginário que pudessem compor um quadro de referenciais culturais ditos brasileiros. O processo de registro de culturas que estavam morrendo e sendo condenadas ao desaparecimento foi chamado de fol-

clore, termo ainda hoje associado ao passado, estático, exótico e irreal.

Fato é que o conceito de “folclore” pouco comunica a respeito da realidade das manifestações culturais populares. Ao contrário de permanecerem estáticas, as manifestações são recriadas a cada dia do fazer, elementos estão continuamente sendo acrescidos em diálogo com a memória dos antigos, pessoas diferentes permanecem e passam pelas brincadeiras de forma continuada ao longo dos anos.

Assim, a chamada cultura popular é, ao mesmo tempo, o lugar da resistência das populações subalternas e lugar onde se apoiam as classes dominantes para justificar o nacionalismo brasileiro, no entanto as classes dominantes nunca referenciam verdadeiramente o sentido desses costumes, fazendo-os parecer uma ilustração, o pano de fundo patriótico da nação brasileira. Os fazedores de tais manifestações têm, em contraponto, seus motivos e metáforas para fazê-las como são, aspectos que obviamente não têm aparecido nas visitas guiadas dos centros e museus ou mesmo nos livros didáticos e que revelam a resistência ancestral de seus produtores no passado e no presente.

Durante muito tempo, atribuiu-se estritamente ao europeu o conhecimento sertanejo sobre a criação de gado, porém africanos de muitos territórios eram desde a Antiguidade criadores de gado; mais do que isso, o boi fazia parte de seu entendimento de vida e sobrevivência. Fulas usavam buzinas para ajuntar e apressar o gado. Balantas vestiam-se com roupas de couro. Mandingas usavam cavalos para guerras e portavam bolsas de couro. Enfim, muito do conhecimento dos vaqueiros já podia ser percebido em populações africanas antes da colonização.

A relação com o boi, reconhecida a princípio pelos folcloristas como uma herança primordialmente branca, passa pelo povo negro desde seus descendentes africanos:

Ao debruçar-nos sobre a materialidade do cotidiano no Brasil dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, através de um simples inventário arqueológico de objetos domésticos e utensílios, deparamo-nos com a constatação de que nada, ou quase nada, da nossa materialidade devemos ao mundo europeu, e sim ao afro-ameríndio. Os materiais mais difundidos e utilizados nestes períodos eram o ferro, a madeira e o couro. Sua manufatura estava restrita ao grupo produtor de utensílios para as casas, fazendas e oficinas, ou seja, os escravos. Que, em sua grande maioria, eram africanos. (MORAIS, 2009, p. 36-37).

A observação da brincadeira do bumba meu boi deixa notar essas influências. Por ocasião do Encontro Povos do Mar⁵, tivemos a oportunidade de presenciar algumas apresentações cearenses de bumba meu boi de localidades como Capuã, Camocim, Pontal do Maceió e Paraipaba. Percebemos neles que alguns personagens e entremeios se mantêm no bumba meu boi realizado no Pirambu, mas há muitas diferenças na forma de realizar a manifestação, sobretudo com relação à dança e à marcação dos tambores, que no boi do Pirambu é mais forte. Percebemos que os bois do Ceará trazem elementos mais ligados ao xote, baião e marcha, enquanto no boi presente no Pirambu a marcação forte dos pés e do tambor parece demarcar outras influências.

⁵ O Encontro Povos do Mar realizou em 2017 sua 7ª edição, entre os dias 20 e 24 de agosto. Promovido pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), o encontro reúne comunidades litorâneas do Ceará, oportunidade em que compartilham saberes e práticas. O evento acontece na unidade do Sesc Iparana, em Caucaia-CE.

O antropólogo Oswald Barroso, entre 1952 e 1983, fez o registro de manifestações do bumba meu boi, sendo dos Boi Fortaleza e Lua Branca, respectivamente, em outros bairros de Fortaleza, porém as figuras que perpassam sua história apresentam conexões com o território do Pirambu:

João Bernardo da Silva era negro, alto e magro. Contou que nasceu em Fortaleza em 1924. Filho de João Bezerra, natural de Senador Pompeu. Tendo brincado reisado em sua cidade Natal, o pai dele transferiu-se para Fortaleza, onde criou o Boi Brasileiro. A mãe de João Bernardo foi a umbandista Maria Sarabatana, que criou o Boi mina de ouro, no Pirambu. (BARROSO, 2013, p. 276).

Oswald Barroso refere-se ao boi como uma manifestação da “periferia de Fortaleza, boi de subúrbio, oleiro de tijolos, servente de construção, pedreiro, boi subempregado”. De fato, o bumba meu boi é feito pelos habitantes das favelas, profissionais liberais e autônomos. Isso podemos ver ainda nos exemplos de mestre Zé Pio⁶, que foi pescador durante grande parte de sua vida, e mestre Zé Ciro, que ainda hoje trabalha como pedreiro.

É interessante também destacar a relação presente entre o boi e a umbanda, relação essa que nem sempre é possível de ser exposta publicamente. Mas, ainda assim, os bois do Pirambu contam com mestres e brincantes que, se não se identificam publicamente como umbandistas, são frequentadores de terreiros. Oswald Barroso (2013) destaca que o conhecido vaqueiro Zé Maria, natural de Boqueirão, zona rural

⁶ Francisco José Rocha, mestre da cultura, 71 anos. Entrevistas cedidas a Liana Cavalcante em 25 de agosto e 22 de setembro de 2017.

de Caucaia, antigo dono do Boi Ceará (segundo o atual dono, mestre Zé Pio), falecido em 2004, era filho do médium José Bernardino Sales e que seu irmão também havia sido pai de santo.

Ao frequentar alguns terreiros de umbanda em Fortaleza, percebemos também que algumas músicas de boi foram criadas em cima de melodias de pontos de entidades, tal como este canto que é obrigatório para a entrada do rei no bumba meu boi: “Meu rei, sua coroa brilha / a sua espada reluz / meu rei, ó majestade, tome cuidado com o clarão dessa luz”. A mesma melodia é cantada na umbanda como ponto para Ogum com a seguinte letra: “Ogum, seu capacete brilha / a tua espada reluz / Ogum, Ogum, meu pai / sua bandeira cobre os filhos de Jesus”. Esse é um exemplo de como a brincadeira pode ter incorporado elementos das religiões afro-indígenas em seu desenvolvimento.

A história do boi, a história do território: caminhos entrelaçados

Do alto das Goiabeiras, eu avistei uma grande Fortaleza. (Verso de música tradicional do bumba meu boi).

A palavra “Pirambu” vem de um nome de peixe, um dentre vários dos quais eram conhecidos da população, amplamente familiarizada com a pesca na região. Mas há uma historieta a respeito de tal termo, uma espécie de lenda local, que é interessante. Ela diz que Pirambu era o nome de um “boi brabo”, criado por um dos moradores dessa região. Esse é um bom exemplo de como o imaginário e a história do Pi-

rambu permeiam o mar e o sertão. Uma história de ocupação e de migração em que a figura do boi permanece ainda viva, como se refletisse um sertão trazido para o areal.

O Grande Pirambu é um conglomerado habitacional, conhecido popularmente como favela, estabelecido à margem oeste da cidade de Fortaleza, que vai das Goiabeiras ao final do bairro Moura Brasil. Essa região foi profundamente modificada em nome da modernização e possui em seu interior estruturas comunitárias variadas. O Pirambu é um território de múltiplos territórios, no entanto escolhemos pensar o Grande Pirambu como um todo, por entender que há características nessa região que perpassam as comunidades nela inseridas, dentre as quais destacamos o próprio bumba meu boi, presente das Goiabeiras ao Tyrol, localidades que se configuram como marcos de territorialidade importantes geográfica e historicamente.

Moradores antigos relatam que, até os anos 1940, o Pirambu era constituído de grandes areais e continha várias lagoas, aterradas no processo de modernização do bairro. Práticas de preservação ambiental não foram consideradas nas interferências realizadas na localidade. Vários esgotos de empresas e instituições desembocam diretamente no mar, no qual a comunidade vive às margens; entre essas instituições, encontra-se a Perícia Forense do Estado do Ceará (Pefoce), localizada na avenida Leste-Oeste. O acúmulo de lixo na beira da praia diminuiu com as obras do Vila do Mar⁷, que

⁷ Obra ainda em andamento iniciada na gestão de Luizianne Lins, prefeita de Fortaleza pelo Partido dos Trabalhadores (PT) de 2005 a 2012, que consiste na retirada do lixo da beira do mar na região do Pirambu e construção de um calçadão. Esse espaço deverá ligar o Pirambu à Beira mar, ao menos pelo previsto no projeto inicial.

recuperou a orla, mas permanece o hábito de descartar detritos no mar, como se fosse ele inesgotável em sua capacidade de renovação. É também o lugar da cidade de Fortaleza onde reside a manifestação do bumba meu boi, tanto na memória dos bois que já existiram como na presença dos que se mantêm atuantes. Nesta pesquisa, fizemos a opção de enxergar a comunidade do Pirambu sob a ótica do bumba meu boi e, por esse caminho, contar sua história e entender sua organização social atual, pois a história do boi e de seus brincantes atravessa a história do Pirambu e da população que lhe habita.

Analisar a construção cultural da comunidade é também perpassar a história da colonização. Afinal, periferia é quilombo urbano, onde a população afro-indígena e pobre desemboca nas grandes cidades, criando sua própria organização sociocultural, ainda que modificada pelas necessidades do capital e da urbanidade.

O Pirambu foi ocupado, segundo relatos de moradores mais antigos, por gente do interior que se estabelecia em casas de taipa e palha de coqueiro. As habitações eram construídas sobre as dunas. Um fluxo grande de pessoas, tanto para o Pirambu como para outras regiões da cidade de Fortaleza, deu-se com a seca de 1932 (RIOS, 2014). Retirantes oriundos de várias partes do interior vinham para a capital e faziam seus abrigos nas praças públicas, consideradas nobres. A política higienista da época estimulou o deslocamento dessa população para os campos de concentração. Próximo ao território onde está o Pirambu, estabeleceu-se o chamado “Campo do urubu”. Estima-se que, em parte, o crescimento populacional na região tenha se dado através de remanescentes dos campos de concentração. Já na década de 1940, iniciou-se na

localidade a instalação de fábricas, o que trouxe ao Pirambu uma grande população de homens e mulheres operárias, além de pessoas que ganhavam sustento através da pesca. Para o pesquisador Raimundo Cavalcante (2016, p. 12), “O sertão e o mar compõem o DNA do Pirambu”.

A dança do boi do Pirambu é vigorosa, de batida forte de pé no chão, com movimentos conduzidos pelos membros inferiores e realizados repetidamente até quase um transe, prezando-se a resistência física do brincante. Analisar a forma de dançar dos brincantes, ver as diferenças de maneiras de fazer dos mais velhos para os mais novos e participar da execução da dança, enfim, todas essas ações nos fizeram levantar algumas memórias corporais possíveis que podem ter sido determinantes em como a brincadeira ganhou vida e dinâmica. Identificamos passos muito próximos dos cocos de praia existentes pelo Ceará, sobretudo na região do Pecém e do Iguape. Identificamos também influência do samba de gafeira, o que pareceu bastante significativo, visto que essa região da cidade já foi bastante conhecida por suas casas de gafeira, ainda hoje presentes na região. Percebemos também influência da umbanda na musicalidade e em alguns elementos que compõem o enredo da manifestação. Esses podem ser alguns traços que fizeram do bumba meu boi do Pirambu diferente dos outros bois do Ceará, provavelmente devido à diversidade migratória da região e à cultura construída pela população interiorana ao chegar no meio urbano.

Com o aumento da classe proletária na localidade, iniciou-se, entre as décadas de 1940 e 1950, uma importante intervenção do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), promovendo a conscientização da classe, o que deu forma a vários

movimentos sociais, tais como o Comitê Democrático de Libertação Nacional e da Sociedade de Defesa do Bairro Pirambu. As ações de mobilização popular no território ganharam força com a presença do padre Hélio, religioso que, através da teologia da libertação, articulou com a comunidade diversas ações em favor de melhorias para o bairro. O padre foi o fundador da Igreja Nossa Senhora das Graças. Há, inclusive, uma peça de boi que se refere à fundação da igreja que diz:

Beleza, cheguei agora, Nossa Senhora é que é minha defesa.

Beleza, cheguei agora, Nossa Senhora é que é minha defesa.

No Pirambu estão fazendo uma igreja.

À frente dela ainda dá pra beira mar.

Podem olhar, mas ó que obra interessante.

Nossa Senhora das Graças é padroeira do lugar.

Uma das principais realizações do religioso para a localidade ficou conhecida como “Marcha do Pirambu”, na qual o padre, junto a lideranças locais, reivindicou direito ao território e melhorias para a população que habitava o Pirambu, a qual estava sob ameaça de expulsão.

Nos dias de hoje, há muitos desafios para a mobilização popular. A ausência de consciência acerca do território em que habita e a falta de ligação afetiva com o mesmo fazem com que essa comunidade, a exemplo de outras, perca a percepção daquilo que a representa, passando a interagir sem preocupação em tornar benéfico o lugar onde vive, acreditando na ideia imposta pela grande mídia e pelas autoridades de que seus moradores são, de fato, miseráveis. Alguns habitan-

tes que não fizeram parte das lutas iniciais de posse e ocupação do território não chegam a criar uma conexão efetiva com ele, assim o usam sem pensar em mantê-lo ou torná-lo agradável, acreditando que estar nele faz parte de sua condição de miserável e que sair dele é um caminho de saída dessa condição. Dessa forma, livram-se do referido território na primeira oportunidade, na primeira oferta da especulação imobiliária ou na perspectiva de alguma vantagem em outro lugar.

No entanto, algumas iniciativas, além dos grupos de boi, merecem ser destacadas, devido à relevância e impacto na articulação comunitária, gerando novas possibilidades de mobilização popular, tais como: o *Espaço Cultural Chico da Silva*, que durante muitos anos foi lugar de discussões sociológicas e culturais para a comunidade e para pensar intervenções na cidade; o *Sabacu da Arte no Sistema*, movimento cultural iniciado em 2013, ocupando principalmente ruas e praças do bairro, promovendo debates socioculturais e ações culturais diversas; a *Associação da Terra Prometida*, cuja história de ocupação de terra e luta por melhores condições de vida deve ser sempre rememorada; a *Academia de Ciências e Artes (Acartes)*, que levou o mundo da produção e atuação cinematográfica para dentro da comunidade, formando vários jovens; o *Somos Todas Marias*, grupo de teatro que promoveu nas Goia-beiras importante debate sobre a violência contra a mulher, proporcionando também condições de acesso à cultura.

Tivemos a oportunidade de fazer parte do grupo fundador do movimento Sabacu da Arte no Sistema. Está registrado no *site* do movimento o seguinte relato sobre quem é o público no Pirambu:

O público daqui são as donas de casa, os tios que jogam dominó nas calçadas, são as crianças que

brincam de bila na calçada, no meio da rua, são os carros que param quando alguma coisa acontece. O público aqui gosta do estrago. Então, se ele ouve um papoco, ele vai, agora se este papoco vai ser bala, vai ser fogos de artifício ou vai ser um grupo de teatro com um cortejo batucando, não importa, vai ter pessoas para ver. (FERNANDES, 2018, s.p.).

O relato sobre o público é interessante pela forma como ele apresenta de maneira sucinta a relação da comunidade com as ações culturais, que acabam também sendo ações de cunho social, apenas por optar existir ali. As principais mobilizações comunitárias dentro do Pirambu vêm sendo feitas através de ações culturais que querem existir no Pirambu, apesar de serem desencorajadas pelo circuito cultural da cidade, que privilegia a realização de cultura em bairros considerados nobres, tais como Benfica, Centro e Praia de Iracema. Essa relação que afeta os coletivos também afeta as manifestações de bumba meu boi, em geral pensadas pelos gestores dentro do campo do exotismo, e não como transmissoras de memória e conhecimento.

No ano de 2016, o Movimento Sabacu realizou, juntamente com o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca), a I Marcha dos Favelados, buscando rememorar a Marcha do Pirambu, contando com a participação de coletivos de cultura e juventudes, além de brincantes do Bumba Meu Boi Ceará.

O boi no cotidiano de seus fazedores

Mestre Zé Pio, quando pega no apito, todo mundo acha bonito para ver ele cantar. Meu figural, ajude

eu cantar, eu me espalhando eu sou fáiisca pelo ar.
(Verso tradicional cantado no Boi Ceará).

Nos últimos meses, acompanhamos o cotidiano do Bumba Meu Boi Ceará. O lugar dos ensaios é a própria casa do mestre Zé Pio, que tem um espaço construído na parte de baixo especialmente para esse fim. Mestre Zé Pio conta com orgulho que antes a casa era pequena e que com o boi ele havia conseguido construir tudo aquilo. Ele possui um vídeo com o registro da reforma da casa que se tornaria a sede do Bumba Meu Boi Ceará.

A parte de baixo da casa é composta por um salão, uma cozinha com banheiro e um quintal coberto onde são guardados os materiais, como roupas e adereços. A cozinha, onde geralmente encontramos dona Lucinha, esposa do mestre, encarregada dos afazeres, é o lugar onde são feitas as refeições em comum da família. A parte de cima é onde ficam os quartos. Na parte de baixo, espaço reservado para as ações culturais, encontramos pelas paredes fotos, *banners* e certificados, entre eles o certificado que reconhecia Zé Pio como mestre da cultura. A casa fica em uma rua estreita, chamada Vento Leste, da comunidade conhecida como Goiabeiras, onde todos os anos, no dia 20 de janeiro, monta-se um palco para a realização da Matança do Boi.

A primeira matança de que participamos foi no ano de 2014, no Bumba Meu Boi Ceará, depois passamos a brincar no Bumba Meu Boi Juventude, conduzido por mestre Zé Ciro, irmão do mestre Pio. No ano de 2017, Liana Cavalcante teve a honra de ser a rainha do boi, função que normalmente é cumprida pela filha do mestre. O problema da relação entre os grupos de boi deflagra um dos grandes desafios desta pes-

quisa: perdura certa rivalidade entre o Boi Ceará e o Boi Juventude. Outra questão observada foi certa resistência à participação de mulheres como brincantes.

A brincadeira do boi era um brinquedo só de homens no passado. Segundo relatos de mestre Zé Pio, eles faziam até mesmo os personagens femininos, como a rainha e a cigana. O mestre destacou em seu relato a figura de Chico Rainha, conhecido por sua *performance* como rainha no bumba meu boi. Mestre Zé Pio lembra dele ao dançar no chão, com os joelhos dobrados para trás e fazendo movimentos com o dorso ao som da música que dizia: “É de preto que anda, é de preto que há, oh, minha rainha, vamos cochilar”. Essa música citava de um por um os personagens do brinquedo.

Segundo ele, as mulheres só vieram brincar na retomada da manifestação, após dez anos sem que a mesma fosse realizada. Oswald Barroso (2013) revela também que, quando fez o registro do Boi Lua Branca em 1983, já se contava com a participação de algumas mulheres. No entanto, essa questão de gênero passou a ser importante para a pesquisa devido à sua contínua discussão no cotidiano da brincadeira, que durante muito tempo foi de domínio masculino e hoje conta com relevante presença de mulheres executando funções importantes. Por oportuno, é importante destacar que foi por iniciativa de sua sobrinha Edrevânia, filha do mestre Zé Ciro, que mestre Zé Pio havia voltado a brincar o boi, envolvendo, assim, toda a família e algumas pessoas da comunidade, inclusive as mulheres. Edrevânia, que já brinca no Boi Juventude como Catirina, tem brincado também como miolo de boi⁸, posição antes não ocupada por mulhe-

⁸ Chama-se miolo a pessoa que brinca em baixo do boi, fazendo suas evoluções.

res, principalmente devido ao peso do mesmo, que chega a pesar mais de 20 quilos.

Assim, foi dado início ao Boi Juventude, em que mestre Zé Pio foi reconhecido oficialmente como mestre da cultura. Posteriormente o mesmo deixou o Boi Juventude aos cuidados do seu irmão e resolveu recuperar o Boi Ceará, que antes tinha pertencido ao senhor Assis.

Mestre Zé Pio brinca boi desde seus 3 anos de idade. Segundo ele mesmo, mais atrapalhava que brincava, mas seu Vicente o deixava participar do Boi Rei de Ouro. Sua mãe, Maria da Conceição Rocha, havia casado aos 18 anos com um marido de 30, que morreu três anos depois. A mãe não tinha dinheiro para pagar a escola, e ele não tinha condições de passar para a escola pública. Assim, entendeu que seu Vicente estava dando-lhe um ótima oportunidade ao deixá-lo aprender no boi. *“Eu não sei o ler nem o escrever, mas, ao mesmo tempo, eu sinto que sei o ler e o escrever, porque estou com a cultura na palma da minha mão”* disse ele por ocasião de uma palestra realizada na Caixa Cultural pelo I Seminário de Estudos sobre Dança. Na mesma palestra, ele relatou que o Boi Ceará e o Boi Rei de Ouro eram suas principais referências quando tinha 5 anos.

Ele também contou que seu mestre principal havia sido Chico Preto, com que tinha aprendido muito sobre boi, apesar de Zé Pio ser então mais novo, no Bumba Meu Boi Garoto, formado em sua maioria por crianças pequenas. Posteriormente ele e Chico Preto fizeram outro boi para uma senhora chamada Francisquinha, que queria um boi feito de compensado. A primeira apresentação desse boi teria sido na rádio Iracema, que tinha sede na praça do Ferreira. O nome dele era Boi Carnário. Eles brincaram com ela por dois anos.

Após a morte do dono do Boi Ceará, senhor Assis, seu filho recorreu a Chico Preto e Zé Pio para ajudarem a levantar a brincadeira. Nesse boi, Zé Pio brincou de primeiro galante e depois de capitão. Aos 18 anos, a pedido de uma namorada de nome Janete, fundou com ela o Boi Terra e Mar: *“Eu vivia de pescador, mas era uma profissão errada, porque eu tinha que trabalhar era com cultura. Aí o povo dizia: ‘Zé Pio uma hora está em terra, outra hora está no mar’, por isso botei o nome do boi de Terra e Mar”*, disse o mestre em meio a suas memórias. Janete foi embora para o Maranhão, e ele se casou com dona Lúcia, com quem vive há 42 anos.

Zé Pio relata que foi a chegada da televisão que fez com que a brincadeira do bumba meu boi tivesse seu declínio, pois o divertimento das brincadeiras foi substituído pelo hábito de ver a televisão. Ele também cita detalhes sobre a brincadeira, como a bandeira colocada na porta da casa onde se realizaria a brincadeira, que ali passava o dia e servia de sinal para a comunidade de que ali teria apresentação do boi. Sobre isso, a brincadeira tem uma música que diz: *“Ói! Levante a bandeira, / Ói! Vamos anunciar. / Nós vamos anunciar, / como já digo que vou, / vou avisar pra todo mundo, / que o brinquedo começou”*.

Mestre Zé Pio sempre destaca a sua preocupação na manutenção das políticas já existentes e criação de políticas novas para a brincadeira. Há alguns meses, ele vem buscando sensibilizar os gestores culturais para a necessidade da criação de um auxílio para os brincantes menores de idade, em razão das condições financeiras precárias nas quais a maioria deles estão inseridos. A brincadeira do bumba meu boi tem para ele potencial transformador e transmissor de conhecimento:

O boi é minha vida e minha alma. Quando eu era pescador, minha profissão era errada. Em 2005, fui reconhecido como mestre da cultura, aí passei a ganhar um salário. Eu disse à minha mulher: 'Não vou mais, não'. E parei de pescar. O boi é minha vida, eu gosto muito de bumba meu boi. A gente, às vezes, passa um pouco de conhecimento para uma pessoa, e ela acha que já sabe de tudo. Eu ainda hoje ainda estou aprendendo sobre boi.

A preocupação de Zé Pio com o processo de aprendizagem da brincadeira do boi pode revelar as intrigas decorrentes da rivalidade entre grupos, mas também indica certa humildade quando o mestre afirma ser um aprendiz.

Conclusão

As reflexões apontadas são importantes para uma necessária revisão dos elementos norteadores da pesquisa, a fim de afirmar escolhas metodológicas e bibliográficas, percebendo, assim, como é para a manifestação do bumba meu boi resistir de fato. Resistir como cultura afro-indígena, interiorana, de mar e de sertão, construída como uma parte da ampla epistemologia comunitária, sobre a qual seguem acontecendo também outras práticas, como a pesca, a renda, o bordado, as rezas, dentre outras, além de memórias de práticas culturais adormecidas, mas ainda presentes na fala dos antigos.

Pensar sobre a comunidade é uma maneira de entender sua formação e perceber como sua população se mantém num território de intensa especulação imobiliária, ressignificando práticas culturais afro-indígenas repassadas pelos mais velhos, porém ainda vivenciadas por crianças e jovens.

A pesquisa está em processo e almeja voltar-se para as comunidades onde epistemologias afro-indígenas se desenrolam no próprio modo de vida da comunidade, com vistas a reforçar a importância dessas práticas e dos conhecimentos levantados por elas.

Referências

ANTONACCI, M. A. Tradições de oralidade, escrita e iconografia em literatura de folhetos: Nordeste do Brasil, 1890/1940. In: ANTONACCI, M. A. *Memórias ancoradas em corpos negros*. São Paulo: Educ, 2015. p. 35-72.

BARROSO, O. *Teatro como encantamento: bois e reisados de caretas*. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2013.

CARRIL, L. *Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania*. São Paulo: Annablume, 2006.

CAVALCANTE, R. *Pirambu*. Coleção Pajeú. Fortaleza: Prefeitura de Fortaleza, 2016.

FERNANDES, H. “Quem é o público?”. *Sabacu da Arte no Sistema*, Fortaleza, 21 jun. 2015. Disponível em: <sabacudaarte-nosistema.blogspot.com.br/2015/06/quem-e-o-publico-por-higor-fernandes.html>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MORAIS, V. L. *Da subjetividade do homem à materialidade do Boi: recriando áfricas na diáspora*. 2009. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

PIMENTA, C. J. G. *Interdisciplinaridade nas ciências sociais*. Ribeirão Preto: Húmus, 2013.

RIOS, K. S. *Isolamento e poder: Fortaleza e os campos de concentração na seca de 1932*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

SILVA, G. W. *Memória viva do Pirambu: o velho Pirambu de muletas nas mãos*. Fortaleza: Seriartes, 1999.

VAINFAS, R. *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia indígena no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

O TEMPO N' O ÚLTIMO VOO DO FLAMINGO, DE MIA COUTO

Luiz Antonio Sousa Silva

Larissa Oliveira e Gabarra

Introdução

Ao sermos donos das palavras, somos mais donos da nossa existência. (COUTO, 2011, p. 97).

A LEITURA DO ROMANCE *O ÚLTIMO VOO DO FLAMINGO*, DE MIA Couto¹ (2005), despertou a necessidade de revisar as imagens sobre as realidades africanas, releitura esta que propiciasse um discurso alternativo às narrativas ocidentalizadas que moldaram a visão interpretativa do continente africano, limitando-a. Erroneamente alguns intelectuais se colocam distantes da originalidade e pluralidade dos diversos contextos socioculturais do referido continente e não se permitem trabalhar numa perspectiva de descentralização radical proposta há tempos por Laplantine (2007). Nesse sentido,

¹ Antônio Emílio Leite Couto (nascido em 1955 na Beira, em Moçambique), mais conhecido como Mia Couto, é jornalista, escritor e biólogo. Atualmente é tido como o autor moçambicano mais traduzido e divulgado no exterior e um dos autores estrangeiros com mais livros vendidos em Portugal, sendo um dos escritores cotados a concorrer ao Nobel de Literatura. As suas obras são também traduzidas em 24 países. Em 2013, foi escolhido para o Prêmio Camões e, em 2014, recebeu o Neustadt Prize. É membro correspondente da Academia Brasileira de Letras.

parte-se do pressuposto de que uma leitura mais endógena das realidades regionais do continente traz uma reflexão sobre o pós-colonialismo, ou seja, sobre as experiências africanas depois das independências, como também a partir de uma proximidade com o lugar de fala dos atores sociais e suas visões de mundo, dadas a partir da periferia ou do subalterno que vive as consequências sociais e culturais da colonização.

Inocência Mata (2007, p. 39) tematiza com lucidez que “O pós-colonial pressupõe, por conseguinte, uma nova visão de sociedade que reflete sobre sua condição periférica, tanto a nível estrutural como conjuntural”. Não deixando, assim, que se perca o lugar singular de fala do terceiro mundo, daqueles povos que, no afã da autonomia, não quiseram se alinhar nem ao Ocidente capitalista nem ao socialismo², tratados hoje como povos periféricos.

A escolha da análise de uma obra escrita por um autor do terceiro mundo é proposital, porque “[...] a leitura de textos ficcionais pós-coloniais e de teoria pós-colonial oriundos de autores nascidos em ex-colônias já é um indício e um fator importante de um discurso alternativo” (BONNICI, 2005, p. 197). A percepção da necessidade de um discurso alternativo ao propagado pelo colonizador e, portanto, o enfrentamento da questão da alteridade perfazem o horizonte reflexivo deste artigo. A realidade experimentada socioculturalmente é Moçambique, especificamente o sul de Moçambique, região de Inhambane, cidade ficcional de Tizangara. Com as lentes do autor moçambicano, pós-colonial, enxerga-se um Moçambique inscrito num tempo, escrito como possibilidade de

² Referência à Conferência de Bandung em 1955.

experiências históricas do povo daquela região, mas não só. Assim, parte-se da prerrogativa, como bem salienta Francisco Noa (2015b, p. 112), de que “A literatura é, para todos os efeitos, um processo de reescrita, quer de outras escritas, quer do mundo de que se faz parte”.

A necessidade de o autor escrever sobre seu país significa também reescrever seu país, imaginá-lo diferente, ou simplesmente apresentar suas impressões sobre sua realidade, seja política, econômica ou cultural. Mia Couto não deixa dúvidas sobre a importância do fato colonial para as relações locais. Mesmo que essas relações resistam às imposições da pretensa civilização universal, as marcas do encontro entre esses dois mundos foram profundas. Nesse sentido, está-se de acordo com Valentin Yves Mudimbe (2013, p. 15), quando realiza uma análise crítica sobre o “Discurso do poder e conhecimento da alteridade”:

A disputa por África, no período mais intenso da colonização, durou menos que um século e envolveu uma grande parte do continente africano, entre o final do século dezenove e meados do século vinte. Embora a experiência colonial, quando olhada a partir da perspectiva actual, represente apenas um breve momento na história africana, a verdade é que se trata de um período ainda contestado e controverso, pois significou uma nova configuração histórica e a possibilidade de tipos de discursos completamente novos acerca das tradições e culturas africanas.

Mia Couto procura revelar essa nova configuração acerca das tradições e culturas africanas, como aponta Mudimbe (2013), cheias de relações que não dizem muito sobre a pola-

rização desses dois mundos; dizem mais sobre como eles estão imbricados num fazer ao mesmo tempo complementar e hierarquizado, repleto de categorias distintivas que marcam posições sociais; por meio delas, as relações são constituídas de forma desigual, e nem por isso uma das partes se silencia em meio à opressão.

Pensar nessa perspectiva literária de análise e enxergar essas relações desiguais no texto literário é refletir sobre “o poder do discurso e a arte da narração na ficção moçambicana”, como a “re-escritura” dos discursos coloniais e mesmo pós-independências das “tradições e culturas africanas”, temática trabalhada por Francisco Noa (2017, p. 81) quando oferece a seguinte reflexão:

Uma das mais expressivas linhas de força da narrativa africana e da moçambicana, em particular, é a de ela afrontar os poderes instituídos, seja no contexto colonial, seja no pós-independência. Trata-se de uma literatura cuja especificidade decorre da sua profunda e estruturante interlocução com o meio de onde ela provém e onde as demonstrações de poder, sobretudo político, são notórias e envolventes. Portanto, temos, neste caso específico, a narração funcionando tanto como um mecanismo de denúncia quando não mesmo de confrontação.

Pode-se inquirir que a obra de Mia Couto não foge desse padrão referido por Noa, pois aproxima as experiências de Moçambique do leitor, num tom de denúncia e explicitação das contradições de um mundo autônomo, mas profundamente marcado pela visão colonialista. Entender a obra *O último voo do flamingo* como uma obra pós-colonial é entender que:

O pós-colonial funciona assim como um idioma crítico que procura reflectir sobre os processos de descolonização, nas zonas geradas pela violência do encontro colonial. Questionar as hegemonias presentes deverá ser visto como uma possibilidade contingente de mudança em direcções que não reproduzem a subordinação cultural, política e econômica. Este questionamento crítico não é um fim em si mesmo, mas um estímulo a uma compreensão mais ampla das várias tentativas e dos múltiplos processos políticos, questionando a sua ontologia. De forma mais ampla, os estudos pós-coloniais insistem nas articulações, imbricações e interligações entre várias representações do tempo e do espaço. (MENESES, 2012, p. 320).

