

Revista Clóvis Moura de Humanidades

Volume 5, nº 1. 2019.

ISSN 2448- 2269



Universidade Estadual do Piauí
Campus Clóvis Moura



Dados Internacionais de Catalogação na publicação

Revista Clóvis Moura de Humanidades [recurso eletrônico] /
Universidade Estadual do Piauí, Campus Clóvis Moura. vol. 5, n. 1,
2019 - . - Teresina : UESPI, 2019 -

Acesso:

<https://revistacm.uespi.br/revista/index.php/revistaccmuespi/issue/view/5>

ISSN 2448-2269

1. Educação - Periódicos. 2. Pedagogia. 3. Letras. 4. Filosofia. I.
Universidade Estadual do Piauí. II. Título.

CDD: 370.5

Bibliotecária: Francisca das Chagas Viana – CRB3/1107

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Governador do Estado do Piauí: Wellington Dias

Reitor: Nougá Cardoso Batista

Vice-Reitor: Evandro Alberto de Sousa

Pró-Reitoria de extensão, assuntos estudantis e comunitários:

Pró- Reitora: Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino

Pró-Reitoria de Administração e Recursos Humanos: Pró-

Reitor: Geraldo Eduardo da Luz Júnior e Pró-Reitora Adjunta:

Maria Rosineide Candeia de Araújo

Pró-Reitoria de Ensino e Graduação: Pró- Reitor: Pedro Antônio

Soares Júnior e Pró-Reitora Adjunta: Nayana Pinheiro Machado de Freitas Coelho

Pró-Reitoria de Planejamento e Finanças: Pró-Reitor: Raimundo Isídio de

Sousa e Pró-Reitora Adjunta: Maria Joseane de Carvalho Leão

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação: Pró-Reitora: Ailma do

Nascimento Silva

EDITORA GERAL

Marcia Adriana Lima de Oliveira. Mestra em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE e Docente da Universidade Estadual do Piauí- UESPI/ Campus Clóvis Moura- CCM. marciaadrioliveira@gmail.com

EDITORES- GERENTES

Cristiano das Neves Bodart. Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo/USP e Docente da Universidade Federal de Alagoas- UFAL. cristianobodart@hotmail.com

Roniel Sampaio Silva. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia- UNIR e Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI. ronielsampaio@gmail.com

CONSELHO EDITORIAL

Aldairis Pereira da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Ana Célia de Sousa Santos, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Anderson Michel de Sousa Miura, Colégio São Francisco de Sales- Diocesano, Brasil.

Arlete Soares Godinho, Professora das Secretarias Estadual e Municipal de Educação em Teresina-Piauí , Brasil.

Bárbara Melo, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Carlos Rerisson Rocha da Costa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Cláudio José Araújo Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas, Brasil.

Elenita Maria Dias de Sousa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Felipe Rios do Nascimento, Universidade Federal e Pernambuco, Brasil.

Francine Borges Bordin. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Isabel Cristina da Silva Fontineles. Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

José de Arimatea Isaias Ferreira, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Luciano de Melo Sousa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Lucienia Libaneo Pereira Martins, Universidade de Psicologia do Porto-FPCEUP, Portugal.

Manuela Nunes Leal, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Marcelo Pinheiro Cigales, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Marcia Adriana Lima de Oliveira, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Márcia Castelo Branco Santana, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Maria da Cruz Laurentino, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Maria Laiana Vírissimo Sousa de Oliveira, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Marluce Lima de Moraes, Instituto Federal de Educação, Brasil.

May Waddington Telles Ribeiro, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil.

Omar Mario Albornoz, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Raimundo Isídio de Sousa, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Roniel Sampaio Silva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Brasil.

Selma Ferreira Albernaz. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Shirlei Marly Alves, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

Vitor Eduardo Veras de Sandes Freitas, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Werton Francisco Sobrinho, Universidade Estadual do Piauí, Brasil.

CONSULTORES TÉCNICOS

José Edson de Macedo Filho, Universidade Estadual do Piauí- UESPI

Maurício Rêgo Mota da Rocha, Universidade Estadual do Piauí-UESPI

BIBLIOTECÁRIA- DOCUMENTALISTA

Francisca das Chagas Viana, Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Piauí, Brasil.

CAPA

RAIMUNDO DUTRA DE ARAÚJO

Doutor em Educação /Universidade Metodista de Piracicaba/SP. Realizou Estágio de Pós-graduação em Educação (Doutorado Sanduíche PDSE / CAPES) na Unidade Transdisciplinar de Investigação em Supervisão (UTIS) do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro/Portugal. Mestre em Educação / Universidade Federal do Piauí. É especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FSA). Possui graduação em Pedagogia / Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Possui Aperfeiçoamento em Gestão Pública Estadual/Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). É Professor Adjunto da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). É Comendador do Estado do Piauí. É Membro da Academia de Letras do Vale do Longá (ALVAL), ocupante da Cadeira Nº 01. É Membro da União Brasileira de Escritores (UBE/PI). É Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). É Coordenador Adjunto do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos do Piauí. Exerceu, dentre outros, os seguintes cargos: Coordenador do Curso de Pedagogia da UESPI (2006); Diretor de Ensino do Centro de Educação Profissional Petrônio Portela (2006); Secretário Municipal de Educação de Batalha/PI (2009); Coordenador do Curso de Pedagogia do PARFOR/UESPI (2010); Coordenador do Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior /UESPI (2010); Coordenador Geral do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR da Universidade Estadual do Piauí/UESPI (2014 - 2015); Pró-reitor de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários da Universidade Estadual do Piauí (2015 - 2018); Diretor da Escola de Governo do Estado do Piauí/EGEPI (2018-2019). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Histórico-Culturais em Formação de Professores e Prática Pedagógica (GEHFOP/UESPI) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH/UFPI). É autor de livros e artigos científicos na área da educação. Exerce atividades docentes em cursos de graduação e de pós-graduação. Atua, dentre outros, nos seguintes temas: Formação de professores, Estágio Supervisionado, Gestão Educacional, Práticas Pedagógicas, Didática, Docência do Ensino Superior, Coordenação Pedagógica. Ensino-aprendizagem. Pesquisa educacional.

- Nossos Agradecimentos -



Pintura de Raimundo Dutra de Araújo

HISTÓRIA DA REVISTA CLÓVIS MOURA DE HUMANIDADES

A proposta da Revista surgiu do encontro no Campus Clóvis Moura da Universidade Estadual do Piauí, de um pequeno grupo composto por mim, Prof^a Marcia Adriana Lima de Oliveira, Prof. Francisco Antônio Vasconcelos, Prof. Antônio Francisco Soares e Prof^a Thais Ibiapina Martins pelo desejo de ter no Campus um espaço de Publicação.

Contudo, é criado no Campus Clóvis Moura, o Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais – NEEPE, voltado para área da Educação, antes coordenado pelas Professoras Mestres Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar e Ana Célia Sousa Santos, também coordenado pelo Professor Mestre Antônio Francisco Soares e atualmente, pela Prof^a Mestre Mary Gracy e Silva Lima, que juntamente com a equipe da Coordenação de Pedagogia resolvemos criar a Revista do NEEPE. Para isto, escolheram-me para materializar a ideia.

Como eu já conhecia a Revista *online* dentro do sistema *Open Journal System*, reconhecido pela CAPES/CNPQ, solicitei ao NPD a criação da nossa Revista dentro desse sistema, ao qual fomos prontamente atendidas pelo então Coordenador do NPD Prof. Thiago Carvalho de Sousa, e Técnico José Edson de Macedo Filho.

Atualmente, quem nos auxilia são o Prof. Maurício Rêgo Mota da Rocha (Coordenador do NPD/UESPI) e José Edson de Macedo Filho (Coordenador da Coordenação de Tecnologia de Informação e Comunicação/ NEAD/UESPI). Bem, eles me deram o aval e o sistema estava pronto para receber a Revista.

Quando abri o sistema e me dei conta da grandiosidade que ele é, então pensei, por que no lugar de abrigar somente uma Revista na área de Educação, não colocamos seções para cada um dos Cursos que temos no Campus? Porém, atualmente (2020), a Revista possui outras seções na área de humanas que vão além do nosso Campus Clóvis Moura, abraçando cursos que temos na UESPI e em outras IES, e que estão contemplados na área de Humanidades.

Bem, prosseguindo, a ideia foi abraçada por todos os Coordenadores, em especial Prof. Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho e Prof^a Aldairis

Pereira da Silva, a quem tenho todo respeito e agradecimento.

Então, falei com o Prof. Dr. Cristiano das Neves Bodart, que prontamente assumiu a função de Editor juntamente comigo. A quem eu agradeço por realizar comigo este programa de extensão, hoje Realidade!

Agradeço também ao Prof. Roniel Sampaio Silva que contribuiu para mudanças na capa das Revistas, mostrando-me como se faz, para que eu pudesse realizar a Editoração, a diagramação e arte para que a Revista seja publicada.

Agradeço aos Avaliadores e Avaliadoras, em especial ao Prof. Marcelo Cigales, a Prof^a Shirlei Alves, Prof. Raimundo Isídio, em nome de quem saúdo a todos e todas com minha gratidão, pois, sem a avaliação preciosa que fazem, não teríamos como publicar os artigos, trabalhos submetidos para apreciação. Assim sendo, os meus respeitosos agradecimentos.

Agradeço também, a cada autor(a) sem os(as) quais a revista não teria razão de existir. Obrigada pela confiança no nosso trabalho.

Gratidão ao nosso Magnífico Reitor Nougá Cardoso Batista, representante maior da nossa Universidade Estadual do Piauí, ao nosso Diretor do Campus Clóvis Moura Prof. René de Aquino pelo apoio a nossa Revista.

Obrigada também, a todos(as) os(as) Conselheiros(as) desta Revista pelo apoio a mesma e pelo incentivo. Enfim, ao Grande Arquiteto do Universo, Obrigada!

Marcia Adriana Lima de Oliveira

Editora Geral da Revista Clóvis Moura de Humanidades
<https://revistacm.uespi.br/revista/index.php/revistacmuespi/index>

**AVALIADORES DA REVISTA CLÓVIS MOURA DE HUMANIDADES,
V.5, Nº 1, 2019**

Angela Ferreira Pace <angelafrage@gmail.com>

Campo Florez Pabon <ceflorenzp@gmail.com>

Marcelo Pinheiro Cigales <marcelo.cigales@gmail.com>

Marcia Adriana Lima de Oliveira <marciaadrioliveira@gmail.com>

Marluce de Souza Oliveira Lima <marlucesol@gmail.com>

Rafael Dantas Dias <rafaeldantasd@gmail.com>

Raimundo Isídio de Sousa <risidios@yahoo.com.br>

Roberto Araújo da Silva <roberto.araujodasilva@yahoo.com.br>

Shirlei Marly Alves <shirlei.alves42@hotmail.com>

Thiago Coelho Silveira <silveiratc@hotmail.com>

EDITORIAÇÃO

Marcia Adriana Lima de Oliveira

Cristiano das Neves Bodart

DIAGRAMAÇÃO

Marcia Adriana Lima de Oliveira

SUMÁRIO

EDITORAL

Marcia Adriana Lima de Oliveira..... 09

APRESENTAÇÃO

Marcia Adriana Lima de Oliveira..... 14

EDUCAÇÃO/ PEDAGOGIA

A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL: O CASO DE BELO HORIZONTE.

Alexandre Francisco Braga 17

LETRAS

OS LAÇOS ENTRE LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS E A ESCOLA: O MÉTODO RECEPCIONAL COMO REFORÇO DESSES LAÇOS.

Dênis Moura de Quadros 33

FENÔMENOS FONÉTICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA: O CASO DOS METAPLASMOS.

Francisco Renato Lima

José Antônio Carvalho Almeida..... 48

FILOSOFIA

BIODIREITO E PRINCÍPIOS BIOÉTICOS FUNDAMENTAIS.

Lirton Nogueira Santos 65

RESENHAS

O DESTINO VEM DO BERÇO?

Sidnei Ferreira de Vares 84

O FUNDEF E SEUS IMPACTOS NA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO EM TERESINA

Clêi De Andrade Valverde Neto 94

POESIAS

EUFEMISMO

Enéias Brasil..... 101

MARCAS DO TEMPO

Sandra Maria Souza de Carvalho..... 103

TENTATIVAS... EIS O TEMPO E A MARCA DO AMAR

Marcelo Calderari Miguel..... 105

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Leitor(a), convido você a percorrer comigo o caminho dos artigos, resenhas e poesias contidas nesta Revista. Assim, comecemos pela seção de **Educação/ Pedagogia** que contém o artigo intitulado: **A Educação étnico- racial no Brasil: o caso de Belo Horizonte**, cujo “objetivo foi analisar a situação da educação étnico -racial, conforme a Lei nº 10. 639/03” em uma escola de Belo Horizonte. E, as considerações chegadas pelo autor você irá conferir na leitura deste artigo.

Na seção de **Letras** você irá encontrar dois artigos. Um artigo é intitulado: **Os laços entre literatura para crianças e jovens e a escola: o método recepcional como reforço desses laços**, que teve como “objetivo relacionar os laços que existem entre literatura infanto-juvenil ou literatura para crianças e jovens e a escola, bem como o acesso aos livros. É possível perceber que o diálogo entre escola e literatura e, em especial, a literatura para crianças e jovens tem gerado sérias crises, onde o aluno como leitor é deixado de lado por uma leitura superficial e pedagógica de textos que não fazem sentido algum ao leitor” e, em meio a esta constatação, quais as considerações finais deste? Bem, a leitura deste artigo trará uma reflexão interessante a caminhada pela Revista.

A propósito, prosseguindo a jornada, o outro artigo da seção de **Letras** tem o título: **Fenômenos fonéticos da língua portuguesa: o caso dos metaplasmos**. Neste, o objetivo central foi “analisar os eventos fonéticos da Língua Portuguesa, no intuito de contribuir cada vez mais com os estudos teóricos nesta área do conhecimento. Há em toda sociedade diversos tipos de discursistas que utilizam o idioma de forma muito peculiar, muitos deles, ao fazer tal ação, manifestam um tipo de variação que não concerne com o uso padrão da língua. Por que isso ocorre?” E, para saber a resposta a esta pergunta o melhor caminho é a leitura atenta deste artigo. Confiram!

Assim, chega-se a seção de **Filosofia** e, nesta tem-se um artigo que une a Bioética com o direito, intitulado: **Biodireito e Princípios Bioéticos fundamentais**, e que faz esta, dentre outras reflexões instigantes no campo da

pesquisa, como por exemplo, “considerando-se que o genoma humano é patrimônio de toda a humanidade, destaca-se a necessidade de criação de referenciais bioéticos universais que garantam a dignidade, a biossegurança e a vida humana”. E, para verificar as outras reflexões e o desdobramento desta, faça a leitura desse artigo e mergulhe no universo do Biodireito e dos princípios que fundamentam a Bioética e a pesquisa com seres humanos direta ou indiretamente.

Chega-se, então, a seção das **Resenhas** trouxe duas obras muito interessantes como convites distintos para que cada um(a) de você leitor(a), vá até a obra e a leia com mais detalhes, atenção, cuidado e possa, depois, dialogar com os resenhistas acerca das mesmas, após serem lidas. Assim então, fica a recomendação da leitura das Resenhas sobre o livro de Camille Peugny intitulada: **O destino vem do berço?** Desigualdades e reprodução social. Traduzida por Vanina Carrara Sigrist e publicada em Campinas, SP pela Papyrus em 2014. E, a resenha sobre o livro de Isabel Cristina da Silva Fontineles intitulada: **Políticas de financiamento do ensino fundamental (1996-2006): o FUNDEF e a valorização do magistério.** Publicada em Teresina pela EDUFPI em 2016. Ambas têm a sua relevância, Muito Boa leitura!!

Prosseguindo no nosso caminhar pela Revista, após as Resenhas, que nos trouxeram duas obras ricas, chega-se a última seção desse volume da Revista que é a de **Poesias**. Afinal, nada mais gratificante após o nosso passeio pelas seções do que pararmos, como que a sombra de uma árvore, ou a beira-rio, ou beira-mar, ou no topo de uma montanha vendo o horizonte a encantar os olhos lendo, degustando as três poesias contidas nesta seção. Uma intitulada **Eufemismo** que trás uma crítica ou um clamor contra o racismo étnico, o ser olhado diferente por características físicas que, ao mesmo tempo que nos deixa tristes com a cena retratada, vem como alerta acerca do respeito quanto as diferenças, mas... “cada experiência de olhar é um limite” como já diz Paulo César Lopes no documentário brasileiro **Janela da Alma**. E, qual será o seu olhar após ler este poema?

Então, caminhando um pouco mais estamos na seção de **Poesias** frente ao poema **Marcas do Tempo** que nos coloca frente a exemplo de superação, perseverança, coragem de recomeçar. E, na vida, às vezes, precisamos que nos lembrem que, sim, as dificuldades existem, mas podemos contorná-las, fazer algo novo, rever pontos, valores, numa eterna “Arte de recomeçar!”. Convidoo(a) a lê-lo e degustá-lo!

E, chegando ao final desse caminho da Revista Clóvis Moura de Humanidades, volume 5, temos um poema intitulado **Tentativas...** Eis o tempo e a marca do amar que trouxe uma explosão de sentimentos, sensações, no universo do desejo, ou materialização deste de uma maneira muito peculiar....Apenas dar para ler... não dar para comentar.... Uma excelente leitura!!

E, se chegou até aqui, agradeço a você leitor(a) que também é a razão do existir da nossa Revista, pois, para que a produção sem leitores? A partilha do conhecimento é a razão mais linda de continuarmos este trabalho maravilhosamente árduo e prazeroso da seleção de material para publicação. Obrigada pelo seu carinho, respeito e zelo com nossa Revista!

A propósito, críticas também são bem vindas, pois foi, através de leitores que disseram gostar demais das nossas Revistas, mas que o layout da página em colunas ficava um pouco desconfortável para a leitura, que optamos por fazer coluna única. Por isso, a novidade da Coluna única aceita a partir deste volume.

E, para falar conosco, envie-nos o seu e-mail, com elogios e/ ou sugestões. Assim crescemos juntos (as). E, aqui a nossa gratidão!

Agora, sem mais delongas: BOA LEITURA!!!!

Marcia Adriana Lima de Oliveira
Editora Geral da Revista Clóvis Moura de Humanidades
rcmh@ccm.uespi.br

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL: O CASO DE BELO HORIZONTE

Alexandre Francisco Braga¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a situação da educação étnico-racial, Lei 10.639/03. Há um destaque para a necessidade de mecanismos pedagógicos voltados à superação do preconceito e da discriminação racial – sofridos pelas populações negra e indígena – no espaço escolar brasileiro.

Palavras - chave: Negro. Respeito. Discriminação racial.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the current status of the ethnic racial situation according 639/03 Brazilian Law, highlighting the need for pedagogical mechanisms focused on the overcoming of prejudice and of racial discrimination suffered by black people and indigenous populations within the Brazilian school system.

Keywords: Black people. Respect. Racial discrimination.

1 INTRODUÇÃO

Em 2003, o governo federal tomou uma decisão de incluir na rede oficial de ensino, por meio da Lei 10.639/2003, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Por meio desta, articula-se, nas escolas públicas e privadas, o estudo da história da África, a luta dos negros brasileiros, a cultura negra e a sua contribuição social e econômica para a formação da identidade nacional. É inegável a presença dessa herança africana na culinária, na dança, no *ethos* do nosso povo, mas é inquestionável também o atraso com que o Estado brasileiro trata essas questões. Às vezes, quando as assumem, o faz

¹ Especialista em Gestão de Políticas de Raças pela Universidade Federal de Ouro Preto. Graduado em Comunicação Social pelas Faculdades Integradas Newton Paiva. E-mail: bragafilosofia@yahoo.com.br

lentamente e de forma mais para negro ver do que para negro ter justiça e respeito de fato.

No processo educativo, essa situação não é diferente. Aliás, é na formação da consciência que mais se utiliza de instrumentos de dominação para alienar, para segregar e para manter determinados grupos submissos a outros. A educação tem uma função estratégica, tanto para libertar, quanto para subsumir. O organismo está sendo, assim, pré-condicionado para a aceitação espontânea do que é oferecido (MARCUSE, 1979).

Portanto, se a educação foi utilizada para construir preconceitos, ela pode e deve ser utilizada para a desconstrução social do preconceito e da discriminação racial. Vivemos em um país onde a miscigenação e a diversidade multicultural aconteceram de forma vitoriosa - apesar de nesse processo societário os negros contribuírem com suor e trabalho não-remunerado e receberem como fruto do esforço físico a segregação e os maus-tratos.

O sistema educacional escolar baseia-se nesses preconceitos, pois é focado em uma visão eurocêntrica (MUNANGA, 2006) e reproduz esses valores no espaço escolar, ora negando a contribuição negra para o progresso brasileiro, ora distorcendo como “exótica” esta contribuição. Por meio da folclorização - forma sazonal e enviesada pela qual o conteúdo de certas matérias é ministrado a um público-alvo - a compreensão desse conteúdo é limitada, o que o torna superficial, apesar de, por ancestralidade, ser complexo, diverso e abrangente. De acordo com Carvalho Rocha, “[...] é fundamental fazer com que o assunto [questão racial] não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas” (ROCHA, 2006, p.70).

São fatores amplificadores da folclorização a ação da indústria cultural, a desinformação pura e simples e a ideologia. Juntas, elas formam todo um circuito por onde as culturas negra e indígena são divulgadas nos meios de comunicação de massa como produto descartável. A folclorização empobrece a imensa pluralidade dessas culturas. Na educação, quando se restringe a compreensão da tradição de matriz africana apenas às datas históricas do universo negro ou a algumas porções dos momentos vividos por esse grupo durante a edificação dos saberes que levaram séculos para serem erigidos, comete-se o erro da folclorização. Na nossa história, prestes a ser reescrita a

partir das novas posturas dos educadores, governos e sociedade - como é o caso da Lei 10.639 e outras que estão sendo discutidas pelo parlamento, a educação oficial, a ação política e o devir social estão repletos de folclorização, ambos em que a carga de preconceito é contada aos montes. Principalmente por meio da informação que chega às pessoas diariamente. Conforme Abdias Nascimento,

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero¹, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros. (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Portanto, a educação forjou uma tradição de produção e reprodução da discriminação racial em que o sistema educacional brasileiro é usado como aparelhamento de controle dessa estrutura (NASCIMENTO, 1978). Nisso, pensando na educação como mecanismo de superação do conflito racial em uma perspectiva multicultural, Candau (2002, p.9) observa que a

a instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural,

¹ - A frase de Sílvio Romero é: “Nós temos a África em nossas cozinhas, América em nossas selvas, e Europa em nossas salas de visitas”. Romero apud Abdias NASCIMENTO, *O Genocídio do Negro Brasileiro*, p.94.

constitui hoje um grande desafio para todos os educadores. (CANDAU, 2012, p.9).

