



**O PROJETO Á RÁDIO DA ESCOLA NA ESCOLA DA RÁDIO, ENTRELAÇANDO
COM A OBRA “A INVENÇÃO DO COTIDIANO” DE MICHEL DE CERTEAU**

Adelson Silva da Costa¹
Rêmulo Veloso dos Santos²
Esiel Pereira Santos³

INTRODUÇÃO

O filósofo francês Michel de Certeau em sua obra “*A Invenção do Cotidiano*” (2014) faz uma análise do cotidiano das pessoas na sociedade industrial pós-moderna na França e nos convida a “mergulhar” no que ele denominou “submundo”, neste lugar do “invisível”, onde a luta de classes se dão por embates de *estratégias* e *táticas*, esta última propiciada por astúcias desenvolvidas pelos oprimidos do poder. Deste modo faz-se salutar trazermos a definição de *estratégias* e *táticas* trazidas por este autor:

[...] Chamo de “estratégias” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e por tanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. [...]. Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um *próprio*, nem por tanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem aprendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência e face das circunstâncias. O “*próprio*” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. (CERTEAU, 2014, p. 46).

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB) (2015-2017). Endereço eletrônico: adelsongeotec@hotmail.com

2 Graduado em Bacharel em Segurança Pública pela Universidade do Estado da Bahia. Graduando em História pela Universidade do Estado da Bahia. Colégio da Polícia Militar. Endereço eletrônico: remuloveloso@yahoo.com.br

3 Mestre em Educação e Contemporaneidade do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - Departamento de Educação I - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil. Endereço eletrônico: Esiel3@bol.com.br



Destarte, podemos fazer uma analogia e compreender no cotidiano escolar, que as estratégias estão ali “submersas” como forma de conceber a produção de conhecimento, ainda pautada no formato tecnicista de educação moderna, onde a relação se dá entre sujeito (professor) e objeto (aluno), aquele detentor do conhecimento e este “depositário” deste, o que Paulo Freire (1996) chamou de “Educação Bancária”.

Educação esta que se “fragiliza” a cada geração, porém, neste cotidiano “instrumentalista”, acontecem maneiras de “burlarem” as *estratégias* estabelecidas, são estas que possibilitam algumas *táticas* pedagógicas, um fazer “diferente” a educação, produções astuciosas que traz movimento e criatividade a escola, estas devem estar relacionadas em movimentos do professor naquele cotidiano, que operam no que Certeau (2014) chamou de “invisível”, onde as *estratégias* ainda não dominaram, não restringiu. São estas *táticas astuciosas* que fazem pequenas revoluções nas escolas.

Neste estudo objetivamos compreender como o projeto de Educação Científica júnior denominado “A Rádio da Escola na Escola da Rádio”, desenvolvido no Colégio da Polícia Militar da Bahia (CPM), a partir da parceria institucional Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e CPM pode se revelar como uma importante tática pedagógica para subverter o cenário tecnicista da educação básica naquela escola.

Nesta caminhada traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Fazer um estudo dos conceitos de tática e estratégia a partir da obra de Michel de Certeau;
- Investigar se o projeto “A Rádio da Escola na Escola da Rádio” realmente se constitui como uma tática no cotidiano do CPM;
- Analisar as reais contribuições que o projeto “A Rádio da Escola na Escola da Rádio” proporcionou aos estudantes egressos do CPM que ingressaram no mercado de trabalho ou no ensino superior.

O projeto “A Rádio da Escola na Escola da Rádio” é desenvolvido no CPM, desde o ano de 2010, com a parceria já citada, seu principal objetivo é despertar o jovem da educação básica para a pesquisa científica com consciência crítica dos problemas da sua sociedade, já que a pesquisa feita por estes tem como objeto o resgate da história e memória dos bairros de Salvador, onde estes jovens residem.

Também fazem mapeamento geotecnológico da região onde está situado o bairro para terem uma noção do espaço, seu crescimento e impactos, estes alunos participam de



oficinas para se apropriarem desse conhecimento. O mais interessante do projeto é que a perspectiva trabalhada se baseia na ideia de “[...]geotecnologia numa dimensão material, relacionada às técnicas e instrumentos geotecnológicos (Mapas, Imagens de Satélites, Croquis, SIG, Fotografias Aéreas, etc.) e, a dimensão imaterial, concebida pelos processos cognitivos e simbólicos[...]” (BRANDÃO, 2015, p. 56), o que potencializa a história e a memória desses sujeitos.

Ao longo destes sete anos o Projeto da Rádio, como ficou conhecido a iniciativa, vem trazendo resultados interessantes e que nos apontam para uma importante novidade no cenário da escola pública, os estudantes participaram dos grandes eventos científicosnacional, a exemplo da Reunião Anual da Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC) a Feira Brasileira de Ciências da Educação Básica (FEBRACE), evento de renome internacional organizado pela Universidade de São Paulo (USP), inclusive com premiações, entre outros importantes eventos científicos locais.

Mas este trabalho tem o fulcro de abordar o cotidiano do projeto, como movimento singular nos cotidianos do colégio CPM (ALVES E GARCIA, 2002), percebemos que os estudantes tem a estima elevada, os resultados destes nas disciplinas formais é digno de registro, a possibilidade da autonomia, da transgressão, da aflorar a criatividade e a construção de uma relação dialógica entre professor-investigador e pesquisador júnior nos desperta para termos certeza da possibilidade de se concretizar a utopia freireana de uma escola libertária, com sujeitos autônomos, criativos e com esperança (FREIRE, 1992).

Por tudo isso e outros dados que merece um trabalho mais extenso afirmamos que o tema aqui proposto é por demais salutar e digno de debate neste conceituado evento científico.

METODOLOGIA

Nesta empreitada, percebemos que uma investigação empírica desta atividade era crucial para tal pretensão, onde o desafio se faz em compreender a dimensão das atividades de Educação Científica no CPM, sob o prisma da pesquisa participante.

Compreendendo que o cotidiano do Projeto da Rádio como fenômeno a ser interpretado e o CPM como lócus para tal compreensão, nos habilita traçar os caminhos desta jornada metodológica ancorada na investigação deste fenômeno que se mostra, se apresenta e se evidencia no cotidiano do Projeto da Rádio, desenvolvido na escola citada.



Abre-se um parêntese para tornar evidente que nossa pesquisa é constituída de sujeitos e o termo objeto não cabe aqui, pois compreendemos este estudo como uma construção coletiva-solidária entre os envolvidos no cotidiano do Projeto.

[...]A relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber, e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa[...] (BRANDÃO, 2006, p. 42).

Compreendemos a pesquisa em Educação como lugar de encontro de saberes e a equidade destes entre os sujeitos da pesquisa. Nesta semântica da solidariedade edificamos nosso percurso metodológico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mas ainda temos um discurso forte permeando o cotidiano escolar, que está instituído como estratégia de poder, investigamos que operando no “*invisível*” *táticas* estão sendo criadas para ressignificar este discurso, estas *táticas* e *estratégias* servem, também, de estudo no contexto da educação científica no Colégio da Polícia Militar da Bahia. Assim interpretar o cotidiano escolar á luz da obra de Certeau, nos aponta para uma discussão da importância deste Projeto como mecanismo de elaboração de *táticas* para um novo fazer pedagógico. Alves e Garcia (2002) nos apontam algumas *táticas* por parte destes atores educacionais.

[...] Há um modo de fazer e de criar conhecimentos no cotidiano, diferente daquele aprendido na modernidade, especialmente, mas não só, com a ciência. Para poder estudar estes modos diferentes e variados fazer/pensar, nos quais se misturam agir, pensar, lembrar, criar e dizer, em um movimento a que podemos denominar *prácticateoriaprática*, é preciso nos dedicarmos a questionar os caminhos já sabidos e a indicar a possibilidade de traçar novos caminhos. (ALVES E GARCIA 2002, p. 257).

Compreendemos que a discussão aqui proposta a partir da obra de Certeau (2014), nos indicou qual caminho percorrer no cotidiano escolar, que é marcado por um discurso



que dever ser ressignificado. Ancorado no pensamento de Certeau (2014), percebemos que as práticas instituídas pelo poder, das *estratégias*, foram aos poucos sendo ressignificadas, por táticas, no fazer escolar, também chamadas *detáticas astuciosas*, para subverter as *estratégias*.

A participação em eventos científicos trouxe a possibilidade de se elevar estima dos alunos, bem como coloca a escola na discussão científica júnior, trazendo importantes resultados para esta e seu corpo docente, pois muitos trabalhos foram feitos a partir desta experiência, inclusive a criação do “Clube de Ciências” da escola, foi realizado no ano de 2016, o I Encontro Científico dos Colégios da Polícia Militar, sendo que na organização, na recepção e apresentação de trabalhos os pesquisadores juniores foram protagonistas de todo o evento. Os estudantes participaram de vários eventos como já foi dito, inclusive com premiação nacional, mas queremos destacar que o mais significativo é a possibilidade da autonomia e de oportunizar a professores e estudantes, envolvidos no projeto, a possibilidade de experienciar uma nova forma de fazer educação, sem amarras tecnicista, positivista nem instrumentalista que é característica dos cotidianos da escola pública brasileira.

CONCLUSÃO

Neste estudo podemos in-concluir, pois este trabalho não finda com esta pesquisa que a leitura da obra de Certeau trouxe terreno fértil para o aqui discutido e para compreensão deste cotidiano, verificamos que o Projeto da Rádio se apresenta como uma tática que subverte as estratégias de um formalismo instrumentalista que abriga o cotidiano escolar, interessante e salutar defender a premissa de que o cotidiano do projeto pesquisado é um rico acervo para pesquisas que abordam o tema e que tentam buscar experiências na escola que possibilite sonharmos com horizontes virtuosos para a escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



BRANDÃO, C. R. e STRECK, D. R. **Pesquisa Participante: o Saber da Partilha**. 2. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, I. P. **Educação geográfica e geotecnologias: construindo estratégias à compreensão do lugar no ensino fundamental**. UNEB/PPGEDUC. Salvador, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HETKOWSKI, T. M. **A Rádio da Escola na Escola da Rádio: Resgate e Difusão de Conhecimentos Sobre os Espaços da Cidade de Salvador - BA**. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia: Salvador - BA, 2011.



REFLEXÕES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR A PARTIR DO CONCEITO DE “TECNOLOGIA DO GÊNERO”

Adenaide Amorim Lima¹
Adriana Maria de Abreu Barbosa²

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo problematizar, a partir dos estudos feministas e de gênero presentes em Teresa Lauretis e Guacira Louro, a concepção de gênero presente na Base Nacional Comum Curricular. A partir dos estudos multiculturais do currículo, entendemos este documento como um campo de disputa ideológica, um campo de poder, portanto, uma tecnologia que tem o poder de produzir representações de gênero e, ao mesmo tempo, interpelar o sujeito a partir dessas representações.

A Base Nacional Comum Curricular– BNCC é um documento cujo objetivo é embasar todo o currículo escolar nacional, seja ele de escola pública ou privada, é o resultado de múltiplas e complexas relações de poder que foram estabelecidas em diversas instâncias: municipais, estaduais e federais. De acordo com este documento, os movimentos sociais tiveram papel significativo nas definições dos direitos de aprendizagens e de desenvolvimento dos mesmos na BNCC. Cita, ainda, o parecer CNE/CEB nº 11/2010 que legitima a importância desses movimentos sociais para o “respeito e a consideração às diferenças” entre os sujeitos que fazem parte da sociedade, assegurando o seu lugar de expressão (BRASIL, 2016).

Michael Apple (2011), ao fazer uma análise das terríveis consequências para a sociedade americana a partir da construção de um currículo nacional, entende que a educação está intimamente ligada a política e a cultura e que o currículo é sempre uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguns conhecimentos privilegiados que em meio a tensões e conflitos acabam se sobrepondo sobre os demais, estabelecendo,

1 Discente Especial do curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGCEL/UESB. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Endereço eletrônico: adenaideamorim@gmail.com

2 Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora em Semiologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora do Grupo de Estudos em Teorias do Discurso (GETED). Professora dos Programas de Pós-graduação em Relação Étnicas e Contemporaneidade (PPFREC) e em Cultura, Educação e Linguagem (PPGCEL) da UESB. Endereço eletrônico: amabarbosa@uesb.edu.br



diretamente, a forma como o domínio e a subordinação são reproduzidos e alterados na sociedade.

Partindo deste pressuposto, problematizar a concepção/representação/interpelação do gênero, especificamente, do “sujeito feminino” na BNCC principalmente em um momento de *restauração conservadora*³, momento em que o país passa por inúmeros retrocessos em vários segmentos sociais, faz-se extremamente necessário e, ao mesmo tempo, se caracteriza como um ato político e de reivindicação.

METODOLOGIA

A Base Nacional Comum Curricular começou a ser elaborada desde o início do ano de 2015. Foram muitas as pessoas de todos os estados do Brasil envolvidas em seu processo: elaboração, discussão e revisão dos documentos que iriam compor a BNCC. O argumento foi o de que, desta forma, o documento viesse a representar aspectos comuns de toda a diversidade que constitui o Brasil (BRASIL, 2013).

No entanto, a partir dos estudos feministas e da perspectiva multiculturalista do currículo, faz-se necessário a seguinte indagação: É possível um documento “comum” curricular abranger todas as diferenças, no que diz respeito ao gênero, levando-se em conta que essas diferenças estão “sendo constantemente produzidas e reproduzidas através da relação de poder” (SILVA, 2011, p. 88)? Ou se buscaria, “entretanto, que essa suposta diversidade conviva com fenômenos surpreendentes de homogeneização cultural” (*Ibidem*, p. 85)?

Para aprofundarmos nesta questão, tomamos de empréstimo o conceito “tecnologia do gênero” inaugurada por Michael Foucault ([tecnologia do sexo](#)), e ressignificada pela autora feminista Teresa de Lauretis para melhor compreender os discursos ideológicos e de poder sobre gênero significados na BNCC. A partir de Lauretis (1994) o gênero é entendido como um “produto de diferentes tecnologias sociais [...] e de discursos epistemológicos e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana” (p. 208). Logo, a BNCC é entendida como uma tecnologia do gênero, na medida em que, “tanto quanto uma teoria possa ser validada por discursos institucionais e adquirir poder ou controle sobre o campo do significado social, pode ela própria funcionar como uma tecnologia de gênero” (*Ibidem*, p. 213).

3 Termo cunhado por Apple (2011).



Percorremos todos os documentos contidos na segunda versão da BNCC analisando os contextos em que as palavras gênero, mulher e feminino foram gendrados (LAURETIS, 1994). Nesse percurso, identificamos três categorias sobre a questão do gênero que merecem destaque: gênero como diferença/desigualdade; gênero como característica biológica e gênero como construção social. Para este trabalho, escolhemos a primeira categoria para ser problematizada por aparecer com maior frequência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Guacira Louro (2003) faz uma análise de como a desigualdade de gênero é produzida nas práticas do cotidiano escolar por meio de mecanismos considerados, por muito tempo, como neutros ou naturais. A autora não nega a importância dos documentos oficiais, porém, concentra-se nas práticas cotidianas por supor que, geralmente, não nos atentamos, como deveríamos, “à eficiência da normalização cotidiana, continuada, naturalizada” (p.65).

Nós, por outro lado, nesta investigação, nos enveredamos para os documentos curriculares oficiais por duas importantes razões. A primeira é que são estes documentos tidos como oficiais que irão legitimar e disseminar, em âmbito nacional, por meio da educação, práticas e representações de interpelação dos diferentes sujeitos sociais em variados contextos uma vez que, à “Base Nacional Comum Curricular cabe definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais” (LOURO, 2003, p. 33). Ainda que esse currículo seja moldado pelos professores em sua prática cotidiana.

A segunda razão é que, em detrimento do momento histórico que estamos vivenciando atualmente no Brasil e no mundo, conforme Apple (2011) chama a nossa atenção, um momento de ascensão da extrema direita e de negação de direitos sociais conquistados, como tática de fortalecimento “o neoconservadorismo orienta-se pela visão de um Estado forte em certas áreas, sobretudo no que se refere à política das relações de corpo, gênero e raça, a padrões, valores e condutas e ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido as futuras gerações” (p. 82-83) perpetuando seus “valores” e relegando a condição de “outros” aqueles que não são moldados nesses valores, “pessoas de cor, mulheres que se recusam a aceitar o controle alheio sobre suas vidas e corpos, gays e lésbicas” (*Idem*, 2011, p. 91).



Nesse sentido, mesmo que um documento como a BNCC tenha sido, supostamente, construído coletivamente isso não garante a equidade e a valorização das diferenças de identidade produzidas nos mais variados contextos. Muitas concessões foram feitas nesse percurso, principalmente, por aqueles que sempre o fizeram historicamente, bem mais que os outros.

Percebe-se que neste documento, BNCC, a questão de gênero aparece brevemente nos três seguimentos da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) quando se fala dos direitos, do conviver e quando há indicações, quase que precisas, de abordar essa questão em algumas áreas de conhecimento, eixos, disciplinas, conteúdos, e o ciclo/ano em que a questão de gênero deve ser trabalhada/abordada. Em determinadas áreas e disciplinas a questão de gênero se quer é mencionada.

Quanto aos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento em relação a princípios éticos a BNCC diz: “As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito: ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2013, p. 34).

No mesmo tópico, em outro momento encontramos: “CONVIVER com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião” (BRASIL, 2013, p. 68). E segue em vários outros momentos os termos: “acolhimento das diferenças” (p. 296); “Reconhecer e respeitar o/a colega como oponente no contexto da prática de lutas, com especial atenção as questões de gênero” (p. 388), dentre outros exemplos iguais ou semelhantes presentes em outros trechos do documento.

O que se coloca em evidência a partir destes discursos é uma perspectiva neoliberal de multiculturalismo que parte de uma ideia humanista de tolerância, respeito e uma convivência harmônica entre as diferenças. No entanto, Silva (2011) nos chama à atenção para essa armadilha, pois, segundo ele, essas noções deixam intocáveis as relações de poder que estão na base na produção dessa diferença/desigualdade e aponta duas formas contraditórias em que essa ideia se apresenta.

A primeira ideia é que apesar “de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, [acolhimento], por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra ‘tolerância’” ou acolhimento. A segunda é que “a noção de ‘respeito’ implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas ‘respeitá-las’ (SILVA, 2011, p. 88). Guacira Louro (1997) observa que “a linguagem não apenas expressa relações,



poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (p. 65).

No contexto do currículo, apesar das problematizações feitas pela pedagogia feminista ao longo das décadas e dos estudos multiculturalistas, falta nos documentos oficiais em educação amplitude e profundidade no trato das questões de gênero para além da diferença/desigualdade. Isso nos levar duas hipóteses: que em meio às relações de poder no campo do currículo o movimento feminista vem perdendo cada vez mais espaço na luta pelo poder ou que, ao se afirmar demasiadamente o movimento tenha forçado “as perspectivas críticas em educação a cederem importância crescente ao papel de gênero na produção da desigualdade” (SILVA, 2011, p. 91).

CONCLUSÕES PARCIAIS

Para Lauretis (1994), essa é a primeira limitação do conceito de gênero como diferenciação sexual, ao se tornar universalizado impede a articulação das diferenças entre as mulheres, além de acomodar o pensamento feminista no interior de uma “casa patriarcal”. Paralelamente a esta crítica, a autora aponta a possibilidade de um conceito de gênero para além da diferenciação sexual, para isso deve-se haver a desconstrução deste a construção de um outro, totalmente afastado do referencial androcêntrico. De acordo com a autora, esse movimento não precisaria se dar, especificamente, no interior dos discursos hegemônico, ele pode ser construído, também, nas margens destes.

Palavras-Chave: Documentos oficiais de Educação. Currículo. Tecnologia do gênero.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 71-106.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: documento preliminar. Disponível em: <http://>



basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf. Acessado em 20/03/2017.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). **Tendências e impasses**. O feminismo como crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA COMO MATRIZ PEDAGÓGICA

Adil Sousa Oliveira¹

INTRODUÇÃO

Pretendemos estabelecer um diálogo entre Educação do Campo e Agroecologia partindo das matrizes pedagógicas/formadoras da Pedagogia do Movimento, partindo da perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, que relaciona a categoria trabalho à luta social pela organização coletiva, dentro das contradições da sociedade capitalista, considerando a escola como um dos principais meios de produção/reprodução da ideologia dominante, sendo campo de disputa dos interesses das classes antagônicas. Dessa maneira, a Educação do Campo e agroecologia tornam-se bandeiras de luta para o MST que nessa atual conjuntura, ao defender a Reforma Agrária Popular, incorpora a agroecologia como matriz tecnológica alternativa ao agronegócio. Visando outro modelo de desenvolvimento rural baseado nos princípios da agroecologia, resgatando os saberes tradicionais associados às tecnologias sociais que visam promover e construir formas de ensino e produção que sejam sustentáveis do ponto de vista ecológico, econômico e socialmente justo.

METODOLOGIA

A metodologia adotada na construção do artigo foi a pesquisa bibliográfica, a partir de marcos legais, documentos oficiais e artigos que versam sobre Educação do Campo. Ao fazermos a revisão bibliográfica acerca do surgimento da Educação do Campo, podemos tomar como marco referencial, ao longo dos trinta e três anos de Movimento (1984-2017), algumas contribuições expressas em documentos como o Manifesto das Educadoras e

¹ Graduado em História pelas Faculdades Integradas de Guarulhos (2014). Atualmente é professor em história e geografia da Escola Municipal São Jose (Emiliano Zapata). Endereço eletrônico: adil_guimaraes@hotmail.com



Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro (1997)².

A partir desse marco, com a construção do Coletivo Nacional de Educação com o lema “Por uma educação do campo”,³ o MST vem defendendo a construção propostas pedagógicas com determinados princípios (matrizes) “de valorização da participação democrática, pela dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história...” na construção de uma “nova escola” do campo em contraposição à escola rural “no campo”, a partir da afirmação social de uma identidade Sem Terra⁴. Inserindo os sujeitos do campo, trabalhadores e estudantes nos processos de elaboração da Pedagogia do Movimento, numa relação dialética de construção desse novo paradigma, que entendemos como Educação do Campo⁵, ao propor uma “identidade própria das escolas do meio rural”. Contrapondo-se o da educação rural tradicional que nega o campo com o espaço de vida e desenvolvimento e promove a sua destruição a partir do momento em que alimenta o atraso e a pobreza, negando direito à “terra, trabalho, vida e dignidade” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004 p. 15). Tais questões que vão perpassar a construção da Pedagogia do Movimento e suas matrizes formativas/pedagógicas, segundo Roseli Salete Caldart:

A Pedagogia do Movimento, enquanto reflexão específica sobre as matrizes pedagógicas posta em movimento na formação do Sem Terra, e ao tratar essa formação como um processo educativo, expressa (se fundamenta) e reafirma uma concepção de educação, de formação humana, que não é hegemônica na história do pensamento ou das teorias sobre educação (e que não está também na base de constituição da instituição escola):

2 Caput 8; “uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história do nosso povo”. 10; “a construção da nova escola (...), de coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas”. 11; Com escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos da reforma agrária, em que a gestão pedagógica tenha participação da comunidade Sem Terra e de sua organização”. “12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.” (1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – Brasília, 28 a 31 de julho de 1997)

3 O movimento “Por uma educação do campo” é um coletivo nacional constituído por diferentes movimentos sociais do campo que debatem e discutem uma proposta de educação para a população do campo que prime pelas suas especificidades culturais, sociais e econômicas. Suas proposições estão representados aqui pelos textos de Arroyo, Caldart, Molina (2004) e Fernandes, Cerioli, Caldart, (2004).

4 Sem Terra com letras maiúsculas é o nome dado ao sujeito constituído pelas lutas do MST. Sem-terra com hífen, segundo o dicionário Luft, é substantivo de dois gêneros e dois números, designação sócio-política de indivíduo do meio rural sem propriedade e sem trabalho (1998, p.601). Dicionário Luft, 1998.

5 A educação do campo é um novo paradigma que surge em contraposição a educação rural. Tem uma diferença que marcam esses dois paradigmas, o primeiro busca reconhecimento do campo como espaço de vida que contempla um objeto de desenvolvimento sustentável “voltados aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico de quem vive e trabalha no campo”. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p.27)



trata-se de uma concepção de base histórico - materialista-dialética para qual é preciso considerar centralmente as condições de existência social em que cada ser humano se forma; a produção de existência e a produção ou formação do ser humano são inseparáveis(Marx), ou seja, as pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade , fundamentalmente através do trabalho que lhe permite a reprodução da vida e é característica distintiva do gênero humano, é a própria vida humana na sua seleção com a natureza, na construção do mundo (CALDART, 2011, p. 65).

Podemos pensar a Educação do Campo como forma de resistência e transformação do homem, superando as forças destrutivas que ameaçam sua existência como ser social e biológico. Entendemos tal proposta como projeto contra hegemônico aos valores capitalistas, do lucro pela exploração do homem e natureza, da propriedade privada dos bens naturais e meios de produção, da competição, do meio ambiente como mercadoria e destruição das formas autônomas de produção camponesas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim, pretendemos estabelecer um diálogo entre a agroecologia e as matrizes formadoras da Educação do Campo abordadas por Caldart, segundo a Pedagogia do Movimento:

Na concepção de educação aqui assumida destacam-se como atividades humanas específicas ou como matrizes formadoras fundamentais: o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história. (...) Entendemos que esta talvez seja a contribuição mais original da Pedagogia do Movimento à teoria pedagógica: pensar a educação como movimento das matrizes formadoras do ser humano e levar isso como princípio organizador ao trabalho educativo da escola, na relação com os objetivos da educação, com a especificidade da tarefa da escola e com os desafios formativos que a leitura das contradições principais da realidade atual coloca para o nosso tempo. (CALDART, STÉDILE, DAROS, 2015, p. 124)

Percebemos aqui, uma breve síntese sobre a construção das matrizes formadoras que orientam a Pedagogia do Movimento, partindo da matriz formativa do trabalho “como atividade criadora e princípio básico da nossa luta maior para converter todos os seres humanos em trabalhadores”. A centralidade dessa discussão na concepção da Pedagogia



do Movimento, partindo da perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, que relaciona a categoria trabalho à luta social pela organização coletiva, dentro das contradições da sociedade capitalista, considerando a escola como um dos principais meios de produção/reprodução da ideologia dominante, sendo campo de disputa dos interesses das classes antagônicas, pela afirmação histórica e cultural na construção desse sujeito, o Sem Terra. (CALDART, 2015, p. 124).

Assim, buscamos compreender a atualidade desse debate partindo da emergência de sínteses que venham a colaborar na construção de propostas e práticas pedagógicas inovadoras e emancipadoras a partir do ensino em agroecologia na Educação do Campo. Como vemos num breve exemplo de sistematização dessas práticas de ensino pela coleção Fazendo Escola: “Construindo o Caminho numa escola de assentamento do MST” (ITERRA,2000) ⁶. Onde, aborda questões como a construção da Educação do Campo, bem como a questão do “respeito à ecologia, o amor a terra e ao trabalho”. Vemos também a preocupação central com as formas de desenvolvimento do campo, mesmo ainda não chegando à síntese da agroecologia como forma alternativa de produção ao agronegócio – debate que faremos a posteriori. Dessas elaborações temos uma série de publicações e materiais didáticos que serviram como propostas de ensino, com base nas práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas do MST, que tomamos como objeto para a análise, buscando relacionar como tais experiências podem ser compreendidas e sintetizadas para a construção de uma *práxis* emancipadora no ensino em agroecologia pela Educação do Campo.

Entretanto, percebemos que é um grande desafio romper com as estruturas tradicionais de ensino voltadas para a formação de força de trabalho de forma alienante, haja vista que mesmo nas escolas situadas dentro dos assentamentos, se reproduzem valores capitalistas como modo de produção dominante no campo pelo Agronegócio (*agribusiness*).⁷. Dessa maneira, agroecologia torna-se uma bandeira de luta para o MST que nessa atual conjuntura, ao defender a Reforma Agrária Popular, incorpora a agroecologia como modo de produção alternativo ao agronegócio. a necessidade de formação de técnicos e camponeses, assim como a revisão epistemológica no âmbito das

6 Esta edição aborda experiências desenvolvidas numa Escola Municipal Construindo o Caminho, de Ensino Fundamental I, no Assentamento Conquista na Fronteira e da Cooperunião na região Oeste de Santa Catarina. Cujas tiragem de 6mil exemplares circulou em 2001 nas escolas e coordenações também na Bahia.

7 modelo de produção construído a partir da Segunda Guerra Mundial com a Revolução Verde, importada ao Brasil na década de 50 pelo capital industrial estrangeiro associado aos interesses das oligarquias políticas rurais, contrária à reforma agrária junto as Reformas de Base propostas como forma de superação das estruturas do subdesenvolvimento brasileiro, impondo o modelo do agronegócio. Discutimos tais problemáticas no Trabalho de Conclusão de Curso: A Reforma Agrária no Governo João Goulart (OLIVEIRA, 2014).



instituições de pesquisa governamentais segundo a matriz tecnológica da agroecologia. Esse paradigma sugere, segundo Horácio Martins de Carvalho⁸:

o reconhecimento e a valorização dos saberes do povo; a garantia da biodiversidade na produção rural pela combinação de cultivos e criações; a diversidade e variedade de sementes varietais e de mudas pela autonomia de produção de sementes camponesas; introdução de uma matriz produtiva que facilite a preservação, conservação e recomposição da biodiversidade. ((CARVALHO, 2016, p.88).

CONCLUSÃO

Percebemos aqui alguns direcionamentos acerca das transformações necessárias para a passagem de um paradigma capitalista para um supostamente socialista- tendo em vista que a agroecologia como concepção da relação homem-natureza, e mesmo, da coevolução homem-natureza necessariamente não contém o germe da socialização dos meios de produção, exigirá mais do que uma ruptura com o padrão da matriz tecnológica dominante. Teria como necessidade objetiva a superação do modo de produção capitalista. Visando outro modelo de desenvolvimento rural baseado nos princípios da agroecologia, resgatando os saberes tradicionais associados às tecnologias sociais que visam promover e construir formas de viver que sejam sustentáveis do ponto de vista ecológico, econômico e socialmente justo.

Aqui a agroecologia é defendida, para além de uma nova matriz tecnológica, numa perspectiva de superação das forças destrutivas do capital e emancipação dos sujeitos históricos, por outras formas de produção/reprodução da vida humana em coexistência harmônica com os demais seres da natureza. Assim, o ensino em agroecologia deve ser encarado como uma necessidade histórica numa perspectiva humanista tendo o socialismo como base para uma transição agroecológica possível.

⁸ A possibilidade de adoção pelos camponeses do país da matriz tecnológica apoiada nos princípios gerais da agroecologia será consequência da concepção de mundo que os camponeses, ou significativa parcela deles, criticamente desenvolvam como negação da matriz tecnológica e de produção dominantes, dos êxitos econômicos e tecnológicos globais e ou parciais que os manejos agroecológicos passam a proporcionar na melhoria da renda e na qualidade de vida daqueles camponeses que os adotarem e das iniciativas das instituições públicas e da sociedade civil na motivação e conscientização não apenas dos camponeses, mas sobretudo, da opinião pública sobre a degradação ambiental e social que a artificialização da agricultura está provocando no país. (CARVALHO, 2016, p.88)



Palavras-chave: Educação do Campo. Agroecologia. Matriz Pedagógica.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S., STÉDILE, M. E. e DAROS, D. (org.) **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, PEREIRA, ALENTEJANO, FRIGOTTO. **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**, p. 57, 2012).

MST. Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro (1997). **Boletim da Educação** – Número 12, Edição Especial – Dezembro 2014.

CARVALHO. Horácio Martins. **Desafios Para o Agroecologia como Portadora de Uma Nova Matriz Tecnológica**. Secretaria Nacional do MST- SP, 2016.



**ROMPENDO O SILÊNCIO: O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NA VOZ
DE MULHERES DO MUNICÍPIO DE CODÓ – MA**

Adriana Beserra Silva¹
Tânia Rocha de Andrade Cunha²

INTRODUÇÃO

Os reflexos da violência contra a mulher praticada na ambiência doméstica atingem as esferas econômicas, afetiva e jurídica. Além de ser um grave problema social e de saúde pública, uma vez que afeta a integridade física e a saúde mental da mulher. A “Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher” (Convenção de Belém do Pará, 1994), assim define Violência: “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público ou privado” (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1994, p. 2). A violência doméstica é um problema crescente em nossa sociedade exige cada vez mais novas alternativas de enfrentamento para essa realidade. E romper com as barreiras do silêncio e da invisibilidade da violência doméstica perpetrada contra as mulheres implica sensibilização para esse fenômeno, que não se restringe à esfera interpessoal, mas tem profundas implicações sociais, culturais e econômicas. Estima-se que a cada quatro minutos uma mulher é agredida no Brasil (SAFFIOTI; ALMEIDA, 1995). Os dados da violência denunciada indicam que setenta por cento dos casos o agressor é o próprio marido ou companheiro da vítima e agressão ocorre dentro do espaço domiciliar. O cenário do privado continua sendo a principal referência para as mulheres, vítimas de violência (DIAS, 2000). O presente trabalho tem como propósito abordar a violência doméstica praticada pelo parceiro contra a mulher nas relações conjugais – e apresentado no XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/ Campus Vitória da Conquista, Município do estado baiano, em setembro de 2017.

O artigo intitulado “**ROMPENDO O SILÊNCIO: o fenômeno da violência doméstica**”

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em *Memória: Linguagem e Sociedade* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: adriana.silva@ifma.edu.br

2 Orientadora e Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em *Memória: Linguagem e Sociedade* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: rochandrade@uol.com.br



na voz de mulheres do Município de Codó - MA”, ora apresentado é decorrente das experiências vivenciadas no âmbito profissional como gestora do Programa Mulheres Mil em parceria com o Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) do Município de Codó-MA e do interesse em realizar a aproximação com o tema proposto enquanto objeto de pesquisa para realização do mestrado interinstitucional em *Memória: Linguagem e Sociedade* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

METODOLOGIA

Este estudo é uma pesquisa do tipo exploratória³, desenvolvida com base na pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa permite que os sujeitos tragam à tona o que pensam a respeito do que está sendo pesquisado. Quanto à população e aos sujeitos que serão pesquisados, destaca-se que a pesquisa abrange o Programa Mulheres Mil, vinculado ao CREAS, localizado no município de Codó-MA. Assim, a seleção caracterizou-se pelo que Marconi e Lakatos chamam de amostra não probabilística do tipo intencional. “Nessa, o pesquisador está interessado na opinião (ação, intenção etc.) de determinados elementos da população, mas não representativos dela” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.52). A população pesquisada compreenderá mulheres, mães de crianças e/ou adolescentes atendidas pelo Programa Mulheres Mil e 6 profissionais vinculadas ao Programa. Para fins deste artigo, vamos focar somente a perspectiva das mulheres. Para a realização da coleta de dados com as mulheres, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com base em um roteiro de entrevista para as mulheres. Terá como critério de inclusão da amostra: mulheres vítimas de violência nas relações conjugais; que estavam frequentando o Programa Mulheres Mil regularmente; e que demonstraram interesse em participar da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Violência, em seu significado mais frequente, é aquilo que fere, destrói ou agride as pessoas, ações que não preservam a vida e/ou prejudicam o bem-estar individual quanto social (GROSSI, 2001). Para Teles e Melo (2012), violência é o uso da força física,

³ A pesquisa foi exploratória, por proporcionar uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais visível, além de ser bastante flexível (GIL, 2010).



psicológica ou intelectual para obrigar a outra pessoa a fazer algo contra a sua vontade; é impedir a outra pessoa de manifestar seu desejo e sua vontade; É um meio de manter a outra pessoa sob seu domínio.

Constitui-se ainda como “uma violação aos direitos humanos e um obstáculo para a cidadania de milhares de mulheres” (SAFFIOTI, 1997, p. 8).

Segundo Saffioti (2015), a violência doméstica, aquela ocorrida no âmbito doméstico, apresenta características específicas. Uma das mais relevantes é a sua rotinização, ou seja, ela acontece sobre as mesmas vítimas, tornando-se recursiva: os agressores são geralmente maridos, companheiros ou ex-maridos e ex-companheiro das vítimas; as agressões sofridas não são conhecidas até transcorrer um longo período de tempo; as vítimas possuem autoestima baixa e podem apresentar vários problemas de saúde, na maioria dos casos, as mulheres são chantageadas e/ou ameaçadas, sentindo-se incapazes de reagir; as vítimas vivem em estado de pânico e temor.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) a violência doméstica é reconhecida como um problema de saúde pública, uma vez que afeta a integridade física e a saúde mental da mulher. Aborda-se nesse artigo o tema da violência contra a mulher, perpetrada por parceiros íntimos, isto é, quando acontece entre o casal, na intimidade e segurança do “lar”, pois segundo o relatório da Organização Mundial de Saúde de 2002, no que se refere a violência, assim discorre:

Uma das formas mais comum de violência contra as mulheres é a praticada por um marido ou um parceiro íntimo. [...] O fato de as mulheres em geral estarem emocionalmente envolvidas com quem as vitimiza, e dependerem economicamente deles, tem grandes implicações tanto para a dinâmica do abuso quanto para as abordagens para se lidar com isso (KRUG et al., 2002, p. 91).

Diante das várias acepções sobre violência doméstica, é notório dizer que esses conceitos são carregados de uma abrangência que vai além de nossas interpretações, possuindo variadas expressões que no dizer de Strey (2001, p. 23):

A violência doméstica, pelo seu envolvimento, em grande parte dos casos, com relações familiares e o espaço do domicílio, é caracterizada como uma questão relativa estritamente à esfera da vida privada, encoberta também pela ideologia que apresenta a família como uma instituição natural, sagrada, na qual se desenvolvem apenas relações de afeto, carinho, amor e proteção, a ser preservada pela sociedade.



Almeida (2007, p. 48) contribui para esclarecer o conceito ao afirmar:

Violência doméstica é uma noção espacializada, que designa o que é próprio à esfera privada – dimensão da vida social que vem sendo historicamente contraposta ao público, ao político. Enfatiza, portanto, uma esfera da vida, independente do sujeito, do objeto ou do vetor.

Na violência doméstica contra a mulher, o abuso pelo parceiro pode tomar várias formas, tais como: agressões físicas, abuso psicológicos como menosprezo, intimidações e humilhações constantes, coerção sexual, comportamentos de controle, como por exemplo, proibição de contato com a família e amigos, usar os filhos para fazer chantagem, vigilância constante e restrição de acesso e recursos variados. Vários são os fatores que contribuem para a permanência na situação de violência que atingem essas mulheres, ou seja, o agravante da dependência econômica, o desemprego por parte da mulher, a dependência emocional e outras diversas condições desfavoráveis fortalecem essa realidade e a permanência na relação.