A obra literária tem então o papel de expor as fissuras dessa tentativa hegemonica de dominação ocidental. A percepção ampla e propositiva que Ítalo Calvino (1995, p. 58) matiza sobre a importância do potencial realizador do fazer literário como instrumento de transformação tem muito a dizer sobre o olhar que se tem para a obra do autor moçambicano:

A literatura só pode viver se se propõe a objetivos desmensurados, até mesmo para além de suas possibilidades de realização. Só se os poetas e os escritores se lançarem a empresas que ninguém mais ousaria imaginar é que a literatura continuará a ter uma função. No momento em que a ciência desconfia das explicações gerais e das soluções que não sejam setoriais e especialísticas, o grande desafio da literatura é o saber tecer em conjuntos os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo.

Em consonância com essa forma de compreender a literatura e o desafio ao qual o escritor ou poeta está chamando a assumir, analisam-se os aspectos multifacetados do período pós-independência de Moçambique representados na obra de Mia Couto, pois entende-se que o seu fazer literário está intrinsecamente relacionado com traços culturais e históricos de seu país. A literatura incorpora vários códigos e aspectos da vida social e cultural, esboçando os conflitos entre valores locais e globais. Como bem salienta Antonio Geraldo Cantarela (2010, p. 131):

A obra de Mia Couto permite tipificar certo imaginário de setores críticos da sociedade moçambicana, que expressa a consciência de conflitos entre a situação de deriva da África pós-colonial e o arraigamento de tradições ancestrais. O passado colonial, a independência, os anos de guerra civil pós-75, o racismo, as tradições ancestrais, os hibridismos culturais oriundos da abertura do elemento moçambicano às múltiplas influências estrangeiras, notadamente a portuguesa, todos esses dados, inegavelmente históricos, marcam de modo característico os contos e romances do escritor moçambicano – ainda que aí apareçam como traços constituintes de espaços ficcionais.

Portanto, a narrativa de Mia Couto é entendida como sendo esse espaço literário que busca dialogar com alguns aspectos socioculturais de Moçambique numa perspectiva de alteridade entre os dois mundos que se tornaram um só no pós-independência, ainda que cheio de fissuras e disjunções. A representação artística desse local permeado pelo global, resistente e hierarquizado, tem seu ápice em imagens como

as do voo do flamingo e das margens do rio, que fazem do tempo a própria categoria de alteridade.

Neste artigo, a obra *O último voo do flamingo* é analisada sob dois aspectos relacionados com o tempo. Um tempo alegórico, que cria imagens distintas para definir variados tempos. Mediante a poesia do autor, o leitor entra diretamente em contato com questões mais profundas sobre alteridade nesse mundo de deslocamentos. E um outro tempo político, em que as análises sociológicas perpassam as falas e cenas dos personagens, revelando, sem máscaras, problemáticas políticas de contextos sociais, dadas a partir de processos históricos específicos com ecos em muitos outros lugares do terceiro mundo.

“O tempo é um eterno construtor de antigamentes”

A frase “O tempo é um eterno construtor de antigamentes” (COUTO, 2005, p. 160) é uma fala do narrador do romance. Tal frase dá o tom de questionamentos e reflexões de um tempo em formato de caracol, que é capaz de criar lógicas endógenas na convivência do tempo contemporâneo global e do tempo contemporâneo do antigamente. O tempo na obra é fio condutor, cheio de alegorias que preenchem de imagens os vários sentidos do cotidiano de Inhambane. Assim, o tempo retoma o pretérito mesmo estando com os pés no presente e os olhos no futuro, como o voo do flamingo, que anuncia, com o pôr do sol, a possibilidade da sua volta no dia seguinte e estabelece uma relação entre os resquícios coloniais que permanecem no contexto do pós-independência, dando contornos ao cotidiano regional.

Ana Mafalda Leite (2013, p. 66-67) descreve o enredo do romance e realiza a seguinte análise:

Em Tizangara acontecem explosões estranhas. Os capacetes azuis das Nações Unidas, que vieram colaborar na acção de desminagem, depois do fim da guerra civil, começam a explodir enigmaticamente, deles sobrando, apenas, em estado de ornamento, o membro viril. Tal facto leva a que se desloque à vila de Tizangara uma comitiva governamental e o relator italiano, Massimo, com o objectivo de averiguar as causas dessas mortes surpreendentes. A estória do flamingo, que dá título ao romance, é o mito organizador da narrativa e veicula uma sabedoria, dando-se a ler com diferentes sentidos. Trata-se de uma fábula, que a mãe contava ao tradutor-narrador, em criança, e conta o começo da noite e da morte num tempo em que o paraíso era o dia eterno. Querendo ultrapassar os céus deste mundo para encontrar outro, o flamingo pnalta ousa, sonha demasiado, infringe limites. Cansado do mundo, este Ícaro fabular, que busca, na transcendência, fugir ou recomeçar um último voo, é a visão perdida e encantada de um fim. Ou de um princípio. [...] O romance relata o fim do país e o fim de um tempo. Critica a ausência de valores éticos e morais, a perda da memória e da dignidade, a corrupção mais ou menos generalizada. Este roubo da alma, desamor pela terra e pelos valores colectivos, leva à figuração animal das personagens, escolhida para a alegoria da predação do país. São eles, por exemplo, a hiena desprezível, que vive à custa dos restos, das sobras da miséria e da pobreza, naquele desconcerto do mundo, ou ainda o flamingo, desistente, mas ambicioso, que desconhece os seus limites, e qual Ícaro desvoa da morte.

O mito do voo do flamingo é contado pelo narrador, que relembra a convivência com sua mãe, que lhe fala: “- Este canto é para eles voltarem, amanhã mais outra vez!” (COUTO, 2005, p. 47). A esperança de que o sonho continue, de que é capaz de infringir limites, vem da boca da mãe, que alimenta o mito todas as tardes, como que se alimentasse um tempo que ordena os valores essenciais daquela cultura no mundo caótico, no qual as explosões são a melhor referência.

Em fins de tarde, os flamingos cruzavam o céu. Minha mãe ficava calada, contemplando o voo. Enquanto não se extinguíssem os longos pássaros, ela não pronunciava palavra. Nem eu me podia mexer. Tudo, nesse momento, era sagrado. Já no desfalecer da luz, minha mãe entoava, quase em surdina, uma canção que ela tirara de seu invento. Para ela os flamingos eram eles que empurravam o sol para que o dia chegasse ao outro lado do mundo. (COUTO, 2005, p. 47).

Os flamingos que são empurrados para o outro lado do mundo são também representações dos deslocamentos, dos processos migratórios e das mudanças sociais ocasionados pelos períodos de conflitos pós-independência e guerra civil, mas não só. Ao empurrarem o sol para o outro mundo, tornam-se pássaros do dia, como explicitou Ana Mafalda Leite (2013), mas também vão com o sol para o outro mundo. Assim, esses processos migratórios também são representados na situação continuada da diáspora, na busca de outros mundos - possivelmente entre os países ocidentais, dos quais o narrador é representante, já que saiu para estudar e só voltou para a terra natal com a morte de sua mãe. Diz ele sobre os estudos que, quanto mais aprendia, mais sufocado se sentia, pois o conhecimento

não lhe totalizava. A identificação com o movimento diaspórico de pertencer a uma terra no exterior e ao mesmo tempo pertencer à sua terra de origem, ou ainda de não pertencer a nenhum dos dois mundos, é evidenciada junto com a perspectiva de um incômodo com os saberes externos, que deveriam servir de alicerce para uma vida melhor, mas lhe sufocam, haja vista que em nenhum lugar o narrador se sente total.

Assim, nossa leitura do romance enfoca esse aspecto da crítica pós-colonial que problematiza a permanência de um tempo ainda condicionado por estruturas e mentalidades impostas pela “dominação colonial” (PANIKKAR, 1965). Nesse sentido, sigamos a fala do narrador da obra, o tradutor da cidade de Massimo, em Tizangara, por meio do relato com o qual ele abre a narrativa do romance:

Estávamos nos primeiros anos do pós-guerra e tudo parecia correr bem, contrariando as gerais expectativas de que as violências não iriam nunca parar. Já tinham chegado os soldados das Nações Unidas que vinham vigiar o processo de paz. Chegaram com a insolência de qualquer militar. Eles, coitados, acreditavam ser donos de fronteiras, capazes de fabricar concórdias. (COUTO, 2005, p. 9-10).

A independência de Moçambique ocorreu em 1975, tendo como partido único a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), no entanto, em 1977, dois anos mais tarde, iniciou-se a Guerra Civil, marcada pelo aferro ao governo da Resistência Nacional Moçambicana (Renamo) no contexto da Guerra Fria. O fim dessa guerra se deu com o Acordo Geral de Paz em 1992 e a preparação para as eleições multipartidárias em 1994, concomitantemente ao fim da União das Repúblicas

Socialistas Soviéticas (URSS). Então, chegaram os soldados da Organização das Nações Unidas (ONU) como força-tarefa de retirada das minas e principalmente como supervisores da paz, dando apoio e mantendo a disciplina para que as eleições ocorressem conforme as normas da boa governança (ROSÁRIO, 2010) estabelecidas em Washington em 1989.

O narrador apresenta a presença da ONU como um elemento contraditório que tem função de manter a paz, dar auxílio às zonas violadas pela guerra, mas que ao chegar apenas reafirma a continuidade da colonização, das categorias de classe, gênero e raça que se fundem na forma arrogante dos soldados de capacetes azuis. O enredo apresenta as elites locais construídas nos primeiros anos de independência como composta por heróis, símbolos de um Moçambique livre, mas que, no entanto, são decadentes, corruptos e exercem o poder sob as mesmas categorias hierarquizantes da sociedade colonial.

O autor declara - quase no mesmo tom do narrador ao introduzir o contexto do romance - a experiência histórica da independência e da utopia findada pela constatação *desilusionista* da vida:

Em Moçambique nós vivíamos e vivemos ainda o momento épico de criar um espaço que seja nosso, não por tomada de posse, mas porque nele podemos encenar a ficção de nós mesmos, enquanto criaturas portadoras de História e fazedoras de futuro. Era isso a independência nacional, era isso a utopia de um mundo sonhado. (COUTO, 2011, p. 110).

O protagonismo do seu próprio tempo como um espaço a ser tomado de posse encontra ressonâncias na crítica literária de Maria de Fátima Maia Ribeiro (2007, p. 245):

Estão em cena em *O último voo* os contraditórios modos por que se processam as relações pós-coloniais entre o Ocidente e os países africanos, traduzidas na presença da ONU em Moçambique, em termos dos interesses em causa *versus* a anuência e a contestação advindas das esferas oficial e civil. A questão desdobra-se nas relações entre população e elites dirigentes, em seus encontros e desencontros, que abrigam perspectivas múltiplas e cambiantes.

No âmago da análise política sobre seu país pós-independência, Mia Couto explicita o quanto o fim da colonização não trouxe a possibilidade de o moçambicano encenar sua própria ficção, portar suas próprias histórias. A carestia engendrada pela adaptação de um povo a um governo calcado no republicanismo, na democracia, em equipamentos estatais que nunca foram implementados, é uma das faces dessa vida *desilusionista*. Nas palavras do pai do narrador, senhor Sulplício, a possibilidade de viver em seu próprio tempo se desfaz no anúncio do último voo. O mito do voo do flamingo é desvendado para o narrador na contação do pai de um ritual de caça aos pobres animais, que, na visão do pai, lhe causavam dor. Como era homem e deveria provar sua virilidade na caça aos flamingos, a vergonha lhe abateu, assumindo o fingimento de força dos homens. A mãe do narrador nesse momento protagoniza a cena em memória, pois é a responsável pela invenção do mito para poder a ele salvar, esconder sua fragilidade de homem nas partes de uma mulher.

Assim está explicado o mito; a esperança se desfaz; e o tempo do colonizador rasga o texto. O suplício alegoricamente reside no senhor Sulplício, que declara então: “Antigamente queríamos ser civilizados. Agora queremos ser modernos.

Continuamos, ao fim e ao cabo, prisioneiros da vontade de não sermos nós” (COUTO, 2005, p. 189). O tempo sagrado dos flamingos desaparece. O antigamente no fundo do tempo de caracol é absorvido pela desilusão. O protagonismo daquela população só é afirmado nas margens do rio, longe dos olhos do estrangeiro.

A alteridade é fundamental para entender a crítica pós-colonial calcada na obra, que pode ser observada por meio das referências a mais de um tempo que se justapõe naquela sociedade, seja o mito do flamingo, seja o seu último voo. Nesse sentido, a personagem Temporina é a representação mais clara dessa justaposição de tempos. Ela é uma velha-moça que envelheceu antes da hora, criando um rosto de rugas seculares por causa de um feitiço, mas que permanece com o corpo juvenil. A velhice justapõe-se à beleza da juventude, que desabrocha em momentos circunstanciais, inicialmente nos sonhos noturnos do estrangeiro, até ganhar força e tomar uma das cenas finais do livro.

Metaforicamente é plausível a compreensão desses elementos aparentemente contraditórios na personagem ou no romance, inclusive tornando-se um dos elementos principais do desfecho do enredo. O tempo local, do sagrado e dos ancestrais que descem o rio da vida, mesmo entre as margens (in)justas do tempo do colonizador ou global, não mora em corpos separados, e sim é parte de um mesmo corpo social. A personagem Temporina, que traz em seu nome o tempo, é, na verdade, o exercício da alteridade.

Segundo Francisco Noa (2017), a construção desse tipo de crítica social baseada na alteridade exige um conhecimento aprofundado sobre o contexto histórico-geográfico-cultu-

ral do objeto literário, no caso Moçambique. Conforme ele salienta em seu texto:

Existe uma dimensão incontornável quando se analisam os sujeitos e os produtos resultantes da colonização europeia na África: a questão identitária é, em grande parte dos casos, um fenômeno de alteridade. Isto é, é-se um ao mesmo tempo que se é outro. É-se igual ao mesmo tempo que se é diferente. Ou ainda, só se consegue efetivamente ser-se o mesmo, quando se consegue ser outro, mesmo que de forma nem sempre consciente. Com uma multissecular história de chegadas de povos de outras latitudes: bantus (séc. IV); árabes (séc. VIII); portugueses (séc. XV); indianos (séc. XVII); chineses e outros europeus (séc. XIX), Moçambique foi-se instituindo como um imenso território aglutinador de diferenças e de intersecções culturais, raciais, étnicas, religiosas e linguísticas. Se a essa circunstância histórica associarmos o elemento geográfico, a trama relativa a todos esses cruzamentos torna-se ainda mais complexa. Enquanto que o litoral virado para o Oriente cobre uma extensão de cerca de 2700 km, banhada pelo Oceano Índico, o interior do território, a Oeste, estabelece fronteiras com seis países, todos eles antigas colônias britânicas: Tanzânia, Zâmbia, Maláui, Zimbábue, África do Sul e Suazilândia, fato que tem implicações significativas sobretudo do ponto de vista cultural e linguístico. (NOA, 2017, p. 121-122).

Apesar de calcada na circunstância histórica da chegada da ONU em 1992 em Moçambique, em que os capacetes azuis são vistos ou pretendem ser vistos como donos de fronteira, a obra utiliza-se desse contexto para trabalhar as questões de alteridade colocadas por Noa. Um país de inúmer

ras fronteiras culturais internas e externas que configuram as identidades dos povos, quaisquer que sejam, a ONU é retratada como a pretensa dona desse construto identitário que faz do homem e da mulher menos do que são e mais do que o outro é, ou são eles mesmos à medida que são os outros. Para Homi Bhabha (1998, p. 243-244), saber ler as fronteiras culturais é essencial para uma leitura pós-colonial não retórica:

A perspectiva pós-colonial – como vem sendo desenvolvida por historiadores culturais e teóricos da literatura – abandona as tradições da sociologia do subdesenvolvimento ou teoria da ‘dependência’. Como modo de análise, ela tenta revisar aquelas pedagogias nacionalistas ou ‘nativistas’ que estabelecem a relação do Terceiro Mundo com o Primeiro Mundo em uma estrutura binária de oposição. A perspectiva pós-colonial resiste à busca de formas holísticas de explicação social. Ela força um reconhecimento das fronteiras culturais e políticas mais complexas que existem no vértice dessas esferas políticas frequentemente opostas.

Acredita-se que a literatura produzida por Mia Couto convida a uma reflexão sobre a história de Moçambique, mas muito mais sobre as possibilidades de experiências autônomas do país hoje, suas fronteiras abstratas que constroem barreiras práticas para a construção de um país afortunado, e não de fortunas. “Repensar o pensamento, redesenhando fronteiras”, é como:

Aprendemos a demarcarmo-nos do Outro e do Estranho como se fossem ameaça à nossa integridade, mesmo que ninguém saiba em que consiste essa integridade. Temos medo da mudança, medo

da desordem, medo da complexidade. Precisamos de modelos para entender um universo (que é, afinal, um pluriverso ou um multiverso) e que foi construído em permanente mudança, no meio do caos e do imprevisível. Esses modelos simplificam o que só pode ser entendido como entidade complexa e complicam o que só em simplicidade pode ser apreendido. Temos medo dos que pensam diferente e mais medo ainda daqueles que são tão diferentes que achamos que não pensam. Vivemos em estado de guerra com a alteridade que mora dentro e fora de nós. (COUTO, 2013, p. 197).

Temporina representa, então, no romance esse estado de guerra com a alteridade que mora dentro e fora de nós. A partir dela, pode-se inferir inúmeras situações de estranhamentos de dois mundos, tais como: global e local, moderno e ancestral, velho e novo; no entanto, a narrativa mostra que são aspectos aparentemente de oposição intimamente imbricados, difícil de entendê-los e distingui-los dissociados. São muitas situações sociais representadas nesses duetos que não se limitam a eles, apesar de suas forças estéticas. O pluriverso ou o multiverso, sim, trazem a complexidade do repensar o pensamento, de redesenhar as fronteiras das identidades dos povos. A obra é um equipamento usado na construção de um mundo mais consciente das identificações e menos congelado nas identidades.

“Apesar de habitarem o litoral, os seus sonhos moravam longe do oceano”

O flamingo, antes de um tempo de caracol, foi um aspecto notado no campo etnográfico do autor. Um espaço

observado, vivenciado, de onde surgem as inspirações para criar as alegorias da discussão sobre alteridade. Em *Pensageiro frequente: crônicas* (2010), Mia Couto descreve como o flamingo inspirou esse texto de interfases pós-coloniais, em que a voz do subalterno só é passível de ser ouvida desde que se tenha ouvidos de ouvir³, desde que a justaposição não seja assim tão justa, como não é. O que falta nas palavras do autor são as leituras do mundo, não de textos.

Falamos em ler e pensamos apenas nos livros, nos textos escritos. O senso comum diz que lemos apenas palavras. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar. Queixamo-nos de que as pessoas não leem livros. Mas o déficit de leitura é muito mais geral. Não sabemos ler o mundo, não lemos os outros. [...] Vale a pena ler livros ou ler a Vida quando o acto de ler nos converte num sujeito de uma narrativa, isto é, quando nos tornamos personagens. Mais do que saber ler, será que sabemos, ainda hoje, contar histórias? Ou sabemos simplesmente escutar histórias onde parece reinar apenas o silêncio? (COUTO, 2011, p. 103).

Assim, ele procura desfazer o reino do silêncio, criando espaços de leitura da vida, fontes de observação e convivência com as quais ele constrói seu texto.

Mas o melhor de Inhambane são as pessoas, a sua inesgotável hospitalidade e a sua infinita von-

³ Referência ao ditado de Tierno Bokar, mestre de Hampâtê Bâ, a quem este dedica o livro *Contes initiatiques peuls* (1994).

tade de trocar tempo e alma. Uma das vezes em que, como biólogo, trabalhei naquela região fiz amizade com alguém que muito me marcou. Foi um velho pescador que me apontou um lugar de onde chegavam flamingos e acabou, sem o saber, sugerindo-me um título para um romance meu. Encontrei Afonso Nhalane num desses canais dos mangais que são inundados com as marés. Ele tinha acabado de conferir as gamboas, essas armadilhas para capturas de peixe. Abanou a cabeça: o peixe que apanhara só dava para uma refeição. Não mais do que isso. Com passo arrastado, como se ele próprio tivesse sido capturado numa invisível armadilha, o homem subiu a duna para se sentar à sombra de uma palmeira. (COUTO, 2010, p. 87-88).

Com ouvidos de ouvir e olhos de olhar, o autor escolhe sujeitos protagonistas de suas vidas para se transformarem em personagens. Nas minúcias de suas palavras, pode-se entender como a narrativa do livro é construída por meio de um processo de interpretação dos seres humanos em suas experiências históricas. “A literatura é a autointerpretação dos seres humanos através da história” (MAY, 2009, p. 15). Por meio dela, compreende-se a história em suas entranhas cotidianas, enredos ficcionais mais verossimilhantes do que muitas análises sociológicas, porque, afinal, “[...] todo romance é a experiência de uma história narrada, estando sujeito aos procedimentos composicionais da narrativa, sendo o principal deles a construção temporal” (SARAIVA, 2012, p. 29).

A fim de contextualizar a obra e apresentar um pouco o seu cenário de inspiração e principalmente os procedimentos composicionais utilizados pelo autor, é sensato lembrar:

Enquanto escrevia o meu romance 'O último voo do flamingo', viajei pelo litoral do sul de Moçambique à procura de mitos e lendas sobre o mar. Mas tal não aconteceu. Dificilmente havia histórias ou lendas. O imaginário destes povos pertencia invariavelmente à terra firme. 'Apesar de habitarem o litoral, os seus sonhos moravam longe do oceano'. (COUTO, 2011, p. 104-105).

De qualquer forma, foram representados morando na beira das águas, nas águas do rio. No rio onde pendura os ossos o senhor Sulpício, no rio onde reside o feitiço de Andorinho, no rio onde está o sagrado do padre Muhando. Tizangara não fica no litoral ou pelo menos as referências geográficas na obra são as matas e as margens do rio, onde o sagrado pode surgir em meio às turbulências dos mundos moderno e tradicional, ancestral e colonial, imbricados no pós-guerra.

Nesse sentido, o processo de busca de mitos e lendas que antecederam a escrita do romance e coexistiram nele, que podemos inferir que teve a intenção de representar o contexto histórico do sul de Moçambique, é o trabalho do escritor de escuta, visão, observação, descrição, reflexão, interpretação. Esse trabalho é o que nos possibilita uma aproximação daquela região. Assim, essa perspectiva aproximativa lhe dá e dá ao leitor uma melhor percepção e um maior entendimento da cultura, da língua, das dificuldades e dos sonhos dos habitantes daquele território:

Aos poucos fui entendendo - aquelas zonas costeiras eram habitadas por gente que chegou recentemente à beira-mar. São agricultores-pastores que foram sendo empurrados para o litoral. A sua cultura é a da imensidão da savana interior.

Em suas línguas não existem palavras próprias para designar barco. O pequeno barquinho toma o nome a partir do inglês - *bôte*. O navio grande é chamado de *xitimela xa mati* (literalmente, 'o comboio da água'). O próprio oceano é chamado de 'lugar grande'. Pescar diz-se 'matar o peixe'. Deitar a rede é 'peneirar a água'. As armadilhas de pesca são construídas à semelhança daquelas usadas na caça. Os territórios de colecta de mariscos na praia são parcelados e sujeitos a pousio, exactamente como se faz nos terrenos agrícolas. Ao contrário do que sucede no centro e no norte de Moçambique, estes povos pescam sem serem pescadores. São lavradores que também colhem o mar. O seu assunto continua sendo a semente e o fruto. Os seus sonhos moram em terra e os deuses viajam pela chuva. (COUTO, 2011, p. 105).

O autor observa e acrescenta à sua etnografia a criação de um enredo que apresenta o contexto sociocultural daquela população, em que o tempo, a alma, a terra, os sonhos são fios condutores da narração, que como lampejos dão sentido à obra, como dão ao povo que habita o litoral, retratado como povo da terra.

Os deslocamentos e mudanças sociais ocasionados pelos períodos de conflitos pós-independência e guerra civil são as temáticas com as quais busca problematizar a sociedade moçambicana de maneira geral, inspirado no local, que é também constituído por deslocamentos. É importante compreender a obra literária percebendo "o fio que une as pedras" da narrativa, pois, segundo Geralda Medeiros Nóbrega (2002, p. 112): "[...] o estudioso da literatura confronta a análise textual com outras abordagens: histórica, artística,

sociológica, antropológica. O texto literário, pois, se prolonga no desdobramento de enfoques diversificados”.

Assim, em sua busca de fontes para as suas narrativas literárias, Mia Couto faz uma incursão nos aspectos históricos de Moçambique, não só como base para um exercício de criação estética e artística, mas também como um exercício de reflexão ética, baseado em métodos antropológicos e críticas sociológicas. Por meio da obra de Mia Couto, não há dúvidas de que a literatura é um lugar de interseção entre várias áreas de conhecimento. Consoante Antonio Geraldo Cantarella (2010, p. 10):

O campo da literatura tem se estabelecido como ‘área de fronteira’ em relação a diversos domínios, especialmente aqueles que constituem o assunto e o foco das ciências humanas e sociais. Basta lembrar, como exemplo óbvio, o grande volume de teorizações acerca da relação entre literatura e história, ou entre literatura e antropologia social. Aí se discute, por exemplo, o caráter de construção que marca o discurso historiográfico e o discurso antropológico, o que os aproxima do fazer literário; ou no outro polo, os modos como a memória histórica ou os traços identitários de um grupo social transitam pelos textos literários, que podem assim ser lidos como ‘documentos’ de seu tempo.

O que possibilita olhar a obra literária como um documento do seu tempo é entender o escritor, o leitor e a obra em seus contextos culturais, portanto social, político e econômico (APPIAH, 1997). O fio que une essa interseção de saberes é a contundência com que o autor marca sua posição social na obra. Em relação a seu lugar de fala, Mia Couto (2005,

p. 224) afirma: o “[...] compromisso para com a minha terra e o meu tempo guiou não apenas este livro como os romances anteriores”.

Na sua busca de manter uma postura reflexiva e crítica sobre a história e a política de seu país, é pertinente enfatizar a tônica de denúncia matizada no romance:

O último voo do flamingo fala de uma perversa fabricação de ausência - a falta de uma terra toda inteira, um imenso rapto de esperança praticado pela ganância dos poderosos. O avanço desses comedores de nações obriga-nos a nós, escritores, a um crescente empenho moral. Contra a incidência dos que enriquecem à custa de tudo e de todos, contra a mentira, o crime e o medo, contra tudo isso se deve erguer a palavra dos escritores. (COUTO, 2005, p. 224).

As hienas que se alimentam de restos correm campo no capítulo “A fala do feiticeiro Andorinho”. Nesse trecho, a falácia social é denunciada sem metáforas, sem alegorias. Marcando seu compromisso com os valores locais, o feiticeiro não descrê da feitiçaria e retira dela toda responsabilidade pelas perturbações sociais, inclusive as explosões misteriosas dos soldados de capacetes azuis. A leitura sociológica da sociedade moçambicana é posta a nu, numa crítica contundente ao sistema capitalista no terceiro mundo, excludente, exploratório, hierarquizado, machista. O capítulo sintetiza a tônica da obra. E as explosões dos capacetes azuis, elemento disparador da obra, é explicada numa relação de gênero, em que a posse das mulheres locais é ameaçada pelos forasteiros, um “caso passional”. Mia Couto (2005), nas entrelinhas, com luvas de pelica, dá um soco na cara da sociedade machista; o elemen-

to disparador da obra apenas é um subterfúgio para expor questões profundas sobre raça, classe e inclusive gênero da sociedade moçambicana. As denúncias não se limitam a esse capítulo. Em uma carta do administrador para o narrador, ele diz que a carestia aparece como elemento do jogo político:

Tínhamos orientações superiores: não podíamos mostrar a nação a mendigar, o País com as costas de fora. Na véspera de cada visita, nós todos, administradores, recebíamos a urgência: era preciso esconder os habitantes, varrer toda aquela pobreza. Porém, com os donativos da comunidade internacional, as coisas tinham mudado. Agora a situação era muito contrária. Era preciso mostrar a população com a sua fome, com suas doenças contaminosas. [...] a nossa miséria está render bem. (COUTO, 2005, p. 75).

E assim a narração é repleta de imagens por meio das quais se pode, sem máscaras, perceber a falácia da boa governança. A obra finda com a declaração do estrangeiro de que o país sucumbiu: “Cumpre-me o dever de reportar o desaparecimento total de um país em estranhas e pouco explicáveis circunstâncias” (COUTO, 2005, p. 219). Pouco antes, a explicação do desaparecimento do país resume-se aos deuses colocando ordem no inferno que havia se tornado o país, repleto de demônios que engordavam naquele terra, tantos que foi necessário cavar muito fundo. Entremeadado de uma noção religiosa nada cristã, de uma visão de escrita da história endógena, o estrangeiro dá a notícia, mas o narrador torna-se o testemunho ocular. Mais uma vez, a alteridade aparece como preocupação do autor, agora para com a responsabilidade sobre a escrita da história.

Sem dúvida, essa obra literária não pode ser tratada como uma obra instrumentalizada, muito menos seu conteúdo pensado em prol de uma leitura meramente factual ou arbitrária em detrimento da autonomia da criação narrativa própria do labor do escritor em suas construções e representações. Nesse sentido, estamos de acordo com Geralda Medeiros Nóbrega (2002, p. 114-115), quando enfatiza que:

A obra pode ser contextualizada, as personagens podem ser historicizadas, os fatos podem ser submetidos a toda uma historicidade, mas não deve perder de vista o conteúdo literário da obra estudada. O dado histórico funciona como um apêndice que facilitará a compreensão da semântica do texto. E isto é o estudo interdisciplinar.

Mia Couto não utiliza do dado histórico para construção de um texto factual, a circunstância histórica serve de contexto para o enredo que tem mais a dizer do que a historicidade dos personagens. Ele propõe questionar a colonização e suas consequências em inúmeros quesitos, que permanecem por meio de uma espécie de espelhamento em que os moçambicanos são induzidos a não serem eles mesmos, mas apenas o reflexo mental e comportamental eurocêntrico que se impôs como padrão no período colonial e também no pós-colonial, a ser seguido e imitado. Nessa perspectiva, a crítica analítica é feita por Maria Paula Meneses (2016, p. 39) da seguinte forma no trabalho “Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique”:

Os processos de colonização mental geraram (e continuam a produzir) o apagamento e a destruição dos referentes culturais. Que saberes devem

ser valorizados? No presente contexto moçambicano vários são os que apelam a uma glorificação acrítica de uma herança cultural e política que, tal como no passado, produz situações de opressão, exclusão e exploração. Por outro lado, uma diluição das experiências africanas traduz-se numa perda da identidade. Incapazes de fazer frente a esses questionamentos, as políticas de conhecimento em Moçambique, em lugar de gerarem situações de debate crítico profundos entre sistemas de saberes presentes, têm-se pautado pelo silêncio, gerando uma crescente amnésia sobre o peso e a importância das heranças culturais. Se no passado eram frequentes as denúncias de colonização mental, nos dias que correm, a ausência destas reflexões, associadas ao deslumbramento pelo rápido crescimento econômico do capitalismo global, sugerem que as lutas pela descolonização do saber são centrais e urgentes.

A luz sobre o deslumbramento do ex-colonizado pelo acesso às informações e tecnologias do capitalismo global é matéria para Mia Couto, representada principalmente no personagem do pai, mas mais precisamente nas cenas em que se verbaliza a necessidade de desconfiar do estrangeiro, ou mesmo que o exclui do ambiente principal do enredo. Acredita-se que o autor corrobora o processo de autocritica e ruptura dessas imagens distorcidas de si próprio, revelando a permanência da colonização mental que o senhor Sulpício não cessa de repetir. Assumindo a literatura como instrumento de transformação, é preciso ressaltar que há, antes de tudo, um processo de memorização, lento e difícil, porém necessário e possível, que ele tece nas suas linhas e entrelinhas com a maestria de um artífice da linguagem.

Considerações finais

Tendo em vista que a produção literária de Mia Couto é tão intensa quanto vasta, buscou-se limitar este estudo a uma de suas obras, *O último voo do flamingo* (2005), pois essa apresenta um recorte narrativo ficcional que abarca o período pós-independência concomitantemente ao tempo em que a narrativa foi situada, bem como as reflexões analíticas e críticas sobre a questão do discurso da alteridade que se evidenciam nas marcas textuais intencionadas pelo autor em seu processo de escrita.

É possível inferir que a narrativa literária coutiana volta-se para o passado próximo na busca de tematizar criticamente a colonização e suas consequências para o presente, intencionando refletir e entender os contextos históricos e cenários culturais que acabaram sendo manipulados ou apagados pela truculência do sistema devastador e dominante imposto pela ocupação europeia na África. É nesse contexto de enunciação contestatória da produção literária pós-colonial que Mia Couto se encontra.