Por essa razão, a promulgação da Lei 10.639/2003 - que em 2008 ganhou uma nova versão (Lei 11.645), incluindo também a temática indígena - abriu grandes possibilidades rumo ao caminho da construção da igualdade e da desconstrução de atitudes e posturas discriminatórias no espaço escolar. Isso porque, ao longo da história da educação, consolidou-se na sociedade a naturalização do racismo, nó górdio que a escola não conseguiu, até o presente momento, desfazer-se.

2 DIFICULDADES E ALTERNATIVAS PARA O ENSINO AFRO-INDÍGENA

Decorridos quase dez anos da promulgação da Lei 10.639/2003, verifica-se que há muito para percorrer na trilha da educação igualitária. Houve muita polêmica, e o que se constata é que as escolas não desenvolvem atividades concentradas no ensino de “Histórica da Cultura Afro-Indígena Brasileira”. Essa temática é abordada em datas comemorativas, principalmente nos meses de abril, maio e novembro, respectivamente o dia do índio, o dia da abolição e o mês da consciência negra. Isso se justifica pela ausência de material didático-pedagógico apropriado e de formação docente necessária à compreensão da profundidade e importância desse tipo de aprendizagem ou mesmo pela resistência pura e simples de alguns setores.

Esses contratempos já eram esperados de certa forma, tanto que o Ministério da Educação instituiu o GT- Grupo de Trabalho composto pelo MEC, Ministério da Justiça e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em maio de 2008, para acelerar a efetiva implementação da Lei 10.639/2003, e sua consorte Lei 11.645/2008, por meio do Plano Nacional de Implementação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ alterada pela Lei 10.639 de 2003. O GT conta com, além desses órgãos, a participação de secretarias de educação, associações de docentes e

¹ -Cf. www.educacao.gov.br/secad. Acesso em 20/03/2012.

pesquisadores da área da educação, representantes de movimentos sociais e negros e do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

A principal deliberação do GT foi pela constituição de Diálogos Regionais em que gestores dos sistemas de ensino e demais interessados discutiram as metas, estratégias e os obstáculos à construção de um plano de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da Cultura Afro - Indígena. Como resultado dos diálogos foi aprovado o Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/2003 que aguarda aprovação do Ministro da Educação e divulgação para a sociedade. Foram desenvolvidos, além disso, por meio da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), órgão ligado ao MEC, materiais didáticos em línguas indígenas e bilíngues e as seguintes ações:

a) Projetos Inovadores de Curso (PIC)¹

Esse projeto consiste no apoio financeiro a cursos preparatórios para vestibulares populares e comunitários voltados para os afro-brasileiros e indígenas e apoio a projetos inovadores de fortalecimento de negros e negras no ensino médio, realizados em parceria com as secretarias estaduais de educação, também com atuação em territórios quilombolas;

b) Auxílio a Estudantes Universitários²

São garantidas bolsas a alunos egressos dos PICs. Os auxílios viabilizam as formações de professores e no desenvolvimento de materiais didáticos relativos à Lei 10.639/2003;

c) Foram publicados 29 títulos da Coleção *Educação Para Todos*³ (SECAD/UNESCO);

d) *Cor da Cultura*⁴(2005) - kit de materiais produzidos em parceria com a Fundação Roberto Marinho que contém CD, jogos e livros didáticos;

¹ -Cf. www.educacao.gov.br/secad. Acesso em 20/03/2012.

² -Cf. www.educacao.gov.br/secad. Acesso em 20/03/2012.

³ -Cf. www.educacao.gov.br/secad. Acesso em 20/03/2012.

⁴ -Cf. www.educacao.gov.br/secad. Acesso em 20/03/2012.

- e) Concurso Nacional de Material Didático Pedagógico Para Reconhecimento e a Valorização da História, da Cultura e da Identidade Afro-Brasileira e Africana¹ (2006) e
- f) Constituição de Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial².

Assim sendo, em Minas Gerais, foi constituído o *PRÓ-AFRO*³, posteriormente, *Afrominas* (Projeto de Valorização da Cultura Afro-Brasileira na Escola Pública), da Secretaria Estadual de Educação, cujas ações visam ampliar e fortalecer a educação como instrumento de promoção social, de cidadania e implementar uma política estadual de educação para erradicação do racismo no ambiente escolar. E, quanto a cultura Afro-indígena em Belo Horizonte? Esta questão será elucidada no próximo item.

3 A CULTURA AFRO-INDÍGENA EM BELO HORIZONTE

Em Belo Horizonte, as políticas de ação afirmativa acontecem desde 1998, quando foi criada a SMACON (Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra), cujas funções eram:

- a) promover o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida da população negra por meio da implementação de políticas públicas que reduzam as desigualdades raciais nas várias áreas;
- b) combater o racismo e os abusos contra os direitos humanos da população negra;
- c) fazer campanhas que valorizem a população negra e que possam construir atitudes e estimular comportamentos de respeito à diversidade racial;
- d) trabalhar na construção de uma cultura da paz via apoio e fortalecimento das famílias e das estruturas comunitárias no meio social negro. (SMACON, 1998).

A SMACON teve papel fundamental para pautar as ações voltadas aos movimentos negros porque tinha dotação orçamentária própria e, portanto,

¹ -Cf. www.educacao.gov.br/secad. Acesso em 20/03/2012.

² -Cf. www.educacao.gov.br/secad. Acesso em 20/03/2012.

³ -Cf. www.educacao.mg.gov.br/afrominas. Acesso em 20/03/2012.

autonomia de gestão para aplicar os recursos nos programas que melhor lhe apropsessem.

A ênfase da SMACON era a adoção de políticas sociais, principalmente em comunidades pobres de Belo Horizonte com o apoio da iniciativa privada, organizações internacionais, universidades e dos movimentos sociais.

Um dos seus primeiros trabalhos práticos foi a construção de uma escola profissionalizante em uma comunidade com altos índices de vulnerabilidade social na região noroeste da cidade, a Escola Profissionalizante Raimunda Soares da Silva.

Em 1995, foi instituído o “*Programa Oportunidades Iguais para Todos*”, para cumprir os princípios da Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho concernente à discriminação racial no mundo do trabalho.

No ano de 2005, no bojo da reforma administrativa do prefeito Célio de Castro, a SMACON foi extinta, e em seu lugar nasce a COMACON (Coordenadoria dos Assuntos da Comunidade Negra), que, apesar de não ter a mesma força política da SMACON, passou a ser a responsável pela política étnico-racial da Prefeitura de Belo Horizonte.

Esta ação governamental está amparada nas seguintes resoluções da I Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial realizada em 2005 (CONEPIR, 2005)¹. E, qual a meta utilizada para efetivar a Lei 10689/03? A resposta a esta questão será apresentada a seguir e consiste na efetivação desta lei, a partir das seguintes propostas:

1. Confeccionar material didático que contemple o conteúdo curricular previsto na Lei;
2. Realizar seminários com os professores (as) da rede municipal de ensino para discutir a lei e sua implementação;
3. Realizar cursos, oficinas, palestras periódicas para os professores/as sobre cultura, literatura e história da África e dos negros no Brasil;
4. Garantir que os livros didáticos distribuídos para a Rede Municipal de Ensino

¹ Cf. conjunto de resoluções da I CONEPIR-Conferência de Promoção da Igualdade Racial realizada pela PBH em 2005.

estejam de acordo com a Lei;

5. Financiar cursos de especialização sobre cultura, literatura e história da África e dos negros no Brasil para professores (as) da rede municipal;

6. Realizar a "Mostra de Literatura Afro-brasileira".

Além das metas citadas, tem-se também a Erradicação do racismo das escolas da rede municipal, com as seguintes propostas:

1. Distribuir material informativo para toda a comunidade escolar visando coibir práticas discriminatórias;

2. Informar à comunidade escolar o que são crimes raciais e os procedimentos a serem tomados em casos de ocorrência;

3. Capacitar multiplicadores que sejam referência sobre questões raciais em cada escola.

Além das metas, o eixo é a Educação; pois, as diretrizes apresentam como objetivo: Implementação das Leis 10.639/2003 e Lei 11.645/2008. O grande objetivo para implantação dessa diretriz é possibilitar, aos profissionais da área, atividades da educação, momentos de reflexão e análise das práticas e rituais pedagógicos cotidianos quanto às relações étnico-raciais na sociedade brasileira e no ambiente escolar.

Contudo, isto só será possível com a apropriação do conhecimento relativo aos princípios que nortearão novas práticas, com a formação de atitudes, posturas e valores capazes de interagir na construção de uma nação democrática, em todas (os) tenham seus direitos garantidos e sua identidade étnico-racial valorizada. Um dos meios para se alcançar este objetivo é a oferta de Cursos de Formação para Professores da Rede Municipal de Ensino sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, capazes de preparar os profissionais da educação para aplicar os dispositivos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no cotidiano escolar.

Assim, pretende-se criar as bases para a reeducação das relações étnicas e raciais e a adoção de uma pedagogia pluriétnica que enfrente a discriminação racial e a intolerância e valorize a diversidade cultural. Diante desse objetivo,

uma meta importante a ser atingida é proporcionar a formação sobre a História da África e sobre as relações étnicas e raciais na sociedade brasileira para, no mínimo, 60% dos profissionais da Rede Municipal de Ensino equivalente a 9.000 professoras e professores. Serão realizados 36 cursos por ano – quatro em cada uma das nove regionais –, cada um com 40 horas-aula para turmas de 60 professores.

E, outra importante ação é a promoção de projetos culturais e pedagógicos de valorização da cultura afro-brasileira na escola, por meio da aplicação de recursos do PAP (Projeto de Ação Pedagógica). Estão previstos dois projetos por ano.

O estímulo à produção e edição de materiais didáticos adequados à construção de práticas pedagógicas antirracistas será uma ação prioritária da Secretaria Municipal de Educação (SMED) a ser executada anualmente.

Deverão, ainda, ser organizadas “mostras da literatura afro- brasileira”- com a organização de Mesas Redondas para apresentação de troca de experiências, debates e apresentações culturais, com a previsão de uma mostra por ano. Nesse contexto, a SMED priorizará a aquisição de um Kit de literatura afro-brasileira, composto por 100 títulos, para cada Escola da Rede Municipal de Educação (RME), acompanhado de formação para seu uso para todos os Auxiliares de Bibliotecas da RME. Assim sendo, será realizada uma oficina anual em cada Gerência Regional de Ensino para os auxiliares de biblioteca.

Com a extinção da SMACON, a PBH (Prefeitura de Belo Horizonte) volta a realizar uma nova conferência de promoção da igualdade racial em 2009, criando o COMPIR (Conselho Municipal de Promoção de Igualdade Racial) e o Fórum Intergovernamental de Promoção de Igualdade Racial para gestores e servidores municipais.

Especificamente no setor educacional, em 2004, a prefeitura constituiu, por meio da SMED, o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e Gênero, que ficou responsável pela formação de profissionais de educação em relação à temática afro em Belo Horizonte. De acordo com Galdino (2009), o Núcleo tem as seguintes ações: ações políticas para implementação da Lei 10.639/2003, distribuição de kits de literatura afro-brasileira para as escolas da rede municipal de Belo Horizonte, com 277 títulos, mostras de literatura afro-brasileira; em 2012

será realizada a 5ª mostra, com cursos de formação para profissionais de educação (palestras, congressos, simpósios, etc) e formação dos gestores, ações da diversidade sexual na educação dentro do Programa Brasil Sem Homofobia (2004) e recebimento do Prêmio de Direitos Humanos LGBT (julho de 2009).

O Núcleo de Relações Étnico-Raciais da PBH é composto pelos professores Maria Galdino, José Wilson Ricardo, Edson Silva Filho, Claudia Caldeira, Patrícia Santana, Rosália Diogo, Rosa Margarida Salomão, entre outros.

Na cidade de Belo Horizonte, essas políticas étnicas estão orientadas para atender as demandas das comunidades negra, cigana, indígena e judia, conforme dispõe o decreto que criou o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial e do Plano Municipal de Promoção de Igualdade Racial, que orienta a transversalização do conjunto dessas ações no âmbito de todos os órgãos, autarquias e instâncias do governo local. No caso da Educação, algumas escolas da cidade têm buscado cumprir as diretrizes da Lei 10.639/2003, como a Escola Municipal Santos Dumont a ser apresentada no item a seguir.

4 A CULTURA AFRO NA ESCOLA MUNICIPAL SANTOS DUMONT

O município de Belo Horizonte é uma das capitais que tem um sistema de promoção da igualdade racial já em pleno desenvolvimento desde o ano de 1998. Portanto, a cidade tem uma considerável malha de ações governamentais voltadas para a inclusão étnica, seja no setor habitacional, da saúde, cultural e econômico.

Na área da educação, algumas escolas, por meio do Núcleo de Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação - SMED, buscam se adequar às novas demandas postas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, cujo tecido visa promover a ação afirmativa de índios e negros no processo educativo.

Assim sendo, a Escola Municipal Santos Dumont desenvolveu, em 2008, o projeto “*AyoAsán*”: alegria e orgulho de nossas raízes africanas”, para as turmas do Ensino Fundamental, realizado pelas professoras Rosana Célia de

Paula, Luna Betânia Medeiros e Tereza Cristiane de Paula Marcondes com mostra de vídeos, exibição de fotos de mulheres negras que tiveram destaque na sociedade, como a escritora Carolina de Jesus, entre outras; oficinas de penteados afro na própria E.M. Santos Dumont. Os únicos participantes foram os alunos do Ensino Fundamental – faixa etária entre 8 e 14 anos de idade - pois a escola não tem ensino médio. A comunidade participou ainda de um salão de beleza, mostrando penteados afro. O projeto teve apoio, à época, da direção da escola, mas pouco apoio dos outros professores, e sem a participação do movimento negro local.

O projeto “*AyoAsán*” sem apoio do poder público, foi sendo desenvolvido por iniciativa de três professoras de História, mas recebeu o Prêmio Paulo Freire 2007/2008 - “*Quem Gosta de Educar tem seu jeito de ensinar*”, categoria Diversidade Cultural e Promoção da Igualdade Racial, no valor de R\$1.000,00 (mil reais) por ter conquistado o 3º lugar numa premiação realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED. Porém, de acordo com a professora responsável, as três professoras não chegaram a receber o prêmio devido à burocracia da legislação que não chegou a pagar a premiação. Apesar de ter sido premiado, o projeto “*AyoAsán*” não teve continuidade sendo realizado somente no ano de 2008.

Para a professora Rosana Célia de Paula, uma das idealizadoras do projeto “*AyoAsán*”, a SMED mudou a estratégia de gestão, e passou a priorizar os projetos de letramento, deixando de lado os projetos da temática racial. A professora Rosana relata ainda que durante a realização do projeto “*AyoAsán*” ela tinha 11 horas/aula disponíveis para planejar e realizar as atividades do projeto, o que equivale a meio-cargo fora do turno. Isso ajudou no sucesso do projeto. Hoje, no entanto, ela tem 14 aulas para sete turmas e não teve adicional ou qualquer contrapartida financeira para incentivar na realização do projeto. Para a professora Rosana Célia de Paula (2012):

A proposta nasceu de sua preocupação pessoal com a falta da temática afro nas escolas. Ela queria resgatar a luminosidade da cultura negra, sem cair na questão caricata, pois isso já era o comum quando se tratava de abordar a questão étnico-racial seja em sala de aula, seja entre os próprios alunos ou entre seus familiares. Outro problema é que uma outra professora que também estava responsável pelo desenvolvimento do *Projeto*

AyoAsán, no meio da realização das atividades, ficou excedente, ou seja, ficou sem carga horária para dar aulas na E.M.Santos Dumont, e isso prejudicou a concretização do projeto fazendo com que ele tivesse sido finalizado ainda mesmo no ano de 2008. A burocracia da SMED não ajudou ou incentivou a continuidade do projeto.

Apesar, de a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte ter adquirido vários kits sobre a cultura negra para as escolas municipais, o da E.M. Santos Dumont ficou perdido na biblioteca e os professores não tiveram formação para lidar ou inserir a questão racial no currículo escolar e nem no projeto político pedagógico da escola. A professora Rosana Célia de Paula (2012) ressalta que

há ainda uma postura massacrante na relação que a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte tem com os professores, pois existe uma ordem hierárquica rígida cujas ordens e orientações vêm de cima para serem cumpridas, sem a devida contextualização das demandas e características locais.

Conforme os relatos das professoras da E.M.Santos Dumont, a cultura negra foi desenvolvida por meio do projeto “*AyoAsán*”, em 2008, com mostras, salão de beleza e vídeo, porém sem continuidade dessas ações nos anos posteriores. Logo, a partir destas falas, tem-se as Considerações finais no próximo item.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que tanto na educação pública quanto na educação particular, as Leis 10.639/11.645 precisam ser vistas como um todo na grade curricular (principalmente Biologia, Literaturas, História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Redação), as quais percorrem e transversalizam todas as fases de formação do caráter do alunado, durante todo o decorrer do ano letivo, e não como uma disciplina especial – “exótica” – ministrada para aliviar a tensão das aulas.

A alternativa da folclorização da cultura afro-indígena é a forma mais usada para fazer o contato entre alunos e sociedade no que se refere a essas culturas. É através da folclorização que colégios e estudantes estão tendo

acesso e contato com as Leis 10.639/11.645. Nas datas-comemorativas essa folclorização fica mais evidente. Para combater essa folclorização é preciso formação continuada e em serviço, capacitação e renovação constantes para professore(a)s, do material didático e das atividades extraclasse. Igualmente nos colégios públicos e particulares é preciso formar um GT - Grupo de Trabalho, composto por professore (a)s, alunos, Movimento Social Negro e comunidade local com a função de monitorar e coordenar o desenvolvimento das atividades mais gerais da cultura afro-indígena nas escolas. A partir de um calendário pré-agendado, pais, discentes, militantes e educadores podem tornar mais dinâmica a execução e confecção do material didático-pedagógico e das atividades não folclorizadas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a exemplo, hoje, do campo chamado etno-matemática.

Passos importantes foram dados nessa trilha do treinamento e da reciclagem. Somente o governo treinou e capacitou mais de 40 mil professores da rede pública de ensino, totalizando gastos na ordem de R\$ 10 milhões de reais¹. É evidente que, devido à empreitada histórica a qual o projeto está envolto, esses passos são curtos, e há muitas coisas a ser feita. Mas só de ter começado a funcionar já é uma boa notícia. Agora a preocupação se volta para a escola particular, em que a temática ainda está na fase inicial. Por isso, para as Leis 10.639/11.645 ganharem mais fôlego nas escolas particulares, é preciso que o Ministério da Educação lance um programa específico de aplicação dessas leis na escola particular, nos moldes do que a SECAD preconiza na rede pública de ensino.

No caso específico de Belo Horizonte, a questão racial tem um sistema de promoção da igualdade racial em funcionamento desde 1998 que congrega o Conselho Municipal e a Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial, responsáveis por transversalizar, fiscalizar e apoiar as ações governamentais, seja na área de educação, saneamento ou saúde. Tais ações são realizadas por meio do Núcleo das Relações Étnico-Raciais, que tem como finalidade articular o treinamento dos professores da rede municipal de ensino no tocante às Leis

¹ Cf. dados do MEC de 2009.

10.639/2003 e 11.645/2008 para as 188 escolas do município. No ano de 2008, a Escola Municipal Santos Dumont, por exemplo, ganhou o prêmio Paulo Freire, mas não houve continuidade do projeto. Já o material didático proposto pela SEMD para a temática afro em salas de aula está na 5ª edição, com um kit da literatura afro-brasileira para os alunos das escolas públicas e bibliotecas da cidade.

Diante do exposto, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 só têm fundamento na medida em que atuam como um conjunto sistêmico de inclusão racial para o fortalecimento da cidadania em um contexto de inclusão social pela qual passa a gestão pública brasileira são partes integrantes da opção política pelos segmentos que sempre estiveram vulnerabilizados ao longo do processo societário brasileiro.

Essa nova postura governamental tem amparo legal e constitucional, mas apesar do ineditismo que cada setor demanda – saúde, educação, geração de emprego –, o ritmo das execuções e a realização de toda a parafernália necessária para tornar essas leis uma realidade concreta na vida das populações envolvidas (negros e índios), é indicador da existência e da permanência, entre nós, de certa quantia de racismo institucional. Somente assim podemos entender como algumas camadas da sociedade ainda estão resistentes à aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como de outras formas, alternativas e iniciativas voltadas para as políticas de ações afirmativas no Brasil.

Portanto, conforme posição do Estado brasileiro, agora é o momento de sua efetiva execução, independentemente do coro e do choro daqueles que acreditaram na pureza étnica e no preconceito como objetos de cooptação política e como alavanca “modernizadora”. Contudo, estes erraram, porque acreditavam, não na emancipação humana e na solidariedade, mas na ideologia da manutenção da submissão e no ódio racial, na exploração do homem pelo homem.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. I Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial, 2005.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Assuntos da Comunidade Negra, 1998.

BRAGA. Maria Lucia (Org.). *Dimensões da inclusão do negro no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394 – Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: *D.O.U*, 20 de Dezembro de 1996. BRASIL. Lei nº 10.639, de Janeiro de 2003. *D.O.U*, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Secretaria Especial e Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRASIL. Educação Não-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. Orientações e Ações Para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CANDAU, Vera Lucia. *Sociedade, Educação e Culturas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO ROCHA. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. SECAD. Minc. 2006.

GALDINO, Maria. Informe Sobre o Núcleo de Relações Étnico-Raciais da SMED/PBH. 2009.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>>. Acesso em 30 set.2011.

GOMES, Nilma Lino(Org). *Educação e Raça*. Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Trad. Giasone Rebuca. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MINAS Gerais. *Afrominas*: projeto de valorização da cultura afro-brasileira na escola pública. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/afrominas>> Acesso em 30 set.2011.

MOURA, Clovis. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo: Anita,1994.

MUNANGA, Kabengele(org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração e Programa de Ação. Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban: 2001.

PAULA, Rosana Célia de. Entrevista sobre Projeto AyoAsan, 2012.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. *Políticas Afirmativas e Educação*: lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Curitiba, 2006. Disponível em <<http://www.nupe.ufpr.br/paixao.pdf>>. Acesso em 05 mai.2012.