Esses fatores são determinantes e dificultam o registro e o real dimensionamento da violência contra mulher. Outro fator decisivo para que a violência doméstica seja pouco denunciada é a manutenção do segredo familiar vinculado à honra ou à situação de provedor da família do agressor (SAFFIOTI; ALMEIDA, 1995). Diante desse quadro de referência afirma-se que a violência contra a mulher perpetrada nas relações conjugais está inserida em uma teia de relações sociais, institucionais e culturais que reproduzem o modelo patriarcal vigente. Nessa perspectiva, é necessário o envolvimento de toda a sociedade para ao menos minimizar a invisibilidade da violência em suas diversas faces.

CONCLUSÃO

A violência contra mulheres está inserida em uma teia de relações sociais, institucionais e culturais que reproduzem os papéis tradicionais de gênero. E o silêncio ainda contribui para o fortalecimento da violência, uma vez que as mulheres vítimas desta, silenciam não porque querem ou gostam, mas pelo medo de sofrer. Destarte, romper as barreiras do silêncio e da invisibilidade do fenômeno da violência contra a mulher na esfera das relações afetivas implica a mobilização de todos os setores da sociedade, ou seja, uma profunda mudança dos estereótipos de gênero construídos socialmente e que



ainda hoje carrega raízes densas na sociedade. Nessa perspectiva, urge a necessidade de rompermos o silêncio frente à violência sofrida nos lares, entre as quatro paredes e sensibilizar a sociedade para a inserção da temática da violência contra a mulher nos currículos escolares e na formação de diferentes profissionais. Vale ressaltar que, para as políticas públicas serem eficazes, elas precisam ser horizontais, ou seja, abarcar os diversos segmentos da sociedade, responder às demandas locais e envolver a sociedade no processo de desconstrução de discursos que mantêm e reproduzem as desigualdades entre homens e mulheres.

Palavras-chave: Mulheres. Invisibilidade. Violência doméstica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Suely de Souza. **Violência de gênero e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2007.
- DIAS, Maria Berenice. Aspectos jurídicos do gênero feminino. In: STREY, Marlene Neves. (org.). **Construções e perspectivas em gênero**. São Leopoldo: Unisinos, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GROSSI, Patrícia K. **Violências e gênero: coisas que a gente não gostaria de saber**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- KRUG, Etienne G. et al. (Eds.). **World report on violence and health**. Geneva: World Health Organization, 2002.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva, Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, “Convenção de Belém do Pará”**. Belém, 1994. Disponível em: <<https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/m.Belem.do.Para.htm>>. Acesso em: 10 set. 2016.



SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. In: KUPSTAS, Márcia (Org.). **Violência em debate.** São Paulo: Editora Moderna, 1997.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, Suely de Souza. **Violência de gênero: poder e impotência.** Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

STREY, Marlene Neves. Violência e gênero: um casamento que tem tudo para dar certo. In: GROSSI, Patrícia. **Violência e gênero: coisas que a gente não gostaria de saber.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher.** São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).



FORMAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO INDUSTRIAL NA TESSITURA DO CAPITAL

Adriana David Ferreira Gusmão¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda aspectos da relação a formação da força de trabalho industrial na tessitura do capital, comportando desde o perfil socioeconômico e de escolarização dos trabalhadores da indústria alimentícia de Vitória da Conquista - BA, até a crítica em favor da classe trabalhadora imersa no processo excludente e tirano da acumulação capitalista, com ênfase nos dados históricos que revelam as formas de subsunção da educação à acumulação capitalista, iniciada com as transformações lançadas pela Revolução Industrial no final do século XVIII e a partir da qual se observou uma nova dinâmica produtiva e os seus efeitos nos cenários social, político, econômico e educacional.

METODOLOGIA

Todo trabalho científico fiel a uma metodologia deve se ligar a uma determinada visão de mundo. Assim sendo, esse trabalho não se pretendeu neutro, mas sim, fora escrito para ser um instrumento da tarefa de analisar a realidade de maneira crítica, admitindo que a totalidade² é mais que a soma das partes e que, não obstante, carrega em si a força das singularidades da história e dos seus fragmentos.

Nessa direção, a fundamentação teórica que sustenta a análise está pautada nas considerações de Marx (2010 e 2013), Antunes (2007), Harvey (2000 e 2011), Mészáros (2002, 2005 e 2006), Braverman (1987), Frigotto (1989 e 1999), Bertoldo (2012) e Thomaz Jr (2000), Ciavatta (1992, 1998, 2000, 2006), entre outros e é fundamentada

¹ Doutora e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Endereço eletrônico: adrianadgusmao@gmail.com.

² Totalidade, nesse trabalho, significa, segundo Kosik (2011), a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. (KOSIK, 2011, p. 44).



numa visão de totalidade.

Para dar suporte à análise, a dialética. Dessa maneira, impera a ideia de que o trabalho do pesquisador deve ter como pressuposto que as diferentes esferas que compõem o espaço geográfico, com suas contradições, materialidades e imaterialidades, que não devem ser analisadas de forma fragmentada e dissociada da historicidade. Isso requer a clareza da noção de totalidade, tão necessária à compreensão da realidade. Para o desenvolvimento da análise foi utilizada a metodologia do estudo de caso e privilegiou-se a apresentação dos resultados por meio da crítica entrecortada pela dinâmica entre teoria-empíria. Foram aplicados 290 questionários aos trabalhadores das indústrias de alimentos cadastradas na Federação das Indústrias do Estado da Bahia (FIEB), amostra correspondente a 20% do quantitativo total de empregados no setor. Foram selecionadas as indústrias em que, no cadastro na FIEB, constavam acima de 10 trabalhadores contratados. Assim, a amostra de indústrias resultou em 40 unidades. Foram entrevistados oito proprietários de indústrias, aqueles que se dispuseram a oferecer informações, e um representante sindical.

Para dar suporte à discussão sobre a escolarização, a legislação da educação foi analisada assim como são indicados os cursos e modalidades de ensino profissionalizante oferecidos em Vitória da Conquista – BA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicaram que a maioria dos trabalhadores entrevistados possui poucos anos de escolaridade, mas contraditoriamente, isso não tem sido um impeditivo de acesso aos postos de trabalho nas indústrias em apreço. Ao contrário, a baixa escolaridade tem sido um mecanismo de barateamento dos custos produtivos, pois, em geral esses trabalhadores realizam tarefas menos qualificadas e com baixos salários. Por outro lado, nessas condições, estão mais vulneráveis às formas exploratórias e precárias de trabalho. Há que se considerar, nesse contexto que a baixa escolarização nunca foi um problema para a reprodução do capital, ao contrário, por meio dela se amplia o exército de reserva, fundamental para a regulação dos salários e dos postos de trabalho.

Os aspectos da escolarização do trabalhador da indústria e suas relações com a acumulação capitalista são o cerne do trabalho que ora se apresenta. Mais especificamente, aborda-se a condição do trabalho industrial conquistense e sua interface com a



escolarização no modo de produção capitalista.

Também foi constatado que a formação escolar do trabalhador está diretamente relacionada à exploração da sua força de trabalho no sentido real da palavra e não apenas subjetivamente; todos os níveis de exploração (seja a exploração no sentido do trabalho, da venda da força de trabalho ou exploração pelo aspecto do esgotamento físico e mental) produzem, em diferentes graus, efeitos sobre a escola, o ensino e os cursos profissionalizantes que, por sua vez, também se tornam mercadorias.

As atividades laborais foram, aos poucos, sendo moldadas ou adaptadas à medida que ocorreram reestruturações do sistema produtivo do capital e, do mesmo modo, o tratamento dado às questões relacionadas à qualificação do trabalhador também foram tomando novos sentidos dentro dos sucessivos arranjos. Na atualidade têm-se, na maioria dos países, legislações (específicas ou não) que abordam a questão da formação do trabalhador.

Ao longo da história, a capacidade de trabalho foi potencializada por alguns sistemas: o uso da natureza, a tecnologia, a organização do trabalho, a escolarização e a qualificação técnica. No entanto, para Marx (2004) o trabalhador foi transformado em objeto ao tempo em que fora destituído do acesso aos produtos que ele mesmo fabrica, assim como fora condenado a permanecer ignorante e malformado.

Por certo, o trabalho humano produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Ele produz palácios, porém choupanas é o que toca ao trabalhador. Ele produz beleza, porém para o trabalhador só fealdade. Ele substituiu o trabalho humano por máquinas, mas atira alguns dos trabalhadores a um gênero bárbaro de trabalho e converte outros em máquinas. Ele produz inteligência, porém também estupidez e cretinismo para os trabalhadores (MARX, 2004, p. 4).

A discussão em torno da escolarização e da qualificação do trabalhador não pode ser feita sem que se trate a respeito da formação de força de trabalho para a indústria, pois existe um consenso social a respeito dessas questões e que pairam sobre todo o discurso acerca do emprego ou do desemprego. Em vários países foram elaboradas propostas no contexto do modo de produção capitalista, nas quais a perspectiva de desenvolvimento socioeconômico estava claramente atrelada à ideia de educação, escolarização e qualificação.

Em se tratando do “pacto” entre capital e trabalho, o contexto da acumulação flexível fez entender que o trabalhador polivalente e flexível deveria se qualificar e ascender intelectualmente para que conseguisse a melhor colocação no mercado de



trabalho. Esse é um fato considerável, pois o sistema capitalista que rege o trabalho acaba por tecer estratégias em todas as facetas da vida de forma que seja atendido na sua lógica de obtenção de ganhos e lucros.

No âmbito da formação de força de trabalho para a indústria é importante discorrer sobre os mecanismos que se constituíram para fortalecer e reafirmar as bases de cooperação entre Estado e Capital e, foi através da escolarização que isso se deu de maneira clara. Mézáros afirma que;

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 43, grifos do autor).

De acordo com Harvey (2008), a tecnologia e a escolarização, não trouxeram implicações diretas ou significativas no sistema capitalista, mas sim o contrário. A (des)regulação econômica produzida e a reestruturação permanente do mercado se opõem a qualquer proposta de equilíbrio social e de formação crítica, o que por sua vez, preserva a acumulação e a valorização do capital quando “inclui” na formação da força de trabalho, aqueles que são marginalizados e destituídos de direitos, tais como os idosos, as crianças e os familiares que produzem com “mãos invisíveis”.

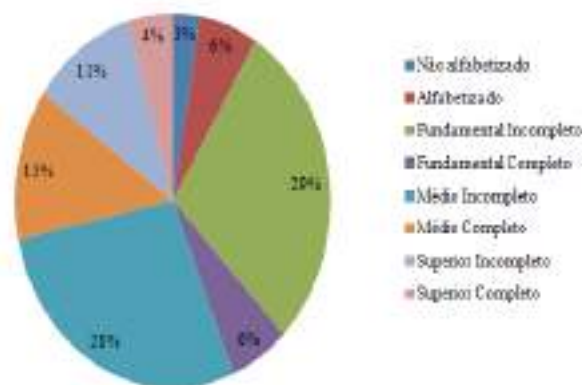
Na busca do trabalho para a sobrevivência, o trabalhador encontra a força do capital que, muitas vezes reforça a sua condição de pouco escolarizado ou, por outro lado o responsabiliza pela baixa qualificação e pelo salário baixo que recebe. O capital impele o indivíduo a um suposto crescimento para que esse deseje atingir melhores cargos e salários, mas ao mesmo tempo se serve da sua ignorância e baixa escolarização.

A formação ou a qualificação para o mercado de trabalho torna-se sinônimo de possibilidade de conquistar melhores posições ou colocações no mercado de trabalho, mas nem sempre esses trabalhadores encontram as possibilidades para se desenvolverem intelectualmente, ou mesmo enxergam garantias de melhoria de cargos ou de renda após a qualificação. Na mesma proporção que o capital se aproveita do trabalhador ‘mais qualificado ou mais capacitado’ ele também explora a força de trabalho daquele que não possui formação escolar ou capacitação técnica e nesse sentido, a diferença de remuneração entre qualificado e não qualificado, torna-se mais-valia e tem uma ação extremamente pesada na exploração desse trabalhador.



FIGURAS

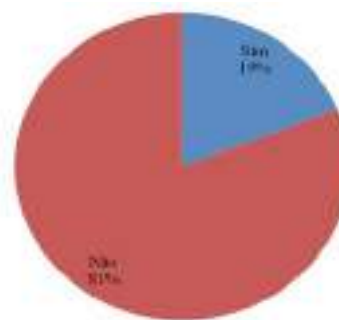
Gráfico 1: Escolaridade dos trabalhadores da Indústria Alimentícia de VCA-BA.



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Elaboração: GUSMÃO, Adriana D. F. Nov/2016.

Gráfico: cursos 'izaram es.



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Elaboração: GUSMÃO, Adriana D. F. Nov/2016.

CONCLUSÕES

A formação da força de trabalho industrial tem relação direta com o modelo de educação brasileira que favorece o capital e a reprodução do sistema de dominação de classes e isso reflete nas questões relacionadas ao trabalho como um todo: as relações trabalhistas, as condições de trabalho, o desemprego, enfim, o sistema educacional possui inúmeros vícios que automaticamente estão associados à essa dinâmica do trabalho e reverbera na alienação do indivíduo pelo trabalho. Na mesma proporção que o capital se aproveita do trabalhador 'mais qualificado ou mais capacitado' ele também explora a força de trabalho daquele que não possui formação escolar ou capacitação técnica e nesse sentido, a diferença de remuneração entre qualificado e não qualificado, torna-se mais-valia e resulta tão somente na exploração do trabalhador.

Palavras-chave: Força de Trabalho Industrial. Capital. Escolarização.



REFERÊNCIAS

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª Ed., 9ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Adriana Guerra Ferreira¹
Talamira Taita Rodrigues Brito²

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma breve discussão, desenvolvida em uma pesquisa maior, sobre a formação docente ocorrida nos Programas de Pós-Graduação (PPG), acadêmicos, nas áreas das Ciências Exatas e da Terra e a Multidisciplinar, dado que essa formação tem apresentado, segundo a literatura, diversos problemas referentes a prática pedagógica na docência do Ensino Superior. Logo, o objetivo deste estudo é apresentar algumas discussões sobre a formação do professor para a docência do Ensino Superior.

Nesse sentido, o que nos preocupa é a maneira como acontece esta formação nos PPG, uma vez que poucas são as disciplinas pedagógicas que deveriam compor os currículos destes programas a fim de contribuir para a formação docente para a inserção do profissional no Ensino Superior. A atividade de Estágio em Docência, com caráter pedagógico, presente em alguns cursos, são obrigatórios apenas para os bolsistas e essa pesquisa evidenciou que essa tarefa não é tão presente, principalmente, nos cursos da área das Ciências Exatas.

Conforme Masetto (2002), Pachane (2003), Isaia e Bolzan (2004), entre outros estudiosos, o domínio do professor no Ensino Superior na prática pedagógica tem apresentado uma elevada deficiência, quando se fala em profissionalismo na docência. Segundo Masetto (2002), eventualmente, seja pelo fato de nunca ter surgido a oportunidade de entrar em contato com a área de atuação ou por não considerar um ponto fundamental para sua prática de ensino. E, ainda, acrescentamos a falta da abordagem dessa prática nos cursos de mestrado e doutorado, uma vez que são nesses cenários que deveria existir certo contato com essas discussões, pois de certa forma temos como verdade que é a pós-

1 Mestre em Educação Científica e Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). Endereço eletrônico: drylguerra@hotmail.com

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: taitadoc@gmail.com



graduação que forma o professor para a docência do Ensino Superior. No entanto, o que é mais comum nos cursos superiores são críticas relacionadas à didática do professor, ou seja, a sua inexistência.

Pachane (2003) aborda esta questão em um dos seus trabalhos realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no qual discute a formação pedagógica de pós-graduandos para a atuação no magistério do Ensino Superior, e em seus resultados diz que:

A pós-graduação tem sido o locus privilegiado para a formação do professor universitário, porém, tende a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, na Educação Superior, ser um bom pesquisador. De maneira geral, considera-se que a titulação, automaticamente, capacitaria o professor para a docência (PACHANE, 2007, p. 220).

A exigência de que o professor precisa ter uma formação pós-graduada para assumir uma vaga no Ensino Superior começou no final da década de 1960 com a Reforma Universitária (Lei n.º 5.540/68), e com esta reforma houve definitivamente o fim das cátedras e deu-se início a uma nova corporação de professores nas instituições universitárias. Nesse período, passou-se a classificar o corpo docente universitário em três classes distintas: professor auxiliar, assistente e adjunto. Para a primeira classe, não existia concursos público de provas e de títulos, mas sim um contrato inicial por dois anos, podendo ser renovado por mais dois, porém o professor deveria apresentar uma aprovação numa pós-graduação *lato sensu* para que fosse recontratado. Na segunda e última classe era e é, atualmente, necessária a formação no mínimo em mestrado e no doutorado, respectivamente (BRASIL, 1983). Hoje, existe o concurso público para a classe de auxiliar que exige, pelo menos, a graduação, mas isso depende do estatuto da universidade e da necessidade de cada região.

Anos mais tarde, as reivindicações quanto à titulação para docência no Ensino Superior continuam a ser reforçadas através da nova LDB, em 1996 (Lei nº 9.394/96), deixando estabelecido no Artigo 16 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado”. Em 1999, é sancionado o Plano Nacional de Graduação no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), e após muitas críticas, reflexões e sugestões dos participantes desse fórum, se expressou



por meio desse documento a qualidade de formação desejada nos PPG, uma vez que as atividades realizadas na pós-graduação não devem estar distantes da graduação, de fato:

A perspectiva científica indispensável para o docente de graduação é objeto de formação específica própria do nível de pós-graduação. A pós-graduação precisa integrar, à sua missão básica de formar pesquisador, a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica (BRASIL, 1999, p.11).

Ou seja, a pós-graduação assumiu um papel maior após essas reformas, pois ela teria que não apenas formar profissionais para o setor econômico e/ou pesquisadores, mas, ainda, formar professor para a docência universitária. Conseqüentemente, a Capes nesse mesmo ano passou a exigir dos PPG que, pelo menos, os bolsistas desenvolvessem a atividade de “Estágio de Docência”, no mínimo por um semestre, concluindo que esta tarefa seria crucial na formação docente.

Apesar de todas as exigências e as reformas surgidas, lemos em algumas pesquisas concluídas (BOTOMÉ e KUBO, 2002; MASETTO, 2002; ARROIO, RODRIGUES FILHO e SILVA 2006; BRITO, 2006; PACHANE, 2003 e 2007; CUNHA, 2009; e outros teóricos) que a propagação das atividades desenvolvidas no interior dos PPG não tem favorecido a prática pedagógica, cujo prestígio e prioridade estão voltados preferencialmente à formação do pesquisador. Eventualmente, é devido ao processo avaliativo, realizado pela Capes nos PPG, está centrado sua atenção, prioritariamente, à produção científica, pois quanto mais desenvolve pesquisas, maior e melhor é o reconhecimento do PPG, nacional e internacionalmente.

Nessa oportunidade, não existe análise na área pedagógica dos Programas de Pós-Graduação para inquirir se o pós-graduando que está sendo formado para a docência da Educação Superior está apto ou não para desenvolver a tarefa, também, de ensino. Conforme Pachane (2007):

[...] a formação esperada do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático – decorrente do exercício profissional – ou teórico/epistemológico – decorrente do exercício acadêmico. Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos (PACHANE, 2007, p. 220).

Contudo, considera que uma vez conhecedor do conteúdo da disciplina que será



lecionada, seja o suficiente para realizar um excelente trabalho de ensino. Segundo Masetto (2002), estas questões relacionadas ao ensino têm como base a crença de “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”. Fazendo uso das palavras de Paulo Freire, descarta-se a hipótese de que ensinar se resume em transmitir conhecimento, porque ensinar significa criar possibilidades, para que seja possível ao aluno relacionar o conhecimento prévio com aquele estudado em sala de aula, ou melhor, o aluno relacionar a teoria e a prática contextualizando e compreendendo de forma concreta, porém no melhor modo de organizar o seu próprio conhecimento. Todavia, é indispensável a formação pedagógica nos cursos de pós-graduação, pois esta é capaz de favorecer e contribuir no exercício docente.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este é um estudo de abordagem qualitativa, onde na pesquisa maior, fizemos o uso dos Planos Nacional de Pós-Graduação (PNPG), as matrizes curriculares, os regimentos e a entrevista com os coordenadores dos PPGs *stricto sensu*, investigados, das áreas das Ciências Exatas e da Terra e Multidisciplinar do estado da Bahia, para construir um rol de escritas de vozes, a fim de responder às perguntas e alcançar os objetivos desta pesquisa.

Sabemos que toda investigação científica é um processo preciso e sistemático de desenvolvimento do método científico e o seu principal objetivo é descobrir respostas para os problemas por meio de alguns procedimentos, o que permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social (GIL, 1987). Desse modo, torna-se necessária a consolidação de caminhos para responder às perguntas propostas e também alcançar os objetivos desta investigação.

Portanto, esta pesquisa se desenvolveu com o intuito de apresentar como estão estruturados os Programas de Pós-Graduação, suas matrizes curriculares para formar o professor do Ensino Superior e, ainda, analisar o que os coordenadores de tais programas pensam, consideram ou até mesmo criticam nas propostas que hoje sustentam a qualificação profissional neste nível de ensino para a docência na universidade.

Com a análise de todos os documentos e a partir das transcrições das falas de cada participante da pesquisa, surgiram novas articulações conceituais e chegamos a dois grandes Eixos: Eixo 1 - “Currículo de Pós-Graduação, estrutura e perspectivas observadas pelos coordenadores dos cursos”; Eixo 2 - “Olhares dos coordenadores quanto às



contribuições dos PPG para o exercício do docente no Ensino Superior”.

E assim, o primeiro Eixo buscou conhecer um pouco do processo formativo que acontecem nos PPG pesquisados, do modo como a estrutura curricular direciona e fortalece a formação docente para o Ensino Superior, através das atividades desenvolvidas e das relações estabelecidas entre o ensino e a pesquisa. E o segundo Eixo foi conhecer a concepção do coordenador sobre a formação que ocorre em seu PPG, e se as atividades desempenhadas no PPG favorecem a prática docente e os saberes necessários para o exercício no Ensino Superior.

RESULTADOS

Concordando com as autoras, afirmamos que “se antes a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo” (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006, p. 6). Saber o conteúdo não basta, tem que saber ensinar, deve ter uma boa didática, reflexão sobre a própria prática, e para isso o conhecimento pedagógico é fundamental. Os depoimentos dos coordenadores participantes dessa pesquisa deixaram claro o desenvolvimento da formação docente para o Ensino Superior em seus cursos.

Desse modo, percebemos que as áreas das Ciências Exatas e da Terra reconhecem a necessidade e a importância dessa formação, no entanto não possuem em sua estrutura curricular atividades nenhuma ou suficientes que favoreça a mesma. E ainda, é notória a prioridade pelo conhecimento específico e pelo desenvolvimento da pesquisa. Não considera significativas as atividades que favoreçam os conhecimentos para a prática pedagógica, conseqüentemente, o Estágio em Docência é atividade obrigatória, somente, aos bolsistas de alguma agência de fomento. Isso, apenas, para cumprir a exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), implantada desde 1999.

Diferente da área das Ciências Exatas e da Terra, a Multidisciplinar centra-se no “Ensino”, isso se evidencia através das estruturas curriculares. É nítida a preocupação dos PPG dessa área em ter em sua matriz curricular marcas de sua identidade – considerando a educação, sem perder de vista a especificidade, pois as disciplinas podem demonstrar isso. Compreendendo que o currículo é mais que uma soma de disciplinas,



devendo considerá-lo, também, como um conjunto de saberes que os alunos precisam saber/adquirir/vivenciar no processo de sua formação, em outras palavras, em outras palavras, é necessário fugir da concepção tradicional de currículo.

No entanto, vale ressaltar, que mesmo os PPG da área Multidisciplinar apresentando como foco o Ensino, notamos que as atividades voltadas para a formação docente favorecem, especificamente, a formação do professor para Educação Básica e do pesquisador. Em outras palavras, nem os PPG da área Multidisciplinar desenvolvem a formação docente para o Ensino Superior.

CONCLUSÕES

A formação de professor para a docência do Ensino Superior é um tema muito abordado em diversas pesquisas, porém, existem, ainda, alguns enigmas sobre este processo de formação, e isso pode estar relacionado com o currículo, ou melhor, com o desenvolvimento das atividades acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, notadamente os acadêmicos.

Nesse sentido, consideramos que este processo de formação pode está associado à equipe que desenvolve o currículo de tal PPG (as disciplinas, o estágio de docência, os projetos, os grupos de pesquisa, entre outras atividades), especificamente ao coordenador(a), pois a sua maneira de pensar pode influenciar todo o desenvolvimento da estrutura curricular, de modo a favorecer mais a formação de professor para o Ensino Superior ou a formação apenas do pesquisador até mesmo essas duas formações simultaneamente. É por esse motivo que as formações ocorridas nos PPG não são necessariamente iguais, mesmo se houver a mesma estrutura curricular, porque são pessoas e pensamentos diferentes envolvidos.

Percebemos no caminhar e na análise dessa pesquisa que o processo das ações formativas proporcionadas para os discentes nos PPG das áreas das Ciências Exatas e da Terra e Multidisciplinar, sobretudo a primeira, não existe nenhuma disciplina, ou qualquer outra atividade que discuta a formação do professor, pois foca, especificamente, a produção científica e os conhecimentos específicos. Desse modo, evidencia-se que os PPGs não têm trazido muitas contribuições à formação do pós-graduando para a docência do Ensino Superior.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1982-1985**. Brasília: Capes, 1983.

_____. **Plano Nacional de Graduação**: um projeto em construção. XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Ilhéus-BA, 1999.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira Rodrigues; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do Ensino Superior. **Anais...GT: Políticas de Educação Superior**, n. 11. 2006. www.anped11.uerj.br/29/GT11-2544--Int.rtf

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Atlas, 1987.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do Ensino Superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**. V.29, n2, p. 121-133. UFSM. Santa Maria-RS, 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papirus, 2002. p. 09.

PACHANE, Graziela Giusti. **A Importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário**: a experiência da Unicamp. 2003. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

_____. Formação pedagógica de pós-graduandos para a atuação Docente no Ensino Superior: A experiência da Unicamp. **Educere et Educare**: revista de educação, Cascavel, v.2, n.4, jul./dez., p.219-233, 2007.



**PROJOVEM: REFLEXÕES SOBRE O PLANO DE AÇÕES ARTICULAS - PAR, NO
MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA**

Adriene Viana Lima¹
Janille da Costa Pinto²
Arlete Ramos dos Santos³

INTRODUÇÃO

O presente resumo visa apresenta resultados preliminares da pesquisa em andamento, intitulada: “PAR e a dimensão das políticas educacionais em alguns municípios do estado da Bahia”, que tem como objetivo analisar os dados coletados junto às secretarias municipais de educação dos municípios de Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista, e membros da comunidade escolar dos referidos municípios, o impacto das políticas educacionais do PAR, nas escolas do campo, obtidos entre 10 – 2015. Cabendo ressaltar que o PAR é um instrumento criado em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC) e é administrado em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Nessa perspectiva, optamos por investigar como se concretiza o PROJOVEM Campo – Saberes da Terra no Vitória da Conquista - Ba, pois, o mesmo tem por objetivo a elevação da escolaridade e a qualificação profissional e social de jovens agricultores familiares, entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever, mas não tenham concluído o ensino fundamental conforme aborda o art. 3º da Lei nº 11.326/2006.

Em virtude de que esse programa “visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional” (MEC, 2017), sendo assim, ele precisa se concretizar da melhor maneira para realmente colaborar para essa erradicação da desigualdade de acesso a educação no Município analisado.

1 Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro (UFRB). Membro do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH/UESC. Endereço eletrônico: nene.viana@hotmail.com

2 Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA), Assunção – Py. Membro do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH/UESC. Endereço eletrônico: janille_80@hotmail.com

3 Doutora em Educação pela FAE/UFMG com Pós-doutorado pela UNESP. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC - BA). Endereço eletrônico: arlerp@hotmail.com



METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado para esta pesquisa de campo foi a realização de entrevista qualitativa de natureza exploratória, que segundo Minayo (2003, p. 16-18) “é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade”. Para a coleta dos dados foi realizada entrevistas semiestruturadas com o secretário de educação, os professores, diretores e coordenadores de cinco escolas do campo do município Vitória da Conquista - Ba, bem como a análise documental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os dados obtidos verificamos que o programa PROJOVEM Campo iniciou no município Vitória da Conquista - Ba em março de 2015, tendo um prazo de 24 meses, isto é, se encerrou em março de 2017 conforme a Coordenação Geral do Programa PROJOVEM. Contudo, segundo o secretário de educação do referido município esse programa iniciou as atividades desde 2008. Entretanto, sabemos que esse programa foi implementado em nível nacional desde 2005 pelo governo.

De acordo com a coordenação do PROJOVEM Campo do município analisado, inicialmente o Programa tinha uma meta de atingir 90 jovens, porém foi solicitada a sua ampliação para 150 jovens. Sendo que esses jovens participantes são provenientes somente de duas localidades mais próximas, pois essa é a primeira edição e a coordenação precisa conhecer mais a dinâmica do programa e analisar sua ampliação.

Assim, esse programa tem como público alvo jovens dos 18 anos aos 29 anos que não completaram o ensino fundamental, tendo como objetivo: “elevar o grau de escolaridade visando a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional e desenvolvimento de ações comunitárias” (SEMED, 2017).

Podemos perceber que o PROJOVEM campo visa

promover ações educacionais e de cidadania voltadas a jovens que, por diferentes fatores, foram excluídos do processo educacional, de modo a reduzir situações de risco, desigualdade, discriminação e outras



vulnerabilidades sociais, fomentando a participação social e cidadã, favorecendo a permanência e a sucessão dos jovens na agricultura familiar (COORDENAÇÃO GERAL DO PROJÓVEM CAMPO, 2017).

Verificamos que o programa PROJÓVEM Campo acontece em escolas da rede municipal de ensino em duas localidades rurais no município de Vitória da Conquista Bahia, como podemos comprovar na tabela abaixo:

QUADRO 1- MUNICÍPIOS ATENDIDOS PELO PROGRAMA PROJÓVEM CAMPO

REGIÃO LOCALIDADES RURAIS	ESCOLAS
Região de Cabeceira	Escola Municipal Francisco Antônio de Vasconcelos – Cabeceira
	Escola Municipal Miguel Cândido – Caiçara
Região de Gameleira	Escola Municipal São Francisco de Assis – Gameleira
	Escola Municipal Ovídio Santos Lemos – São Joaquim

SEMED, adaptados pelas autoras, 2017

Assim, o programa envolve jovens agricultores (as) dessas localidades que tenham entre 18 e 29 anos no ano de sua matrícula, não tenham concluído o ensino fundamental, saibam ler e escrever, que pode ser comprovado via histórico escolar ou mediante a realização de teste de proficiência e ser jovem da agricultura familiar, devendo apresentar seu comprovante de endereço, assim como CPF e carteira de Identidade.

Então percebemos que o PROJÓVEM campo potencializa a ação dos jovens no campo para o desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e de suas comunidades.

Os jovens que participam desse programa são aprovados se ao final tiverem 75% de aproveitamento em frequências (Carga Horária). E assim, recebem o certificado e estão aptos para cursarem o Ensino Médio. Esses estudantes recebem o valor mensal de R\$ 100,00 até o término do programa, se frequentar 75% de atividades pedagógicas presenciais.

Em relação a questão pedagógica, constatamos que as turmas são organizadas de no mínimo 15 estudantes, havendo casos especiais que possuem quantidade menor que essa. Os jovens estudam 2.400 horas, sendo que 1.800 horas de “Tempo Escola, que corresponde ao período em que o(a) jovem da agricultura familiar permanece efetivamente no espaço da unidade escolar” (COORDENAÇÃO GERAL DO PROJÓVEM CAMPO, 2017). E 600 horas

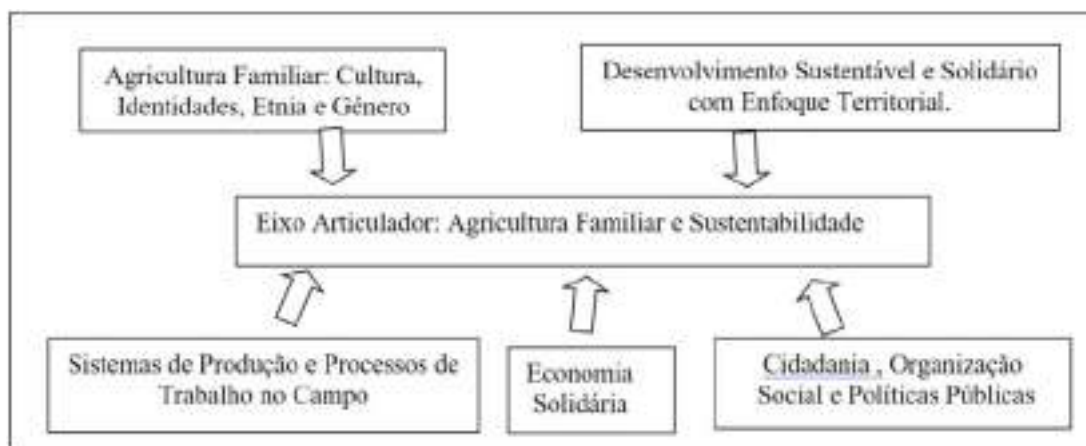


de “Tempo Comunidade, que corresponde ao período em que o(a) estudante desenvolve pesquisas, projetos, atividades individuais e coletivas com o auxílio do planejamento e acompanhamento pedagógico dos(as) professores(as)” (COORDENAÇÃO GERAL DO PROJÓVEM CAMPO, 2017)

Percebemos mediante entrevista e análises do documentos que o PROJÓVEM Campo, deseja alcançar no período de 24 meses os objetivos de: “Concluir ensino fundamental; Jovens tecnicamente preparados para agricultura familiar sustentável; Nova cultura agrícola e humanista; Aptos a ingressar em curso de formação em nível médio ou técnico profissionalizante”.

Para alcançar tais objetivos elencados acima, o programa possui um currículo integrado e organizado por Eixos.

QUADRO 2 - EIXOS



(COORDENAÇÃO GERAL DO PROJÓVEM CAMPO, adaptados pelas autoras,2017)

Por fim, percebemos que tal programa possui como princípio educativo a pesquisa, onde a relação teoria e prática são constantes e indissociantes. Prezando sempre pelo estímulo a curiosidade intelectual dos alunos, fazendo uma articulação entre trabalho individual e coletivo, “num processo formativo desenvolvido na interação escola-família-comunidade que objetiva fortalecer a cultura local e melhorar a atividade produtiva familiar formando jovens críticos, reflexivos e criativos” (COORDENAÇÃO GERAL DO PROJÓVEM CAMPO,2017). Podendo ser representado essa articulação através da figura abaixo:



(COORDENAÇÃO GERAL DO PROJÓVEM CAMPO, 2017).

CONCLUSÕES

Conforme as análises realizadas, concluímos que o programa do PROJÓVEM CAMPO, está em sua fase inicial de efetivação no Vitória da Conquista – Ba, onde o mesmo precisa ser ampliado para atingir outras localidades e conseqüentemente possibilitar a qualificação de mais jovens que trabalham com a agricultura familiar, e necessitam de maior acesso a escolarização e melhoramento da qualidade de vida. Oportunizando a ampliação de horizontes para esses jovens que podem atuar em diversos seguimentos como no sistema de cultivo e criação, extrativismo, agroindústria e aquicultura, não ficando restrito somente ao plantio para seu sustento.

Palavras-chave: PROJÓVEM. Educação do Campo. PAR.

REFERÊNCIAS



BRASIL, LEI Nº 11.326, DE 24 DE JULHO DE 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais.

_____. **Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo: Saberes da Terra.** Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Projeto Político Pedagógico. MEC/SECAD, 2008.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 de fevereiro de 2017.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002.** Brasília, 2002.

_____. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008a.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002.

_____. **Sistema de Gestão do Pro jovem Campo – Saberes da Terra.** Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/ MEC), 2012.

_____. **Projovem Campo – Saberes da Terra.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>. Acesso em: 08 de abr. de 2017.

MINAYO, MC. De S. (Org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2003.

RELATÓRIO DA ASSESSORIA TÉCNICA. **Secretária Municipal de Vitória da Conquista.**2017.

COORDENADORA GERAL DO PROJovem URBANO/CAMPO – EJA. MEC / SECADI / PMVC / SMED. **Secretária Municipal de Vitória da Conquista.**2017.



**TENSÕES ENTRE LICENCIATURA E BACHARELADO INSCRITAS NA
PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM GRUPOS DE
PESQUISA**

Aiala Silva Souza¹
Daisi Teresinha Chapani²

INTRODUÇÃO

Segundo Libâneo e Pimenta (1999), no Brasil, a formação de professores em nível superior tem como marco inicial a Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1939, na qual o diploma de licenciado era obtido por meio do acréscimo de conteúdos de didática e de prática de ensino ao curso de bacharelado. Essa configuração curricular, conhecida como 3+1, tem orientado boa parte de nossas licenciaturas até os dias atuais, a despeito dos discursos e normativas que buscam superá-la.

O curso de ciências biológicas (CB) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié, implantado em 1998, nas modalidades: licenciatura e bacharelado, não foge desse contexto. Segundo Chapani (2010), desde sua criação, debates sobre a identidade dessas modalidades têm direcionado muitas discussões sobre o currículo do curso.

Essas tensões não são exclusivas do curso citado, mas permeiam a formação dos licenciandos de CB, afetando sua autoimagem e sua identidade profissional. Araújo et al (2008) verificaram que o interesses profissionais dos concluintes de um curso de CB, de uma instituição de ensino superior (IES) em Goiás, eram similares, pois tanto bacharelados quanto licenciandos apresentavam como maior interesse profissional a pesquisa científica e como menor, a docência. Brando e Caldeira (2009), em estudo em uma IES pública em interior de São Paulo, notaram que o curso pouco contribuiu para a identificação dos licenciandos com a profissão docente, mas acentuou a construção da

1 Mestranda em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Jequié, Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: aialassouza@hotmail.com

2 Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista ‘Julio de Mesquita Filho’. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Endereço eletrônico: dt.chapani@gmail.com



imagem do pesquisador no campo da Biologia.

Porém, nosso interesse se localiza em um espaço pouco estudado para a compreensão da construção da identidade do professor e para o desenvolvimento de saberes, competências e habilidades necessários para o exercício da docência: os grupos de pesquisa. Em revisão anterior (SOUZA, 2016), verificamos que são poucos os trabalhos que analisam a participação de licenciandos nesses espaços. Particularmente com relação aos cursos de CB, identificamos apenas a tese de Justina (2011). Assim, o objetivo desse trabalho é analisar as tensões entre licenciatura e bacharelado em CB que se manifestam na participação de licenciandos em diferentes grupos de pesquisas (GPs).

METODOLOGIA

Esse trabalho é um recorte de uma investigação mais ampla, realizada em 2016, no *campus* de Jequié da UESB (SOUZA, 2016). A pesquisa orientou-se por uma abordagem qualitativa, uma vez que seu foco esteve voltado para a interpretação dos significados atribuídos pelos estudantes à sua participação em GPs.