O termo “pós-colonial” é um conceito em debate, em decorrência da polissemia de sentidos e interpretações que dele emanam, bem como por aplicações ambíguas desse termo sem as devidas ressalvas e contextualizações (BONNICI, 1998; HALL, 2009). Muitas são as maneiras de entender o que é pós-colonialismo, algumas críticas contundentes são feitas em relação ao quanto pode tornar-se uma leitura superficial e retórica, “[...] já que [para alguns] evita o enfrentamento das realidades da economia política e das circunstâncias globais” (HARVEY, 2014, p. 112). No entanto, não se trata dessa obra de Mia Couto.

Na fala do senhor Sulpício, mais uma vez aparece o eco de um som distante do colonizado, do homem e da mulher da periferia do mundo: “O que fizeram esses brancos foi ocuparem-nos. Não foi só a terra: ocuparam-nos a nós, acamparam no meio das nossas cabeças” (COUTO, 2005, p. 154). A revolução que outrora descolonizava a mente, na força de textos como os de Frantz Fanon e Albert Memmi, é rememorada numa agonia que não finda, pois continua na atualidade. Como se gemendo pelo mesmo motivo, o subalterno mostra que não precisa da terra para se fincar, a dominação ocidental se dilui nas mentes humanas. Para essa questão, o texto de Mia Couto sensibiliza os mais atentos para além da leitura agradável que possibilita.

O último voo do flamingo é cheio de alegorias sobre alteridade e fronteiras culturais, é também repleto de metáforas sobre a análise crítica da sociedade moçambicana. Desses dois eixos de percepção foi possível aventar sobre a ideia de tempo que o autor utiliza: o tempo alegórico, que é rio, é sagrado, é realidade local, é aconchegante, é esperança, é novo; ao mesmo tempo que é desilusão, é estrangeiro, é desconfiança, é hipocrisia, é velho. Essas imagens se alternam na narrativa, dando contornos para a alteridade da qual os deslocamentos culturais no mundo contemporâneo precisam dar conta. As imagens ora trazem identidades congeladas, presas na resistência ou na corrupção, ora tornam-se móveis, entrecruzam-se compondo um emaranhado de identificações. Desse tempo de imagens surge um tempo esclarecedor, um tempo político que denuncia, revela e transmite ao leitor a existência da doença da colonização, mostrando as cicatrizes da ocupação territorial e mental que não se fecham. O tempo

do protagonismo dos personagens, o tempo da ação, o tempo das cenas instigantes que revelam as posições sociais e as categorias distintivas que hierarquizam a sociedade.

Assim, Mia Couto transita entre o mundo que está com os pés fincados e o mundo da imaginação, da literatura. Entre a ficção e a etnografia, existe um autor que, ao descolar seu olhar de uma posição a outra, é capaz de transmitir para o leitor as inquietações do mundo contemporâneo. Conforme Leonardo Boff (2009, p. 9):

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, com que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam.

Foi com base nesse horizonte interpretativo que se buscou desenvolver análises e reflexões sobre a escrita literária coutiana. Sempre com essa prerrogativa de não esquecer o contexto do autor (de onde ele escreve) e da obra e o nosso próprio contexto como leitor (receptor), pois: “[...] se é verdade que o autor, no extremo do processo comunicacional que desencadeia, é condicionado pelos códigos histórico-culturais que lhe são coevos, o leitor de hoje irá, como é óbvio, na interpretação do texto, aplicar os códigos que fazem parte do seu universo cultural” (NOA, 2015a, p. 88). Por isso, a análise

da obra aqui não se finda, está limitada às impressões de uma leitura desse tempo, presa às referências culturais dessa circunstância social.

Referências

APPIAH, K. A. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 47. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BONNICI, T. Avanços e ambiguidades do pós-colonialismo no limiar do século 21. *Légua & Meia: Revista de literatura e diversidade cultural*, Feira de Santana, v. 4, n. 3, p. 186-202, 2005.

BONNICI, T. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. *Mimesis*, Bauru, v. 19, n. 1, p. 7-23, 1998.

CALVINO, Í. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CANTARELA, A. G. *O caçador de ausências: o sagrado em Mia Couto*. 2010. 184 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CAVACAS, F.; CHAVES, R.; MACEDO, T. *Mia Couto: um convite à diferença*. São Paulo: Humanitas, 2013.

COUTO, M. *E se Obama fosse africano? E outras intervenções*. Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

COUTO, M. *O último voo do flamingo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

COUTO, M. *Pensageiro frequente: crônicas*. Portugal: Caminho, 2010.

COUTO, M. Repensar o pensamento, redesenhando fronteiras. In: MACHADO, C. E. (Org.). *Pensar a cultura*. Porto Alegre: Arquipélago, 2013. p. 196-206.

FERNANDES, A.; GUIMARÃES, F. R.; BRASILEIRO, M. C. E. (Org.). *O fio que une as pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação*. São Paulo: Biruta, 2002.

FONSECA, M. N. S.; CURY, M. Z. F. *Mia Couto: espaços ficcionais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUSDORF, G. Prefácio. In: JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 7-27.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HAMPÂTÉ BÂ, A. *Contes initiatiques peuls*. Paris: Stock, 1994.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LEITE, A. M. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. 2. ed. Lisboa: Colibri, 2013.

MATA, I. *A literatura africana e a crítica pós-colonial: reconversões*. Maputo: Nizila, 2007.

MAY, R. *A psicologia e o dilema humano*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MENESES, M. P. Nação e narrativas pós-coloniais: interrogações em torno dos processos identitários em Moçambique. In: LEITE, A. M. (Org.). *Nação e narrativa pós-colonial: Angola e Moçambique*. Lisboa: Colibri, 2012. p. 311-322.

MENESES, M. P. Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique. *Opsis*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 26-44, 2016.

MUDIMBE, V. Y. *A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Lisboa: Mangualde; Luanda: Pedagogo: Mulemba, 2013.

NOA, F. *Império, mito e miopia: Moçambique como invenção literária*. São Paulo: Kapulana, 2015a.

NOA, F. O poder do discurso e a arte da narração na ficção moçambicana. In: NOA, F. *Uns e outros na literatura moçambicana: ensaios*. São Paulo: Kapulana, 2017. p. 75-87.

NOA, F. *Perto do fragmento, a totalidade: olhares sobre a literatura e o mundo*. São Paulo: Kapulana, 2015b.

NOA, F. Uns e outros: imaginário, identidade e alteridade na literatura moçambicana. In: NOA, F. *Uns e outros na literatura moçambicana: ensaios*. São Paulo: Kapulana, 2017. p. 121-133.

NÓBREGA, G. M. Interdisciplinaridade: uma visão dos tempos atuais. In: FERNANDES, A.; GUIMARÃES, F. R.; BRASILEIRO, M. C. (Org.). *O fio que une as pedras*. São Paulo: Biruta, 2002. p. 111-118.

PANIKKAR, K. N. *A dominação ocidental na Ásia*. Rio de Janeiro: Saga, 1965.

RIBEIRO, M. F. M. Discursos sobre “África” e fantasmagorias coloniais em obras de Mia Couto e Pepetela. In: CHAVES, R.; MACEDO, T.; VECCHIA, R. (Org.). *A Kinda e a missanga: encontros brasileiros com a literatura angolana*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Luanda: Nzila, 2007. p. 241-257.

ROSÁRIO, L. J. C. *Moçambique: história, culturas, sociedades e literatura*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SARAIVA, S. *Boa Ventura Cardoso, Mia Couto e a experiência do tempo no romance africano*. São Paulo: Terceira Margem, 2012.

DIFERENTES TONS DE AZUL DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Marcelo Franco e Souza

Roberto Kennedy Gomes Franco

Introdução

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) É UM DOS transtornos infantis mais prevalentes na prática clínica e em instituições educacionais nos últimos anos, sendo um dos que mais vêm ganhando destaque na imprensa, nas redes sociais, no mercado editorial e no ativismo dos pais, com amplas campanhas por visibilidade, financiamento de pesquisas e políticas para cuidados em saúde e em educação, comparável em magnitude apenas ao ativismo no auge da crise da Aids (SOLOMON, 2012).

O TEA faz parte do grupo de Transtornos do Neurodesenvolvimento elencados no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª Edição (DSM-5, na sigla em inglês), que são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento, em geral antes de a criança entrar na escola, sendo caracterizados por déficits que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (APA, 2014), permanecendo com seus efeitos por toda a vida adulta, em maior ou menor grau, dependendo

do acesso a diversas modalidades de intervenções em saúde multiprofissional.

Apresentam-se dois grupos de sintomas característicos, que são os déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais e padrão de comportamentos repetitivos e estereotipados. Cabe informar que mesmo as formas mais brandas do transtorno estão associadas a prejuízos sociais, o que, somado à sua relativamente alta prevalência, cerca de 1% da população em geral, justifica a preocupação quanto à prevenção e elaboração de políticas públicas de saúde voltadas para a atenção primária (prevenção), secundária (diagnóstico e tratamento) e terciária (reabilitação) (MUSZKAT et al., 2014) e também políticas educacionais inclusivas.

Quando Leo Kanner e Hans Asperger na década de 1930, em países diferentes, mas quase simultaneamente, começaram a identificar a sintomatologia do autismo, certamente nem imaginavam todo o movimento que se seguiria nos anos seguintes, desde interpretações erradas acerca da etiologia do autismo, como a concepção de que ele seria de natureza familiar, isto é, mães distantes e frias é que causavam o autismo - teoria já superada -, até estudos modernos de imageamento cerebral, genéticos e biológicos; desde exclusão e encarceramento em instituições psiquiátricas até terapias modernas e baseadas em evidências que contribuem para o desenvolvimento; desde desconhecimento total de como lidar com esse público até inclusão escolar, ainda que mesmo agora deficitária, e ampla divulgação na mídia, filmes e séries televisivas.

O TEA, portanto, é um transtorno de natureza biológica que traz grandes necessidades sociais de natureza familiar,

educacional e sanitária. Um tema que exige um olhar sobre seus mais diversos tons de azul, título deste artigo, que se refere à cor símbolo do autismo, aos diversos “tons” do espectro, dado que vai dos casos mais leves aos mais severos, e também aos tons acadêmicos que precisam ser interdisciplinares quando se trata desse transtorno, principal ponto de nossa pesquisa, visto que não é possível entender e problematizar o autismo em fronteiras disciplinares. É preciso pensá-lo como uma condição biológica, mas também como uma condição que produz subjetividades e gera necessidades sociais para o indivíduo e para a família, colocando-o não só nos limites do cérebro, mas inserindo-o num contexto social e cultural.

Diferentes tons de azul

O autismo¹ é causado pela interação entre múltiplos fatores de natureza genética e componentes ambientais - estes como agravantes, não como causas, ainda não totalmente determinadas (DETH et al., 2008; HARMON, 2011). Seus efeitos abrangem a comunicação social e os comportamentos manifestados, com padrões restritivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014). No nível mais extremo do espectro autista, as limitações são tão drásticas que os portadores perdem muito do contato com o mundo

¹ Embora o termo oficialmente usado hoje seja Transtorno do Espectro Autista, *autismo* ainda é bastante usado, portanto o empregaremos aqui como sinônimo. Um termo mais antigo e hoje em desuso é “esquizofrenia infantil” (até os anos 1970). Além disso, há hoje também a discussão sobre o emprego de “pessoa autista” ou “pessoa com autismo”, que tem sua origem no debate quanto ao fato de se o TEA é ou não uma doença e uma deficiência.

exterior. A nomenclatura hoje usada, “espectro”, refere-se às diversas nuances a que alguém com autismo está sujeito. Isto é, embora os sintomas sejam universais, sua topografia é diferente em cada indivíduo, do mais leve ao mais severo. Faz parte dos chamados Transtornos do Neurodesenvolvimento contidos no DSM-5, usado como critério diagnóstico por psiquiatras e, por extensão, outros profissionais de saúde mental. As categorias elencadas no DSM-5 são:

- Deficiências Intelectuais (ou Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, antes chamado também de “Retardo Mental”, que são déficits funcionais tanto intelectuais como adaptativos);
- Transtornos da Comunicação (déficits na linguagem, na fala e na comunicação);
- Transtorno do Espectro Autista (TEA) (transtorno de difícil diagnóstico, dado que, dentro do espectro da doença, são inúmeros os sintomas, de acordo com cada caso);
- Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) (pode ser misto ou prevalecer déficit de atenção ou hiperatividade);
- Transtorno Específico da Aprendizagem (dificuldade na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas) e Transtornos Motores (ligados aos movimentos).

Além dessas, existem as categorias de Transtornos do Neurodesenvolvimento Especificados e Não Especificados, que contemplam diversos transtornos que não satisfazem os critérios para os citados anteriormente.

A identificação do TEA começou nos anos de 1930, época em que aqueles que eram considerados *anormais* eram trancafiados em instituições psiquiátricas. Em 1938, Leo Kanner (1894-1981), psicólogo infantil austríaco radicado nos Estados Unidos, testando pela primeira vez 11 crianças, percebeu características em uma delas em particular que não se enquadravam nas definições até então de psicopatologia em saúde mental. Seu nome era Donald Triplett, conhecido como o primeiro paciente identificado como tendo autismo. Quase paralelamente, Hans Asperger (1906-1980), psiquiatra também austríaco, que, porém, nunca teve contato com Kanner, descreveu, através de pesquisa com quatro meninos, características semelhantes às identificadas por Kanner, mas com o que chamamos hoje de altas habilidades ou de alto funcionamento (DONVAN; ZUCKER, 2017; SUSKIND, 2017).

No entanto, o termo “autismo” foi cunhado por Eugen Bleuler (1857-1939), psiquiatra suíço, para descrever um grupo de sintomas relacionados à esquizofrenia. A palavra tem raízes no grego *autos* (eu). E o termo “Asperger” (ou Síndrome de Asperger) foi proposto por Lorna Wing (1928-2014) em 1981, psiquiatra inglesa e mãe de uma criança autista em homenagem a Hans Asperger. Hoje ambos estão dentro do chamado espectro autista, embora alguns grupos de autistas e de profissionais da saúde prefiram manter o termo “Asperger”.

As mudanças nos termos empregados acompanham as lutas de movimentos sociais por políticas de saúde e de educação; aquelas a partir da Reforma Psiquiátrica e estas a partir da Inclusão Educacional de Pessoas com Necessidades Especiais, ambas interligadas, embora muitas vezes com conflitos de diálogos.

Todos os Transtornos do Neurodesenvolvimento têm alta prevalência, sobretudo TDAH e TEA, que têm gerado dificuldades para profissionais da educação e da saúde em seu manejo no ambiente escolar e tratamento em saúde, sobretudo por serem transtornos com multiplicidades de causas, tanto de natureza biológica quanto psicológica e sociocultural.

E por que os Transtornos do Neurodesenvolvimento, mais especificamente o TEA, interessam às Ciências Humanas e Sociais numa perspectiva interdisciplinar? Em grande medida, isso se dá porque fatores que de alguma maneira influenciam em alguém ser diagnosticado como tendo o transtorno são de natureza social e cultural, afinal, como diz Foucault (2000), a doença só tem realidade e valor de doença no interior de uma cultura que a reconhece como tal. Sintomas observados são, em muitos casos, reflexos da pressão e do estresse crescentes que ameaçam as crianças e adolescentes contemporâneos, isto é, uma aceleração cada vez maior da vida, o efeito esmagador da tecnologia da informação, falta de atividade física, má alimentação e desgastes e problemas na vida familiar em suas diversidades de modelos.

No paradigma biomédico, o olhar somente sobre a questão biológica conseguiu medicalizar a hiperatividade e a inatenção infantis, como no caso do TDAH - que é uma comorbidade frequente do TEA -, em vez de atentar para as causas sociais e multiculturais dos sintomas observados (GIDDENS, 2005), além de, no caso do TEA, eliminar possibilidades subjetivas (DELIGNY, 2015) que podem estar presentes nas manifestações topográficas dos sintomas.

Isso posto, é evidente o quanto o TEA é um transtorno multifatorial, sendo necessária uma investigação à luz de

Weber (1979) acerca de sua multiplicidade de causas, e não da causa eficiente. Por isso mesmo, o DSM, considerado a “bíblia” dos transtornos mentais, é insuficiente para dar conta de todos os aspectos em suas classificações, especialmente porque intenciona ser universal, o que é inviável, haja vista toda a diversidade e multiculturalismo que influenciam as visões quanto ao processo saúde/doença, ademais dos fatores de vulnerabilidade social que impedem inúmeras pessoas de receberem tratamentos adequados.

Nesse sentido, é importante saber que os conceitos de saúde e doença foram se modificando ao longo do tempo e dos avanços científicos e filosóficos. Segundo Mitre (2000), a doença, por muito tempo, foi compreendida apenas em razão de suas propriedades bioquímicas. Por conseguinte, muitos profissionais incluíam no conceito de saúde somente o bem-estar físico do doente, menosprezando os aspectos mentais e sociais. Isso se justifica pelo fato de não saberem lidar nem considerar todos os aspectos do indivíduo, apoiando-se apenas no conhecimento concernente à doença e à técnica. Em outras palavras, não se fazia relação desta com os fatores sociais e multiculturais inerentes ao bem-estar do indivíduo.

No entanto, levar em consideração somente o lado fisiológico do doente é realizar tratamento de forma superficial, deixando de lado causas psíquicas e outras decorrentes de problemas sociais e relativos à cultura. Para se chegar a essa visão mais ampla de saúde, muito se teve de luta de movimentos sociais e discussões científicas, ampliando-se o entendimento sobre os processos de saúde/doença e visões acerca do corpo e do biopoder, que produziram e distribuíram conhecimento em busca de desvendar os complexos

processos biológicos e sociais envolvidos. “No centro desse processo, está o conceito da saúde como uma complexa produção social, em que os resultados para o bem-estar da humanidade são cada vez mais o fruto de decisões políticas incidentes sobre os seus determinantes sociais” (CARVALHO; BUSS, 2011, p. 121).

Por sua vez, o processo de constituição social e científica do TEA não se resume à interrogação sobre sua natureza real e biológica. Ele é formado por outras questões de caráter político, ético, econômico e moral que dialogam com as exigências da economia (CALIMAN, 2009). Por isso, o TEA se insere institucionalmente nesse saber/fazer que olha o fenômeno social complexo sob a perspectiva epistemológica híbrida, dado que só um campo do conhecimento não consegue dar conta de apreendê-lo.

O TEA, por sua natureza biológica e implicações sociais, permite colagens, amálgamas e hibridismos da interdisciplinaridade, criando nessas interlocuções disciplinares além do sujeito um entendimento de que o transtorno não está somente no indivíduo e também uma proposta metodológica e epistemológica de compreensão múltipla do fenômeno dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. Hibridismo no sentido que lhe atribui Latour (2013), com a mistura de disciplinas que abordam um mesmo tema, já que nós mesmos, em seu dizer, somos meio engenheiros e meio filósofos nas instituições científicas.

Compreendemos que o autismo está além das visões dicotômicas e estanques acerca do indivíduo e suas relações sociais e biológicas, por isso mesmo demanda uma leitura para além do sujeito que contemple efetivamente todas as

áreas associadas ao transtorno, ou pelo menos algumas delas, uma vez que não podemos dar conta do todo, mesmo que interdisciplinarmente.

A discussão ambiente/genética ou cultura/natureza é antiga, mas agora há uma aceitação de que os dois são determinantes na formação dos indivíduos e da sociedade e na construção da subjetividade. Em seus aspectos anatômicos e fisiológicos, o cérebro está hoje em alta, assim como antes estiveram o “fantasma na máquina” (a mente é diferente do corpo), o “bom selvagem” (o homem [mente] é produto do meio) ou a “tábula rasa” (a mente é um papel em branco) e ainda a “alma/espírito” (a mente tem livre-arbítrio), para citar Descartes, Rousseau, Locke e as correntes religiosas (PINKER, 2004).

É preciso, portanto, superar as visões dicotômicas e estanques a respeito do indivíduo e suas relações sociais e fatores biológicos, procurando interlocuções para além do sujeito e para além das fronteiras disciplinares (sociais e biomédicas), tentando contribuir para a compreensão desses importantes transtornos, que tem sido o diagnóstico de milhões de crianças e adolescentes, muitas vezes estigmatizados por toda a vida, causando sofrimento para si e para a família. Entende-se, nesse sentido, o sujeito em sua totalidade, porque o ser humano germina-se de um todo complexo (MORIN, 2000), fruto da síntese contraditória mediada pela interação entre natureza, trabalho e cultura.

Há um forte apelo em nossos dias da comunidade científica e também da sociedade em desvendar os mistérios da mente e do cérebro, tanto em seus aspectos normais quanto nos patológicos. A Neurociência tem conduzido o debate acer-

ca de nossa constituição neurofisiológica e neuroquímica; a Neurologia tem buscado no próprio cérebro a explicação para os distúrbios; a Psiquiatria mais tradicional em grande medida vem categorizando e patologizando os indivíduos e colocando-os em critérios diagnósticos²; e a Psicofarmacologia rapidamente tem criado medicamentos³ para todas as psicopatologias, prometendo alívio de qualquer sofrimento mental.

A Psicologia, como ciência social e área científica e profissional neuro/psi, tem a preocupação com o indivíduo em seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais, promovendo o debate quanto à multiplicidade de causas para os transtornos mentais e ajudando a desvendar, conseqüentemente, não só o cérebro *per se*, mas também indivíduos e grupos sociais⁴. São várias as abordagens e matrizes psicológicas, que vão da Psicologia social à Neuropsicologia. Curiosamente, o neurocientista Eric Kandel (1929 -), ganhador de um prêmio Nobel, disse que entenderemos o cérebro se conseguirmos entender o autismo (SOLOMON, 2012). Será que entenderemos também seu funcionamento social? O maior obstáculo dos autistas é a cognição social, isto é, a capacidade de interação social, alteridade, empatia e linguagem.

² É importante dizer que isso não se aplica a todos os profissionais psiquiatras. Há um forte movimento dentro da Psiquiatria de olhar para os transtornos mentais de forma mais ampla, dentro de seu contexto social e cultural (FRANCES, 2016).

³ A *Ritalina (metilfenidato)* é o medicamento mais usado no mundo para TDAH, bem como o *Concerta*, também *metilfenidato*. Outro medicamento disponível, mas menos usado, é o *Venvanse (lisdexanfetamina)*. No TEA, o mais utilizado é o *Risperidona*, para controle de sintomas de agressividade e agitação (CORDIOLI; GALLOIS; ISOLAN, 2015).

⁴ Infelizmente, por questões epistemológicas e políticas acadêmicas, muitas vezes a Psicologia só se interessa pelos aspectos psicológicos e sociais dos transtornos mentais, esquecendo-se dos biológicos e até os negando.

Cabe, portanto, às Ciências Humanas e Sociais, com sua especificidade de conhecimento, contribuir com o debate como bem postulam os princípios da atuação em saúde do Sistema Único de Saúde (SUS): promover o debate atinente à multiplicidade de causas para os transtornos mentais e humanizar o atendimento (BRASIL, 2009). Nesse sentido, Luz (2011) diz que se abre um grande desafio para as Ciências Sociais e Humanas, pois compete a esse grupo de disciplinas do campo social, como a Sociologia, a Antropologia, a Política, a História, a Pedagogia, a Filosofia e, claro, a Psicologia, debruçar-se sobre a “questão da saúde” na vida social contemporânea.

De fato, cabe a essas disciplinas, com objetos e métodos próprios de pesquisa, trabalhar as questões relativas à vida humana em seu aspecto relacional grupal, comunitário, coletivo, bem como pensar alternativas à classificação e medicalização da vida, que não considera aspectos sociais e multiculturais, mas não raro, caso do autismo, padronizações advindas dos países ditos centrais⁵.

As disciplinas tradicionais da área da saúde estão ligadas umbilicalmente à biologia, quando não à física clássica, as quais, por seu olhar ao mesmo tempo muito específico e técnico sobre a vida, tanto do ponto de vista metodológico como epistemológico, são incapazes de abarcar a totalidade da existência. Por essas razões, as Ciências Humanas e Sociais vêm sendo solicitadas a trabalharem em regime de cooperação interdisciplinar de forma crescente nas duas últimas décadas no campo da saúde (LUZ, 2011).

⁵ Na França, há um forte movimento sobretudo da Psicanálise, que faz uma leitura diferente e antagônica da leitura americana do autismo.

O TEA tem sido um dos psicodiagnósticos a mais a contribuir com o processo de patologização de crianças e adolescentes, principalmente por sua origem biológica, que muitas vezes favorece a falta de discussão sobre os aspectos psicológicos e sociais envolvidos no transtorno. Compete, pois, às Ciências Sociais e Humanas promoverem o debate ampliado a respeito de sua etiologia, contribuindo com seus conhecimentos específicos e interdisciplinares, de modo a colaborar tanto para o conhecimento científico na área como também a cumprir seu papel de ajudar as pessoas a diminuírem seu sofrimento mental e o seu sofrimento nas inter-relações, assim como promovem outros Transtornos do Neurodesenvolvimento.

Morin (2013) diz que todas as ciências, incluindo as físicas e biológicas, são sociais e que tudo que é antropossocial tem uma origem, enraizamento e componentes biofísicos. Nesse sentido, precisa-se buscar suas relações, sem reduzir umas às outras. Contudo, as Ciências Humanas não têm consciência dos aspectos físicos e biológicos dos fenômenos humanos, e as Ciências Naturais não têm consciência da sua inscrição numa cultura, numa sociedade, numa história. Essa *cegueira* para outras abordagens epistemológicas da realidade por vezes limita o entendimento do todo, ou pelo menos uma compreensão mais ampla de fenômenos sociais, mesmo os que se iniciam em questões biológicas, como o TEA.

De um lado, defendem-se os fatores biológicos, dos quais se tem ampla evidência científica, limitando as questões sociais e muitas vezes apenas medicalizando a vida e as subjetividades. Do outro, defende-se o social, prega-se contra a patologização da vida, mas se esquece da necessidade de, embora não se excluindo a crítica às construções e represen-

tações sociais acerca do processo saúde/doença, utilizar-se do conhecimento biomédico para se entender os transtornos mentais, assim como se percebe esse mesmo conhecimento para se falar de doenças físicas. A nossa própria divisão filosófica e epistemológica da mente e do corpo, seguindo a tradição cartesiana, produz essas contradições. Ainda que possamos nos apoiar em Spinoza (2016) e entender a mente (cérebro) e o corpo como um só, o que reduziria visões dicotômicas entre Ciências Biomédicas, Neurociências e Ciências Sociais, que impedem o entendimento do ser por inteiro. E um modelo interdisciplinar de entendimento do autismo provoca um entendimento maior de nossas próprias contradições epistemológicas e fronteiras interdisciplinares, já que o autismo por si só é um desafio para o que chamamos de identidade, subjetividade e alteridade e como isso se manifesta psicopatologicamente.

Nem tudo é azul no mundo do autismo

Invariavelmente o diagnóstico de uma criança com TEA é visto como um momento de crise e de luto na família, dado que ocorre um desequilíbrio entre a qualidade de ajustamento necessária e os recursos imediatamente disponíveis para lidar com a nova realidade familiar. O impacto da condição do filho ou filha sobre a família provoca uma demanda sistemática de ordem emocional e relacional, um fato além do que ela pode dar conta sem que seja preciso recorrer à ajuda externa. A família necessita fazer um rearranjo do sistema familiar e construir um novo nível de equilíbrio (SPROVIERI, 2015).

Essa ajuda externa corresponde a todos os cuidados em saúde e acompanhamento em educação necessários ao melhor desenvolvimento e redução dos déficits das funções sociais, comportamentais e linguísticas que a criança enfrenta. No entanto, os cuidados em saúde, que são feitos por profissionais multidisciplinares, são em geral impeditivos para famílias de baixa renda, visto que o custo financeiro de terapias necessárias com psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, neuropediatras, terapeutas ocupacionais e outros profissionais ultrapassa sobremaneira a renda anual média de cerca de 80% dos brasileiros, considerando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) acerca do rendimento nacional.

Em média *per capita*, no ano de 2016, ainda segundo o IBGE (2016), o salário mensal foi de R\$ 1.226,00, valor que não cobre nem a importância média mensal de uma das terapias mais comuns e com mais evidências de resultados, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA, na sigla em inglês). Há uma luta judicial nesse momento para que os planos de saúde cubram esse tipo de atendimento, porém nem todos podem arcar nem mesmo com as mensalidades dos planos de saúde e muitos profissionais não atendem via planos, já que o pagamento por consulta é muito baixo. Nos serviços públicos de saúde especializados em crianças, como os Centros de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), a grande demanda e a carência de profissionais em número e muitas vezes em especialização em crianças com autismo (e outros transtornos) impedem que muitos tenham atendimento adequado e eficaz.

Além disso, no lado educacional, a legislação obriga as escolas a matricularem estudantes com necessidades es-

peciais, incluindo os autistas, mas boa parte ainda não está pronta para receber esses alunos e alunas em suas amplas diferenças de características, fazendo com que a inclusão não se efetive de fato. Escolas privadas tentam barrá-los, alegando falta de condições e convencendo os pais disso, embora sejam obrigadas por lei, e escolas públicas, embora em geral recebendo-os, não têm os recursos humanos e estruturais necessários para lidar com crianças com autismo, ou mesmo com outras necessidades educacionais específicas, sejam mentais ou físicas.

No caso do autismo, a Lei n. 12.764, de 27 de setembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que, por meio dela, passa a ter todos os direitos legais de uma pessoa com deficiência. Gestores escolares que se recusarem a matricular alunos com TEA (ou qualquer outro tipo de deficiência) poderão ser punidos com multa que varia de três a 20 salários mínimos e perda do cargo em caso de reincidência. Na área da saúde, exige-se a atenção integral com diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional e acesso a medicamentos e nutrientes (FREIRE; BENCZIK; ESTANISLAU, 2014).

Portanto, pensando nesse contexto e acrescentando dados epidemiológicos americanos, que podem ser extrapolados com boa probabilidade de semelhança no Brasil (cujos dados estatísticos não são precisos), de que uma em cada 68 crianças tem autismo (segundo indicadores americanos do Centro para Controle e Prevenção de Doenças - CDC, na sigla em inglês)⁶, centenas de milhares de crianças podem ser impedidas de viverem plenamente suas vidas e se desenvol-

⁶ *Autism Spectrum Disorder (ASD)*.

verem normalmente, inclusive na idade adulta, dado que o transtorno persiste por toda a vida, por não terem acompanhamento adequado.

Por isso mesmo, mais do que um transtorno de natureza biológica, o autismo traz várias consequências psicológicas e sociais para centenas de milhares de indivíduos e suas famílias. Pesquisa brasileira da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2013) estima que no Brasil existam cerca de 1 milhão e 200 mil autistas. No Nordeste, estima-se que haja 329 mil; 22% das pessoas com TEA no Brasil são jovens adultos e cerca de 80% desses jovens estão fora do mercado de trabalho. A exclusão, portanto, inicia-se na primeira infância, sem diagnóstico precoce⁷, continua na infância, sem atendimento em saúde e acompanhamento escolar especializados, e persiste na vida adulta, quando esses indivíduos são excluídos também do mundo do trabalho e de se manterem autonomamente. Muitos autistas conseguem ingressar na faculdade, mas são os que estão no espectro leve do transtorno e que têm apoio familiar. Políticas de inclusão de autistas na educação superior são inexistentes no Brasil.

Não à toa, os movimentos sociais que lutam pelos direitos dos autistas por legislação e políticas públicas de saúde e de educação (que contribuíram para melhorias nas condições

⁷ A Lei n. 13.438, de 26 de abril de 2017, torna obrigatória a adoção pelo SUS de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos ao desenvolvimento psíquico das crianças, incluindo autismo, tendo entrado em vigor no dia 26 de outubro de 2017, enquanto escrevíamos este artigo. O Conselho Federal de Psicologia, porém, em nota crítica a lei e diz que precisa ser anulada, visto que contribui para a patologização da infância, alegando que não existe tal protocolo em nenhum outro lugar do mundo.

e políticas de trabalho) têm feito barulho e trazido grande exposição ao tema. Cabe às Ciências, sejam Biomédicas ou Sociais, contribuir com o debate e ampliar o entendimento do TEA em sua totalidade, percebendo-o como um transtorno, mas também fazendo a crítica a esse modelo de transtorno e ampliando o seu entendimento para além do indivíduo, estendendo-o para as bases sociais que o compõem.

Curiosamente um dos neurologistas e neurocientistas mais respeitados da atualidade, Antônio Damásio (2011), diz que a Neurobiologia não se limita a nos ajudar a compreender melhor a natureza humana, mas também as regras de interação social (algo tão importante para os autistas que são deficitários nessa área). No entanto, diz que, para realmente se compreender isso, é necessária uma abordagem mais ampla de pesquisa, que junte as Ciências Cognitivas e Neurológicas às Ciências Humanas, especialmente a Antropologia e a Sociologia.

Nesse sentido, é importante ter em mente que as Ciências da Saúde trabalham fortemente com a referência dos processos biológicos como central, no entanto existem outras referências historicamente construídas, existindo, portanto, a possibilidade de desenvolvimento de linhas de investigação transdisciplinares que articulem diversos saberes para dar conta de compreender questões complexas como a saúde (AKERMAN; FEUERWERKER, 2015).