OS LAÇOS ENTRE LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS E A ESCOLA: O MÉTODO RECEPCIONAL COMO REFORÇO DESSES LAÇOS

Dênis Moura de Quadros¹

RESUMO

O presente trabalho pretende relacionar os laços que existem entre literatura infanto-juvenil ou literatura para crianças e jovens e a escola, bem como o acesso aos livros. É possível perceber que o diálogo entre escola e literatura e, em especial, a literatura para crianças e jovens tem gerado sérias crises, onde o aluno como leitor é deixado de lado por uma leitura superficial e pedagógica de textos que não fazem sentido algum ao leitor. Essas crises, bem como a perpetuação do hábito da leitura como algo chato e moroso, podem ser resolvidas através de adoção de uma política de formação de leitores que reveja suas práticas e métodos, para tanto apresentamos o método recepcional como uma das alternativas viáveis de (re) encontro entre escola e literatura para crianças e jovens.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do Leitor. Escolarização da Leitura. Método recepcional.

RESUMÉ

Cette étude vise à relier les liens entre la littérature et la littérature pour enfants pour les enfants et les jeunes et l'école, ainsi que l'accès à des livres. Vous pouvez voir que le dialogue entre l'école et la littérature et, crises graves, en particulier, de la littérature pour les enfants et les jeunes a généré, où l'étudiant en tant que lecteur est laissé par la lecture de textes peu profonds et pédagogiques qui ne font pas sens pour le lecteur. Ces crises, ainsi que la perpétuation de l'habitude de la lecture comme quelque chose d'ennuyeux et fastidieux, peuvent être résolus en adoptant une politique de formation des acteurs à revoir leurs pratiques et méthodes, à la fois présenter la méthode recepcional comme l'une des alternatives viables (re) rencontre entre l'école et de la littérature pour les enfants et les jeunes.

MOTS-CLÉS: Formation Reader. Schooling lecture. méthode recepciona

¹ Doutorando em Letras- área de concentração História da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande- FURG, além de ser mestre em Letras, área de concentração História da Literatura pela mesma universidade. É graduado em Licenciatura em Letras- Português e suas respectivas literaturas pela Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus: Bagé. Sua área de interesse é no campo da crítica literária, da historiografia literária, da literatura comparada e da crítica teatral. E-mail: denis-dp10@hotmail.com .

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura para crianças e jovens possui algumas características e nuances próprias, ou seja, é uma literatura autônoma e, dessa forma, possui características literárias e formas de abordagem também autônomas. Como sabemos, ela é uma literatura nova que nasce pouco tempo depois do surgimento do conceito de família burguesa atrelado ao conceito de criança como diferente do adulto e não mais o adulto em miniatura.

Pretendemos apresentar algumas características da literatura para crianças e jovens através da reflexão e discussão do que Zilberman (2003) chama de níveis de adaptação, visto que as obras presentes nesta literatura são escritas por adultos para crianças e há entre o primeiro e o segundo uma lacuna que, para ser atenuada, necessita de adaptação.

Também discutiremos neste artigo como se deu a escolarização da literatura para crianças e jovens discutindo essa entrada e o espaço, ou pouco espaço, que hoje lhe é destinado, pensando na necessidade de práticas de leitura que possibilitem a formação de leitores e leitores literários, estes que se formam, com mais facilidade, nesta idade e com esta literatura.

Além disso, discutiremos a possibilidade de adoção do método recepcional como uma possível alternativa de (re) encontro e de uma abertura para o diálogo entre escola e literatura e escola e literatura para crianças e jovens, reforçando laços que estão frouxos e frágeis. Assim sendo, segue o item 1.

1 A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: ORIGENS E ENTRELAÇAMENTOS COM A EDUCAÇÃO

Primeiramente, para compreendermos como a literatura para crianças e, posteriormente, a literatura para jovens nasce, temos que ter em mente que ela começa com uma mudança no conceito de criança advindo, também, de uma mudança no modelo e no conceito de família. Os primeiros livros para crianças foram produzidos no final do século XVII e no século XVIII. Há nesse período a mudança no conceito de família antes baseado em laços de sangue por um

modelo de família burguês baseado em núcleo unicelular, em que o pai ocupa papel central e tem como suporte a estimulação de um afeto entre os membros deste núcleo (ZILBERMAN, 2003).

Com essa mudança de conceito e de olhar, em que a criança deixa de ser o adulto em miniatura e passa a ser uma fase diferente, até mesmo primitiva da vida humana, torna-se necessário educar esse pequeno “selvagem” para a vida em sociedade. Segundo Zilberman (2003, p.15): “A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções”. Essa preocupação com a educação faz surgir meios de educar e de conduzir a criança à fase adulta e impulsiona, dessa forma, a formação do sistema educacional como o conhecemos hoje: um espaço fechado com horários determinados e adultos que conduzem a tarefa de educar os pequenos.

As relações com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo. Inverte o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos, nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo; por sua vez, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e pelos valores da classe dominante, transmitidos ao estudante (ZILBERMAN 2003, p. 22).

Logo, é por meio desse sistema educacional que procura educar os alunos de acordo com os códigos sociais vigentes, que a literatura para crianças começa a ser produzida. Essas obras de cunho pedagógico ainda são produzidas e continuam a ser consumidas, principalmente, na escola. Ainda, os reflexos desse nascimento conturbado da literatura para crianças ocorreram pela necessidade de atribuir valores e morais (a velha moral da estória) às leituras na educação desse indivíduo e são escritas, principalmente, por professores e educadores com esse intuito moralizante/pedagógico.

Com o surgimento de diferenciação entre adultos e crianças, dispostos em fases distintas, houve a necessidade de delimitar quando começa e quando termina a infância. Ao buscar essa delimitação surgem alguns entre lugares como, por exemplo, a adolescência e a pré-adolescência, demarcações que, até hoje, são discutidas e contrariadas. Para tanto, buscaremos compreender o que seria uma literatura para crianças e jovens pensando nesses conceitos instáveis.

[...] a definição de infância muda, mesmo no âmbito de uma cultura pequena, aparentemente homogênea, tal como muda o entendimento das infâncias do passado. Quando se tenta, por exemplo, descrever 'infância' em qualquer momento, depara-se com uma série de paradoxos (HUNT, 2010, p. 94).

Toda e qualquer tentativa de conceituar e delimitar a infância é um trabalho árduo e defectível, pois, infância é uma construção social advinda da mudança do conceito de família. Logo, delimitar por idades ou dividir por etapas essa fase utilizando outros argumentos, que não os sócio-históricos, é correr o risco de uma busca sem resultados. Se por um lado o conceito de jovem ou de adolescente muda com o tempo e o espaço social em que se discute e se delimitam essas fases, a literatura como conceito também é discutível.

Esse conceito instável de literatura é amplamente discutido pelos críticos e estudiosos sem que se tenha chegado a uma definição que abarque a literatura em todos os seus ângulos. Partindo de conceitos instáveis, literatura e infância, chegamos à literatura para crianças e jovens, um campo, ainda, pouco estudado e que sofre por tramitar entre dois campos diferentes: a pedagogia e a literatura.

Definir literatura infantil pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita de alguma delimitação para ser manejável. No entanto, a despeito da instabilidade da infância, o livro para criança pode ser definido em termos do leitor implícito (HUNT, 2010, p. 100).

Dessa forma, compreendemos que a literatura para crianças e jovens é, relativamente, um campo novo de estudo e que, talvez, por isso é pouco explorado. A literatura para crianças e jovens tramita entre dois grandes polos de produção: livros para crianças e jovens com objetivos estritamente pedagógicos e livros que apresentam uma ligação com o artístico, com o literário e com o fantástico, sem deixar de ser um meio de aprendizagem.

Podemos perceber que o que difere uma obra literária para crianças de outras obras é a presença representativa do fantástico, seja ele apresentado em forma de fábulas ou outras narrativas como, por exemplo, em contos. Já a literatura para jovens tenta ser um meio-termo entre o fantástico e o real, aproximando-se da literatura de massa, lida tanto por jovens como por adultos. E, por fim, temos na literatura canônica, considerada de alta qualidade e

destinada à adultos, a presença massiva do real, onde o fantástico, quando aparece, é relativo ao simbólico mitológico.

Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artísticos a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o *status* de adultos que merecem uma produção literária menor. (ZILBERMAN, 2003, p. 26)

Assim como não merece os desprestígios de textos puramente pedagógicos e com pouco, ou nenhum, valor literário, o campo de pesquisa não o faz jus, ao contrário, deve ser amplamente pesquisado, pois ainda há muitas lacunas de entendimento dessas obras de literatura. Dessa forma, por termos uma literatura autônoma, mas que segue a formatação, ou que se define como literatura atualmente, contendo, por exemplo, a literariedade, segundo Compagnon (2012): linguagem rebuscada, estranhamento e rede metafórica cerrada. Claro que essa literariedade é acompanhada de uma adaptação.

Todas essas características da literatura estão presentes nas obras de literatura para crianças e jovens, contudo não podemos esquecer que há uma diferença entre escritor e leitor. Enquanto que uma obra destinada a um público adulto é, também, escrita por um adulto, quando falamos em literatura para crianças e jovens o público leitor é outro, com outras demandas e outras construções de significado. É importante saber que essa diferença está apenas na assimetria, sendo que os temas não possuem um limite ou uma interdição.

Pensando nessa assimetria e nos estudos acerca da literatura para crianças e jovens é possível percebermos um olhar, de acordo com Lypp (1977 *apud* ZILBERMAN, 2003), “adultocêntrico”. Pois:

[...] embora seja consumida por crianças, a reflexão sobre o produto oferecido a elas provém do adulto, que a analisa, em primeiro lugar, de acordo com seus interesses e que, além disto, a descreve em comparação com o tipo de arte posta à disposição dele, qual seja, a literatura propriamente dita, sem adjetivos (ZILBERMAN, 2003, p. 63).

Este adultocentrismo que permeia os estudos e as produções literárias para crianças e jovens é, talvez, o que não permite um aprofundamento nos estudos de uma literatura autônoma que articula literatura de forma, também,

autônoma. Contudo, uma maneira válida de analisarmos as obras destinadas ao público infantil e juvenil e conseguirmos ficar isentos do olhar do adulto, uma chamada traição ao leitor, é pensar nas obras sob o viés de uma adaptação e, para tanto, há quatro níveis de adaptação: adaptação do assunto; adaptação da forma; adaptação do estilo e adaptação do meio (ZILBERMAN, 2003).

O primeiro nível de adaptação é o assunto, este nível não se concentra em que assuntos podem ou não ser abordados em uma obra destinada ao público infantil e/ou juvenil, mas a maneira como o assunto será abordado e desenvolvido. Dessa forma, escrever sobre temas polêmicos como sexo, violência e outros é possível, conquanto o tema deva ser adaptado respeitando a compreensão dos seus leitores.

O segundo nível de adaptação é a forma. Temos que ter em mente, para a compreensão da adaptação deste nível, que o leitor pressuposto da obra a ser analisada dará as coordenadas desse nível de adaptação. Pensando no leitor, é importante que a obra apresente um enredo linear e personagens que sirvam de meio para a compreensão desse enredo. Neste nível, ainda, entra a presença representativa do fantástico nas obras, seja permeando toda a obra, no caso do leitor infantil, ou alternando com o real, no caso do leitor juvenil.

O terceiro nível de adaptação das obras literárias para crianças e jovens é o estilo. Atentando, também, para o leitor pressuposto dessa obra, o vocabulário que será empregado precisa ser acessível ao público a que se destina. A ordem sintática das frases deve ser respeitada, pois este leitor está em fase de aquisição da escrita e mesmo que não haja pesquisas que comprovem que leitores escrevem melhor que não leitores, neste caso, a ordem sintática das frases tem relação à compreensão do texto lido.

O quarto e último nível de adaptação é o meio, na forma como este livro é apresentado ao pequeno leitor. Neste nível analisamos as ilustrações, a capa, o tamanho do livro e todas as qualidades gráficas presentes na obra. Temos que perceber, também, se as cores e ilustrações que o ilustrador, juntamente com a editora, escolheu condizem com a estória contada, bem como se essa capa chama a atenção para este leitor em formação deixando-o motivado para a leitura.

Atentando para estes quatro níveis de adaptação da obra literária para crianças e jovens que irão reduzir a assimetria entre autor e leitor, podemos classificar, ou compreender melhor as nuances dessa literatura. Contudo, mesmo adaptado, o autor trairá seu leitor em algum aspecto, que poderão ser percebidos em alguma frase, palavra ou ilustração que a traição ocorrerá deixando explícita a assimetria.

Como vimos, a literatura para crianças e jovens nasce junto com a escola e é através dela que os leitores têm acesso aos livros de literatura ou aqueles que lhes são permitidos, como veremos.

No Brasil, a literatura para crianças surge junto com um escritor modernista: Monteiro Lobato. Suas contribuições para que as produções de obras literárias para crianças e jovens surgissem e se desenvolvessem é imensa e até hoje, quando falamos em literatura infantil no Brasil, não podemos deixar de comentar seu nome. Buscando os laços entre literatura para crianças e jovens e educação, percebemos que o acesso à educação também impulsiona o aumento de produção literária.

[...] é interessante observar como o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil no Brasil acompanha o ritmo do desenvolvimento da educação escolar; basta citar o chamado *boom* da literatura infantil e juvenil, que coincide, não por acaso, com o momento da multiplicação de vagas na escola brasileira (SOARES, 2006, p. 19).

A produção de livros de literatura para crianças e jovens cresce no Brasil com o aumento de vagas nas escolas públicas, contudo quantidade não é sinal de qualidade. Atualmente, o número de publicações de livros para crianças e jovens é alto representando o que mais é vendido no mercado, ao lado da venda de bíblias. Entretanto, ao serem analisados, a grande maioria desses livros não apresentam muito pouco, ou nenhum, valor literário, indo para o outro polo: são livros pedagógicos, que objetivam ensinar as crianças atividades básicas como a alimentação e higiene pessoal.

Esse aumento de livros para crianças e jovens advindos de uma necessidade escolar é, por um lado, positivo, pois faz com que as editoras abram espaço para a publicação de escritores e ilustradores dispostos a produzirem livros com qualidade. Todavia, faz com que os contos renomados da literatura

sejam mal adaptados, apresentando algumas obras belas em suas ilustrações, mas sem qualquer valor literário, trazendo textos desconexos e estórias que não condizem com seus originais. Além disso, essa abertura força as editoras a publicarem um grande acervo, porém, sem qualidade. É importante ressaltar que há no Brasil autoras como Ana Maria Machado (1941-) e Lygia Bojunga (1932-) e outras que produzem livros com qualidade literária e que tem suas obras reconhecidas mundialmente através do prêmio Hans Christian Andersen.

Não podemos esquecer que é na escola que a maioria dos alunos terá acesso a esses livros, pois, infelizmente, a cultura do livro é pouco difundida na família brasileira que delega para escola muita das suas antigas funções. Dessa forma, temos que (re) pensar o espaço que a literatura e a literatura para crianças e jovens ocupa no ambiente escolar, bem como a formação do profissional que trabalhará e indicará essas leituras, o qual não dispõe de ferramentas básicas para compreender se o acervo que a escola possui tem ou não qualidade literária.

A leitura na escola, como afirma Soares (2006), é sempre avaliada, seja essa avaliação velada em uma apreciação de leitura, o que ocorre raramente, ou através da leitura de textos que serão interpretados através de uma ficha de leitura ou outra atividade similar. Há momentos na escola em que os alunos podem ler sem serem cobrados, contudo, esses raros momentos são monitorados pela professora ou pela bibliotecária, quando a escola dispõe de uma profissional que organizará e classificará o acervo e quando a escola dispõe de uma biblioteca que seja acessível.

As bibliotecas escolares são um dos problemas que se apresentam na divulgação e no trabalho com as obras literárias e um problema maior quando falamos em literatura para crianças e jovens. As bibliotecas nas escolas servem para guardar a literatura, encastelando-a em um espaço restrito, cuja visitação é orientada com determinações de que livros se podem ou não ler e o tempo que se pode passar dentro dela. A disposição dos livros nas prateleiras também restringe os alunos a pegar, manusear e ler livros que são considerados impróprios ou mesmo não indicados pelos catálogos para a idade dos leitores. Uma alternativa de retirar a literatura de seu restrito castelo é levar os livros em outros suportes como balaios, carros de mão enfeitados, retirando-os da

biblioteca e levando-os para a sala de aula ou mesmo a criação de salas de leitura. O manuseio com o livro é importante, tanto quanto a escolha dos livros que serão levados, priorizando os livros que apresentem condições literárias e não restritamente pedagógicas. Para tanto, o professor que se dispuser a incentivar o hábito da leitura deve ter as ferramentas necessárias: saber classificar e ter lido o acervo para escolhê-lo.

Livros encastelados não chegam ao seu destino primordial que é o leitor. Portanto, a criação de políticas de formação de leitores que, efetivamente, contribuam para que a literatura para crianças e jovens seja lida por eles é muito importante. Essa relação entre literatura e escola, escola essa, berço da literatura para crianças e jovens, deve ser valorizada, buscando alternativas viáveis para que essa relação seja duradoura e mantenha firmes laços que resolverão, ou estarão perto de resolver, as velhas crises de ensino. E, na escola como ocorrem as práticas de leitura e o processo de formação do leitor? Esta pergunta será contemplada no próximo item.

2 AS PRÁTICAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR: O MÉTODO RECEPCIONAL COMO PONTE PARA O DIÁLOGO E O (RE) ENCONTRO ENTRE LITERATURA E EDUCAÇÃO

Quando falamos em formação do leitor a literatura para crianças e jovens nos parece ser a obra e o momento mais propício para formar este leitor que se tornará, possivelmente, um leitor literário. Há uma preocupação insistente com a leitura de clássicos da literatura por leitores mais maduros quando se fala em formação do leitor. Além disso, a escola busca educar esses indivíduos para a sociedade, contudo, esta preocupação com a leitura de um determinado gênero ou de determinados títulos faz com que o leitor seja obrigado a lê-los e compreendê-los o que nem sempre é possível por vários motivos. Essa necessidade de buscar um diálogo com a obra lida é o que devemos levar em consideração inclusive falamos de literatura para crianças e jovens, pois: “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum” (LAJOLO, 2005, p. 15).

A formação do leitor aliada à literatura para crianças e jovens é um ponto em comum na escolarização da literatura, e, talvez, seja ela o começo do diálogo que abrirá o espaço que está sendo negado na escola. Apresentaremos aqui o método recepcional e a sequência básica expandida, duas práticas de leitura que levam em conta o leitor, pois: “A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2007, p. 17).

Sobre a sequência expandida, descrita por Cosson (2007), destacamos que ela se baseia em sete passos: motivação que levará os leitores a ficarem motivados com a leitura que será feita; introdução; leitura; uma primeira interpretação do texto lido; momentos de contextualização teórica, histórica, estilística; poética; crítica; presentificadora e temática; após as contextualizações uma segunda interpretação do texto trabalhado e por fim uma expansão.

A sequência apresentada por Cosson(2007) assemelha-se com o método recepcional, como veremos, pois ambos os métodos de leitura preocupam-se com a compreensão do texto por parte do leitor. Contudo, percebemos que o método recepcional de leitura, ainda, “é estranho à escola brasileira, em que a preocupação com o ponto de vista do leitor não é parte da tradição” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 81). São cinco as etapas que o método recepcional contempla: a primeira é a determinação do horizonte de expectativas do leitor; o segundo é o atendimento desse horizonte de expectativas determinado; o terceiro é a ruptura desse horizonte atendido; a quarta etapa é o questionamento desse horizonte de expectativas que foi rompido e por fim a ampliação desse horizonte.

O método de leitura apresentado acima, pautado na estética da recepção, prevê que o professor compreenda qual é o horizonte de expectativas do aluno investigando esse “gosto” do leitor. Essa delimitação é um trabalho que necessita de maior tempo, pois o professor deve conhecer esse leitor em formação. Além disso, atender esse horizonte de expectativas exige que o professor conheça e tenha lido um extenso número de obras e, ao se tratar de literatura para crianças e jovens, distingui-las entre obras literárias e obras pedagógicas.

É sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia (ISER, 2002, p. 105).

Essa conexão entre autor-obra-leitor que é levada em conta no método recepcional propõe uma mudança na educação que prima por um modelo tradicional de ensino. Tal modelo prioriza, nas aulas de língua portuguesa, o estudo gramatical e, com algumas aberturas, o estudo de algumas classes gramaticais e seu sentido no texto. A literatura recebe espaço apenas no ensino médio, onde há uma disciplina com a carga-horária de uma hora-aula por semana e que, em função dos vestibulares e outros exames de admissão ao ensino superior, primam pela periodização literária, como se a literatura coubesse em caixas. Já no ensino fundamental ela não entra e quando o faz entra de viés, atrelado ao estudo de gramática ou através da interpretação textual que educa os alunos para uma leitura correta: a do professor.

O espaço que é dado para a literatura na educação brasileira é irrisório, a leitura de textos, quando acontece, resume-se em textos presentes nos livros didáticos adaptados e fragmentados e com perguntas acerca do texto já prontas e tendenciosas que não permitem a reflexão e a crítica por parte dos alunos. Dessa forma, vemos no método recepcional uma alternativa, dentre outras, para o trabalho com literatura e, nesse trabalho, a literatura para crianças e jovens.

Ao determinar o horizonte de expectativas do aluno, sondando o tipo de texto ele está acostumado a ler ou que ele não lê nenhum texto é possível buscar uma obra que dialogue com este leitor, ou seja, uma obra cujo leitor pressuposto se adéqua ao leitor em formação. Assim, ao conhecer o aluno tendo em mente o leitor que pretendemos formar é possível pensarmos na gama de assuntos a serem trabalhados e propostos e com isso buscar no acervo disponível obras que trabalhem com esses assuntos.

Atender o horizonte de expectativas desse leitor é buscar entre os inúmeros títulos que as editoras dispõem e disponíveis nas bibliotecas escolares, um título que consiga fazer sentido ao nosso leitor. Atender a esse horizonte de expectativa exige do professor o conhecimento dos livros disponíveis, contudo não apenas saber que títulos estão à disposição do aluno, mas conhecer o tema e conhecer o livro, percebendo os níveis de adaptação da obra para atenuar a assimetria entre autor e leitor. Salientamos que os livros disponíveis nas escolas públicas são, em sua grande maioria, advindos do PNBE (Programa Nacional

Biblioteca da Escola) e que, portanto, são livros que passam por um crivo de qualidade.