Por meio de uma busca no *site* do Diretório de Grupos de Pesquisas³, identificamos os GPs liderados por docentes do Departamento de Ciências Biológicas (DCB), da UESB, *campus* de Jequié. Após esse processo, buscamos os líderes para obtermos mais informações sobre os GPs e, em seguida, realizamos entrevistas semiestruturadas com 15 licenciandos que participavam desses grupos, os quais são identificados nesse trabalho por meio de códigos: Li 01, Li02...Li15. As entrevistas foram gravadas e transcritas e seu conteúdo utilizado na análise, que se fundamentou nos pressupostos da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), sendo que nesse trabalho apresentamos o metatexto resultante desse processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Docentes ligados ao DCB lideravam 16 GPs, tanto do campo da biologia (Ecologia, Genética, Botânica, Fisiologia) quanto da educação (Educação Ambiental, Ensino de

3 <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>



Ciências e Formação de Professores), com pesquisas em andamento, em variadas linhas de pesquisas, em nível de graduação e pós-graduação. Quase todos (87%) contavam com a participação de graduandos, sendo que os do campo da biologia abrigavam indistintamente licenciandos e bacharelados, enquanto os de educação contavam apenas com licenciandos. Essa configuração dependia exclusivamente do interesse dos discentes, uma vez que, segundo os líderes, não havia restrições ou seleções para a entrada nos GPs. Porém, de acordo com um dos entrevistados, há uma divulgação maior dos GPs da área de biologia:

Li01: nós temos um bacharelado mais forte que a licenciatura, tanto que eu nem sabia que existiam projetos voltados pra licenciatura, pois os do bacharelado são mais difundidos.

Apesar do curso em questão ter mais de 70% das vagas na modalidade de licenciatura, muitos estudantes não se identificam e até mesmo desconhecem a natureza desse curso. Os entrevistados relataram que prestaram vestibular para Biologia, por gostar dos animais ou dessa disciplina durante a Educação Básica, do professor a que lecionava, por não ter passado para outro curso ou pela concorrência ser mais baixa, conforme se nota no seguinte trecho de depoimento:

Li03: Quando eu entrei na universidade, eu não tinha muito conhecimento do curso. Primeiro, que a licenciatura, a gente que entra sem saber nem o quê que é, é um baque, e a gente aceitar isso, pelo menos pra mim, demorou bastante, e ainda mais que a nossa formação inicial do curso ela não tem muito a ver com a licenciatura.

As colocações acima deixam entrever aspectos da configuração curricular do curso, em que na sua metade inicial apresenta majoritariamente disciplinas voltadas para a formação específica em biologia, sendo que as relativas à prática de ensino e estágio supervisionado aparecem apenas nos dois últimos anos do curso, dessa maneira, os estudantes geralmente só conhecem os professores líderes de GPs da área de ensino mais ao final do curso, conforme observamos no seguinte trecho de depoimento:

Li05: quando a gente começa o curso aqui de biologia, tem um caráter de bacharel, quando você vem trabalhar com os professores do Lebio [Laboratório de Ensino de Biologia] já é muito tarde, você já tá envolvido com outros projetos que é de pesquisa, de ir a campo, coletar animais ou plantas, então, se você não tiver vontade já de querer ser um professor, você não vai ser.



Esse é um aspecto muito preocupante, pois como já advertiam Araújo et al (2008, p. 246), “os licenciandos estão cada vez mais se afastando e reduzindo o interesse pelas disciplinas do eixo didático-pedagógico do curso”, o que pode comprometer sua formação profissional.

Em virtude dessa organização curricular, geralmente o primeiro GP que o licenciando faz parte é do campo da biologia. No entanto, nesse curso, os licenciandos devem realizar uma pesquisa em ensino de ciências/biologia como trabalho final (TCC ou monografia), de maneira que, nesse momento, alguns procuram os grupos de educação, por exemplo:

Li14: O primeiro grupo de pesquisa que eu participei, foi o de Florística e Fitossociologia, por conta da minha aproximação com o pessoal do herbário, agora eu to participando do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e a aproximação desse grupo foi em decorrência da minha pesquisa do TCC.

Na realização do TCC, não é raro que o licenciando tente fazer uma articulação com a pesquisa que realizam nos GPs. Para alguns esse é um processo produtivo, que possibilita ampliar seus conhecimentos, para outros, no entanto, é bastante angustiante, como vemos nos seguintes exemplos:

Li01: Eu consegui pegar um viés desse trabalho e trazer pra licenciatura, então, com o meu TCC, eu pretendo trabalhar com uma abordagem nova do ensino de insetos.

Li15: Então, esse foi o problema, a minha participação no grupo de pesquisa, me levou a, assim, quando eu me toquei que meu curso era licenciatura e que eu desenvolver um trabalho de pesquisa na área de ensino, eu tive um grande trabalho, porque meu projeto não tinha nada a ver com educação.

Além da realização da pesquisa, que contribuiu tanto para a aprendizagem dos assuntos investigados como do próprio processo de produção do conhecimento, os entrevistados afirmaram que sua participação nos GPs colaborou para que eles: complementassem, aprofundassem e/ou atualizassem conteúdos tratados no curso; compreendessem a complexidade das ciências biológicas; desenvolvessem habilidades de expressão oral; aprendessem técnicas diversas, como preparação de material para microscopia e coleta de espécimes; desenvolvessem uma visão mais crítica sobre as questões socioambientais; conhecessem mais a IES e também se desenvolvessem como pessoa. Entendemos que



todos os saberes, conhecimentos e habilidades citados pelos licenciandos são importantes para a formação do professor de ciências e de biologia, porém, temos que reconhecer que nem sempre há uma reflexão a respeito do direcionamento dessas aprendizagens para a docência, conforme se expressou um dos entrevistados:

Li06: Eu já tinha aquela cabeça de licenciatura, mas eu me via deslocada naqueles lugares [GPs], por que as discussões todas eram voltadas pra o bacharelado em si e não pra licenciatura, se eu quisesse eu tinha que fazer o link com a licenciatura

Como contraponto, destacamos as citações feitas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que embora, embora não fosse por nós considerado um GP, cumpria, para diversos entrevistados, o papel justamente de articular os conhecimentos biológicos à dimensão pedagógica:

Li05: Conhecer a biologia das abelhas, do organismo, como ele é no seu ambiente, no seu habitat. No PIBID vejo já as interações dos alunos em sala de aula, o professor como trabalha, quais são os comportamentos, tudo isso me ajuda.

Com relação ao interesse profissional, os entrevistados manifestaram desejo de uma carreira no ensino superior e no desenvolvimento de pesquisa, o que está de acordo com o trabalho de Araújo et al. (2008). A maior parte, no entanto, considera a docência na educação básica como possibilidade profissional. Nesse sentido, notamos que a participação nos GPs permitiu a alguns ampliar suas perspectivas quanto à profissão, para outros, ao contrário, serviu justamente para descartá-la, como vemos nos seguintes exemplos:

Li02: O grupo de pesquisa me influenciou bastante a me tornar uma professora-pesquisadora, a continuar pesquisando e tentar envolver o máximo os meus futuros alunos as pesquisas que eu tentarei desenvolver na escola onde eu irei atuar.

Li03: O grupo de pesquisa contribuiu pra que eu tomasse a decisão pela pesquisa, no sentido de bacharel mesmo, de pesquisa científica, com relação, por exemplo, a genética. O grupo de pesquisa contribuiu para que eu não me interessasse em fazer, por exemplo, um mestrado em educação.

É interessante que o curso de CB abra diferentes possibilidades para os seus



concluintes, porém, devemos lembrar que, enquanto nas escolas da região há falta de professores devidamente formados, por outro, recursos estão sendo destinados à formação de profissionais que não pretendem atuar no magistério (CHAPANI, 2010). Evidentemente, essa é uma questão que extrapola a dimensão curricular ou a participação dos licenciandos em GPs, mas envolvem a autoimagem pessoal e profissional, o que por sua vez está relacionada ao valor social da profissão e às condições de trabalho (ARAÚJO, 2009; BRANDO; CALDEIRA, 2009; CASTRO; BRANDÃO; NASCIMENTO, 2011, JUSTINA, 2011), contudo, a experiência nos GPs pode problematizar essa situação ou colaborar para sedimentar a identidade do biólogo-pesquisador nos cursos de licenciatura.

CONCLUSÕES

É sabido que existem vários caminhos, repletos de possibilidades e de obstáculos, para uma formação plena para o licenciando e futuro professor. Nesse sentido, os GPs podem se constituir como mais um espaço formativo, que para se pensar a formação e a prática docente e para o desenvolvimento de saberes e habilidades importantes para a docência. Nesse sentido, entendemos que contribuem tanto os GPs da área de educação quanto os da biologia, pois os conhecimentos e as práticas desses dois campos são imprescindíveis aos professores. Os licenciandos perceberam ao longo da sua participação, um amadurecimento pessoal e profissional, aliado a uma criação de identidade junto ao curso de biologia, que para alguns os distanciavam da licenciatura e outros os aproximavam, pois possibilitaram enxergar diferentes perspectivas para sua prática como professor.

Aqui salientamos que ambas as concepções estavam ligadas a grupos que ou eram de uma área específica da Biologia com enfoque mais para pesquisas de cunho do bacharelado, e de grupos que carregavam o viés da formação de professores, respectivamente. Houve aqueles licenciandos que mesmo participando de grupos com um viés de bacharelado, transcendiam suas experiências e discussões ocorridas ali naquele espaço para a sua prática como futuro professor.

Palavras-chave: Grupos de Pesquisa. Formação de Professores. Bacharelado. Licenciatura.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, W. S. et al. Formação acadêmica e identidade profissional de formandos do curso de Ciências Biológicas do ICB/UFG. **Revista Solta a Voz**, v. 18, n. 2, 2009.

BRANDO, F. R.; CALDEIRA, A. M. A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de licenciatura em ciências biológicas. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 1, p. 155-73, 2009.

CASTRO, S. M. V.; BRANDÃO, Z; NASCIMENTO, I. P. Biólogo ou professor de biologia: um estudo entre estudantes do curso de licenciatura em ciências biológicas. In: X CONGRESSO NACIONAL EDUCARE. **Atas...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2011.

CHAPANI, D. T. **Políticas públicas e histórias de formação de professores de ciências**: uma análise a partir da teoria social de Habermas. Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP- Bauru. 2010

JUSTINA, L. A. D. **Investigação sobre um grupo de pesquisa como espaço de formação inicial de professores e pesquisadores de Biologia**. 2011, 222f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulistas, Faculdade de Ciências, 2011.

LIBÂNEO, J., PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudanças. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n.68, p. 239-273, dez. 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007

SOUZA, A. S. **Limites e contribuições dos grupos de pesquisas para a formação acadêmica e profissional dos licenciandos em ciências biológicas no campus de Jequié**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. UESB: Jequié, 2016.



**NA CONTRAMÃO DA ORDEM: MEMÓRIA, CENSURA E CONTESTAÇÃO NO
POEMA SUJO**

Alanny Silva Luz¹
José Alves Dias²

INTRODUÇÃO

O resumo ora apresentado analisa o *Poema Sujo*, do maranhense Ferreira Gullar, como uma transgressão à censura vigente durante a ditadura militar no Brasil. O exame do texto lírico, publicado em 1975, durante o exílio na Argentina, pressupõe que a narrativa seja um registro memorialístico, expresso em forma de arte, e carece de uma abordagem que contemple a concretude e a universidade dos fenômenos sociais que envolvem o criador e a criação artística.

Desde que nasceu em São Luís, na década de 30, até chegar ao Rio de Janeiro, em 1951, José de Ribamar Ferreira, o Ferreira Gullar, trabalhou como locutor da Rádio Timbira e ganhou prêmios pelas primeiras produções poéticas. Na antiga capital brasileira ganhou notoriedade com a obra *A luta corporal* e recebeu convite de Augusto e Haroldo de Campos e Décio Pignatari para juntos fundarem o Concretismo, movimento com o qual Gullar rompeu alguns anos depois, por discordar do método fenomenológico de composição utilizado.

No início dos anos 1960 foi nomeado presidente da Fundação Cultural de Brasília e, logo depois, encorpou sua atuação política no Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). Em 1964, filiou-se ao Partido Comunista do Brasil e fundou o Grupo de Teatro Opinião, em conjunto com vários outros intelectuais.

Após o golpe militar, o seu livro de ensaios *Cultura Posta em Questão* foi queimado juntamente com a sede da UNE, no Rio de Janeiro. Constantemente perseguido pela

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atualmente desenvolve atividades acadêmicas ligadas à linguagem e às literaturas portuguesa e brasileira como docente no Instituto Federal do Maranhão. Endereço eletrônico: alanny.luz@ifma.edu.br

2 Doutor em História Social pela UFRJ. Atualmente é Professor Titular no Departamento de História e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: jdiashistory@gmail.com



repressão policial da ditadura, o literato decidiu-se pela clandestinidade e, posteriormente, quando a condição de “inimigo interno” no Brasil tornou-se insustentável, migrou para o exílio com passagens por Moscou Chile e Peru, até chegar à capital Argentina, em julho de 1974, onde, motivado por sua dolorosa experiência do exílio e insatisfeito com a ditadura e a censura vigentes no Brasil, escreveu o *Poema Sujo*.

Durante esse período, o Brasil estava numa ditadura imposta pelo golpe militar instaurado no ano de 1964 e os artistas eram cerceados de todas as formas que e, conforme Deonísio da Silva (2010, p. 17), os atos de censura foram “acentuados em dois períodos distintos: após a edição do Ato Institucional nº 5, em dezembro de 1968, e durante o governo do general Ernesto Geisel”. Acerca do Ministro da Justiça designado pelo presidente, o autor supracitado fala que:

seu ministro da Justiça passou à história como o maior censor do Brasil em todos os tempos: mais de 500 livros proibidos, além de centenas – e às vezes milhares – de filmes, peças de teatro, músicas, cartazes, jingles, e diversas outras produções, entendidas como artísticas e culturais, censuradas entre 1974 e 1978. (SILVA, 2010, p. 18)

Nessa conjuntura, o autor do *Poema Sujo*, já pressionado pela angústia do exílio e descrente da superação do sistema repressivo no Brasil, utilizou-se da linguagem escrita e produziu um texto poético, em gênero narrativo, com mais de cem páginas divididas em nove seções, no qual se posicionou contrário a tudo que o oprimia e aos demais brasileiros que, junto a ele, amargavam os desmandos da ditadura militar. Sentindo-se agredido pela censura, Gullar vomita obscenidades por todas as partes do texto e choca os leitores com a crueza das palavras que fizeram muitas pessoas desistirem da leitura. A composição chegou ao Brasil por meio de um áudio gravado pelo poeta Vinícius de Moraes e foi ouvida por intelectuais que, comovidos, iniciaram uma campanha que culminou com a sua volta do exílio e a publicação do livro, não obstante a censura ainda estivesse vigente.

O *Poema Sujo*, enquanto expressão de linguagem usada por Ferreira Gullar resulta da relação dialética entre o autor, a obra, as condições sociais que permeiam criação e publicação do texto e o contato do leitor com o mesmo, retroalimentando um ciclo que gera movimento em torno da obra literária e da linguagem. Apesar disso, Bakhtin (2006) diz que “A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes”. Portanto, somente no movimento dialético das condições materiais e sociais pode-se perceber a natureza criativa de Ferreira Gullar, nesse contexto.



Em vista disso, atesta-se que a censura feita pelos leitores, mesmo informal, era algo comum em virtude da linguagem obscena apresentar-se como afronta aos parâmetros linguísticos e sociais estabelecidos. Constituindo-se como vitupério, tal linguagem, ao invés de expressar seu verdadeiro sentido, choca os leitores investidos dos parâmetros conservadores da sociedade capitalista, no entanto, apesar de não passar despercebida à censura imposta pelo estado de exceção, trechos obscenos que usam analogias como “tua gengiva igual tua bocetinha que parecia sorrir ente as folhas” (GULLAR, 2008, p. 205) não foram oficialmente censurados.

Isso porque, para o retorno de Ferreira Gullar ao Brasil, houve intensa negociação e, após a sua chegada, uma forte pressão para liberta-lo de uma nova prisão. Para a explicação de tais circunstâncias, Deonísio da Silva (2010, p. 44) sugere que “nem todos foram proibidos pelos mesmos motivos, apesar de os respectivos vetos virem estribados em considerandos similares: ofensa à moral e aos bons costumes, ameaça à segurança nacional e quejandos”. Segundo o autor, a censura que o Brasil praticou não seguia padrões claros. O autor ainda defende que:

A censura começou a existir perseguindo heréticos, num mundo mítico governado por deuses; não há processo, não há defesa, bastando, no máximo, a confissão do herético. O Surgimento do Estado coincide com um deslocamento da censura e seus alvos. A transgressão troca de lugar, as ofensas não são mais aos deuses, e os novos heréticos são cientistas, políticos, filósofos e artistas. Da obsessão do Estado teocrático com as questões de poder, travestidas de questões religiosas, passamos, no Ocidente, a um Estado leigo que se diz guardião da moralidade pública, vale dizer, da ideologia da classe dominante. (SILVA, 2010, p. 49)

Compreende-se a censura como instrumento de manutenção da ordem estabelecida pela classe social dominante e nessa perspectiva, o artista que se insubordinou a tais padrões, a exemplo de Gullar, foi severamente perseguido. Silva (2010, p. 52) afirma ainda que “assim como o Estado estaria, na verdade, defendendo os interesses da classe dominante, o escritor ao romper com os limites da referida moralidade, estaria em luta clandestina contra esta classe”.

METODOLOGIA



A literatura nacional tem sido alvo de muitos estudos e, no âmbito da poesia, a maior parte deles, pressupõe a absoluta autonomia do objeto literário cuja produção está desvinculada das condições materiais às quais o poema está inserido no momento em que foi produzido.

Esta pesquisa, subsidiada pelo materialismo histórico-dialético, considera o objeto poético como resultado da totalidade universal e concreta que circundam autor que enuncia, obra e conjuntura social na qual o enunciador está inserido. Através de revisão bibliográfica acerca da teoria crítica da literatura, teoria crítica da linguagem, memória coletiva e censura, intenta-se demonstrar que a memória evocada pelo eu lírico do poema sujo reflete, no contexto de exílio, um anseio pela liberdade e, para tanto, desafia a censura com linguagem obscena e rememora em versos a liberdade das experiências vividas na coletividade de São Luís, do Maranhão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme Cândido (2000) “a tarefa do escritor de ficção é construir um sistema arbitrário de objetos, atos, ocorrências, sentimentos, representados ficcionalmente conforme um princípio de organização adequado à situação literária dada, que mantém a estrutura da obra”.

Confirmando a tese pode-se afirmar que Gullar construiu um perfeito sistema arbitrário ao escolher a linguagem obscena como forma de expressão e elaboração da narrativa poética para contestar a ditadura militar no Brasil. Ao declarar “Prego a subversão da ordem / poética, me pagam. Prego / a subversão da ordem política, / me enforcam junto ao campo de tênis dos ingleses / na avenida beira mar” (GULLAR, 2008, p. 248), o eu poético, ao ser tratado como subversivo pelo Estado de Segurança Nacional, demonstrou consciência da atividade que desenvolvia enquanto militante político.

Como resultado da insubordinação do poeta maranhense, temos um poema conhecido e lembrado, nacionalmente. A morte recente do autor, trouxe novamente para discussão o extenso poema que é, com frequência recitado e homenageado. Entre os instrumentos de difusão da narrativa no Brasil, temos o livro de memórias do mesmo autor *Rabo de Foguete*, a série *Há Muitas Noites na Noite* dirigida por Sílvio Tendler, pronunciamentos do próprio poeta em longos debates como o realizado no Festival da



Mantiqueira, em São Paulo, em 2015, entre outros que ganham força porque surgem da curiosidade e do interesse do público que continua lendo o poema mais de 40 anos depois de sua escrita.

CONCLUSÕES

O *Poema Sujo* materializa-se como ato político de resistência à ditadura militar no Brasil e faz-se ainda importante por ter escapado à censura oficial e ter sido responsável pela volta de Ferreira Gullar à terra natal que o sujeito poético evoca. Além do conteúdo histórico e político contestado pela linguagem obscena, o sujeito lírico rememora a terra natal, São Luís, com todas as suas belezas e mazelas sociais, resgata lembranças de família, amores, cultura e faz analogia entre a cidade natal e o Brasil, pátria que mesmo diante das contradições, motivou relações entre passado e presente através das memórias que o narrador rememora no texto, bem como atualiza, através do poema a possibilidade de um eu lírico em função de um “nós lírico”, representado no grupo social que viveu a mesma conjuntura política.

Palavras-chave: Memória. Linguagem. Censura. Contestação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov, 1929), **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. De Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 12^a ed. 2006.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 7. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

GULLAR, Ferreira. Ferreira Gullar: **poesia completa e prosa** / Ferreira Gullar; organizador Antônio Carlos Secchin. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Lacerda Editores; 2008.

SILVA, Deonísio da. **Nos bastidores da censura**: sexualidade, literatura e repressão pós-64. 2. ed. rev. – Barueri, SP: Manole, 2010.



**A CARNAVALIZAÇÃO ENTRE A FARRA E O FAZER POLÍTICO:
REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM VITÓRIA DA CONQUISTA**

Alberto Bomfim da Silva¹

INTRODUÇÃO

As últimas décadas do século XX foram de efervescência dos movimentos negros no Brasil. Em Vitória da Conquista muitos grupos somaram-se a esse coro. Este artigo busca problematizar o lugar do processo de carnavalização na constituição desses grupos na cidade, defendendo um campo teórico que aponta para as situações em que o processo de lida com o festivo metamorfoseia-se em uma prática política.

Segundo o jornal “O Combate”², em 1964, a Prefeitura Municipal participa oficialmente do carnaval, que já acontecia desde o início do século, encarregando-se de delimitar circuitos, enfeitar ruas, preparar serviços públicos e organizar um concurso para premiar os “melhores” cordões, batucadas, afoxés e escolas de samba. Em 1989, segundo o relatório da Secretaria de Cultura³, as entidades carnavalescas de Vitória da Conquista escolhem alterar a data dos festejos, abandonando o tradicional período da quaresma e mudando, também, o nome da festa para Micareta, opção já realizada por outras cidades conhecida como “carnaval fora de data”. Desde então, há um crescimento da festa, que no final da década de 1990 ganha ares de “profissionalização” (MOURA, 1996, p. 186) com os blocos de trios tornando-se atrativos para milhares de pessoas, mimetizando, com mais intensidade, o carnaval da cidade de Salvador, num processo que acabou por minar o prestígio e o espaço que ocupavam na festa as escolas de samba, afoxés e blocos afros, cujas práticas culturais remetiam para possíveis identidades negras e mestiças. Aparentemente, sua permanência na festa, torna-se cada vez mais um signo de resistência cultural e de práticas discursivas que acabaram por forjar as lideranças dos movimentos negros da cidade. Em 2008, chega ao fim a festa carnavalesca organizada oficialmente pela

1 Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL pela Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB. Graduado e pós-graduado em História também pela UESB. (betobomfim1@gmail).

2 Fonte: jornal O Combate, ed. fevereiro de 1964 - APMVC edições do período de 1934 a 1964.

3 Fonte: APMVC – fundo cult. E turismo; Grupo – dir. cultura; Série – Micareta; data limite 1989 -2002.



Prefeitura Municipal.

Os desfiles de escolas de samba, afoxés e blocos afro traziam à cena processos de subjetivação que remetiam ao burlesco, ao lascivo, à alegria, à farra, etc. e, ao mesmo tempo, articulavam identidades culturais e ofereciam um questionamento às convenções do cotidiano por meio das práticas carnavalescas. Nesse sentido, a carnavalização pode operar sistemas de signos de desconstrução e reconstrução do mundo social. Para o caso deste estudo interessa, sobretudo, as desconstruções e reconstruções que se operaram em tornos dos signos étnico-raciais no carnaval conquistense no período de 1954 a 2008 e qual sua relação com os movimentos negros da cidade.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada nesse estudo constituiu-se principalmente na compilação e análise das diversas fontes escritas, iconográficas, orais e audiovisuais e seu cruzamento entre si. A maior parte desse material está no arquivo dos Agentes de Pastorais Negros - APNs de Vitória da Conquista e no Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista (APMVC), que gentilmente permitiram o acesso às fontes. Foram realizadas entrevistas com pessoas que participaram dos carnavais e dos movimentos negros. Analisou-se documentos diversos produzidos pela Secretaria da Cultura tais como: relatórios de atividades das micaretas de 1989 a 2008; demonstrativo de aplicação de recurso; correspondência da Secretaria de Educação de 1975 a 1982; relatórios do posto do Mobral em Vitória da Conquista e outros documentos.

Também foram analisados diversos jornais como “O Combate” e crônicas do período estudado. Uma quantidade significativa de fotografias das festas carnavalescas contribuiu para este estudo. “Diz-se hoje, então, a respeito da imagem visual, que é uma unidade de manifestação autossuficiente, um todo de significação - um texto ou discurso, então - suscetível de análise” (CARDOSO; MAUAD, 1997, p.571), com isso, a fotografia compõe o tipo de texto que pode servir como fonte para o historiador, pois se pode percebê-la dentro de suas possibilidades e limitações semióticas. Ela tem a vantagem de oferecer ao pesquisador uma imagem fiel, de parte de uma dada cena, guardando um caráter não-verbal inacessível à escrita; ao mesmo tempo, parte de seu texto é verbalizada no momento em que é vista.

Essa é uma pesquisa de caráter qualitativo, centrada na História, em diálogo com



a Antropologia e a Sociologia e, de modo geral, com as ciências humanas e sociais. Como suporte bibliográfico foram consultados diversos autores. As questões relacionadas aos movimentos associativos negros e do racismo foram abordadas a partir dos trabalhos de Larissa Viana (2007) e Gohn (1997). Na abordagem de temas relacionados às trocas culturais das populações negras e mestiças de Vitória da Conquista, importaram as pesquisas de Itamar Aguiar (2007), Rosalvo Lemos (1995), Flávio Passos (2012) e Isnara Ivo (2012). Para as reflexões sobre liberdade, invisibilidade e direitos sociais, em contextos de racialização, foram importantes as obras de Wlamyra Albuquerque (2009), Gomes & Domingues (2013), Cunha & Gomes (2007) e Lilian Schwarz (1993). As leituras de Bakhtin (2013), Hall (2011), Foucault (2013), Paul Gilroy (2001), Roger Chartier (2002) subsidiaram as reflexões sobre linguagem, identidade e representação, entre outros.

Esse estudo está inserido também na História do Tempo Presente, entendendo a História como uma investigação do ser humano no tempo, a partir das demandas atuais. Há uma constante interação do presente e do passado pelas realizações humanas, uma dialógica passado/presente, portanto um conhecimento não estático. Acompanha-se a sugestão de François Bédarrida, de que estudar os problemas, e não os períodos, é “o caminho da salvação para a história do tempo presente e também para toda a disciplina histórica” (BÉDARRIDA, 2002, p.226). Assim, o exame aqui realizado atém-se mais a questões da problemática que às periodizações. Por isso mesmo, a baliza temporal ganha fluidez em diversas passagens do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As inquietações que movem este artigo surgiram no período do mestrado quando se pesquisou sobre os Agentes de Pastoral Negros de Vitória da Conquista⁴, os APNs, o grupo tem uma história rica de lutas, debates, ações políticas, projetos socioeducacionais, mobilizações, assim como também muitas alianças, intrigas e contradições. Ali se percebeu os indícios de uma ligação entre os APNs de Vitória da Conquista e a formação discursiva que envolvia os grupos carnavalescos. Os documentos agora coletados no APMVC não só confirmaram essa ligação, mas apontam que a mesma relação aconteceu com outras entidades ligadas ao movimento negro. Entende-se aqui os movimentos negros como

4 Fonte: <http://www.uesb.br/ppgcel/dissertacoes/2013/Alberto%20Bomfim%20da%20Silva.pdf> acesso em 11.03.17.



parte dos movimentos sociais. “Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais...” (GOHN, 1997, p. 251).

As entidades carnavalescas seriam então “associações culturais” e não entidades de movimentos sociais, já que a princípio, elas não se dispunham a uma “ação sociopolítica”. Seu objetivo seria a festividade. No entanto, as fontes aqui estudadas contribuem para borrar as fronteiras entre movimento social e associação cultural já que, suas ações, embora se pretendessem restritas à festa, operavam linguagens musicais, corporais, religiosas, estéticas, enfim, que transcendiam para o campo da ordem da construção política.

Importa dizer que a prática carnavalesca não se resume aos três dias da festa. Ela se prolonga pelo ano, mesmo que com menor intensidade, nas expectativas e preparações da festa; na literatura e na iconografia e em outras práticas discursivas que resignificam o carnaval na vida das pessoas. Essas práticas formam um ‘discurso carnavalesco’ “que consiste em não mais tratar o discurso como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos e representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2013, p. 60). Logo, implica pensar que as práticas culturais do discurso carnavalesco, ao trazer à cena aspectos da cultura afro-brasileira que aquela sociedade se esforçou para invisibilizar, metamorfoseiam-se em práticas políticas, sobretudo, porque no plano do carnaval é comum que essas práticas culturais apareçam em enunciados que as positivam socialmente, num meio social que normalmente as inferiorizam. Isso fica expresso no Código de Posturas Municipal de 1954:

É expressamente proibido sob pena de multa ou prisão: I – Perturbar o sossego público com ruídos e sons excessivos evitáveis tais como: [...] II – Promover batuques, sambas, candomblés, e outros divertimentos congêneres na cidade, vilas e povoados, sem licenças das autoridades, não se compreendendo nesta vedação os bailes e reuniões familiares⁵.

Na visão dos vereadores que aprovaram tal lei - e da parcela da população que eles representavam, ou seja, as famílias tradicionais da cidade - batuques, sambas, candomblés e outros divertimentos dos afro-brasileiros eram ruídos, coisas primitivas, por isso evitáveis. Enquanto os sons emitidos nos bailes e casas das famílias da elite conquistense eram “civilizados”. A lei chega a expressar com violência de linguagem que as famílias em meio as quais ocorrem aqueles divertimentos, não sejam de fato família, ficando aí subentendido que o único modelo de família possível seria o da família burguesa.

Nesses carnavais de 1950 a 1990, no abrigo das escolas de samba, blocos, batucadas



e afoxés, uma “grande quantidade de pessoas com suas peles escuras e cabelos crespos”⁶ se expunham à rua requalificando e afirmando valores estéticos negros e mestiços, resignificando coletivamente representações sociais que, normalmente, não eram bem vistas no conjunto daquela sociedade ou de sua elite social. Nesse contexto, o próprio corpo se converte num enunciado que positiva suas qualidades estéticas na corrente da linguagem carnavalesca.

Mais contundente era o próprio desfile dos diversos Afoxés, grupos carnavalescos que frequentemente estão associados a algum terreiro de candomblé. Possivelmente para algumas pessoas, era acintoso vê-los desfilarem, descer a Rua dos Andrades e passar ao longo da lateral da catedral Católica, com seus trajes chamativos, cores vivas; representações de orixás; mulheres com danças xamânicas de mestiçagens indígenas e africanas, colares e miçangas que dançam junto com o corpo, cantando mantras do terreiro como ‘Odé comorodé odé arerê, odé comorodé’.

O resultado da pesquisa aponta para as situações em que o processo de lida com o festivo musical metamorfoseia-se em uma prática política. As fotografias, entrevistas, documentos escritos e outras fontes do período de 1954 a 2008, demonstram desdobramentos sociais da embriaguez festiva, das contradições da sociedade conquistense e do protagonismo negro, através da coexistência da farra e da prática política no conjunto estético da carnavalização. Enfim, esse processo fomentou o surgimento dos diversos movimentos negros de Vitória da Conquista a partir da década de 1980.

Palavras-chave: Carnavalização. Culturas afro-brasileiras. Movimentos negros.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil.** São Paulo: Cia das Letras, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovicht. **Cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais.** São Paulo: Hucitec, 2013.

BÉDARRIDA, F. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta M. e AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

6 Fonte: Entrevista concedida por Elizabeth Ferreira Lopes Moraes, em 11/03/2017.



CARDOSO, Ciro F.; MAUAD Ana Maria. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In. CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo Vainfas. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CHARTIER, Roger. **A história Cultural:** entre práticas e representações. Trad. M. M. Galhardo. 2.ed. Alges: Difel, 2002.

CUNHA, Olivia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos. **Quase cidadãos:** histórias e antropologia da pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GYLROY, Paul. **O atlântico negro.** São Paulo: Ed. 34, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais:** Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOMES, Flávio dos Santos; DOMINGUES, Petrônio. **Da nitidez e invisibilidade:** legados do pós-emancipação no Brasil. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013

IVO, Isnara Pereira. **Homens de caminho:** trânsitos culturais, comércio e cores nos sertões da América portuguesa. Século XVIII. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&a, 2011.

LEMONS, Rosalvo. **As batucadas em Vitória da Conquista:** identidades culturais, ritmos e representações. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Memória Social. UNIRIO, 2001, 144 pp.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

MOURA, Milton Araújo. A Música como Eixo de Integração Diferencial no Carnaval de Salvador, **CADERNO CRH**, Salvador, n.24/25, p.171-192, jan./dez. 1996

PASSOS, Flávio José dos. Beco de (vò) Dola: **Territorialidade e ancestralidade negra em Vitória da Conquista.** Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais apresentado à PUC de São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições, e a questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Alberto Bomfim da. **Os Agentes de Pastorais Negros em Vitória da Conquista.** Dissertação de mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, UESB, 2015.



VIANA, Larissa. **O idioma da mestiçagem**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

FONTES

APMVC (Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista): Acervo de fotografias das escolas de samba e afoxés de Vitória da Conquista 1970 a 1991. Relatórios de atividades da Secretaria da Cultura (Fundo Cult. e Turismo / Grupo dir. cultura / Série Micareta / 1989 a 2002). Correspondência da Secretaria de Educação (Fundo 04 / Sec. Educação / Série Correspondência recebida / 1975 a 1989). Jornal O Combate – edições de 1934 a 1964.

AAPN (Arquivo dos APNs): Fotografias de encontros dos movimentos. Relatórios de atividades dos APNs. Documentos arquivados da Câmara de vereadores e AL. Jornais e revistas de época.

VIANA, Aníbal Lopes. Revista Histórica de Conquista: Gráfica de “O Jornal de Conquista” v. 1 e 2, 1982.

TANAJURA, Mozart Tanajura. Histórias da Conquista: crônicas de uma cidade, 1992.



QUESTÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO MST E A PEDAGOGIA DE PISTRAK¹

Alessandra Almeida e Silva²
Fátima Moraes Garcia³

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda as contribuições de Pistrak na Proposta de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). A partir da análise das categorias trabalho como princípio educativo, auto-organização, atualidade e complexos temáticos, busca-se verificar se há, na atual conjuntura, um novo momento da Proposta educativa do Movimento, tendo como principais referências o Dossiê MST Escola e as obras de Pistrak, Fundamentos da Escola do Trabalho (2003) e A Escola Comuna (2009). É possível perceber na produção teórica do MST contribuições do educador russo Pistrak, de forma especial nas produções teóricas do período inicial do MST até o final da década de 1990.

No que se refere ao campo brasileiro, o estudo apontou que o atual momento é de avanço do capital e de agravamento das contradições provocadas por esse avanço e materializadas por meio do agronegócio. Essa análise também é percebida pelo MST, diante disso, nos últimos anos, a organização tem centrado força na luta contra o agronegócio. Internamente, o Movimento tenta reorganizar suas bases e busca estratégias para enfrentar esse novo momento da luta.

METODOLOGIA

1 Texto extraído da Dissertação de Mestrado – Pistrak e a proposta de educação do MST, UFRB, 2016.

2 Pedagoga da Terra. Mestre em Educação do campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB/CFP). Endereço eletrônico: alessandramst@gmail.com

3 Professora Titular na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, coordenadora da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo - GEPEC/CNPQ, Professora e orientadora no Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB e no Mestrado Acadêmico em Ensino Básico da UESB. Endereço eletrônico: fmg.2009@hotmail.com



Ao abordar, neste estudo, as contribuições do Pedagogo Russo Pistrak (2003, 2009) para a proposta pedagógica do MST, tanto no seu período inicial (finais da década de 1980 e a década de 1990) quanto no momento atual, a partir de um estudo bibliográfico sobre as produções Teóricas da Educação do MST e as duas obras de Pistrak (2003; 2009) nossos objetivos centraram em identificar, através deste processo de construção teórica, as contribuições de Pistrak a fim de apontar, a partir desse estudo, o que em termos teóricos pode estar sustentando um “novo” momento histórico do movimento em relação ao seu projeto de educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises apontaram que a proposta pedagógica do Movimento tem em seus fundamentos elementos que a aproximam da pedagogia socialista. As categorias como formação omnilateral, formação humana, luta de classes são algumas das quais identificamos na produção teórica sobre a Educação do MST, em especial nos documentos iniciais produzidos pelo Coletivo de Educação.

Também constatamos a influência do pedagogo russo Pistrak nas proposições educativas do Movimento. Dentre as categorias que aproximam a Pedagogia do MST com os fundamentos do pedagogo russo, destacam-se: Trabalho enquanto princípio educativo; Auto-organização; Complexos temáticos; atualidade.

O trabalho enquanto princípio educativo aparece com ênfase no Boletim da Educação nº. 04 – Escola Trabalho e Cooperação, publicado em 1994, enfatizando a relação educação e trabalho como um dos pilares da concepção de educação do MST e nos princípios filosóficos da educação do MST. Nestes princípios há a defesa de que a educação e a escola devem ter relação direta com os “desafios do seu tempo histórico” (MST, 2005).

Além da relação trabalho e educação, a auto-organização dos estudantes é também uma categoria presente na proposta teórica da educação do movimento que destaca: “essa expressão, estamos tomando do pedagogo russo Pistrak, para especificar o processo de criação do coletivo de alunos/alunas” (MST, 2005, p. 173). Para o MST, auto-organização significa “ter um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola” (MST, 2005, p. 173).

Já em Pistrak (2003; 2009), a auto-organização está diretamente relacionada com



a questão da atualidade, exigindo dos membros da sociedade plena compreensão de suas tarefas no período revolucionário. Assim, “atualidade e auto-organização precisavam estar conectados ao trabalho e só se tornam potencialmente educativos nessa ligação” (BAHNIUK, 2015, p.158).

Outra relação da proposta educativa do MST com as categorias da Educação da Escola do trabalho se refere aos Eixos Temáticos, que embora tenham diferenças substanciais, aproximam-se da ideia da organização do estudo por meio dos complexos de estudos.

Pistrak (2009) destaca a atualidade como categoria crucial para a formação dos sujeitos de forma que esses compreendam e dominem a realidade em que se encontram. Sobre esse aspecto, Shulgin (1924) diz que: “É pouco conhecer os ideais da classe trabalhadora, é pouco querer construir. É preciso viver os ideais da classe trabalhadora”. (SHULGIN, 1924, p. 22, apud, FREITAS, 2009, p. 24).