Aliás, é preciso considerar que as próprias Ciências da Saúde também partem de subjetividades científicas, discursos, construções culturais e ideologias (HELMAN, 2009). Por outro lado, não é possível conceber qualquer coisa psicológica ou social sem um cérebro biológico, inclusive o autismo.

Longe de serem excludentes, bioquímica cerebral e experiência social estão ligadas, o TEA é uma prova disso. E há muito tempo a luta contra a doença e a busca da saúde mobilizam refinados saberes, produzindo conhecimentos científicos e tecnológicos em busca de desvendar os complexos processos biológicos e sociais envolvidos (CARVALHO; BUSS, 2011).

O poeta Fernando Pessoa (1968) diz “que a única realidade social é o indivíduo, por isso mesmo ele é a única realidade. O conceito de sociedade é um puro conceito; o de humanidade uma simples ideia. Só o indivíduo vive, só o indivíduo pensa e sente”. Na verdade, a única realidade é a social. Não são só os indivíduos com autismo que sofrem a partir da condição biológica. O sofrimento está nas relações familiares, escolares e sociais. E é também nessas relações que estão os elementos para a promoção da saúde e da educação inclusiva e para o pleno desenvolvimento de autistas em sociedade, inclusive contribuindo com ela e nos tornando melhores.

Referências

AKERMAN, M.; FEUERWERKER, L. Estou me formando (ou me forme) e quero trabalhar: que oportunidades o sistema de saúde me oferece na saúde coletiva? Onde posso atuar e que competências preciso desenvolver? In: CAMPOS, G. W. S. et al. (Org.). *Tratado de saúde coletiva*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2015. p. 183-198.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5. ed. São Paulo: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei n. 13.438, de 26 de abril de 2017. Altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 abr. 2017.

BRASIL. *Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS*. Humaniza SUS: clínica ampliada e compartilhada. Brasília, DF: MS, 2009.

CALIMAN, L. V. A constituição sócio-médica do “fato TDAH”. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 135-144, 2009.

CARVALHO, A. I. D.; BUSS, P. M. Determinantes sociais na saúde, na doença e na intervenção. In: GIOVANELLA, L. et al. (Org.). *Políticas e sistemas de saúde no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. p. 121-146.

CORDIOLI, A. V.; GALLOIS, C. B.; ISOLAN, L. (Org.). *Psicofármacos*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

DAMÁSIO, A. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DELIGNY, F. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: N-1, 2015.

DETH, R. et al. How environmental and genetic factors combine to cause autism: A redox/methylation hypothesis. *Neurotoxicology*, v. 29, n. 1, p. 190-201, 2008.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. *Outra sintonia: a história do autismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FOUCAULT, M. A constituição histórica da doença mental. In: FOUCAULT, M. *Doença mental e psicologia*. Rio de Janeiro: Sexta, 2000. p. 75-86.

FRANCES, A. *Voltando ao normal: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle*. Rio de Janeiro: Versal, 2016.

FREIRE, T.; BENCZIK, E. B. P.; ESTANISLAU, G. M. Aspectos jurídicos no contexto escolar. In: ESTANISLAU, G. M.; MATOS, P. (Org.). *Saúde mental nas escolas: o que os educadores devem saber*. São Paulo: Artmed, 2014. p. 263-277.

GIDDENS, A. Sociologia do corpo: saúde, doença e envelhecimento. In: GIDDENS, A. *Sociologia*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2005. p. 128-149.

HARMON, A. Autistic and seeking a place in an adult world. *New York Times*, New York, p. A1, 2011.

HELMAN, C. G. *Cultura, saúde e doença*. São Paulo: Artmed, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010: educação e deslocamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *IBGE divulga o rendimento domiciliar per capita 2016*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. São Paulo: 34, 2013.

LUZ, M. T. Especificidade da contribuição dos saberes e práticas das Ciências Sociais e Humanas para a saúde. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 22-31, 2011.

MELLO, A. M. et al. *Retratos do autismo no Brasil*. São Paulo: AMA, 2013.

MITRE, R. M. A. *Brincando para viver: um estudo sobre a relação entre a criança gravemente adoecida e hospitalizada e o brincar*. 2000. 121 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança) - Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2000.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2013.

MORIN, E. Inter-poli-transdisciplinaridade. In: MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 105-116.

MUSZKAT, M. et al. Neuropsicologia do autismo. In: FUENTES, D. et al. (Org.). *Neuropsicologia: teoria e prática*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 183-192.

PESSOA, F. *Textos filosóficos*. Lisboa: Ática, 1968. v. I.

PINKER, S. *Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOLOMON, A. *Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SPINOZA, B. *Ética*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SPROVIERI, M. H. S. Estresse, alexitimia e dinâmica familiar de portadores de autismo. In: ASSUMPCÃO JÚNIOR, F. B. A.; KUCZYNSKI, E. (Org.). *Autismo infantil: novas tendências e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2015. p. 209-238.

SUSKIND, R. *Vida animada*: uma história sobre autismo, heróis e amizade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

WEBER, M. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, G. (Org.). *Max Weber*. São Paulo: Ática, 1979. p. 79-127.

INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE: ESTUDO DOS EIXOS DE FORMAÇÃO DO LEITOR E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC)

Maria de Cleofas Silva Souza

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Introdução

REFLETIR SOBRE INTERCULTURALIDADE FOI UMA NECESSIDADE que surgiu em 2016, quando do contato com a disciplina de Interculturalidade e Educação do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Na ocasião, tivemos acesso a uma vasta bibliografia e discutimos vários conceitos, como colonialidade, decolonialidade, raça, eurocentrismo, branquitude, cultura, bem como sobre a importância de desconstruir alguns deles para abrir espaço para um novo pensar a partir de outras culturas que não fossem a europeia. Sobre essa temática, Quijano (2005, p. 121) explica que:

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do

mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao 'sistema-mundo' que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. [...] Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. Mas as formas e o nível de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso, desempenharam também um papel de primeiro plano. [...] Mas esta mesma omissão põe a nu que esses outros fatores atuaram também dentro do padrão racista de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 121).

Diante do exposto, fica explicitado o quanto nossa visão de mundo e nossos conceitos foram construídos a partir de uma visão eurocêntrica, dominadora e castradora das demais culturas, com o intuito de perpetuar o poder, desvalorizando e diminuindo todo tipo de conhecimento e cultura que não emanasse da Europa.

Ao entrar em contato com essa nova reflexão, percebemos o quanto seria importante que o professor da educação básica tivesse acesso a esses conhecimentos e os levasse para o universo da sala de aula com o objetivo de promover discussões, possibilitando ao aluno, desde cedo, perceber outras formas de conhecimento, de expressão e manifestação artístico-cultural.

Assim, surgiu o desejo de pesquisar de que forma o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) aborda essa temática, tendo em vista sua atuação nos municípios cearenses desde 2007. O que nos inquieta é saber de que forma a questão

da interculturalidade é abordada dentro do programa. Será que existe uma preocupação em trabalhar a pluralidade cultural e as diferenças entre elas? Será que a Lei n. 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 são contempladas na formação ofertada aos docentes?

Considerando a complexidade do objeto a ser investigado, este artigo é fruto de pesquisa qualitativa - em desenvolvimento - abordando o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 1994).

A escolha da entrevista como procedimento de coleta de dados se justifica na interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana, o que nos auxiliou a compreender melhor suas percepções, práticas, motivações, dando significado às práticas pedagógicas (CHIZZOTTI, 2014). Ressaltamos que, como pesquisadores, precisamos ter consciência de que a aproximação com nosso objeto de estudo requer negociação, conquista, confiança e respeito ao outro, pois “O campo é um contexto cultural e político com o qual temos que dialogar e negociar a nossa presença” (MACEDO, 2009, p. 95).

Ressaltamos ainda que, durante uma investigação científica, teremos sempre momentos de tensões e conflitos, porém estes fazem parte do processo, os quais muitas vezes podem revelar algo novo, já que lidamos com o conhecimento e somos cientes de que ele é sempre “inacabado” (FREIRE, 1997).

O primeiro procedimento foi traçar o perfil dos professores que seriam entrevistados. Foram selecionados oito docentes que atuavam no Paic havia mais de cinco anos e que

estavam lotados na educação infantil, 1º e 2º anos do ensino fundamental. Em seguida, passamos para o perfil das escolas onde os profissionais atuavam. Decidimos, então, trabalhar com uma escola localizada na sede e outra na periferia. Ambas recebiam então um público considerável de alunos e conseqüentemente tinham um número variado de professores e de turmas. Os nomes das escolas e dos professores foram mantidos em sigilo, por isso usamos codinomes. As escolas foram denominadas como “Escola Pequeno Príncipe” e “Escola João e Maria” e os professores, como personagens dos contos de fadas (ver quadro adiante).

Quadro 1 – Perfil dos docentes do Paic entrevistados

Codinome	Idade	Turma	Tempo de profissão	Tempo de Paic
Branca de Neve	48	1º ano	27 anos	8 anos
Bela Adormecida	50	2º ano	19 anos	10 anos
Cinderela	49	1º ano	27 anos	10 anos
Ariel	43	Infantil V	24 anos	10 anos
Elsa	49	3º ano	29 anos	10 anos
Sininho	52	2º ano	33 anos	9 anos
Jasmine	48	1º ano	32 anos	10 anos
Rapunzel	27	2º ano	7 anos	7 anos

Fonte: Elaboração própria.

Interculturalidade e educação: caminhos que se cruzam

A educação passa por transformações inegáveis. O conhecimento é cada vez mais questionado e a rapidez ao acesso de informações se multiplica a cada dia. A sociedade é tomada pela tecnologia, mudam-se os hábitos, mas a busca por uma sociedade mais justa é sempre atual, dado que: “A edu-

cação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica, tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam” (PIMENTA, 2002, p. 17).

À educação compete, entre outras, a possibilidade de proporcionar mudanças significativas nas relações humanas, passando a ter o papel de difundir práticas inovadoras e atender aos anseios de toda sociedade, inclusive dos grupos minoritários. Na virada para o século XXI, estes últimos conquistaram visibilidade nacional e mundial e estabeleceram pautas sociais e econômicas, garantindo e promovendo o respeito às diferenças étnico-raciais e dando voz às minorias silenciadas, por questões históricas e sociais. Paralelamente a essas pautas, surgiram também o reconhecimento e a valorização das epistemologias do sul (SANTOS, 2009), que partem dos saberes dos ancestrais e das culturas locais e buscam romper com o pensamento único, dominante, dual, padrão do norte de poder relacionar-se e agir.

Diante desse movimento globalizado, a educação escolar não pode ficar alheia a esse movimento. Ela pode proporcionar reflexões que promovam a conscientização e, por sua vez, pode provocar transformações e mudanças no âmbito do pensar (da cognição, das relações), do sentir (sentidos) e do fazer (ações). Dentre as mudanças, os estudos culturais (HALL, 2003) e, por conseguinte, as possibilidades de diálogos entre culturas - a interculturalidade - vêm ganhando espaço como uma forma diferenciada de olhar, relacionar-se e agir consigo mesmo e em conjunto entre o eu e o outro. Faundez e Freire (1985, p. 34) destacam que:

A cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos - cultura, diferenças, tolerância - é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença.

Do “descobrimento da diferença” emerge o termo “interculturalidade” no campo educacional da América Latina, a partir da educação indígena escolar (CANDAU; RUSSO, 2010). Esse conceito vem passando por mudanças significativas e pode ser aqui definido como diálogo entre culturas, que se concretiza nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais e constitui eixo importante na esfera nacional-institucional e no âmbito inter/transnacional (WALSH, 2009a).

O processo de reconhecimento das diferenças culturais minoritárias foi marcado por conflitos na busca da autonomia e de uma forma digna de se reconhecer como sujeito de direito, com subjetividade e cultura próprias que precisam ser respeitadas. Tais resistências despontam na relação entre diversas culturas. Segundo Walsh (2009a), há três perspectivas distintas de interculturalidade. A relacional pode ser resumida como o contato entre as culturas; a funcional busca promover o diálogo entre as culturas com o objetivo apenas de minimizar os conflitos, servindo, desse modo, às

exigências do modelo neocolonial; enquanto a interculturalidade crítica objetiva uma reconstrução estrutural, política e educacional do modo de olhar o mundo e a si mesmo e compreender o outro. Este último é “[...] um projeto político, social, ético e epistêmico - de saberes e conhecimentos, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, como as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação” (WALSH, 2009b, p. 3).

Interculturalidade crítica é processo e produto inacabado. Ela pressupõe que não pode ficar só nas superfícies dos discursos políticos. É ruptura paradigmática, relacional e prática. Ela se concretiza através de lutas e posicionamentos políticos que devem ser consolidados e, mais do que isso, disseminados na sociedade. Não pode ser uma luta de um partido, ou de uma classe, ou de um segmento da sociedade. Por isso, a educação escolar, entendida como ato político e prática libertadora (FREIRE, 1997), dá ao ser humano a oportunidade de reconhecer e respeitar a diversidade cultural e dialogar com ela, livre de qualquer preconceito, caso contrário a educação promove o sonho do oprimido, que é se tornar opressor.

Quanto aos saberes construídos por cada cultura, eles devem ser respeitados e considerados incompletos, pois a perspectiva da hermenêutica diatópica:

[...] baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalida-

de induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude - objetivo inatingível -, mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua, por meio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisso reside o seu caráter diatópico. (SANTOS, 2009, p. 15).

O caráter diatópico se apresenta como essencial no diálogo entre as culturas, valorizando-se mutuamente sem perder de vista a noção de incompletude ou inacabamento do ser humano e das culturas.

Dada a relevância e pressão social, o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena tornou-se obrigatório nos sistemas educacionais através das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2009. Entendemos, porém, que não basta a legalidade para que os objetivos sejam cumpridos. É necessário mudança estrutural na seara social, econômica, política e cognitiva. No caso específico da educação escolar, é fundante a reflexão, conscientização e transformação, que pode ser alcançada através do diálogo entre culturas. Faz-se mister mudar o pensamento das pessoas, e isso só será possível através de ações que estejam voltadas principalmente para a educação escolar, pois:

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da

democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p. 1).

A autora da passagem anterior reafirma o imperativo transcultural proposto por Santos (2009), o qual postula que temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza e de sermos diferentes quando a igualdade nos descharacteriza. Partimos, então, da assertiva de que o entrecruzamento da educação com a interculturalidade poderá apresentar caminhos para que o professor possa trabalhar de forma mais plural, tendo consciência de que a diferença não se traduz em menos cultura. Ela pode contribuir na ressignificação do que é cultura, como manifestação cotidiana humana, portanto, de grupos sociais, para além do padrão imposto pela colonização. É também uma forma de discutir conceitos como justiça social, igualdade, democracia e subjetividade sem estar atrelado a um posicionamento hegemônico e manipulador que combate e inferioriza tudo o que se difere ou se opõe a ele.

Percebemos a emergência dessas discussões no cotidiano escolar de professores que educam crianças e adolescentes - a nova geração. Romper com os paradigmas existentes exige uma transformação que se processe na raiz, para que tenha alicerce capaz de produzir mudanças significativas, e não apenas ser vista como mais um “modismo” da educação.

A interculturalidade entre formação docente e discente do Paic

O Paic surgiu inicialmente a partir do trabalho desenvolvido pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, que,

preocupada com a situação da educação do estado e com o baixo desempenho de aprendizagem dos alunos das escolas públicas, criou em 2004 o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar¹.

O principal objetivo do comitê era tornar explícito o problema do analfabetismo escolar no sistema público de ensino do estado. Para tanto, realizou uma pesquisa de avaliação em 48 municípios cearenses com as seguintes finalidades: avaliar os níveis de aprendizagem, de leitura e de escrita das crianças que estavam cursando o 2º ano do ensino fundamental nas escolas públicas; verificar como ocorria a formação dos professores alfabetizadores; observar e analisar as práticas docentes e as condições de trabalho desses profissionais.

A pesquisa realizada mostrou que os alunos concluíam o 2º ano do ensino fundamental não alfabetizados, que os professores saíam das universidades sem nenhum preparo para alfabetizar e que o tempo pedagógico do aluno era desperdiçado por vários fatores. Diante desse resultado, foi criado o Paic em 2005 pelo governo do estado do Ceará, que se comprometia com os municípios oferecendo, dentre outras ações, apoio à gestão municipal, formação continuada para os professores da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental, livros de literatura infantil para as salas de aula e

¹ O comitê foi instituído em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/CE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (Aprece) e a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc); contando também com a participação e a colaboração das universidades cearenses: Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade de Fortaleza (Unifor) (CEARÁ, 2012).

materiais didáticos estruturados para professores e alunos (CEARÁ, 2012). Essa primeira fase do programa de experimentação e sistematização se estendeu até 2006, atendendo a 56 municípios.

O programa foi, então, estruturado em cinco eixos coordenados entre si que trabalham simultaneamente para o mesmo fim, são eles: Gestão Municipal; Avaliação; Educação Infantil; Literatura Infantil e Formação do Leitor; e Alfabetização. Cada um deles possui suas metas e seus objetivos específicos a serem alcançados. Neste estudo, destacaremos o eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor, que traz em seu objetivo a preocupação de assegurar o direito à cultura e à formação integral da criança. Para isso, suas metas são:

[...] 100% das crianças dos municípios cearenses com acesso a acervo literário e lido um mínimo de 5 (cinco) títulos de literatura infantil por ano a partir do ano letivo de 2008. Todos os educadores atuando na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental tenham sido beneficiados com oficinas de dinamização da leitura, com pelo menos 40 horas por ano, a partir do ano letivo de 2008. Formação de acervo literário nas salas de aula com no mínimo 5 livros por aluno, a partir do ano letivo de 2008. Todos os alunos lendo com fluência e compreensão, verificado por meios de avaliações periódicas.

A despeito de o foco das metas quantitativas supracitadas serem na leitura instrumental, a leitura do mundo, como Paulo Freire (1997) nos ensinou, antecede a leitura da letra.

A unidade entre a leitura do mundo e da letra pode ser verificada com o investimento do estado em torno da aqui-

sição dos acervos com a compra de livros paradidáticos publicados por editoras através de edital, bem como com o incentivo a publicações locais. Este último tem como objetivo incentivar a produção de escritores cearenses, ao dispor nos editais que somente escritores residentes no Ceará podem participar deles. Em ambos os processos, as obras adquiridas são baseadas em critérios estabelecidos pela Seduc, a saber:

1. Qualidade literária.
2. Contribuição do autor à cultura regional.
3. Originalidade.
4. Coerência com a faixa etária do leitor (característica lúdica, temática voltada para a infância e vocábulos associados ao contexto do dia a dia da criança).
5. Coerência com o gênero literário.
6. Singularidade da proposta.
7. Incentivo à diversidade.
8. Clareza na abordagem do tema.
9. Respeito aos valores éticos. (CEARÁ, 2012).

Nesses critérios para seleção de livros infantis, percebemos ênfase na temática cultural, tendo como pano de fundo a valorização da cultura regional e o incentivo à diversidade. Nesse eixo do programa, podem ser implementadas ações que favoreçam a desconstrução de preconceitos étnicos, sociais e culturais.

Outro eixo que queremos ressaltar é o da Alfabetização, que entre seus objetivos trabalha com a formação continuada do professor, dando-lhe o suporte adequado para alfabetizar e letrar as crianças. A preocupação com a formação do professor é uma prática antiga que nasceu no momento em que os pais decidiram que a educação de seus filhos deveria ser feita por outros (IMBERNÓN, 2010).

A partir do final do século XX e início do século XXI, intensifica-se a exigência de formação continuada como con-

dição necessária para atuar no mercado de trabalho (GATTI, 2008). Essa tendência chega ao Brasil, mas com algumas peculiaridades no que se refere aos professores. A formação deixa seu caráter de atualização ou aprimoramento dos conhecimentos para suprir a carência deixada pela formação inicial do docente, passando a ser educação continuada.

O educador se vê agora diante de mudanças que interferem diretamente no seu modo de pensar e sua prática pedagógica. Suas práticas são confrontadas com as teorias, suas certezas são abaladas e sua identidade profissional alterada.

Para Imbernón (2010, p. 81), “A história dos professores e de sua formação é uma história de dependência e subsídio”. É necessário romper com essas amarras e que o professor assuma a postura de sujeito crítico e mentor de sua formação em parceria com os demais sujeitos envolvidos, embora, como afirma Frigotto (2011), nossas ideias estejam sempre subordinadas às da classe dominante. Segundo Martins (2014, p. 97):

A formação do professor - inicial e contínua - é fundamental para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. A inicial, habitualmente, não tem preparado plenamente os docentes para o exercício da docência. A contínua, em sua grande maioria, não acontece como um processo reflexivo, que vise a um novo olhar e a um novo fazer sobre determinado fenômeno. Muitas das pesquisas acadêmicas também não retornam às salas de aula da educação básica e, conseqüentemente, não ajudam no desenvolvimento do trabalho do professor.

A formação docente precisa considerar, portanto, o movimento que acontece nas escolas. Partindo dessa premissa,

os docentes formam e se formam na escola. A escola, portanto, passa a ser entendida como espaço de formação continuada do professor. E passa a ser a universidade sua grande aliada, acolhendo as demandas da educação básica e contribuindo com a sua formação.

Para Nóvoa (2009), há a necessidade de uma formação que atenda às reais necessidades dos educadores. O autor sugere a adoção de cinco tópicos: práticas, profissão, pessoa, partilha e público. Com isso, a formação contínua se constrói no exercício da própria docência, reelaborando diversos conceitos pedagógicos e técnicos. Indagamos, então, se a formação do Paic atende às necessidades dos professores, bem como se implementa o marco legal supracitado.

Estudos confirmam o mérito do Paic quanto ao encadernamento de diferentes eixos temáticos e da dinâmica de formação continuada (RAMOS; BEZERRA; SILVA, 2016; RAMOS; CAMARÃO; COSTA, 2015). Antes da implantação no município de Aracoiaba, Ceará, não existia política estadual e municipal consolidada de formação continuada de professores. Havia encontros pontuais durante a semana pedagógica no início do ano letivo que tratavam de temas gerais, mas que, na maioria das vezes, não atendiam às especificidades do público, uma vez que ali se reuniam todos os professores do município que atendiam a crianças de faixas etárias e condições socioculturais e cognitivas bem diversificadas.

Vale ressaltar que algumas ações do governo do estado, em parceria com os municípios, proporcionavam cursos com duração determinada, como foi o caso do Pró-Letramento (2005), com o objetivo de propor e orientar o trabalho docente dos anos iniciais para melhoria na aprendizagem na área de

Leitura, Escrita e Matemática, *pari passu* o respeito à maturidade das crianças.

Para a professora Rapunzel, nas formações há um momento para socializar as experiências exitosas e problemas enfrentados em sala de aula. Branca de Neve complementa assinalando que há espaço para tirar dúvidas, explicitar algumas questões da prática pedagógica. A mesma conclui que o programa deixa a desejar, pois os professores perseguem metas que muitas vezes não inserem todos os alunos, por falta de apoio da família.

As aulas ministradas pelos professores alfabetizados seguem as orientações obtidas durante a formação inicial desses profissionais e de sua experiência adquirida com o passar dos anos na prática pedagógica. É certo que as formações continuadas traziam novos questionamentos e reflexões sobre a práxis do professor.

Todas as professoras entrevistadas concordam que o programa mudou os rumos da alfabetização no Ceará, pois apresenta proposta sistematizada e articulada em diferentes eixos. A formação docente é um eixo estruturante e determinante para a reflexão em torno da prática pedagógica dos docentes, e a partilha de saberes e experiências é um celeiro riquíssimo para a resolução dos conflitos e dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, percebemos a contribuição do Paic para a consolidação de uma política de formação continuada dentro do município, com o objetivo de sistematizar metodologias e ampliar os conhecimentos dos professores e dos gestores.

Prática pedagógica e interculturalidade: da leitura do mundo à letra e o reconhecimento étnico-racial

O professor do século XXI necessita assumir uma postura diferenciada para atender às exigências do momento. O modelo antigo não se sustenta mais. É necessário mudar para poder compreender a complexidade da realidade que está posta. A prática pedagógica é motivo de discussão principalmente quando se refere à aquisição da leitura e da escrita pelas crianças. Porém, vale ressaltar que a instrumentalização das crianças para a leitura e a escrita não pode ser o objetivo único da educação. Trabalhar com elas o senso crítico, o respeito ao outro e os valores consiste em fator imprescindível para a leitura do mundo através de uma perspectiva diferenciada, pautada no respeito à diversidade étnico-cultural e na tolerância.

O Paic sinaliza, através do eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor, que, além de instrumentalizar a prática pedagógica para a leitura e escrita, a criança também deve ser incentivada a criar o hábito de ler por prazer, por fruição, livre de qualquer obrigação. Essas experiências de leitura contribuem para a compreensão de si, da família, do outro, da comunidade e do universo em que a criança está inserida. Esse trabalho é realizado mediante estratégias de dinamização do acervo que lida com a formação continuada para capacitar os professores, fazendo dele um mediador da leitura para os alunos.

Paralelamente às formações, o eixo do leitor conta com um livro intitulado *Eu conto contigo!*, lançado pela Seduc, que

traz várias estratégias de como trabalhar os livros infantis de forma lúdica e prazerosa. O livro traz o Contexto Literário, em que se propõem formas para o professor apresentar o texto numa espécie de predição; propostas de oralização para o professor introduzir a criança no mundo da imaginação e os campos de experiências a serem explorados, que são atividades cujo objetivo é ajudar a dar sentido ao texto lido.

Na coleção Paic Prosa e Poesia, distribuída pela Seduc aos municípios, encontramos várias histórias dos autores cearenses que dão ênfase às temáticas indígenas e africanas e à cultura regional. Esses aspectos, dentro de uma perspectiva histórica, não têm como ser separados das nossas origens, ou seja, a mistura de culturas e saberes advindos de povos diferentes, mas não menos importante.

Essas coleções foram aumentando no decorrer dos anos; exemplo disso é que em 2008 havia 24 livros lançados, cifra que saltou para 36 livros, divididos de acordo com a faixa etária das crianças da educação infantil ao 5º ano. Até a presente data, já foram publicadas 13 coleções e, de acordo com a análise realizada, em todas elas aparecem histórias que abordam a temática indígena, africana e regional. Segue adiante sinopse de alguns títulos da coleção que tratam da temática cultural.

Quadro 2 – Interculturalidade nos livros paradidáticos da Coleção Paic Prosa e Poesia

Continua

Temática regional	Temática africana	Temática indígena
<p>Título: Jeremias, o profeta da chuva Texto: Ana Rita Rios Ilustrações: Alexandre Jales Sinopse: O livro aborda o contexto do sertão e a cultura da oralidade, trazendo a sabedoria de Jeremias, um observador da natureza que, a partir dos sinais que aprendeu a ler do mundo à sua volta, é capaz de opinar sobre a ocorrência ou não de chuva. Esse saber acaba por conferir a Jeremias o reconhecimento como um profeta da chuva.</p>	<p>Título: A cova da negra Texto: Ana Rosa Dias Borges Ilustrações: João Bosco Sinopse: Um conto moldura que apresenta a narrativa de uma personagem que se depara com uma história de tradição recontada pelo povo do lugar onde vive. A narrativa valoriza a cultura de origem africana e apresenta um desfecho inusitado.</p>	<p>Título: Jaci, a filha da Lua Texto: Rosa Morena Ilustrações: Raiza Christina Sinopse: A história conta a lenda de Jaci, uma bela jovem que, mesmo tendo nascido de Iberê e Potira, tornou-se filha da Lua Grande.</p>
<p>Título: Arraial da bicharada Texto: Cristiane Sousa Ilustrações: Klaudiana Torres Sinopse: As festas de junho são cheias de boa comida e muita diversão, e é nesse contexto junino que se dá uma grande discordância: quem vai organizar o arraial da bicharada?</p>	<p>Título: Dragão, menino do mar Texto: Josy Maria Ilustrações: Lidiane Mendes Sinopse: O livro, com um texto que obedece à métrica do cordel, foi inspirado na história real do Chico da Matilde, o Dragão do Mar, que se tornou conhecido na história do Ceará pelo seu heroísmo na luta contra a escravidão.</p>	<p>Título: Jandê, o curumim tremembé Texto: Jose Marcos de Castro Martins Ilustração: Daniel Diaz Sinopse: O livro traz a história de um pequeno índio que adorava ajudar nas tarefas diárias da tribo, mas no fundo queria fazer algo diferente, até que ele teve um sonho e sua vida mudou com a ajuda do seu pai.</p>

Conclusão

<p>Título: Miscelânea de bichos Texto: Graça Oliveira Ilustrações: Eduardo Azevedo Sinopse: Bichos, bichos e bichos! Uma mistura que nessa história apresenta o sertão como um lugar ainda mais rico e curioso. Você conhece o sertão ou os bichos do sertão? Com rimas em versos sonoros, cada bicho tem sua contribuição para essa narrativa que privilegia o bioma do Nordeste.</p>	<p>Título: Memórias de um tamarindeiro Texto: Jacely de Sousa Ilustrações: Elane Oliveira Sinopse: A história conta as memórias de um tamarindeiro. O texto revela o quanto a árvore sofria por ver pessoas serem presas ao seu tronco para comercialização. Ela sonhava com a liberdade desse povo. Através das memórias dessa árvore, o autor faz um rápido percurso na história da escravidão negra no Brasil, especialmente em Redenção, no Ceará.</p>	<p>*****</p>
<p>*****</p>	<p>Título: Quero meu cabelo assim Texto: Marcelo Franco Ilustrações: Cris Soares Sinopse: Traz a narrativa de um menino que possui o cabelo diferente, sendo zoado pelos colegas da escola por isso, até o dia que seu avô conta uma história sobre a África, sua terra natal.</p>	<p>*****</p>

Fonte: Elaboração própria.

No quadro, temos alguns livros que dão ao professor a oportunidade de trabalhar com a criança a diversidade cultural do Brasil, bem como a compreensão de situações em que

haja práticas preconceituosas, tudo isso dentro de um universo de encantamento e sedução, de acordo com as orientações que são recebidas durante as formações do eixo do leitor.

Na sala de aula, as histórias se misturam com a música, poesia e apresentações teatrais com cenários improvisados e muita diversão, contudo sem perder o objetivo maior, que é promover momentos de fruição da leitura e consequentemente a alfabetização.

Diante do que já foi visto até aqui, ficou evidente que o eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor do Paic traz no seu cerne a possibilidade de dialogar com a interculturalidade através das práticas docentes de contação de histórias e das vivências do círculo de leitura. Essas práticas podem ser o impulso para uma mudança de práticas pedagógicas, em que se discuta, reconheça, valorize e promova a pluralidade cultural no cotidiano escolar, bem como a semente para que esta ultrapasse os muros da escola, alcançando as famílias e, por fim, a sociedade.

É importante destacar que, mesmo trabalhando as histórias que abordam as temáticas africanas e indígenas na sua prática pedagógica, quando perguntamos sobre como eram trabalhadas as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008² nas formações do Paic, a professora Ariel, da Escola Maria e João, citou que “[...] *foi uma questão comentada que deveríamos trabalhar o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, mas não foi fornecido suporte para tal*”. A professora Jasmine, da Escola Pequeno Príncipe, com 32 anos de profissão e 10 anos de prática pedagógica no Paic, respondeu que “[...] *a orientação*

² As leis tratam, respectivamente, da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Cultura Indígena.

é que essa temática seja abordada através de vídeos, cartazes, palestras e outros”. As demais entrevistadas disseram que as leis nunca foram abordadas nas formações do Paic.

As respostas das docentes nos revelam que as culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e regionais são tratadas nas formações de forma superficial, não havendo sistematização adequada para que o professor possa apropriar-se e colocá-las em prática.

Os resultados parciais da pesquisa em desenvolvimento revelaram que o Paic traz uma possibilidade de diálogo com a cultura regional, afro-brasileira e indígena através do eixo de Alfabetização, quando da realização de formação continuada de docentes que trata, entre outros aspectos, da dinamização do acervo de livros paradidáticos do eixo Literatura Infantil e Formação do Leitor, propiciando aos professores e às crianças vivências criativas e inovadoras de leitura.

Ao mesmo tempo, as práticas pedagógicas dos professores do Paic Aracoiaba-CE trazem em sua rotina semanal a contação de história a partir dos livros paradidáticos. Essa prática dá vida aos enredos e ajuda a criança a compreender o seu próprio cotidiano através da arte, as relações que se estabelecem entre as pessoas e os conflitos oriundos da diversidade cultural.

A pesquisa também mostrou que as formações continuadas ofertadas pelo Paic abordam as Lei n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 de modo não sistematizado, conseqüentemente os professores não têm ciência da obrigatoriedade e tratam a cultura de modo generalizado. Esse fato reforça a tese de que, na condição de dispositivos legais criados, estes respondem às reivindicações das minorias étnico-raciais.