O passo mais importante, do método recepcional, em relação ao horizonte de expectativas do leitor é rompê-lo. O rompimento do horizonte ocorre com a leitura de outra obra mais complexa e que trabalhe com a mesma temática. Romper esse horizonte exige, também, o conhecimento do docente acerca das obras que serão lidas, lembrando que é impossível formar leitores sem ser um. A escolha da obra a ser lida/sugerida, nesse momento, deve romper colocando em xeque as verdades que o leitor toma como suas, fazendo-o refletir e duvidar dessas verdades, ou seja, balançar as estruturas, até então, firmes na mente do leitor.

Por fim, romper esse horizonte não garante que o leitor o amplie, pois pode ocorrer um afastamento entre literatura e aluno, que não é nosso objetivo. Para tanto, há o momento de reflexão desse horizonte de expectativas rompido que, através do diálogo, discussão e reflexão será ampliado, mudado. Após, segue o ciclo de atendimento, rompimento, discussão/reflexão e ampliação do horizonte de expectativas do leitor.

Se a literatura infantil revive os mesmos problemas de produção que envolvem toda criação poética, encará-la como uma área menos da teoria e da prática artística significa ignorar seus reais problemas em favor de um propósito elitista, que tem como meta garantir a primazia da condição adulta. E significa ignorar também os reais problemas da própria teoria literária, na medida em que a literatura infantil oferece um campo de trabalho igualmente válido, ao reproduzir, nas obras transmitidas às crianças, as particularidades da criação artística, que visa à interpretação da existência que conduza o ser humano a uma compreensão que conduza o ser humano a uma compreensão mais ampla e eficaz de seu universo, qualquer que seja sua idade ou situação intelectual, emotiva e social (ZILBERMAN, 2003, p. 69).

Percebemos que o diálogo entre literatura e escola não é apenas possível como necessário, pois, a literatura não é apenas uma forma de arte, mas uma forma de ampliar a visão dos leitores, formando cidadãos críticos e criativos objetivos presentes nos PPP (Projetos Políticos Pedagógicos) das escolas. Por outro lado, a formação de profissionais que compreendam essa importância e que saibam identificar não apenas obras da literatura para crianças e jovens que,

realmente, apresentem consistência literária, como ter a sensibilidade de determinar o horizonte de expectativas de seus alunos, formando leitores é de fundamental importância e, assim, tem-se as considerações finais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura para crianças e jovens, por ser recente, apresenta nuances autônomas e, para tanto, as análises das obras e a crítica acerca dessa literatura são, também autônomas. Essa autonomia não deve ser vista como negativa ou como uma forma de menosprezar a literatura para crianças e jovens, mas de compreender, ou lançar uma tentativa de compreensão, aos poucos estudos que abordem as obras e a literatura para crianças e jovens no meio acadêmico e escolar.

Como vimos, a literatura para crianças e jovens nasce com a mudança do conceito de família e a distinção da infância como uma fase da vida humana diferente da dos adultos. Essa família burguesa, com outros valores familiares, carente de uma educação voltada aos pequenos, impulsiona a produção de livros e obras que orientem essa fase. Dessa forma, a literatura para crianças e jovens surge com o propósito de educar e, portanto, com funções pedagógicas.

Esses laços que unem literatura e escola, na medida em que as obras vão tendo um compromisso com a arte e sendo, efetivamente, literatura, vão se afrouxando e se distanciando. Contudo, é possível perceber que a literatura para crianças e jovens e a escola possuem um laço, pois o acesso, mesmo restrito, a livros de literatura para crianças e jovens se dá nesse espaço contraditório e de complexas conturbações.

O espaço, apesar de pouco explorado, que a literatura ocupa na escola deve ser mantido, buscando uma ampliação, tal ampliação se pauta na necessidade de diálogo entre literatura e escola, bem como o reconhecimento da importância da literatura. A literatura para crianças e jovens deve reivindicar seu lugar de direito, reforçando seus laços com a família e a escola. Uma possibilidade desse diálogo e (re) encontro é através de uma política de formação de leitores que prime pela formação de um leitor que compreenda o mundo à sua volta, compreendendo o que lê, o mundo que o cerca.

Elencamos aqui neste trabalho o método recepcional como uma das alternativas para a formação desse leitor, contudo compreendemos que a aplicação do método pode não apresentar resultados por inúmeros motivos, pois:

Técnicas milagrosas para o convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo inato- quando já instalado- o desencontro entre leitor e texto (LAJOLO, 2005, p. 14).

Por fim, percebemos que o espaço que a literatura para crianças e jovens ocupa na escola é mínimo e não condiz com seu valor como literatura e como arte voltada às crianças e aos jovens, adolescentes, ou seja, mesmo havendo uma produção extensa e massiva de obras, estas não chegam aos seus leitores e quando chegam são obras desprovidas de valor literário, seja pela falta de conhecimento do mediador que a indica, seja pela falta de acesso ao leitor. A literatura deve reivindicar seu espaço, importante espaço que, caso não resolva as velhas crises da educação, servirá com reflexão efetiva sobre os métodos e as metodologias de ensino.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

COMPAGNON, Antoine. *O Demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2Ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA LIMA, Luis. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2 Ed. Rev. E ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wolfgang. *O jogo do texto*. In: COSTA LIMA, Luis. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2 Ed. Rev. E ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 Ed. São Paulo: ática, 2005.

LYPP, Maria. Einleitung. In: LYPP, Maria. *Literatur fur kinder*. Gottigen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1977. In: ZILBERMAN, Regina. *A Literatura infantil na escola*. 11Ed. Atual. E ampl. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Org) *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11 Ed. Atual. E ampl. São Paulo: Global, 2003.

FENÔMENOS FONÉTICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA: O CASO DOS METAPLASMOS¹

José Antônio Carvalho Almeida ²

Francisco Renato Lima ³

RESUMO

Este trabalho de pesquisa trata-se de um apanhado bibliográfico e de caráter qualitativo sobre os fenômenos fonéticos da Língua Portuguesa, com especial atenção para os casos dos metaplasmos. Procurou-se, com essa pesquisa, mostrar as diversas manifestações fonéticas que ocorrem na nossa língua. A base teórica que sustentou a pesquisa foi a teoria da Variação Linguística, por meio das elucidações teóricas propostas por Bagno (2007), Coutinho (1976), Tarallo (2003; 2005 [1985]), Preti (2000 [1977]), Garcia e Nascimento (1971), entre outros. O trabalho tem como objetivo analisar os eventos fonéticos da Língua Portuguesa, no intuito de contribuir cada vez mais com os estudos teóricos nesta área do conhecimento. Há em toda sociedade diversos tipos de discursistas que utilizam o idioma de forma muito peculiar, muitos deles, ao fazer tal ação, manifestam um tipo de variação que não concerne com o uso padrão da língua. Por que isso ocorre? E que nome recebe? Os diversos eventos fonéticos da língua materna têm várias causas como se verifica ao longo deste trabalho, dentre elas: a faixa etária, grau de escolaridade, fator socioeconômico, localização geográfica. Desse modo, tem-se, ao final, feito um apanhado sobre as principais nomenclaturas que constituem esse fenômeno e, sobretudo, quando e como eles ocorrem no processo de interação pela linguagem.

Palavras-chave: Análise linguística. Fenômeno fonético. Metaplasmos. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research is a bibliographic and qualitative survey on the phonological phenomena of the Portuguese language, with special attention to the cases of

¹ Este texto é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao curso de Especialização em Língua Portuguesa, oferecido pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Essa versão apresenta algumas alterações e modificações daquela apresentada à instituição, na ocasião de conclusão do curso, com o título: “*Fenômenos fonéticos da Língua Portuguesa: um estudo sobre metaplasmos*”, em que os autores assumiram os papéis de orientando e orientador, respectivamente.

² Graduado em Letras-Português (Centro Universitário Claretiano) e em Pedagogia (UESPI). Especialista em Língua Portuguesa (UESPI). Supervisor de ensino e professor de Língua Portuguesa nos municípios de José de Freitas e Lagoa Alegre. E-mail: jantonio82@hotmail.com.br

³ Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professor Auxiliar – UFPI, lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

metaplasms. It was sought, with this research, to show the diverse phonetic manifestations that occur in our language. The theoretical basis that supported the research was the theory of Linguistic Variation, through the theoretical elucidations proposed by Bagno (2007), Coutinho (1976), Tarallo (2003, 2005 [1985]), Preti (2000 [1977]), Garcia and Nascimento (1971), among others. The objective of this work is to analyze the phonetic events of the Portuguese Language, in order to contribute more and more to the theoretical studies in this area of knowledge. There are in every society various types of discursists who use the language in a very peculiar way, many of them, in doing so, manifest a type of variation that does not concern the standard use of the language. Why does this occur? And what name do you get? The various phonetic events of the mother tongue have several causes, such as age, schooling, socioeconomic factor, geographical location. In this way, one draws a conclusion about the main nomenclatures that constitute this phenomenon, and, especially, when and how they occur in the process of interaction through language.

Keywords: Language analysis. Phonetic phenomenon. Metaplasms. Portuguese language.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As línguas são constitutivamente heterogêneas, pois através delas temos de dar conta das muitas situações sociais em que nos envolvemos, em nosso dia a dia. Elas são também inevitavelmente voltadas para a mudança, pois os grupos humanos são dinâmicos, e as línguas que eles falam precisam adaptar-se às novas situações históricas.

(CASTILHO, 2010, p. 197)

A Língua Portuguesa (LP) vem evoluindo desde os primórdios, demonstrando que o falar de ontem não é o falar de hoje. No entanto, essa evolução, em certos aspectos, não é considerada por grande parte da população brasileira, principalmente, entre aqueles que se julgam detentores do 'uso correto' desse idioma. Contudo, é preciso entender que, no que diz respeito à evolução do falar, devem-se considerar as variantes nela encontrada.

Nesse cenário, há de conjecturar os diversos falares existentes nesse imenso país e buscar entender como eles acontecem socialmente, pois "a língua está totalmente inserida e interligada à sociedade. Não há sociedade sem língua e nem língua sem sociedade para que esta se manifeste" (TARALLO, 2003 [1985], p. 19).

Nesse sentido, faz-se necessário especificar os estudos na área da Sociolinguística Variacionista, que tem como principal material de análise as interações sociais discursivas. Através desse campo científico, iniciado por William Labov (1972), nos Estados Unidos, é que começamos a entender que é possível dizer a mesma “coisa” de formas diferentes, pois tanto o social, como o geográfico, o econômico, entre outros fatores, interferem nesse falar. No entanto, os vários dizeres, ao se relacionarem à mesma “coisa”, são equivalentes linguisticamente, porém não aceitos pela língua padrão. Nesse contexto, é que surgem os fenômenos fonéticos da língua, os quais permitem que cada indivíduo manifeste um falar singular, próprio de sua realidade, e a partir dessa situação, por falta de uma clareza acentuada sobre essa manifestação, nasce uma forma de preconceito, o linguístico.

O interesse desta pesquisa se dá pela necessidade de esclarecer melhor os fenômenos fonéticos da LP oriundos de diversos contextos, no sentido de contribuir cada vez mais para o aprofundamento dos estudos nesse campo temático, e conseqüentemente, para que os resultados dessas reflexões possam diminuir o preconceito que se revela frente a essa problemática.

Para tanto, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com base nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista, linha teórica que estuda o fenômeno da variação linguística. Consignando-se essa vertente, recorrem-se às reflexões de autores como Bagno (2007), Coutinho (1976), Tarallo (2003; 2005 [1985]), Preti (2000 [1977]), Garcia e Nascimento (1971), entre outros.

A partir desse cenário, buscou-se esclarecer melhor a nomenclatura dessas manifestações, como também identificar de que modo elas se revelam, como e por que acontecem socialmente. Objetiva-se, assim, analisar os eventos fonéticos da LP, no intuito de contribuir cada vez mais com os estudos teóricos nesta área do conhecimento.

Nesse intuito, o trabalho está estruturado em três partes, após essas considerações introdutórias. A primeira parte, que versa sobre o gênese da variação linguística e suas contribuições para o campo evolutivo da língua; a segunda tratará sobre as reflexões que intelectuais, como os já citados acima, fazem aos objetos de estudo desse trabalho. A terceira parte trata sobre as

nomenclaturas e em que contexto ocorre cada fenômeno fonético existente na nossa língua mãe, com suas devidas exemplificações. É nessa seção que analisaremos, de forma detalhada, o fenômeno aqui proposto, seguido, por fim, das considerações finais.

2 A GÊNESE DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO EVOLUTIVO DA LÍNGUA

O linguista brasileiro Marcos Bagno (2004) afirma que “as línguas mudam e assim os padrões”, fato que, só tem razão de ser devido aos estudos de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) na chamada Teoria da Variação ou Sociolinguística. Para os criadores desse novo campo de estudo, desenvolvido por Bagno, em diversos trabalhos, o objetivo é, sobretudo, descrever a língua e seus determinantes sociais e linguísticos, levando em conta seu uso variável.

Assim, esses estudos lançaram um novo olhar de superação para as inquietações linguísticas pendentes há mais de meio século. A análise da língua nesse ponto de vista agrega os fatos de uso variável e seus possíveis determinantes sociais e estilísticos. Algo até então não considerado.

Nesse campo tão vasto, a Teoria da Variação discorre sobre a mudança linguística em decorrência de vários fatores, como: linguístico, social, faixa etária, econômico, sexo, grau de escolaridade, regional, enfim, não se esgota, pois onde o homem manifestar o uso do idioma, terá um fator que o influencie. Nessa perspectiva, a Sociolinguística Variacionista compreende a língua como um organismo vivo que está em constante construção e reconstrução.

Ao contrário da norma-padrão, que é tradicionalmente como um produto homogêneo, [...] a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente **heterogênea**, *múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução*. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um *processo*, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma **atividade social**, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita. (BAGNO, 2007, p 36) (grifos do autor)

As reflexões de Bagno (2007) nos fazem entender ainda mais a importância desses estudos para a compreensão da atividade fonética que ocorre no sistema linguístico de um idioma. Sendo assim, é de fundamental importância saber que nos falares de um povo há diversas manifestações fonéticas, e que elas são influenciadas por ambientes sociais e contextuais caracterizados por estruturas diferentes. É essa a perspectiva da Sociolinguística, pregada por Labov (1972), na Teoria da Variação.

Sob esse enfoque, a língua é entendida como um sistema dinâmico e heterogêneo, condicionada a passar por eternas mudanças no seu corpo evolutivo. A partir desse entendimento, podemos evidenciar a “morte” de muitas, dentre elas, o latim; como também, o nascedouro de outras tantas, haja vista o sistema ser mutável, e por consequência, propicia tal fato.

Desta feita, as contribuições dessa teoria, que se originou aproximadamente pela década de 50, são muito significativas para a compreensão e análise dos fenômenos fonéticos existentes na Língua Portuguesa, propostas neste trabalho. Sob o ponto de vista desses estudos é que passamos a melhor compreendê-los e analisá-los. É na Sociolinguística ou Teoria da Variação que vamos encontrar a dimensão plural que a língua tem, na relação com a sociedade que a utiliza. Como podemos constatar nessa afirmação de Labov (1972 *apud* MONTEIRO, 2000, pp. 16-17), quando aponta que

A função da língua de estabelecer contatos sociais e o papel social, por ela desempenhado de transmitir informações sobre o falante constitui uma prova cabal de que existe uma íntima relação entre língua e sociedade [...] A própria língua como sistema acompanha de perto a evolução da sociedade e reflete de certo modo os padrões de comportamento, que variam em função do tempo e do espaço.

Dito isso e entendido que a Teoria da Variação tem como premissa captar informações quantitativas hipotéticas sobre os variados dizeres e relacioná-los a um tipo de fenômeno linguístico, elucidando assim, os processos existentes na língua, é que utilizamos essa vertente teórica neste trabalho. Vale ressaltar aqui as contribuições de William Bright (1966) e Fishman (1972). Foram eles, os pioneiros a consignar os pressupostos sociais aos estudos das línguas. Segundo

Barbosa (2008), esses autores introduziram o conceito de que a língua sofre influência diversa, portanto, ela é heterogênea.

Portanto, na medida em que a sociedade se transforma, com o advento de diversos fatores, com ela também se modifica a linguagem de seus indivíduos. Tais pressupostos se baseiam na afirmação de Tarallo (2003 [1985]) de que os fenômenos linguísticos são condicionados à vivência em comunidade. No próximo tópico, conheceremos esses fenômenos fonéticos e as reflexões feitas por alguns dos mais respeitados estudiosos do assunto.

3 REFLEXÕES SOBRE AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Através das investigações científicas feita pela Sociolinguística, tem-se constatado que a língua é formada por um agrupamento de variantes, seja ela executada por numerosos grupos de indivíduos ou até mesmo por apenas um, ela nunca será usada da mesma maneira. Dessa forma, autores como Coutinho (1976), Bagno (2007), Preti (2000 [1977]), entre outros, tecem algumas reflexões relevantes para uma melhor compreensão como se processam essas mudanças dentro de um mesmo sistema de linguagem.

Para Preti (2000 [1977]), essas alterações na condução do ato de comunicação se dão por três maneiras: devido à posição geográfica, ou diatópica, devido às relações socioculturais, ou diastráticas, ou então, por questões de estilo, também chamada de diafásica.

Corroborando com Preti (2000 [1977]), Tarallo (2005 [1985]) especifica mais ainda, destacando o que ele chama de “condicionantes” para as modificações do ato comunicativo de um mesmo sistema. Para o autor, o discurso (in) formal, o grau de escolaridade, o sexo, o nível socioeconômico e a faixa etária são fatores preponderantes para as variantes dos falantes.

Nessa visão, com a qual corroboramos, que a língua não é um bloco homogêneo de manifestações, é que mostraremos as peculiaridades que nela se inserem e as posições de alguns pensadores, como Bagno (2007), Garcia e Nascimento (1971), frente a isso.

Quanto à variedade geográfica, ou diatópica, ela decorre do espaço em que cada comunidade se insere. A diferença mais acentuada nesse campo de estudo diz respeito ao significado dos termos. Como existe uma diferença de espaços, fica evidente a diferenciação do nome dado a um mesmo objeto ou expressão. O poema que segue é um exemplo ilustrativo dessa variedade fonética.

[...]
Que importa que uns falem mole descansado
Que os cariocas arranhem os erres na garganta
Que os capixabas e paroaras escancarem as vogais?
Que tem em si o quinhentos réis meridional
Vira cinco tostões do Rio pro Norte?
Juntos formamos este assombro de misérias e grandezas,
Brasil nome de vegetal!...
[...]
(MÁRIO DE ANDRADE, 1987, p. 208)

Desse modo, a inserção de uma comunidade de falantes em um determinado espaço geográfico é fator determinante da diferenciação linguística. O trecho do poema acima retrata com eficiência essa afirmação.

Quanto à variação sociocultural, ou diastrática, está ligada ao significado. Destacam-se nesta condicionante os usos diferenciados da língua por faixa etária, sexo ou fatores socioeconômicos. O fator social é preponderante na manifestação do uso do idioma.

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio. [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23)

É evidente que a situação do indivíduo na pirâmide sociocultural de uma sociedade refletirá muito do seu perfil, inclusive como se comunica. Exemplo claro nessa variedade é a não consideração de algumas expressões vindas de pessoas ocupantes do nível mais baixo no quesito socioeconômico. No entanto, o que este trabalho visa esclarecer é que esse descompasso tem uma razão de ser, pois a condição econômica social de um indivíduo influi na sua linguagem.

Por último, na classificação apontada por Preti (2000 [1977]) está à diafásica, variedade linguística ligada ao estilo como cada grupo conduz a língua, a partir de conveniências peculiares a cada um. Nessa variedade, o ato de interação comunicacional é influenciado pelo contexto dos participantes, sendo que a ocasião determina como eles interagem com seu interlocutor. São casos de advogados, médicos, religiosos, entre outros. Nessa perspectiva, cada microsistema dispõe de uma forma de se comunicar. O discurso entra na esfera da formalidade ou da informalidade.

Com essas concepções, entendemos por que ocorrem as mudanças nas estruturas das línguas, como elas estão ligadas intrinsecamente ao homem e como esse está em constante transformação, ocasionando assim, os fenômenos linguísticos.

A partir dessas constatações, podemos verificar, de forma mais embasada, os fenômenos fonéticos que o falante do português brasileiro (PB) manifesta. Eles nascem mediante essa conjuntura e de acordo com suas características recebem nomenclatura própria. Contudo, é preciso evidenciar que essas diferenciações de fala não podem ser consideradas de forma alguma um “erro” de comunicação ou um empobrecimento da língua, mas uma variante, como afirma Bagno (2002, p. 73).

[...] mesmo que tenhamos tudo isso muito claro em nossas mentes, é preciso sempre lembrar que, do ponto de vista sociológico, o “erro” existe e sua maior ou menor “gravidade” depende precisamente da distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais, que é também uma pirâmide de variedades linguísticas. [...] O “erro” linguístico, do ponto de vista sociológico e antropológico, se baseia, portanto, numa avaliação estritamente baseada no valor social atribuído ao falante, [...].

Assim sendo, no próximo tópico, analisaremos cada fenômeno e sua natureza, a fim de contribuir, de forma a ampliar mais ainda, os estudos neste campo. Para tanto, este trabalho se atém somente aos fenômenos fonéticos originários dessas variantes, no caso os metaplasmos.

4 ANÁLISE DOS FENÔMENOS FONÉTICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA: O CASO DOS METAPLASMOS

Após toda essa explanação feita em tópicos anteriores, sobre mudanças linguísticas, é hora agora de identificá-las e analisá-las, uma a uma, de forma sucinta, para que possamos reconhecê-las, a partir dos exemplos retirados de Coutinho (1976), Garcia e Nascimento (1971), Bagno (2007), que enfatizam a importância dessa compreensão para que não se julguem apenas com “erro grave” cada ação de comunicação que porventura seja manifestada por pessoas ou grupos de pessoas.

Em concordância, esses autores, dizem que, dentro do PB em situações de comunicação, encontraremos dizeres como ‘*poico*’, ‘*caxa*’, dentre outros. E que tal fato se justifica e tem nome. O primeiro autor denomina esses fenômenos fonéticos de *metaplasmos*, que, na verdade, são transformações que o português sofre e vem sofrendo ao longo do tempo. Seguindo ainda a visão de Coutinho (1976), tais fenômenos sofrem condicionantes a partir das leis fonéticas, que são: lei do menor esforço; lei da permanência da consoante inicial e lei da persistência da sílaba tônica. Esclarecido isso, vamos aos objetos desse trabalho.