Percebemos, nesse estudo, categorias que aproximam a educação do MST da Educação da Escola do Trabalho, descrita nos livros de Pistrak. No entanto, o cenário atual é marcado por profundas contradições, que tem influenciado diretamente na atuação dos movimentos sociais, inclusive do MST. Referimo-nos aqui às contradições da sociedade capitalista que se materializam no campo por meio do atual modelo de produção – o agronegócio.

O Movimento afirma que é preciso continuar a reflexão e o debate sobre sua filosofia de educação. Aponta a necessidade de continuar lutando pela Educação do Campo. Entretanto, destaca que a “Educação do Campo, especialmente na atual correlação de força, não esgota nem substitui a reflexão específica do MST sobre a educação” (MST, 2014, p. 134).

Assim, percebemos que no movimento há uma preocupação com a necessidade de fortalecimento de um projeto de educação emancipatória. Estamos deduzindo isso tomando a reflexão dos integrantes do movimento, no balanço dos 30 anos da educação e do MST. “precisamos retornar às bases de nossa construção originária, buscando materializar na forma de trabalho uma relação cada vez mais orgânica com as questões da produção, considerando agora os conteúdos postos pela atualização de nosso programa agrário” (MST, 2013, p.33).

Com relação às influências de Pistrak na construção da proposta educativa do MST, embora apareça com mais frequência nas produções iniciais, ainda há na atualidade elementos que aproximam a educação do MST das experiências educativas socialistas. Destacamos, nessa proposta educativa, a presença das categorias: atualidade, auto-



organização, trabalho como princípio educativo, e, com menos intensidade, os complexos de estudo. De acordo com Sapelli “[...] o MST está retomando questões que estavam presentes nos anos 1980, mas não eram tão claras, pois os aprendizados que se tem na luta fazem retomar para avançar” (SAPELLI, 2012).

Com relação à questão de apontar, a partir desse estudo, o que em termos teóricos pode estar sustentando um “novo” momento histórico do movimento em relação ao seu projeto de educação, partimos do entendimento de que o MST é um movimento social que tem travado lutas históricas. Nesse percurso que já duram 30 anos, os sem terra, “têm confrontado realidades, destituído poderes, construído possibilidades de trabalho coletivo e de educação. Por isso, há nele um processo de formação com raízes transformadoras” (GARCIA, 2012, p. 9).

No entanto, esse novo momento da educação do MST está ligado ao desafio apontado por Valente (1995, apud Garcia, 2012) que é reconhecer o marxismo – velho paradigma - como possuidor das bases para explicação desse novo. Algumas ações do MST com relação à educação anunciam, a nosso ver, esse “novo” momento, ou a retomada dos pressupostos de uma perspectiva educacional mais crítica, que está sendo realizada pelo Coletivo Nacional de Educação, como, por exemplo, a retomada de autores clássicos da Pedagogia Socialista e da educação de base marxista, como por exemplo, Pistrak e Shulgin.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos apropriarmos das produções teóricas do MST sobre educação e das obras de Pistrak publicadas no Brasil, tínhamos o intuito de responder ao seguinte problema: que diferenças e semelhanças teóricas estão presentes nas sistematizações da proposta de educação do MST, publicadas na década de 1990 e as atuais, em relação às contribuições de Pistrak? Tendo dentre os principais objetivos o de explicitar, por esse processo de produção teórica, se há uma nova formulação em relação ao projeto de educação do MST.

A partir do que foi analisado neste estudo, constatamos que há um novo momento na educação do MST (e, portanto, no próprio MST) que não é específico dela, como analisou Vendramini (2012), diz respeito às contradições atuais. É, portanto, uma questão que diz respeito a toda classe trabalhadora.

O acirramento das contradições do capital tem modificado modos de viver, de produzir a vida, quando não a extingue. No campo, essas contradições se acentuam com a



expansão do agronegócio, que concentra terra, destrói a biodiversidade, expulsa o homem do campo, transformando esse espaço em local de negócio, puro e simplesmente. Daí deriva as mais cruéis desigualdades, em níveis cada dia mais alarmantes.

Nesse cenário de reinvenção, apontamos iniciativas no campo da educação que dialogam com a preocupação do MST em retomar as bases iniciais de sua luta. A partir de documentos e estudos mais atuais, apontamos também o que estamos chamando de um novo momento da proposta pedagógica do MST, articulando essa análise à realidade concreta na qual se encontrava e que se encontra esse movimento, não fugindo da totalidade na qual está inserido, e das contradições que movem essa realidade e, conseqüentemente, influenciam nas ações do MST.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luis Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: Pistrak, Moisey (org). **A escola comuna**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

GARCIA, Fátima Moraes. Perspectivas de estudos sobre a formação do Sem-Terra: o uso das categorias do universal, particular e singular. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, local, v. 4, n. 1, p. 124-132, jun. 2012.

MST – **Dossiê MST escola** – Expressão Popular, 2005.

_____. **Cartilha Programa agrário do MST**, 2013.

_____. **Boletim da Educação – nº 12**. Edição Especial. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. II ENERA. 2014.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do trabalho**. Expressão Popular, 2003.

_____. **A Escola Comuna**. Expressão Popular, 2009.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Escola Itinerante: espaço de disputa e contradição. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 129-143, jan./mar. Editora UFPR, 2015.

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira, (Org.). **Escola e Movimento Social: experiências em curso no campo brasileiro**. 1ª edição. São Paulo, Expressão Popular, 2011.



ENSAIO SOBRE MARX E ENGELS, MÉSZÁROS E O PROBLEMA DA IDEOLOGIA

Alexandre de Jesus Santos¹
Mailton Rocha Pereira²

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a problemática da ideologia pressupõe uma profunda reflexão a propósito de como, ao longo do tempo, esse conceito vem sendo empregado por diversos autores. Evidentemente, podemos encontrar uma infinidade de concepções diferenciadas, contraditórias e até similares no tratamento da questão, mas a maioria delas, em alguma medida, possui como fundamento, para a sua afirmação ou refutação, as formulações propostas por Marx e Engels contidas n'*A ideologia alemã*, obra que se constituiu ao longo do tempo como divisor de águas no tratamento do assunto.

Percorrer tal caminho, entretanto, não constitui imediatamente o objetivo deste artigo, que tem como finalidade primária delinear uma possível aproximação teórica sobre o conceito de ideologia em Marx, Engels e Mészáros, a partir de suas respectivas obras *A ideologia alemã* e *Opoder da ideologia*. Assim, não somente traremos à tona a similaridade teórica do problema conceitual, mas em contrapartida refutaremos no decorrer do texto a cimentação do problema em torno da falsa consciência, que se apresenta, no nosso entendimento, como uma necessidade da própria empreitada de estabelecer um diálogo entre Marx, Engels e Mészáros no que concerne a problemática da ideologia.

Faremos, para tanto, uma breve explanação do conceito de ideologia apresentado por Marx e Engels afim de avalia-lo, objetivando também refutar algumas formulações grosseiras e assistemáticas desse conceito, entendidas aqui como resultantes de interpretações superficiais e gnosiológicas, pautadas numa divisão contraditória entre ideologia e ciência, da obra dos autores; Percebe-se, assim, que tanto objetivando refutar suas formulações quanto fazendo apologia crítica ou indiscriminada à elas, parte

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e graduado em História pela mesma instituição. Pesquisador do GEILC – Grupo de Estudos de Ideologia e Luta de Classes/Museu Pedagógico/UESB. E-mail: alexandre_magno2@hotmail.com.

2 Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e graduado em Geografia pela mesma instituição. Pesquisador do GEILC – Grupo de Estudos de Ideologia e Luta de Classes/Museu Pedagógico/UESB. E-mail: mailtonrp@yahoo.com.br.



significativas das proposições posteriores que versaram sobre o conceito de ideologia, seja em autores vinculados a corrente marxista da teoria social, ou em seus críticos mais vorazes, partem das concepções inicialmente apresentadas e sistematizadas por Marx e Engels. Esse fato nos permite evidenciar a tamanha influência exercida pelos autores do *Manifesto Comunista* ao tema em questão.

METODOLOGIA

Empreenderemos a análise minuciosa e sistemática da obra “A ideologia alemã” de Marx e Engels, assim como da obra de Meszáros “O poder da ideologia”. Este estudo, será, portanto, calcado em uma revisão bibliográfica sobre o conceito de ideologia apresentado em ambos os autores.

RESUMO DA DISCUSSÃO

Marx e Engels foram os primeiros autores que construíram um estatuto teórico sistemático para o conceito de ideologia nos manuscritos de 1845-46. Antes deles, a palavra ideologia possuiu diferentes significados, passando desde uma designação usada para se referir aos homens produtores de ideias infundadas, possuindo, nesta concepção, um sentido negativo; até sua consideração como “ciência das ideias”, ou seja, conjunto de ideias de uma determinada época, com o sentido positivo.

A questão, no entanto, no que concerne à contribuição dos autores, do ponto de vista teórico, está no âmbito do esforço realizado n’A ideologia alemã em sistematizar o conceito; e, do ponto de vista prático, mostrar como a produção do conhecimento evidenciado no tempo em que a obra foi produzida, se vincula diretamente a conjecturas que desembocam, com objetivo consciente ou inconsciente de seus porta-vozes, na naturalização e justificação das relações sociais.

Uma das concepções mais recorrentes sobre o conceito de ideologia em Marx e Engels vincula-se a noção de que a ideologia corresponde a uma falsa consciência, como se a interpretação da realidade objetiva com a qual os sujeitos se deparam no contato com o mundo exterior se tratasse de um engano subjetivo ou cognitivo. Ao mesmo tempo em que



representa um problema objetivo para o desenvolvimento científico, que estaria envolto na dualidade do conhecimento científico como o verdadeiro e o ideológico como falso. Corresponderia, neste sentido, a uma consciência invertida das relações reais que nasce da materialidade e se reproduz enquanto expressão ideal da posição que o sujeito ocupa no mundo, não expressando, de forma alguma, a essência da realidade. Essa concepção, por sua vez, possui uma razão de ser, já que na própria Ideologia Alemã consta que

[...] no que tange à história dos homens, nós teremos de encará-la de perto na presente obra, uma vez que a ideologia inteira se reduz ou a uma compreensão invertida dessa história ou à abstração total dela. A ideologia, ela mesma, é apenas um dos lados dessa história. (MARX e ENGELS, 2007, p. 39).

Evidentemente, compreender uma formulação com tal nível de complexidade, pressupõe trazer elementos sobre a própria concepção de realidade apresentada pelos autores, uma vez que a ideologia compreendida enquanto sua subversão somente pode ficar plenamente abrangida na medida em que desvendamos o duplo aspecto que a constitui, pensando também o papel da teoria social no processo de desvelamento da realidade.

Para Marx e Engels a realidade, tanto a natural quanto a social só podem existir numa objetividade determinada que impõe ao ser limites existenciais de determinações objetivas complexas, sem as quais tornam o ser não-objetivo e, por conseguinte em não-ser (MARX e ENGELS, 2007). A realidade, o realmente existente e determinado, por essa perspectiva não é produto da “consciência universal” dos homens como propôs Hegel (1997) com seu racionalismo, ou mesmo resultante de uma teleologia transcendental que precede a existência. Por outro lado, a realidade não se apresenta à consciência dos homens em sua essência de ser, mas de forma grosseira e apenas como um dado imediato, que, apesar de fenomênico, também é real.

No mesmo sentido podemos dizer que a ideologia é a consciência real do homem no mundo, onde falsa e verdadeira consciência não estão, em hipótese alguma, em oposição a consciência real. Ao contrário, falsa e verdadeira consciência são objetivações da consciência real do homem estando intrinsecamente conexas com os conceitos de aparência e essência da realidade, que, longe de se excluíram, se complementam mutuamente e constituem a totalidade da “coisa”. A consciência real, deste ponto de vista, pode ser falsa ou verdadeira a depender do nível de proximidade com a essencialidade da realidade e, por conseguinte, da recomposição mental do objeto complexo, mas sempre



será uma consciência real.

Assim como em Marx e Engels, Mészáros atribui substantiva importância a base material da ideologia, pois compreendê-la é, antes de tudo, apreender as determinações materiais e os interesses sociais antagonicamente estabelecidos sob os quais as ideias produzidas em um determinado período histórico estão ancoradas.

As formulações ideológicas estão, deste modo, condicionadas as estruturas materiais da sociedade e somente podem ser compreendidas na medida em que são articuladas com as determinações socioreprodutivas do sistema social vigente. Desde modo, para Mészáros, não existe, na sociedade de classes, um ser não ideológico, uma vez que as ideologias já estão dadas quando os homens vêm ao mundo, e é somente através dela que os homens tomam “consciência dos conflitos sociais e os resolvem pela luta”. A ideologia, assim, é o elemento que, ao mesmo tempo que nasce das relações materiais, permite a materialização dos comportamentos sociais e da compreensão da realidade.

As ideologias são, não apenas a generalização das ideias particulares elaboradas pelas classes determinantes, mas todas as ideias materialmente ancoradas e determinadas com um grau relativo de autonomia que são constituídas para resolver³ os conflitos de classes, pois é a partir das ideologias estabelecidas que os *homens tomam consciência da realidade*.

Neste sentido, Mészáros refez o caminho percorrido por Marx e Engels no que concerne as múltiplas determinações que se exercem sobre o ser social na medida em que reafirma que “as circunstâncias fazem os homens na mesma medida em os homens fazem as circunstâncias” (2007, p. 61 - 62), o que revela totalizações recíprocas do homem para o mundo e do mundo para o homem e, por conseguinte, todo o interesse material subjacente a sociedade de classes.

Acreditamos, assim, que o desenvolvimento mais profundo dessas linhas preliminares, ajudará a ampliar e aprofundar o conceito marxiano de ideologias para além da noção rasa de falsa consciência, evidenciando, ao mesmo tempo a linha de continuidade existente entre as formulações de Marx, Engels e Mészáros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne ao problema da ideologia podemos, ao menos, fazer duas

³ Obviamente, a resolução dos conflitos de classes para as classes dominantes está na legitimação indiscriminada ao sistema capitalista como tal, ao para que para a classes trabalhadoras está na emancipação humana.



afirmações provisórias:

- Tanto em Marx e Engels quanto em Lukács as categorias da essência e da aparência possuem dimensão crucial para o entendimento da ideologia enquanto imperativo cada vês mais decisivo na manutenção e legitimação da ordem social vigente. Por essa perspectiva, a ideologia só pode ser verdadeiramente compreendida quando conectada e analisada a partir de suas conexões mais íntimas com as determinações socio-reprodutivas do capital. Neste sentido, o conflito social fundamenta entre o capital e o trabalho é o que torna o sujeito consciente da posição que ocupa o interior da sociedade. Evidentemente, isso não implica dizer que a posição assumida pelo sujeito ante as manifestações da ideologia implique na crítica radical do sistema do capital, podendo, antes, estar totalmente vinculada a legitimação social do sistema.
- Independentemente do nível de consciência dos sujeitos acerca da contradição entre o capital e o trabalho, essa consciência vai ser sempre consciência real, sendo a falsa consciência um momento subordinado da contradição engendrada pela própria reprodução do capital. A consideração de falsidade ou verdade da ideologia só pode ser devidamente compreendida em termos de aproximação na captação da realidade e, portando, em termo de totalidade concreta.

Acreditamos, assim, que o desenvolvimento mais amplo dessa pesquisa nos fornecera resultados mais substanciosos.

Palavras-chave: ideologia; falsa consciência; determinação material

REFERÊNCIAS

HEGEL, G. W. F. **Princípios da filosofia do direito**. Trad. Noberto de Paula Lima, adap. E notas Márcio Pugliesi. São Paulo: Ícone, 1997

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2007.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

MÉSZÁROS, Istvan. **O Poder da Ideologia**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.



MEMÓRIA E CENOGRAFIA NO PACTO DE LAUSANNE 1974

Alexandre Ribeiro Lessa¹
Edvania Gomes da Silva²

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar parte do Pacto de Lausanne, texto produzido ao final da Conferência Mundial de Evangelização (1974) em Lausanne, na Suíça, verificando de que forma a memória atravessou o referido documento, (re) configurando os efeitos de sentido e os efeitos de memória. Trata-se de responder a seguinte questão: de que forma a memória (re) configurou diferentes efeitos de sentido (discursos) no documento Pacto de Lausanne, produzido durante o Congresso Internacional de Evangelização Mundial (1974)?

A partir da descrição dos dados selecionados e catalogados, verificamos que, durante o Congresso Internacional de Evangelização Mundial (1974), um grupo de lideranças evangélicas sul-americanas, representados por René Padilla e Samuel Escobar, ganhou notoriedade e proeminência, o que culminou com a elaboração de um documento que buscava afirmar questões vinculadas ao marxismo na prática do evangelismo cristão protestante. O referido congresso foi realizado em Lausanne, na Suíça, nos dias 16 a 25 de julho de 1974, nas dependências do *Palais de Beaulieu*. A reunião foi convocada por uma comissão presidida pelo Rev. Billy Graham, um proeminente pastor batista norte americano, e amplamente divulgada pelo pastor anglicano John R. W. Stott. O evento contou com a presença de mais de 2.300 líderes evangélicos, oriundos de cerca de 150 países representantes de inúmeras denominações protestantes.

Com o tema, “deixe a terra ouvir sua voz”, o evento ocorreu da seguinte forma: os líderes evangélicos participaram de sessões plenárias e estudos bíblicos, bem

1 Doutorando em Memória: Linguagem e Sociedade (Memória e Discurso Religioso em Diferentes Narrativas) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Brasil). Membro do Laboratório de Pesquisa em Análise de Discurso (LAPADis). Endereço eletrônico: alexandrelessa@gmail.com

2 Doutora em Linguística pela Pós-doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bahia, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (CAPES / UESB) e docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (CAPES / UESB). Endereço eletrônico: edvaniagsilva@gmail.com



como de discussões e debates sobre a teologia, estratégia e métodos que deveriam ser empregados na prática do evangelismo entre as igrejas protestantes. O encontro produziu um documento chamado *Pacto de Lausanne*, uma declaração que haveria de definir necessidades, responsabilidades e objetivos da difusão do evangelho.

Diante do exposto, interessa-nos identificar quais discursos estão materializados no referido *corpus*, isto é, no Pacto de Lausanne. A hipótese do trabalho é a de que os discursos materializados no material analisado se vinculam tanto ao discurso marxista quanto ao discurso religioso, estando ligados a certa *memória discursiva*, a qual determina o que tais grupos (marxistas e evangélicos protestantes) podem e devem dizer, bem como o que eles não podem e não devem dizer.

METODOLOGIA

Segundo Maingueneau (2011, p.85), “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada”. Nesse sentido, quem lê um determinado texto, encontra-se imediatamente envolvido em três cenas: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia.

A primeira cena proposta por Maingueneau é a *cena englobante*, que corresponde ao tipo de discurso - religioso, político, jurídico -, ou seja, esta cena é aquela na qual é preciso que o coenunciador se situe para interpretá-la, identificando em nome de que o texto interpela o leitor e em função de qual finalidade o texto foi organizado.

A segunda cena é a *genérica*, que diz respeito aos gêneros de discurso ligados ao campo no qual o texto foi produzido, ou seja, aqueles relacionados às esferas nas quais os textos circulam. Na esfera política, há, por exemplo, os panfletos, os santinhos, etc., os quais definem os papéis de cada enunciador: num panfleto de campanha eleitoral, por exemplo, trata-se de um “candidato” dirigindo-se a “eleitores”.

A *cenografia*, por sua vez, é a forma como o texto se inscreve, como o texto se mostra, ou seja, é a cena construída no/pelo texto, por meio de cenas que fazem parte da memória dos leitores, que eles (re) conhecem como, por exemplo, uma conversa familiar, a participação em um culto religioso, etc.

A cena englobante e a cena genérica “definem conjuntamente o que poderia ser chamado de quadro cênico do texto [...] define(m) o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido – o espaço do tipo e do gênero do discurso” (MAINGUENEAU,



2011, p.86-87), gerando assim uma espécie de enlaçamento paradoxal, pois não é diretamente com o quadro cênico que se confronta o leitor, mas com uma cenografia que, por sua vez, leva o quadro cênico a se deslocar para o segundo plano, pois, o coenunciador, inicialmente, tem contato apenas com a cenografia, e desta forma:

Todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena da enunciação que o legitima. O leitor deve aceitar o lugar que lhes é consagrado na cenografia e isso implica em assumir riscos. A cenografia não é simplesmente um quadro, um cenário, como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente dele: é a enunciação, que ao se desenvolver, esforça-se para construir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala (MAINGUENEAU, 2011, p. 87).

Ademais, a cenografia tem uma dupla função, pois ao mesmo tempo que é a fonte do discurso, também é aquilo que ele engendra, e deste modo, ela “determina um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la” (MAINGUENEAU, 2011, p. 87).

Para Maingueneau (2011), existem discursos que são propícios à diversidade de cenografias, como é o caso do discurso político, pois um determinado candidato pode falar aos seus eleitores a partir de diferentes cenas. Além disso, uma cenografia pode apoiar-se em cenas validadas, ou seja, cenas que já fazem parte da memória coletiva. Assim, “o repertório de cenas validadas disponíveis varia em função do grupo visado pelo discurso: grupos religiosos possuem memória própria e com cenas supostamente compartilhadas” (MAINGUENEAU, 2011, p.88).

Com base no exposto, entendemos que durante Congresso Internacional de Evangelização Mundial (1974), na redação e divulgação do documento Pacto de Lausanne, que seria uma declaração de propósitos (cena genérica) vinculada ao discurso religioso (cena englobante), houve a tentativa de buscar adesão dos pactuantes e demais leitores futuros aos postulados do documento, por meio da construção de uma cenografia muito conhecida, compartilhada e de grande peso para as denominações cristãs protestantes: um Credo, uma Confissão de Fé ou um Pacto.

Interessa-nos também neste trabalho o conceito de *Lugares de Memória Discursiva*. Mobilizando os conceitos de *lugar de memória*, de Nora (1984); *domínio de memória*, de Foucault (1969); e *memória discursiva*, de Courtine (1981), Fonseca-Silva (2007) postula o conceito de *lugar de memória discursiva* e, assim, analisa o simbólico como um lugar de reprodução e preservação de memória (s). Fonseca-Silva (2007, p.25) afirma ainda que as mídias funcionam como lugares de construção de memórias na sociedade contemporânea



e, dessa forma, contribuem para a apropriação de um real fragmentado e disperso, bem como de um imaginário que se confunde com o próprio real nas materialidades significantes verbais e não-verbais. Nesse sentido a autora pesquisa os anúncios publicitários como espaço simbólico de significação, ou seja, como lugares de memória discursiva e social, em que há interação e, portanto, construção/reconstrução da memória. Com base no exposto, entendemos que o Pacto de Lausanne (1974) funciona como um lugar de memória discursiva em uma instância em que determinados enunciados aparecem, desaparecem e reaparecem, de acordo com o jogo de interesses dos grupos. É dessa forma que, no Pacto de Lausanne, o discurso religioso entrelaça-se ao marxismo produzindo diferentes efeitos de sentido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O documento em si do Pacto de Lausanne (cf. Figura 3) foi distribuído no tamanho de uma folha de papel A3 branca, fonte Times New Roman, tamanho 12. Na parte superior esquerda, no cabeçalho, o horário, dia, mês e ano do evento, a saber 19:00 horas, quarta-feira, dia 24 de julho de 1974.



Figura 1: Subscrição/Assinatura do Pacto de Lausanne



Figura 1: Subscrição/Assinatura do Pacto de Lausanne

Em relação aos diversos textos, não sendo o texto do Pacto de Lausanne um conjunto de signos inertes, mas sim o rastro deixado por um discurso em que a fala é



encenada, podemos identificar, no referido documento, as três cenas, apresentadas por Maingueneau (2011), englobante, genérica e cenografia, as quais passamos a explicitar em seguida. Assinam o Pacto de Lausanne, na *figura 1*, dois proeminentes representantes do protestantismo da época, Rev. Billy Graham, pastor batista norte-americano, conselheiro de vários dos presidentes dos Estados Unidos da América (EUA), considerado como o mais proeminente membro da Convenção Batista do Sul dos EUA. Graham é tido por muitos como um dos maiores evangelistas de todos os tempos entre os protestantes históricos, famoso por suas cruzadas evangelísticas, que alcançaram milhões de pessoas, e por seu programa de televisão que alcançou bilhões de telespectadores. Além de Graham, o pastor britânico John Robert Walmsley Stott, muito respeitado por seu vasto conhecimento teológico.

A primeira cena, ou cena englobante, diz respeito ao tipo de discurso, que, no caso do documento sob análise, é o discurso religioso, já que o referido documento tem por finalidade conduzir a igreja protestante à determinada prática da evangelização. A segunda cena, que é a cena genérica, e que diz respeito aos gêneros dos discursos particulares, apresenta, ao coenunciador, no caso do Pacto de Lausanne, uma declaração de preceitos e objetivos. A cenografia do texto, que diz respeito à forma como o texto se inscreve, é a de um Credo, ou Confissão de Fé, ou seja, uma comunicação autorizada pela igreja e devidamente comunicada aos fiéis que, supostamente, expressa a verdade bíblica elaborada, não por particular elucidação, mas por um conjunto de especialistas naquela(s) determinada(s) área de conhecimento bíblico, produzindo um *efeito de verdade*. Por isso mesmo, esse documento “deve” ser subscrito e ensinado pelas autoridades da igreja. Por meio da assinatura do documento, por parte dos presentes, o jogo entre memória e acontecimento, retoma o discurso da celebração de um compromisso contratual, e que, portanto, não deve ser quebrado por motivações secundárias. Nesse sentido, quando o coenunciador, e agora signatário, aceita o lugar contratual/pactual que lhe é consagrado na cenografia, ele assume as disposições do texto, que passam a ser vistas tanto como verdadeiras, e também como compromissos assumidos pelos seus signatários. Além disso, a cenografia apresentada materializa um discurso segundo o qual existe um consenso no texto do Pacto de Lausanne.

CONCLUSÕES



A cenografia do Pacto de Lausanne, o qual é apresentado na forma de uma confissão de fé, visa conduzir o coenunciador a certas práxis, por meio de determinada memória ligada ao discurso religioso. O efeito de sentido da cenografia funciona também, por meio da memória, como um *efeito de verdade*, quando o pacto é assinado pelos mais proeminentes representantes da teologia e do evangelismo protestante da época. Por fim, a cenografia também remete o coenunciador aos ideais de compromisso com Deus, compromisso com a igreja, por meio de um contrato firmado, indicando que o descumprimento é interpretado como uma espécie de pecado, que por sua vez, gera desagrado à divindade, uma vez que esta preza pela verdade e cumpre fielmente as promessas e pactos que assume. Por meio da assinatura do Pacto, o coenunciador torna-se um signatário, gerando os efeitos de sentido de concordância, submissão e unicidade.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Memória Discursiva. Lugar de Memória Discursiva. Cenografia. Efeitos de Sentido.

REFERÊNCIAS

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Mídia e Lugares de Memória Discursiva. In: **Mídia e Rede de Memória**. Maria da Conceição Fonseca-Silva e Sírio Possenti (orgs). Vitória da Conquista, Edições UESB, 2007, p. 11-37.

MAINGUENEAU, Dominique. (2011). A cena de enunciação. In: **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo, Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia e incorporação. In: Amossy, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**. Trad. Dilson F. da Cruz; Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.



AGRICULTORAS E COOPERATIVISMO: POR OUTRA CONCEPÇÃO DE CAMPO

Aline de Oliveira Andrade¹
Ana Lícia de Santana Stopilha²

INTRODUÇÃO

O histórico do Brasil revela o processo de exploração dos meios naturais, da escravidão e exploração do trabalho para a obtenção de vantagens. Nesse contexto o meio rural tem passado por transformações, conforme as mudanças ocorrem na sociedade o campo é atingido, seja na produção, na educação, na cultura, entre outros aspectos. Desse modo, Pinto e Oliveira (2013) analisam que a partir do sistema capitalista

O Estado passa a desenvolver políticas guiadas a lógica da financeirização, pautado na transformação da agricultura tradicional em agricultura química capitalista, intensificando o processo de desterritorialização dos camponeses. Assim, as políticas neoliberais acabam acelerando o processo de industrialização da agricultura que nada mais é do que a penetração do capital no campo, beneficiando sempre o latifundiário. (PINTO; OLIVEIRA, 2013, p. 3)

O campo concebido a partir do modelo capitalista é o que fomenta e fortalece o agronegócio, transforma a educação em mera reprodução que prepara mão de obra barata, além da propagação da ideia que o bom é o urbano, assim, a vida na zona rural não faz sentido, é algo ultrapassado. Desse modo, “o capitalismo penetrar diretamente no mercado de terras, transformando-as em ativo mercantil completamente ajustado às necessidades da expansão da produção de *commodities*, [...]”, conforme apresenta Delgado (2012, p.125).

Estamos falando das sociedades ocidental-capitalistas que dominaram o

1 Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Aluna da Especialização em Gestão Estratégica e Negócios, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Endereço eletrônico: a19andrade@hotmail.com

2 Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia. Pesquisadora pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Atualmente é Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Brasil. Endereço eletrônico: stopilha@hotmail.com



mundo nos últimos quinhentos anos e do modo industrial de apropriação da natureza que se instituiu, a partir da Revolução Industrial, no final do século XVIII e viabilizou enorme aceleração do processo de acumulação de capital, (SILVA, 2012, p.731).

O processo de crescimento da indústria impactou nas relações trabalhistas a ponto de se tornar um marco entre campo e cidade. Nesse processo, muitas pessoas migraram do campo para as cidades na tentativa de uma oportunidade, uma vez que muitos trabalhavam como meeiros ou arrendatário. A falta de condições apropriadas no campo levou alguns camponeses a venderem suas terras e buscarem por melhorias. O próprio sistema capitalista utilizava de ações perversas para a desapropriação dos camponeses das suas terras, conforme sinaliza Marx (2002) no livro *O Capital*, quando discute sobre a acumulação primitiva.

Partindo da realidade que é fecundada pelo capitalismo apresenta-se, neste resumo, uma pesquisa em andamento que pretende ser uma alternativa de trabalho e valorização do campo que vai de encontro ao ideário exposto. O público desta pesquisa são grupos de agricultoras da zona rural de Valença (BA) que estão juntas em processo de regulamentação de uma cooperativa de produção denominada Cooperativa de Mulheres Agricultoras Familiares e Economia Solidária (COOMAFES).

Esses grupos se aproximaram no ano de 2015 a partir da Feira de Agricultura Familiar e Economia Solidária organizada pela Prefeitura de Valença e parceiros. Desde então, as mulheres de treze comunidades (Agosto, Aldeia de São Fidelis, Baixão, Derradeira, Formiga, Gereba, Gervásio, Jequiriçá, Km 2, Orobó, Riachão da Serra, Saruê e Una Mirim) uniram-se formando um único grupo de agricultoras a fim de fortalecer sua produção e o processo de trabalho da cooperado com base na economia solidária.

Conforme a Lei Federal 5.764/71 no Artigo. 4º “as cooperativas são sociedades de pessoas, com forma e natureza jurídica próprias, de natureza civil, não sujeitas a falência, constituídas para prestar serviços aos associados, distinguindo-se das demais sociedades (...)”. A COOMAFES está em processo de regulamentação da documentação, porém as cooperadas já se organizaram em relação ao estatuto e constituição da diretoria. Assim, tal iniciativa também encontra respaldo na Lei Estadual 11.362/09, que institui a Política Estadual de Apoio ao Cooperativismo.

Desta forma, pretende-se identificar como uma Cooperativa de produção, formada por agricultoras, pode colaborar para outra concepção de Campo. Neste sentido, o presente trabalho objetiva descrever os processos de organização e trabalho cooperado da COOMAFES como estratégia de fortalecimento de uma concepção de



campo. Compreendendo o campo como espaço geográfico composto por camponeses (as), agricultores (as), pescadores (as), marisqueiras, ciganos (as), indígenas, ribeirinhos (as), e caiçaras entre outros povos ainda e, articulando-se ainda, com movimentos sociais que possuem sua luta vinculada ao campo e seus moradores.

METODOLOGIA

Conforme Minayo, dentre outras definições, metodologia pode ser compreendida “como a discussão epistemológica sobre o ‘caminho do pensamento’ que o tema ou o objeto de investigação requer” (2007, p. 44). Deste modo, o presente trabalho tem como campo de pesquisa o município de Valença, trata-se de uma pesquisa com a abordagem qualitativa, de natureza aplicada, que tem como metodologia a pesquisa-ação. Segundo Fonseca:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (FONSECA, 2002, p. 34).

Desse modo, o autor ainda argumenta que “o pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram [...]”, (FONSECA, 2002, p.

35). Ainda conforme Gil (2007, p. 17), a pesquisa ação pode ser compreendida como “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados”.

Sendo assim, os instrumentos foram aplicados no intuito de conhecer como uma cooperativa de produção pode contribuir para a construção do conceito campo. Desse modo, utilizou-se a observação participante e a roda de conversa. Esses instrumentos foram aplicados entre o ano de 2016 a março de 2017, nas reuniões cuja finalidade era o planejamento para entrega de produtos; padronização dos produtos; elaboração de



estratégias para participação nos espaços de comercialização, organização da feira e em eventos, e cursos de atendimento ao público.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A organização e união das mulheres geraram conquistas e a perspectiva é alcançar é solucionar problemas e suprir demandas do grupo. Sendo assim, destacam-se alguns resultados que contribuem para o fortalecimento do vínculo com o campo. A lida e o cuidado com a terra possibilitam a geração de produtos sem o uso descontrolado de agrotóxico e fertilizante, bem como, o respeito ao tempo de plantação e o descanso da terra. O trabalho em conjunto gera alimentos para suas mesas e para a região onde vivem, além disso:

Os saberes e as experiências de produção vivenciados pelas famílias camponesas são referenciais importantes para a reprodução de novos ciclos produtivos; (...) O uso da terra pode ocorrer de maneira direta pela família, em parceria com outras famílias vizinhas ou parentes, em coletivos mais amplos ou com partes do lote arrendados a terceiros; (...) Na racionalidade das empresas capitalistas, a única referência é o lucro a ser obtido. E, de maneira geral, o lucro é encarado independentemente dos impactos sociais, políticos, ambientais e alimentares que ele possa provocar. (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 29)

Com o envolvimento de toda família entende-se a participação de diferentes gerações, o que fomenta o vínculo com a agricultura e possibilita a construção e/ou troca de saberes, fortalecendo assim o vínculo com a terra e o pertencimento ao campo. A partir do que é produzido no campo as mulheres comercializam *in natura* (a exemplo de folhas de tempero, raízes e frutas), ou utilizam desses produtos para produção de doces, lanches e sobremesas (cocadas, sucos, caldos, sequilhos, bolos, dentre outros).

a lógica da unidade de produção camponesa é alicerçada na centralidade do trabalho, por isso os níveis de intensidade e desenvolvimento da incorporação e inovação tecnológicas dependem criticamente da quantidade e qualidade do trabalho; o processo de produção é tipicamente fundado numa reprodução relativamente autônoma e historicamente garantida, e o ciclo de produção é baseado em recursos produzidos e reproduzidos durante ciclos anteriores (PLOEG, 2008, p. 60-61 CARVALHO; COSTA, 2012, p.30)



Assim, a plantação e/ou produção ocorre em conjunto, entre familiares ou entre as próprias cooperadas nas suas comunidades.

As agricultoras conquistaram, também, dois espaços para comercialização, assim, além da Feira de Agricultura Familiar e Economia Solidária, elas gerenciam a Loja Solidária, localizada no centro da cidade de Valença, que oferece produtos artesanais e da agricultura familiar produzidos no Território do Baixo Sul da Bahia. O terceiro local, de exposição e venda dos produtos, é a cantina da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XV*, este espaço foi cedido através da parceria firmada entre o grupo de agricultoras e o Projeto de Pesquisa e Extensão Maria Camponesa vinculado ao *Campus XV*.

Os espaços de comercialização demandam das agricultoras autogestão, maior padronização dos produtos (peso, tamanho, cor, sabor, uso de etiquetas, entre outro) e organização para produzi levando em consideração a demanda de venda. Esse processo de produção demanda articulação e planejamentos, notou-se que as agricultoras se preocupam uma com as outras, buscam maneiras para que todos os grupos produzam e estejam envolvidos em nos espaços, sem perder o vínculo com o campo e a agricultura.

O processo de produção de mercadorias na agricultura está sujeito ao regime natural das fases adequadas de plantio e colheita, e aos tratos culturais. Diferentemente dos processos produtivos na indústria, o período de produção é descontínuo, e o trabalho humano se ajusta aos ritmos naturais de absorção da energia da fotossíntese. Isso impõe um ritmo e uma forma de produzir mercadoria essencialmente dependentes dos recursos da natureza, algo que também é distinto dos processos urbano-industriais (DELGADO, 2012, p. 125).

Conforme Delgado apresenta o modo de produção agrícola vai de encontro as exigências do capitalismo, combatendo assim, o desapego pelo campo. É notório vínculo estreito delas com a terra, o cuidado na plantação e o respeito aos costumes e tradições.

As parcerias e articulações com instituições presentes no município foram um dos resultados mais expressivos, pois através das relações construídas pelas agricultoras que compõem a COOMAFES, além dos espaços, elas estão construindo inconscientemente uma referência de fortalecimento da agricultura para outras cidades e associações, além de colaborar para pesquisas nessa área e futuras fontes de referências. Assim, elas participam, em outros municípios, de eventos e reuniões que discutem sobre agricultura familiar, cooperativismo e políticas públicas para o campo.



CONCLUSÃO

No tocante ao campo, é possível perceber, a partir dos resultados da pesquisa em andamento, mudança nas práticas de plantio e produção de derivados das próprias agricultoras que procuram, a

Cada dia, aproximarem-se de uma consciência de alimentação saudável. Esta visão promove, nos lugares onde as mesmas comercializam, uma mudança de hábitos levando aos consumidores à reflexão sobre a relevância da agricultura familiar.

Conclui-se que o alargamento das possibilidades de inclusão social e visibilidade das agricultoras através do trabalho coletivo e da formação de redes com Universidades, incubadoras, órgãos do governo e outras parcerias foram imprescindíveis para o fomento da melhoria produtiva e comercial destas agricultoras e a compreensão da concepção de campo tanto para as mesmas quanto para os parceiros.

Palavras-chave: Agricultoras. Trabalho. Cooperativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal 5.764/71. **Política Nacional de Cooperativismo**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5764.htm>. Acessado em 14 de abr. de 2017.

_____. Lei Estadual 11.362/09. Política Estadual de apoio ao Cooperativismo. Disponível em: <<http://coopera.agr.br/lei-113622009.html>>. Acessado em 14 de abr. de

2017.

CARVALHO, Horacio Martins de; COSTA Francisco de Assis. Agricultura Familiar. In: **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. Cap. 1, p. 28 – 34.