No entanto, o programa e a prática pedagógica não elegem a diversidade cultural como prioridade na formação docente. Entendemos, como professoras e pesquisadoras, que é preciso ir além, promovendo formação continuada, debates e reflexões sobre a temática, e estas podem vir a contribuir para o reconhecimento, valorização e promoção cultural de cada grupo e a reduzir confrontos e conflitos étnico-raciais e culturais.

É certo que o programa dispõe de vasto e riquíssimo acervo bibliográfico, abordando questões culturais tanto regionais quanto africanas e indígenas, entretanto o desafio que se faz premente é capacitar o professor para a prática pedagógica intercultural. Sendo assim, concluímos que há um caminho a percorrer no sentido de instrumentalizar o docente para compreender que as manifestações culturais cotidianas que vivenciamos são de extrema importância para o aprendizado de valores que se traduzem em respeito, solidariedade e tolerância entre as diversas culturas, pois somos frutos da diversidade que permeia a humanidade.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “His-

tória e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de maio de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CANDAU, V. M. *Concepção de educação intercultural*. Rio de Janeiro: PUC, 2014.

CANDAU, M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CEARÁ. *Histórico do Paic*. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>>. Acesso em: 3 set. 2016.

CEARÁ. *Literatura infantil e formação do leitor*. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-deliteratura-infantil-e-formacao-de-leitores>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

CEARÁ. *Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará*. Fortaleza: Seduc, 2012.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FAUNDEZ, A.; FREIRE, P. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 34-59.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

HALL, S. Estudos culturais: dois paradigmas. In: SOVIK, L. (Org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 131-159.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACEDO, S. R. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTE, Á. (Org.). *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e Ciências Humanas*. Salvador: UFBA, 2009. p. 75-126.

MARTINS, E. S. *Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental*. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Educación*, Madrid, n. 350, p. 203-218, 2009.

PIMENTA, S. G. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-21.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 118-142.

RAMOS, J. F. P.; BEZERRA, J. E. B.; SILVA, F. R. P. Gestão por resultados e *Accountability* no Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC/Ceará (2003-2015). In: CARVALHO, M. V. C.; CARVALHÊDO, J. L. P. (Org.). *Educação e cidadania*. Teresina: UFPI, 2016. p. 301-316.

RAMOS, J. F. P.; CAMARÃO, V. C.; COSTA, A. G. Gestão por resultados na educação básica: contrapontos à perspectiva de educação para a liberdade freiriana. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 7., 2015, Parintins. *Anais...* Parintins: FIP, 2015.

SANTOS, B. S. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. *Direitos Humanos*, Brasília, DF, n. 2, p. 10-18, 2009.

SOARES, C. et al. *Eu conto contigo!* Fortaleza: Seduc, 2016.

WALSH, C. *Interculturalidad y educación intercultural*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009a.

WALSH, C. *Interculturalidade crítica e educação intercultural*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009b.

O MOVIMENTO DE REINTEGRAÇÃO DAS PESSOAS ATINGIDAS PELA HANSENÍASE (MORHAN) NA LUTA CONTRA O PRECONCEITO E O ESTIGMA NA COLÔNIA DE HANSENIANOS DE ANTÔNIO DIOGO, REDENÇÃO, CEARÁ

Maria do Socorro Mendes de Vasconcelos

James Ferreira Moura Junior

Roberto Kennedy Gomes Franco

Introdução

O PRESENTE TRABALHO, QUE INTEGRA AS ATIVIDADES ACADÊMICAS do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), analisa: a hanseníase como doença biológica surgida a partir da compreensão de que o bacilo de Hansen é diferente da lepra, doença social e milenar envolta em ignorância médica e preceitos de pecado, impureza, mal sem cura; o estigma advindo do desconhecimento; e o Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan) na luta contra o preconceito e o estigma na Colônia de Hansenianos de Antônio Diogo, Redenção, Ceará (CE).

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), o Brasil ocupa o segundo lugar mundial em número de casos de pessoas em experiência corporal de adoecimento decorrente do bacilo de Hansen, só perde para a Índia, país asiático com densidade populacional 15 vezes maior e duas vezes mais pobre. E até a Índia cumpriu a meta definida pela OMS para a eliminação da hanseníase. Das 193 nações do globo, apenas quatro não reduziram as taxas à média aceitável de um caso a cada 10.000 habitantes - Brasil, Nepal, Moçambique e Congo (DOMINGUEZ, 2015).

Posto isso, a hanseníase prolifera-se sem controle nos setores socialmente mais vulneráveis, ou seja, sua incidência relaciona-se diretamente com a luta da classe pobre por melhores condições de vida, saúde e educação. De acordo com Boltanski (2004), “O adoecimento, nesse sentido, reproduz as contradições de classe da sociabilidade do Capital”.

Considera-se a pobreza como um dos Determinantes Sociais da Saúde (DSS), que são desigualdades decorrentes das condições sociais em que as pessoas vivem e trabalham que impactam no modo de vida salutar do indivíduo (CNDSS, 2008).

Nesse panorama, o grau de vulnerabilidade social às doenças é maior exatamente nos grupos não hegemônicos de nossa sociedade. Mediante esse ponto de partida, investigamos a “história da humanidade contada pelas bactérias” (UJVARI, 2012), por interpretar que o bacilo de Hansen possibilita analisar contradições sociais junto à classe pobre e em experiência de adoecimento decorrente da lepra/hanseníase.

É importante compreender a pobreza em uma perspectiva multidimensional, não limitada unicamente a uma

privação monetária. A pobreza deve ser concebida como um estado de privação nos âmbitos sociais, estruturais e simbólicos (SEN, 2000).

Em nossas hipóteses, argumentamos a favor da hanseníase como objeto da pesquisa interdisciplinar em humanidades, ao tempo que entendemos a doença como fenômeno biossocial que incorpora e reafirma valores e modos de ser e estar dos corpos em múltiplas culturas ao longo dos tempos e em diversos espaços. Por exemplo, hanseníase e lepra são diferenciadas a partir de um recorte de reconhecimento social estigmatizado. A primeira é considerada como enfermidade biológica e a segunda, como enfermidade sociocultural. Diz-se que:

[...] uma doença cuja origem remonta ao mal biológico, mas o ultrapassa e se transforma numa outra coisa, numa enfermidade sociocultural, que no caso da lepra é seguramente mais trágica e perversa do que o primeiro, temos, então, defrontadas duas situações distintas. Primeiro a hanseníase, ou seja, simplesmente o mal biológico. Segundo a lepra, que, além do primeiro, agrega traços de 'uma espécie de ser simbiótico que reúne os traços do fenômeno biológico juntamente com os da cultura'. A atual hanseníase não equivale à lepra, mas a lepra do século XX, entre outras coisas, era hanseníase. (CURI, 2002, p. 13).

Nesse sentido, interpretamos as doenças como a hanseníase como importantes espaços de problematização/questionamentos de valores sociais e práticas institucionais em diferentes sociedades. Os pesquisadores, ao ocuparem-se da investigação sobre o corpo em adoecimento em sociedades

do passado e do presente, aprenderam aspectos importantes do processo saúde-doença.

A esse respeito, Le Goff e Truong (2006) comentam que o corpo tem uma história. A concepção do corpo, seu lugar na sociedade, sua presença no imaginário e na realidade, na vida cotidiana e nos momentos excepcionais sofreram modificações em todas as sociedades. O corpo é a nossa história. Segundo ainda Le Goff (1991, p. 7), “Espaço privilegiado dos fantasmas individuais mediatizados pela família, o meio, o Estado - gestor cada vez mais poderoso da saúde -, o corpo sofredor transformar-se-ia em objecto privilegiado dos historiadores”.

De forma complementar, observa Roy Porter (2004) que o pavor da doença, potencial e efetiva, as dores das queixas agudas e das moléstias de longo prazo e ainda o pavor da mortalidade figuram entre nossas experiências mais universais e assustadoras. Posto isso, a doença faz parte da história da humanidade em sua relação com a natureza, faz parte da dinâmica da vida e se insere como objeto de estudo para além da medicina por sua dimensão social. Como diz Susan Sontag (apud CURI, 2002, p. 54): “A doença é o lado sombrio da vida, uma espécie de cidadania mais onerosa. Todas as pessoas vivas têm dupla cidadania, uma no reino da saúde e outra no reino da doença”.

Dessa forma, no reino da doença, agrega-se um conjunto de significados, como os processos sociais de estigmatização, que podem se vincular com outras iniquidades, como a pobreza, e ainda o próprio desenvolvimento da hanseníase pode ser interpretado como constituindo essa dinâmica.

A luta contra o estigma e o preconceito aos portadores do bacilo de Hansen

A hanseníase, conhecida até meados do século XX como lepra, carrega em si uma gama de representações no imaginário das sociedades que perdura ainda hoje. Com respaldo nas citações bíblicas e na ignorância médica sobre o contágio e o tratamento, enraizou-se a pecha de demonização e fruto do pecado como marca que não se apaga, sendo o leproso apenas um ser que inspira pena, comiseração e terror e que se quer distante, resultando em estigma, exclusão, preconceito e marginalização dos acometidos por essa moléstia.

Identifica-se o desenvolvimento de uma série de estigmas e preconceitos a partir do isolamento compulsório desses indivíduos nos hospitais-colônia, como política de proteger os sãos e “consolar os lázaros”. O papel dos hospitais-colônia foi estruturar formas de convivência e superação da doença, o que a princípio equivalia a uma sentença de morte.

A hanseníase é uma doença infecciosa, de evolução crônica (muito longa) causada pelo *Mycobacterium leprae*, microrganismo que acomete principalmente a pele e os nervos das extremidades do corpo. Ela progride lentamente e tem um período de incubação médio de três a cinco anos, podendo atingir homens e mulheres de todas as idades. Um dos principais sinais da doença radica-se no surgimento de uma ou mais manchas na pele, que normalmente não doem e não apresentam sensibilidade à dor, ao toque ou ao calor. A hanseníase se apresenta de duas formas: paucibacilar (PB), com poucos bacilos diagnosticados pelo número de manchas

na pele (até cinco manchas), e a multibacilar (MB), como o próprio nome diz, com muitos bacilos e com mais de cinco manchas (ALVES; FERREIRA; NERY, 2014).

Essa doença é a hanseníase, popularmente conhecida como lepra, caracterizada em seu estágio avançado pela presença de deformidades e incapacidades físicas, a qual sempre teve diversos significados, sendo associada ao pecado, castigo divino e punição, como impureza, de aspecto assustador, causando repulsa e distanciamento. A imagem solidificada no imaginário sociocultural e religioso de diferentes sociedades e regiões acerca do doente representa a base para a instauração e o fortalecimento de um modelo de tratamento baseado em instituições de isolamento compulsório.

Na Idade Média, o aumento do adoecimento estava vinculado à condição da pobreza da população, que era reconhecida como causadora de mazelas sociais (PIVA, 2006). Essa estratégia de reconhecimento repercutia na própria construção estigmatizada da identidade social de pobres como portadores de enfermidades, devendo ser afastados do convívio social (MOURA JUNIOR; XIMENES, 2016). A segregação dos indivíduos acometidos por hanseníase em hospitais-colônia ou leprosários no isolamento foi a forma encontrada para tentar evitar a propagação da doença. O isolamento não conteve a moléstia e ainda provocou danos irreversíveis e irreparáveis na vida daqueles indivíduos, marcando-os com o estigma e o preconceito que ainda envolvem a doença.

A palavra “estigma”, de origem grega, etimologicamente deriva de “*stigma*”, com significado de “mancha”. Na Grécia antiga, estigma era uma marca, sinal, impressão, que se empregava como indicativo de uma degenerescência. O termo

também era utilizado para advertir quanto à posição social de quem o portava; um criminoso, um escravo, uma prostituta:

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor - uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos. (GOFFMAN, 1998, p. 11).

Assim, o leproso era definido como uma pessoa marcada, poluída, que deveria ser evitada, estando no rol daqueles que carregavam o estigma. Goffman (1998) atualiza esse sentido indicando que a pessoa portadora de estigma é reconhecida sem o estatuto de humanidade, sendo posicionada em uma posição inferior à daquele que a estigmatiza. Ela é reconhecida como perigosa por possuir o estigma, devendo ser evitada ou excluída. Gandra Júnior (1970) discute o estigma da lepra (hanseníase) como fenômeno de categorização e recategorização sociocultural baseado na emoção como condutora da postura de afastamento a partir da negação de valores humanos do indivíduo.

Esse autor faz referência às atitudes de afastamento em três níveis: o *evitamento*, que consiste em esquivar-se ao contato de uma forma não declarada; a *discriminação*, conduta por meio da qual a sociedade se afasta do doente pela negação de igualdade de trato, que implica para o discriminado na impossibilidade de interações sociais comuns a outros in-

divíduos; e a *segregação*, na qual está implícita a discriminação, que implica o estabelecimento de limites espaciais que produzem para o grupo ou indivíduo um isolamento espacial.

A partir das citações aqui suscitadas, o entendimento do estigma vinculado à hanseníase complementa e demonstra o quanto a memória e a mitologia vão oferecer subsídios para compreender a realidade do ato de adoecer de lepra, como defende Curi (2002) ao que chama de “memória mítica da doença”, que servirá de base para instaurar e consolidar a prática do isolamento dos hansenianos e fortalecer o estigma, a exclusão e o preconceito. O preconceito instala-se à medida que há a presença desse pensamento mítico em torno da hanseníase, remontando à sua origem e ao terror que ela suscitava. A lepra era uma praga que tornava o doente merecedor do castigo de Deus, revertido sob a forma de sofrimento, rejeição, isolamento e morte inevitável do “imundo” (NASCIMENTO, 2001).

Essa prática de valorização do sofrimento também advém da centralidade da matriz cristã que constitui a sociedade brasileira. Há a valorização do sofrimento como fim para alcançar uma melhor forma de vida após a morte (SIQUEIRA, 2006). Essa valorização do sofrimento é operacionalizada pelo papel social de mártir que compõe a própria identidade social estigmatizada de pobreza (MOURA JUNIOR; XIMENES, 2016). Esse papel social também constitui o portador de hanseníase, que deve aceitar o sofrimento e o isolamento impostos pela doença de modo servil.

O isolamento era estabelecido até no espaço da fé; no caso da capela, desde a construção até por volta de meados da década de 1980. Conforme Lima (1988), na Colônia Antônio

Diogo existia uma balaustrada de um metro de altura que servia para separar sadios de doentes; mesmo depois de destruída a barreira física, as pessoas ainda continuaram a respeitar por muito tempo os limites que continuaram invisíveis.

Outro caso que ilustra o preconceito e a falta de compreensão com base na memória mítica e no estigma vinculado à doença sociocultural aconteceu no ano 2000 com o senhor Francisco de Oliveira, de 61 anos, residente no Ceará e curado da hanseníase havia 40 anos. Ele procurou a Secretaria de Segurança Pública daquele estado para solicitar uma segunda via de seu documento de identidade, que se encontrava em péssimo estado de conservação. O funcionário do órgão recusou-se a tocar no senhor Francisco e datilografou em seu novo documento, no local onde deveria constar suas impressões digitais: “ausência total de impressão digital”. Essa informação era inverídica, sendo a demonstração da estigmatização institucional. Após a denúncia feita pelo Morhan e a repercussão na mídia, o Ministério da Justiça determinou a expedição imediata de novo documento do senhor Francisco (MORHAN, 2000).

Isso nos faz refletir profundamente sobre o caráter excludente da hanseníase. Compreendendo de maneira interseccional essa doença, percebe-se que as discriminações sofridas podem se relacionar a violências sobrepostas com outros marcadores, como a pobreza. Dessa maneira, a estigmatização da hanseníase torna-se ainda mais violenta para as pessoas em situação de pobreza que já vivenciam cotidianamente diferentes formas de discriminação e adversidades. Inclusive, a própria estigmatização da hanseníase também pode estar vinculada a um processo de higienização e invi-

sibilização da população em situação de pobreza a partir dos hospitais-colônia.

Os hospitais-colônia no Brasil e no Ceará

A política desenvolvida para o combate à hanseníase no Brasil, implementada a partir da década de 1920, baseava-se na exclusão do doente – ao que Vivian Cunha (2005) chama de “tradição de isolamento” –, com a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), instituído pelo Decreto n. 3.987, de 2 de janeiro de 1920. Nesse departamento foi criada também a Inspetoria de Profilaxia da Lepra e Doenças Venéreas. Assim, o DNSP passou a assumir a responsabilidade por todas as medidas de combate às doenças. Eram funções desse departamento: “[...] os serviços de higiene da capital federal, a profilaxia rural em todo o território nacional, os serviços sanitários nos portos, o estudo da natureza, etiologia, tratamento e profilaxia das doenças transmissíveis” (CUNHA, 2005, p. 4).

O isolamento das pessoas com hanseníase no final do século XIX e início do século XX respondia ao anseio das elites dos centros urbanos de higienizar, sanear e aformosear os centros na chamada *belle époque*, implicando mudanças políticas, sociais e econômicas e resultando em modificações em todas as instâncias no espaço e na forma de vida das pessoas. Vázquez e Panadero (2009) concebem que há uma série de estereótipos sociais relacionados às atribuições causais da pobreza. Geralmente reconhece-se socialmente o indivíduo em situação de pobreza como o único culpado por sua situação, sendo esvaziado o contexto social e o poder estatal

para explicação dessas concepções. Compreende-se que há, então, uma série de papéis sociais ligados a essa identidade social estigmatizada de pobre, como vagabundo, sujo, doente, criminoso, culpado pela sua situação, conformado, religioso e causador de mazelas sociais (MOURA JUNIOR; XIMENES, 2016). Assim, as políticas de higienização vinham “tratar” as pessoas em situação de pobreza por meio de diversas estratégias focadas na questão da doença.

Nessa perspectiva, realizavam-se mudanças físicas na tentativa de modernizar e enquadrar a cidade aos moldes capitalistas, ou seja, sanear e urbanizar eram obras exigidas pela burguesia: “[...] um centro da cidade à altura de seus negócios e de acordo com seus valores ideológicos. Chega de ruas estreitas e escuras, guerra aos cortiços” (ALENCAR, 1985). Esse era o lema da capital do país no final do século XIX e início do século XX, assimilado também pelos demais centros à medida que se inseriam no processo de substituição da elite agrária por uma burguesia ligada ao comércio com a Europa.

Mudanças de valores, essa era a mentalidade urbana e saneadora de purificação desse novo modelo de urbes construído a partir da Europa. Em Fortaleza, ele ocorreu pelo incremento da exportação algodoeira, que a consolidou como centro político, social, comercial e financeiro do Ceará no final do século XIX. Assim, identificamos a construção do leprosário na década de 1920 como preocupação saneadora de “proteção” e “assistência” às pessoas em situação de pobreza que estavam em estado de adoecimento pela hanseníase, reproduzindo formas de dominação e de exclusão que se situavam na base da produção social (LE GOFF, 1990). Essas pessoas eram excluídas por serem consideradas inúteis por

conta da situação social atrelada à doença: “[...] a questão da saúde da população era o caminho mais estratégico e edificante para assegurar o trabalho e, como este, a riqueza e o progresso” (PONTES, 1991, p. 97).

Assim, a construção dessas colônias para abrigar pessoas com hanseníase estava vinculada ao reconhecimento estigmatizado das pessoas em situação de pobreza e de adoecimento, ato revestido pelas figuras da caridade e do cuidado. No entanto, sua real motivação era o controle, a exclusão e o medo, como aponta Lima (1988, p. 20): “Não é exagero, pois, afirmar-se que a construção do Leprosário de Canafistula deve-se à caridade de uns e ao medo de outros”.

O Leprosário de Canafistula, mais tarde chamado de Antônio Diogo, situado no município de Redenção-CE, foi fundado em 9 de agosto de 1928. Segundo histórico, em 14 de março de 1880 a cidade de Redenção-CE foi contemplada com a inauguração da Estação Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFFA), antiga Rede de Viação Cearense (RVC). Em abril de 1880, houve a doação de terras ao estado para a instalação de uma colônia agrícola pelo comendador Luiz Ribeiro da Cunha, com o objetivo de servir de asilo aos órfãos da grande seca de 1877, com a denominação popular de “Buraco de Santo Antônio”. Em 1879, resultou na instalação da Colônia Agrícola Cristina.

Engajaram-se na campanha a sociedade fortalezense, industriais, religiosos, acadêmicos de Direito, os quais faziam apelo às mães cearenses no *Bataclan*, ano I, em texto evocando o medo e a comiseração do público:

[...] eles (os leprosos) vão por toda a parte, pelas ruas, perto de vossos lares, junto de vossos filhos,

propagando o mal medonho de que fugis com horror, como da própria morte [...]; o Leprosário é um empreendimento extraordinário, de que depende a própria conservação social [...]. Como patriotas que desejamos a integridade física da raça, esperamos que vós, mães cearenses, cornélias que alimentam com o vosso entusiasmo os filhos da república, atendam nossos apelos. (PONTES, 1999, p. 161).

Na década de 1940, com a introdução das sulfonas, alimentou-se a possibilidade de recuperação do doente do mal de Hansen. O Brasil conseguiu as primeiras doses em 1944, cabendo a Rio de Janeiro e São Paulo realizarem as primeiras experiências na aplicação da nova droga. No Ceará, em agosto de 1947 foram adquiridos os primeiros lotes. As primeiras aplicações foram feitas nos pacientes do Leprosário Antônio Diogo (VIANA, 1953 apud FEITOSA, 2008).

Com a possibilidade da cura, ocorreu a abertura para os que haviam tido alta saírem da colônia; ao retornarem à sociedade, em face da nova realidade, surgiram movimentos que lutavam pela aceitação dos hansenianos na sociedade, sendo então uma conquista o fato de os internados terem o direito eleitoral restituído em 1949, podendo então votar e escolher seus representantes como qualquer cidadão brasileiro.

A internação obrigatória foi abolida no ano de 1962 pelo Decreto n. 968. Com o estabelecimento do Ministério de Saúde da Terapia Ambulatorial das Pessoas com Hanseníase, a Colônia Antônio Diogo passou a ser denominada de Hospital de Dermatologia Sanitária Antônio Diogo pelo Decreto n. 12.435, de 12 agosto de 1977.

Arrancados de sua comunidade e de suas famílias e trancafiados num local sem previsão de cura e alta, a essas

peças restava confortarem-se com os companheiros da mesma dor, reconstruir a vida entre muros e viver da esperança. A clausura total durou pelo menos até 1950, quando, com o advento da sulfona, vislumbrou-se a possibilidade de cura e, portanto, de alta médica, sendo somente em 1962 estabelecido o tratamento ambulatorial e o não internamento compulsório. Com isso, como dito, surgiu um movimento de luta contra as discriminações e de reintegração desses indivíduos à sociedade.

A emergência do Morhan

Visando trabalhar contra o estigma e o preconceito dos pacientes e familiares acometidos pela hanseníase, foi criado no Brasil o Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan), entidade sem fins lucrativos fundada em 6 de junho de 1981, tendo como finalidade colaborar para a eliminação da hanseníase; acabar com os preconceitos que acompanham a doença; ajudar a curar e reabilitar pessoas que a contraíram, reintegrando-as à sociedade; impedir que os portadores da hanseníase sofram restrições em seu convívio social; contribuir para que os portadores de hanseníase conquistem o pleno exercício da cidadania e lutar para que os antigos hospitais-colônia sejam transformados em equipamentos de interesse coletivo (hospitais especializados, centros culturais e de lazer). O Morhan luta também pela garantia da moradia e do atendimento compulsório aos que desejam continuar nos antigos hospitais-colônia (MORHAN, 2010).

Em sua luta pela garantia e respeito aos direitos humanos das pessoas atingidas pela hanseníase e seus familiares,

o Morhan tem no voluntariado a maior força de luta. Presente em aproximadamente 100 comunidades distribuídas em 24 dos 27 estados da federação, conta hoje com cerca de 3.500 voluntários.

Um dos atos governamentais que fortaleceram a luta do Morhan foi a alteração oficial em 1976 mediante lei do termo “lepra” pelo termo “hanseníase” para minimizar o preconceito e o estigma ligados ao primeiro vocábulo. No entanto, somente em 1995 houve a abolição total do termo “lepra”, através da Lei n. 9.010, de 5 de março de 1995, que reforçou a lei anterior na conquista da mudança da nomenclatura da doença.

No Ceará, em Antônio Diogo, Redenção-CE, o primeiro núcleo foi formado em 1983, contando com a participação, além dos líderes hansenianos e ex-hansenianos, de pessoas da comunidade e ligados à igreja e a políticas públicas de saúde. Destaque fundamental foi a conquista ocorrida no dia 24 de maio de 2007, quando o presidente da república adotou a Medida Provisória n. 373, autorizando a concessão de pensão especial, mensal, vitalícia e intransferível às pessoas atingidas pela hanseníase que foram submetidas a isolamento e internação compulsórios em hospitais-colônia até 31 de dezembro de 1986, que a requererem, a título de indenização especial.

Constata-se que o país, apesar de ser o segundo lugar mundial em número de casos da doença, luta atualmente contra os velhos preconceitos e estigmas que cercam a lepra:

Primeiro país do mundo a se preocupar em contornar as pesadas metáforas e representações que cercam a velha lepra e segundo país do mundo a

indenizar as vítimas do isolamento compulsório, nestes aspectos sociais e culturais o país obteve considerável êxito. E em 2007, através da já citada Lei 11.520, o Brasil redimiou-se, em parte, do passado sombrio da lepra e abriu perspectivas para consolidar uma nova época; uma época em que os hansenianos convivem no social. (CURI, 2010, p. 4).

Muito ainda tem que ser conquistado efetivamente para além da letra da lei, mas, como processo que vai ganhando espaço e se fazendo representar, sendo hoje uma das bandeiras de reparo a identificação e a indenização dos filhos separados das famílias criados em educandários ou por outrem, há que se admitir que essas lutas pela reintegração de pessoas atingidas pela hanseníase (Morhan) servem como meio político-educativo de conscientização das classes historicamente excluídas dos meios mínimos necessários à produção da própria vida. São indivíduos que sofreram intensas formas de discriminação do próprio Estado e da sociedade de uma maneira geral, passando por uma experiência de isolamento forçado. Dessa maneira, são necessários movimentos de reparação e de construção de novas formas de reconhecimento e de apoio a essas pessoas afetadas por essa violência institucional e social.

Ao fim, em nossa pesquisa interdisciplinar em humanidades, com foco na hanseníase, evocamos os registros do diário do guerrilheiro e médico Ernesto Che Guevara, que, de moto pela América do Sul, buscou conhecer médicos e hospitais públicos dos países que visitava, especialmente aqueles especializados no tratamento dos portadores do bacilo de Hansen. Sobre sua estada no Leprosário de San Pablo, locali-

zado na selva amazônica peruana, Ernesto Che Guevara afirmou (2001, p. 60):

Diversos deles nos deram adeus com lágrimas nos olhos. Seu apreço veio do fato de que nós não usamos sobretudo as luvas quando apertávamos suas mãos, de sentarmos ao seu lado, de conversarmos sobre assuntos variados e jogarmos futebol com eles. O benefício psicológico dessas pobres pessoas serem vistas como seres humanos normais é incalculável, e o risco de ser contaminado, incrivelmente remoto.

Na luta contra o estigma e o preconceito em tempos de hanseníase, Che destacava em seu diário a pauperização imposta à maioria da população da América do Sul, com grande ênfase ao seu contato com pessoas com hanseníase, criticando formas de preconceito, estigma, isolamento e carência de recursos públicos e ainda reivindicando a necessidade de solidariedade como arma potente de superação da exclusão social, em especial no que se refere à classe pobre.

Considerações finais

Como forma de controle e tratamento, o isolamento deixou marcas para além das sequelas físicas, privando essa população excluída de direitos e liberdade (quando do internamento compulsório). Ante a possibilidade de alta, já não havia mais para muitos desses sujeitos um lugar na sociedade, sendo as sequelas sociais dolorosas. Somente a consciência e a organização formal vão delinear conquistas na (re) construção da cidadania e da vida perdida.

A exclusão social dos doentes era uma prática do Estado comum no Brasil e, por consequência, também na sociedade cearense. Observa-se que esse processo ocorreu por conta de um solapamento da estigmatização da pobreza junto com o adoecimento. Assim, foram estruturadas práticas de isolamento e de reconfiguração social das pessoas afetadas.

Com o advento da cura da hanseníase, essas práticas públicas foram enfraquecidas e políticas e movimentos compensatórios criados. No entanto, observa-se que, apesar dos avanços, a estigmatização da doença e da pobreza ainda continua vigente, sendo necessárias diversas formas de construção de práticas antidiscriminatórias.

Concebe-se que esta pesquisa interdisciplinar em humanidades sobre a Colônia de Antônio Diogo pode ser uma das possibilidades na crítica à estigmatização e compreensão do papel do Morhan na luta pelos direitos sociais do hanseniano e ex-hanseniano.

Referências

ALVES, E. D.; FERREIRA, T. L.; NERY, I. *Hanseníase: avanços e desafios*. Brasília, DF: Nesprom, 2014.

BOLTANSKI, L. *As classes sociais e o corpo*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BRASIL. *Decreto n. 3.987, de 2 de janeiro de 1920*. Reorganiza os serviços de saúde pública. Rio de Janeiro, DF, 1920.

BRASIL. Medida provisória n. 373, de 24 de maio de 2007. Dispõe sobre a concessão de pensão especial às pessoas atingidas pela hanseníase que foram submetidas a isolamento e

internação compulsórios. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 maio 2007.

COMISSÃO NACIONAL SOBRE OS DETERMINANTES SOCIAIS DA SAÚDE (CNDSS). *As causas sociais das iniquidades em saúde no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

CUNHA, V. S. *O isolamento compulsório em questão: políticas de combate à lepra no Brasil (1920-1941)*. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) - Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2005.

CURI, L. M. *“Defender os sãos e consolar os lázaros”*: lepra e isolamento no Brasil 1935/1976. 2002. 234 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

CURI, L. M. *Excluir, isolar e conviver: um estudo sobre a lepra e a hanseníase no Brasil*. 2010. 378 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

DOMINGUEZ, B. Problema persistente. *Radis: Comunicação e Saúde, Manguinhos*, n. 150, p. 24-26, 2015.

FEITOSA, A. M. M. *A institucionalização da hanseníase no Ceará: do leprosário de Canafistula ao Centro de Convivência Antônio Diogo*. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

GANDRA JÚNIOR, D. S. *A lepra: uma introdução ao estudo do fenômeno social da estigmatização*. 1970. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1970.

GUEVARA, E. C. *De moto pela América do Sul*. São Paulo: Sá, 2001.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LE GOFF, J. *A História nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LE GOFF, J. *As doenças têm história*. Lisboa: Terramar, 1991.

LE GOFF, J.; TRUONG, N. *Uma história do corpo na Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização, 2006.

LIMA, F. *60 anos em busca do sol*. Fortaleza: Imprensa Oficial do Ceará, 1988.

LIMA, Z. M. M. *A lepra: o grande polvo de mil tentáculos*. 2007. 292 f. Tese (Doutorado em História Social) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

LIMA, Z. M. M. *Uma enfermidade à flor da pele: a lepra em Fortaleza (1920-1937)*. Fortaleza: Museu do Ceará: Secult, 2009.

MORHAN. A cidadania recuperada. *Jornal Morhan*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 3, 2000.

MORHAN. Projeto acervo. *Cadernos do Morhan*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 1-120, 2010.

MOURA JUNIOR, J. F.; XIMENES, V. M. A identidade social estigmatizada de pobre: uma constituição opressora. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 28, n. 1, p. 76-83, 2016.

NASCIMENTO, H. B. *A lepra em Mato Grosso: caminhos da segregação social e do isolamento hospitalar (1924-1941)*. 2001. 181 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2001.

PIVA, I. M. P. Sob o estigma da pobreza: a ação da Santa Casa da Misericórdia. In: SIQUEIRA, M. P. S. (Org.). *Sociedade e pobreza*. Vitória: Ufes, 2006. p. 17-29.

PONTES, S. R. *Fortaleza belle époque: reformas urbanas e controle social, 1860-1930*. 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 1999.

PORTER, R. *Das tripas coração: uma breve história da Medicina*. São Paulo: Record, 2004.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SIQUEIRA, M. P. S. *Sociedade e pobreza*. Vitória: Ufes, 2006.

UJVARI, S. C. *A história da humanidade contada pelos vírus, bactérias, parasitas e outros microrganismos*. São Paulo: Contexto, 2012.

VÁZQUEZ, J. J.; PANADERO, S. Atribuciones causales de la pobreza en los países menos desarrollados. *Perfiles Latinoamericanos*, México, DF, v. 34, n. 1, p. 125-140, 2009.

VIEIRA, M. L. Hanseníase: mancha anestésica ou morte social? *Em Debate*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 58, 2007.