Os metaplasmos de apagamento, acréscimos ou modificações de fonemas são assim especificados, como mostra Bagno (2007):

- **Metaplasmo por acréscimos:** prótese, epêntese e epítese.
- **Metaplasmo por supressão:** aférese, síncope, apócope crase, haplogia e sinalefa.
- **Metaplasmo por transposição:**
 1. De acento, hiperbibasmo.
 2. De fonemas, metátese e hipétese.
- **Metaplasmo por transformação:** assimilação, dissimilação, sonorização, palatização, ditongação, monotongação, nasalização, desnasalização, silabação, consonantização, vocalização, apofonia e rotacismo.

Todos esses tipos de metaplasmos são verificados no PB, entre as diversas classes sociais, preponderando com mais intensidade nos grupos mais marginalizados socialmente, mas não descartando seu uso pela classe dominante. Esses eventos acontecem ao longo do tempo, podendo, de acordo

com o contexto social vigente, ser absorvido pela norma “cultura” da língua ou ficar à margem, apenas como ocorrência variacional. Cabe enfatizar também, que eles, ao sabor de seu uso, podem sofrer modificações através de uma relação diacrônica e sincrônica.

Como dito, vejamos os casos que se evidenciam cada um deles.

4.1 Metaplasmo por acréscimos

O diálogo que se segue é fictício e foi retirada do cordel *Maria dormideira*, de autor desconhecido, para exemplificar como ocorre esse evento fonético. Neste sentido, seguem os conceitos de Garcia e Nascimento (1971) explicitados no livro “Gramática História”.

Ex: - Maria você levou os produtos para a exposição como combinado?

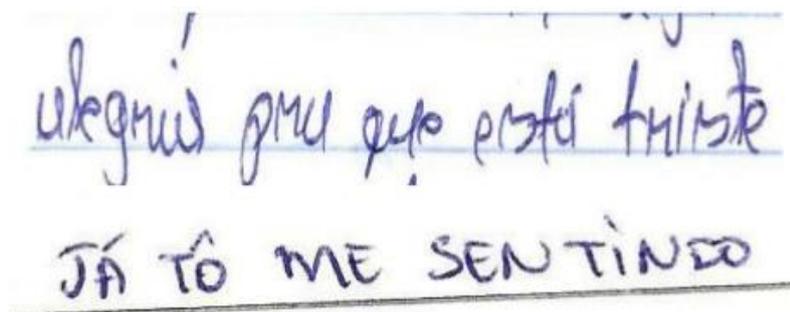
- Meu **Deuso!** **Drumi** muito e não **alevei**, e agora?

Nesse exemplo, podemos verificar a ocorrência dos três fenômenos que se enquadram nesta categoria. No vocábulo **Deuso**, temos a adição do fonema vocálico /o/ no final do termo. Para essa condição, segundo os autores já citados nesta seção, evidenciamos a epítese, manifestação marcada por aumento de fonema no final do termo. Já na palavra **Drumi**, observamos o acréscimo do fonema /r/ no meio do vocábulo, aqui encontramos um exemplo da epêntese; e na palavra **alevei**, o aumento se dá no início, como a adição do fonema /a/, desse modo, configura-se a prótese.

4.2 Metaplasmo por supressão

Nesse campo de classificação, os eventos se configuram pela perda de fonema na estrutura dos vocábulos. Os exemplos que se seguem foram transcritos a partir de falas do cotidiano, disponíveis no site: < <http://pt.slideshare.net> >. São contextos isolados, mas testificam as manifestações que pretendemos evidenciar. Vale ressaltar também, que eles estão em comum acordo com a visão de Garcia e Nascimento (1971).

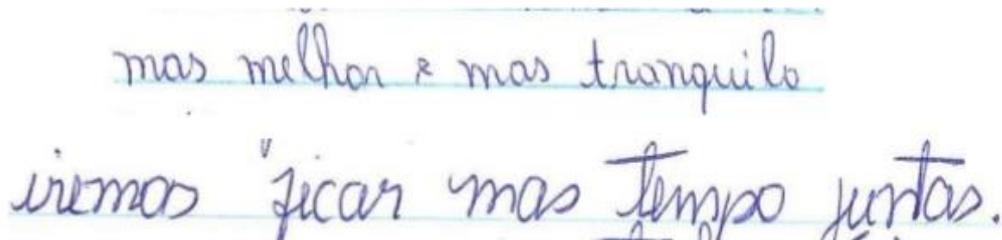
Ex1:



alegru! que que está triste
JÁ TÔ ME SENTINDO

No segundo enunciado, precisamente ao apreciar o vocábulo *tô*, fica claro constatar a subtração da sílaba fonética [es]. A palavra “aqui”, transcrita, representa um típico caso de **aférese**, em que se apaga o fonema no início do termo. Um exemplo bem popular de **aférese** é a redução do nome *José*, para *Zé*.

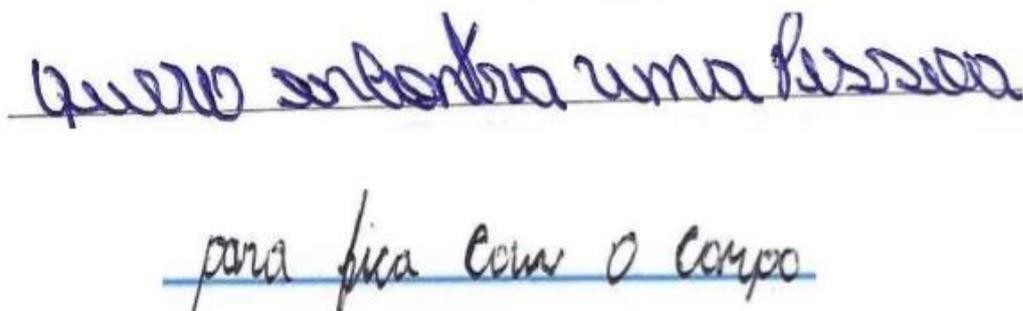
Ex2:



mas melhor e mas tranquilo
vamos 'ficar mas tempo juntas.

Nesse exemplo, o apagamento do fonema vocálico /i/ na palavra *mas* configura o fenômeno fonético conhecido como **síncope**. Observe que, de acordo com o contexto, esse termo deveria ser transcrito de forma a dar sentido de adição e não de adversidade, como se verifica acima.

Ex3:



quero encontrar uma pessoa
para fica com o corpo

Nesse contexto, a subtração mais evidente está na transcrição do verbo *encontrar*, que deveria estar no infinitivo, porém o que notamos é o abatimento do fonema /r/ no final na expressão. A tipificação do evento nessa conjuntura é denominada de **apócope**.

Os fenômenos conhecidos como crase, haplogogia e sinalefa oralmente são imperceptíveis, contudo, compartilharemos seus conceitos no sentido de ampliar mais ainda nosso entendimento sobre esse tema. Garcia e Nascimento (1971) conceituam assim: o primeiro é a fusão de artigo, precisamente o artigo “a”, isso ocorre por uma conversão gramatical do português. O segundo processa-se quando duas sílabas se fundem na junção de palavras. E o último incorre quando há o desaparecimento vocálico no fim da palavra quando o termo seguinte é iniciado por vogal. A exemplificação nesses casos não se mencionou devido ao caráter não oral que essas manifestações têm.

4.3 Metaplasmo por transposição

Essas ocorrências se dividem em dois grupos: um com deslocamento de acento, evidenciando assim a mudança de tonalidade e outro, com o deslocamento de fonema, evidenciando a mudança sonora.

4.3.1 Transposição de Acento

Essa manifestação se revela na medida em há o deslocamento do acento original de um termo ou para a sílaba posterior ou para a anterior. O nome dado a esse fenômeno é **hiperbibasmo**. Quando à transposição do acento se faz para a sílaba anterior é um hiperbibasmo de **sístole**, quando acontece o oposto, é um **hiperbibasmo** de **diástole**. Como podemos verificar neste exemplo, proposto por Bagno (2007):

Ex: rubrica > rúbrica, comprovação de **sístole**.

refém > réfem, comprovação de **diástole**.

Estes fenômenos são manifestados popularmente, na medida em que a próprio usuário da língua os incorporam em seu falar.

4.3.2 Transposição de Fonema

Ainda de acordo com Bagno (2007), a alteração nesse campo de variação acontece no som e podem se revelar de dois modos. Um quando a alteração de som se dá na mesma sílaba, temos o evento chamado de **metátese**; o outro, quando a alteração se confirma em sílabas diferentes, temos, nesse caso, a **hipértese**.

Essas situações podem ser verificadas na exemplificação abaixo:

Ex: dormir > dromir, mudança ocorrida na mesma sílaba, **metátese**.

iogurte > iorgute, mudança ocorrida entre sílabas diferentes, **hipértese**.

Este contexto é bastante evidenciado em comunidades cujo falantes têm menos grau de instrução.

4.4 Metaplasmo por transformação

Nessa configuração, os sons de um termo sofrem mutação a ponto de incorrer a mudança por completo deste. Esse campo variacional é que demanda maior especificidade, devido ao maior grau de acontecimento. Por isso, mostraremos como se revelam em contextos isolados, seguindo o padrão de Bagno (2007). Esse autor, em uma publicação sobre esse campo de variação fonética, publicou-os de forma sucinta e clara, como verificamos a seguir.

Quadro 01: Fenômenos de variação fonética

FENÔMENO	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
Assimilação	Consiste em transformar um determinado fonema em outro que seja igual ou semelhante a um que lhe é contíguo dentro da mesma palavra.	Ex: <i>viste</i> > <i>visse</i>
Dissimilação	Fenômeno inverso da assimilação, que consiste em estabelecer uma diferenciação entre dois fonemas iguais.	Ex: <i>pirula</i> > <i>pílula</i> .
Sonorização	Consiste na substituição de uma consoante surda por uma sonora.	Ex: <i>cuspir</i> > <i>guspir</i> .
Palatização	Consiste na transformação de um ou mais fonemas em consoante palatal.	Ex: <i>arana</i> > <i>aranha</i> .
Ditongação	Corresponde na transformação de um hiato ou vogal em ditongo.	Ex: <i>copo</i> > <i>coipo</i>
Monotongação	É a redução de um ditongo em vogal.	Ex: <i>beijo</i> > <i>bejo</i>
Nasalização	Consiste em transformar uma vogal oral em nasal.	Ex: <i>exame</i> > <i>inzame</i>
Desnalização	É o inverso da nasalização, o segmento nasal passa ser oral.	Ex: <i>virgem</i> > <i>virgi</i>
Silabação	Permuta de um ou mais fonema em consoante sibilante.	Ex: <i>áudio</i> > <i>ouço</i>
Consonantização	Consiste em permutar um fonema vocálico em consoante.	Ex: <i>lesus</i> > <i>Jesus</i>
Vocalização	É a transformação de uma consoante em vogal.	Ex: <i>porco</i> > <i>poico</i>
Apofonia	Configura-se como uma mudança no timbre de uma vogal por conta de um prefixo.	Ex: <i>perfecto</i> > <i>perfeito</i>
Rotacismo	É a transformação do fonema /l/ em /r/.	Ex: <i>problema</i> > <i>probrema</i>

Fonte: Bagno (2007, pp. 207-224)

O quadro acima mostra a dinâmica da língua e os diversos fenômenos aqui retratados, elucidam que cada ato de fala diferente do convencional, não pode ser, a partir dessa constatação, configurado como apenas “erro” mais sim, um resultado de diversos fatores, físicos, biológicos, instrucional, regional que atuam no falante e faz com este manifeste um desses eventos fonéticos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da extensão territorial, todos os brasileiros falam a mesma língua, o PB, seja o considerado ‘certo’ ou ‘errado’, nós nos comunicamos utilizando os mesmos códigos fonéticos. Contudo, devido aos fatores regionais, econômicos,

sociais e culturais, dentre outros, essa interação não se processa de forma igual em todo o território nacional.

As reflexões de alguns autores, dentre eles: Bagno (2007), Coutinho (1976), Tarallo (2003; 2005 [1985]), Preti (2000 [1977]), Garcia e Nascimento (1971), dentre outros, nos fizeram reconhecer que dentro da LP existem muitos fenômenos, principalmente de ordem fonética, que fundamentam a não realização por igual da utilização dessa língua.

Esse cenário só se realiza por que, como pudemos constatar, através das considerações de autores, cada variação linguística provoca em si, uma manifestação fonética. Compreender a ordem de cada ocorrência é de extrema importância, no sentido de efetivar cada vez mais a comunicação entres os indivíduos brasileiros e também romper paradigmas existentes na sociedade brasileira, no que diz respeito ao preconceito linguístico.

A divulgação dessas manifestações presente em nossa língua torna-se indispensável, para que cada vez mais se diminua a distância entre os diferentes modos de dizer, na língua. É fato, a língua sofre transformação ao longo tempo e no seu uso diário. Cada vez mais surgem expressões, vocabulários que não concernem com o padrão culto da língua e, sob essa ótica, se faz necessário que os interlocutores tenham consciência disso, para que não prejudique a interação sócio-comunicativa entre eles.

Nesse sentido, esse trabalho buscou, através de uma análise bibliográfica, referenciar esses fenômenos fonéticos da LP, em especial, os metaplasmos, identificando-os e conceituando esses eventos, no sentido de contribuir ainda mais, para a ampliação do tema. Nesse ponto de vista, pode-se concluir este texto, sugerindo que os aspectos aqui apresentados sejam debatidos por outros estudantes detalhadamente, cientes de que nossa discussão apenas sinaliza para a possibilidade de maiores aprofundamentos, de caráter mais crítico e abrangente. O olhar destinado ao tema, não esgota as possibilidades de estudos nessa área, julgamos que muito ainda precisa ser feito. Por fim, pensamos que esta pesquisa possa contribuir, para que mais pessoas, em nossa sociedade, reflitam sobre as variações existentes na Língua Portuguesa, legitimando ainda mais nosso PB (Português Brasileiro).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. de. Noturno de Belo Horizonte. In: *Poesias completas*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BAGNO, M.; GAGNE, G.; STUBBS, M. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2004.

BARBOSA, M. do C. *A Sociolinguística e seu papel metodológico no ensino da linguagem oral*. Publicado em: 10 set. 2008. Disponível em: < <http://www.webartigos.com/artigos/a-sociolinguistica-e-seu-papel-metodologico-no-ensino-da-linguagem-oral/9229/> > Acesso em: 15 jun. 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M.. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRIGHT, W. (Org.). *Sociolinguistics*. Haia: Mouton, 1966.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

COUTINHO, I. L. *Gramática histórica: linguística e filosofia*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1976.

FISHMAN, J. A. *Language in Sociocultural Change*. Essays by Joshua A. Fishman selected and introduced by Anwar S. Dil. Standford (California): Standford University Press, 1972.

GARCIA, D.; NASCIMENTO, M.. *Gramática histórica*. São Paulo: Ática, 1971.

LABOV, W.. *Sociolinguistic patter*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MONTEIRO, J. L.. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PRETI, D.. *Sociolinguística: Os níveis de fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira*. 9. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000 [1977].

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003 [1985].

_____. *A pesquisa sociolinguística*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005 [1985].

SLIDESHARE.NET. Disponível em: < <http://pt.slideshare.net/lulubarros1/letras-apresentataaometaplasmos> >. Acesso em: 19 jun. 2016.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M.. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006. [1968].

BIODIREITO E PRINCÍPIOS BIOÉTICOS FUNDAMENTAIS

Lirton Nogueira Santos¹

RESUMO

O grande desafio do século XXI será desenvolver uma bioética e um biodireito que resgatem e valorizem a dignidade da pessoa humana, ao considerá-la como paradigma biomédico humanista. Considerando-se que o genoma humano é patrimônio de toda a humanidade, destaca-se a necessidade de criação de referenciais bioéticos universais que garantam a dignidade, a biossegurança e a vida humana. Discute-se os princípios bioéticos sob o prisma do ordenamento jurídico brasileiro vigente à luz dos princípios fundamentais da bioética e do biodireito. Finalmente, analisa-se os aspectos da Constituição brasileira como compromisso maior nos dilemas bioéticos.

Palavras-chave: Bioética. Biodireito. Biotecnologia. Dignidade Humana.

ABSTRACT

The great challenge of the 21st century Will be to develop a bioethics and a bioright that rescue and valorize the dignity of the human person, by considering it as a humanistic biomedical paradigm. Considering that the human genome is a patrimony of all mankind, we highlight then and to create universal bioethical referential that guarantee dignity, biosecurity and human life. The bioethical principles are discussed under the prism of the Brazilian legal order in the light of the fundamental principles of bioethics and biolaw. Finally, the aspects of the Brazilian Constitution are analyzed as a greater commitment in the bioethical dilemmas.

Keywords: Bioethics. Biolaw. Biotechnology. Human Dignity.

¹Mestre em Filosofia e Teoria Geral do Direito pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor da Universidade Estadual do Piauí- Campus Clóvis Moura em Teresina-PI. E-mail: lirtonnogueira@bol.com

1. INTRODUÇÃO

Hoje, a humanidade defronta-se com a inclusão de múltiplas maneiras de inovações científicas, principalmente na área da genética em curtíssimo espaço de tempo.

Cabe ao microsistema do Biodireito orientar o desenvolvimento acelerado das novas técnicas de reprodução assistida, atendendo sempre à proteção dos direitos da personalidade e à dignidade da pessoa humana. A simples observância e respeito aos direitos personalíssimos, presentes em quase todas as cartas constitucionais dos países do Ocidente, e do mencionado princípio da dignidade da pessoa humana, por si só, já excluem uma série de experimentos científicos que brincam com a vida do homem.

Diversas são as inadequações que afloram, pairando ainda muitas dúvidas, até mesmo por parte dos especialistas envolvidos, sobre as barreiras éticas e jurídicas existentes ou em potencial.

Fundamentalmente, há o receio do descontrole, sobretudo ético, prejudicando a pessoa em sua individualidade e dignidade sagradas, não a concebendo como sujeito, mas apenas como objeto, o que externaria realmente a sua coisificação.

O objetivo deste estudo é expor alguns dos principais problemas derivados do progresso da ciência – em particular a clonagem humana - seguindo os princípios bioéticos da autonomia, da justiça distributiva e da beneficência; e também examiná-los, levando em conta um dos princípios fundamentais existentes em nossa Constituição: a dignidade da pessoa humana. Assim sendo, no próximo item será abordado sobre o desenvolvimento da Bioética e do Biodireito em face das transformações biotecnológicas atuais.

2. O DESENVOLVIMENTO DA BIOÉTICA E DO BIODIREITO EM FACE DAS TRANSFORMAÇÕES BIOTECNOLÓGICAS ATUAIS

Logo, quando se está fazendo referências a pesquisas que envolvem modificações de espécies, principalmente a engenharia genética, a população

em geral e a comunidade científica, levantam inquietudes que além de indagarem moralmente essas pesquisas, as colocam sob um intenso debate, visando por limites éticos a essas atividades.

Dessa forma, ante a possibilidade de se colocar limites éticos à pesquisa que envolve seres vivos, se diz que estar diante de uma ciência nova chamada pelo nome de “bioética”.

Se procurarmos o verbete *bioética* num dicionário ou enciclopédia, teremos, provavelmente, a desagradável surpresa de não o achar. Trata-se de um conceito novo. Conforme Namba (2009, p.8): “a palavra ‘bioética’ foi usada pela primeira vez em 1971, no título da obra de Van Renssealaer Potter, denominada *Bioethics: bridge to the future* (Bioética: ponte para o futuro).

O sentido do termo bioética tal como é usado por Potter (*apud* NAMBA, 2009) é diferente do significado ao mesmo termo hoje atribuído. O teórico usou o termo para se referir à importância das ciências biológicas na melhoria da qualidade de vida; quer dizer, a bioética seria, para ele, a ciência que garantiria a sobrevivência no planeta.

Potter(1971) pensa a bioética como uma ponte entre a ciência biológica e a ética. Sua intuição consistiu em pensar que a sobrevivência de grande parte da espécie humana, numa civilização decente e sustentável, dependia do desenvolvimento e manutenção de um sistema ético.

Nascida há quase três décadas, a bioética mescla os avanços tecnológicos na área da saúde ao Direito, à moral e é fonte de questionamentos novos, propondo às vezes novas sugestões. São várias as correntes de estudo da bioética. Há os que se baseiam exclusivamente nos princípios; outros se baseiam na finalidade; e há ainda outra corrente que entremeia meios e finalidade com base em princípios (NAMBA (2009); BARCHINFONTAINE; PESSINI (2001), dentre outros).

A evolução do pensamento tem acompanhado a acelerada dinâmica. Há mais ou menos um século não se programava a natalidade com a facilidade que se programa hoje. Também, o momento do nascimento era tão imprevisível quanto o da morte. Hoje os nascimentos são corriqueiramente conhecidos antecipadamente e a morte começa a ser questionada. Assim, da programação

do nascimento questiona-se a eventual possibilidade de controlar o óbito.

A bioética nasceu do esforço da integração da ética, dos costumes, da conduta de vida, às ciências biológicas e da saúde, apoiando-se numa corrente filosófica de princípios, de valores tradicionais para, a partir deles, procurar soluções novas, novas filosofias para o enfrentamento dos desvios do desenvolvimento desumano da tecnociência.

A bioética de etimologia – vida, ética – *éthos* – que significa *morada do ser*, surgiu ainda no mundo ocidental no apagar das luzes do século XVIII. Ela não nasceu com esse nome, mas como uma ideia, uma filosofia moderna de democracia participatória.

Escassos são os conhecimentos sobre esta disciplina, notadamente no seu desenvolvimento conceitual e normativo.

Entende-se por bioética, enfim, a maneira de regulamentação das novas práticas biomédicas envolvendo três categorias de normas deontológicas, jurídicas e éticas, que exigem comportamento ético nas relações da biologia com a medicina e o direito.

Trata-se, como se nota, de uma nova reflexão, de um novo perfil de pesquisa com expansão bastante acelerada e em processo crescente de descobertas, embora se defronte continuamente com complexos e inesperados problemas resultantes de uma sociedade pós-industrial, que se ocupa dos chamados direitos de quarta geração, referentes aos efeitos cada vez mais traumáticos da pesquisa que permitirá manipulações no patrimônio genético de cada indivíduo. Seu objetivo, que forma o pano de fundo do estudo, deve, portanto, preocupar a todo cidadão.