DELGADO, G. Capital. In: **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. Cap. 3, p.123 –



127

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Livro 1, Vol 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Tradução de Reginaldo Sant'Anna, 2002. (Capítulos selecionados)
In: www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/cap1.htm. Acesso em 29. de mar. 2017

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

OLIVEIRA, Alberlene R. de; PINTO, Josefa Eliane S. de S. AS TRANSFORMAÇÕES NO CAMPO E O MODO DE VIDA CAMPONÊS: (des) territorialidade no município de Poço Verde/SE. **Revista Eletrônica Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 7, n. 1, Abril/2013 p.197-214, Ano 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/18775/13920>>. Acessado em 17 de abr. de 2017.

SILVA, E. M. Sustentabilidade. In: **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. Cap. 18, p. 730 – 734



REFLEXÕES SOBRE O DISCURSO DA AGRICULTURA FAMILIAR COMO FORMA DE IDEOLOGIA DOMINANTE

Aline Farias Fialho¹

José Rubens Mascarenhas de Almeida²

O objetivo central deste texto é realizar uma reflexão inicial acerca dos elementos que permitem compreender o discurso da agricultura familiar como uma forma de ideologia dominante presente no campo brasileiro. Para tanto, realizou-se uma reflexão teórica com base nas proposições elaboradas por Marx e Engels (2009) e Mészáros (2008; 2014), no intuito de delimitar, primeiramente, a concepção de ideologia defendida neste texto. Utilizou-se também as contribuições realizadas por Bombardi (2003) e Conceição (2013) acerca do discurso da agricultura familiar, uma vez que tais análises possuem elementos que permitem a compressão do discurso da agricultura familiar como forma ideológica.

As relações sociais que constituem o espaço agrário brasileiro apresentaram importantes alterações, sobretudo a partir da década de 1990, período marcado pela implantação de receituários da acumulação flexível que, direcionados pelos organismos internacionais de controle (especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional), promovem o aprofundamento das desigualdades sociais no campo (ANTUNES, 2006).

Para dar suporte a essa dinâmica, fez-se necessário o desenvolvimento de um discurso ideológico (PETRAS, 1999) que legitima as investidas do capital para garantir a conquista dos seus interesses no espaço agrário. Nas unidades de reprodução camponesa, caracterizadas pela resistência à **monocultura para a exportação proveniente da lógica do agronegócio**, este discurso ideológico **é igualmente necessário**, e tem sua expressão mais evidente na difusão da agricultura familiar como “modelo desenvolvido” de produção agrícola. Nesse sentido, este texto justifica-se pela necessidade de uma maior compreensão da agricultura familiar como discurso pertencente à ideologia dominante que visa legitimar

1 Professora do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculada ao grupo de pesquisa Trabalho, mobilidade do trabalho e relação campo-cidade e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista (PPGMLS/UESB). Endereço eletrônico: alineffialho@yahoo.com.br

2 Professor doutor do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista (PPGMLS/UESB). Coordenador do Grupo de Estudos de Ideologia e Lutas de Classes (GEILC/MP/UESB). Endereço eletrônico: joserubensmascarenhas@yahoo.com.br



as estratégias do capital para a subordinação da produção camponesa.

Para entender o discurso da agricultura familiar como parte da ideologia dominante, considera-se essencial definir, primeiro, o que entendemos por ideologia. Inicialmente, destaca-se que toda ideologia possui uma base material, ou seja, a mesma está diretamente vinculada às relações sociais que configuram a sociedade (MARX; ENGELS, 2009). No sistema capitalista, a sociedade, dividida em classes sociais com interesses antagônicos, produz diferentes ideologias a partir dos seus interesses que são historicamente e materialmente determinados. Nessa perspectiva, este caráter de classe presente na configuração da ideologia, **é elemento fundamental para a análise realizada no presente trabalho, uma vez que entendemos que a ideologia é uma consciência social prática e, nesse sentido, parte da condição concreta das classes sociais, como afirma Mészáros:**

[...] a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como consciência social prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos (2014, p. 65).

Dessa forma, conforme apontado por Mészáros, as diferentes ideologias estão ligadas às classes sociais, que buscam, a partir dos seus interesses, estabelecer formas de controlar o metabolismo social, transformando os seus respectivos conjuntos de valores e estratégias em uma concepção de mundo universalizada. Concordando com Mészáros, temos que, no que concerne à conjuntura histórica do sistema capitalista, as classes sociais manifestam seus diferentes interesses no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos.

Considerando que “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes” (MARX; ENGELS, 2009, p. 67), também entendemos que, no modo de produção capitalista, a ideologia dominante expressa os interesses da classe burguesa. Com isto, no entanto, **não** afirmamos que tal ideologia dominante deva ser analisada de forma autônoma, separada do movimento contraditório da história, esta que é a história da luta de classes nos indica que a ideologia dominante deve ser analisada a partir de seu dialético movimento.

Pode-se afirmar, assim, que no contexto histórico contemporâneo, a ideologia dominante cumpre um papel de preservação do *status quo* capitalista. A permanência e



desenvolvimento das diversas formas de dominação “não pode ocorrer sem a intervenção ativa de fatores ideológicos poderosos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 7) capazes de conter os conflitos gerados pelas classes sociais. Nesse processo, a classe dominante utiliza-se do caráter mistificador da ideologia para preservar seus interesses, sendo que a mistificação que lhe é própria garante que os receptores potenciais sejam induzidos “a endossar, ‘consensualmente’, valores e diretrizes práticas” diametralmente contrárias aos seus interesses basilares (MÉSZÁROS, 2008, p. 7). Finalmente, acreditamos que é a partir do papel que a ideologia dominante cumpre para a preservação do *status quo* capitalista que se pode compreender o discurso da agricultura familiar como uma das formas que esta ideologia assume, uma vez que este discurso visa legitimar a efetivação dos interesses da classe dominante no espaço agrário.

Assim, cremos poder definir a agricultura familiar como modelo “moderno” de produção agrícola que, fundamentando na gestão familiar e na utilização de tecnologias e insumos agrícolas, apresenta um alto grau de inserção ao mercado. Esse modelo é considerado “superior” às formas de produção agrícola camponesa, uma vez que está totalmente subordinada aos ditames do capital. Nesse sentido, concordamos com Abramovay quando afirma que a agricultura familiar é:

[...] a principal forma social do progresso técnico no campo que se desenvolveu, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, e é a principal produtora de alimentos e fibras das nações mais desenvolvidas. A integração ao mercado, a capacidade de incorporar os principais avanços técnicos e a capacidade de responder às políticas governamentais são características da agricultura familiar [...]. (1998, p. 22).

A leitura de Abramovay da agricultura familiar indica que esta se trata da forma de produção agrícola predominante na sociedade capitalista, no que concerne às propriedades direcionadas pelo trabalho familiar. Na perspectiva de Abramovay, esta forma de produção está vinculada com a própria atuação do Estado, que, por meio de políticas governamentais e via promoção de “inovação tecnológica”, gera um suposto “desenvolvimento sustentável” nas propriedades familiares, capazes de se adaptarem, assim, as diferentes demandas de um mercado cada vez mais flexível.

Acreditamos, no entanto, que, para além de um discurso que visa o “desenvolvimento sustentável” das propriedades familiares, tal forma de produção agrícola legitima a garantia dos interesses do capital para o espaço agrário pois, ao postular a agricultura familiar como “modelo ideal”, sobretudo no que concerne às propriedades camponesas, o grande capital visa garantir a subordinação ao modelo da produção baseada na monocultura,



determinada pelas demandas do mercado. Com isto, denunciamos o caráter ideológico do discurso expressado na concepção de Abramovay sobre a agricultura familiar, o que nos leva a concordar com Bombardi quando diz que este discurso apresenta como pressuposto uma abordagem “evolucionista e cartesiana” das relações presentes no campo, onde o “moderno” e o “civilizado”, “superam inexoravelmente o que é tido como arcaico, como portador do ‘atraso’” (BOMBARDI, 2003, p.5).

Segundo Conceição (2013), o discurso da agricultura familiar apresenta como característica marcante o respaldo para as políticas neoliberais no campo uma vez que faz “coro às políticas internacionais sob o comando das instituições financeiras internacionais que determinam a ampliação das monoculturas” e do modelo do agronegócio no campo. Tomando como premissa as afirmações desta autora, entendemos o discurso da agricultura familiar como legitimador, no setor agrário, das políticas afinadas com o receituário neoliberal, tendo as classes dominantes representadas no Estado e as grandes empresas vinculadas ao agronegócio, promotores de tal estratégia ideológica.

Esse modelo organizativo “desenvolvimentista” da agricultura familiar é gerado a partir da necessidade concreta que a classe dominante em garantir a expansão dos processos de reestruturação produtiva e do neoliberalismo nas pequenas propriedades.

É nesse sentido que compreendemos que o discurso da agricultura familiar demarca uma postura ideológica defensora de uma suposta necessidade de “modernização” das relações do campo, o que compreende, na essência deste discurso, a adoção de um modelo produtivo baseado na monocultura e vinculado intimamente às necessidades do mercado, para a garantia da espoliação do capital de forma mais intensificada.

Concluimos, assim, com base nas discussões apresentadas por Marx e Engels (2009) e Mézáros (2008; 2014), que a ideologia dominante, ancorada na base material da sociedade, cumpre um papel de preservação do *status quo* capitalista a partir dos interesses da classe dominante e, no espaço agrário, esta ideologia também se expressa no discurso da agricultura familiar que, segundo as contribuições de Bombardi (2003) e Conceição (2013), tem como objetivo a superação de relações consideradas “arcaicas” (no caso, as formas de produção agrícola camponesa) e legitimar a expansão do pragmatismo neoliberal e da reestruturação produtiva no campo, preservando, assim, os interesses da classe dominante.

Palavras-chave: Ideologia; Interesses da classe dominante; Agricultura familiar.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

ANTUNES, Ricardo. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 15-25.

BOMBARDI, Larissa Mies. O papel da geografia agrária no debate teórico sobre os conceitos de camponato e agricultura familiar. In: **Revista GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, n 14, p. 107-117, 2003. Disponível em < http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geousp/Geousp14/Geousp_14_Bombardi.htm>. Acesso em 06 de maio de 2016.

CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. Estado, Capital e a farsa da expansão do agronegócio. In: **Revista de Geografia Meridiano**, Buenos Aires, n. 2, 2013. Disponível em < <http://www.revistameridiano.org/n2/05>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**. Tradução Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

_____. **O poder da ideologia**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

PETRAS, James. **Neoliberalismo**: América Latina, Estados Unidos e Europa. Blumenau: Editora da FURB, 1999.



MEMÓRIAS DOS ATENDIMENTOS ÀS CRIANÇAS E AOS ADOLESCENTES NO BRASIL

Almir Nunes de Moraes Junior¹
João Diógenes Ferreira dos Santos²

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, ora Lei Federal nº 8.069/1990, bem como as convenções internacionais³ que tratam sobre os direitos do público infanto-juvenil, garantem atualmente ao Brasil, pelo menos no campo formal, instrumentos jurídicos de proteção e promoção às crianças e aos adolescentes.

Para chegarmos às atuais diretrizes legais⁴ sobre o atendimento dispensado pelo Estado brasileiro ao público infanto-juvenil, é necessário construir a trajetória, de forma panorâmica, da infância no Brasil.

Assim, para além dos estudos históricos de Del Priore (2015) e Freitas (1997) sobre a infância e adolescência brasileira, que, diga-se de passagem, será o plano de fundo deste trabalho, buscamos analisar os atendimentos pelo Estado ao público infanto-juvenil por meio da categoria memória, especificamente da memória coletiva⁵ traçada por Maurice Halbwachs (2006).

METODOLOGIA

1 Discente do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista da Fundação de Ampara à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB; Endereço eletrônico: almirjunior.adv@gmail.com

2 Orientador. Professor titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: jdiogenes69@gmail.com

3 Convenção Americana Sobre Direitos Humanos – Pacto e San José Da Costa Rica; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Declaração dos Direitos da Criança; dentre outras.

4 O Estatuto da Criança e Adolescente estabelece a partir do seu art. 86 as diretrizes da política de atendimento, que se dará por meio um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, observando a criança e o adolescente como sujeitos de direitos.

5 Categoria de análise que será abordada adiante.



A investigação das memórias sobre o atendimento realizado pelo Estado brasileiro à infância e à adolescência se deu por meio da revisão bibliográfica, bem como através de análise de fontes históricas, como legislações, textos literários, documentários e publicações jornalísticas, que serão analisadas, considerando o momento sociohistórico destas fontes.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Quando nos propomos a estudar as memórias dos atendimentos ofertados pelo Estado brasileiro à infância e adolescência é indispensável olharmos ao longo da história. A partir dos acontecimentos que foram tecidos pela historiografia, bem como a partir daquilo que foi esquecido.

Nessa perspectiva, o passado é sempre o ponto de interseção entre a história e a memória. O que aconteceu em dado momento e certo lugar, torna-se objeto de investigação desses dois saberes científicos, fazendo com que as convergências entre eles se apresentem, de forma mais evidente do que as divergências.

Para efeito de considerar os (des)encontros⁶ entre história e memória, Catroga (2015) lembra que de acordo com a mitologia grega, a musa da história - Clio - teria se originado a partir da união entre Zeus e a deusa da memória Mnemosine. Filha da memória, a história, na cultura grega, permaneceu, durante muito tempo, ligada à lembrança dos feitos humanos.

Nesse sentido, cabem aqui as conclusões de Castanho (2016), quando adverte que longe de se excluírem, as duas categorias se complementam, vez que sem memória não há história, considerando aquela como o principal nutriente desta. Sob essa ótica, este trabalho posiciona a história no plano de fundo para que assim possamos observar as memórias que emergem em dado momento e se mantêm vivas até hoje.

Assim, ao analisar as memórias das atividades estatais brasileira, estaremos estudando, por consequência, como estas memórias se desenvolveram num determinado grupo de pessoas. Nesse aspecto, indispensável nos ater ao conceito de memória coletiva de Maurice Halbwachs (2006). Para Halbwachs (2006, p. 69) “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar

6 Expressão utilizada por Catroga (2015) com objetivo de traçar as semelhanças e as diferenças entre as categorias história e memória.



que ali ocupo e esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes”.

Pois bem, o período colonial, sob a égide da Coroa Portuguesa, se apresenta na trajetória brasileira, marcado por ações imperiosas contra diferentes infâncias. A criança indígena, por exemplo, vivenciou o processo de catequização realizado pelos jesuítas, que as escolheram como o papel branco em que tanto se desejava escrever, com claro objetivo de imprimir a cultura cristã portuguesa (CHAMBOULEYRON, 2015). As crianças africanas, de igual forma, foram alvo de graves violências, durante o período da escravatura e posterior a ele. Nem mesmo o vínculo familiar era garantido, já que desde seus nascimentos tornavam-se propriedades dos escravagistas (GOES, 2015).

No entanto, o atendimento ofertado pela Coroa Portuguesa para crianças, durante o período colonial, foi a Roda dos Expostos. Extinta no século passado, em 1950⁷, tratava-se de um dispositivo de forma cilíndrica e com uma divisória no meio, fixado no muro ou na janela das Santas Casas de Misericórdia⁸, onde crianças abandonadas eram entregues às instituições religiosas (MARCÍLIO, 1997).

As rodas dos expostos se consolidaram como atendimentos dispensados as crianças, baseado na caridade cristã. Esta memória coletiva fundamentada na caridade está presente até os dias atuais, inclusive por meio da institucionalização de diversos repasses financeiros dos entes federativos às instituições religiosas.

No século XIX, com o fim da colonização, o discurso médico-sanitário⁹ influenciou o modo de como o Estado atenderia a infância no Brasil. Para Rizzini (2011) houve um deslocamento do domínio da Igreja para o domínio do Estado, que por sua vez, passou a estabelecer múltiplas alianças com instituições particulares com objetivo de atender o público infante-juvenil.

Assim, a partir da nova conjuntura do final do século XIX, emerge, na sociedade brasileira, a memória coletiva da filantropia, quando o Estado se associa aos setores privados e utiliza do discurso da generosidade para salvar as crianças pobres¹⁰. Esta memória filantrópica, contudo, ainda permanece na atualidade, **vez que** o Estado continua

7 Lembra Marcilio (1997) que a roda dos expostos foi implantada no período colonial, multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a república e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950.

8 Instituição implantada no Brasil desde o período colonial pela Coroa Portuguesa com vínculo com a Igreja Católica, tratava de enfermos, inválidos e crianças expostas, ou seja, abandonadas material e afetivamente.

9 A intervenção dos higienistas nas políticas públicas parecia obedecer ao mal confessado com objetivo de tornar o ambiente urbano salubre para um determinado setor da população (CHALHOUB, 2004, p. 9)

10 Rizzini (2011) destaca que o discurso da época para salvar as crianças tratava-se de um meio de salvar o Brasil.



se associando com as diversas faces do setor econômico para prestar atendimento de cunho assistencialista às crianças e aos adolescentes.

Já no início do século XX, por sua vez, sob o argumento de defesa da criança e da sociedade, o saber jurídico se une ao da assistência e da medicina, partindo do pressuposto que determinada¹¹ infância se apresentava como perigosa, necessitando de controle estatal.

O governo de Getúlio Vargas, por exemplo, conhecido como populistas e “pai dos pobres”, aprofundou a prática higienista e repressiva na área infanto-juvenil, privilegiando internamento dos “menores” como principal tática de contenção às crianças ou aos adolescentes destituídos de status social (PEREZ, 2010). Tais ações se respaldavam legalmente no Código de Menores de 1927, destinado aos menores em situação irregular¹².

Frota (2002) lembra que a partir do regime autoritário militar, em 1964, a política de atendimento ao público infanto-juvenil passou a ser regulamentada por dois documentos legais: a Política do Bem-Estar do Menor (PNBEM) e, posteriormente, o Código de Menores de 1979. Ambos de cunho autoritário e coercitivo, também deram base ideológica para difundir, na sociedade em geral, o termo menor¹³.

Apesar da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 se fundamentarem na proteção e promoção do público infanto-juvenil como sujeitos de direitos, as memórias da institucionalização e do “menorismo” ainda são permanentes na atualidade, alimentadas tanto pelo senso comum como pelo Poder Judiciário¹⁴.

CONCLUSÃO

11 A palavra “determinada” surge na intenção de situar o leitor no sentido de que a infância aqui não é tratada de forma ampla, vez que há nesse momento corte étnico-racial influenciado pela antropologia criminal de Cesare Lombroso e pelo darwinismo social, ambos preconizados ao final do século XIX, devidamente tratados por Schwarck (2016). Há também um recorte de classe, vez que eram consideradas como infância perigosa somente as crianças que se encontravam ociosas enquanto seus pais eram submetidos a intensas jornadas de trabalho.

12 Tratava-se de criança e adolescentes em situação irregular aquelas que não contribuía para ordem social da época, permaneciam ociosos pelas ruas, ficando estigmatizados como menores delinquentes.

13 “Menor” era o termo utilizado pelos Códigos de Menores que vigoraram no século XX, carregando consigo sentido pejorativo que a época e a legislação tratavam a criança e o adolescente, negando-os como sujeitos de direitos, e sendo alvos de uma política pública assistencialista marcada pela disciplina e institucionalização.

14 O documentário Juízo do ano de 2007 com direção e roteiro de Maria Ramos e produção de Diler Trindade demonstra que, embora estejamos sob a vigência nas regras proterivas do Estatuto da Criança e do Adolescente, por não rara vezes o Poder Judiciário nos seus atendimentos com adolescentes em conflito com a lei ainda parece estar arraigado pela memória da menorização e da institucionalização emergidas no século passado.



A partir da trajetória histórica da infância e adolescência no Brasil, foi possível observar que em determinados momentos do passado emergiram memórias coletivas vinculadas ao atendimento dispensado pelo Estado brasileiro ao público infanto-juvenil.

As memórias analisadas foram a da caridade advinda do período colonial/imperial, que permanecem evidentes até os dias atuais. A filantropia que emergiu ao longo do século XIX e permanece viva com outra configuração nas políticas de atendimento à infância e à adolescência. E, por fim, as memórias da institucionalização e da menorização, ambas construídas a partir do discurso jurídico, assistencial e médico, legitimado tanto pelos Códigos de Menores, quanto pelas políticas públicas repressivas do século XX, presentes atualmente no senso comum e nos discursos midiáticos e estatais, nos três poderes (legislativo, executivo e judiciário).

Palavras-chaves – Atendimento. Infância e adolescência. Memória.

REFERÊNCIAS

CASTANHO, Sérgio Eduardo M. Memória, história e educação. **HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 67, p. 154-164, mar 2016.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. 100p.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial**. São Paulo: Schwarcz, 2004.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentistas. In: PIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonora S. M. Políticas públicas sociais. In:

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FREITAS, Marcos Cesar. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOES, J.R. FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.



GRAHAM, Richard. Construindo uma nação no Brasil do século XIX: Visões novas e antigas sobre classe, cultura e Estado. Diálogos, **DHIQUEM**, V. 5, n. 1, p. 11-47. 2001.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726 – 1950. In: FREITAS, Marcos Cesar. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993.

PEREZ, José Roberto Rus et al. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 649-673, 2010.

RIZZINI, Irene. **O século perdido, raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHWARCZ. Lila Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930**. São Paulo: Schwarcz, 2016.



**A DEMOCRACIA E A FAMÍLIA: DUAS VOZES E DUAS CONCEPÇÕES NA
COMISSÃO DE ESTUDOS DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO**

Alvaro de Oliveira Senra¹
Flávio Anício Andrade²

Em 03 de abril de 1947 o então titular do Ministério da Educação e Saúde (MEC), Clemente Mariani, através da Portaria número 205, criou a Comissão de Estudos das Diretrizes e Bases da Educação, constituída por quinze membros, considerados grandes especialistas na área da educação, os quais deveriam representar os três níveis de ensino e as entidades relacionadas à temática.

O estudo aqui apresentado tem como objeto os posicionamentos em torno do debate que se iniciava de representantes do pensamento liberal – o próprio Clemente Mariani à frente – e da tradição educacional católica. Em especial dentre estes últimos, o presidente da Associação de Educação Católica (AEC) e o educador jesuíta Artur Alonso Frias, conhecido pelo pseudônimo religioso de “Mariano da Cruz”.

A iniciativa do ministro estava em consonância com o determinado pelo Artigo 5º, item XV, Letra “d” da Constituição de 1946, que estabeleceu que caberia à União legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao atribuir aos poderes públicos tarefas de organização de um sistema nacional de educação, de previsão de recursos mínimos para o ensino público como forma de assegurar o direito previsto em lei de acesso ao ensino primário oficial (como determinava o item I do Art. 168º) e de elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases normatizadora da educação nacional, a Constituição de 1946 reanimava as expectativas daqueles que travaram lutas anteriores em defesa da escola pública.

De grande relevância para o estudo da educação brasileira, o período iniciado com a queda da ditadura do Estado Novo (1937-1945) viu a retomada de um debate histórico no qual os antigos contendores, católicos e liberais, voltaram a polarizar o campo de discussão sobre os rumos da educação escolar em seus diferentes aspectos: a expansão das redes

1 Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Desde 2004 é professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). Endereço eletrônico: alvarosenra@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professor adjunto no curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – Brasil. Endereço eletrônico: flavioandrade.ufrj@gmail.com



públicas e o espaço das escolas privadas; a introdução ou não do ensino religioso nas redes públicas; o papel da família e o individualismo; a natureza do ensino médio. Embora essa polarização deva ser matizada, ela foi retomada com grande força a partir de 1948, quando se iniciaram os debates em torno da referida Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Após a supressão da discussão institucionalizada dos rumos da educação brasileira durante o período ditatorial estadonovista, os anos finais da década de 1940 verão uma forte polarização dos debates em torno do tema, o esforço dos contendores em produzir documentos em defesa de seus argumentos, o posicionamento de atores individuais e sujeitos políticos coletivos, o debate de leis específicas e, no âmbito da materialidade da educação escolar, uma ampliação significativa da oferta de vagas no ensino primário de então.

Como havia ocorrido até meados da década de 1930, católicos e liberais voltaram a ser os principais sujeitos daquele debate. Os primeiros apoiados pelo peso histórico de sua rede escolar e de seus intelectuais, pela hegemonia sobre o conjunto da educação privada e pelos fortes vínculos com as diversas esferas do Estado. Enquanto, por seu turno, os intelectuais mais identificados com as posições liberais capitalizaram o poder de influência adquirido particularmente após 1930, quando assumiram diversos cargos oficiais no Estado varguista na esteira da incorporação por este último do ideário de renovação da educação brasileira através de sua articulação com um projeto de industrialização do país e, conseqüentemente, de superação de um modelo de sociabilidade referenciado no mundo rural. Este modelo, por sua vez, era percebido pelos intelectuais ditos “escolanovistas” como produtor de um modelo escolar governado por concepções pedagógicas tradicionalistas, defendidas justamente pelo campo amalgamado em torno da Igreja Católica.

Sendo assim, o contexto político pós-1945 trouxe novos desafios para os liberais, em relação ao período histórico anterior. Tratava-se não apenas de continuar garantindo a presença do Estado como promotor principal da escolarização das classes populares senão também estender o alcance desta escolarização, tornando-a efetivamente capaz de promover aquela igualdade de oportunidades considerada uma condição essencial da própria democratização do país. Para isso, seria preciso se contrapor ao avanço dos interesses privatistas sobre a LDB.

As fontes de pesquisa às quais o presente estudo recorreu foram os documentos contidos nos Arquivos Clemente Mariani, preservados e catalogados no Centro de Pesquisa e Documentação do Brasil Contemporâneo (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro, bem como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Esta última constituiu-se em



uma espécie de trincheira dos intelectuais alinhados com o ministro Clemente Mariani e, simultaneamente, permite-nos acompanhar os rumos e conteúdos tomados pelos embates em torno da LDB.

Além destas fontes, a documentação à qual se recorreu se complementa com duas obras de autoria de Clemente Mariani: Educação para a democracia (1947) e Diretrizes e bases da educação nacional (1959). Estas publicações são, em sua essência, compilações de discursos feitos pelo autor, tendo a educação como temática central.

Para o contraponto católico, foram utilizadas as narrativas contidas em uma obra de grande relevância, Vinte Anos a Serviço da Educação. Escrita por Artur Alonso Frias (“Mariano da Cruz”), presidente da Associação de Educação Católica do Brasil (AEC), que liderou a educação católica (que, então, hegemonzava o conjunto da educação privada) no processo de discussão da LDB. Esta obra registra a memória dos embates e negociações do período, sob o prisma católico.

A metodologia consistiu na análise da documentação abordada, constituída pelas fontes citadas e, também, pela bibliografia secundária. Essa documentação é, em última análise, a materialização escrita de demandas e visões de mundo de determinados setores, que buscam intervir no mundo real, seja através da ação política concreta, seja através de discursos que, mais do que registrar, procuram validar ou questionar determinadas práticas sociais. Devemos sempre ressaltar que os documentos representam mais do que um conteúdo formal. Eles devem sempre ser relacionados ao contexto, às inquietações e às reflexões do período abordado, mesmo que isto não esteja explicitado.

Ao iniciar os trabalhos da Comissão responsável pela elaboração do anteprojeto da LDB, Clemente Mariani assinalou que a nova lei seria “democrática no seu sentido e nos seus objetivos”, sendo, “pela primeira vez no Brasil”, elaborada segundo formas e princípios democráticos. (FGV/CPDOC. Arquivos Clemente Mariani. Arquivo CMA 1947.04.29).

Para os liberais, a democracia era uma meta, tendo a educação como instrumento de sua efetivação. Clemente Mariani considerava que a democracia era um fim a ser alcançado e educação um instrumento de efetivação para atingi-lo:

Tentamos lançar, no Brasil, os fundamentos de uma sociedade democrática e, no entanto, não se cuidou previamente do preparo do solo, que só poderia ter sido feito pela educação. Entre o rompimento da linha de defesa da sociedade aristocrática, que são as oportunidades desiguais, pela igual educação para todos, e o seu rompimento pela pressão política das massas meramente alfabetizadas e como tais suscetíveis de serem “presas das propagandas fáceis e enganadoras”, como avisava o lúcido espírito de Anísio Teixeira, corremos o risco de assistir à segunda



alternativa (MARIANI 1947, p. 11).

A concepção liberal de uma sociedade democrática materializada pela igualdade de oportunidades asseguraria a possibilidade do desenvolvimento individual, característica, segundo Mariani, da própria natureza da democracia social. A educação teria papel fundamental para se configurar esse modelo de sociedade no Brasil:

O primeiro passo para alcançar esse objetivo seria, naturalmente, o de assegurar a todos os educandos iguais oportunidades. (...) Na Constituição vigente divisamos a possibilidade aberta de um sistema contínuo e articulado de ensino para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior. Frustrado, como fora, o aceno nesse sentido da Constituição de 34, impunha-se organizar o novo sistema educacional de modo a facilitar a qualquer brasileiro, pobre ou rico, das cidades ou do campo, a possibilidade de subir a “escada educacional” até o último degrau, “com a única limitação de seus talentos e dotes pessoais” (MARIANI 1959, p. 17).

Em consonância com a política adotada pelo Ministro da Educação, o anteprojeto buscou apresentar um ponto de equilíbrio entre as tendências centralizadoras oriundas das reformas educacionais do Estado Novo e as propostas descentralizantes, que propugnavam pela “flexibilização da educação” e pela ideia de que as famílias deveriam ter o poder de escolha sobre a educação dos filhos. Estas últimas propostas eram defendidas pelos representantes das escolas privadas, sob hegemonia do grupo católico, que, em seus documentos, demonstrava desacordo com o projeto defendido pela Comissão responsável pelo projeto da LDB (CRUZ, 1966, p. 445)

Para os católicos, tratava-se do combate a um suposto monopólio uniformizador do Estado sobre a educação, garantindo-se a liberdade organizacional e pedagógica das escolas, em função do direito de escolha das famílias, tendo como finalidade “(...) não só servir à liberdade didática dos estabelecimentos, mas, principalmente, à legítima opção das famílias que desejassem, para seus filhos, currículos adaptados às exigências de uma formação integral da consciência cristã” (CRUZ, 1966, p 61).

As críticas de Mariani à “flexibilidade” se dirigiam aos representantes do ensino privado, que, sob forte influência dos católicos, reivindicavam o mínimo possível de interferência do Ministério na vida das suas escolas, o que lhes asseguraria a possibilidade de organizar a estrutura curricular das instituições privadas de acordo com os pressupostos defendidos pelos religiosos (CRUZ, 1966, p. 39-40).

A moderação e a busca por posições intermediárias defendidas pelo Ministro não encontraram contrapartida nos representantes do ensino privado, hegemonizados por



concepções rigidamente antiestatistas e dominadas por conceitos contrários àqueles defendidos pelo liberalismo: os conceitos do catolicismo anterior ao Concílio Vaticano II.

A firme defesa que os católicos, que controlavam os sindicatos patronais do ensino privado, faziam da autonomia administrativa e pedagógica de suas escolas não lhes permitia aceitar, sem resistência, a possibilidade de uma lei educacional que, mesmo buscando um meio termo, enquadrasse as instituições privadas sob um sistema dirigido pelo poder público (CRUZ, 1966, p. 41).

Podemos dizer, em síntese, que os anos compreendidos entre 1948 e 1961, quando o debate sobre a LDB adentrou o Parlamento, foram de vivos debates envolvendo os defensores do ensino privado (sob hegemonia católica) e do ensino público. O processo, desencadeado durante a gestão de Clemente Mariani no Ministério mobilizou a sociedade civil, revelando a importância que a educação tinha adquirido, inserindo-a no grande debate sobre a modernização nacional.

No momento inicial daquele debate, o posicionamento dos diferentes sujeitos políticos possuía referências nas suas matrizes ideológicas. O discurso de Clemente Mariani demonstrou uma referência constante às relações entre educação e democracia, entendida essa no sentido liberal da igualdade de oportunidades. Para Mariano da Cruz, por outro lado, o direito à liberdade pedagógica das escolas vinha das famílias, cujo direito se sobrepuja ao do Estado quanto à educação de seus filhos.

A documentação já estudada permite observar a natureza moderada do liberalismo brasileiro, disposto a acordos com seus contendores históricos. O posicionamento católico expunha uma concepção mais radical de defesa de suas convicções, típica do catolicismo pré-Concílio Vaticano II.

Palavras-chave: Educação. Liberalismo. Catolicismo. LDB.

REFERENCIAS

CRUZ, Mariano da. **Vinte anos a serviço da educação**. Rio de Janeiro: AEC do Brasil, 1966.

Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea do Brasil. (CPDOC/FGV). **Arquivos Clemente Mariani**.



MARIANI, Clemente. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

_____. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Salvador, BA: Publicações da Universidade das Bahia, 1959.

PINTO, Diana C., LEAL, Maria C. e PIMENTEL, Marília A. **Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública**: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro. São Paulo: Loyola, 2000.

ROMANELLI, Otaiza O. **História da educação no Brasil**. 11^a ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.



**PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO E
CONDIÇÃO DE TRABALHO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA BAIANA**

Amali de Angelis Mussi¹

INTRODUÇÃO

A partir das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, muitas são as pesquisas (ALVES; ANDRÉ, 2013; AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007; TARDIF, 2002) que, com diferentes enfoques, têm analisado as mudanças ocorridas nas formas de organização, de trabalho e de formação de professores,² que implicam diretamente à constituição da profissionalidade docente. Destacam a incorporação de novas funções ao trabalho docente, diferentes contextos profissionais marcados pela fragilidade e insegurança e a existência de processos de precarização cujos reflexos se expressam não apenas na formação, carreira e salários, mas também no status social e na baixa atratividade pela profissão docente.

No âmbito nacional, merece destaque os estudos de Nuñez e Ramalho (2008), Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Barreto e André (2011), que sinalizam uma preocupação quanto aos rumos que tem abalado a profissionalização e o status social da profissão docente no Brasil. Tal problemática não está situada apenas no Brasil, mas em nível internacional conforme apontam as pesquisas de Fanfani (2008) em quatro países - Argentina, Brasil, Peru e Uruguai e os estudos Jesus (2004) ao retratar esse paradoxo em países europeus.

Excesso de trabalho, salário baixo, violência, demandas de pais de alunos e da gestão escolar, ausência de socialização profissional, desgaste físico e, principalmente, a falta de reconhecimento da atividade profissional são algumas das causas de desencanto com a profissão e de desenvolvimento de estresse, ansiedade e depressão, que vêm acometendo a categoria profissional docente (CODO, 1999). Um contexto que interfere diretamente na constituição da profissionalidade docente e que carece de investimento para provir políticas públicas adequadas ao desenvolvimento profissional docente e consequente valorização do magistério.

1 Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: amalimussi@uefs.br

2 Neste trabalho, o substantivo *professor(es)* refere-se a categoria profissional. Portanto, abrange tanto indivíduos professores do gênero feminino quanto do gênero masculino.



Como docente dos cursos de licenciatura, em especial, do curso de Pedagogia, a questão da profissionalidade docente nos motiva a investigar para compreender o contexto de atuação profissional de nossos professores da educação básica e de contribuir para a produção e efetivação de políticas públicas de valorização do magistério. Assim, no presente trabalho, tem-se por objetivo investigar a construção da profissionalidade de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em turmas de alfabetização, no município de Feira de Santana, buscando compreender os diversos elementos que interagem no processo de tornar-se professor; a partir de três grandes questionamentos: quem é o professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Feira de Santana, Estado da Bahia? Que desafios esses professores enfrentam no cotidiano do trabalho? E em que condições desenvolvem o trabalho docente?

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa. Buscou-se coletar informações que permitissem uma visão contextualizada do fenômeno estudado. Assim, considerando a impossibilidade de acompanhar o universo total dos docentes do município, optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de múltiplos casos, envolvendo docentes que atuam em diferentes escolas públicas de Feira de Santana. A pesquisa empírica se constituiu por pesquisa bibliográfica sobre o tema e coleta de dados sobre as condições de trabalho e o perfil dos professores das séries iniciais do ensino fundamental através da aplicação de um questionário semi-estruturado que contou com a colaboração de vinte (20) professoras que atuam nos anos iniciais da rede pública de ensino em Feira de Santana – Bahia.

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE FEIRA DE SANTANA: QUEM SÃO?

As 20 professoras participantes da investigação são do sexo feminino e possuem formação em nível superior: 13 com graduação em Pedagogia, 07 com graduação em Letras. Desse total, 30% realizaram a graduação em cursos na modalidade à distância. Situadas em uma faixa etária distribuída entre 29 e 50 anos de idade, possuem entre 06 e 28 anos de exercício profissional no magistério. Do conjunto de professoras, 16 são efetivas, ingressam por meio de concurso público e 04 são temporárias (professoras estagiárias), ingressam por meio de processo seletivo sob o regime jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho-CLT. Outro ponto em comum: todas possuem jornada de 40 horas semanais, com o mínimo de 02 turmas de estudantes. Do conjunto, 06 são professoras da rede municipal,



06 são docentes da rede estadual e 08 atuam em ambas as redes de ensino: municipal e estadual. O quadro abaixo apresenta a distribuição da faixa etária, tempo de serviço e número de estudantes por turma.

TABELA 01- DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS POR FAIXA ETÁRIA, TEMPO DE SERVIÇO – 2014

Profa.	Idade	Tempo de Docência	Número de escolas Que trabalham	Número de alunos por turma
P1	45	21anos	03	21 a 25
P2	50	28anos	01	26 a 30
P3	29	06anos	03	16 A 20
P4	49	27anos	01	26 a 30
P5	50	25 anos	01	16 A 20
P6	47	24 anos	02	26 a 30
P7	45	11 anos	01	21 a 25
P8	41	18 anos	02	26 a 30
P9	47	23 anos	02	26 a 30
P10	29	06 anos	03	26 a 30
P11	38	15 anos	02	26 a 30
P12	42	20 anos	01	26 a 30
P13	38	12 anos	02	26 a 30
P14	32	10 anos	02	26 a 30
P15	34	14 anos	03	26 a 30
P16	50	22 anos	02	21 a 25
P17	48	23 anos	02	26 a 30
P18	33	08 anos	01	26 a 30
P19	44	18 anos	02	26 a 30
P20	47	14 anos	02	26 a 30

Esse grupo de professoras tem outro ponto em comum: sendo da rede municipal e ou da rede estadual de ensino, os dados indicam que todas as professoras recebem o salário entre 01 e 02 salários mínimos, por uma jornada de 40 horas de exercício docente, o que se encontra hoje, no Brasil no valor mínimo referente ao “Piso Nacional de Salários”. Sem comentários. Sentimo-nos impotentes para justificar o injustificável: até quando vamos tratar a categoria profissional de professores com tamanho descaso e desvalorização? Como não articular as condições de trabalho e de salário ao “mal estar” docente? Os dados da próxima seção apresentam, ainda que brevemente, esse paradoxo.



O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL

As especificidades do tornar-se professor que emergiram nos dados e se constituíram em unidades de análise dizem respeito à identificação com a profissão, aos dilemas e sentimentos sobre a docência, incluindo aí, o cotidiano do trabalho docente.