A FORMAÇÃO INTEGRAL E AS EEEPS: INTENÇÕES E CONFIGURAÇÕES DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO ESTADO DO CEARÁ

Miqueias Miranda Vieira

Carlos Henrique Lopes Pinheiro

Mario Henrique Castro Benevides

Intenções estratégicas no ensino médio integrado ao ensino profissionalizante de tempo integral no Ceará

ESTE ESTUDO É PARTE DA PESQUISA REALIZADA NO MESTRADO Interdisciplinar em Humanidades sob o eixo Educação, Políticas e Linguagens, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), que tem por objetivo refletir sobre a percepção docente acerca da formação integral expressa pelas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) no estado do Ceará. Nesse arranjo, buscamos compreender as intenções do ensino profissionalizante no estado e como esse vem sendo configurado sob os eixos de formação integral mediante tendências desenvolvimentistas e expansionistas da educação e do mercado de trabalho.

Desde já, importa destacar que o ensino profissionalizante integrado à educação de base comum curricular no Ceará

surge como algo estratégico, na proporção em que essa modalidade educacional tem aproximado cada vez mais as categorias trabalho e educação no cerne de formação estudantil no ensino médio, em que, de acordo com a Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), o número de alunos alvo da formação disparou nos últimos anos, contando atualmente com 49.741 estudantes.

O Governo do Ceará tem promovido nas EEEPs a propozição de formação integral. Na história da educação brasileira, essa categoria surge expressa desde a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sob o n. 9.394/1996, que busca a aproximação de uma formação de base humanística e social com a formação de base técnica para o trabalho. No atual texto da LDB (artigo 35, inciso III), o ensino médio prevê o conceito de educação geral, que se estrutura pelo aperfeiçoamento das áreas de base comum curricular nos eixos das letras, artes, ciência, tecnologias e manifestações culturais. Nesse sentido, o estado do Ceará se coloca numa situação estratégica em evidenciar a cidadania e mundo do trabalho como possibilidades dos sentidos de formação considerando a configuração objetivada pela LDB.

A intenção se torna cada vez mais materializada quando o Decreto n. 5.154/2004, no governo do então presidente Lula, revoga o Decreto n. 2.208/1997 e passa a impulsionar a qualificação profissional concomitante ao ensino médio. Como resultante desse processo, o estado do Ceará, em 2008, sob o governo de Cid Gomes, focando no Decreto n. 6.302/2007, que institui o Programa Brasil Profissionalizado¹, oficializa o Plano Integrado de Educação Profissional

¹ Os investimentos para a implementação das EEEPs ocorrem mediante o apoio do governo do Ceará com o governo federal por meio do Programa Bra-

e Tecnológica e a Lei n. 14.273/2008, que regulamenta a criação das EEEPs. Essa política pública se insere como parte de uma série de medidas do governo federal para expandir o ensino profissionalizante, propiciando, em tempo integral, a formação tanto de nível técnico como de nível propedêutico. De acordo com a Seduc (2017), em 2008 foram criadas 25 escolas com essa modalidade e atualmente são 117 escolas que ofertam o ensino, sendo que, conforme o plano de governo, as escolas têm como premissa a integração entre trabalho e educação, promovendo a formação integral estruturada pelo discurso de formação técnica, científica, artística e cultural. São mais de 51 cursos técnicos promovidos.

A Seduc ressalta que o modelo integrado atribuído às EEEPs consolida-se a partir da qualificação para os estudantes ingressarem no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que são habilitados a concorrerem a uma vaga na universidade². A disposição das 117 escolas é administrada/distribuída pela Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor), localizada na capital, e por 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes), distri-

sil Profissionalizado. Conforme dados da Seduc (2017), já foram aplicados mais de 900 milhões na implantação e desenvolvimento das escolas. Junto com o tesouro estadual, as escolas disponibilizam uma estrutura escolar denominada Padrão MEC. Para mais informações sobre investimentos, acessar: <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=176&Itemid=343>.

² De acordo com a Seduc, as EEEPs são localizadas em regiões com baixos percentuais de desenvolvimento e com elevados índices de vulnerabilidade social. Atualmente são 82 municípios que têm as EEEPs. Conforme dados da Seduc, as EEEPs têm elevado o *ranking* do estado em aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no Sistema Permanente de Avaliação do Ceará (Spaece). As escolas têm sido destaque nacionalmente com tais resultados. Para dados mais detalhados, acessar: <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=215>.

buídas no interior do Ceará. Nesse arranjo, sustentamos que a proposta de formação integral surge amplamente polemizada sobre a relação educação e trabalho na história da educação brasileira, sendo almejada numa perspectiva de uma formação integral, similar ao modelo de omnilateralidade e politecnicidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012) e sobre uma dualidade estrutural e fragmentária que acompanha a educação brasileira, designando a parcela da classe popular a preparar-se para o mercado de trabalho, enquanto uma elite é conduzida à qualificação para inserir-se no ensino superior (KUENZER, 2005).

Como parte das diversas transformações no sistema educacional brasileiro, a LDB (1996) ampliou também os modelos de gestão que passaram a descentralizar as práticas e projetos político-pedagógicos expressos nas escolas. Pensando também nessas mudanças, as EEEPs no estado do Ceará, por meio de modelos exitosos no governo de Pernambuco com escolas de tempo integral, passaram a adotar o modelo de gestão educacional Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese), baseado nos princípios da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). O respectivo modelo foi projetado por princípios gerenciais empresariais de Emílio Odebrecht, que, estruturados a partir do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), colocam a Tese como fundamento filosófico para o desenvolvimento de ferramentas voltadas para a gestão educacional (LINHARES, 2015). A Tese também se estrutura pelos quatro pilares da educação postulados no Relatório Jacques Delors, a partir da conferência mundial sobre as aprendizagens fundamentais para a educação do século XXI promovida pela Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em Jomtien, na Tailândia, sendo esses: aprender a ser; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a aprender.

No Ceará, tendo como marco o ano de 2008, 25 EEEPs foram implementadas com a intenção de promover o ensino de base comum curricular ao ensino profissionalizante e as experiências-piloto do novo modelo de gestão educacional Tese. O respectivo modelo busca ampliar a questão administrativa e empresarial na escola, imbricada também em princípios humanísticos e que evidenciam a ação dos sujeitos que compõem a escola. A Tese sustenta o seguinte *slogan*: “Quem não planeja não executa; quem não mede não sabe de nada”.

No mesmo modelo, as EEEPs são as pioneiras na implantação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), que busca ampliar a relação professor/discente a partir de acompanhamento dos estudantes por meio das histórias de vida, da construção do projeto de vida e do acompanhamento individual regular desses por meio de um docente que passa a ser o diretor de turma. Sendo assim, o caráter que as escolas exercem é o de tentativa de diálogo entre as categorias educação e mundo do trabalho, ancoradas por princípios empresariais e humanísticos no espaço escolar.

A escola conta com as disciplinas padrões da base comum curricular, as disciplinas destinadas à área técnica, bem como as disciplinas de cunho social, por meio do modelo de gestão Tese e PPDT, sendo formação cidadã, empreendedorismo, mundo do trabalho e projeto de vida. As atividades escolares no tempo integral iniciam às 7 horas e terminam às 17 horas. Portanto, o governo do Ceará, dentro dessa configura-

ção, vem promovendo a ampliação das EEEPs como referências no tocante ao ensino profissionalizante em sua intenção de formação integral e dentro do incentivo ao estudante à cidadania e ao mercado de trabalho.

Configurações do ensino profissionalizante no contexto cearense: intenções de formação integral e sujeitos politécnicos

O ensino profissionalizante, conforme pondera Saviani (2008), vem ganhando notoriedade por meio de diversas políticas públicas que têm configurado e ressignificado essa modalidade de ensino ao longo da história brasileira, estando cada vez mais permeado de articulações políticas e contradições que caracterizam a própria educação no país. Estamos, como sociedade brasileira, imersos numa onda de crescimento/desenvolvimento por todo o país e em políticas públicas que acompanham o mercado cada vez mais competitivo e industrializado, colocando a educação como estratégica, uma vez que essa vem obedecendo a uma lógica capitalista fragmentária e que especializa os sujeitos para os postos de trabalho (FRIGOTTO, 2003).

No Ceará, o ensino profissionalizante surge como possibilidade de desenvolvimento, na medida em que, desde a década de 1950, o estado adquire configurações urbanas mais intensas, passando por um avanço industrial. Nessa proporção, a história cearense é marcada também por desigualdades sociais que apresentam a dualidade entre uma elite, os detentores do capital cearense, e uma classe popular, os trabalhadores (CAVALCANTE, 2002).

Arelado a uma projeção industrial, o ensino profissionalizante é registrado em terras cearenses, assim como por todo o Brasil, somente no período do século XIX, a partir da construção dos Liceus de Artes e Ofícios em 1858 pela Sociedade Propagadora das Belas Artes. Nessa proposta, a habilitação técnica e artística destinada à classe popular se dava pelo viés assistencialista e dentro do discurso do progresso e da industrialização do país, que acabava por proibir o tráfico de escravizados vindos da África e caracterizava-se por conflitos políticos no Brasil Império (1822-1889) (BIELINSKI, 2000).

O Estado também foi parte das investidas assistencialistas com a promoção da profissionalização no governo do então presidente Nilo Peçanha, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices por meio do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. As escolas eram custeadas por estados, municípios e União no território nacional, destinada a oferta para a camada popular, chamada pelo governo de “desafortunada”, do ensino profissional gratuito e primário (ROMANELLI, 2005). De acordo com Kuenzer (2005), a educação profissional nesse contexto se inseria mais numa promoção moral de educação para a formação do caráter pelo trabalho, sendo essa educação destinada aos pobres e desprovidos de renda.

No contexto brasileiro, com o avanço industrial e o discurso de desenvolvimento econômico, o ensino profissionalizante surgiu como possibilidade crucial, na medida em que, no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), com a Constituição promulgada em 1937, transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais. O Ceará também contou com vários Liceus nesse período, que passaram a mudar o caráter

assistencialista e promoveram a formação para o trabalho na compreensão industrial e desenvolvimentista, permeada por modelos fordistas/tayloristas que começavam a compor parte do bojo empresarial e formativo brasileiro (CAVALCANTE, 2002).

Cunha (2005) aponta que o referido contexto passou a desempenhar a “complexificação do setor industrial” no Brasil. No Ceará, os Liceus desempenharam grande notoriedade por todo o estado, congregando a formação técnica, que era vinculada ao ensino médio. Kuenzer (2005) salienta que a educação postulava-se exatamente na dualidade que imperava na sociedade inserida num modelo capitalista, que era uma educação de cunho liberal voltada para a elite inserir-se no ensino superior e compor os setores públicos e outra educação profissional voltada para a camada popular profissionalizar-se e compor o campo e mercado de trabalho. Daí surge o cerne do debate acerca das lacunas de entendimento de formação integral num contexto de modelos de ensino para uma sociedade estruturalmente dividida em classes.

Já em 1942, com a Reforma de Capanema, alguns Liceus passaram a se chamar e a transformarem-se em Escolas Industriais e Técnicas (EITs). De acordo com Cunha (2005), a educação profissional nesse período ocupou papel importante no contexto de desenvolvimento brasileiro, sendo essa modalidade de educação destinada exclusivamente à camada menos favorecida da população.

No Ceará, as EITs passaram a ser promovidas como espaços de formação para o trabalho nos espaços urbanos, sendo que, oito anos após a criação da LDB de 1961, que regulamentava a separação da educação profissional do ensino

médio, em 1968 as EITs passaram a ser conhecidas como Escolas Técnicas Federais do Ceará (ETFCE). Nesse mesmo período, com a ditadura militar, que se estendeu de 1964 a 1985, a educação profissional passou a ser compulsória concomitantemente ao ensino médio com o 2º grau (SAVIANI, 2003). Essa foi inserida no plano do governo da época para desenvolver o país e habilitar profissionais no sentido mais rápido possível e focado para o mercado de trabalho.

O estado do Ceará também passou a desempenhar tal formação em sua estrutura curricular de ensino médio. Cunha (2005) ressalta que a educação profissional nesse período sustentou a base do ensino médio, de modo que o Brasil então necessitava de mão de obra qualificada, considerando-se o ideal de desenvolvimento e de mercado que a ditadura propugnava. Na ditadura militar, o ensino profissionalizante passou a ser o enfoque central concomitantemente ao ensino médio, na proporção que “[...] a escola de segundo grau teria a tarefa de formar profissionais nas diferentes especialidades requeridas pelo mercado de trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 140).

Nesse arranjo, a partir de 1978, as ETFs no Ceará passaram a ser denominadas de Centros Federais de Educação Tecnológica do Ceará (Cefetce). Nesse período no âmbito nacional, tendo em vista a insuficiência e o fracasso dos objetivos da formação profissional no intervalo de 1971 a 1981, a Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, alterou dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, em que destacamos a opção de determinados segmentos escolares em escolher ou não a presença da educação profissional como modalidade de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

Em 1994, os Cefets passaram a ser unidades padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico do estado do Ceará, ofertando o ensino profissionalizante de modo concomitante e separado da formação de base comum curricular. Nesse quadro de formação técnica, o ensino profissionalizante passou também a ser promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), criado em 29 de dezembro de 2008, que até hoje promove a formação separada e/ou concomitante ao ensino médio, o nível tecnológico e também cursos de nível superior.

A configuração do ensino profissionalizante no Ceará é parte do grande dilema que envolve a educação profissional, sendo o debate acerca da formação para o trabalho, que contempla a formação politécnica e a perspectiva de omnilateralidade (MARQUES, 2016), e a tendência neoliberal na educação que colocam o ensino profissionalizante especializado e direcionado para o mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

No que é parte deste estudo, o Decreto n. 5.154/2004, que regulamenta a integração do ensino profissionalizante atrelado ao ensino médio, coloca em discussão exatamente a superação da antiga dualidade na educação, dando ao princípio de politecnia um sentido mais próximo, conforme expresso no 2º parágrafo, inciso II: “a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia” (BRASIL, 2004). A proposta desempenhada no referido decreto põe em evidência a participação e o direito dos cidadãos nessa conjunção de ações que possibilitem a autonomia e atividade frente ao meio em que estejam inseridos. E não seria esse o princípio de escola unitária em dar subsídios diversos para os cidadãos ascenderem?

No que tange ao entendimento de formação integral, a Constituição de 1988 já é categórica quando, em seu artigo 205, aponta como direito o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho”. A vigente LDB, em consonância com esse princípio sugere a abordagem integral quando, em seu artigo 1º, sustenta que “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Sendo assim, o ensino profissionalizante, regulamentado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional (DCEP), desde 2004 vem impulsionando o eixo de concepção integral por parte do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio, na medida em que a concepção integral se baliza no fato de os estudantes estarem sendo aperfeiçoados nos níveis científicos, técnicos, artísticos e culturais. Sobre as respectivas propostas, as diretrizes sugerem esse modelo de ensino “[...] como oportunidade para a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fundamentando-se no trabalho como princípio educativo” (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 237).

É notável a aferição dos princípios politécnicos na proposta das EEEPs, sendo que a tendência proximal da Seduc com a questão do aperfeiçoamento científico, técnico, artístico e cultural desempenhado pelas escolas se dá pelo sentido da cidadania de proporcionar aos discentes cearenses tanto possibilidades de comporem o mercado de trabalho como de

seguirem no ensino superior. As intenções possuem disposições políticas, mercadológicas e sociais que influenciam e são influenciadas na prática e mediante as percepções dos agentes sociais que compõem as EEEPs.

Trabalho e educação: (des)caminhos e possibilidades no ensino médio e no ensino profissionalizante

Com a criação das EEEPs no contexto cearense, as categorias educação e trabalho passam a configurar-se como duas vertentes próximas e repletas de intencionalidades no campo do ensino médio. Mas, afinal, como pensamos essas duas categorias?

O trabalho e a educação são atividades específicas do homem, como nos apresenta Saviani (2006). De acordo com o autor, essa ligação possui uma vasta historicidade. No caso brasileiro, o período colonial e escravagista apresenta um cerne que estrutura toda a base da dualidade entre trabalho e educação, sendo que tal proximidade permanece viva na escola.

Para compreender esse processo, cabe-nos refletir como o trabalho é concebido em seu sentido ontológico. Marx (1983) é enfático ao apontar que o trabalho é a categoria que regula e fundamenta toda a relação do homem com o meio em que vive e que a partir dele construímos história. Alicerçado no trabalho, o homem constrói a base material e percebe-se no processo dialético com a natureza. O autor é mais categórico quando diz:

Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça

e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983, p. 149).

Se formos conceber as relações sociais e o processo de entendimento do homem em sociedade mediante a apropriação do trabalho como conceito-chave, refletimos que as relações, transformações e aferições do sujeito sobre si mesmo se dá por intermédio do domínio das bases materiais que estruturam esse como ação primordialmente social. Nesse contexto, podemos também suscitar que o trabalho é quem “[...] responde às necessidades de vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva” (MARX, 1983, p. 149).

Marx (1983), ao refletir sobre o trabalho, sugere alguns caminhos para pensar o sujeito e a apropriação das bases materiais no que tange à formação técnica, científica e intelectual, o que permitiria uma apropriação dos meios de produção. O autor vai se utilizar do conceito de formação omnilateral para descrever a proposta de integralidade do sujeito ao trabalho numa aferição histórica e material. Podemos contextualizar que a concepção do trabalho, em seu entendimento mais contemporâneo, passa a ser alicerçada mediante as formas capitalistas que o transformaram de uma relação tradicional para a concepção advinda da revolução industrial, que teve seu início no século XVIII. Após esse processo de transformações, o trabalho é concebido como força produtiva, marcado por uma divisão de funções e pela apropriação dos meios de produção.

Nesse momento, interessa-nos seguir a reflexão sobre as categorias que estamos analisando para pensarmos a edu-

cação. Essa, em seu sentido etimológico, do latim *educare*, tem por significado básico a aferição de formar, conduzir o desenvolvimento intelectual, moral e físico dos/aos indivíduos. Sob essa compreensão, a educação tem seu sentido universal, a qual passa a ser legitimada e institucionalizada pelo Estado segundo os modelos de educação formal instituídos na escola.

Conforme expressa Saviani (2003, p. 133), desde a Grécia antiga a relação entre a divisão de funções das atividades laborais e atividades mais liberais estruturou o homem em sociedade, a partir do próprio desenvolvimento científico e de aparatos sociais, sendo, “Nessas condições, as funções intelectuais e, portanto, também a escola, restritas a uma pequena parcela da sociedade”. Com o avanço do modelo capitalista e o desenvolvimento estatal e globalizado que as sociedades modernas vivenciaram nos séculos XVII, XVIII e XIX, a educação formal a partir das escolas e da ciência passou a ser amplamente necessária e direcionada para/pelo trabalho.

Mediante o processo de transformações que o Brasil vivenciou em seus modelos políticos ao longo dos séculos, a educação esteve sempre imbricada ao trabalho. Em seu estudo, Saviani (2006) muito bem apresenta que o trabalho balizou por muito tempo o sistema educacional formal brasileiro, sendo que a escola esteve posta como uma mediadora de formação educativa para preparar estudantes para ocuparem-se de distintas formas de atividades laborais.

No contexto mais recente da educação brasileira, após a reformulação da LDB que regulamentou o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, esse último passou a caracterizar-se estritamente pelo grande debate que cercava a educação acerca da dualidade de ensino. Agora entra em

questão a transposição da dualidade do ensino para indivíduos flexíveis e produtivos na intenção do mercado neoliberal³, que passa a influenciar a educação de modo sugestivo, dando o caráter da pedagogia das competências (RAMOS, 2011).

Diversos aspectos passaram a promover mudanças por meio da criação e amplificação do Plano Nacional para a Educação (PNE), do Plano Nacional para o Ensino Médio (PNEM) e das Diretrizes Curriculares para a Educação (DCEs), que desde os anos 2000 vêm influenciando a característica e a concepção do ensino médio. Neste estudo, já mencionamos as propostas dadas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, que sugerem uma perspectiva de formação atrelada sobre os eixos da cidadania, trabalho, arte e cultura. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 76) sustentam que, com a caracterização das 1^a, 2^a e 3^a séries, “O Ensino Médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida”.

Constatamos, portanto, que as transformações na educação brasileira e no nível de ensino médio sugerem uma proximidade de formação omnilateral quando evidenciam uma apropriação de tais eixos. Para ficar mais evidente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 2013, a questão da omnilateralidade é colocada quando se lê:

[...] não pode centrar-se exclusivamente nos conteúdos voltados para o acesso ao ensino superior, quer seja o vestibular ou o Enem, tampouco o foco pode

³ Frigotto e Ciavatta (2006) problematizam que, no contexto neoliberal brasileiro da década de 1990, a educação desempenhou um caráter mercadológico e o ensino médio passou a ser estratégico na composição de indivíduos flexíveis, produtivos para o mercado.

ser a formação instrumental para o mercado de trabalho, centrada na lógica das competências para a empregabilidade. Ambas são mutiladoras do ser humano. Ambas são unilaterais ao invés de se apoiarem na omnilateralidade. (BRASIL, 2013, p. 34).

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, a relação do aperfeiçoamento científico, técnico, artístico e cultural compõe parte do eixo central do que é entendido por formação integral. No ensino médio brasileiro, essa estrutura passa a estar também em consonância com o entendimento de escola unitária. O conceito é formulado por Gramsci (1968) a partir de sua trajetória no contexto da Itália fascista. O autor compreendia que uma classe dominante imperava sobre o conjunto da sociedade. Era por meio da educação, dos intelectuais orgânicos, consoante Gramsci (1968), que ocorreria uma revolução cultural que iria permitir à classe proletária ocupar a hegemonia modificando as bases ideológicas de dada sociedade.

Ressaltando a escola unitária expressa pelo autor, essa se fundamenta pelo entendimento de que a escola é o espaço de apropriação de bases humanísticas e técnico-profissionais de intelectuais orgânicos que modificaria as realidades e estruturas desiguais na sociedade, que historicamente é desigual e privilegia uma elite dominante em detrimento da classe trabalhadora. No contexto expresso pelo autor, far-se-ia necessária uma escola politécnica.

A politecnia surge exemplificada em vários artigos e incisos dos PCNs, DCNs, PCNEMs, de modo que uma corrente na literatura brasileira apresenta a politecnia como possibilidade de avanço no quadro do ensino médio e das propostas de ensino profissionalizante que incursaram a partir do

Decreto n. 5.154/2004. Saviani (2003, p. 140) ressalta que a politecnia caracterizada na educação:

[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados fundamentos que devem ser garantidos pela formação politécnica.

Frigotto (2001, p. 82), quanto ao cenário brasileiro da educação, postula que sua concepção vem permeada por intenções políticas, evidenciando “[...] Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento ‘sustentável’”. Desse modo, refletimos sobre as implicações e caminhos apontados para o ensino médio e a integralização das categorias trabalho e educação como vertentes cada vez mais repletas de articulações ideológicas e políticas que vêm incorporando os respectivos conceitos a uma concepção de formação integral. O estudo sobre as EEEPs busca refletir exatamente a respeito de quais os significados atribuídos à formação integral num cenário desenvolvimentista e que amplia o diálogo da escola com o empresariado.

Projeções sobre formação integral nas EEEPs e caminhos de pesquisa

O ensino profissionalizante tem sido apresentado como estratégico no contexto cearense. Após dez anos de

criação, as EEEPs, em nível estadual e em nível federal, têm se destacado como escolas que vêm superando a expectativa em termos de resultados, seja no número de estudantes ingressos nessa modalidade de educação, que cada vez mais cresce, seja no êxito das escolas em avaliações externas como Enem e Spaece - tais escolas têm sido vistas como ótimo investimento por parte do Estado -, seja em sua construção de gestão, com a Tese e o PPDT, seja em termos de preparação de estudantes para o mercado de trabalho - sendo que as 117 EEEPs foram/são planejadas em regiões de vulnerabilidade social e com baixas projeções de desenvolvimento.

De acordo com a Seduc, os cursos são disponibilizados mediante a demanda dos 86 municípios e, portanto, são considerados caminhos cada vez mais viáveis para estudantes se especializarem e optarem por seguir no ensino superior e/ou compor parte do mercado de trabalho, que cada vez mais carece de mão de obra qualificada no estado do Ceará.

Essas escolas surgem com o projeto de superar a antiga ambiguidade posta entre ensino dual, que destinava a capacitação técnica à camada popular, visando ao mercado de trabalho, e a capacitação científica/social/humanística à elite, visando ao ensino superior. Com a tensão expressa a partir das DCEPs, as EEEPs surgem balizadas pelos princípios de aperfeiçoamento científico, técnico, artístico e cultural, eixos que nos sugerem uma aproximação das categorias de escola unitária, politécnica, permeada pelos sentidos de formação omnilateral.

Nessa configuração, com base nas EEEPs, intentamos refletir como de fato tal proposta de formação integral passa a ser assimilada/compreendida a partir dos agentes sociais que compõem o cotidiano escolar. Problematizamos que o grande

quadro das EEEPs surge atrelado a uma perspectiva expansionista e desenvolvimentista da educação, o que coloca o diálogo com o mercado empresarial como possibilidade cada vez mais próxima. É perceptível que as categorias educação e trabalho estão imbricadas desde muito cedo na realidade brasileira; no arranjo cearense, essas surgem como aliadas numa concepção desenvolvimentista.

Como questões geradoras, projetamos refletir sobre: quais as percepções docentes e discentes acerca da formação integral vivenciadas nas EEEPs? Quais as compreensões atinentes às categorias trabalho e educação percebidas pelas/escolas? Quais os significados que coexistem entre a educação de base comum curricular e a educação de base técnica? Quais os sentidos das EEEPs no contexto cearense? Os questionamentos estão listados como possibilidades e curiosidades por meio das EEEPs, que surgem como um complexo e extraordinário campo de pesquisa, as quais, assim como todas as articulações sociais e políticas, estão imbuídas de intencionalidades, sentidos e significados.

Desse modo, cabe aos cientistas e pesquisadores contribuir com a reflexão multirreferencial concernente ao tamanho do objeto de pesquisa. O presente texto articula e destaca elementos necessários de um contexto que provocam a imersão maior no tema, observando a especificidade cearense.

Referências

BIELINSKI, A. C. Educação profissional no século XIX: curso comercial do Liceu de artes e ofícios - um estudo de caso. *Boletim Técnico do Senac*, v. 26, n. 3, 2000.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crea nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional e gratuito. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 24 set. 1909.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 out. 1982.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2000.

CAVALCANTE, M. J. M. (Org.). *História e memória da educação no Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

CEARÁ. Lei Estadual n. 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das escolas estaduais de educação profissional - EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Fortaleza, CE, 23 dez. 2008.

CUNHA, L. A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Unesp, 2005.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A. *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília, DF: Inep, 2006.

FRIGOTTO, F.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LINHARES, N. P. R. *Escolas estaduais de educação profissional do Ceará: uma reflexão sobre o modelo de gestão de Tecnologia Empresarial Socioeducacional* (Tese). 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

MARQUES, D. L. *Entre a escola unitária e a mercadológica: a trajetória para o mundo do trabalho dos egressos das EEEPs do Ceará*. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. *Educação, Trabalho e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: ANPED, 29., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006.

SIMÕES, C. A.; SILVA, M. R. *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral*. Curitiba: UFPR, 2013.

UNESCO. *Relatório Jacques Delors*. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999.

ALUNO(A)S LGBTTS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA PERIFERIA DE FORTALEZA-CE, DIRETRIZES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTRADIÇÕES E CONFLITOS À LUZ DA TEORIA QUEER

Ramon Fernandes Ramos

Francisco Victor Macedo Pereira

Apresentação e delimitação do problema

O INTERESSE POR ESTE TRABALHO SURGE A PARTIR DE experiências - também pessoais - de viver em contextos nos quais cotidianamente necessitei estabelecer resistências e reafirmar comportamentos: em detrimento do *modus operandi* da sociedade machista e patriarcal vigente. Em especial na vida escolar, fui invariavelmente castigado - silenciosa e verbalmente - quando nem ao menos sabia o que significavam as palavras “gay” ou “viado”. A fuga *para o interior de mim mesmo* e a busca pela excelência nos resultados escolares sempre foram as rotas mais seguras para suportar as repercussões - sempre negativas - quando tentava experimentar cruzar a linha que separa distintivamente o mundo masculino do feminino - sobretudo nas brincadeiras, nos acessórios e vestuários estabelecidos, nos gestos.

Os questionamentos com que me deparo hoje em relação a isso dentro da universidade não vão muito distante de todas as situações de discriminação vividas na educação básica. São questões que me levam a procurar entender por que tão poucos *gays* efeminados conseguem se manter longe da prostituição, das drogas ou da criminalidade. Haverá nisso simplesmente *falta de oportunidades*? Subjaz algum tipo de propensão à promiscuidade ou à marginalidade entre homossexuais? Existe, de fato, homofobia institucionalizada, sobretudo contra *gays* efeminados, em espaços como o escolar? Afinal, por que tão poucos alcançam carreiras mais estáveis e/ou reconhecimento como profissionais qualificados? São essas perguntas que ora me motivam a estudar os diversos aspectos da luta pela igualdade de gênero e em reconhecimento da diversidade sexual - notadamente no âmbito escolar.

A minha motivação mais atual corresponde, no entanto, à experiência pessoal como docente e pesquisador em meu campo de trabalho, que é uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio na periferia da cidade de Fortaleza, Ceará (CE). As experiências, os diálogos, os desafios, as negociações, as exigências, as múltiplas observações e as intervenções diretas e indiretas - a partir dos olhares, das mediações necessárias, inicialmente como docente e posteriormente como gestor da escola - permitiram-me penetrar a intimidade do universo escolar e perceber nuances, dilemas, minúcias muito complexas: de estranhamento, de demanda por adequação e de persistência de preconceitos muito arraigados quanto às diferenças sexuais, as quais talvez escapem ao olhar de um pesquisador que - apesar de atento - não esteja, como eu, imerso nesse campo de atuações e observações.

De fato, a partir dessas vivências, observações e percepções pessoais - antes como discente e então como docente/gestor -, posso relatar verdadeiros dramas infligidos na escola¹ a todo(a)s aquele(a)s que diferem dos padrões normais ou normativos quanto à sexualidade - definidos como tais pelos consensos, práticas, orientações, documentos e políticas da comunidade escolar e da sociedade em geral.

Entendemos, diante disso, ser imprescindível trazer à reflexão e à discussão acadêmica alguns aspectos das relações entre processos educacionais e disciplinares - como efeitos de dispositivos mais amplos de normalização/normatização social dos sujeitos - notadamente no tocante aos comportamentos e identidades sexuais do(a)s estudantes. Por outro lado, queremos compreender as bases dessas relações entre a escola e os interesses biopolíticos - na perspectiva da formação dos corpos dos sujeitos, da atuação dos regimes de saberes e disposições sobre as suas compreensões e vontades.

Em outras palavras, interessa-nos compreender a dinâmica das relações escolares estabelecidas com base nas práticas de formação e segregação funcional do sistema educacional, ou seja, em nosso caso, conforme os modelos de *como ser homem* ou *mulher*, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual, os quais são reproduzidos em nossa escola em conformidade aos parâmetros de interesse e prestígio políticos das sociedades capitalistas periféricas.

De acordo com os modos e os comportamentos referendados ou normatizados quanto à sexualidade, a dinâmica dos

¹ Aqui o termo "escola" está em um sentido mais amplo - englobando professores, alunos, relações sistemáticas e institucionais dos trabalhos e das disciplinas escolares, das atividades didático-pedagógicas e de todas as demais que envolvem e compõem o universo escolar.

trabalhos, as disciplinas e o próprio teor das relações e políticas educacionais *estabelecidos cotidianamente no ambiente escolar* agem de modo a exercer um controle incisivo ou ainda diversas modulações sobre a sexualidade dos sujeitos, impedindo, no mais das vezes, aquele(a)s – que são designado(a)s como lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBTTs) – de alcançar maior êxito na vida escolar, pessoal e profissional.

O campo de realização da proposta

O campo de nossa pesquisa se restringirá a alguns aspectos das relações da vida escolar do(a)s aluno(a)s LGBTTs matriculado(a)s na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) General Eudoro Correia, localizada no bairro da Parangaba, em Fortaleza-CE.

A escola existe ali há mais de 42 anos, tendo sido fundada durante o regime militar. Ela foi originalmente concebida conforme o sistema de ensino da época – de disposições e tendências tecnicistas – e oferecia cursos e formações como as de *técnico comercial* e *técnico agrícola*. Anos mais tarde, foram introduzidos os então denominados ensinos de 1º e 2º graus – atuais ensinos fundamental e médio, respectivamente.

A instituição conta atualmente com cerca de 800 estudantes matriculados, entre os anos finais do ensino fundamental e os três anos do ensino médio. São jovens entre 14 e 19 anos de idade, de situação socioeconômica – via de regra – bastante vulnerável. Muito(a)s são filho(a)s de dependentes químicos, de mães e pais desempregados, divorciados, beneficiários de programas sociais do governo. Alguns pais e mes-

mo alguns estudantes têm problemas com a polícia e com a justiça (BRASIL, 2016).