A propósito, merece atenção a opinião de Sanvito (1999, p.2) sobre o assunto em debate:

A tecnociência está presente em nosso cotidiano e insinua-se até em nossas maneiras de calcular e de pensar (computadores), de fazer amor (pílula anticoncepcional), de dar a vida (fertilização *in vitro*) ou de administrar a morte (tanatotecnologia). A explosão das biotecnologias semeia confusão e conflitos. A tendência é confundir o homem e o animal, o ser vivo e a máquina, o homem e a mulher, a reprodução e a filiação, o pai e a mãe, o desenvolvimento tecnocientífico e o progresso. E agora, no fim do século, os cientistas estão chegando perto da clonagem humana que, se

consumada, provocará transformações profundas e imprevisíveis na sociedade.

Com relação à bioética, há necessidade de primeiro situá-la dentro do direito e delimitar o que seria interessante ao mesmo. Referido tema passou pela discussão da biologia (estudo da vida, em suas mais variadas manifestações) e a ética (a ciência do comportamento humano, num sentido mais simples); a fusão das duas ciências, fez nascer o que hoje se denomina “bioética”.

Para falar sobre o tema, estudiosos das mais variadas ciências (v.g. medicina, antropologia, direito, teologia, filosofia, biologia, etc), tais como: Dr. Sérgio Ibiapina, Dra Débora Diniz (1998), dentre inúmeros outros estudiosos que estudam e debatem sobre valores morais e conceitos éticos; buscam, sem chegar a um consenso, explicar o que seria esta nova ciência dentro de cada área de atuação e como se deve lidar com os avanços trazidos por ela, assim chegando a erigir princípios sólidos para uma sensata convivência entre o progresso científico e tecnológico e, no que diz respeito ao direito, às leis.

Segundo Diniz (1998, p.416) bioética é:

O estudo da moralidade da conduta humana na área das ciências da vida, procurando averiguar se é lícito aquilo que é científica e tecnicamente possível. A bioética não pode ser separada da experiência efetiva dos valores da ‘vida’, ‘dignidade humana’ e ‘saúde’, que são inestimáveis.

Logo, a bioética tem se preocupado em estudar, por exemplo, questões éticas atinentes ao começo e fim da vida humana, às novas técnicas de reprodução humana assistidas, à seleção de sexo, à engenharia genética, à maternidade substitutiva etc..

Para Pessini (1994, p.30), bioética é: “o estudo sistemático da conduta humana no âmbito das ciências da vida e da saúde, enquanto essa conduta é examinada à luz de valores e princípio morais”.

Atualmente, podemos dizer que a bioética trata do respeito a vida nas suas mais amplas formas, seja quanto a fauna ou seja quanto a vida humana, à luz dos valores humanos que são utilizados para a preservação da ética em pesquisa com seres humanos, seja a luz dos valores aplicados a ética em pesquisa com animais.

O conflito, porém, existe, pois à maioria desses temas se multiplica com o desenvolvimento das técnicas relacionadas com as ciências biomédicas, daí a importância da formação de todas as pessoas e do surgimento de Leis fundamentadas e do respeito ao bem-comum.

O nascimento e o desenvolvimento de uma reflexão bioética estão intimamente relacionados com as atrocidades cometidas ao longo da segunda guerra mundial, em nome da ciência. Assim, todos os casos de abusos cometidos foram julgados no Tribunal de Nuremberg, que elaborou o Código de Nuremberg (1947) e que priorizou a autonomia dos colaboradores da pesquisa. Este foi o primeiro marco do universo da bioética que enfatizava o fato de que ninguém participaria de qualquer pesquisa sem o conhecimento e consentimento. Assim como a qualquer momento que queira desistir, poderá fazê-lo sem ônus ou bônus.

No universo da saúde, segundo ensina Bernard (1994,p.7), as pesquisas são intensificadas em 1936, antes de 1945, ano do Julgamento de Nuremberg, além de outras descobertas que aconteceriam neste contexto, como o desenvolvimento das sulfonamidas e dos antibióticos, permitindo vencer a tuberculose, a sífilis e as septicemias, quando a necessidade de experiências com os medicamentos exigia condutas como a formação de grupos de doentes que recebam a nova droga e outros grupos de parâmetro, para comparação de dados, os quais recebiam placebo, para estabelecimento dos efeitos do tratamento proposto, procedimento este que prosseguia até o alcance das cifras antecipadamente previstas, ainda que, no curso do experimento, vários pacientes falecessem ou o medicamento se mostrasse, desde logo, ineficiente, tudo em nome do rigor científico que se pretendia atingir. Um método, nas palavras do professor parisiense, ao mesmo tempo moralmente necessário e necessariamente imoral. Contudo, toda esta maneira de fazer ciência passou a ser questionada com o Código de Nuremberg (1947), que prezava pela consciência dos(as) colaboradores(as) da pesquisa acerca dela, para dizerem se queriam ou não participar do experimento.

Inclusive um dos casos mais discutidos no campo da bioética foi o caso Tuskegee, que ocorreu de 1932 a 1972, em que foi estudado a sífilis em uma cidade nos Estados Unidos, porém, os colaboradores da pesquisa não sabiam

do que estava acontecendo, e nem que participavam de uma pesquisa que podia colocar a vida de cada um deles em risco. E, mesmo após a descoberta da penicilina, quem era da cidade não tinha acesso a medicação, porque em todos os hospitais tinha uma lista com o nome de cada participante da pesquisa. E, este estudo foi um crime, que ampliou a discussão sobre os critérios éticos em pesquisas com seres humanos, enfatizando a autonomia do colaborador da pesquisa.

Logo, a bioética ocupa-se, principalmente, dos problemas éticos referentes ao início e fim da vida humana, dos novos métodos de fecundação, da seleção de sexo, da engenharia genética, da maternidade substitutiva, das pesquisas em seres humanos, do transplante de órgãos, dos pacientes terminais, das formas de eutanásia, dentre outros temas atuais, conforme citado anteriormente.

Convém salientar que a bioética não possui novos princípios éticos fundamentais. Trata-se da ética já conhecida e estudada ao longo da história da filosofia, mas aplicada a uma série de situações novas, causadas pelo progresso das ciências biomédicas. A bioética é a resposta da ética aos novos casos e situações originadas da ciência no âmbito da saúde. Pode-se definir a bioética como a expressão crítica do nosso interesse em usar convenientemente os poderes da medicina para conseguir um atendimento eficaz dos problemas referentes à vida, saúde e morte do ser humano.

Há nela uma esperança de um resgate do ético para o direito e para as ciências ligadas à biologia. Ao se trazer a preocupação ética para o centro evidentemente procura uma dimensão do ser humano postergada a uma disciplina isolada.

Entretanto, essa recuperação pode ser insuficiente. Talvez para recuperar ou alcançar a verdadeira dignidade do ser humano seja necessário mais que uma nova disciplina, um novo continente de estudos, mais que um campo interdisciplinar, e sim uma nova unidade de toda a ciência. Com este encaminhamento chega-se a duas vertentes de leitura: uma pela crítica epistemológica ao positivismo científico, e outra, por alguma reflexão sobre textos de psicologia.

A bioética questiona isso. Não é mais possível crer que todo

conhecimento científico deve ser buscado e aplicado sem maior consideração quanto ao respeito e a dignidade de todos os seres vivos objeto de uma pesquisa ou técnica desenvolvida pela ciência.

Os processos de procriação assistida, artificial, em seres humanos têm os seus resultados positivos; a felicidade proporcionada é estampada, em deliciosos artigos de revista fazendo crer que a ciência permite a realização dos nossos desejos mais íntimos e essenciais. Todavia, existe um outro lado: o lado da frustração, de dor e ansiedade que esses procedimentos têm proporcionado, justamente porque a ciência, os cientistas têm esquecido o estudo da ética, da filosofia e da deontologia no processo de procriação artificial.

Nesta perspectiva a ciência tem sido responsável por muitas contradições, justamente por não se envolver profundamente com questões metafísicas. No direito, a questão da paternidade é uma das mais afetadas por isso. Revoltam-se os melhores estudiosos do direito de família com que o exame de DNA seja um dos critérios de definição da paternidade: juridicamente os laços de paternidade não são apenas biológicos, genéticos.

De fato, não são, mas também essas pessoas sensíveis estão a se esquecer de que se não pode ser apenas biológico, e ao que parece os seus argumentos fundados na melhor doutrina estão corretos, também não podem ser apenas sociais, afetivos, morais ou jurídicos, necessitando ser tudo isso e também biológicos.

Mas o grande problema de ciência é que realmente não se trata apenas de unir os mais inúmeros e diversos pontos de vista, mas sim adotar um ponto de partida mais unitário. Isso não é só uma questão de método de pesquisa, é na verdade uma questão de concepções iniciais, mais adequadas a toda integridade do ser humano.

A disparidade existente entre as opiniões morais sobre temas básicos, como são todos aqueles relacionados com a vida e a morte, evidencia o pluralismo moral da sociedade hodierna. De outro lado, devemos concordar que não há normas únicas para resolver as diversas situações que se possam apresentar. No caso de uma criança recém-nascida, com síndrome de Down e, fistula tráqueo-esofágica, podem ser dadas e justificadas opiniões diferentes sobre o tratamento ou destino a serem outorgados à mesma. O importante, no

caso anterior, como em todos os casos que se apresentem como conflitantes, é tentar conciliar as melhores soluções. A bioética procura, de maneira racional e pactuada, resolver os problemas biomédicos, decorrentes de visões diferentes dos mesmos, depois da consideração de princípios e valores morais. O desenvolvimento da bioética exige a atitude reflexiva que descobre se é o homem ou a mulher que usa a ciência ou se, contrariamente, são por ela usados.

A bioética precisa, portanto, de um paradigma de referência antropológico-moral que, implicitamente, já foi colocado: o valor supremo da pessoa, da sua vida, liberdade e autonomia. Esse princípio, porém, às vezes parece conflitar com aquele outro, relativo à qualidade de vida digna que merecem ter o homem e a mulher. Nem sempre os dois princípios se amoldam perfeitamente sem conflitos, no mesmo caso. Sabemos por própria experiência que, em determinadas circunstâncias, não é fácil tomar uma decisão. Constitui uma tarefa da bioética fornecer os meios para fazer uma opção racional de caráter moral referente à vida, saúde ou morte, em situações especiais, reconhecendo que esta determinação terá que ser dialogada, compartilhada e decidida entre pessoas com valores morais diferentes. Portanto, faz-se necessário refletir sobre os princípios bioéticos fundamentais. Assim, segue-se o próximo item.

3. PRINCÍPIOS BIOÉTICOS FUNDAMENTAIS

Desde Hipócrates, a Medicina tem procurado desenvolver uma prática baseada no conhecimento científico. A busca de decisões é totalmente dependente das referências utilizadas para definir o que é certo ou errado e o que é bom ou mal.

São diversas as correntes na área da biociência, podendo ser reunidas em diferentes modelos de análise teórica, quais sejam: principialistas; libertário das virtudes; casuística; fenomenológico e hermenêutico; narrativo; do cuidado; do direito natural; contratualista; antropológico personalista. Todas essas correntes são importantes, na medida em que as dimensões da moral não podem ser estabelecidas por apenas uma perspectiva orientadora. Todos os modelos acima relacionados com suas inevitáveis limitações, apontam para um

mesmo objetivo: a consagração e preservação da dignidade humana.

Uma introdução ao conteúdo da bioética não pode prescindir de uma breve explicação dos princípios básicos que compõem a sua estrutura reguladora. Quando em 1977 a *National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research*, criada pelo Congresso dos Estados Unidos, iniciou suas reuniões, teve que elaborar alguns princípios gerais que permitissem resolver os casos apresentados e que, ao mesmo tempo, fossem aceitos pela maioria. Esses princípios constituem uma parte do conhecido Belmont Report, publicado pela Comissão em 1978.

O princípalismo, modelo a ser seguido por nós, é, certamente, um dos mais divulgados modelos de análise bioética. Beauchamp e Childress, que se situam na origem desta corrente, propõem a existência de quatro princípios norteadores da ação que se quer boa e justa. São eles: o princípio da autonomia, beneficência, não-maleficência e o da justiça. Estes princípios não têm uma hierarquização *apriori*. São válidos *prima facie*. Em caso de conflito, é a situação que indica o que deve ter precedência.

Apesar das inúmeras críticas que lhe foram feitas, alguns autores continuam defendendo o princípalismo como guia preferencial do processo decisório na prática biomédica. Na medida em que não estabelece normas ou regras absolutas para a conduta moral, nem elimina conflitos, o princípalismo forneceria orientações flexíveis para a busca de soluções aos dilemas éticos que permeiam a medicina.

Os princípios da autonomia, da beneficência e da justiça ou equidade expressam, respectivamente, os pontos de vista do paciente, dos provedores de cuidados de saúde e da sociedade. Entretanto, por menos passível de contestação no pareça cada um deles, o seu conjunto não parece funcionar adequadamente para orientar as decisões concretas que precisam ser tomadas. Há conflitos potenciais e reais entre eles, que parecem requerer o apelo a alguma instância superior de divisão para serem arbitrados.

A Ética Profissional traz, no seu bojo, histórias de respostas e fórmulas preestabelecidas para os conflitos, com base, essencialmente, nos denominados códigos de ética profissional. Já a bioética se caracteriza por uma análise dos conflitos, a partir de uma Ética, que permite a mediação e solução pacífica das

diferenças.

Assim, o papel da bioética não é obrigatoriamente a resolução de conflitos, mesmo porque, no nosso entendimento, existem conflitos que não são solucionáveis sob a ótica de uma Ética, que se queira universal.

O direito à vida, que é devido a todo indivíduo, implica o direito a ter assegurados pela sociedade todos os recursos médicos sofisticados disponíveis no mundo, a qualquer custo? Deve-se, em termos de equidade ou justiça distributiva, “dar a cada um conforme a sua necessidade”, ou “dar a mesma coisa para todos”? Quem define a necessidade de cada um? Diante dos tão apregoados recursos escassos, como estabelecer critérios para a seleção de seus beneficiários? Como evitar que as preferências, valores e preconceitos do corpo médico ou dos administradores influam nessas decisões?

Em nome da autonomia todos deverão pagar a conta das escolhas de alguns ou certos comportamentos, embora não proibidos, devem onerar diretamente aqueles que os assumem? Acerca desse questionamento, discorre com muita propriedade Lepargneur(1996, p.134):

A conclusão é óbvia: nenhum princípio esclarece sozinho uma orientação ética. O problema do agir moral, em situações delicadas, é, pelo contrário, o da escolha entre princípios que aconselham vias diversas e, amiúde, opostas. Estamos, já longe da problemática simplista de obedecer ou não a um princípio que monopoliza o dever. O trabalho de discernimento aqui evocado corresponde àquilo que outrora se chamava casuística (complementada como veremos, pela operação da virtude de prudência). É utópico pensar que a bioética possa usar um conjunto de princípios predeterminados, dispensando as dificuldades tradicionais da casuística. Em nosso terreno, a nova casuística chama-se precisamente 'bioética.

A *pólis* grega costuma ser a referência quando se pensa em um exemplo histórico que se aproxime do modelo de uma forma de vida caracterizada pelo consenso ético-social. O importante, nesse modelo, não é a ausência de conflitos, de injustiças ou de frustrações. O que importa é que, sejam quais foram as formas de enfrentar tais inconvenientes, essas formas são socialmente aceitas e não geram, por sua vez, novos conflitos de mesmo nível. Na *Grécia antiga*, a *natureza* era a instância a que se remetia em último recurso, e o conhecimento a chave que permitia interpretá-la.

Na *sociedade moderna*, a autonomia do indivíduo e o pluralismo religioso, político e moral passaram a ser reconhecidos como ideal de sociabilidade. Através de diversos movimentos e fatores convergentes – da incorporação das ideias judaico-cristãs de dignidade da pessoa e de sentido progressivo da história à ascensão de uma burguesia que valorizava mais a iniciativa individual do que a ordem feudal estabelecida – assistiu-se ao progressivo descobrimento e afirmação dos direitos humanos.

O desafio para a nova (bio)ética dos novos tempos está em favorecer essas forças, que apontam para a constituição de um novo tipo de comunidade onde o consenso não exclui a diferença e nem mesmo o conflito. Reconhecer que nem todos os conflitos legítimos são conciliáveis é renunciar ao ideal da verdade, do bem ou da razão supremos, e contentar-se com o difícil e precário equilíbrio possível. E, quanto a autonomia? Esta será vista no subitem a seguir.

3.1 Princípio da Autonomia

Semanticamente, “autonomia” vem do grego *autonomia*, palavra formada pelo adjetivo pronominal *autos* que significa “si mesmo”, “ele mesmo e não um outro” e *nomos* – que significa “compartilhamento”, “lei do compartilhar”, “lei”, “convenção”. Neste entendimento, autonomia significa propriamente a competência humana em “dar-se suas próprias leis”;

Filosoficamente, “autonomia” indica a condição de uma pessoa ou de uma coletividade, capaz de determinar por ela mesma a lei à qual quer se submeter. Seu antônimo é “heteronomia”.

O princípio da autonomia, denominação mais comum pela qual é conhecido o princípio do respeito às pessoas, exige que aceitemos que elas se autogovernem, ou sejam autônomas, quer na sua escolha, quer nos seus atos. O princípio da autonomia requer que o médico respeite a vontade do paciente ou do seu representante, assim como seus valores morais e crenças. Reconhece o domínio do paciente sobre a própria vida e o respeito à sua intimidade. Limita, portanto, a intromissão dos outros indivíduos no mundo da pessoa que esteja em tratamento.

O princípio da autonomia, cujas raízes se encontram na filosofia kantiana,

é um dos pilares da bioética contemporânea. Sua relevância para a cultura atual é indiscutível, visto que este princípio se relaciona com a causa ética da emancipação do sujeito em direção à sua autodeterminação, causa essa que, em última instância, diz respeito à afirmação da cidadania.

Como observa Kant(1978, pp.70-71)

A autonomia da vontade é a constituição da vontade, pela qual é para si mesmo uma lei – independentemente de como forem constituídos os objetos do querer. o princípio da autonomia é, pois, não escolher de outro modo, mas sim deste: que as máximas de escolha, no próprio querer, sejam ao mesmo tempo incluídas como lei universal.

Uma vez mais o que visamos explicar aqui é, até que ponto se admite a liberdade individual, até que ponto a liberdade é autônoma e qual o grau de consciência daquele que toma a decisão sobre si mesmo. Assim, a pessoa maior e capaz, dentro dos limites de lei, age livremente buscando o bem-estar físico e mental que propicia seu desenvolvimento em áreas de sua escolha ou oportunidade ou maior aptidão. Desde que lícita a conduta, não há interferência do Estado em sua autonomia, que em muitos países, é objetivo de forte proteção.

Como sempre, o problema surge quando outros direitos parecem restringir a ação decorrente do uso da liberdade individual. Tais direitos podem ser de terceiros ou do Estado. Merecem atenção os problemas na área da saúde, ou mais precisamente, na ausência da saúde, repensando em quais atos seriam legítimos por parte do paciente e dos profissionais da saúde. Outro ponto que merece ser abordado refere-se à disponibilidade ou não do indivíduo, de certos direitos, bem como, quando na avaliação de sua capacidade, de consentir na prática de determinados atos.

Comumente se questiona a capacidade de decisão de uma pessoa em momentos críticos de saúde. Muitos afirmam que a dor impede de certa forma a lucidez e o desejo de vê-la desaparecer, faz com que o paciente avenge todas as possibilidades, desde a ingestão de medicação excessiva, como o desejo de morrer a fim de colocar termo ao sofrimento. Quanto mais a ciência evolui, mais o conceito de vida se altera sincronizado com a definição de morte. No afã de manter a saúde e evitar a morte pode-se, hoje, prolongar o que se denominava

vida, ou seja, manter por longos e às vezes, indeterminados períodos de tempo as funções respiratória e circulatória.

O princípio da autonomia como pressuposto da autodeterminação, inclusive autogoverno, representa o respeito à capacidade que tem a pessoa de se governar, escolher, dividir, avaliar sem restrições internas ou externas. E, quanto a Beneficência? Bem, esta será abordada no subitem a seguir.

3.2 Princípio da Beneficência

Proveniente do latim *facere* (fazer o bem), o princípio da beneficência indica a obrigatoriedade do profissional de saúde e do investigador, promover primeiramente o bem do paciente. Fundamenta-se na regra da confiabilidade. As máximas desse princípio são: fazer o bem; não causar dano; cuidar da saúde; favorecer a qualidade de vida; manter o sigilo médico.

O princípio da beneficência requer, de modo geral, que sejam atendidos os interesses importantes e legítimos dos indivíduos e que, na medida do possível, sejam evitados danos. Na bioética, de modo particular, esse princípio se ocupa da procura do bem-estar e interesses do paciente por intermédio da ciência médica e de seus representantes ou agentes. Fundamenta-se nele a imagem do médico que perdurou ao longo da história, e que está fundada na tradição hipocrática: “usarei o tratamento para o bem dos enfermos, segundo minha capacidade e juízo, mas nunca para fazer o mal e a injustiça”, “no que diz respeito às doenças, criar o hábito de duas coisas: socorrer, ou, ao menos não causar danos”.

Fundado nas máximas “*non nocere*” e “*bonunfacere*”, alguns autores sugerem que um novo princípio, qual seja, o princípio da não-maleficência (*primum no nocere*) seja um elemento do princípio da beneficência, pois ele propõe a obrigação de não infligir dano intencional.

Segundo Frankena (1981, pp.61-62),

O princípio da Beneficência não nos diz como distribuir o bem e o mal. Só nos manda promover o primeiro e evitar o segundo. Quando se manifestam exigências conflitantes, o mais que ele pode fazer é aconselhar-nos a conseguir a maior porção possível de bem em relação ao mal [...]

O mundo moderno produziu grandes transformações nas relações sociais, incluindo, obviamente, as relações médico e paciente, que saíram de uma verticalidade decisória do médico para uma horizontalidade democrática na tomada de decisões.

Engelhardt (1998, p.134), afirma que:

As obrigações no sentido de agir com beneficência são mais difíceis de justificar em razão de comunidades morais particulares do que o princípio de evitar o uso da força não-autorizada, porque é possível chegar à resolução coerente de disputas morais por acordo sem aceitar o princípio de beneficência.

Não atribuindo tanta imperiosidade a esse princípio, na medida em que ele não é exigido para a coerência do mundo moral ou da bioética, Engelhardt diz que “podemos agir de maneiras não-beneficentes sem entrar em conflito com a mínima noção de moralidade”. A beneficência, por fim, traduz-se na virtude de atuar em favor de quem sofre, fazendo um bem maior, com o menor dano possível.

Havendo confronto entre beneficência e não-maleficência, deve ser priorizada a não-maleficência. E, aqui tem-se o princípio da justiça que será apresentado a seguir.