1. *A identificação com a docência:* Ser professora não parece ter sido uma escolha para a maioria das participantes. Das 20 participantes, apenas 04 se referem à intenção de se tornarem professoras. Nos relatos apresentados, a docência não aparece como um objeto de desejo profissional, mas como uma circunstância, motivada pelo ambiente familiar.
2. *Dilemas e sentimentos sobre a docência:* O grupo de professoras afirma que, já que estão na docência, procuram desenvolvê-la com amor e dedicação, embora se sintam profundamente desrespeitadas. Há um misto de sentimentos que extrapola as condições de salário – respeito mesmo, tanto pela escola como pelos estudantes, pais, comunidade, governo. Essa dualidade/contradição de sentimentos aparece de diferentes formas. Há momentos em que os relatos revelam a sensação de despreparo e desamparo no exercício profissional. As professoras percebem que os conhecimentos da formação profissional não são suficientes para o desafio da complexidade e multiplicidade de situações envolvidas na prática docente. Nos relatos, essas dificuldades impulsionam a busca de conhecimentos que permitiriam superar esse desafio e emerge como elemento importante a existência ou a falta de apoio da equipe escolar ou de colegas mais experientes. Outro aspecto apreendido, é sobre a “invasão” da vida pessoal pela atividade profissional, o que incomoda as professoras, pela falta de limite da atuação profissional: *Me sinto sem vida própria. E com a tecnologia, as tarefas de ser professor, piorou: tenho que dar conta de tudo a toda hora (P10)*
3. *Sensações constantes de mal-estar na profissão.* Os relatos deixam claro os sentimentos que invadem o grupo de professoras decorrente dos efeitos negativos das condições da de trabalho, tais como de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, esgotamento, ansiedade, estresse. Ainda existe um mal-estar docente



instalado mediante problemas físicos, emocionais e mentais que acometem os profissionais. Trata-se de um mal-estar proveniente do contexto de trabalho que enfrentamos hoje, com diversidades e pluralidades que não sabemos como enfrentar. Nesse sentido, todas as professoras citaram como uma dificuldade a enfrentar, a falta de parceria com os pais dos estudantes. Outra dificuldade que aparece na totalidade dos registros é o descaso do governo pela ausência de políticas educacionais que deem amparo ao professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação chama a nossa atenção para discutir as condições de trabalho e de formação dos professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica. Neste estudo, os depoimentos revelam, de modo geral, o empenho dos professores em desenvolver um trabalho em sala de aula, muito embora não encontrem condições de trabalho adequadas para conseguirem dar conta das atuais demandas. Os dados mostram que o tornar-se professor implica num processo marcado pelo enfrentamento de desafios e insegurança, que impulsiona a busca por fontes de conhecimento e requer a existência de apoios articulados à experiência e espaços onde as práticas possam ser discutidas e partilhadas. É, portanto, uma experiência construída socialmente, em diferentes contextos de socialização. Diante do quadro apresentado, temos clareza de que a mudança desse cenário não é de responsabilidade exclusiva dos professores. Precisamos, urgentemente, de políticas concretas de valorização do magistério, que inclua: professores com adequada formação envolvidos no trabalho educativo, com competência pedagógica, conhecimento específico sólido e comprometimento com o trabalho; condições de salário e de carreira condizentes com profissões que exigem formação em nível superior, considerando a responsabilidade e a especificidade do trabalho pedagógico implicado no exercício profissional; espaços institucionalizados para a socialização profissional e formação permanente; equipe gestora preparada para garantir o devido apoio à docência; escolas equipadas com recursos materiais e tecnológicos que atendam às necessidades do ensino que ministram; e opção por estilos de gestão escolar que favoreçam a autonomia da escola e que privilegiem o trabalho em equipe. Se o âmago da questão está na consideração do elemento humano e de sua valorização, é necessário voltar as atenções para os profissionais que atuam no sistema, oferecendo-lhes oportunidade de aquisição de competência e de



satisfação e compromisso com o trabalho que desenvolvem.

Palavras-chave: Formação de Professores. Trabalho Docente. Profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: **ANPED**. 36ª Reunião Anual da ANPED, 2013, Goiânia, GO. Acesso em: 02/8/2014.

AMBROSETI, N.; ALMEIDA, P. C. A. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: **ANPED**. 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambú. Acesso em: 15/5/2014.

CODO, Vanderley (cord). **Educação: Burnout**, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da carinho e trabalho Educação. Brasília: Vozes, Petrópolis, RJ, 1999.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher. (tradução), 1999.

FANFANI, E. Consideraciones Sociologicas sobre profesionalización docente. In: **SEMINÁRIO REDESTRADO** – nuevas regulaciones em América Latina. VII, 2008, Buenos Aires. Anais do VII Seminário Redestrado. Buenos Aires, 2008. vol. 28, p.335-353.

GATTI, B. A. (coord.); BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 139-210, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

JESUS, Saul Neves. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente.



Florianópolis, SC: **Katálysis**, v.7, n.2, jul./dez. 2004.

NUÑEZ, I. B. e RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Rev. Iberoamericana de Educación**, 10,1-15, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.



**DO SENSO COMUM AO PENSAMENTO CRÍTICO: O OLHAR DOS ACADÊMICOS
DE LICENCIATURA EM FÍSICA E QUÍMICA NO IFNMG/ SALINAS SOBRE A
INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO**

Amanda Neves de Souza¹

Katherini Pilar Freitas Santos²

Edna Guiomar Salgado Oliveira³

A política neoliberal, baseada no ideário da globalização, reafirma o mercado como regulador das relações sociais e dilui a esfera pública, espaço por excelência de garantia dos direitos sociais e a substitui pelo Estado mínimo. Dessa forma, transformam-se as noções de direitos sociais de saúde, educação, lazer e cultura em bens de consumo, tudo é globalizado, tudo pode ser mercantilizado. A imposição desse pensamento único naturaliza o caráter perverso do fenômeno, e constitui o que Santos (2000) definiu como globalitarismo e violência da informação.

O neoliberalismo pode ser caracterizado como uma política com um conjunto de ideias econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia, devendo haver total liberdade de comércio para garantir o crescimento econômico e desenvolvimento social de um país. Suas influências abrangem todas as esferas da sociedade como um aliado imprescindível para superar as crises. O campo da educação é visto pela política neoliberal na perspectiva da eficiência desde a década 1990.

Na concepção neoliberal a educação enfrenta uma crise de eficiência e produtividade. Dessa forma, a expansão da educação, por exemplo, é vista como geradora da improdutividade, devido à má qualidade das práticas pedagógicas e das distribuições ineficientes de serviços. Nessa perspectiva, a educação não pode se preocupar em atender a todos, mas ser produtiva com poucos investimentos financeiros (GENTILLI, 1996).

O Estado na visão da política neoliberal constitui-se como um órgão ineficiente para administrar as políticas públicas educacionais. Já que falha na garantia da democratização e, também, na eficiência produtiva. Isso colabora para desenvolver as crises gerencias

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Química do IFNMG/Campus Salinas. Endereço eletrônico: amandaneves.200@gmail.com

2 Graduada do Curso de Licenciatura em Química do IFNMG/Campus Salinas. Endereço eletrônico: katherinipilar@gmail.com

3 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Química do IFNMG/Campus Salinas, Brasil. Endereço eletrônico: edna.oliveira@ifnmg.edu.br



escolares que acarretam os mecanismos de “iniquidade” escolar. Nessa visão os pobres são culpados pela pobreza, os professores pelo fracasso escolar, a culpa pelos problemas passa a ser vistos como individuais, o “neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social” (GENTILLI, 1996, p.7)

Segundo o pensamento neoliberal, a solução estratégica para a crise educacional é a mercantilização da educação. Isto é, unificá-la às necessidades mercantis e comerciais, como livre iniciativa do indivíduo (MARRACH, 1996). Isso induz, o aluno a pensar que a única opção é trabalhar para grandes empresas, ou competir no mercado nacional e internacional. Produz, então, a concorrência interna responsável por persuadiras pessoas a buscarem a meritocracia, as disputas individuais para “garantir” a equidade.

Outras soluções são impostas pela política neoliberal, por exemplo, “tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários” (MARRACH, 1996, p.3). As instituições de ensino devem se adequar à hegemonia de um grupo social. Por ser o principal meio de difusões de ideias e formação da criticidade, o meio educacional, é vislumbrado como um “aparelho” de reproduzir a ideologia dominante. Por isso, o interesse em modificar as políticas educacionais e currículos como é a proposta da reforma do ensino médio pela Lei 13.415/2017.

Embora o neoliberalismo esteja norteando as políticas públicas da educação no país desde a década de 1990 o tema parece ser pouco discutido ou encontrando pouco espaço na formação de professores. Assim, a pesquisa teve como objetivo investigar as influências do neoliberalismo no senso comum dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura de Química e Física no Instituto Federal do Norte de Minas/ Salinas, como parte dos problemas que se colocam para a formação das suas consciências críticas e políticas, tanto como acadêmicos, como futuro docentes.

METODOLOGIA

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, e do tipo exploratória. Foi realizada com 20 acadêmicos do 7º período de Licenciatura em Química e Física, no Instituto Federal Norte de Minas Gerais/*Campus* Salinas (IFNMG) no ano 2017. A metodologia foi dividida em duas etapas e momentos distintos: A primeira etapa foi subdividida em 3 momentos. No primeiro momento foi realizada uma dinâmica, chamada pela professora da disciplina, de tempestade cerebral. Os acadêmicos receberam uma folha de papel em



branco e fizeram um leque com 5 dobras numeradas, ao sinal de palmas deveriam escrever o conceito de uma palavra determinada pela pesquisadora, ao final de três minutos outro sinal era dado e o leque deveria ser passado ao colega da direita fazendo uma grande ciranda. Após 15 minutos constavam-se cinco conceitos ligados ao tema neoliberalismo (globalização, equidade social, hegemonia, educação profissional e neoliberalismo) numa visão de senso comum dos acadêmicos, totalizando 100 definições.

O segundo momento a turma foi dividida em grupos, cada grupo ficou responsável por um conceito, devendo agrupar as definições por representações e similaridade nas respostas através dos extratos das falas/escritas, criando, assim, categorias para análise. Num terceiro momento, após análise, os acadêmicos deveriam escrever um texto sobre o conceito que ficou sob a responsabilidade da equipe, apontando as categorias criadas e mostrando as representações que as duas turmas apresentaram, como um autorretrato.

A segunda etapa da pesquisa foi relacionar os conceitos definidos pela turma com autores que discutem a temática na área educacional como Santos (2000); Gentili (1996, 2001); Correia (2000), entre outros. Após a leitura e discussão dos textos os acadêmicos produziram um novo texto, confrontando as ideias de senso comum e os novos conhecimentos, construindo novo autorretrato.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro momento, ao analisar os extratos de falas de cada conceito, foram separadas e divididas em categorias que representassem o ideário dos acadêmicos sobre aquele termo. Assim, discutiu-se os cinco conceitos – equidade social; globalização; educação profissional, hegemonia, neoliberalismo - na visão de senso comum dos acadêmicos. Os extratos dos conceitos sobre equidade social, foram divididos em 5 categorias, no qual 45% dos alunos associaram o termo à igualdade social nos direitos e deveres; 25% a justiça social nos direitos e deveres da sociedade; 5%, desigualdade e injustiça social; 5% disseram que significava liberdade social e 20% dos alunos não sabiam o significado de equidade social.

Assim, constata-se que 70%, definiram equidade social, como justiça e/ou igualdade social nos direitos e deveres. Esse conceito assemelha-se, em termos de justiça social, ao proposto por Durães e Cubas (2015, apud ESCOREL, 2008, p.3), ao qual diz que a “equidade é a introdução da diferença no espaço de igualdade e é parte do processo



histórico de lutas sociais que conformam em diversos contextos (tempo e espaço) padrões de cidadania diferenciados”. Percebe-se que a maioria dos acadêmicos apresentaram um conceito raso ou incompleto, apresentando palavras soltas para definir o conceito e, 20% que desconhecem o significado do conceito.

Os extratos sobre globalização foram divididos em três categorias: desenvolvimento tecnológico e suas relações mundiais com 40%; Inter-relação/união de diversas classes envolvendo variados contextos (25%); União global do comércio e facilidade de comunicação em massa (35%). Assim, para os acadêmicos, a globalização está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de equipamentos derivados da tecnologia, bem como, ao processo de expansão do comércio numa esfera global, voltado para o modo de produção capitalista numa perspectiva de consumo em massa.

Outra vertente exposta pelas narrativas, é a conexão de algumas classes, isto é, de uma “teia”, em torno das informações. Essas várias vertentes da globalização, na perspectiva de Santos (2000) estão sob três óticas: o primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo tal como ele pode ser: uma outra globalização. A fábula é propagada por Estados e empresas, que colocam a globalização como fato inevitável.

A educação profissional, a terceira palavra a ser definida, foram classificados em quatro categorias: em branco e incompreensíveis (35%); ensino para formar um profissional de qualidade (30%); políticas e suas abrangências (15%); e processos envolvidos na formação (20%). Comparando todas as categorias, ao conceito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, Cap. III, Art. 39, no qual diz que, “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). A que mais se assemelha ao da literatura, é a categoria designada como Processos envolvidos na formação, uma vez que as definições estavam mais voltadas para os processos mercantis e técnicos que preparam o sujeito para o mercado, descaracterizando o sujeito omnilateral numa perspectiva mais crítica.

As definições sobre a palavra hegemonia, foram divididas em quatro categorias: poder (30%); liderança (25%); controle (25%) e diversos (20%). Apesar das respostas estarem fragmentadas e algumas se constituírem em palavras soltas, as ideias expressas são condizentes com o conceito de Vasconcelos, Schmaller e Silva (2013, p. 85), no qual dizem que a “hegemonia seria a capacidade de direção política e cultural, ou seja, a de construir uma visão de mundo a ser incorporada pelas demais classes”.



Por fim, para o conceito sobre neoliberalismo, construiu-se seis categorias: branco (20%), liberdade (30%), economia (10%), política (20%), exploração (15%) e confuso (5%). A maioria dos acadêmicos associaram o termo ao lema da revolução Francesa, “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Desse modo, constata-se que os acadêmicos não sabem o real conceito de neoliberalismo, nem sua influência no contexto atual, mas dão pista do que desconfiam ou associam o neoliberalismo ao Liberalismo Clássico. A maioria tem uma visão positiva do neoliberalismo, associando a palavra a liberdade.

Após as discussões orais, leituras, reflexões, contextualização com o momento político e econômico vivido no país e, com o conjunto de medidas tomadas pelo atual governo, como: a PEC 55/16 que congela gastos sociais e faz cortes na educação; a reforma do ensino médio através da Lei 13.415/2017 que modifica a LDBN, percebe-se uma mudança e a construção de um olhar mais crítico sobre a própria maneira de olhar os fatos e políticas públicas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as narrativas dos acadêmicos, a princípio e num primeiro momento, revelaram pouco conhecimento ou informações soltas e fragmentadas sobre o neoliberalismo e seus efeitos, seja na vida cotidiana, seja na trajetória escolar dos mesmos. Percebeu-se um olhar ingênuo e, por vezes, influenciados pela ideologia neoliberal, mas para além disso, perceberam que a política neoliberal dificulta a emergência de práticas solidárias coletivas e que a escola, como espaço de transformação social, deve ser usada como instrumento de luta, de práticas contra-hegemônicas.

Enfim, fica enfatizada a importância de espaços de discussão como uma das formas de desenvolver um olhar mais crítico e político sobre a construção da identidade docente nos cursos de Licenciatura.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Educação. Transformação. Prática docente.

REFERÊNCIAS



BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.**

CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo:** o que isso tem a ver com você, professor? São Paulo: Quartet, 2000.

DURÃES, J. S.; CUBAS, M. R. **Conceitos De Equidade, Uma Revisão De Literatura.** Programa de Pós-Graduação em Bioética PUCPR, Curitiba-PR, 2015.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T.; GENTILI, P. A. A. (Org.). **Escola S. A.:** Quem ganha e quem perda no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

VASCONCELOS, K. E. L.; SCHMALLER, V. P. V.; SILVA, M. C. (Re)visitando Gramsci: considerações sobre o Estado e o poder. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 82-90, jan./jun. 2013.



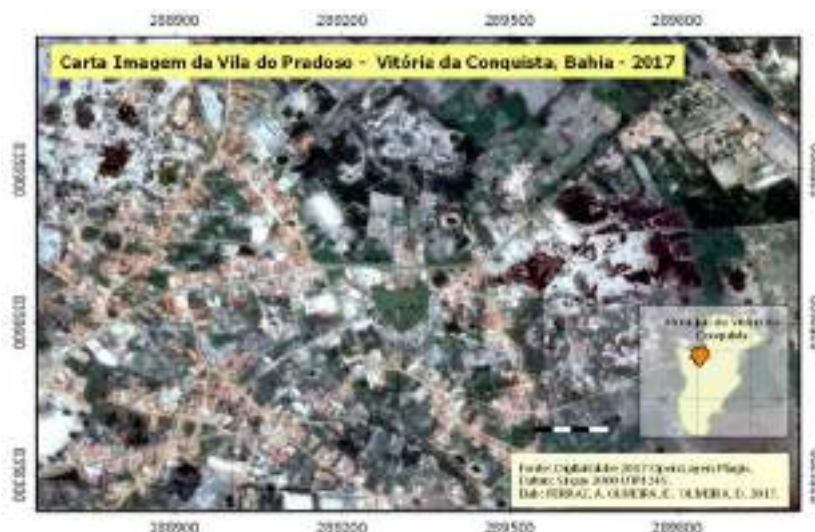
**MEMÓRIA, COTIDIANO DOS MORADORES E PRODUÇÃO DO ESPAÇO DA VILA
DO PRADOSO EM VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA**

Amanda Silva dos Santos¹
Vanessa Vieira Souza²
Ana Emília de Quadros Ferraz³

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca analisar o cotidiano dos moradores e a produção do espaço da vila do Pradoso, com base na memória dos entrevistados. Para tanto, observou-se as atividades praticadas durante a semana e finais de semana, de acordo com a faixa etária, dividida nas categorias: crianças, jovens, idosos e adultos em idade economicamente ativa.

Essa pesquisa foi realizada na vila do Pradoso (Mapa 1) localizada no município de Vitória da Conquista-Bahia e está a, aproximadamente, 18 km da sede municipal. Ela é constituída por 1.428 habitantes, sendo 742 homens e 686 mulheres (ROCHA E FERRAZ, 2015).



1 Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: amanda123santos@outlook.com

2 Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: vanessa_vieira04@hotmail.com

3 Orientadora. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: milaesb@gmail.com



Sua economia está voltada, principalmente, para a fabricação de derivados da mandioca como: biscoitos, farinha e goma; a retirada de recursos naturais na exploração de betonita; e, produção de tijolos. Além das casas residenciais, a vila apresenta equipamentos públicos e privados como: escolas, posto de saúde, campo de futebol, igrejas, lanchonetes, padarias, mercadinhos, barzinhos, salões de beleza, lojas de material de construção etc. Essa infraestrutura impacta nas relações cotidianas dos seus moradores.

METODOLOGIA

Para a produção dos dados foram realizados trabalhos de campo, nos anos de 2014 e 2016, nos quais foram feitas observações diretas e aplicação de questionários a famílias que residem na vila. Para a aplicação dos questionários utilizou-se de amostragem aleatória, que abarcou 6,5% do universo de 398 domicílios ocupados na vila. Além disso, levantou-se dados por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e foram realizadas leituras para a fundamentação teórica do debate proposto.

Com base nos dados dos questionários e nas informações obtidas foram produzidas tabelas, quadros, gráficos e mapas. Para a composição deste texto parte destes dados foram utilizados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O espaço da vila do Pradoso é composto e produzido por meio das relações sociais. Segundo Lefebvre (2000), o espaço é por excelência social, visto que é um produto da sociedade. Neste contexto, ressalta-se a importância da análise do cotidiano para compreender o processo de produção da vila. Para o exame do cotidiano considera-se importante o resgate da memória como parte da sociedade, visto que ela não se efetiva sozinha e também é produzida nas relações sociais. A memória não é apenas do sujeito, porque ela não pode existir apartada da sociedade, ela está nos diversos grupos que compõe a sociedade (HALBWACHS, 2006).

Nos questionários, os entrevistados relataram o cotidiano dos familiares,



subdividindo-os em faixas etárias. A memória dos entrevistados da vila permitiu verificar o dia a dia dos mesmos. A vivência cotidiana está condensada no Quadro 1.

Quadro 1 – Atividades cotidianas dos moradores da vila, com base na memória do entrevistado na vila de Pradoso, em Vitória da Conquista, Bahia, 2014-2016

Grupos Etários	Atividades desenvolvidas durante a semana	Atividades desenvolvidas nos finais de semana
As crianças	Estudam Ficam em casa	Brincam Ficam em casa Frequentam a catequese Frequentam a Igreja Jogam bola Visitam a casa do pai
Os jovens	Estudam Trabalham	Ficam em casa Frequentam a igreja Jogam bola Namoram Participam de projeto social Passeiam
Os que trabalham	Trabalham	Descasam Ficam e casa Frequentam a igreja Frequentam barzinho Frequentam o shopping na cidade de Vitória da Conquista Jogam bola
Os idosos	Dormem Ficam em casa	Ficam em casa Frequentam a igreja Jogam sinuca

Fonte: Trabalho de Campo. Projeto “Vitória da Conquista: quero te conhecer. Os distritos do município: uma análise das redes” 2014-2016.

Para a análise das variáveis elencadas no quadro, parte-se das ideias de Lefebvre (2000) pois o mesmo propõe que o espaço é produzido por meio de três elementos, prática social (espaço percebido pelos indivíduos), representações do espaço (espaço concebido por cientistas, engenheiros, planejadores) e espaço representacional (espaço diretamente vivido pelos indivíduos). Esses três elementos podem ser analisados com base no cotidiano dos moradores.

O cotidiano, representado com base na memória dos entrevistados, revela que em todos os grupos etários, faz parte do dia a dia “ficar em casa”. Essa variável é particularmente evidente entre as crianças e idosos, que por vezes não alteram as atividades nos dias úteis para os finais de semana. Essa prática demonstra que existem poucas opções de lazer na vila. Apesar dessa carência, se sobressai como espaço de lazer o campo de futebol, pois



de acordo com os entrevistados, crianças, jovens e adultos costumam jogar bola nos finais de semana. Além disso, em todos os grupos etários existem moradores que alteram sua rotina nos sábados e domingos, especialmente para frequentar a igreja.

O espaço representacional, diretamente vivido pelos indivíduos é carente de infraestrutura que possibilite um cotidiano mais dinâmico. Apesar disso, as entrevistas revelam que, na prática social, entendida como espaço percebido pelos indivíduos, essa carência é pouco relatada, visto que os entrevistados não apontam como ponto negativo da vila a falta de espaços de lazer, especialmente para as crianças e idosos.

Nas análises acerca das representações do espaço a vila é definida como espaço urbano. Essa categorização é estabelecida pelo IBGE, por ser sede do distrito homônimo. Apesar de existir na vila, escolas, posto de saúde, campo de futebol, igrejas, lanchonetes, padarias, mercadinhos, barzinhos etc. esses equipamentos atendem parcialmente as necessidades dos moradores. Existe muita carência na vila, em relação aos serviços. Os residentes, quando precisam receber e fazer pagamentos, necessariamente, se deslocam para a sede do município, pela falta de postos bancários ou lotéricas. Além disso, se locomovem para a cidade de Vitória da Conquista para fazer feira semanal, comprar roupas, remédios etc.

CONCLUSÕES

Com base nos questionários aplicados foi analisado o cotidiano dos moradores da vila. A pesquisa revelou que durante a semana as crianças têm como atividade principal estudar e frequentar a escola. Nos finais de semana ficam em casa, brincam e algumas frequentam a igreja e jogam bola.

Os jovens, durante a semana, trabalham e estudam. Já nos fins de semana utilizam o tempo para descansar ou para jogar futebol. Além disso, alguns participam de projetos e de atividades da igreja, namorar e passear.

Os moradores com faixa etária economicamente ativa que durante a semana trabalham, utilizam os fins de semana para descansar, jogar futebol, frequentar igrejas e outros ambientes como: barzinhos. Alguns se deslocam até a cidade de Vitória da Conquista para irem ao shopping.

Os idosos durante a semana geralmente ficam em casa e alguns realizam atividades domésticas. Nos finais de semana a rotina é pouco alterada, visto que a maior parte



permanece em casa para descascar. Contudo, alguns idosos participam de atividades em igrejas e poucos afirmaram que jogam sinuca, como forma de lazer.

A análise do espaço com base na memória do cotidiano dos moradores da vila do Pradoso, associada aos três elementos propostos por Lefebvre (2000): prática social, representações do espaço e espaço representacional, proporcionou o entendimento da produção social deste espaço do município de Vitória da Conquista.

Palavra-chave: Cotidiano. Espaço Geográfico. Memória. Vila.

REFERÊNCIAS

ROCHA, A. A. e FERRAZ, A. E. de Q. **Atlas geográfico de Vitória da Conquista Bahia.** Vitória da Conquista, Edição dos autores, 2015.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo, Centauro: 2006.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.** Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000).



O CINE-PENSAMENTO: DA IMAGEM-MOVIMENTO À IMAGEM-TEMPO

Amanda Souza Ávila Lobo¹

Auterives Maciel Jr.²

Milene de Cássia Silveira Gusmão³

OBJETIVO

Este trabalho visa apresentar sobre a especificidade do pensamento cinematográfico, elaborada pelo filósofo Gilles Deleuze em seus livros *Cinema 1 Imagem-Movimento* (1983) e *Cinema 2 Imagem-Tempo* (1985). Parte deliberadamente de uma mudança epistemológica situada na passagem da imagem-movimento para a imagem-tempo, mostrando como esta supõe, igualmente, uma certa crise ocorrida em uma forma de pensamento construída por representações apoiadas em esquemas sensório-motores. Assim, a autotemporalização da imagem é concomitante à emergência de uma nova forma de pensar condicionada por experiências óticas e sonoras puras. Além disso, a construção desta nova concepção de pensamento torna evidente uma nova concepção de existência, que leva a termo uma crítica contundente a representação empreendida pelo cinema contemporâneo, bem como uma reflexão sobre a arte, indissociável de uma reflexão acerca do nosso ser ético-político e das condições de possibilidade de produção da obra.

METODOLOGIA

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade – PPGMLS, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Endereço eletrônico: asgavila@gmail.com

2 Doutor em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UERJ. Docente no Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ), no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Psicanálise, Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida (UVA-RJ) e no Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: autermaciel@gmail.com.

3 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Docente no Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e no Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: mcsgusmao@gmail.com



Trata-se de uma discussão baseada numa revisão bibliográfica, na qual iniciaremos nosso percurso, trazendo à luz as considerações deleuzianas acerca do pensamento e dos signos da arte, para responder a questão “o que é um pensamento do cinema?”

Nesse ínterim, por um lado, apontaremos teses fundamentais da imagem ortodoxa do pensamento, procurando sua relevância no âmbito do cinema clássico; e, por outro, buscaremos estabelecer o essencial da nova forma de pensar que, ao longo da nossa apresentação, iremos nomear, de acordo com a filosofia da diferença, como pensamento do fora.

Demonstraremos, portanto, através dessa análise, uma crítica ao inatismo da ideia que tem o pensamento como uma faculdade natural atrelada ao modelo da reconhecimento que garante sua unidade e verdade, bem como defenderemos que o pensamento não se dá sem uma violência externa, ou seja, sem o encontro fortuito com o fora que lhe provoque um choque e lhe tire da sua imobilidade, rompendo as relações com a *doxa*, apresentando, inclusive, seu impoder e facultando-lhe pensar o impensado.

Destarte, mostraremos como a imagem clássica do pensamento pode ser compreendida em uma certa concepção de cinema que vigora, com grande esplendor, na perspectiva dialética de montagem desenvolvida nos filmes de Eisenstein, tendo como exemplo, em Deleuze, a concepção do *sublime* que esse cineasta, em um estudo minucioso, irá legar ao cinema. Por sua vez, a defesa em prol da diferença se apresenta a partir do pensamento de Artaud, sendo o cinema de Godard utilizado para explicar a relação do todo como fora.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para Deleuze o cinema, a ciência e a filosofia são modos do pensamento, que se diferenciam apenas pelos meios com os quais trabalham e os campos distintos nos quais atuam, ou seja, o cinema com sons e imagens, a filosofia com conceitos, a ciência com funções. Dessa maneira, em “O que é a filosofia?” (1991), obra escrita junto com Felix Guatarri, afirma que a arte produz em forma de *affectos* e *perceptos* aquilo que o filósofo busca traduzir em conceitos. Por perceptos e affectos, considera-se um composto ou um bloco de sensações que valem por si mesmos e, não se confundem com percepções e sentimentos ou afecções, pois que independem daqueles que os experimentam e transbordam a força daqueles que se permitem atravessar. São *seres*,



que conservam a arte independente do seu modelo, do seu criador e do seu espectador, fazendo com que ela dure, resista à morte e possa entrar em relação com outras obras, a partir, no caso do cinema, desse bloco visual e sonoro. Por sua vez, o cinema produz, ainda e especificamente, blocos de movimentos/duração, limitados ao espaço-tempo, que evidenciam, também, uma concepção de existência e, portanto, de pensamento.

É privilegiando as relações entre movimento, tempo e pensamento que Deleuze realiza a sua taxonomia das imagens, atento às inovações que o cinema traz para a vida prática e para a filosofia, afastando-se da semiologia, da psicanálise e da fenomenologia que realizaram suas análises a partir de um arcabouço teórico externo ao do cinema. Atrelando o conceito de imagem ao de signo, considera que o cinema produz signos específicos, irreduzíveis aos linguísticos, que são ferramentas para construção de um pensamento, que não se esgota em noções técnicas (*travelling, raccords, etc.*), mas que supõe as finalidades às quais elas servem: “São esses fins que constituem os conceitos do cinema. (...). As técnicas estão subordinadas a essas grandes finalidades” (DELEUZE, 2013a, 79). Assim, o cinema produz realidade à partir do que o movimento e o tempo da imagem lhe permite. Se a sétima arte recebe sua regra de esquemas sensório-motores, produzirá uma história confortável e compreensivelmente compartilhada, explicitando um pensamento da representação, que se configura num modo de realização de uma unidade, operacionalizado pela montagem associativa que exprime uma vontade de verdade, a partir da conjugação de três fatores: a) organicidade representada na sequência sensório-motora que estabelece a relação entre o mundo e o homem; b) monólogo interior como matéria sinalética do cinema; c) totalidade orgânica como aberta. Apresenta-se como atributos desse cinema clássico as imagens orgânicas, baseadas em ações e reações legitimadas pelo bom senso, numa narrativa linear ao modo de um folhetim que obedece ao modelo da reconhecimento e tem sons e efeitos especiais coadunando com a imagem. É justamente essa junção entre ver e ouvir que forma os saberes numa sociedade, bem como o jogo de verdade através do qual se estabelece nossa relação com o mundo, com os outros e conosco mesmo. Nesse contexto, se está diante da crença promovida pelo realismo, pelo cinema-ação americano e pelo cinema soviético com o choque capaz de promover o automatismo das massas. Por sua vez, se esse esquema se desmorona, produzirá devires, visão perspectivada, estranhamento e, por isso mesmo desterritorialização, na medida em que há uma promoção de saída da zona de conforto, já que exige um deslocamento do olhar habitual no encontro com uma outra lógica que supera a imagem-clichê. Aqui, se está diante uma nova configuração do mundo após a II Guerra, estabelecida pelo fim das grandes utopias políticas, pelo



saturamento imagético das sociedades de consumo e espetáculo que põe sob suspeita a efetividade do cine-pensamento da composição orgânica, sobretudo porque este cinema deixa de se apresentar apenas como arte das massas, para aliar-se junto a projetos de Estado, ligando Hollywood a Hitler. Apresenta-se, em movimentos como o neorealismo, a nouvelle vague e o expressionismo, a exigência de um novo esforço criador, a partir da confrontação com a impotência própria do pensar: O possível não mais se dará pela ação, mas pelo acontecimento, se estabelecerá por meio de um fora que quebra a cadeia natural da lógica do poder. (GIMBO, 2016). Então, três novas relações se estabelecem entre o pensamento e o cinema quando da ruptura com a sequência sensório-motora e a implementação da série do tempo: a) supressão da unidade homem/mundo em favor de uma ruptura que nos deixa a crença neste mundo; b) supressão do monólogo interior em favor de um discurso indireto livre; c) supressão do todo aberto em favor de um fora. Por conseguinte, se apresentam novos atributos: o cinema insere o instante qualquer, pensa e suscita pensamento; cria sua própria linguagem de poesia e se desvencilha do senso comum por meio das situações óticas e sonoras puras, se configurando como signo labiríntico e temporalmente paradoxal que promove inquietações.

CONCLUSÃO

Desse modo, se na imagem dogmática se configura uma redução servil a uma realidade já conhecida e experimentada de modo transcendente e, portanto, habitual, na nova imagem do pensamento tem-se o todo que reconhece sua dependência com o fora que lhe é imanente e o aciona para autoprodução e quebra dos clichês, abrindo para novas possibilidades de vida. Convém já ressaltar que esse fora não é transcendente, do qual o mundo seria uma mera imagem, mas imanente. O conceito de fora, pressupõe, portanto, o real, mas um real virtual, uma imagem que se dá ao fazer-se uso do pensamento, que se encontra atrelado a uma luta contra a metafísica e a dialética, pois que se pauta em rejeitar as ideias de consciência e sujeito, haja vista ser o campo dos acontecimentos desaprisionados da individualidade e da fixidez dos limites (LEVY, 2011). Noutros termos, esse fora não é exterior ao pensamento, mas o próprio pensamento, porém sem interior oculto a ser revelado, sem atrelamento às certezas, mas transgredindo as faculdades cognitivas e possibilitando a inserção na impossibilidade. Destarte, transpor o limite das faculdades é, por meio da memória captar o imemorial; por



meio da sensibilidade captar o insensível e por meio do pensamento captar o impensável. Torna o impoder de pensar, aqui, constitutivo do pensamento. Com efeito, esse prefixo *in* não significa a negação das faculdades, mas aquilo que lhe é diferente. Se exerce pela supressão das dicotomias lógico/ilógico; real/imaginário; físico/mental, já que abarca os paradoxos, numa potência onde o falso não se opõe ao verdadeiro, pois que sai do sistema de julgamento moral. Perceberemos, desta feita, que a partir da observação destes critérios na imagem, aquilo que pertence ao uso comum do pensamento é orgânico, atrela-se ao cinema clássico das imagens-movimento, ao passo que aquilo que transcende esse uso é cristalino, presente no cinema moderno das imagens-tempo.

Palavras-chave: Cinema. Pensamento. Deleuze.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013a.

_____. **A Imagem-tempo** (Cinema 2). São Paulo: Brasiliense, 2013.

_____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006, 2ª edição.

_____. GUATARRI, Felix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

GIMBO, Fernando Sepe. Deleuze e o cinema como arquivo. **Revista Ipseitas**, [S.l.], v. 2, n. 2, jul. 2016. ISSN 2359-5140. Disponível em: <<http://www.revistaipseitas.ufscar.br/index.php/ipseitas/article/view/122>>. Acesso em: 09 Abr. 2017.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MACIEL JUNIOR, Auterives. O que nos força a pensar?. In: ALMEIDA, Jorge Miranda de (org.) **Memória, subjetividade e corporeidade**. São Paulo: LiberArs, 2015.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

PELBART, Peter Pal. **O tempo não-reconciliado**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ZOURABICHIVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora
34, 2016.



**MUDICON: UM MUSEU VIRTUAL QUE DIFUNDE O CONHECIMENTO E A
CULTURA POPULAR NA BAHIA**

Ana Carla Nunes Pereira¹
Kathia Marise Sales²
José Antônio Carneiro Leão³

INTRODUÇÃO

Atualmente não se concebe o conhecimento restrito entre determinados grupos sociais, pois a influência da tecnologia é determinante no que diz respeito a sua Difusão. Não cabe mais aprisionar a produção do conhecimento e saberes em locais restritos, aos quais poucos têm acesso. A comunicação se faz importante quando a mesma se reelabora, se ressignifica e retorna a todos.

Segundo Preto e Assis (2009, p.78):

Produzir informação e conhecimento passa a ser, portanto, a condição para transformar a atual ordem social. Produzir de forma descentralizada e de maneira não-formatada ou preconcebida. Produzir e ocupar os espaços, todos os espaços, através das redes. Nesse contexto, a apropriação da cultura digital passa a ser fundamental, uma vez que ela já indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana.

Essa descentralização citada pelos autores se dá pela popularização emergente da informação, que é acessada em frações de segundos numa escala mundial referenciada pela sua difusão e pela proporção alcançada. A nossa relação com o digital e a virtualidade tem se estreitado cada vez mais, pois o mundo cabe perfeitamente na era digital. Assim, todas

1 Mestranda em Tecnologias Aplicadas a Educação (UNEB/GESTEC) pela Universidade do Estado da Bahia. Brasil. Endereço eletrônico: acnpereira@hotmail.com

2 Doutora em Difusão do Conhecimento pelo Programa Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento - DMMDC, com sede na FAGED/UFBA. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Brasil. Endereço eletrônico: zeleao63@gmail.com

3 Doutor em Educação pela UFBA. Atua com os seguintes temas: Memória, Educação e diversidade cultural, Gestão e políticas públicas, QVT e linguagens geotecnológicas. Brasil. Endereço eletrônico: zeleao63@gmail.com



as relações se estabelecem através da informação e da sua capacidade de processamento e de geração de conhecimentos. Para Castells (1999, p.43), “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas.” Diante disso, compreende-se que atualmente há uma relação simbiótica entre as mesmas, pois a sociedade se estrutura através do diálogo digital nesse mundo de ponta cabeça.

A difusão contribui para o alcance massivo de espectadores que circula a informação em que é gerada a partir da cultura vigente. A reformulação histórica da sociedade contemporânea a partir das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC), possibilitou também a nova expressão de geração de circulação de informação e conhecimento, assim como nos processos educativos e de aprendizagem.

A introdução das TIC como um fio conector de promoção da aprendizagem se apresenta como um fator enriquecedor da experiência educacional e que oportuniza a aprendizagem sob diferentes pontos de vista, principalmente na construção do conhecimento significativo. Lima Jr. (2005, p. 15) compreende a tecnologia como “(...) um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os”.

Desta forma, o impulso principal para a proposta de desenvolvimento desta pesquisa aplicada está diretamente ligado ao desejo de potencializar os mantenedores da cultura (Mestres do Saber) através da sua difusão ligada à tecnologia. Assim, é necessário difundir a Cultura Popular para que as gerações possam ter acesso e se referenciem enquanto sujeitos de uma determinada comunidade.