Interessam-nos, todavia, especificamente aquele(a)s estudantes que se identificam ou que se definem como homossexuais, gays, lésbicas, bissexuais, transexuais ou travestis, por motivos que condizem com a possibilidade de obtenção de dados empíricos e de acesso à observação, interpretação e intervenção nesse campo de estudos sobre a diversidade sexual e a luta por igualdade de gênero - notadamente no combate às recidivas das várias formas de preconceito e discriminação no âmbito escolar.

Trata-se de um público inegavelmente marginalizado na escola, invisibilizado pelo trabalho escolar e excluído dentro dos próprios muros e planejamentos da instituição, haja vista os resultados de rendimento e aproveitamento bastante inferiores aos da média do(a)s estudantes - no que se refere às frequências e notas e também quanto ao excedente de anotações ou punições advindas de indisciplinas, de problemas de relacionamento interpessoal, entre outros². Na ver-

² Na pesquisa *Diversidade sexual e homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais*, realizada em 2009 pela Fundação Perseu Abramo em parceria com a Fundação Rosa Luxemburgo Stiftung, 13% do(a)s estudantes brasileiro(a)s entrevistado(a)s apontaram a escola como o primeiro lugar onde sofreram discriminações. A mesma pesquisa apontou que alunas travestis e transexuais são sistematicamente excluídas das escolas. Esse preconceito atinge também o desempenho escolar. O estudo *Preconceito e discriminação no ambiente escolar*, realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2009 em todo o país, relacionou os índices de homofobia, sexismo, racismo e outras formas de discriminação ao desempenho do(a)s discentes na Prova Brasil. Quando se cruzam os dados, percebe-se que as escolas com mais altos índices de preconceito e discriminação têm um desempenho bem pior na avaliação. Um prejuízo que atinge não só aluno(a)s vítimas diretas de discriminação, mas todo(a)s o(a)s estudantes. Outro dado relevante é que 60% do(a)s professore(a)s brasileiro(a)s admitem não ter base para lidar com a diversidade sexual nas situações da escola (ABRAMOVAY, 2010).

dade, estima-se que a cada dez estudantes que abandonam o ensino médio pelo menos três têm problemas relacionados à sua sexualidade – como o envolvimento com a prática ou a exploração da prostituição ou ainda por motivos relacionados à violência e à intolerância em razão de sua orientação sexual (ANTUNES; ZUIN, 2008).

No que a isso se acresce, podemos dizer que o objetivo mais imediato de nossa proposta segue aqui a perspectiva de compreender o hiato que existe entre a enunciação das diretrizes e políticas educacionais mais recentes e o efetivo acesso às mesmas pela comunidade de estudantes LGBTTs da EEFM General Eudoro Correia.

Observa-se que a Secretaria da Educação do Ceará (Seceduc) já se preocupa com o problema da evasão escolar de públicos como os dos segmentos LGBTTs³, mas é necessário entender que o termo “evasão” talvez não seja o mais adequado à situação específica desse(a)s jovens, tendo em vista que – como nos diz Bento (2011 apud ANDRADE, 2012, p. 15) –, “[...] quando se fala em escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão, quando, na verdade, haveria um pro-

³ Observando o que é disposto pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE), em sua estratégia 3.13, na meta 3, e também o Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE), de 2016, que dispõe que devem ser implementadas “políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, devendo ser criadas redes de proteção contra quaisquer formas associadas de exclusão”. A meta 8 desse mesmo PEE fala igualmente em elevar, até 2024, a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano para os segmentos populacionais que sofrem preconceitos e opressões – mencionando especificamente o(a)s que são alvos desses preconceitos e opressões por conta de sua orientação sexual. A quinta diretriz do documento fala também na ênfase na “promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, bem como “na melhoria da qualidade do ensino e na promoção da educação para o respeito aos direitos humanos e às diferenças”.

cesso de expulsão alimentado por uma cultura intolerante e homofóbica”.

De fato, o(a)s jovens LGBTTs matriculado(a)s na escola não *desaparecem* ou *se evadem* de um momento para o outro do ambiente escolar, há uma série de dificuldades, alijamentos e impedimentos práticos muito característicos para cada segmento de público que *abandona* paulatinamente a escola – e pouco é feito para resgatar esse(a)s adolescentes *evadido(a)s* ou ao menos para saber o porquê do *sumiço* daquele(a)s estudantes gays, lésbicas ou travestis –, que têm invariavelmente sido os tradicionais alvos de *bullying* e violência escolar.

Justificativa e concepção do procedimento

Partindo dessa situação posta, a pesquisa visa analisar o desconcerto ou o desacerto que existe entre as disposições e as políticas educacionais para a diversidade sexual e o efetivo acesso a elas por parte do(a)s estudantes LGBTTs da EEFM General Eudoro Correia.

Quem são, na escola, esse(a)s discentes visto(a)s como uma minoria – quanto à sua sexualidade? Quem são este(a)s que se movem constrangido(a)s dentro da ordem padrão estabelecida pela escola? Como se constroem as experiências de ser *gay*, homossexual, lésbica, bissexual, transexual ou travesti dentro da escola? Quais são as efetivas possibilidades de resistência frente às práticas reguladoras da sexualidade existentes na instituição escolar? Quais são as políticas educacionais especialmente relacionadas à diversidade e que dimensão prática as mesmas têm assumido no âmbito das re-

lações escolares? Como essas políticas e a implementação de suas previsões e diretrizes chegam para o grupo de estudantes LGBTTs da EEFM General Eudoro Correia? Que interferências impedem o avanço dos meninos e das meninas LGBTTs no contexto escolar? Enfim, é de alguma maneira possível minorar esse hiato entre as disposições e os discursos das políticas e previsões legais e o cotidiano dos sujeitos LGBTTs - que sofrem cotidianamente com preconceitos e discriminações no contexto da escola?

Essas são as questões que conduzirão a nossa proposta de investigação. Compreende-se ainda que se requer, para uma pesquisa dessa natureza, um trabalho etnográfico, haja vista que “[...] a interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana pode auxiliar a compreender melhor as suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, ademais dos significados atribuídos a essas práticas” (CHIZZOTTI, 2014, p. 65).

O processo metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa consiste, pois, em descortinar o espaço interseccional que se observa entre as dinâmicas do(a)s estudantes - que se definem ou se identificam como pertencentes a comunidades LGBTTs - e as disposições de diretrizes e políticas educacionais, conforme instituídas no contexto escolar. Referimo-nos a diretrizes e políticas específicas, as quais tentam, de algum modo, incluir esses grupos de estudantes LGBTTs dentro dos processos e situações de ensino/aprendizagem, bem como nas demais dinâmicas do cotidiano escolar da EEFM General Eudoro Correia.

Diversos são os casos observados que ilustram a recorrência de conflitos e disputas em torno das sexualidades e das

normatizações em nossa escola. O mais recente foi quando houve a permissão para que uma aluna trans - a qual deverá ser uma das estudantes entrevistadas em nossa pesquisa - fizesse uso do banheiro feminino, conforme a sua identidade de gênero.

De início, algumas pessoas estranharam *um homem* usando o banheiro das mulheres, até o dia em que um jovem do sexo masculino - e identificado com o padrão heterossexual - resolveu também usar o banheiro feminino. Nisso instalou-se uma celeuma e praticamente toda a escola fez um levante - proibindo a jovem estudante trans de usar o banheiro feminino, tendo ela de voltar a usar o banheiro masculino - onde já havia sido vítima de violência e *bullying* por diversas vezes.

Em outra ocasião, um funcionário da escola, juntamente com um professor, recusou-se terminantemente a reconhecer e utilizar o nome social de outra aluna trans. Ambos enfatizavam o nome de registro como sendo, para eles, *um conforto* e *uma convicção*, a despeito de qualquer constrangimento que isso pudesse significar para a discente. Houve grande conflito, porque, mesmo sendo demonstrada ao servidor e ao docente a exigência da Portaria n. 1.612, de 18 de novembro de 2011⁴, os mesmos seguiram se recusando a utilizar o nome social da aluna em diários e outros registros, tendo sido necessário que se instaurasse procedimento disciplinar administrativo para o ajustamento de suas condutas.

Diante de situações assim, a nossa pretensão é a de compreender quais são os prejuízos causados na aprendiza-

⁴ Portaria que assegura a transexuais e travestis o direito de escolher o nome pelo qual querem ser socialmente tratado(a)s em atos e procedimentos promovidos no âmbito do Ministério da Educação (MEC).

gem, no rendimento e na convivialidade do(a)s aluno(a)s LGBTTs - que se sentem inquestionavelmente oprimido(a)s e, *no mais das vezes*, sem qualquer poder de reação contra os seus ofensores: geralmente protegidos pelo manto de posições hierárquicas, como é o caso de gestores, servidores e docentes na instituição escolar.

Como afirma Andrade (2012), a maioria das estudantes travestis e transexuais - como as que foram alvo de discriminação e preconceito em nossa escola - acaba mesmo desistindo do que *para elas é um sonho*, não um direito: estudar, haja vista toda a opressão de que são invariavelmente alvo no âmbito escolar. “A escola, para a maioria das travestis, permanece como um sonho, enquanto a esquina (a margem) é ainda a realidade” (ANDRADE, 2012, p. 23).

Esses e outros episódios ocorridos em nossa escola - motivadores à realização desta pesquisa - nos remetem à condição de uma *observação participante*. Há, portanto, além do interesse acadêmico sobre um tema relevante, também um sentimento de pertencimento ao grupo que sofre as violências visíveis e invisíveis no âmbito escolar e que se esforça para escapar às suas sistemáticas formas de exclusão. Diga-se que, por um lado, há aqui *em jogo* a condição pessoal de professor e coordenador da escola e, por outro, a identidade compartilhada - como sujeito homossexual e efeminado.

Diante disso, a neutralidade da proposta poderia ser questionada, todavia Andrade (2012), com fulcro em Bourdieu (1997), lembra-nos que a objetividade em Ciências Sociais não é propriamente um ato de neutralidade diante da observação e interpretação da realidade e que, antes de qualquer preocupação quanto à isenção com o objeto ou

com a sua problemática, é preciso aproximar-se dos sujeitos da pesquisa *de modo substancial* - ainda que sem correr o risco de exageros pertinentes a personalismos e posicionamentos ideológicos, evitando-se igualmente cair em jargões (ANDRADE, 2012).

Parece-nos, com acerto, que todos os fatos ocorridos atinentes a disputas e conflitos em torno da diversidade sexual em nosso contexto escolar - os quais nos levam à realização desta pesquisa - traduzem, em nível local, relações estruturais de poder e discriminação. De fato, as diuturnas exclusões e violências - sejam no banheiro, nos corredores, nas secretarias ou mesmo na própria sala de aula - ocorrem como efeito de segregações e discriminações que resultam de valores e práticas sexistas fundamentalmente vigentes em nossa sociedade.

Entendemos, em contraposição a isso - e, portanto, assumindo o lado do(a)s estudantes LGBTTs -, que os espaços e os contextos da escola deveriam ser, *de um modo geral*, agradáveis, prazerosos e, sobretudo, habilitados à promoção da cidadania e da inclusão política e educacional de todas as pessoas - em suas múltiplas diversidades e singularidades. Todavia, conforme as bases que seguem imantando diferenças essenciais e, portanto, fundamentalmente excluindo as diferenças *conforme regras classistas de interesses e privilégios*, esses mesmos espaços e contextos tornam-se, não raro, sombrios locais de reprodução de violências - legitimadas, quase sempre, pela maioria dos integrantes da comunidade escolar.

Ante esse cenário, os caminhos metodológicos do trabalho precisam, pois, necessariamente possibilitar uma análise das ações político-pedagógicas da escola, dos des-

dobramentos e dos efeitos de suas diretrizes e práticas - as quais especificamente tencionem promover o combate a todas essas injustiças e desigualdades, envidando esforços à visibilidade e à inclusão do seu público LGBTTT. Isso implica enfatizar que de todo o universo de estudantes será exercido um recorte específico sobre o(a)s aluno(a)s que se definem ali como pertencentes aos grupos LGBTTTs e que - espontaneamente - queiram, mediante a assinatura de um termo de consentimento, participar do processo de pesquisa.

Estar atualmente na gestão da escola me permite ter acesso a todos os dados relevantes quanto ao aproveitamento e às diversas defasagens - etárias e de aprendizagem - desse(a)s estudantes LGBTTTs, ao mesmo tempo que me conduz, de modo especial, a todos os questionamentos atinentes a esta pesquisa: a propósito dos porquês de todos os inegáveis efeitos de exclusão e invisibilização do(a)s discentes LGBTTTs no cotidiano dos trabalhos escolares e das suas atividades didático-pedagógicas.

A relação de proximidade e a identidade de gênero em comum nos permitirão traçar estratégias significativas de levantamentos individuais e coletivos, no que equivale dizer: de eficaz obtenção de respostas, por meio de questionários simples, de entrevistas semiestruturadas e mesmo de apresentações pessoais e narrativas de vida. Todas essas podem ser técnicas a serem empregadas para a pesquisa, sendo o tempo e as dificuldades práticas *percebidas no decorrer da mesma* que definirão melhor quais os instrumentais mais adequados para cada etapa e para cada realidade - referente à situação e mesmo referente às características pessoais do(a) interlocutor(a)/participante a ser entrevistado(a).

É possível ainda, caso se faça necessária, a realização de visitas aos lares desses sujeitos participantes, na tentativa de melhor compreender as suas trajetórias e histórias de vida - e de melhor perceber dados os quais sejam interessantes para elucidar a compreensão e a análise dos efeitos de subjugação, marginalização e invisibilização dessas pessoas (seus corpos e sexualidades) no contexto das relações escolares.

A etapa seguinte da pesquisa visa destacar o papel ou a interferência do(a)s professor(a)s na conformação dessas relações de preconceito e discriminação ao público LGBTT na escola e identificar quais as práticas e disposições pedagógicas a isso relacionadas - de modo a implicar *de alguma forma* no universo de compreensão e discussão acerca da diversidade sexual nos contextos da escola e da sociedade *em geral*.

As ações pedagógicas desse(a)s docentes comungam com as necessidades de práticas de inclusão e promoção da cidadania, conforme as diretrizes e políticas educacionais de reconhecimento, respeito e valorização da diversidade sexual? Favorecem efetivamente o respeito? Promovem, na prática, a inclusão? Acreditamos que, dentro dessa categorização a ser considerada, é necessário que sejam revistos os planos de curso das disciplinas, as práticas de sala de aula, as disposições ao diálogo desse(a)s docentes com a direção e com as representações e lideranças estudantis. Partiremos desse pressuposto igualmente para a realização de entrevistas formais ou informais com alguns/algumas professor(a)s - o(a)s quais se disponham a participar - para a análise das intervenções dessa categoria, de acordo com a disposição de suas atribuições e prerrogativas, em contribuição à compreensão

das causas da reprodução de preconceitos, discriminações e violências de gênero no contexto escolar.

Fontes e fundamentação teórica

Parece-nos oportuno relacionar a compreensão e a análise da dinâmica desses fatos com a ótica foucaultiana *a propósito da constituição das subjetividades modernas*, a fim de se estabelecer uma abordagem mais aprofundada a respeito das questões que envolvem essas realidades de preconceito, discriminação e violência – aqui notadamente quanto às sexualidades e à segregação de seus modos e corpos no âmbito escolar.

Como efeito das exigências essenciais de distinção e classificação do capitalismo, Foucault (1979) afirma que até a estrutura física dos espaços institucionais pode ser instrumento de controle e vigilância da sexualidade: em regimes de fabricação dos corpos e disciplinamento de suas vontades.

Por meio da aproximação a esse referencial teórico, podemos perceber que as relações institucionais em torno da sexualidade e da *fabricação dos corpos* intensificam-se, imantam-se e espalham-se no seio das relações e do próprio ambiente da escola. Estabelece-se, nesse sentido, um feixe bastante complexo de efeitos, dispositivos e incitações – os quais se exercem enunciando regras, capturando os corpos, cooptando as suas verdades e captando as suas vontades (FOUCAULT, 1986). Os sujeitos, sob esses e outros efeitos *da escolarização – dominados e dominantes* –, transformam-se então em agentes inconscientes *ou não* das entidades e dos expedientes normativos de produção de *suas próprias subjetividades*.

De maneira imponderável e mesmo imperceptível, praticamente todo(a)s tornam-se *assujeitado(a)s* aos incitamentos de efeitos e dispositivos de poderes infligidos sobre os seus corpos, os seus modos e os seus comportamentos vitais – a ponto de não almejarem *da sucessão produtiva e disciplinar desses assujeitamentos* senão a perpetuação inopinada de seus saberes, *performances* e vontades: em conformidade revel às operações institucionais.

Sobre essa questão, diz-nos Foucault (1979, p. 8):

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

É preciso, no entanto, confrontar essas ideias no âmbito das relações que reproduzem as práticas de discriminação e preconceito concernentes à sexualidade na escola; para isso, destacaremos o caráter etnográfico que a pesquisa inicialmente assume como principal método de investigação: vislumbrando a possibilidade de compreender o estado atual e local dos regimes, efeitos e dispositivos de poderes – de formação e disciplinamento – a que estão submetido(a)s o(a)s adolescentes LGBTTs e os seus corpos nesse contexto.

Somente a partir daí, buscaremos identificar as razões pelas quais as políticas e os planejamentos educacionais ainda não funcionam efetivamente – dada a distância entre o discurso de seus anúncios e intenções e a práxis micropolítica

de autodeterminação dos corpos, dos saberes e das vontades dos sujeitos -, propriamente no que toca à superação política e à emancipação ontológica das situações cotidianas de invisibilização e exclusão do(a)s estudantes LGBTTs da EEFM General Eudoro Correia.

Para isso, entendemos como muito importante a discussão com autoras como Andrade (2012), Butler (2003), Carvalho (2015) e Louro (1997) - a respeito das questões de gênero, feminismo, homofobia e transfobia na escola -, a fim de buscar novos elementos que confirmem suporte à fase da pesquisa que exigirá a análise dos dados obtidos com a ida ao campo, notadamente no que se refere ao tratamento qualitativo desses dados empíricos e informações. Essa revisão bibliográfica permitirá ainda uma compreensão mais aprofundada do enfrentamento das problemáticas sociais de grupos e sujeitos LGBTTs - que hoje frequentam e *abandonam* as escolas por não estarem incluído(a)s efetivamente nas premissas de práticas, ações e valores do sistema educacional vigente.

Paralelamente a isso, é preciso realizar uma pesquisa documental e/ou bibliográfica sobre as políticas educacionais voltadas à inclusão dos segmentos LGBTTs, especificamente em âmbito local, observando as suas atualizações, buscando as contribuições dos grupos ligados às suas pautas de luta *pelo reconhecimento e o respeito à diversidade sexual*.

No que concerne a colaborar com as pautas e as agendas comprometidas com a promoção de uma educação mais justa e inclusiva, a ideia volta-se aqui a compagnar o teor dessas lutas e reivindicações com as ações de efetivação das diretrizes político-pedagógicas da Seduc e da direção da escola, no sentido de construir um quadro comparativo dessa

rede de enunciados e ações com as demandas reais do(a)s estudantes LGBTTs – cujas postulações e movimentos, muitas vezes, não são compreendidos facilmente.

Sobre a disposição política e micropolítica desses movimentos e postulações – de causas e assinaturas LGBTTs –, buscamos embasamento no que ora se convencionou denominar como *teoria queer*, a propósito da qual o pesquisador Richard Miskolci (2016, p. 26, grifos do autor) nos confere o seguinte entendimento: “[...] o *queer* busca tornar visíveis as injustiças e as violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das convenções culturais, violências e injustiças envolvidas tanto na criação dos *normais* quanto dos *anormais*”.

O autor aponta em sua obra as possibilidades de aprendizado que as diferenças podem suscitar dentro e além das práticas escolares, mas também traz diversos elementos de registros sobre os problemas a serem enfrentados para a superação histórica das falsas tolerâncias institucionais e das pseudoinclusões – com base na *inconsiderada homogeneização e/ou universalização das práticas e políticas pedagógicas e curriculares*. Em outras palavras, as diretrizes de documentos e planejamentos as quais tentam promover o reconhecimento meramente formal da diversidade dos sujeitos *precisam e devem ser subvertidas*. Ações inconsideradamente homogêneas e inegavelmente ainda assentes em premissas e valores hegemônicos não condizem com a construção política da autodeterminação dos sujeitos, dos seus saberes e vontades – *a respeito dos seus corpos e da sua sexualidade*.

Além disso, Miskolci (2016) estabelece uma relação entre a política *queer* e a hipercrítica às relações de poder, conforme definidas por Foucault (1986). Ele diz:

A nova política de gênero – que também pode ser chamada de *queer* – se materializa no questionamento das demandas feitas a partir dos sujeitos; em outras palavras, chama a atenção para as normas que os criam. Essa mudança de eixo na luta política se fundamenta em duas concepções distintas com relação à dinâmica das relações de poder: uma que as compreende a partir da visão do poder como algo que opera pela repressão, e outra que o concebe como mecanismos sociais disciplinadores. Na perspectiva do poder opressor, os sujeitos lutam por liberdade, enquanto na do poder disciplinar, a luta é por desconstruir as normas e as convenções culturais que nos constituem como sujeitos. Michel Foucault é o responsável por essa mudança de eixo nas reflexões sobre o poder. Em *Vigiar e punir*, o filósofo explica cuidadosamente como a concepção do poder localizável e repressor não dá conta da realidade histórica contemporânea, haja vista que o poder está em toda parte e opera também por meio da incitação dos sujeitos a agirem de acordo com os interesses hegemônicos. (MISKOLCI, 2016, p. 27).

Isso nos faz perceber que o poder dos interesses hegemônicos – também sobre os corpos e a sexualidade – está local e igualmente entranhado nas relações escolares. Sob esse aspecto, a escola e a dinâmica de suas produções *em formação e disciplinamento dos sujeitos e dos seus corpos* tornam-se instrumentos estratégicos para a manutenção da ordem de desigualdades e exclusões – na qual necessariamente sobrevive o capitalismo.

Por isso, a pesquisa que se propõe a compreender a nossa realidade escolar – os seus conflitos e contradições en-

tre políticas e diretrizes de inclusão e a realidade de preconceitos, discriminações e violências enfrentada pelo(a)s estudantes LGBTTs - não pode deixar de estabelecer um paralelo entre as contribuições das teorias e dos estudos citados e a problemática com a qual pretendemos lidar.

Conclusão

Tendo sempre como foco a aprendizagem, o interesse e a promoção da cidadania do(a)s estudantes sujeitos desta pesquisa - não as investidas de reprodução dos valores e da ordem de interesses hegemônicos do sistema educacional -, pretendemos contribuir com a assinatura da organização e do protagonismo estudantil do(a)s estudantes LGBTTs da EEFM General Eudoro Correia: em sua busca por autodeterminação e educação libertária e emancipadora.

Referências

ABRAMOVAY, M. *Juventude e sexualidade*. Brasília, DF: Unesco, 2010.

ANDRADE, L. N. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ANTUNES, D.; ZUIN, A. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação, *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 33-41, 2008.

BOURDIEU, P. *Os usos da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp, 1997.

BRASIL. *Censo Escolar*: Gal. Eudoro Correia EEFM. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <qedu.org.br/escola/58492-gal-eudoro-correia-eefm/censo-escolar?year=2016&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Portaria n. 1.612, de 18 de novembro de 2011. Assegura às pessoas transexuais e travestis o direito à escolha de tratamento nominal nos atos e procedimentos promovidos no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2011.

BRASIL. *Preconceito e discriminação no ambiente escolar*. Brasília, DF: Fipe, 2009.

BUTLER, J. *Questões de gênero*. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, A. G. M. Diversidade sexual e educação: uma abordagem sobre a problemática da homofobia no ambiente escolar. 2015. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras) - Programa de Graduação em Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Rendeção, 2015.

CEARÁ. Lei n. 16.025, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024). *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 1º jun. 2016.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO (FPA); FUNDAÇÃO ROSA LUXEMBURGO STIFTUNG (RLS) (Org.). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais*. São Paulo: FPA/RLS, 2009.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica; Outro Preto: Ufop, 2016.

MARX: UMA INTERDISCIPLINARIDADE INDISCIPLINAR

Thales Emmanuel Martins Fernandes de Sá Leitão

Luana Viana Costa e Silva

Antonio Vieira da Silva Filho

Introdução

KARL MARX É RECONHECIDAMENTE UM DOS MAIS IMPORTANTES teóricos que a humanidade já produziu. Sua maneira de enxergar as relações sociais recrutou em torno de suas ideias inúmeros/as seguidores/as, mas também grandes inimigos. O mundo não foi mais o mesmo depois que suas principais obras se tornaram conhecidas. Concorde ou não com suas teses, é impossível desprezá-lo.

Todo o século XX foi marcado, do ponto de vista teórico, pela interpretação de sua obra, abrangendo os mais diferentes enfoques: político, estético, econômico, filosófico, educacional, jurídico, etc. Do ponto de vista prático e em relação direta com algumas vertentes de interpretação marxista, o século XX gestou uma forma social que pretendia se contrapor ao avanço do capitalismo, o qual se mostrava alicerçado na propriedade privada dos meios, das forças de produção e do produto do trabalho social. Essa forma social delineada ficou conhecida como socialismo real, cuja principal característica

seria supostamente a socialização do produto social, baseada na propriedade estatal dos meios e das forças de produção.

Facilmente se verifica a ramificação de seus estudos por entre áreas como política, filosofia, direito, economia, história, matemática, etc. Portanto, aquilo que entendemos hoje por perspectiva interdisciplinar está em Marx, muito embora o mesmo em nenhum momento a cite nos termos ordinariamente comentados e, por um determinado aspecto, até se contraponha a ela.

Se Marx pode ser considerado interdisciplinar, o é de uma maneira bem característica, isso porque trouxe para o centro de seus estudos o conceito de práxis, ou melhor, para o centro de sua práxis, a práxis. A elaboração teórica interdisciplinar não era o seu propósito. Enxergava a departamentalização das ciências como expressão alienada da alienação verificada na base material da vida. Juntar arbitrariamente nos galhos o que se encontra separado desde a raiz não fazia nenhum sentido para ele. As escolhas humanas, indiferentemente de seu currículo Lattes, estariam entranhadas dialeticamente à estrutura social, cujo epicentro Marx identificava nas relações sociais de produção e, em mais larga instância, na luta entre proprietários e não proprietários dos meios de produção, ou seja, na luta de classes.

O ponto de partida de Marx para entender a gênese, a estrutura, o desenvolvimento e as contradições da forma social capitalista era a classe trabalhadora. Essa perspectiva está presente em toda sua obra desde 1844, de forma mais articulada a partir da revolução de 1848¹, momento em que a classe

¹ As revoluções de 1848-1850, também conhecidas como Primavera dos Povos, ocorreram em várias cidades da Europa. No desembrulhar da Revolu-

trabalhadora europeia, na prática, negou-se a se manter sob o jugo da exploração capitalista. A revolução foi desarticulada, mas deixou à mostra, de forma definitiva, a oposição entre a classe trabalhadora e os donos dos meios de produção, os capitalistas. Talvez esse momento tenha sido o que mais contribuiu para o estabelecimento de uma identidade de classe. As obras pós-revolução de 1848 trazem, de forma cada vez mais articulada, a compreensão das contradições reais da sociedade capitalista, alicerçada na distinção e oposição entre as duas classes presentes nessa forma social.

A práxis da classe proletária incide diretamente na compreensão de Marx sobre a forma social capitalista. Pode-se exemplificar essa incidência na distinção feita por Marx entre trabalho concreto e trabalho abstrato e entre valor de uso e valor de troca, para se deter em duas categorias, aparentemente as mais abstratas. Uma discussão importante para o autor de *O capital* é sobre como o valor de troca comanda o valor de uso na sociedade capitalista, para a partir daí mostrar que a subsunção do segundo pelo primeiro desenvolve uma relação social na qual o trabalho humano é concebido como trabalho abstrato, coisa, mercadoria, valor de troca. O valor de troca e a transformação do trabalho dos homens e das mulheres em trabalho abstrato, igualmente comandado pelo valor de troca, são a substância e o alicerce da forma social capitalista. O trabalho aparece, desse modo, como mercadoria que, como qualquer outra, pode ser trocada no mercado.

ção Francesa, cujo marco inicial remonta a 1789, a classe trabalhadora toma as ruas, já que ficara de fora da conversão prática das insígnias “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, lemas que movimentaram a revolução que fez da burguesia classe dirigente décadas antes. Mas a burguesia reprime violentamente o povo, legando como ensinamento histórico a revelação do antagonismo da relação entre as duas classes.

Ao tornar todos os trabalhos dos equivalentes em trabalho abstrato, a sociedade capitalista aliena as potencialidades humanas individuais, na medida em que o trabalhador aparece apenas como coisa, mercadoria, igual a qualquer outro trabalho. O trabalho é, então, mercadoria que o capitalista compra para usar a sua força para produzir outras mercadorias. A força de trabalho, desse modo, não lhe pertence, mas pertence àquele que a compra. A única mercadoria do trabalhador, a única propriedade que ele possui é a força de trabalho, dessa forma, para sobreviver, ele a vende, ele a aliena àquele que a compra.

Essa mercadoria humana produz igualmente mercadorias que não lhe pertence. Portanto, por não ser proprietário dos meios de produção e por ter alienado sua força de trabalho para o uso na produção, o produto do trabalho é igualmente alienado, isto é, não pertence ao trabalhador. Marx mostra nas páginas de *O capital* como se dá a alienação da classe trabalhadora e como essa alienação sustenta a forma social capitalista através da produção de mais-valia. Evidencia ainda que apenas as insurreições, as revoluções, figuram como negação da classe trabalhadora em produzir e ser ela mesma valor de troca, isto é, em ser transformada em coisa e ser regida pelo trabalho abstrato.

Ora, para Marx, a alienação da classe trabalhadora, como aspecto fundante da forma social capitalista, estrutura a alienação na totalidade das relações sociais: nas esferas política, jurídica, econômica, estética, científica, etc. A alienação das decisões, do uso do tempo e do produto do trabalho se manifesta, portanto, como forma estrutural que dá contornos à totalidade da experiência social. A ciência surge como fruto

dessa estrutura, na qual os diferentes saberes aparecem de forma separada, outro nome para alienação, seja da prática, seja da produção de outros saberes. A superação da alienação humana viria, pois, por intermédio de uma transformação radical da sociedade, mudança que revolveria a departamentalização alienante do saber. Para chegar a essa conclusão - e até para que se mantivesse nela, Marx teve, sim, de transpassar os limites da disciplinarização.

Diante do exposto, o objetivo principal deste artigo é apresentar esta relação, aparentemente contraditória, entre o que há de interdisciplinar e de indisciplinar na trajetória de vida do pai do socialismo científico. Nessa trajetória, passa pela importância de Marx para as mudanças sociais efetivas e de concepção de mundo no decorrer do século XX, mudanças que estabeleceram alicerces até o presente, sem se deter às características, às contradições e à estrutura das mudanças sociais ocorridas nos países do assim chamado socialismo real, assim como detalhes das mais diferentes concepções teóricas da herança de Marx para os séculos XX e XXI.

Práxis marxista

No início da década de 1840, Marx trabalhava como editor-chefe da *Gazeta Renana*, jornal de cunho liberal-progredista situado na região da Prússia, hoje Alemanha, quando se deparou com um problema: o Estado estava a proibir o uso das florestas por lenhadores. O direito consuetudinário, então negado a famílias camponesas com o intuito de satisfazer os interesses da crescente indústria da época, fez Marx perceber os limites da filosofia, do direito e da política - disci-

plinas até aí mais recorrentes em suas análises – e ingressar no estudo dos “interesses materiais”, como denominou. Algo que só ao longo de décadas pôde delinear com maior precisão, culminando em sua obra mais conhecida: *O capital*.

Nesse episódio, há um ponto de grande importância que geralmente é esquecido: a relevância conferida aos chamados “interesses materiais” veio motivada por um caso de injustiça social que saltou aos seus olhos. A inquietude de Marx não foi puramente intelectual, nos termos corriqueiramente utilizados. O problema com o qual se deparou era concreto e exigia solução concreta.

O jovem editor, em um contexto de censura extrema, sensibilizou-se com a perseguição às famílias camponesas a ponto de esse fato servir de estopim para mudanças de rumo que se tornariam definitivas em sua vida (MARX, 1978). Meses depois, já na França, o contato direto com o movimento operário parece ter consolidado esse novo direcionamento.

Já de início, com a revisão da obra de Hegel, Marx começa a conferir significado especial à questão prática. A *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, escrita por Marx em 1844, era o primórdio de uma inversão de perspectiva que ressignificaria radicalmente as concepções correntes da dialética, da história e da relação entre Estado e sociedade civil burguesa.

Meses após o episódio contra os lenhadores, Marx (2005, p. 151) escrevia sobre a unidade dialética entre teoria e prática para superação radical dos problemas sociais: “A teoria só se realiza num povo na medida em que é a realização de suas necessidades. [...] a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas”. Em Marx, a prática é assumida como critério fundamental de verdade.