3.3 Princípio da Justiça

O princípio da justiça exige equidade na distribuição de bens e benefícios no que se refere ao exercício da medicina ou área da saúde. Uma pessoa é vítima de uma injustiça quando lhe é negado um bem ao qual tem direito e que, portanto, lhe é devido. Para a fundamentação filosófica do princípio da justiça podem ser utilizados diversos autores, merecendo ser destacados Aristóteles e John Rawls.

No pensamento aristotélico vamos encontrar o entendimento de justiça como um bem maior. Conforme Aristóteles, todas as coisas visam a um bem, e o bem maior é a justiça. Estabelecendo um sentido formal ao conceito de justiça, ARISTÓTELES parte da noção de equivalência, formulando o conceito de *justiça*

distributiva, cuja premissa maior é a de que cada um deve receber uma porção das honras e dos bens, de acordo com o seu *mérito*. Daí resulta que devemos tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual. Nesse sentido “...se as pessoas não foram iguais, elas não terão uma participação igual nas coisas. [...] Além do mais, isto se torna evidente porque aquilo que é distribuído às pessoas deve sê-lo, ‘de acordo com o mérito de cada uma’. [...] O justo, então, é uma das espécies do gênero proporcional”. John Rawls defende uma teoria da justiça, que em seus aspectos gerais, posiciona-se a favor de uma idéia de justiça fundamentada no indivíduo, encontrando-se esse, acima dos interesses sociais. Rawls entende os problemas, surgidos em virtude de um consenso sobre o que deve ser compreendido como mais ou menos justo.

Os princípios de justiça seriam acordados em uma situação inicial, em uma situação equitativa, aceita por todos os indivíduos, entendidos como pessoas éticas. Ao assinalar os princípios de justiça que seriam escolhidos pelos indivíduos em uma situação inicial e de equivalência, Rawls (2000, p. 16) assevera, que em situação inicial as pessoas escolheriam os seguintes princípios:

O primeiro exige a igualdade na atribuição de deveres e direitos básicos, enquanto o segundo afirma que desigualdades econômicas e sociais, por exemplo, desigualdade de riqueza e autoridade, são justas apenas se resultam em benefícios compensatórios para cada um, e particularmente para os membros menos favorecidos da sociedade. Esses princípios excluem instituições que se justificam com base no argumento de que as privações de alguns são compensadas por um bem maior do todo. Pode ser conveniente, mas não é justo que alguns tenham menos para que outros possam prosperar. Mas não há injustiça nos benefícios maiores conseguidos por uns poucos desde que a situação dos menos afortunados seja com isso melhorada.

Assim como o princípio da autonomia é atribuído, de modo geral, ao paciente, e o da beneficência ao médico, o princípio da justiça pode ser postulado, para além das pessoas diretamente vinculadas à prática médica (médico, enfermeira e paciente), por terceiros, como poderiam ser as sociedades para a defesa dos direitos da criança, em defesa da vida, ou grupos de apoio à prevenção da AIDS, cujas atividades e reclamações exercem uma influência

notável na opinião pública através dos meios de comunicação social.

Lei e justiça são vocábulos que às vezes são utilizados como sinônimos. Nas leis procura-se o ideal de justiça de determinada sociedade em determinado tempo histórico. O poder constituinte originário impõe um novo direito, que se posiciona no âmbito de um novo sentimento de justiça. Desse modo, é na Constituição que podemos avistar os princípios de justiça que devem nortear as relações sociais.

Justiça é o princípio que garante a relação justa, igualitária e universal dos benefícios dos serviços de saúde. Identifica-se aqui a justiça distributiva.

São esses os princípios que, inicialmente, sustentam o exercício da bioética. A aplicação dos mesmos nos diferentes casos nem sempre é fácil e as considerações sobre serão vistas na conclusão.

4. CONCLUSÃO

A vida e a dignidade se encontram acima das leis. Uma decisão ética é toda aquela que busca preservá-las. O Biodireito surgiu da necessidade de preservação do homem em face dos perigos de suas próprias conquistas, proporcionadas pelo conhecimento racional. Insere-se, pois, no contexto paradigmático de uma cultura que se constrói a partir da técnica, da previsibilidade e se eleva como construção teórica que expressa a consciência moral de um novo homem, que vem se aperfeiçoando e construindo uma nova civilização.

Assim, temos o Direito e as lições éticas imbricados, reiterando seu compromisso com a vida. Importa ainda frisar que, mesmo havendo um vazio na legislação, o compromisso ético deve permear a atividade do profissional no seu trabalho de pesquisa. Não pode prevalecer o interesse de grupos econômicos que se dedicam a essa área de pesquisa, mas ao contrário, a ciência deve estar a serviço da vida.

É importante que não se pratique ciência sem filosofia, pois o conhecimento se torna vazio, antiético e prejudicial se não for usado em proveito de todos. A ciência quando usada por pessoas conscientes e em favor de uma sociedade preparada para recebê-la, pode trazer cada vez mais benefícios para

o mundo, para a humanidade, numa perspectiva de desenvolvimento integrado.

O arremate conclusivo a que se chegou, e que se procurou mostrar no percurso do presente artigo, é que a Bioética, em sua face de disciplina e de movimento social, desponta como uma das trilhas adequadas e promissoras para o debate e a luta pelo direito à vida.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. In: Coleção “Os pensadores”, São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

BARCHITONTAINE, Christian de Paul; PESSINI, Leo (Orgs.). *Bioética: alguns desafios*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BEAUCHAMP, T. L. “The four principles approach”. In: *Principles of health care ethics*. Glicester: Gillan R. editor. John Wiles and sons, 1994.

BERNARD, Jean. *La bioéthique*. Paris: Flammarion, 1994.

CORREIA, Francisco de Assis. “Alguns desafios atuais da bioética”. In: PESSINI Léo & BARCHIFONTAINE, Cristian de Paul (org.). *Fundamentos da bioética*. São Paulo: Paulus, 1996.

DINIZ, Maria Helena. *Dicionário Jurídico*. São Paulo: Saraiva, 1998.

FRANKENA, W. K. *Ética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

H. TRISTAN ENGELHARDT, Jr. *Fundamentos da bioética*. Trad. de José A. Ceschin. São Paulo: Loyola, 1998.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1978.

LEPARGNEUR, Hubert. “Força e Fraqueza dos princípios da bioética”. In: *Bioética*, v. 4, nº 2, Brasília-DF: Conselho Federal de Medicina, 1996.

NAMBA, Edison Tetsuzo. *Manual de bioética e biodireito*. São Paulo: Atlas, 2009.

PESSINI, Léo. *Problemas atuais de bioética*. 2. ed., São Paulo: Loyola, 1994.

POTTER, Van Rensselaer. *Bioethics: bridge to the future*. Englewood Cliffs: Prentice – Hall, 1971.

RAWS, John. *Uma teoria da justiça*. Trad. de Almiro Pisseta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANVITO, Wilson Luiz. “O século da tecnociência, tempo de expectativas frustradas e desafios inéditos”. *Jornal da Tarde*. São Paulo: Cadernos de Sábado, 20 de março de 1999.

PEUGNY, Camille. *O destino vem do berço? Desigualdades e reprodução social*. Tradução de Vanina Carrara Sigrist. Campinas/São Paulo: Papirus, 2014. 127 p.

Sidnei Ferreira de Vares¹

Camille Peugny é um jovem intelectual francês nascido em 1981. É professor de Sociologia na Universidade de Paris VIII. Especializou-se na questão da juventude, estudando a geração nascida na França durante a década de 1960. Entre seus trabalhos, *Le déclassement* (2009) merece destaque. Nos últimos anos, tem-se dedicado a estudar a questão da reprodução social, enfocando, sobretudo, o modo como esse processo ocorre em termos geracionais.

O destino vem do berço? Desigualdades e reprodução social é a sua mais recente pesquisa. Trata-se de um trabalho curto, que conta com um “Prefácio à Edição Brasileira”, escrito pelo professor do Instituto de Economia da UNICAMP Márcio Pochmann. Além disso, o livro conta com uma “Apresentação à Edição Brasileira” escrita pelo próprio Peugny. O resto do livro possui a estrutura de uma monografia, isto é, uma curta introdução, seguida de quatro capítulos e uma conclusão.

Logo no início do “Prefácio à Edição Brasileira”, o professor Márcio Pochmann afirma que o trabalho de Camille Peugny “não poderia chegar em melhor hora”, uma vez que “o autor coloca com maestria o debate fundamentado sobre o contínuo processo de reprodução social e de desigualdades no capitalismo”, afinal, “mesmo depois de mais de dois séculos da Revolução Francesa (1789), na maioria das vezes, as condições de nascimento dos indivíduos seguem determinando seus destinos” (2014, p.11). Isto certamente põe em xeque a crença na “mobilidade social”, principal bandeira nas sociedades capitalistas, pois, em última análise, os mecanismos de transmissão das desigualdades e a reafirmação das classes sociais prosseguem firmes e fortes após o fim dos anos dourados do capitalismo organizado. Ainda assim, observa

¹ Doutor e Mestre em Educação pela USP. É professor do Centro Universitário Assunção (UNIFAI) e do Centro Universitário Sant’Anna (UNISANT’ANNA). E-mail: Vares76@terra.com.br

Pochmann, este processo não se apresenta de forma linear. O Brasil, por exemplo, emerge como um novo modelo social que, destoando dos países capitalistas avançados, melhorou a repartição interpessoal da renda da população no conjunto da renda nacional. A questão, contudo, é saber por quanto tempo esse momento, ímpar do Brasil, se estenderá, visto que, no que se refere aos países desenvolvidos, toda a diminuição da pobreza que se seguiu ao término da Segunda Guerra Mundial é hoje marcada por um alarmante retrocesso, que pode ser notado na precarização dos trabalhadores e na concentração crescente de renda e riqueza, sobretudo depois da crise de 2008. Na medida em que a imposição de uma nova divisão internacional do trabalho se impôs a partir da concentração da manufatura nos países asiáticos, as classes médias esgotaram a possibilidade de expandirem-se, o que acentuou uma agenda seletiva calcada em valores que tendem a enfraquecer os pressupostos de uma educação democrática. A grande questão que se coloca, no caso brasileiro, é como a “nova classe média” ou “classe subproletariada alargada” sobreviverá a este funil econômico e cultural que se anuncia.

Na “Apresentação à Edição Brasileira”, Camille Peugny procura alertar o leitor brasileiro sobre a validade de se ler uma pesquisa produzida na França e compará-la com o contexto brasileiro. Em que pesem as diferenças que marcam estas duas nações, Peugny procura enfatizar os pontos em comum entre elas: a perpetuação das desigualdades ao fim de mais de meio século de massificação escolar. Afinal, tanto no Brasil quanto na França, não faltam entusiastas que adoram comemorar a “igualdade de oportunidades” evocando a popularização do ensino com signo da democratização. Contudo, como se apressa em demonstrar, no caso francês, essa igualdade mostra-se falsa. Conforme salienta o autor, naquele país, 70% dos filhos de operários ocupam cargos de operário, ao passo que 70% dos filhos de executivos seguem a senda de seus pais, ocupando cargos de chefia. O que se pode extrair disso? Na visão do autor, três são os ensinamentos desta pesquisa. Primeiro: a melhora das taxas de escolarização, por si só, não é capaz de reduzir as desigualdades de oportunidade. Em outras palavras, embora a massificação escolar seja frequentemente invocada nos debates públicos no sentido de fortalecer a tese de que a democratização do ensino conduz à igualdade de oportunidades, a

classificação aguda dos diferentes níveis inerente ao sistema educativo francês tende a provocar o inverso disso, a saber, a manutenção das desigualdades. Segundo: para além das diferenças individuais, as crianças oriundas de meios sociais, econômicos e culturais mais elevados estarão sempre em vantagem em relação às crianças provenientes de outros meios, o que significa que a luta contra as desigualdades sociais do sucesso escolar deve ser precocemente combatida. Terceiro: o problema da desigualdade escolar – isto é, das desigualdades de rendimento em termos de resultado – não pode e nem deve ser compreendido como um problema eminentemente educacional ou pedagógico, mas, pelo contrário, tem suas raízes mais profundas na incapacidade do Estado em empreender políticas capazes de financiar o acesso das famílias mais carentes, tanto em termos econômicos quanto em termos culturais, possibilitando às crianças provenientes desse meio projetarem um futuro mais digno.

Já no primeiro parágrafo da “Introdução”, Camille Peugny reforça o que já havia dito: na França atual, sete de cada dez filhos de executivos exercem uma função de comando alguns anos depois do término de seus estudos, enquanto sete de cada dez filhos de operários continuam enquadrados em funções de execução. E afirma: “Não nos tornamos operários, nascemos operários” (2014, p. 19). Embora o sociólogo francês reconheça que, ao longo de século XX, a sociedade francesa promoveu alguns progressos na área da educação, possibilitando a um crescente número de indivíduos ascenderem no espaço social e a se elevar em relação à condição de seus genitores, as desigualdades ainda são gritantes. Peugny recorda que 10% dos franceses mais afortunados concentram a metade da riqueza nacional, enquanto os outros 90%, cerca de 8 milhões de indivíduos, sobrevive com baixos salários. Pior: pesquisas demonstram que, entre o início dos anos de 1980 e o fim dos anos 2000, a reprodução social, longe de arrefecer, se intensificou. Para uma sociedade como a francesa, que fez da escola o seu principal símbolo de mobilidade social, o resultado obtido nos últimos 50 anos é pífio, o que denota o fracasso da escola republicana, pois, se por um lado a sociedade francesa segue atribuindo uma importância desmesurada ao diploma obtido ao término da formação inicial, por outro, mostra-se incapaz de enxergar o peso que a origem social exerce sobre

os diferentes percursos e resultados escolares. Mas como essas desigualdades são transmitidas? Peugny afirma que, a partir dos anos de 1960, quando as taxas de crescimento e a geração de empregos diminuíram, as gerações mais jovens passaram a ter dificuldade de ascender socialmente. Cada vez mais, esses jovens passam a depender dos recursos econômicos, sociais e culturais de seus pais, isto é, daquela geração de *baby-boomers*, nascida após o fim da Segunda Guerra Mundial. As expectativas das gerações mais jovens, portanto, dependem estritamente da condição socioeconômica e cultural de seus pais, o que pode abrir ou travar os caminhos para o sucesso. Como demonstram as pesquisas, a tendência é que a reprodução massiva das desigualdades persista; em uma sociedade que insiste em privilegiar o mérito pessoal, ignorando toda a discussão em torno do social e apregoando o fim das classes sociais. Os que defendem tal posição argumentam que, com a mobilidade social, as classes já não têm fronteiras delimitadas, pois qualquer indivíduo pode ascender através de seu esforço pessoal. Porém, hoje, não é isso que se vê. Nesse sentido, conceitos marxizantes, considerados datados, como no caso dos conceitos de “classe social” e “reprodução social”, parecem recobrar seu valor, uma vez que se comprovam empiricamente no dia a dia através da dinâmica profunda de uma sociedade desigual. Com efeito, longe de serem responsáveis por suas escolhas, sucessos e insucessos, os indivíduos estariam ainda muito suscetíveis à hierarquia social e à origem familiar.

O primeiro capítulo, “A Miragem das Sociedades ‘Médias’”, promove um profundo debate teórico sobre a estratificação social e a organização das sociedades, focando principalmente os temas da classe média e da reprodução social. Nele, Peugny analisa o argumento, sustentado por alguns sociólogos, acerca da “medianização” das sociedades ocidentais, bem como o suposto decréscimo da reprodução social decorrente desse processo. Para tanto, o autor recupera o conceito de “classe social” na tentativa de demonstrar que as polarizações sociais se têm intensificado e não diminuído. Antes, porém, ele se preocupa em destacar alguns autores responsáveis por decretar a morte das classes sociais, tais como o americano Robert Nisbet e o francês Henri Mendras, ambos defensores da tese segundo a qual a diminuição das desigualdades entre os grupos sociais – ou seja, o emburguesamento geral – torna a noção de classe

social obsoleta. Destarte, o discurso em torno da redução da reprodução social é empregado pelos que defendem a tese da medianização da sociedade francesa. Mas a diminuição da reprodução social só foi benéfica para a geração *baby-boom*, isto é, a geração nascida entre o fim dos anos de 1930 e o fim dos anos de 1940, que se beneficiou da “explosão escolar”. E, embora os filhos dessas gerações tenham sido beneficiados por esse processo, isso não significa “que a sociedade, em seu modo de funcionamento intrínseco, tenha-se tornado mais justa ou meritocrática”, mas sim que “a estrutura social em seu todo foi puxada para o alto” (p. 36). Na leitura de Peugny, a fragilidade do argumento da “medianização” pode ser avistada através de inúmeras pesquisas que apontam para a fraca amplitude desse processo no decorrer dos anos de 1970. Em outras palavras, pelo menos desde 1977, os filhos de operários não conseguem atravessar o espaço social de origem. Ancorado em pesquisas como a de Dupays (2006) e Landays (2007), Peugny (2014) salienta que, considerada a diferença salarial entre executivos e operários de jornada integral e parcial, desde o fim da década de 1970 há claros indicativos de que uma concentração de renda entre os primeiros e uma forte diminuição salarial entre os segundos, o que demonstra que as desigualdades do capitalismo estão menos centradas no cargo exercido e cada vez mais calcadas na precarização dos contratos de trabalho – e também indica mudanças nas formas de exploração do capitalismo, sobretudo com o advento da “terceirização” do emprego. Os efeitos desse processo se fazem sentir inclusive entre os membros das classes médias, que enfrentam o rebaixamento de seus salários. Os trabalhos “rotineiros”, por exemplo, cresceram em termos absolutos entre os anos de 1989 e 2009. Como demonstra pesquisa realizada pelo Insse (*Institut National de la Statistique et des Études Économiques*), mais de um a cada dois empregos são vagas terceirizadas de operário ou de funcionário, cujo nível salarial é sensivelmente inferior ao resto dos assalariados. O resultado, portanto, é bastante desanimador: o aprofundamento das distâncias entre profissões qualificadas e as pouco qualificadas. Para Peugny, este processo já estava em marcha quando os primeiros trabalhos acerca da medianização da sociedade começam a ser publicados e que, apesar do suposto crescimento da classe média, esta não

passaria de uma miragem, visto que a reprodução das desigualdades sociais não para de crescer desde 1970.

O segundo capítulo, “Vinte e cinco anos de reprodução social”, traz uma série de estudos quantitativos sobre as condições de trabalho da história recente da França. Não por acaso, logo, no primeiro parágrafo, o autor lança mão de um relatório da Organização Internacional do Trabalho, realizado em 2010, para demonstrar de que modo jovens entre 18 e 24 anos foram prejudicados nesses últimos 25 anos, dando forma a uma “geração sacrificada”. Utilizando-se de inúmeras pesquisas, Peugny demonstra que a estrutura geracional da sociedade francesa se assemelharia a uma “gerontoclassia”, o que, portanto, colocaria em xeque a tese da “lei do progresso geracional”, segundo a qual as gerações mais jovens tenderiam a se nivelar ou ultrapassar as condições econômicas e ocupacionais de seus pais. Na verdade, no que concerne à reprodução social, verifica-se uma espécie de “regularidade estatística”, tanto entre gerações quanto no interior das gerações. Em outros termos, os filhos de operários e funcionários tendem a ocupar cargos similares aos dos pais, tendência que se repete em relação aos filhos de altos executivos. Como alerta Peugny: “Uma lenta diminuição da reprodução dos filhos das classes populares e uma intensificação da dos filhos de categorias afortunadas conjugam-se para manter as forças da reprodução social quase constantes” (2014, p. 63). Do ponto de vista da cultura, demonstra Peugny, a reprodução chega mesmo a se intensificar, sendo o diploma universitário a expressão maior desse processo. Mesmo com todo o movimento acerca da democratização dos cursos preparatórios para as grandes universidades, o autor demonstra que o acesso dos filhos de pais de operários ao ensino superior e à pós-graduação é diminuto quando comparado aos filhos de executivos. Nos últimos dez anos, por exemplo, a vantagem dos filhos de pais com diploma de ensino superior cresceu significativamente ao passo que o acesso dos filhos de operários se manteve praticamente estável. Desse modo, não só a transmissão intergeracional da renda se mantém, mas também a transmissão de bens culturais. Como observa Peugny (2014, pp.68-69):

Na verdade, ao longo dos últimos 25 anos, a intensidade da reprodução social não diminuiu. Se, malgrado uma precarização

crescente do contrato de trabalho, os filhos das classes populares sobem ao assalariado médio mais do que no início dos anos 1980, progressos de mesma ordem são observados entre os filhos de executivos e profissionais liberais. No fim das contas, as desigualdades não diminuem e o regime de mobilidade social segue inalterável.

No caso específico do acesso à educação superior, embora haja uma política de democratização desta modalidade de ensino, o que se vê são novos mecanismos de seleção em substituição aos antigos. Em outros termos, o poder financeiro e cultural das famílias continua determinando os destinos das novas gerações no que se refere às melhores universidades e aos melhores empregos.

No terceiro capítulo, “Os pontos cegos da democratização escolar”, tem como objeto a democratização do ensino na França, bandeira tão festejada pelas elites governantes. Nele, Peugny analisa os impactos desse processo de massificação escolar, recorrendo, para tanto, a uma série de dados e estudos realizados em diferentes épocas. Conforme demonstra o autor, embora nas últimas décadas seja possível visualizar uma “explosão” escolar, calcada na capilarização do sistema de ensino e no crescente número de vagas ofertadas, tanto no ensino fundamental quanto no médio, o grau de reprodução social continua estável, apesar do aumento das taxas de escolarização das crianças provenientes das classes populares. Como explicar este fato? Por que a democratização escolar pouco contribui para diminuir a reprodução social? Segundo Peugny, uma resposta às questões precedentes só pode ser oferecida caso se leve em consideração o alcance da democratização das oportunidades escolares. Nesse sentido, o processo de escolarização das classes populares não deve ser superestimado. Alguns indicadores demonstram que o crescimento das taxas de escolarização básica (os chamados *bacs* gerais) entre os filhos de operários e camponeses é contrabalançado pelo fato de que, entre os filhos de executivos, essas taxas duplicam-se. A situação é ainda mais desesperadora quanto às etapas posteriores do sistema educacional, ou seja, o ensino secundário e superior. Dito de outra forma, as desigualdades entre os diferentes grupos sociais são empurradas para frente, porém, não deixam de persistir, configurando um espaço fronteiro entre os grupos detentores de capital econômico e cultural e os grupos sociais mais pauperizados. Ademais, o

escalonamento do sistema educacional, que se complexifica com a criação de novos escalões, configurando uma espécie de desigualdade qualitativa, ajudou a aniquilar o esboço de democratização do ensino superior. Trata-se de uma “democratização segregativa”, em que os jovens oriundos das camadas mais pobres, apesar de ascenderem na estrutura de ensino, ainda não têm acesso garantido ao mesmo tipo de ensino ofertado aos jovens das camadas mais ricas. Por isso, para Peugny, passados tantos anos após a publicação das pesquisas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, a escola ainda constitui, embora através de mecanismos cada vez mais sutis, uma “agência de seleção”.