Objetivou-se com esta pesquisa avaliar através das interações e compartilhamentos online, como o MUDICON (Museu Virtual para Difusão Social do Conhecimento) pode contribuir para difundir o conhecimento dos Mestres dos Saberes, identificando possibilidades de design e ferramentas de apresentação de conteúdos e interação, auxiliando a manutenção da cultura e preservação dos saberes em nossa sociedade, contribuindo ainda para reflexões teóricas na área da Difusão do Conhecimento.

METODOLOGIA

A construção do produto final da proposta de trabalho passou por etapas que se fizeram importantes para a obtenção dos resultados tendo a pesquisa qualitativa



como norteadora da pesquisa. Ao longo dos meses e a partir das pesquisas, entrevistas, observações participantes e conversas com as Mestras dos Saberes, foi se estruturando a confecção do *blog* hospedado na plataforma blogspot. O designer foi construído e idealizado para que fizesse referência aos elementos e expressões da cultura popular. À medida que as pesquisas eram realizadas, havia reformulação das ideias e da forma de conhecer o *designer*, tanto da marca MUDICON, quanto do *layout* do *blog*.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi se configurando desde o momento que o *blog* foi posto em funcionamento no dia 12/04/16. Durante este período, foi se estruturando de forma experimental e para ser ajustado mediante os acessos. A partir do dia 15/11 a 15/12 de 2016, houve uma sistematização efetiva para a realização da tabulação dos dados obtidos.

Durante o período de um mês, foi analisada a potencialidade dos acessos, mediante a investigação dos acessos com login e senha as plataformas internas de administrador do *blog*. Neste período foi possível revelar dados que não ficam aparentes e verifica-se a potencialidade do espaço.

Durante o transcorrer deste período o *blog* teve um total de 1.835 acessos. Nesta análise foi possível verificar quantas visitas diárias cada postagem recebeu, quantas visualizações o Mudicon possuiu no dia, no dia anterior, no mês anterior, o histórico de todos os acessos, a origem do tráfego (qual site ou qual página o visitante originou-se), sites e URL de referência, controle das estatísticas de público, controle das estatísticas de página por país (de que local acessam), controle de acessos de páginas por navegador, controle de visualizações de páginas por sistema operacional, controle de acessos as postagens de maneira detalhada e controle de comentários feitos. De maneira geral, foi possível obter uma noção bastante aproximada dos números de acessos que são feitos das diversas maneiras na plataforma do Mudicon.

Durante os 30 dias de investigação, o espaço até 25/11/16 tinha acessos bastante superficiais que variavam entre 08 a 20 visitantes diários. Com a divulgação no *whatsapp* do dia 25/11/16 até 30/11/2016, este número foi crescendo variando os acessos de 13 a 30 visitas por dia. Atualmente o Mudicon recebe uma média de 35 acessos por dia, o que gera um número muito significativo de visitantes. Para Castells (1999, p.69).



O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimento e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e o seu uso.

A coleta de dados foi realizada durante um período determinado, ocorrendo uma intensificação da divulgação do Mudicon nas redes sociais, no intuito de avaliar a potencialidade do espaço. Percebeu-se que o Museu Virtual ganhou mais acessos a partir da sua divulgação no *whatsapp* e nos grupos do *facebook* chegando a 280 acessos diários. No que diz respeito à análise dos dados em relação às enquetes, conclui-se que a maior parte dos visitantes não estavam respondendo-as, assim, a partir de uma investigação mais minuciosa, chegou-se à conclusão de que o fator que dificulta a votação é que nos dispositivos móveis a enquete e o mural de recados não são visíveis devido à própria configuração da plataforma blogspot, ou seja, os conteúdos excedentes não podem ser visualizados. Assim, vale ressaltar que os números de acessos ao Mudicon são feitos através dos dispositivos móveis, ou seja, a informação e o conhecimento estão em uma dinâmica ainda mais eficaz, pois a qualquer momento e lugar é possível acessá-los. Deduz-se assim a necessidade de aperfeiçoar o sistema que aporta o MUDICON, de forma a permitir interação dos visitantes quando o acesso se dá por dispositivos móveis.

TABELA - Dados levantados na plataforma blogspot

PERÍODOS PESQUISADOS	NÚMEROS DE ACESSOS MUDICON
1ª Semana 15 a 21/11/2016 (Divulgação apenas por e-mail)	20
2ª Semana 22 a 28/11/2016 (Divulgação apenas pelo Whatsapp)	68
3ª Semana 29 a 05/12/2016 (Divulgação pelo Facebook)	357
4ª Semana 06 a 15/12/2016 (Divulgação pelo Facebook e Whatsapp)	416
Total de acessos entre 15/11/2016 a 15/12/2016	861

Fonte: Nunes (2016).

No que tange aos objetivos específicos, conclui-se que o Mudicon conseguiu estabelecer a relação entre a aprendizagem e a tecnologia, através da experiência de um recurso tecnológico (Museu Virtual). Procurou-se ao longo do presente trabalho estabelecer a relação entre a cultura popular, Difusão Social do Conhecimento, tecnologia e os Mestres dos Saberes, essa junção deu forma a um Museu Virtual que objetiva abrigar



conhecimento, saberes, fazeres, histórias e legados de vida. O Mudicon não se encerra com a concretização do texto final que culminou numa dissertação, mas é um produto vivo e atuante que objetiva ir além, no intuito de difundir ainda mais saberes-fazeres.

Desta maneira, o Mudicon se constrói como um espaço, no qual o conhecimento e a informação estão em constante circulação, pois, ao acessar o ambiente os visitantes tomam parte da história de vida das Mestras dos Saberes, difundindo tanto a informação, quanto os saberes, gerando assim conhecimento e propagando a cultura popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de produção textual e construção do produto final (Mudicon), a tecnologia e a cultura estiveram lado a lado, assim, apresentar o Mudicon a partir das Mestras dos Saberes que constroem conhecimentos, possui uma vasta história de vida e produzem cultura e legados, o que foi um grande achado também para a formação interativa entre pesquisadores e mestres populares. As Mestras pesquisadas são para o Mudicon a expressão mais profunda dessa relação dos sujeitos com o mundo. Assim, elas são realmente produtoras de um conhecimento que foi aprendido através da vivência na sua comunidade.

Tomando como base o saber e/ou os saberes, introduziu-se a relação entre a educação e a tecnologia. O processo educativo acontece durante toda a vida fazendo parte das vivências do ser humano na sua completude comunitária e social. A educação não se restringe ao processo formal de ensino-aprendizagem, mas sim as relações estabelecidas dos mesmos com a cultura, à oralidade e às tradições.

No presente trabalho a Difusão Social do Conhecimento teve importância fundamental, pois é a partir da difusão que se obtém uma propagação sobre o conhecimento que é produzido nas comunidades por todo o país. Assim, quando foi pensada a construção do Mudicon, objetivou-se também que a transformação da produção dos conceitos sociais, da cultura, das tradições, dos saberes-fazeres, das aprendizagens humanas tivesse uma divulgação no intuito de se tornar acessível, a todos que acessassem o museu. Conclui-se então que a tecnologia pode assumir também a função especial de difundir a produção intelectual dos saberes populares, refletindo em fazeres.



Palavras-chave: Difusão do Conhecimento. Tecnologias da Informação e Comunicação. Mestres dos Saberes. Cultura Popular. Mudicon.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já!. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Org.) **Além das redes de comunicação:** internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador, Edufba, 2008.

CASTELLS, Manoel. A **Sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LIMA JR, Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e educação:** Currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.



**“LUTA PELO DIPLOMA E O DIPLOMA PARA A LUTA”: DEZ ANOS DE PRESENÇA
INDÍGENA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

Ana Cláudia Gomes de Souza¹

O presente resumo estendido é uma adaptação de um dos capítulos da tese² que defendi no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O termo *luta* para os povos indígenas do nordeste brasileiro parece quase constitutivo do seu processo de construção identitária. Afinal, são séculos de luta, no decorrer dos quais nada lhes foi fácil. Luta, sobretudo, para o reconhecimento das suas identidades e manutenção dos territórios, já que ainda vivenciam verdadeiras batalhas para a garantia dos seus direitos constitucionais. Ao estudar a escola indígena no mestrado, e tentar compreender, mediante as próprias concepções nativas de identidade, as formulações sobre *ser índio*, na tentativa de entender a diferenciação existente entre índios e nãoíndios, e tomando essa diferenciação como uma chave interpretativa da educação indígena diferenciada, me deparei, novamente, com fortes menções à luta, como um dos pressupostos para a construção da identidade pataxó.

A luta pelos direitos originários ao seu território e à manutenção da sua cultura é interpretada enquanto categoria unificadora das representações nativas que foram compartilhadas através de um passado e de uma história únicos. Luta, pois, no sentido de que tudo o que eles conseguiram não foram dádivas, foram conquistas, conquistas a duras penas, com toda a luta³.

Entre os povos indígenas na Bahia, a noção de luta, muito frequentemente acionada, caracteriza-se pelo seu caráter coletivo, portanto supraunitário, e forjador, particularmente no caso da luta em torno da terra, de um *ethos* rigorosamente disciplinador.

O ingresso na universidade também será marcado pela luta, a “luta pelo diploma

1 Professora Assistente da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Pesquisadora do Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB). Endereço eletrônico: anacla@ufba.br

2 A tese intitulada “Passou? Agora é luta!” Um estudo sobre ações afirmativas e a permanência de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia foi defendida em 2016, no PPGA/UFBA, e orientada pela Prof^a. Dr^a. Maria Rosário Gonçalves de Carvalho.

3 SOUZA, Ana Cláudia Gomes. *Escola e afirmação étnica: o caso dos Pataxó de Barra Velha*. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, 2001, p. 42.



e o diploma para a luta”. A exemplo de muitos intelectuais indígenas que estão na luta pelos direitos indígenas, tais como Gersem Luciano Baniwa, Rita Potiguara, Florêncio Vaz, Luiz Henrique Eloy, Rosani de Fátima Fernandes, Daniel Munduruku, entre muitos outros, percebi em meus interlocutores, na pesquisa desenvolvida no doutorado, o ativismo que tem caracterizado os militantes indígenas intelectuais. Considero que essa consciência crítica sobre o processo de escolarização que vivenciam, é o que faz a diferença, nessa passagem pela universidade. Ou, como afirma Antônio Carlos de Souza Lima⁴,

Um convívio mais estreito com os movimentos indígenas mostra que no bojo do surgimento e da formação de um intenso ativismo, constitui-se uma intelectualidade de militantes indígenas que tem o potencial (pois tenta fazê-lo em múltiplas escalas) de transformar as relações entre o Estado e as suas coletividades. Tal intelectualidade militante tem buscado pensar e propor relações com os “mundos dos brancos” e vem se formando no bojo da luta política tanto quanto de universidades e faculdades não indígenas, produzindo sínteses e interpretações que buscam espelhar as orientações vindas de suas coletividades de origem. Com todas as limitações e contradições, tais sínteses apresentam uma fina percepção do que são esses “mundos dos brancos” e do que é o Estado Nacional. No limite, esses intelectuais militantes podem ser capazes de reconhecer aspectos positivos e negativos tanto das coletividades indígenas quanto nos espaços não indígenas, estabelecendo bases mais sólidas para a luta política e alianças nas quais os indígenas demonstram estar dotados de bases sólidas para a conquista da real autonomia.

Desse modo, decidi fazer uma apresentação e descrição do que representaram os dez anos de ingresso dos estudantes indígenas na UFBA a partir das suas percepções. A intenção foi apreender, pois, como o Programa de Ação Afirmativa é avaliado pelos estudantes indígenas, em curso e egressos. Para alcançar tal feito, a narrativa foi sendo produzida à medida que os relatos sobre a experiência na UFBA foram se insinuando em variadas circunstâncias, tendo como suporte metodológico a etnometodologia⁵ e a autoetnografia⁶, numa valorização das subjetividades dos atores envolvidos e da nossa interação, especialmente quando eu também fazia parte das atividades desenvolvidas,

4 LIMA, Antônio Carlos de Souza. Cenários da Educação superior de indígenas no Brasil, 2004-2008: as bases e diálogos do Projeto Trilhas de Conhecimentos. In: LIMA, Antônio Carlos Souza; BARROSO, Maria Macedo (org.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas*, 2004-2008. Rio de Janeiro: E-papers, 2013, p.23.

5 COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

6 STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

VELASCO, Honorio; RADA, Ángel Díaz. *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madri: Editorial Trotta. 2009.



não apenas enquanto pesquisadora, mas, sobretudo, enquanto colaboradora. Desse modo, a presente comunicação é uma tentativa de compreender a presença desses estudantes na UFBA, por meio da rede de interações estabelecida nos mais variados espaços da universidade e da cidade, sob a suposição de que “a vida social se cria constantemente, através das ações práticas dos membros”⁷, e estas foram boas fontes para a interpretação da realidade investigada.

A LUTA: DO ACESSO À PERMANÊNCIA

Os relatos, principalmente os relacionados à adaptação dos primeiros estudantes que se deslocaram para Salvador, são testemunhos dos sacrifícios implicados nas várias etapas percorridas até a conclusão do curso. Relata-nos Arissana Braz: “para participar da primeira fase, Anari pediu emprestado de um, de outro, eu vendi um quadro meu para Florent [FlorentKholer, antropólogo francês que tem produzido pesquisas entre os Pataxó]. Na segunda fase a secretaria colocou a gente em um hotel, levou-nos para fazer as provas e não sei se pagou as passagens”.

As lembranças de luta perpassam todas as etapas, a começar pela própria chegada em Salvador, o maior desafio, talvez, em virtude mesmo do desconhecimento do local e das pessoas:

Quando a gente entrou, a gente realmente não tinha nada. A gente chegou na rodoviária praticamente sem saber. A pessoa perguntou pra gente: “--você vão ficar aonde?” Eu olhei pra minha irmã, “aonde a gente vai ficar?”. Aí eu lembrei que eu tinha uma amiga, eu falei assim: “-- pensei que ela ia levar-nos pra casa dela”. Aí eu falei assim, não, tá bom, a gente vai pra casa de fulana, mentira que eu nem tinha falado com a fulana. Pronto. Então começou assim, tem essa dificuldade do estudante (Anari Braz).

Assim como a chegada, a permanência, para os primeiros estudantes, foi também marcada por muitas restrições materiais e falta geral de apoio. Para os egressos, de certo modo, as privações sofridas e veiculadas nas comunidades serviram para dissuadir os que ficaram sobre a possibilidade de virem estudar em Salvador. Uma vez que os jovens da comunidade se espelham nesses estudantes, e tendo sido as experiências caracterizadas por muita luta e resistência, elas geraram entre os primeiros certo receio.

⁷ COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008, p.12.



Então porque não tava havendo ingresso? Hoje eu consigo entender melhor, porque quando a gente volta em casa, que a gente conversa com os jovens de lá sobre a possibilidade de estudar, formar, eles falam o seguinte: "--eu não quero ir pra lá passar pelo que você passou". Então, hoje, você fala "--não, pode ir, hoje é melhorzinho", você tem a bolsa permanência, você vai ter onde ficar. Aí você tem que incentivar, mas o povo não quer passar o que a gente passou (Sirlene Lopes).

Em todos os relatos que eu registrei, o período de estudo na universidade é referido como sendo pleno de sacrifício e privação, físico e psíquico. O corpo terá que se habituar com a disciplina requerida pelos estudos, e o psíquico às visões de mundo e códigos sociais prevalentes no âmbito universitário (observar a norma culta na escrita, por exemplo, assim como os comportamentos positivamente chancelados) e na sociedade local. Paladino, ao estudar a dicotomia "roça/estudo" entre os estudantes tikuna, observou:

o fato de que ao mesmo tempo em que o estudo é apresentado como uma alternativa ao sofrimento da roça (trabalho representado como pesado, duro e cansativo, que exige força e submissão do corpo a certas adversidades, como as climáticas e as ambientais), ele é também representado como um sofrimento e sacrifício⁸.

Entre os estudantes indígenas da UFBA encontramos a expectativa de que o "sofrimento do estudo" trará recompensas em termos pessoais e comunitários. O sofrimento, de certo modo, é extensivo também à família. Para Cremilda Braz, conhecida como Meruca, mãe de Arissana e Anari, quando as filhas vieram para Salvador foi muito difícil, ela ficava preocupada porque muitas vezes não tinha o "kaiãbá" para poder enviar para ajudar nas despesas. Mas não reluta em afirmar que "lutamos até vencermos"! Considera ter sido uma grande experiência, para elas e para outrem, porque abriu "o olho" para a maioria dos jovens de Coroa Vermelha, Barra Velha, que nunca haviam saído da aldeia. Lembra que, hoje, há muitos índios que estão na universidade de Minas Gerais (na UFMG), outros em Salvador. Para Meruca serviu de exemplo para os outros, ou como afirmou -- "abriu o caminho".

Sirlene Lopes observa que, assim que chegaram em Salvador, viviam muito isolados na universidade, tentavam não "se misturar". O isolamento apresentava-se como

8 PALADINO, Mariana. *Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre "Jovens" indígenas tikuna, Amazonas*. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2006.

9 Kaiãbá significa dinheiro em patxohã, língua pataxó.



uma estratégia de defesa em face de um mundo que lhes parecia hostil e muito maior e poderoso que a pequena aldeia de origem: “nos juntamos aqui e tentamos nos defender ou então vamos nos perder nesse meio aqui”. O isolamento era também acionado em relação a outros movimentos sociais -- “porque nós também não somos acostumadas a nos envolver com outros movimentos que não seja o nosso (movimento indígena), a gente tá acostumada a lutar pra nós mesmos”. Com o passar do tempo, porém, perceberam que se fazia necessário aprender a lutar em outras frentes e com outros atores sociais, o que reconhecem não ter sido fácil. “Pra gente aceitar, foi uma luta. A gente começou a participar do DCE [Diretório Central dos Estudantes], a formar chapa no DCE. A gente pensou ‘não! a gente não vai se excluir deles e de mais ninguém, a gente vai se juntar’. E foi a partir daí que a gente começou a participar das reuniões, da chapa do DCE e vivenciar alguns espaços da universidade”, antes mantidos à distância.

E, de modo geral, os estudantes reconhecem que as dificuldades que passam não se restringem a eles, mas a todos que não se enquadram nos padrões da universidade. E, apesar dos obstáculos, o incentivo para que novos estudantes ingressem não cessa, “a gente incentiva muito, a gente vai pra lá e vê o jovem e colegas que estão concluindo, a gente incentiva eles a fazerem o vestibular, mas também a gente alerta, ‘oh, vai, mas é desse jeito, falando os prós e contras de estar na universidade”.

Palavras-chave: Estudantes indígenas. Luta. Universidade. UFBA. Ações afirmativas



**MEMÓRIA, TRABALHO E COTIDIANO DE MORADORES DA VILA DE
DANTELÂNDIA, MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA**

Ana Emília de Quadros Ferraz¹
Verônica Ferraz de Oliveira²

INTRODUÇÃO

Este resumo faz parte dos resultados de uma pesquisa que trata de questões pautadas na problemática da produção de espaços rurais e urbanos no município de Vitória da Conquista, suas relações em rede, trabalho, cotidiano e a memória. O estudo está sendo desenvolvido pelo Centro de Estudos Urbanos e Territoriais (CEUT), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGeo-UESB), com a participação do PPGeo-UFS. Neste texto, tratamos especificamente da Vila de Dantelândia e sua relação com a cidade de Vitória da Conquista, com base no trabalho, no cotidiano e na memória de moradores da vila. Isto porque compreendemos que a memória é um importante conteúdo para se entender a produção do espaço. Como escreve Mendes (2009, p. 44):

Importa, portanto, o modo como pensamos o espaço e o entendemos, considerando a impossibilidade de compreender a sua produção sem levar em conta a memória e as representações sociais também como instituintes desse processo.

O projeto tem como objetivo examinar vários aspectos do lugar. Contudo, neste resumo, o objetivo central é analisar características socioespaciais reveladas por meio da memória e do cotidiano de moradores de Dantelândia. Além disso, o estudo teve os objetivos de: analisar a mobilidade do trabalho da população economicamente ativa moradora desta vila; avaliar os fixos encontrados na vila e fluxos gerados neste espaço; e

1 Orientadora. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: milauesb@gmail.com

2 Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1994) e mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (2009). Atualmente é professora da Faculdade Independente do Nordeste, do Curso de Arquitetura e da Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Vitória da Conquista. (UFS) – Brasil. Endereço eletrônico: veronica.ferraz@gmail.com



caracterizar aspectos socioespaciais.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos foi realizado um levantamento bibliográfico acerca da temática, com o intuito de subsidiar teoricamente a pesquisa. Também foram feitos levantamentos de dados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e por meio de trabalhos de campo.

As pesquisas de campo ocorreram em 2014 e 2016, quando foram aplicados questionários e realizados levantamentos de informações com base em observações diretas e entrevistas. De acordo com o IBGE (2010), a vila de Dantelândia tem uma população de 656 residentes, sendo 321 homens e 335 mulheres. Tem 192 domicílios ocupados. Foram aplicados 31 questionários, que correspondem a 16,1 % do universo dos domicílios ocupados na vila. Para a aplicação foi utilizada amostragem aleatória.

A pesquisa forneceu suporte para a composição de mapa e fotos, bem como para construção de tabelas e gráficos. Ela revelou diversas variáveis que foram trabalhadas com base em análises que relacionam teoria e empiria. Parte dos dados coletados é apresentada neste resumo. Os questionários aplicados aos residentes da vila versaram sobre vários temas como: a situação da família, da residência e do trabalho. A memória e o cotidiano dos moradores foram resgatados com base nos diversos temas como: localização do trabalho; tipo de ocupação; tipo de vínculo empregatício; transporte utilizado para ir ao trabalho; custos; motivos que levam a migração de pessoas em busca de trabalho; contribuição dada em casa, com a renda adquirida em seu labor; relação entre os fixos encontrados no lugar e os fluxos gerados, entre outras questões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Podemos perceber que a mobilidade dos moradores deste lugar é significativa, pois os relatos revelam que há mobilidade, principalmente para a cidade de Vitória da Conquista, em razão da falta de infraestrutura do comércio e serviços, produzindo uma rede característica deste território. A questão do trabalho adquire uma centralidade



porque averiguamos que ele é fator importante para fixação do homem no interior do município, paradoxalmente, pela mobilidade. Este paradoxo é percebido pelo fato da existência de várias construções na vila (Figura 1).



Figura 1 – Casa em construção na vila de Dantelândia, município de Vitória da Conquista, Bahia, 2017.

Os resultados revelam que a vila de Dantelândia não tem dinamicidade em termos de economia, pois a mesma ainda possui um grau, intenso, de dependência do comércio e dos serviços ofertados pela cidade de Vitória da Conquista. Este fato expressa a real necessidade de mobilidade para diversas atividades cotidianas: como fazer compras de mantimentos, roupas e calçados e realizar serviços bancários. Essas variáveis representam aspectos espaciotemporais da rede geográfica verificada com base na memória do cotidiano dos moradores da vila. De acordo com Ferraz (2009, p. 25):

A rede possui uma dimensão territorial, que reflete diferentes espaciotemporalidades. O formato da rede é uma das dimensões de seu próprio processo, que estabelece e é estabelecido numa relação híbrida de elementos materiais e imateriais. Cada aspecto analisado, cada escala examinada, cada tempo pesquisado proporciona novos desenhos da rede, cujas possibilidades são infindáveis.

Os resultados apontam que em Dantelândia parte da População Economicamente Ativa (PEA) atua na própria vila, enquanto outra parcela não encontra saída que não seja a de buscar emprego fora do local de sua moradia, especialmente na cidade de Vitória da Conquista. A investigação apontou que parte dos rendimentos das famílias é obtida com a ajuda dos trabalhadores que atuam fora da vila.



CONCLUSÕES

Ao analisar as características socioespaciais por meio da memória dos entrevistados o cotidiano dos moradores de Dantelândia foi revelado. Os relatos apontam que existe uma intensa relação em rede da vila com a cidade de Vitória da Conquista, especialmente em razão da falta de postos de trabalho e da carente infraestrutura do comércio local. A mobilidade da população moradora desta vila é cotidiana. Contudo esse movimento viabiliza a permanência no lugar de residência, na própria vila.

Palavras-chave: Memória. Cotidiano. Mobilidade. Rede geográfica.

REFERÊNCIAS

FERRAZ, Ana Emília de Quadros. **O espaço em movimento:** o desvelar da rede nos processos sociotécnicos do sistema de saúde de Vitória da Conquista – Bahia, 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Geografia. São Cristóvão, 2009. (Orientador: José Borzacchiello da Silva)

MENDES, Geisa Flores. **Sertão de traz na alma?** Território/lugar, memória e representações sociais. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Geografia. São Cristóvão, 2009. (Orientadora: Maria Geralda de Almeida)

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico** 2010.



A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA REDE DE PROTEÇÃO À CRIANÇA

Ana Lúcia Castilhano de Araújo¹
Otávio Ribeiro Lago Netto²

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados de um estudo exploratório realizado na disciplina Infância e Sociedade que compõe o currículo do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A disciplina propõe a discussão de conceitos de infância, criança e suas relações com a sociedade. Para tanto, a disciplina busca compreender o histórico e a construção social da infância, problematizar as relações entre infância, psicologia e ciências humanas e observar a criança na sociedade bem como espaços de desenvolvimento infantil. Também faz parte da proposta, conhecer e questionar políticas de proteção à infância e as redes de atenção à criança. Com o objetivo de relacionar a história da infância com a atual concepção de criança, especialmente quanto à necessidade de proteção, foi realizado um levantamento preliminar com a finalidade de esclarecer duas questões: porque proteger a criança e como se realizar essa proteção.

O objetivo do trabalho aqui discutido é apresentar algumas reflexões sobre as concepções de infância e de proteção presentes no discurso e nas definições de profissionais da rede de atenção a crianças no Município de Vitória da Conquista.

É inegável o avanço que a rede de atenção à infância trouxe à sociedade, tanto em termos do trabalho efetivo realizado junto à criança, como no questionamento levantado sobre o que é família, o que é criança e qual seria a inter-relação entre ambas.

A perspectiva de abordar questões das crianças e das infâncias, em consideração às determinações estruturais e dimensões contextuais é reflexo de intenso debate que acontece desde os anos de 1980, período de intensa luta pelo reconhecimento dos direitos da criança. (FARIA & FINCO, 2011). A atenção às determinações sociais, nesse sentido

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é Professora Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Membro de corpo editorial da Aprender (Vitória da Conquista). Endereço eletrônico: alcastilhano@gmail.com

2 Graduando em Psicologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/Vitória da Conquista UESB- Brasil. Endereço eletrônico: otaviolago1@hotmail.com



requer interlocução disciplinar, e uma articulação que permita perceber processos políticos, econômicos, históricos, culturais e sociais determinantes na relação entre criança e sociedade. A concepção de infância como categoria social está amparada nos estudos de áreas como a Sociologia (PINTO & SARMENTO, 1997), geografia da infância (LOPES & VASCONCELOS, 2006), história (DEL PRIORE, 2015; ÀRIES, 1981); filosofia (GAGNEBIN, 1997) e antropologia da criança (COHN, 2005). Campos investigativos que rompem com as investigações restritas à medicina, à pedagogia, à psicologia do desenvolvimento tradicional e apontam novas possibilidades.

Passetti (2015) observa um novo entendimento acerca da garantia e defesa dos direitos da criança que se anuncia com a redemocratização do Brasil e com a Constituição Cidadã de 1988 possibilitando a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 2016). A ênfase se desloca para a educação na formação do cidadão, articulada com os princípios constitucionais que prezam pelo exercício da cidadania.

Quando se fala em garantia de direitos da criança e do adolescente, fala-se em direitos fundamentais como o direito à vida e à saúde; o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; o direito à convivência familiar e comunitária; o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; por fim, direito à profissionalização e à proteção no trabalho (BRASIL, 2016). Direitos que somente podem ser compreendidos com vistas à infância, definida por Qvortrup (2011) como categoria social vivenciada por crianças, inter-relacionada com outras partes/categorias sociais.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o levantamento das informações aconteceu como proposta da Disciplina Infância e Sociedade que é composta por dezoito discentes, organizados, para esta tarefa, em nove duplas, às quais foram propostas a realização de entrevistas com pessoas atuantes em instituições de prevenção, promoção e proteção dos direitos das crianças para posterior discussão em sala de aula. No total, oito profissionais foram entrevistados: psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, pessoas da comunidade com funções nas instituições. As entrevistas se basearam em duas perguntas: Por que a criança necessita de proteção? Como a instituição faz a proteção? Apesar do estudo se dirigir às instituições, a abordagem foi focalizada nas falas dos profissionais, não sendo solicitada consulta a nenhum documento ou estatuto que definisse as questões propostas



de forma oficial. A finalidade era perceber qual a concepção de infância, direito e proteção que orientava os profissionais. Foram feitas visitas às instituições governamentais e não-governamentais que compõem a Rede de proteção integral à criança.

As respostas às duas questões propostas foram gravadas e transcritas na íntegra. Utilizamos Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) como metodologia, pois nos permite identificar as concepções dos entrevistados através das estruturas semânticas utilizadas. A partir de leitura exploratória, referenciamos conteúdos específicos que aparecem nas falas, para então, realizarmos a discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme dissemos anteriormente, as visitas às instituições tinham como objetivo constatar as concepções dos profissionais acerca do conceito de infância e sua proteção. As respostas dadas apresentam concepções sobre proteger a criança “porque ela é o futuro do amanhã”; “para evitar que ela se torne um futuro infrator”; “porque ela é um ser frágil e não tem como se defender”; “porque é o futuro da sociedade”; “porque a criança é um ser em desenvolvimento e necessita da proteção do adulto”; “porque a família falha em sua função de proteger”; “porque tem seus direitos violados”. Uma das respostas mais recorrentes no discurso dos profissionais foi a concepção de criança como futuro cidadão ou futuro da sociedade. Algumas dessas falas eram complementadas por uma preocupação com o ajustamento e adaptação das crianças às regras sociais. Apenas uma das respostas aponta a “proteção integral com objetivo da cidadania plena”. Apesar da posição de vanguarda trazida à sociedade pelo ECA, os ideais educacionais e corretivos em relação à infância ainda parecem orientar a visão de profissionais que lidam com crianças que, de alguma maneira, se encontram em risco ou em situação de vulnerabilidade social. A idéia de que o risco e vulnerabilidade podem gerar indivíduos desajustados e que estes oferecem risco à sociedade. Esta preocupação já orientava as ações educacionais e sociais no século XX (PASSETTI, 2015; BOTO, 2002).

Foram identificadas falas que confirmam o lugar paradoxal ocupado pelas crianças, como potência e fragilidade ao mesmo tempo. Entretanto, esta potência, aparentemente, se liga muito mais às possibilidades de ser corrompida pelo ambiente do que em competência para ultrapassar um determinado contexto adverso, por exemplo. De qualquer forma, registra-se a situação social de passividade da criança diante de todo o seu contexto de



vida, fator fundamental para iniciar ou orientar políticas públicas voltadas para a infância.

A abordagem sociológica da infância, parte da crítica à posição de subordinação que a criança ocupa na sociedade, posição essa construída por processos sociais em que a criança aparece como incompleta, sendo o adulto o parâmetro de completude. Os estudos sociais da infância “são alternativas, que re-conceituam o lugar das crianças na estrutura social e destaca as contribuições exclusivas que as crianças dão ao seu próprio desenvolvimento e socialização” (CORSARO, 2011, p. 17).

CONCLUSÕES

Após longas discussões lideradas pela sociologia da infância, a naturalização da criança permanece no discurso social, e muitas vezes, parece se sobrepor às concepções críticas, que se contrapõem ao pensamento essencialista. Mesmo no campo de conhecimento da psicologia caber-nos-ia questionar até que ponto a proteção à criança justificada a partir do seu estado de pessoa em desenvolvimento, não nos remete a uma naturalização da situação infantil como passível de proteção e correção/orientação por “causas naturais”.

Como compreender a garantia e proteção dos direitos da criança dispostos no ECA sendo que o direito à participação é negado nas instâncias onde deveria ser privilegiado? É nesse ponto que se evidencia a distância de se considerar a criança como foco dos processos e como ator social, ou seja, capaz de atribuir sentido às suas ações, visualizar os efeitos de decisões e comportamentos.

A discussão e os desdobramentos decorrentes de um estudo sobre proteção à criança e concepções de infância são longos e foram apenas apontados aqui como forma de registro e inquietação por um tema que, de fato, demanda um aprofundamento condizente com a sua importância no contexto social e acadêmico atual. Muito mais pode e deve ser feito no sentido de investigar e discutir sobre a situação da criança atendida nas redes de proteção e sobre as concepções de infância que orientam o trabalho voltado à população infantil.

Palavras-chave: Infância. Sociedade. Proteção. Direitos da criança.



REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Infância**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar e KUHLMANN Jr., Moysés (orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez. 2002. p.11-60.

BRASIL. **Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Salvador: [s.n.], 2016.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Coleção ciências sociais passo-a-passo. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis; Revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELOS, Tânia. Geografias da infância: territorialidades infantis. **Currículos sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p.103-127, jan./jun. 2006.

PASSETTI, E. "Crianças carentes e políticas públicas". In: DEL PRIORE, Mary. **História da Crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". Tradução e



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

Apresentação de Maria Letícia Nascimento. **Pro-Posições**, Campinas, v.22. n.1 (64), p.199-221, jan./abr. 2011.



**ALGUNS ELEMENTOS DA GEOGRAFIA PARA O ESTUDO DAS INFÂNCIAS:
ESPAÇO E SUBJETIVIDADE**

Ana Lucia Castilhano de Araújo¹

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de algumas reflexões sobre o espaço na constituição das subjetividades de crianças que habitam cidades. Ele se apresenta em formato de ensaio reunindo concepções teóricas sobre as inter-relações entre espaço e infância na cidade. Assim, diferente de um estudo científico formal, propomos expor algumas perguntas e inquietações sobre as abordagens da infância nessa grande teia que está sendo construída sobre o tema com a ajuda de vários campos do conhecimento. No presente texto procuramos dialogar com a geografia, fazendo um contraponto com a sociologia da infância e psicologia do desenvolvimento. O sentido é de aproximar conceitos relativos à formação da subjetividade, ou a constituição dos sujeitos, e o espaço, especialmente em termos da experiência infantil no contexto das cidades.

Venho, há algum tempo, refletindo sobre a importância de pesquisar os espaços das infâncias a fim de compreender o que essas experiências podem significar para a criança. Após vários anos de pesquisa sobre infância e crianças, partindo da psicologia até chegar à sociologia e educação, convenço-me, cada vez mais, sobre a importância de se constituir um estudo inter ou multidisciplinar sobre esses sujeitos em seus contextos de vida. O que é o espaço para o indivíduo? O que é o espaço para a criança, particularmente o espaço exterior de sua cidade? Que significados o espaço pode ter para uma pessoa que cresce e amplia sua visão de mundo a cada dia?

METODOLOGIA

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é Professora Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Membro de corpo editorial da Aprender (Vitória da Conquista). Endereço eletrônico: alcastilhano@gmail.com



Apresentamos este texto sob a forma de ensaio teórico. Para Meneghetti (2011), no ensaio, a orientação é dada não pela busca das respostas e afirmações verdadeiras, mas pelas perguntas que orientam os sujeitos para as reflexões mais profundas. O ensaio pode servir como meio de realizar análises e “elucubrações em relação ao objeto, independentemente de sua natureza ou característica”. Refletir sobre relações entre objetos e campos de conhecimento ou apresentar interrogações são considerados no texto com proposta ensaística. Assim, se o texto com rigor científico, resultado de pesquisas com objetivos, hipóteses oferece respostas e conclusões, o texto ensaístico pode se concentrar em apresentar reflexões e perguntas em direção a novos conhecimentos, científicos, quando é possível sistematizar pesquisas sobre o objeto, ou pré-científicos, quando o conhecimento ainda necessita de maturação.

Para a presente proposta, o principal sentido é pontuar reflexões, posto que o campo de estudos sobre infância e cidades ou geografia da infância vem evoluindo rapidamente por meio das pesquisas desenvolvidas em áreas diversas, com importantes expoentes no mundo todo.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

Para a psicologia, as relações entre o chamado “sujeito” e o que não é sujeito, ou o que se chama “objeto” variam de explicação de acordo com a teoria que se dispõe a explicar essa relação. Algumas dessas teorias se debruçam sobre a questão da identidade do sujeito ou como ela seria constituída a partir de suas relações com a realidade. No entanto, essa realidade psicológica gravita em torno de relações entre sujeitos e objetos de conhecimento ou entre sujeitos e objetos afetivos. Não queremos aqui mostrar a psicologia como um campo reducionista, pelo contrário. Estamos apenas apontando algo que se refere, provavelmente, às peculiaridades das ciências em seus esforços para explicar a realidade.

A geografia desempenha um papel fundamental para o estudo do espaço na compreensão do mundo e interpretação da realidade pela criança, dando um sentido ao mundo sob o viés da cultura. No campo da geografia podemos observar produções que fazem referência à constituição da subjetividade humana em meio a uma construção simbólica que admite os signos e realidades das culturas relacionando-os à experiência com o espaço. (SANTOS, 1997). Mais além, idéias também no campo da geografia passam



a considerar sentimentos e concepções ligados a espaços, ou a experiência dos seres humanos com seus meio-ambientes. Ideais sobre o espaço, significados atribuídos ao mundo trazem consigo componentes subjetivos e afetivos (TUAN, 1983).

Haesbaert (2006, p.131) considera o conceito de lugar como portador de características subjetivas na relação do homem com o espaço. Em geral o conceito de lugar implica processos de reconhecimento e relações de identidade. Embora a geografia elabore um sentido hermenêutico para as categorias de espaço e lugar, do ponto de vista da psicologia, ainda há diversas questões a serem consideradas. Mas isso, evidentemente, faz parte do conjunto de questões que cada ciência propõe em seu campo de investigações. A interlocução da geografia com a psicologia talvez passe pela experiência revestida de significado essencialmente emocional, e este significado pleno de sentido por meio da memória elaborada pelo indivíduo ao longo de sua vida.

Para o estudo da infância, outro conceito central no entendimento de autores, tanto da sociologia da infância (PLAISANCE, 2004) como da psicologia do desenvolvimento, especialmente nas teorias de Piaget e Vygotsky, é o de socialização. O conceito de socialização está no centro da construção da sociologia da infância, porque nele se concentra a própria definição das relações entre criança e sociedade, e acreditamos, com base nas propostas dos autores que estudam a geografia cultural, pode estar associado ao espaço como instância que, juntamente com outros processos culturais, operam na constituição da subjetividade humana, especialmente nas identificações e relações sociais. As relações entre processos de socialização e formação cultural são abordadas com propriedade pela psicologia sócio-histórica, que tem em Vygotsky seu principal expoente.