Para Marx (2005, p. 151), que nasceu no caldo revolucionário imediatamente subsequente à Queda da Bastilha, “[...] ser radical é agarrar as coisas pela raiz”. Segundo consta em suas anotações, a emancipação política promovida pelas revoluções burguesas foi incapaz de abolir os grilhões inerentes a uma sociedade de classes, por isso estes persistiram com outras roupagens no então emergente sistema capitalista. A revolução proletária, com a correspondente supressão da propriedade privada dos meios de produção, seria, sim, o marco inaugural de uma nova era para a humanidade. “Os proletários não têm nada a perder nela, além de seus grilhões. Têm um mundo a conquistar” (MARX, 2008, p. 64). O fim da “pré-história”, o começo da “história” humanamente emancipada e construída (MARX; ENGELS, 2007).

Quaisquer que tenham sido essas formas, a exploração de uma parcela da sociedade por outra é um fato comum em todos os séculos passados. Por isso, não é de se estranhar que a consciência social de todas as épocas, apesar da diversidade e da diferença, se movimente segundo certas formas comuns; em forma de consciência que só se dissolverão com o desaparecimento do antagonismo de classe. (MARX; ENGELS, 2008, p. 42).

A eliminação prática da propriedade privada, como mediadora das relações sociais, representaria a abolição da luta dela decorrente, motor-chefe da sociedade de classes. O ser humano se alçaria, assim, ao primeiro plano das necessidades humanas. Para entender como Marx chegou às referidas conclusões e como estas implicam na organização da produção científica, é preciso compreender a importância da categoria “trabalho” em sua obra.

O estudo da economia política clássica lhe forneceu preciosas contribuições, sobretudo a Teoria do Valor-Trabalho, de David Ricardo. Mas, assim como aconteceu com a dialética hegeliana, Marx subverteu suas bases explicativas. A práxis exigia.

A alienação do trabalho, tendo como fator substancial a existência da propriedade privada dos meios de produção, é identificada como o “pecado original” das demais alienações. A fragmentação do saber científico, sua extrema departamentalização no modo de produção capitalista, por exemplo, refletiria a intensa divisão social e técnica do trabalho. O super especialista da pesquisa científica seria a versão acadêmica do super especialista operário do setor de enfição de linha na agulha da fábrica de calçados. Mas não se limita a isso.

A apropriação privada do produto do trabalho, cujo caráter é social, polarizaria a sociedade, em suas várias dimensões, em dois campos antagônicos. Proprietários e não proprietários engendrariam perspectivas e possibilidades opostas entre a conservação e a transformação da ordem social.

Assim, a alienação da ciência, verificada, entre outras, no estranhamento com a vizinhança de uma disciplina em relação às demais, significa um dos suportes imateriais necessários à manutenção da ordem social materialmente alienante: “[...] as ideias dominantes são, em cada época, as ideias da classe dominante” (MARX, 2007, p. 47). Em outras palavras: se saber é poder, fundamento da ciência moderna estabelecido por Bacon, poder é saber, na mesma ou em maior medida.

Essa noção se choca frontalmente com a saída puramente institucional oferecida por alguns estudiosos da interdisciplinaridade, como Edgar Morin (2003), por exemplo, que

chega a diagnosticar a presente crise do saber e atribuir exclusivamente ao pensamento, ou ao corpo científico, a recuperação do controle intelectual das ciências pelos cientistas. Dos cientistas para os cientistas em benefício de toda sociedade.

O pensamento marxiano coloca a própria formulação do problema como equivocada. Essa perspectiva de Morin aproxima-se, de forma anacrônica, do idealismo hegeliano de esquerda, do qual Marx se afasta ainda em sua juventude e cuja elaboração crítica ele desenvolve no escrito *A sagrada família*. Mudar concepções sem apontar para a transformação da base material que lhes alicerça é como mudar para seguir o mesmo. O sujeito está implicado no objeto, tal e qual o objeto no sujeito. Não dá para isolá-los sem estar armando para si uma arapuca. Como diz Frigotto (2008), essa equação não se resolve fundamentalmente no plano da razão, mas, sobretudo, no plano histórico do real e nas práticas sociais.

Desde que a 11^o tese sobre Feuerbach emergiu - “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2008, p. 539) - que os pareceres científicos, antes vistos como imaculadamente teóricos, passaram a ser encarados como transportadores de posicionamento político. Rompeu-se aí a concepção clássica que separava sujeito e objeto. É como se o cientista passasse a ser questionado permanentemente pela pichação no muro da faculdade: “A que(m) serve o seu conhecimento?”.

Referindo-se ao Brasil, Costa Lima (1981), citado por Frigotto (2008, p. 57), previne para o que considera um dos traços mais marcantes do sistema intelectual brasileiro: “[...] a sensação, ingênua ou fraudulenta, conforme o caso, que

têm seus participantes de não pertencerem a nenhum grupo social, de estarem como soltos no espaço dos interesses sociais”.

A práxis revolucionária unificou, em Marx, ciência e proletariado. A unidade dialética entre teoria e movimento de classe lhe marcou com o conceito e centralidade da práxis revolucionária. O pai do socialismo científico prognosticou o fim dessa dicotomia entre “sábios” e “leigos”, trabalho intelectual e trabalho braçal, e assim fez não como determinismo, mas como tendência, necessidade e possibilidade; afinal de contas, a história é feita por pessoas.

Interdisciplinaridade

Como entusiasta do progresso científico, Marx não re-
futava as conquistas advindas com a especialização do saber. No entanto, alertava para o fato de que a alienação capitalista estava transformando progressivamente o desenvolvimento das forças produtivas em desenvolvimento de forças de destruição (MARX; ENGELS, 2008).

O estranhamento da ciência em relação a si mesma e ao mundo cumpriria um papel preponderante nesse processo, em que as novas descobertas serviriam prioritariamente à produção de mais-valia, com as necessidades humanas manipuladas para os mesmos fins. É nesse bojo de contradições que a interdisciplinaridade em Marx pode ser entendida.

Quando jovem, ao entrar no curso de Direito da Universidade de Bonn, transferiu-se de cidade e de linha de pesquisa, saindo da Universidade de Berlim doutor em Filosofia. Distintos autores lhe outorgaram vários títulos. Os mais fa-

mosos: filósofo para os alemães, sociólogo para os franceses e economista para os ingleses.

Não era objetivo de Marx ser interdisciplinar. A maior parte de sua vida, incluindo aí a maturidade intelectual, devotou-se à contribuição teórica para a resolução do dilema prático da emancipação humana, que, para ele, daria um passo imprescindível com a revolução proletária.

A centralidade dada à práxis em sua vida e obra conferiu características especiais à sua conduta interdisciplinar. Ao mesmo tempo que atrai para sua órbita um conjunto de saberes possíveis – porque a compreensão profunda da realidade passa a ser uma exigência da transformação emancipatória –, a práxis não faz opção prévia por disciplina A ou B. Servirá o ramo do conhecimento – ou o conhecimento desramificado – que influir positivamente no avanço prático do processo. Nesse aspecto, assemelha-se ao argumento apresentado por Maldonado-Torres (2016), cujo sentido atribuído a qualquer disciplina e método se liga primordialmente ao projeto e atitude direcionados para o processo de decolonização.

Em *O capital*, mais influente construção teórica de Marx, por exemplo, nota-se facilmente a participação de disciplinas como matemática, estatística, direito, economia, sociologia, história e filosofia, as quais não foram inseridas por força do arbítrio, mas pelo que puderam contribuir na elucidação da lógica de funcionamento do modo de produção capitalista. As disciplinas eram um arcabouço prévio de investigação. Todavia, ao desenvolver em sua exposição a forma social capitalista, as disciplinas estavam inseridas numa totalidade orgânica. Essa totalidade difere da interdisciplinaridade na medida em que as disciplinas não aparecem justa-

postas ou em relação extrínseca, mas as partes são manifestações intrínsecas do todo.

Pode-se afirmar que a economia, por exemplo, não aparece apenas como disciplina que pretende compreender as relações econômicas da sociedade, mas emerge como manifestação da totalidade das relações sociais, a qual expressa as relações econômicas como expropriação da classe trabalhadora pela classe dos proprietários.

Em *O capital*, a exposição começa pelo conceito fundante e mais indeterminado da sociedade capitalista: a mercadoria. O conceito mais simples e abstrato de mercadoria se desenvolve cada vez mais de forma mais concreta - da troca simples e direta de mercadoria entre indivíduos à troca de mercadorias entre as classes; da troca de mercadorias na esfera da produção à troca de mercadorias na esfera de circulação, etc. Esse movimento do mais simples ao mais complexo se utiliza, muitas vezes, dos acontecimentos históricos para apresentar a forma mercadoria na própria relação social entre capitalistas e proletários. O histórico aparece intrínseco ao movimento do todo. Ora, o todo já está no começo, ainda em sua forma elementar e ainda abstrata, da mercadoria - e permeia toda a exposição -, mas apenas no final ele aparece em sua forma acabada, pois demonstra que, em todos os diferentes momentos, a relação com o todo é o que fornece inteligibilidade às partes.

Do ponto de vista econômico, a mercadoria, ou a troca de mercadorias, é apenas uma troca econômica, regida de forma jurídica. Para a crítica da economia política, antes de ser apenas uma troca comercial, é fundamentalmente uma relação social que determina a totalidade da experiência dos homens e das mulheres. Essa totalidade da experiência é determinada

pela troca não equivalente entre a mercadoria trabalho e o salário (do capital). Trata-se, portanto, em *O capital*, para além de apreender teoricamente as leis do nascimento, desenvolvimento e morte do modo de produção capitalista, de desvendá-las sob o ponto de vista da crítica prática do proletariado.

A práxis, de forma embrionária do ponto de vista da elaboração conceitual, já estava presente no momento em que os “interesses materiais” conduziram Marx da filosofia e do direito para a crítica da economia política, lá no episódio do Estado prussiano contra os lenhadores. Ela o atraiu para o movimento operário, sua mais sólida objetivação. Por seu turno, o movimento operário lhe forneceu os contornos que faltavam e interveio para que a teoria marxiana se mantivesse distante de abstrações vagas, que esvaziariam o significado da própria práxis. A práxis se constitui no fator condicionante e concomitantemente gerador da interdisciplinaridade em Marx.

Marx não pretendia criar um marxismo. Sua teoria é mais uma convocação para se enxergar a realidade social a partir do processo histórico de autoformação da pessoa com suas necessidades, das mais elementares às consideradas próprias da condição humana. Em seus estudos, incluindo o aprendizado adquirido com as vivências, descobriu que ninguém filosofa de barriga vazia. Por esse motivo, as relações econômicas teriam preeminência frente às demais relações sociais. A História é encarada não como disciplina do saber, mas como constructo humano teórico e prático que liga passado e presente com vistas ao futuro.

Sem o olhar voltado para a práxis, a teoria marxiana poderia facilmente acomodar-se à ordem social que nasceu para negar. Sua interdisciplinaridade característica sucumbiria ao

“[...] conformismo teórico, ideológico e cultural” (FRIGOTTO, 2008, p. 47), e a institucionalização da crítica serviria mais como contraditório necessário à legitimação da dominação, ainda que em um dito Estado de Direito.

Num contexto de acirramento da luta de classes, o mesmo Estado não se constrangeria em recorrer a projetos, como o contemporâneo “Escola sem partido”, para esterilizar não só a exceção institucional, a qual direciona seu conteúdo e método à práxis transformadora, como também em sumir do mapa com qualquer abordagem que possa fazer menção a essa possibilidade.

Indisciplinaridade

Se há alguma chance de Marx não ser interdisciplinar, não é em razão de disciplina, mas por conta de sua indisciplinaridade intrínseca. A interdisciplinaridade de Marx se constrói negando a interdisciplinaridade hegemônica, oficial. O materialismo histórico dialético rompe com a dualidade oferecida – disciplinar ou interdisciplinar. Nesse aspecto, constituiu-se em elemento indomesticado, arredo, indisciplinar.

Ao analisar o modo de produção capitalista, Marx chamou de infra e superestrutura as pilastras componentes dessa totalidade social. Enquanto a infraestrutura diz respeito às relações de produção, à base econômica da sociedade; a superestrutura representa seu correspondente aparato político-ideológico. Reflexos uma da outra, ambas se entrelaçam na manutenção do *status quo*.

A ciência formal e suas dimensões, ensino, pesquisa e extensão, portanto, intervêm para conservação dos princí-

pios lógicos da economia capitalista a partir da superestrutura. A única maneira desta influir numa perspectiva distinta da que lhe foi traçada pela estrutura social seria pela negação de sua própria identidade genética, direcionando esforços para a práxis transformadora, ou seja, nessa perspectiva, tornando-se indisciplinar.

O contraditório é tolerado na institucionalidade científica da ordem social do capital, desde que, como exceção, não se converta em força política capaz de confrontar aquilo que é determinado como regra. Aceita-se a exceção para justificar a norma, não para contrariá-la.

A ascensão do movimento popular em torno das Reformas de Base, no início da década de 1960, no Brasil, por exemplo, foi esmagada com um golpe militar-empresarial, que, do mesmo modo, perseguiu a criticidade mais consistente da pesquisa acadêmica. Quando as ideias, ao menos em risco, em possibilidade real, convertem-se em força material.

Para Marx, as transformações necessárias emergiriam da margem e contra a institucionalidade burguesa. Sendo assim, nem disciplinaridade nem interdisciplinaridade hegemonicamente aceita e difundida lhe serviam como base instrumental de análise. Aliás, tais concepções seriam revolidas junto com a marcha revolucionária da práxis.

A realidade era vista por Marx como uma totalidade histórica contendo infinitas interações. Isolar as partes, comum na ciência clássica, só seria possível por convenção e com muitos prejuízos. A parte, na verdade, só existe como contexto específico que interage permanentemente com o contexto amplo da totalidade histórica. Um “complexo de complexos”, como definiu Lukács (1976-1981). Desse modo, a totalidade

histórica é capaz de explicar as causas originárias do isolamento disciplinar da ciência, não o contrário.

Entretanto, defensores de correntes da interdisciplinaridade, não raro, ignoram que o estranhamento da ciência não se restringe à relação consigo mesma. Como resultado, arbitram pela soma de múltiplas disciplinas ou pela criação de um novo especialista, o “especialista da não especialidade” (GUSDORF, 1976, p. 7), como saída para a crise.

Considerações finais

A interdisciplinaridade é indisciplinar em Marx, porque se coloca contrária a uma interdisciplinarização vinda de cima, ao apontar para a supressão da divisão hierárquica do trabalho, base material associada à superdivisão hierárquica da ciência.

A produção científica oficial se constitui certamente em um dos marcos mais característicos dessa fragmentação social em que a regulação da vida se aparta da maioria dos que vivem. À vista disso, em Marx, a verdade não aparece como procura externa, algo que se busque encontrar, mas antes como construção. Nele a filosofia é supra-assumida, uma vez que se concretiza.

Referências

FRIGOTTO, G. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais*. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2008.

GUSDORF, G. Prefácio. In: JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 8-26.

LUKÁCS, G. *Per una ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1976-1981.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016.

MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*: introdução. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. *O 18 de Brumário de Louis Bonaparte*. São Paulo: Centauro, 2006.

MARX, K. *O capital*: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. Prefácio para a crítica da economia política. In: MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 128.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

McLELLAN, D. *Karl Marx*: vida e pensamento. Petrópolis: Vozes, 1990.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

ANTONIO VIEIRA DA SILVA FILHO – Doutor e mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e bacharel em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor adjunto III da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Instituto de Humanidades – Ceará; coordenador e docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Unilab. Líder do grupo de pesquisa “Filosofia e Pensamento em África” da Unilab, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro do grupo de pesquisa “Grupo de Investigação Marxista” (GIM) da Unilab, também vinculado ao CNPq. Possui artigos publicados em periódicos no extrato *qualis* A1 (*Revista Kriterion*) e B1 (*Revista Trans/Form/Ação*), além de outras publicações em periódicos no extrato *qualis* B3.
E-mail: <antoniovieira@unilab.edu.br>.

BRUNA SORAIA RIBEIRO MAIA – Mestranda em Estudos Interdisciplinares em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), com bolsa de pesquisa da instituição, especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Kurios (FAK), licenciada em Sociologia e em Pedagogia, respectivamente, pela Unilab e pela Faculdade Evangélica do Piauí (Faepi), e bacharela em Humanidades pela Unilab. Áreas de interesse para pesquisas: Humanidades, Ciências Sociais, Educação e Linguística.
E-mail: <soraya.bruna@hotmail.com>.

CARLOS HENRIQUE LOPES PINHEIRO – Pós-Doutor em Política Educacional e Trabalho Docente pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduado em Geografia pela UFC. Professor adjunto I de Ciências Humanas e do Mestrado

Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/Unilab). Coordenador do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Educação, Cidades e Territórios (Necit) da Unilab. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Superior; Trabalho Docente; Cidades, Territórios e Políticas Públicas.

E-mail: <carlos.henrique@unilab.edu.br>.

DANIEL DOS SANTOS CARNEIRO – Mestrando em Estudos Interdisciplinares em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), com bolsa de pesquisa da instituição, MBA em Gestão de Projetos pela Faculdade de Evolução, graduado em História pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UEVA) e bacharelado em Administração Pública pela Unilab. Membro do grupo de pesquisa “Trabalho, Cultura e Migrações no Ceará” da Unilab, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: <dansantoscarnheiro@gmail.com>.

EDMAR LUIZ DE SOUSA – Mestrando em Estudos Interdisciplinares em Humanidades e especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), graduado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), bacharelado em Antropologia pela Unilab e graduando do Curso Superior de Tecnologia (CST) em Fotografia pela Universidade Cruzeiro do Sul, na modalidade de Educação a Distância (EaD). Áreas de interesse para pesquisa: Seca, Trabalho, Migração; Comunidades Tradicionais. Membro do grupo de pesquisa “Trabalho, Cultura e Migrações no Ceará” da Unilab, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professor coordenador do Polo de Educação Continuada do município de Pacatuba-CE.

E-mail: <edmaviola@gmail.com>.

EDSON HOLANDA LIMA BARBOZA – Doutor e mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e licenciado em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor adjunto I da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Instituto de Humanidades - Ceará; e docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Unilab. Líder dos grupos de pesquisa “Trabalho, Cultura e Migrações no Ceará” da Unilab, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e “Seca, Cultura e Movimentos Sociais” da Universidade Federal do Ceará (UFC), também vinculado ao CNPq. Tem artigos publicados em periódicos nacionais: *Revista Brasileira de História*, *Projeto História* e *Revista Brasileira do Caribe*, além de colaborar em coletâneas publicadas pela Editora da Universidade de São Paulo (Edusp), Gabinete Plebeu de Leitura e Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE). Temas de interesse: Zonas de Contato, Transculturação, Migrações e Abolicionismos.
E-mail: <edsonholanda@unilab.edu.br>.

FÁBIO EDUARDO CRESSONI – Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) e licenciado em História pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (UNAR). Participa dos grupos de pesquisa “Educação, História e Cultura: Brasil, Séculos XVI ao XVIII (Dehscubra)”, sediado na Unimep, “Jesuítas nas Américas”, sediado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), “África Contemporânea”, sediado na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), e “*Société Internationale D’Études Jésuites (École Des Hautes Études en Sciences Sociales)*”. Áreas de interesse: História da Educação; Práticas de Ensino de História; Educação e Relações Étnico-Raciais.
E-mail: <cressoni@unilab.edu.br>.

FRANCISCO ÉRICK DE OLIVEIRA – Mestrando em Estudos Interdisciplinares em Humanidades, graduado em Humanidades e graduando em Sociologia, todas as formações pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Pesquisa sobre: Justiça Escolar; Disposições Sociais e Longevidade Escolar nas Camadas Populares. Membro do grupo de pesquisa “Políticas Públicas, Diversidade Cultural e Inclusão Social”, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: <erick.oliveira2@outlook.com>.

FRANCISCO VICTOR MACEDO PEREIRA – Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre em Filosofia Social e Política pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Políticas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), em Processo Penal, em Estudos Clássicos Greco-Latinos e em Processo Civil, essas três últimas formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e graduando em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Professor do Instituto de Humanidades e Letras (IHL) da Unilab. Membro e pesquisador do “Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidades” (NPGS) da Unilab e do grupo de pesquisa “África-Brasil: Produção de Conhecimento, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global”, também da Unilab. Áreas de interesse: Gênero e Sexualidades; Subjetividades e Identidades no Pensamento Filosófico Contemporâneo; Relações Étnico-Raciais. E-mail: <vitor@unilab.edu.br>.

ISABELLE MARQUES BARBOSA – Mestranda em Estudos Interdisciplinares em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), especialista em Serviço Social, Seguridade Social e Legislação Previdenciária pela Faculdade Teológica e Filosófica (Rario) e graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua profissional-

mente no Centro de Referência de Assistência Social Piratininga de Maracanaú-CE como coordenadora da unidade.

E-mail: <isabellemarx05@gmail.com>.

IVAN MAIA DE MELLO – Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e graduado em Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente de graduação e do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) do Instituto de Humanidades e Letras (IHL) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), coordenador do grupo de pesquisa “África-Brasil: Produção de Conhecimentos, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global”, pesquisador associado do Centro dos Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra (Cladin) da Unesp, do *Harriet Tubman Institute for Research on the Global Migrations of African Peoples (York University, Toronto)* e *Member of United Nations - Harmony with Nature*. Tem experiência na área de Ciências Sociais, História da África e do Negro no Brasil, atuando principalmente nos temas seguintes: Sociologia Africana; Estudos das Relações Raciais; Multiculturalismo; Desenvolvimento Emancipatório; Cooperação Internacional; Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Proponente e coordenador geral do III Seminário Internacional de Migrações, Diásporas Africanas e Cooperação Sul-Sul, Unilab, Ceará, 2017.

E-mail: <filosofenix@gmail.com>.

JAMES FERREIRA MOURA JUNIOR – Doutor, mestre e graduado em Psicologia, a primeira formação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e as últimas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor adjunto do Instituto de Humanidades e Letras (IHL) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFC. Pesquisador colaborador do “Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária” (GPPC) da UFRGS e do “Núcleo de

Psicologia Comunitária” (Nucom) da UFC. Faz parte da equipe de coordenação brasileira da pesquisa “Ética na Formação em Psicologia Comunitária na América Latina” e é membro da *Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria*. É coordenador do grupo de trabalho “Psicologia e Pobreza da Sociedade Interamericana de Psicologia” (SIP) e membro da *Society of Community and Action Research* (SCRA). Tem experiência em análises multivariadas de dados e psicomетria. Coordena a Rede de Estudos e Afrontamentos das Pobrezas, Discriminações e Resistências (reaPODERE). Realiza pesquisas principalmente nos seguintes temas: Psicologia Social; Intervenção Comunitária; Políticas Públicas; Pobreza; Vergonha/Humilhação e Avaliação.

E-mail: <jamesferreirajr@gmail.com>.

JEAN CARLOS BARBOSA DE SOUSA – Mestrando em Estudos Interdisciplinares em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), com bolsa da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), e graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fundador e vice-presidente da Companhia Sonhar de Artes Cênicas e membro do grupo de estudos “Trabalho, Cultura e Migrações no Ceará” da Unilab, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Áreas de interesse para pesquisas: Filosofia, Educação e Teatro, com ênfase em Filosofia Existencialista, Filosofia Pós-Moderna, Bioética, Ética, Educação Interdisciplinar e Teatro Contemporâneo.

E-mail: <jeancarlos.barbosa@gmail.com>.

JEANNETTE FILOMENO POUCHAIN RAMOS – Pós-Doutoranda em Belas Artes pela Universidade do Porto (UP), doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Sociologia e graduada em Letras, essas duas últimas formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da

Lusofonia Afro-Brasileira (IHL/Unilab), atuando nos cursos de Pedagogia e Bacharelado em Humanidades, e professora permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Unilab. Líder do grupo de pesquisa “Educação, Cultura e Subjetividade” (ECS) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e pesquisadora do grupo de pesquisa “Educação, Cultura Escolar e Sociedade” (Educas) da UECE. Temas de interesse: Infância; Educação de Crianças; Artes; Interculturalidades, Política e Gestão Educacional.
E-mail: <ramosjeannette@unilab.edu.br>.

JOSÉ WEYNE DE FREITAS SOUSA – Doutor em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre e graduado em História, respectivamente, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Coordenador do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Desenvolvimento” (GPDE). Áreas de interesse: História Econômica; Economia Política; Economia; Desenvolvimento Regional.
E-mail: <joseweyne@unilab.edu.br>.

LARISSA OLIVEIRA E GABARRA – Doutora em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio) e mestra e graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora adjunta do Instituto de Humanidades e Letras (IHL) nos cursos de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades e História e de Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Líder do grupo de pesquisa “África Contemporânea”. Áreas de interesse: História da África Central; Conflitos na África e Diáspora; Educação Étnico-Racial; Artes e Literaturas Africanas.
E-mail: <larissa.gabarra@unilab.edu.br>.

LIANA CAVALCANTE COSTA – Mestranda em Estudos Interdisciplinares em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e graduada em Artes Cênicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). É atriz, bailarina, diretora, cantora e pesquisadora. Atua com teatro e dança desde 2009, quando iniciou sua trajetória no Ponto de Cultura da Academia de Ciências e Artes (Acartes). No mesmo ano, ingressou também no grupo do Centro de Experimentações em Movimentos (CEM), dirigido por Silvia Moura, onde permaneceu até 2012. Atua desde 2011 na periferia de Fortaleza, desenvolvendo uma atuação cultural engajada com as questões territoriais. Além disso, atua desde 2016 no grupo “As nega”, principalmente com a musicalidade popular e a arte urbana.

E-mail: <lianacavalcant@gmail.com>.

LUANA VIANA COSTA E SILVA – Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestra e graduada em Tecnologia e Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professora adjunta da UFC/Crateús no curso de Engenharia Ambiental. Projetos: UFC Letiva, cujo objetivo é a elaboração e implementação do plano de gerenciamento de resíduos sólidos do *campus*, e colabora no projeto de Biorreatores Anaeróbios em Batelada, cujo objetivo é tratar resíduos orgânicos do Restaurante Universitário do *campus*. Áreas de pesquisa: Agroecologia; Conflitos de Uso do Solo; Geoecologia da Paisagem; Saneamento Ambiental; Engenharia Ambiental. E-mail: <luanaviana@crateus.ufc.br>.

LUIZ ANTONIO SOUSA SILVA – Mestrando em Estudos Interdisciplinares em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), sendo bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), licenciado em Filosofia pelo Instituto Santo Tomás de Aquino (ISTA) e bacharelado em Humanidades pela Unilab. Ex-Bolsista do

Programa de Educação Tutorial (PET) da Unilab no curso de Bacharelado em Humanidades. Membro do grupo de pesquisa “Políticas Públicas, Diversidade Cultural e Inclusão Social” da Unilab. Linha de pesquisa: Saberes e Culturas.

E-mail: <luiiz_antonio-20@hotmail.com>.

MARCELO FRANCO E SOUZA – Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestrando em Estudos Interdisciplinares em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental e em Neuropsicologia pela Universidade Christus (Unichristus), em Pesquisa Científica pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Gestão em Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e graduado em Ciências Sociais pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e em Psicologia pela Universidade Estácio (Estácio). Áreas de interesse para pesquisas: Saúde Mental, Educação e Sexualidade. Professor de cursos de graduação e pós-graduação (Uninassau, Unichristus, Uninta) e psicólogo clínico.

E-mail: <francoesouza@yahoo.com.br>.

MARCOS DE CAMARGO VON ZUBEN – Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em História e graduado em Filosofia pela Universidade de Brasília (UNB). Professor adjunto III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), departamento de Filosofia. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da UERN. Tem experiência na área do ensino de Filosofia, tendo atuado como professor dos níveis fundamental, médio e superior. Possui conhecimentos especializados em Filosofia da Educação, Filosofia Política, Ética, Ontologia, História da Filosofia Moderna e Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos sobre o Pensamento de Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze; Razão; Progresso; Século XVIII; Processos de Subje-

tivação; Filosofia com Crianças; Formação de Professores no Ensino de Filosofia.

E-mail: <zuben@uol.com.br>.

MARIA DE CLEOFAS SILVA SOUZA – Mestranda em Estudos Interdisciplinares em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), especialista em Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Gestão Educacional pela Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco (Fapaf) e graduada em Letras pela UECE. Professora de Língua Portuguesa e coordenadora escolar na Escola de Ensino Médio Almir Pinto. Foi gerente municipal do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) durante os anos de 2007 a 2010. E-mail: <mariacleofas@yahoo.com.br>.

MARIA DO SOCORRO MENDES DE VASCONCELOS – Mestranda em Estudos Interdisciplinares em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da rede municipal de Redenção, Ceará, e coordenadora escolar vinculada à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc).

E-mail: <sosmendes@yahoo.com.br>.

MARIO HENRIQUE CASTRO BENEVIDES – Doutor e mestre em Sociologia e graduado em Ciências Sociais, todas as formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Realiza pesquisas na área de Ciências Sociais, com ênfase em Teoria Social, Sociologia Política e Sociologia dos Imaginários e da Cultura. Trabalha desde 2006 com Análise do Discurso Intelectual e Político, História das Ideias Políticas e História do Imaginário, articulando atualmente esses temas com um estudo mais amplo sobre Narrativa, Imaginação e Ficção. Paralelamente participa de pesquisas e atividades docentes relacionadas ao ensino de Sociologia e ao campo da formação continuada

de pesquisadores e professores da educação básica. Atuou como professor na UFC, na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e na Faculdade Cearense (FaC), nos cursos de Serviço Social, Filosofia, Administração e Ciências Sociais. Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Líder do grupo de pesquisa “Narrativa, Política e Pensamento Social no Sul Global” (Narras) e membro do “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política e Desenvolvimento” (GPDE).

E-mail: <mario.benevides@yahoo.com.br>.

MARIZA ANGÉLICA PAIVA BRITO – Pós-Doutora em Linguística de Texto, doutora e mestra em Linguística e graduada em Psicologia, todas as formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab); professora do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Unilab; bolsista de Produtividade em Pesquisa (BPI) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap); líder do “Grupo de Pesquisa em Linguística Textual” (GELT) da Unilab, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e vice-líder do grupo de pesquisa em Linguística “Prottexto” da UFC, também vinculado ao CNPq. Membro do GT “Linguística do Texto e Análise da Conversação” da Associação Nacional de Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll). Desenvolve pesquisas na área de Linguística Textual, Psicanálise, Heterogeneidade Enunciativa e Argumentação no Discurso.

E-mail: <marizabrito@unilab.edu.br>.

MIQUEIAS MIRANDA VIEIRA – Mestrando em Estudos Interdisciplinares em Humanidades, licenciado em Sociologia, bacharel em Humanidades, essas três formações pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), e técnico em Informática pela Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa. Membro do grupo de pesquisa “Núcleo

de Estudos Interdisciplinares em Educação, Cidades e Territórios” (Necit). Áreas de interesse para pesquisa: Educação, Política e Linguagens; Trabalho e Educação; Formação Integral; Ensino Profissionalizante; Ensino Integral no Ensino Médio; Percepções/Experiências Docentes; Currículo Integrado; Ciência da Informação. Cidadania e Mundo do Trabalho.

E-mail: <mikeias.mmv@gmail.com>.

RAMON FERNANDES RAMOS – Mestrando em Estudos Interdisciplinares em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), especialista em Ensino em Literatura e Língua Portuguesa pela Faculdade Ateneu (FATE), licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e bacharel em Geologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenador escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio General Eudoro Correia.

E-mail: <ramonframos1@gmail.com>.

ROBERTO KENNEDY GOMES FRANCO – Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Ciências da Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e graduado em História pela UFC. Professor da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), atuando no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH), bacharelado em Humanidades, licenciatura em História e no curso de Enfermagem. Coordenador do “Grupo de Investigação Marxista” (GIM). Membro do “Grupo de Estudos com os Povos Indígenas” (GEPI). Temas de interesse: História da Educação; História Indígena; Corpo, Saúde e Doença; Memória, Trabalho e Luta de Classes; Crítica da Economia Política.

E-mail: <robertokennedy@unilab.edu.br>.

ROGÉRIO HOLANDA DA SILVA – Mestre em Ciências Sociais e Humanas e graduado em Geografia e em Filosofia, todas as formações

pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atuou como professor substituto no Departamento de Filosofia (DFI) da UERN em 2014.1. Tem experiência na área de Filosofia Contemporânea, com ênfase em estudos sobre a questão do Ser e do Sujeito Humano com base na obra *Ser e tempo* do filósofo Martin Heidegger. E-mail: <holandarogério@hotmail.com>.

THALES EMMANUEL MARTINS FERNANDES DE SÁ LEITÃO – Graduado em Engenharia Agrônômica pela Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa). Integrou durante quatro anos o “Grupo de Estudos Marxista e Agrário” (GEMA), quando atuava no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Militante da Organização Popular (OPA).

E-mail: <temthales@hotmail.com>.