No quarto e último capítulo, intitulado “A igualdade ao longo de toda a vida”, Peugny trata do tema da reprodução social partindo da análise do sistema educacional. Segundo o autor, as sociedades contemporâneas fizeram da escola “uma instituição encarregada de igualar as chances sociais: distribuindo títulos escolares destinados a recompensar o mérito dos indivíduos, ela cria mobilidade social e permite que as condições do nascimento não determinem a totalidade da existência” (2014, p. 91). Mas será que a massificação escolar, que pode ser observada desde os anos de 1960, constitui um mecanismo eficaz no combate à reprodução social? A resposta do autor é taxativa: não. Tendo em vista a intensidade da exploração escolar, o balanço é medíocre. Isto porque, para que a escola possa contribuir para a fluidez social, é necessário também multiplicar os “momentos de igualdade” ao longo do curso da vida, pois hoje a busca por uma excelência no ensino está restrita a alguns poucos eleitos, o que faz do sistema de ensino francês um espaço elitista e não-democrático. Este processo, argumenta Peugny, traduz-se na eliminação progressiva dos alunos menos preparados, reforçando as desigualdades. Mas enganam-se aqueles que pensam que o autor esteja defendendo a utopia de uma escola perfeita, ou seja, uma escola que apague todas as diferenças sociais. Ele está apenas tentando mostrar como a escola se tornou um dos mais eficazes espaços na promoção de abismos entre “fortes” e “fracos”. Mesmo considerando algumas poucas ações louváveis no sentido de incluir alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos nessas ilhas escolares de excelência (como no caso da zona de educação prioritária), essas políticas de igualdade de oportunidades aparecem como intervenções tardias e pouco eficazes, colocando em dúvida a meritocracia

do sistema de ensino francês. Para Peugny, cabe ao Estado, através de financiamento, promover políticas de inclusão dos jovens das classes desfavorecidas, como já ocorre nos países escandinavos, rompendo assim com o sentimento de fatalidade e exclusão que marca parte da juventude francesa atual. Conforme demonstra o autor, não é por falta de orçamento que esse tipo de intervenção estatal não ocorre. O Estado tem condições de custear tais políticas de inclusão (Cf. 105-108).

Na “Conclusão: da sociedade hereditária à universalidade de direitos”, Peugny afirma que, no caso francês, as três últimas décadas foram perdidas. Isto porque, conquanto algumas melhorias sutis possam ser apontadas, a intensidade da reprodução social não diminuiu. Este fato desmitifica as teorias da “medianização”, baseadas na ideia de uma sociedade sem classes, visto que o nascimento ainda determina o destino da maioria dos jovens. Desse modo, a sociedade francesa continua sendo uma sociedade de classes seja em termos escolares, profissionais, salariais ou patrimoniais. No caso específico do sistema de ensino, a massificação da escola republicana não consegue romper com a lógica da reprodução social, o que, na ótica do autor, só pode ser revertido com a inserção de políticas públicas de inclusão constantes. Ademais, é preciso repensar a própria organização do trabalho, tornando a competição pelos cargos mais justa e menos dependente da origem social dos indivíduos.

Ancorado em um grande número de pesquisas, algumas delas recentíssimas, Camille Peugny tem o mérito de desnudar os mecanismos de reprodução social que ainda persistem em seu país, a França. Seu livro, nesse sentido, constitui não só um esforço de desmitificação do discurso meritocrático e das teorias da “medianização”, mas também toma forma de denúncia, na medida em que vasculha os dados e números oficiais atinentes às desigualdades sociais, demonstrando que as injustiças, longe de diminuírem, mantiveram-se estagnadas nas últimas décadas. A forma como o autor articula, em sua análise, a organização do mundo do trabalho, o sistema escolar, a origem social dos indivíduos e as possibilidades de sucesso ou fracasso é primorosa. Ademais, ele

não se furta de apontar soluções, entendendo que o Estado, através de políticas inclusivas, pode contribuir para diminuir o peso que a origem social ainda exerce sobre o destino dos jovens mais carentes, a exemplo do que já ocorre em outros países europeus. O principal ponto do livro, entretanto, refere-se ao sistema escolar que, sob a bandeira da democratização e da meritocracia, oculta um sutil e pernicioso processo de seleção social. Assim, não há como lê-lo sem lembrarmos dos estudos precursores de Bourdieu e Passeron, os quais, no decorrer dos anos de 1960 e 1970, já denunciavam o caráter seletivo do sistema de ensino francês, bem como o peso exercido pela família na incorporação de capital cultural valorizado. O velho conceito de “classe”, tão caro ao marxismo, e tão criticado pelos defensores das teorias da “medianização”, é também revitalizado por Peugny. Como procura demonstrar o autor, longe de terem desaparecido, as classes sociais possuem hoje traços menos marcados, o que contribui para reforçar a ilusão acerca da igualdade de oportunidades, do esforço pessoal como pressuposto para o sucesso e da meritocracia. Desse modo, intervenções pontuais podem até amenizar as desigualdades em determinada época ou contexto, porém, se não forem estendidas e multiplicadas, tendem a escamotear a reprodução social no longo prazo.

FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. *Políticas de financiamento do ensino fundamental (1996-2006): o FUNDEF e a valorização do magistério*. Teresina: EDUFPI, 2016. 251 p.

Clêi De Andrade Valverde Neto¹

Isabel Cristina da Silva Fontineles possui doutorado em educação (2017), Mestrado em Educação (2008), especialização em Didática do Ensino Fundamental e em supervisão escolar, sendo graduada em Pedagogia – Magistério pela Universidade Federal do Piauí desde 1997. Atua principalmente nos referidos temas: FUNDEF. Valorização do professor. Salários, vencimento e remuneração, formação, planos de carreira e condições de trabalho do professor.

Inicialmente para se compreender os debates promovidos no livro, é preciso compreender o que foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), e como se deu a sua implantação no Brasil. O FUNDEF, constituía-se como um fundo de natureza contábil, que foi instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal pela lei nº9.424 de 24/12/1996, tendo a sua implantação nacional no dia 1º de janeiro de 1998, exceto no Pará. Seus recursos deveriam ser aplicados na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e na valorização do Magistério, na qual a sua distribuição deveria ocorrer, segundo lei, em função do número de alunos do Ensino Fundamental regular de cada Rede de Ensino.

O FUNDEF, foi na verdade, um dos resultados do processo de redemocratização do país, em que a sociedade passava a se associar e a pressionar o governo em busca de soluções para os diversos problemas existentes no Brasil, dentre os quais a educação entrava em evidência. Segundo Fontineles (2016), é nesse momento que a população acompanha a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que fomentou uma sequência de disputas entre o governo federal e os movimentos sociais, o

¹ Aluno do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí, Campus Clóvis Moura. E-mail: cleivalverde100@gmail.com

que gerou a criação de diversas políticas educacionais, dentre as quais salienta-se o FUNDEF.

A autora chama atenção também para o fato de que a constituição da política pública do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, foi administrada em um contexto em que ela estava em conformidade com a asserção da descentralização e da desconcentração vigente no país, que, embora tal proposta tenha sido enfatizada na década de 1990, era na verdade oriunda da Lei de Ensino nº 5.692/71, que propunha indicações de descentralização via municipalização, o que indicava as intenções do governo em testificar a transição do período da ditadura militar para a democracia entre as décadas de 1970 e 1980.

Porém, segundo críticas realizadas na obra por autores evocados por Fontineles, como Magna França, esses processos de descentralização existentes no sistema educacional do Brasil, precisam ser contextualizados e notados como produtos das insuficiências do governo para solucionar os seus problemas na esfera da educação no país, haja vista que as mesmas não consistem em fins em si mesmas, e que na realidade são vias instrumentais para se obter resultados nas áreas política, econômica, administrativa e técnico-pedagógica.

Sendo que, na dinâmica social, a descentralização se constrói como um processo oposto a democracia ao outorgar a empresas, a comunidade e as esferas políticas, a manutenção da educação fundamental e média, sem que com isso reveja os mecanismos de financiamento de acordo com uma reforma tributária democrática. No que tange a desconcentração de tarefas, essa seria um repasse de responsabilidades, sem, no entanto, redefinir o poder decisório. O resultado disso foi a chamada “municipalização da Educação”, na qual durante já o governo de Fernando Henrique Cardoso, as decisões continuaram a cargo da esfera federal, principalmente no que se concerne a fiscalização do que era investido nas escolas.

O objetivo então da autora foi aprofundar a discussão sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) no Estado do Piauí. Diante disso, utilizou-se de aspectos qualitativos e quantitativos. E, também realizou um resgate histórico comparativo por meio do recorte de tempo

entre 1996 a 2006, que culminou na referida literatura, visando compreender como este fundo impactou de maneira positiva na valorização do magistério da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina- PI. Nesse intuito, considerou três dimensões: a salarial, a formação, e as condições de trabalho dos professores e professoras municipais. A obra está organizada sequencialmente em três capítulos e possui um total de 251 páginas.

. No primeiro capítulo denominado “Composição dos fundos no Brasil – FUNDEF: Trajetórias, entraves e dificuldades”. A autora realiza um resgate histórico que culminou na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. Segundo Fontineles (2016), a (LDBEN), fomentou vários choques entre o governo e os movimentos sociais, o que acabou por gerar a elaboração de diversas políticas educacionais que buscavam à transparência dos mecanismos administrativos e financeiros, tais como o FUNDEF.

Os recursos do FUNDEF eram constituídos na esfera de cada Estado e do Distrito Federal, devendo no mínimo 60% de seus recursos serem voltados para a remuneração de docentes, e os outros 40% na preservação e no progresso do Ensino Fundamental Público. No sentido de constatar se realmente houve esta valorização do Magistério em relação aos recursos do FUNDEF, a autora toma por base três parâmetros de comparação por meio dos salários dos docentes da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), e no recorte de tempo de 1996 a 2006.

O primeiro parâmetro foi a comparação entre o salário mínimo da época e o salário dos docentes da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura). Fontineles (2016) constatou em análise aos documentos do período, um declínio nos reajustes salariais do professorado, uma vez que este apenas se ampliou em 54,0%, enquanto o salário mínimo no mesmo recorte de tempo cresceu em 212,5%. O Segundo parâmetro de comparação utilizado pela autora foi entre o salário do professor da SEMEC e o salário custo – aluno. Em observação ao mesmo período, ela concluiu que houve também uma diminuição em relação ao salário dos professores, que se expandiu em apenas 37,8%, enquanto o segundo cresceu em 138,9%, compreendendo, portanto, numa perda salarial.

O terceiro parâmetro foi à conversão do salário do professorado da SEMEC no Dólar americano, a fim de comparar a evolução dos reajustes salariais desde o primeiro ano de seu reajuste com os recursos do FUNDEF. Fontineles (2016) concluiu que no recorte de tempo estudado, o pagamento do professorado da rede municipal de Teresina acumulou perdas de 18,95%. Todos esses parâmetros abordados pela autora denunciaram uma diminuição salarial que provocou, na verdade, um impacto contrário do que era proposto pelo FUNDEF, que seria a valorização do Magistério.

Ainda na dimensão salarial outro fator que vale salientar, com relação à remuneração dos professores, é a política de *Rankings* elaborada pela Prefeitura Municipal de Teresina (PMT). Esta prática tida como excludente, rotulava as escolas de acordo com o desempenho alcançado para o pagamento de gratificações, porém o dinheiro utilizado era oriundo do abono dos recursos do FUNDEF, o que evidencia o descumprimento da lei nº 9.424/96 por parte da PMT, haja vista que a mesma lei fixa apenas como regra principal, o professor ou a professora estar no pleno exercício do Magistério do Ensino Fundamental.

A partir dessas conclusões, a literatura em seu segundo capítulo denominado “FUNDEF na formação de professores da rede municipal de Teresina: entre o ideal e o real”, Fontineles (2016) dissertou sobre a política de formação da rede municipal de Teresina, tendo por meta identificar a formação inicial e continuada promovida aos professores e professoras antes e depois da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC).

Segundo a investigação realizada pela autora nos documentos da SEMEC, constatou-se que até o ano de 2006, 468 professores que possuíam apenas a formação em nível de segundo grau, receberam por meio do convênio firmado entre a PMT e a Universidade Federal do Piauí (UFPI), a sua graduação; sendo que os professores que já estavam próximos da aposentadoria não receberam esta graduação de curto período.

De acordo com a lei nº 9.424/96, os professores ditos como “leigos”, teriam no máximo cinco anos para a conclusão da habilitação necessária a fim de permanecerem nas atividades como docentes do magistério público

municipal de Teresina. Para tanto, parte dos 60% do FUNDEF deveriam ser destinados para custear essa graduação inicial, até o ano de 2001. Entretanto, os documentos da SEMEC atribuíam a Prefeitura Municipal de Teresina (PMT) como financiadora dos recursos, porém, os professores e professoras que receberam esta formação afirmam ter a consciência de que os recursos advinham do FUNDEF.

Ainda no ano de 2001, houve a realização dos Parâmetros curriculares em Ação- PCNs, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Fundo Nacional de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), que ofertava cursos de capacitação, visando oferecer a criação de políticas de desenvolvimento permanente nos sistemas públicos de ensino no Brasil. E, dentre os cursos, destacaram-se os seguintes programas: PCNs em Ação, GESTAR (Gestão de Aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa) e o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Estes programas tiveram como formadores os próprios docentes da rede municipal de ensino.

Segundo os professores e professoras cursistas, estes programas ofereceram um avanço significativo nas práticas educativas, uma vez que havia uma maior troca de experiências durante os encontros. Já no que diz respeito a formação continuada a nível de especialização, ofertadas em 2006, por meio do convênio entre UFPI com o Instituto Camilo Filho (ICF) em Teresina, essas especializações segundo as constatações realizadas na pesquisa, tiveram o seu financiamento atrelado aos recursos do FUNDEF, não obstante, em análise aos documentos da SEMEC, estes recursos seriam de responsabilidade do salário-educação.

De maneira geral, os profissionais que participaram tanto da formação inicial, como das especializações relataram melhorias na atuação docente, além das oportunidades de progressão funcional na carreira. Vale também destacar neste capítulo o desconhecimento dos professores sobre o que diz respeito as atribuições do FUNDEF, haja vista que chegam a afirmar diversas vezes nas entrevistas que os PCNs, PROFA e o GESTAR, estariam atrelados a este fundo, revelando dessa maneira uma grande incompreensão até mesmo por parte dos membros do Conselho do FUNDEF em Teresina.

O terceiro e último capítulo denominado “O FUNDEF e as condições de trabalho dos professores: Construindo Trajetórias”. Aborda a terceira dimensão da pesquisa empreendida por Fontineles (2016), que são condições de trabalho após a implementação do FUNDEF, de acordo com as falas dos entrevistados. Segundo a autora, mesmo depois da implantação desta política de financiamento no Brasil, a classe docente ainda luta pela valorização do magistério, bem como em fixar mediante lei, o piso salarial para o professorado da educação básica.

Ainda de acordo com os professores e professoras, o FUNDEF demandou para a sala de aula uma quantidade excessiva de alunos, visto que disponibilizava recursos adicionais para a escola, sobrecarregando, portanto, o trabalho do professor ou da professora e interferindo de maneira negativa nas condições de trabalho e na qualidade do ensino, além de induzir os docentes a problemas psicossomáticos. Outro fato evidenciado, são os materiais de uso curricular. Os profissionais relatam também uma melhora em relação ao período anterior do FUNDEF, o que alavancou o nível da autonomia das instituições de ensino assistidas pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), nos quais o dinheiro era injetado diretamente nas instituições.

Desse modo, podemos compreender de acordo com o que foi exposto no livro por Fontineles (2016), que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) não provocou impactos positivos em relação à valorização do magistério e em questões salariais, porque fica evidenciado que o mesmo não trazia recursos novos, mas apenas redistribuía os já existentes. Outro fator preponderante e muito bem explorado pela autora foi a política de *rankings*, que contribuiu de maneira negativa em relação à remuneração dos professores, quando a Prefeitura Municipal de Teresina instituiu a competição entre a classe, haja vista que a lei nº 9.424/96, classificou como “condigna” a remuneração dos professores e professoras em seu inciso I do artigo 9º da mesma.

Porém, a autora salienta que o FUNDEF merece destaque em relação a formação inicial de professores quando disponibiliza parte dos 60% de seus

recursos para a formação dos docentes do antigo curso normal, o que acabou por impactar de maneira positiva na valorização do magistério quando este possibilita não apenas a melhora na qualidade do ensino, como também na projeção funcional na carreira do professorado.

Em relação às condições de trabalho, Fontineles (2016) ressalta na literatura a contribuição do fundo para a melhoria de materiais didático-pedagógicos para a escola, apesar de com isso gerar uma superlotação nas salas de aulas. Porém, isso se deu justamente por conta do caráter generalizante da LDBEN/96, e da lei nº 9.424/96, que não especifica essa quantidade de alunos por sala. Mesmo a SEMEC estabelecendo a partir de 2004, Edital e Portaria para determinar o número de alunos por sala, isso não é sempre respeitado, uma vez que as demandas por matrículas são gigantescas.

Em suma, o livro faz uma boa abordagem histórica, não apenas sobre o FUNDEF, mas o financiamento educacional no país, além de ajudar o leitor a se familiarizar com a LDBEN/96 que atualmente determina as orientações a serem seguidas pela educação, sendo portanto de leitura necessária para estudantes dos cursos de formação de professores e professoras, que necessitam se apropriar dos conteúdos voltados para a política educacional, como também para os assuntos relacionados ao seu financiamento, e também, para os já atuantes na educação básica, haja vista que Fontineles, expõe no livro a falta de conhecimento dos professores em relação ao assunto, o que resulta na impossibilidade deste de ser o protagonista de sua própria carreira, e que conseqüentemente resultará na desarticulação de movimentos sociais em prol da educação e de melhorias salariais, formação e condições de trabalho de seus profissionais.

EUFEMISMO

Enéias Brasil ¹

um homem anoitecido pede licença para passar com sua cor:

com licença
seu menino
vou passando aqui
vestido
de noites e flores
que te entrego
diante de tua muda acusação.

não vim aqui
brincar de ser o que não sou
nem venho te pedir
aprovação pra nada
que nunca mudou
com licença
com licença
O homem *rubro* despertou.

daquelas ruas em que mudava
de calçada
extraí o sumo do meu orgulho.
vou equilibrar esses jogos
teu veneno: tua surda acusação
não me derrota.
ergui uma bandeira
e de minha dor
Faço os meus sonhos.

Não quero guerra
Não quero trégua
Mas solução:

apenas pare
de me olhar
assim...

¹ Mestre em Letras: Literatura, Memória e Cultura (Universidade Estadual do Piauí - UESPI, 2018). Graduado em Letras Licenciaturas: Português e Literatura (Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, 2010). Professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino de Teresina. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: modernidade, espaço urbano, memória, identidade, descolonização, cultura e racismo.

assim...
desconfiado
apenas pare
de apertar os passos
quando eu passo
apenas pare de provocar o meu fim

MARCAS DO TEMPO

Sandra Maria Souza de Carvalho¹

Tecendo o destino, vou além do vento...
Num caminho qualquer, na estrada da existência,
Deixo pelo percurso canto e encantos,
Um sonho intenso. Mil palavras, imagens e pensamentos.

No desaguar de lágrimas, um desencantar de mundo.
Num turbilhão de emoções, um fado de espanto e tormento.
Há todo momento, fronteiras e barreiras.
Eis o renascimento! Tecendo uma sina.

Um caminho utópico de sonhos e avivamento.
Na contramão sigo por múltiplos espaçamentos
Olhando no espelho, ilusões são revividas,
Eis uma reviravolta! Insano tempo, gratas marcas.

Rumo a realização. Vidas passadas e vindouras,
Bem resolvidas? O ser olha, quanta maestria!

¹Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. MBA em Biblioteconomia pelo Instituto Educacional Cotemar - MG; Bibliotecária escolar pela Prefeitura Municipal de Vila Velha - ES.

Ousado compasso, nada lento. Da primazia,
A incrível artimanha da vida.

Trago pelo percurso um sonho intenso, nada mais que educar.
Enfrentando desafios, escalo muros e avanço.
Num caminho qualquer, eis a bagagem: superação sou eu,
Arte de recomeçar!

TENTATIVAS... EIS O TEMPO E A MARCA DO AMAR

Marcelo Calderari Miguel¹

Cúmplice conjunturas, troncais movimentos

São sutilezas que agitam a alma, envolve a mente

As razões do corpo criam desejos, reviram olhares

Surge novo batimento, agitando de duplo coração e veias

Outras pulsações emergem, aquecem as artérias, oxigenam a cabeça

O amor surge como aperitivo, um petisco que coloca gosto no mundo

Tempero ligeiro de elaborado preparo, aquece o momento

a paixão, dizem ai, prepara o principal prato – a escolha

Acompanhado por bebida, viaja todas as partes do corpo

surge emoção, entre ventrículos e pressão, líquida tentação impulsa

Sem se pensar se sai do chão, palpitam-se planos férteis

Sem sofrência pois é real, tendo próprio ritmo, acrobacia e musicalidade

É acordado um sonho desejo, pulcro vindouro não bifurcado

E na tal questão tem Polígono de Willis, sincronia de corpos e zelo

¹ Experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Processos de Disseminação da Informação. Atua em núcleos de Informação e Ação Cultural nas dimensões de gestão comunitária e tecnológica. Áreas de interesse: Comportamento Informacional; EaD e Tecnologias Educacionais; Estudo de Usuários em Unidades de Informação; Ontologias; Memória, Museus e Patrimônio; Políticas Públicas e Sociais; Processo de Desenvolvimento de Serviços; Representação e Recuperação da Informação e do Conhecimento; Tratamento Cognitivo da Informação; Usos Políticos Da Memória. marcelocalderari@yahoo.com.br .

um calibre em foco, traduz coragem, capilaridade e culplicidade de ser e fazer
perene