A cultura, como teia que constitui e é constituída pelos indivíduos, oferece ao ser humano os meios de se apropriar dos ambientes. A partir daí, as características humanas passam a imprimir a paisagem, transformando-a em lugar humano, ao qual as pessoas atribuem significados e se reconhecem. Assim, “reconhecer-se é memorizar imagens concretas, apreensões visuais, às vezes odores e barulhos, que permitem saber se já se esteve em tal ou qual lugar” (CLAVAL, 2007, p.189).

Andar longas distâncias na companhia de um dos pais, atravessando grandes praças, grandes avenidas, indo em direção a algum lugar. Caminhar com um objetivo, em cidades grandes, tendo imensos cenários de elementos muitas vezes incompreensíveis para uma criança. Pessoas de tipos tão variados, espaços tão amplos. Acima, abaixo. Prédios altos. Centro da cidade, distâncias a percorrer. Talvez possamos dizer que a cidade signifique, ao menos por um tempo, para a criança, um universo inteiro. Tudo o que ela conhece sobre a dinâmica social e espacial. Pessoas vivendo nas ruas, especialmente em certas partes do



centro da cidade, com suas roupas, cabelos e modos peculiares.

Podemos partir do princípio de que o espaço urbano traz questões diferentes para adultos e crianças. Partes diferentes da cidade chamam atenção de crianças e adultos. Cada um pode caminhar pelas ruas com preocupações e olhar completamente diferentes diante de um mesmo ambiente.

Espaço e lugar carregam símbolos diferentes. O espaço, para a experiência humana, possui um significado de liberdade; e o lugar, um sentido de segurança. (TUAN, 1983, p.3). Considerando que lugar implica domínio por parte do sujeito, o espaço passa a ser um lugar quando se estabelece uma relação de apropriação por parte do sujeito. No caso da criança pequena, o espaço é vivenciado juntamente com a sua família ou o grupo de adultos que a cercam. O mundo, para ela, pode ser visto do alto do colo do adulto; de sua visão de pessoa pequena em um mundo muito grande; de uma perspectiva na qual ela só pode olhar nos olhos do adulto se ele se abaixar para ela.

A proposta de Lopes e Vasconcelos (2006) é de pensar essas questões do ponto de vista de uma geografia da infância considerando os lugares como categorias imbricadas na cultura e na subjetividade. Assim, as infâncias seriam construídas em contextos territoriais a partir dos quais as identidades locais, formadas inclusive pela topografia do espaço, se entrelaçam com a produção do lugar. Crescer entre montanhas ou em cidades litorâneas, com ruas asfaltadas ou de terra, caminhando entre tons de verde de vegetação ou o vermelho do barro, forma, juntamente com os modos culturais de manejo do cotidiano, as crenças e formas de interpretar a realidade, as infâncias das crianças de um determinado lugar.

CONCLUSÕES

O esforço para compreender a criança utilizando o discurso de outras ciências vem fazendo parte de vários estudos. Isto já é uma realidade e uma tarefa conjunta no estudo da infância. A geografia é um campo do conhecimento com grandes contribuições para o estudo da infância, especialmente ao enriquecer o conceito de cultura incorporando o espaço e as relações do ser humano com suas experiências locais, a partir de contextos carregados de sentidos e afetividade. O espaço é certamente um dos fatores de constituição dos pequenos sujeitos, as crianças, particularmente o espaço social, repleto de construções e pessoas, de objetos e artefatos que precisam ser decifrados e reinventados.



Há um processo de relações, percepções e escolhas que se ordenam a partir da vivência de determinado espaço. A vivência de um espaço aberto, da amplitude, de uma casa clara ou escura, de contatos humanos estreitos, da visão da porta se abrindo e mostrando o exterior da sua residência, tudo isso compõe uma determinada realidade que será interpretada pelo indivíduo de uma maneira própria, subjetiva.

Pesquisas que abordem os significados e o uso do espaço pelas crianças pequenas e o significado e as memórias para as crianças maiores, certamente ajudariam a fazer uma inter-relação entre conceitos como os de lugar e território aos de socialização e subjetivação nos sujeitos. Sentimentos como os de segurança, identidade, pertencimento, amor e aversão, medo, tão trabalhados pela psicologia, podem ser explorados a partir do conceito de espaço. Neste caso, para considerar que os sentimentos humanos (ou quais deles, talvez) se formam e se associam a pessoas, mas também aos espaços. Em seu processo de socialização, os seres humanos significam os contatos estabelecidos com outros seres humanos. Esses contatos se tornam importantes para a construção da própria identidade do sujeito, e são repletos de sentimentos. Este mesmo processo pode ser compreendido na evolução do espaço à condição de lugar.

Palavras-chave: Espaço. Infância. Geografia da infância.

REFERÊNCIAS

CLAVAL, Paul. (2007). **A geografia cultural**. Trad. Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. 3ª edição. Florianópolis: Editora da UFSC.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELOS, Tânia. Geografias da infância: territorialidades infantis. **Currículos sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio- teórico? **RAC. Série Debates**. Curitiba, v. 15, n. 2, pp. 320-332, Mar./Abr. 2011. Disponível em: www.anpad.org.br/rac.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Cadernos de Estudos**



Educação e Sociedade. Trad. Alain François. vol. 25, nº 86. Abril 2004. Campinas: CEDES. pp.1-21.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel. 1983.



**A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

Ana Lúcia Santos Souza¹
Daisi Teresinha Chapani²

INTRODUÇÃO

Críticas à formação fundamentada na racionalidade técnica e a difusão de pesquisas que demonstram a origem heterogênea e o caráter situado dos saberes docentes (CARR; KEMMIS, 1988; TARDIF, 2002) têm levado à busca de propostas formativas que buscam superar a rigidez e hierarquia entre as diferentes formas de conhecimentos e apontam para a convergência de múltiplos espaços e tempos formativos mais consistentes, democráticos e horizontais (CHAPANI; SANTOS, 2015). Assim, a intersecção entre universidade e escola vem se constituindo como espaço de formação de licenciandos e de professores da educação básica e superior.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) fundamenta-se justamente na premissa que a escola e a universidade constituem-se como ambientes formativos e de produção de conhecimentos sobre a educação e a docência, de maneira que se têm demonstrado a construção de uma relação mais nivelada entre essas duas instâncias formativas (FELÍCIO, 2014), o que não impede que essa pretensa horizontalidade seja problematizada (FABRI; OLIVEIRA, 2013). Assim, o objetivo desse trabalho é analisar a relação entre universidade escola inferidas dos artigos científicos produzidos no interior do projeto do Pibid-Uesb.

METODOLOGIA

1 Mestra em Educação em Ciências e Matemática, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atualmente é docente substituta na UESB, Brasil. Endereço eletrônico: ubatense@yahoo.com.br

2 Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho'. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Endereço eletrônico: dt.chapani@gmail.com



De acordo com os relatórios parciais (UESB, 2014, 2015, 2016), o Pibid-Uesb acumula imensa produção acadêmica, porém, muitos produtos têm circulação restrita, por isso, usamos a internet para encontrar o material para nossa análise. Entre os dias 27/03/2017 e 02/04/2017, realizamos busca no Google Acadêmico³ utilizando os termos Pibid + Uesb e obtivemos 363 páginas com 10 chamadas cada. Abrimos cada chamada e baixamos os materiais que estavam efetivamente relacionados ao projeto Pibid-Uesb. A busca se encerrou na 29ª página, quando os resultados deixaram de ter relevância para nosso objetivo. Com isso, tivemos 79 trabalhos entre publicações em anais de eventos, artigos em periódicos, teses, dissertações e trabalho de final de curso, esse material foi numerado de 01 a 79. Nossa análise centrou-se apenas nos artigos publicados em periódico (total de 17) que foram lidos e sofreram um processo de análise inicial, momento em que notamos que alguns não contribuíam para nosso entendimento sobre a relação universidade-escola, de maneira que selecionamos 12 deles, a saber: Bertani e Santos (2016), Brandão e Silva (2016), Cardoso, Figueiredo e Soares (2016), Chapani, Santos e Ribeiro (2016), Oliveira et al (2015), Santos e Gonçalves (2016), Santos e Moraes (2015), Silva e Carvalho (2015), Silva e Loureiro (2015), Silveira et al (2015a), Silveira et al (2015b), Viana et al. (2016). Para análise, usamos 3 indicadores relativos à produção do conhecimento: espaços, sujeitos e autorias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espaços

Com esse indicador pretendemos verificar como se dá a relação universidade escola analisando como esses espaços são apresentados nos artigos selecionados. Idealmente, de acordo com os objetivos do Pibid, essa relação deveria ser horizontalizada, implicando reciprocidade e mutualidade de lugares.

De fato, notamos que geralmente há indícios de busca de efetiva interação entre esses espaços. De forma geral, as discussões, reuniões e rodas de estudos ocorrem na universidade e as ações na escola (explícito nos trabalhos 19 e 79). Embora esse arranjo possa se dar por questões pragmáticas (existência de espaço físico, por exemplo), ele pode

3 <https://scholar.google.com.br/>



reforçar a ideia da universidade como local de teoria e a escola como espaço da prática. Alguns artigos apresentam a escola também como espaço de reuniões e discussões (23, 74) e outros trabalhos (13, 74) citaram espaços extraescolares.

A escola aparece como um local a ser (re) conhecido (trabalho 16), a partir dos significados construídos por seus atores, buscando-se a “compreensão do cotidiano da escola, tendo como alicerce, as relações humanas e as representações sociais construídas pelos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar” (OLIVEIRA et. al., 2015, p. 6). Também pode ser o local onde ocorrem testes de materiais e estratégias de ensino e coleta de dados para as pesquisas (14, 15, 19, 78), além de local de levantamentos e discussão de questões educacionais (23, 79).

SUJEITOS

Com esse indicador buscamos perceber aspectos ligados às interações e compartilhamento de ações nos subprojetos do Pibid-Uesb. Segundo Santos e Gonçalves (2016, p. 5), o projeto fundamenta-se em conceitos que buscam articular teoria e a prática na formação docente, sendo que a “ideia de microrrede busca representar a articulação entre os diferentes atores e instituições envolvidos neste programa: licenciandos, professores e alunos da educação básica e formadores de professores, além de eventuais colaboradores”. Expressões como ações colaborativas, trabalho coletivo, metodologia participativa, pesquisa-ação etc (trabalhos 13, 23, 74, 78, 79) evidenciam um caminhar nesse sentido.

O foco dos trabalhos muitas vezes está centrado no desenvolvimento dos licenciandos em curso (14, 15, 16, 19) ou egressos (18), o que corresponde ao principal objetivo do projeto, ligado à melhoria da formação inicial de professores. Alguns também apresentam as vozes dos professores supervisores (23) e outros incluem alunos e membros da comunidade (74). O desenvolvimento profissional de professores de educação básica e superior foram apenas tangenciados na maioria dos trabalhos. Um dos artigos (76) focou nas histórias de vidas de gestoras escolar e nenhum se aprofundou nos processos de aprendizagem dos professores universitários. No entanto, segundo Silva e Carvalho (2015, p. 16), o programa “tem promovido a inserção do professor em formação na trama escolar, a atualização contínua dos professores da educação básica, e oportuniza o professor universitário visitar os seus conceitos e ações pedagógicas”.



AUTORIA

Cabe aqui indagar: quem são os autores do conhecimento produzido no Pibid-Uesb? Quais são os sujeitos envolvidos no processo de socialização das experiências com o programa na UESB? NA busca de resposta a essas questões, sintetizamos as informações dos artigos no Quadro 1.

Trabalho	Total autores	Total instituição	Primeiro autor		Escola	Demais autores		Escola
			Universidade			Universidade		
			Docente	Licenciando		Docente	Licenciando	
13	2	2						
14	4	2						
15	4	2						
16	5	2						
18	2	1						
19	4	3						
23	2	2						
73	2	1						
74	2	1						
76	3	2						
78	2	2						
79	3	1						

Quadro 1: Indicação de número de autores, número de instituição e autoria dos trabalhos selecionados. Fonte: dados da pesquisa

Como se observa no Quadro 1, todos os primeiros autores dos trabalhos analisados situam-se no campo da academia, sendo que quase 70% são pesquisadores. É animador ver que mesmo em pequeno número, os licenciandos também assinam artigos do Pibid como autores principais. No entanto, os professores de educação básica não são primeiro autor em qualquer dos trabalhos analisados e são coautores em apenas metade deles. É claro que as condições de trabalho desses professores, assim como o pouco reconhecimento que a produção científica desses docentes apresenta, seja no interior da própria comunidade científica, seja com relação à carreira docente, pode desestimular os



professores de educação básica a investirem na escrita de trabalhos. Porém, entendemos que o Pibid poderia servir para problematizar essa situação e trazer mudanças nesse sentido. Precisamos também no questionar se a hierarquização do conhecimento não encontra aqui uma forma de expressão. Vemos que apenas 4 trabalhos apresentam os três principais agentes (professor universitário, licenciando e professor de educação básica) como autores.

CONCLUSÕES

O PIBID-UESB iniciou suas atividades no ano de 2010, com o intuito de melhorar a qualidade da formação dos cursos de licenciatura. Reconhecemos a potencialidade do programa, sua abrangência e sobretudo, impactos produzidos tanto nas licenciaturas quanto nas escolas básicas. Este trabalho é um recorte e como tal, apresenta limitações, pois os dados foram analisados com base em trabalhos publicados sobre o programa, os quais podem apresentar lacunas em relação aos resultados sobre as realidades apresentadas. Julgamos relevante a realização de entrevistas com alguns participantes, a fim de complementar as informações, como também levantar estratégias para promoção da relação colaborativa entre universidade-escola-comunidade, o que pretendemos, em estudo futuro.

Palavras-chave: PIBID. Formação de Professores. Práxis.

REFERÊNCIAS

BERTANI, J. A.; SANTOS, D. J. Perspectivas para pensar a formação docente em matemática: algumas atividades desenvolvidas no Pibid (Uesb – Jequié). **Revista de Iniciação à Docência**, v. 1, n. 1, 2016.

BRANDÃO, M. S.; SILVA, S. N. Ações socioambientais na escola do campo: a metodologia participativa no Pibid interdisciplinar-educação ambiental. **Revista de Iniciação à**



Docência, v. 1, n. 1, 2016.

CARDOSO, M. C.; FIGUEIREDO, S. O.; SOARES, S. E. C. Atratividade da carreira docente na educação básica: fios de reflexões sobre o prazer e o sofrimento da professoralidade. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 1, n. 1, 2016.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CHAPANI, D. T.; SANTOS, B. F. Formação de professores na interface universidade-escola: possibilidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. In: PÉREZ, L. F. M.; LOZANO, D. L. P.; BARRAHÁ, I. G. **Formación de profesores y cuestiones sociocientíficas**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2015.

CHAPANI, D. T.; SANTOS, T. B.; RIBEIRO, V. B. Inovação pedagógica: possibilidades vislumbradas no contexto de um subprojeto de educação em ciências. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 1, n. 1, 2016.

FABRI, E. H.; OLIVEIRA, S. Pibid e as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola. **Linhas Críticas**, Brasília, v.19, n.39, p. 429-448, 2013.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014

OLIVEIRA, D. P. A. Pensar e viver a escola: reflexões sobre a abordagem etnográfica no cotidiano escolar. **Revista Ensino & Pesquisa**, v.13 n.02 p.35-44 jul/dez 2015.

SANTOS, B. F.; GONÇALVES, M. C. B. O Pibid Uesb: trajetória, impactos e desafios. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 1, n. 1, 2016.

SANTOS, B. F.; MORAES, J. J. O Pibid e a trajetória profissional de licenciados em Química. **RBPG**, Brasília, v. 12, n. 27, p. 223 - 246, abril de 2015.

SILVA, S. N.; CARVALHO, G. Educação Ambiental no Pibid: trabalho colaborativo entre universidade e escola pública no interior da Bahia. **Saberes em perspectiva**, Jequié, v.5, n.12, p. 7-26, maio/ago. 2015.

SILVA, S. N.; LOUREIRO, C. F. B. O programa institucional de bolsas de iniciação a docência: reflexões sobre as ações da linha de ação educação ambiental. **Revbea**, São Paulo, v.10, n. 2: 163-175, 2015.

SILVEIRA, B. A. et. al. A aprendizagem do conteúdo desenvolvimento embrionário humano, por alunos de ensino médio, auxiliado por uma atividade prática realizada pelos bolsistas do PIBID. **Luminária**, União da Vitória, v, 17, n. 02, p. 16-23. 2015a.



SILVEIRA, B. A. et. al. Atividade prática implementada pelo Pibid subsidiando a aprendizagem do conteúdo divisão celular mitótica. **C&D-Revista Eletronica da Fainor**, Vitória da Conquista, v.8, n.2, p.114-124, jul./dez. 2015b.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UESB. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Projeto Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação. **Relatório Parcial**. UESB, Jequié, 2014, 2015, 2016.

VIANA, B. O. S. Impactos do Pibid para a formação de licenciandos em ciências biológicas da Uesb: um relato de experiência. **Revista Ensino & Pesquisa**, v.14 n.01 p.260-276 jan/jun 2016.



SER NO MUNDO: EDUCAÇÃO DO CAMPO, LINGUAGEM E IDENTIDADES

Ana Maria Oliveira Lima¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte da pesquisa de Mestrado em Letra: Cultura, Educação e Linguagens. Desta forma, consideramos todo um contexto social, político, cultural e histórico para se abordar as ações sociais desta pesquisa. Entendemos que pensar sobre educação é pensar sobre a constituição discursiva dos sujeitos e suas identidades num dado tempo e espaço. Acreditamos que aqui está o início do que se delineia como nosso objeto de pesquisa, qual seja a Identidades dos educandos na Educação do Campo em práticas discursivas em aulas de Língua Portuguesa, levando em consideração as interações educando-educador. Identificamo-nos com questões relacionadas à linguagem e identidades no âmbito das relações sociais inerentes à sala de aula como também em compreender os sentidos que os sujeitos dão a estas ações.

A linguagem é acontecimento, é produção de sentido, ela interfere na realidade. Entendemos que não há possibilidade humana fora da linguagem já que o homem vive num mundo marcado por discursos sociais que colaboram para imprimir sua marca enquanto sujeito social. Assim, ele está o tempo inteiro se reinventando por meio dela. Bakhtin (2004) contribui afirmando que o ser humano é um ser da linguagem e que, portanto, o diálogo está relacionado à vida. Freire (2006, p. 20) aposta na linguagem “como caminho da invenção da cidadania”.

Desta forma, levamos o desejo de compreender o espaço escolar de zona rural, especificamente as interações em sala de aula como constituidoras de identidades, com enfoque maior nos aspectos discursivos e linguísticos. Percebemos os aspectos sociológicos, educacionais e referentes à linguagem como pares deste nosso interesse, o que nos apontam caminhos para uma pesquisa dentro da Linguística Aplicada Crítica, pelo viés transdisciplinar. Ou seja, não tem como pensarmos a Linguística Aplicada Crítica sem pensar os sujeitos, a interação em sala de aula, as identidades, o local e o global.

¹ Mestra em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagens e Educação – GPLED – CNPQ – UESB. Professora Auxiliar na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: anaalima2005@yahoo.com.br



Desta forma, o desejo referido sempre foi alimentado por uma aspiração em contribuir socialmente para que uma mudança acontecesse. Rajagopalan (2003, p. 12) afirma:

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. **Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral.** (Ênfase acrescida).

Entre os linguistas aplicados, hoje, há um consenso em se redefinir uma agenda de pesquisa que contemple as questões sociais, em diálogo vivo e constante com os próprios protagonistas. Moita Lopes (2006, p. 94) provoca: “Como pensar novas formas de produzir conhecimentos com base em outros olhares e, assim, colaborar na reinvenção da vida social?”

Dentro desta perspectiva, e problematizando sobre a questão - “As identidades sociais dos sujeitos/educandos sofrem impacto na sala de aula – considerando a interação, a cultura escolar e a prática docente?” -, e sobre o nosso Objetivo Geral “Interpretar como a ação pedagógica da educadora afeta as identidades do sujeito/educandos da Educação do Campo a partir da exploração das suas práticas discursivas em aulas de Língua Portuguesa em turma do Ensino Fundamental” -, esta pesquisa se situa no âmbito da linguagem e das interações sociais numa situação formal de ensino em sala de aula de Língua Portuguesa em escola de zona rural, investigando o impacto destas relações nas identidades do sujeito/educando.

Considerando o caráter dialógico e discursivo da sala de aula e das constituições identitárias sociais que este espaço propicia, buscamos dialogar com o pensamento de Paulo Freire relacionando-o à Linguística Aplicada com algumas categorias de discussão que permeiam esta pesquisa, tais como, Identidade Social, Linguagem, Diálogo, Palavra. Freire (2014) aposta nas relações dialógicas e no diálogo como indispensáveis à alteridade, e defende que as práticas sociodiscursivas contribuem para a construção de identidades. Afirma que o diálogo é indispensável a uma pedagogia emancipatória e, ainda “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2014, p.109).

METODOLOGIA



Esta pesquisa é de cunho etnográfico. O cuidado em entender como as pessoas agem, por que agem de determinada forma e se elas têm consciência das suas ações foram decisivas ao fazermos esta escolha metodológica, com a preocupação contínua de não nos perdemos neste universo. Uma pesquisa de inspiração etnográfica exige do pesquisador um constante questionamento, mobilizado pela reflexão e pela autorreflexão, como também um tempo delongado em campo, em que a visão da totalidade do cotidiano seja percebida de forma que não seja desfalcada também a visão particular e individual, ressaltando a complexidade de uma dada sociedade, comunidade ou grupo.

Por meio da abordagem etnográfica, o nosso campo de pesquisa se revela em uma sala de aula de escola situada em zona rural, na cidade de Vitória da Conquista – Ba. Partimos do pressuposto de que a sala de aula é um lugar de conflito de vozes e, assim sendo, entendemos que os significados vão sendo atribuídos pelos sujeitos ali presentes e suas identidades, negociadas, por meio da linguagem. Deste modo, o *corpus* desta pesquisa compôs-se de presença em e com o campo por um período de seis meses, no ano de 2015, e em 2016 para refletir com a educadora sobre a sua prática pedagógica. A técnica de observação participante do cotidiano com seus instrumentos de pesquisa – gravação em áudio de aulas, fotografias, diário de campo –, as entrevistas e os questionários proporcionaram subsídios para a construção narrativa dos eventos discursivos e dialógicos sob a perspectiva identitária.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação² em nosso país sempre privilegiou o que foi proclamado, de forma hegemônica, pela classe dominante. Os saberes, conhecimentos e concepções de mundo desta classe serviram de balizadores para as políticas públicas educacionais, normatizando o que era/é considerado correto segundo os seus interesses sociais, culturais, políticos e econômicos. Um processo educacional excludente foi aos poucos se legitimando e o considerado fora do padrão era classificado como errado, equivocado, deturpado.

Os movimentos sociais relativos ao campo (camponeses), impulsionados pelos anseios e desejos dos excluídos do processo democrático relativos à educação, moradia, saúde, lazer e equipamentos materiais que favoreceriam a permanência destes no campo,

² Educação neste trabalho será sempre tratada como produção de conhecimento para emancipação do ser humano que se dá nas relações e nos conflitos sociais.



emergiram deste contexto social, histórico e político.

Em campo, pudemos perceber de forma eloquente este modelo hegemônico denunciado por Freire. Assim que se chega à escola, avista-se, de forma vultosa, um painel que retrata a cidade de Vitória da Conquista, considerando somente seu espaço urbano, com seus prédios, ruas pavimentadas, automóveis, transportes públicos, repartições públicas e etc. Teríamos ali um modelo, uma meta de sucesso, um sonho a ser alcançado que poderia ser viabilizado pela escola? Por que não há neste espaço uma referência a aquela localidade rural? Qual pronúncia de mundo é revozeada por este painel?

Desta forma, o que se tem percebido é o que se refere ao urbano como modelo, enquanto que o rural é atrasado, menor, sem cultura, inferior. Ou seja, a dicotomia urbano/rural tem como parâmetro o que é ditado pelas classes dominantes com seus padrões hegemônicos.

Sabemos que os caminhos percorridos pelos sujeitos que lutaram para se ter/discutir/politizar sobre educação do campo foram trilhados pelas lutas de classes preocupadas com a realidade de seus pares. Arroyo (1999, p.18) discute sobre a importância dos movimentos sociais para a tessitura da Educação Básica do Campo, tendo como aporte os direitos de cada trabalhador do campo à saúde, à educação, justiça, terra, igualdade, entre outros. Segundo o autor, o movimento social do campo articula seus pressupostos em diálogo com o direito porque “O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos do direito.”

Na investigação em curso, quando da pesquisa documental, constatamos que o município adota diretrizes de âmbito nacional, visto que a proposta pedagógica para a Educação do Campo não está mais em vigor e o município de Vitória da Conquista ainda não dispõe de outra para substituí-la. Desta forma, a SMED/VC, por meio do seu Núcleo Pedagógico, informou que esta se organiza por meio de núcleos pedagógicos, e o Núcleo de Educação do Campo monitora e coordena a implementação das atividades nas escolas do campo seguindo princípios de Leis e Diretrizes em nível nacional, que, na maioria das vezes, tem o urbano como parâmetro. Sem sombra de dúvidas, o fato de não considerar o campo com suas características culturais, sociais e linguísticas, auxilia na perpetuação das desigualdades sociais.

Corroborando com esta informação prestada pela SMED/VC, importante destacar neste momento o que a educadora da turma do Módulo V afirma em entrevista à pesquisadora participante sobre a proposta de Educação do Campo para o município de Vitória da Conquista.



Pesquisadora participante: Em relação à Educação do Campo, existe uma orientação da Secretaria de Educação?

Educadora: Não é diversificada da educação de Conquista. Tanto que a gente junta os grupos de Conquista com os nossos nos AC's de lá.

Pesquisadora participante: Os planejamentos acontecem juntos?

Educadora: É. Acontecem.

CONCLUSÕES

As interlocuções suscitadas a partir da geração dos dados da pesquisa nos impulsionam a perspectivar as influências exercidas pela educadora sobre as identidades dos seus educandos. Muito provavelmente estas influências são impactadas no direito de dizer, na não “hominização”, na perpetuação da exclusão dos oprimidos e sua consequente postura sempre silenciosa, pois “refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a educação ‘bancária’ mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 2014, p.82).

Chamou-nos atenção também a inoperância da SMED/VC quanto aos objetivos da Educação do Campo, evidenciando que ela trabalha na contra-mão da história de lutas e conflitos que geraram conquistas importantes para o educando do campo. Diante dos depoimentos da Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação, da entrevista com a educadora, e das aulas observadas, denunciemos uma Educação do Campo urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica.

Palavras-chave: Educação do Campo. Linguagem. Identidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. A **Educação Básica e o Movimento Social**



do Campo. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

BAKTHIN, Mikhail (VOLOCHÌNOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11^a ed. Trad. de Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 56^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.



A METÁFORA EM *TUTAMEIA*: CRIAÇÃO E AMPLIAÇÃO DE SENTIDOS

Ana Maria Rocha Soares¹

INTRODUÇÃO

A presente proposta de discussão constitui o resultado parcial do trabalho de pesquisa realizado durante o curso de Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens e toma como objeto de estudo a obra *Tutameia* (1967), de João Guimarães Rosa, como instrumento representativo para se repensar o papel da obra literária dentro das relações que se travam entre as coisas do mundo (sobretudo o rural) e a linguagem que as representa. Atento às peculiaridades do universo rural, Guimarães Rosa se vale de uma linguagem eminentemente performativa com vistas a garantir visibilidade aos aspectos socioculturais de um mundo ou de uma dada realidade que o autor toma como referência.

Nesta pesquisa, compreende-se a linguagem como mecanismo de mediação e de efetivação das relações do homem com o mundo na medida em que a obra literária – aqui tomada como objeto de estudo – é tratada como produção historicamente construída, cujos valores são pautados tanto nas postulações político-ideológicas de produção, quanto nas configurações socioculturais em que ela se inscreve. A obra literária, aqui, é tratada como instrumento cultural que responde a um momento específico e, como tal, constitui um meio de compreensão dos valores, condutas, crenças, pressupostos ideológicos e da cultura de uma época. E, nesse sentido, *Tutameia* consegue ser um imperativo das relações que a linguagem, num momento específico, trava com o homem, com uma dada região e, enfim, com o mundo.

Dentre os mecanismos dessa lógica performativa, destacam-se os dispositivos linguísticos e poéticos com os quais Rosa consegue garantir à palavra a peculiaridade de consubstanciar-se em “coisa” representativa desse mesmo universo cultural, assim como consegue, mediante o processo metafórico, operar com a palavra (em metáfora) quando em circunstâncias em que esta se mostra insatisfatória ou limitada ante o vasto e complexo repertório das coisas do mundo.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Endereço eletrônico: anamarialiterata@yahoo.com.br



EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A presente proposta tem como fundamento os estudos de Hans Blumenberg em *A Teoria da não-conceitualidade* (2013) atinente à ideia de a metáfora tentar superar essa insuficiência do conceito; assim como se consideram as contribuições de Paul Ricoeur em *Teoria da Interpretação* (2005) e em *A metáfora viva* (2015) quanto ao papel da metáfora viva e do símbolo nesse processo de ampliação do significado.

Uma vez que a metáfora é tratada, aqui, como um processo adotado por Guimarães Rosa como mecanismo de criação e recriação de sentidos, faz-se necessário repensar o convencional e arbitrário do conceito ante as circunstâncias de determinação e denominação das coisas que, no mundo, se encontram preche de um sentido (ou conceito). Pensar o arbitrário do conceito permite vislumbrar na obra rosiana uma propensão do autor para criar e recriar conceitos, assim como ampliar e resgatar significados quando da ausência de um conceito satisfatório, assim como em circunstâncias em que a linguagem precisa assumir uma funcionalidade específica. Nesse aspecto específico, busca-se como aporte teórico, além dos estudos de Blumenberg (2013), as contribuições de Ernst Cassirer, em *Linguagem e mito* (1992).

Blumenberg (2013) aponta o papel da metáfora absoluta como compensatória diante da incapacidade do conceito de designar a experiência humana ou a totalidade do universo. Ademais, tanto ele quanto Cassirer situam o conceito como algo articulado, seletivo e, por conseguinte, incapaz de abarcar a complexidade do mundo, o profundo da vida. Nesse sentido, a metáfora torna significativo aquilo que foge do campo da delimitação ou da experiência.

DISCUSSÃO

Nessa perspectiva, com o presente estudo, vislumbra-se como a metáfora, em *Tutameia*, consegue ser um instrumento que não só garante notoriedade a esse universo específico, como também consegue recuperar, (re)criar e ampliar sentidos para esse mesmo universo que a obra se prontifica a representar. A metáfora é, portanto, operada



com vistas à criação (e sugestão) de significados e seu papel se reserva à superação das circunstâncias em que a palavra (conceito) se mostra insatisfatória ou insuficiente diante a necessidade de designar, nomear as coisas, fatos e circunstâncias da vida, enfim ante o complexo e plural que se nos mostra o mundo.

Procedimento que se dá, na obra, numa ação em que a palavra, entremeada do poético, se consubstancia de uma “carga” sociocultural que identifica uma região, um povo, uma cultura, enfim, uma língua (variedade) que, não obstante descartada pelas instituições oficiais ou por produções convencionalmente aceitas como de prestígio, ganha tonalidade de eminência e razão de existir. O que se patenteia mediante mecanismos de (des)articulação /(re)articulação dessa mesma língua, com os quais o autor lança mão da modalidade padrão ou culta (em sua estrutura), dos neologismos e arcaísmos, mormente dos dispositivos poéticos. Nesse aspecto, o procedimento de Rosa se dá de maneira em que a palavra se metaforiza e é potencializada em alusão (ou sugestão) às necessidades ou inquietações próprias de qualquer homem, seja ele ambientado numa região geograficamente demarcada, seja ele fora dos limites espaço-temporais.

Não obstante, o trabalho de Guimarães Rosa nesse aspecto não se verifica apenas pelo papel de criação e ampliação de sentidos que ele estende à metáfora, mas também por adotar (e também valorizar) os processos metafóricos operados por pessoas cuja relação com a linguagem se dá não exatamente por fins acadêmicos ou por efeitos ornamentais, mas por circunstâncias de uso efetivo, dentro de uma funcionalidade. Entra aí um “performativo” que não se justifica exatamente pelo “decoro”, mas antes um “performativo” que se desvela para revelar especialmente o universo rural; para garantir notoriedade a um mundo que se vê obscurecido pelos espaços e regiões sócio e economicamente mais favorecidos.

Nessa perspectiva, é feita uma análise detida dos contos “Arroio-das-antas”, “Desenredo”, “João Porém, o criador de perus” e “Grande Gedeão”, além de breves considerações de excertos extraídos das várias narrativas nas quais se fazem mais visíveis os processos metafóricos em discussão. Ademais, compreende-se o símbolo como “metáfora não linguística” e, nesse aspecto, elege-se o elemento “rio” como imagem privilegiada nas estórias de *Tutameia* e, como tal, como recurso que funciona como metáfora (ou mito) alusiva às circunstâncias mais sutis e complexas da vida: a ideia do “prosseguir”, por exemplo, se vê metaforizada pela presença constante do rio.

A bem dizer, discute-se o papel que Guimarães Rosa reserva à metáfora em duas circunstâncias especiais: quando da precariedade do sentido embutido no convencional, limitado e arbitrário do conceito, bem como quando do insatisfatório e limitado da palavra



ante o papel de representar o complexo e profundo da vida. Processo esse em que a metáfora parece funcionar como uma espécie de compensação por parte da linguagem diante da sua intrínseca precariedade em representar o inesgotável e plural das manifestações e exigências do mundo (interiorano).

Também, na obra em estudo, vislumbra-se a palavra que aponta ou sugere a possibilidade de ser do homem, da vida, enfim da existência; são assim questões metafísicas mediadas pelas metáforas. Daí dizer que dois mecanismos aí se revelam: a coisa – ou o estado de coisa – que, se não se manifesta em evidência na vida, consegue, na obra de Rosa, ser – ostensivamente ou não – a própria coisa que nomeia; e, ainda, o processo através do qual a palavra, ou expressão, é metafórica e filosoficamente sugerida.

Pode-se apontar aí a perspectiva metafísica da obra, e, nesse aspecto, Guimarães Rosa opera mediante o mesmo procedimento metafórico, porém numa perspectiva em que o “não dizível” do fato ou da vida é manifestado pelo “sugerível” da coisa. Assim, a palavra – poeticamente (re)articulada – funciona como sugestão das inquietações e dúvidas existenciais; funciona como alusão a questões cujos caminhos só podem ser reservados às aporias filosóficas. Daí a linguagem que sugere poeticamente o existir, a vida, a possibilidade de vida, assim como o homem com suas inquietações, anseios e sonhos. Itinerários que só podem ser trilhados pela especulação metafísica e, por conseguinte, pela metáfora.

Para o que não é “dizível”, ou captável, ou melhor, aquilo que se caracteriza como “contrassenso”, o ficcionista busca viabilizar tal processo de sugestão – numa tentativa do “mostrável” – mediante procedimentos poéticos – sobretudo a metáfora – assim como as alusões metafísicas. Dessa forma, o sentido que a palavra assume na referida obra corresponde ao que, na teoria wittgensteiniana, se dá pela “possibilidade”, pelo “vir a ser”, e não exatamente um sentido atrelado a uma “verdade” dentro da realidade circunstante. O sentido manifesta-se por uma “lógica” de linguagem que figura ou traça uma lógica de mundo – sertanejo/rural ou mundana – que apresenta uma “condição” de verdade.

Como tal, cômico do papel representacional da palavra, com a consciência de que a relação entre o nome (palavra, conceito) e a coisa nomeada não se dá de forma direta, Guimarães Rosa, num mecanismo paradoxal, engendra uma lógica de linguagem na tentativa de fazer a palavra tornar-se “coisa”. Não obstante, quando da não possibilidade de dizer ou nomear a “coisa”, Rosa lança mão das metáforas que, por não dizerem, sugerem a coisa na mesma medida em que criam, restituem ou ampliam sentidos.



CONCLUSÃO

Desse modo, parece que numa circunstância em que palavras e coisas não mais se identificam, não mais garantem uma unidade, o escritor mineiro adota outra opção: se a palavra ou o conceito não conseguem dizer, pelo menos, a metáfora pode sugerir ou criar sentidos quando da mesma carência da linguagem em dizer. E, nesse processo, Rosa se mostra um exímio articulador tanto da palavra quanto de expressões que substituam o vago marcado pela ausência/carência da palavra ou do conceito. Pode-se dizer aí que o procedimento metafórico “dribla” ou nega os conceitos “fechados”, assim como é capaz de construir sentidos e imagens quando da limitação/insuficiência do conceito.

Por conseguinte, discute-se o processo metafórico em *Tutameia* como dispositivo que tanto cria e restitui sentidos quanto revela possibilidades de leituras e configurações do mundo (rural) tomado como referência. Seja mediante a palavra pretensamente dita, seja mediante a metáfora, *Tutameia* consegue ser a amostra de que a vida – em especial, a interiorana – com seus inesgotáveis motivos, merece (e deve) ser lida.

Palavras-chave: Guimarães Rosa. Metáfora. Performativo. Sentido. *Tutameia*.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte poética**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BLUMENBERG, Hans. **Teoria da não conceitualidade**. Trad. Luiz Costa Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CASIRER, Ernst. **Linguagem e mito**. Trad. J. Guinsburg e Miriam Schnaideman. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

LOPES, Edward. **Metáfora: da retórica à semiótica**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1987.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Trad. Dion Davi Macedo. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

_____. **Teoria da Interpretação:** o discurso e o excesso de significação. Trad. Artur Morão. 1. ed. Edições 70, Lda, 2013.

ROSA, João Guimarães. **Tutameia:** *terceiras estórias*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2009.



**PROPUESTA CONVERGENTE PRESENCIALIDAD-VIRTUALIDAD: EXPERIENCIA
DE ENSEÑANZA B-LEARNING DE ANATOMÍA E HISTOLOGÍA**

Ana Patricia Fabro¹

INTRODUCCIÓN

En la actualidad los procesos de enseñanza y aprendizaje están evolucionando vertiginosamente y las implicancias que conlleva dicha transformación en el marco de la educación, no pueden desestimarse (KOPE; KALANTZIS, 2009). La educación está atravesando un cambio, que implica los siguientes aspectos:

- Tienen a desaparecer las fronteras institucionales, espaciales y temporales de la educación tradicional.
- Docentes y alumnos comparten el diseño y la construcción de materiales mediados por TIC.
- Se amplía la gama y combinación de los modos de representación de docentes y alumnos.
- Se desarrollan nuevas capacidades de conceptualización.
- Se conecta el pensamiento propio con la cognición distribuida.
- Se construyen culturas de conocimiento colaborativo.

Sin embargo, pese a la creciente incorporación de las TIC en las aulas, aún existen casos en las que se las utiliza para enseñar a partir de una didáctica obsoleta, aburrida y caduca.

A los fines de superar esta metodología de enseñanza tradicional e incorporar tecnologías a las clases para favorecer la enseñanza y los aprendizajes de la asignatura Anatomía e Histología de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral, se diseñó una propuesta de enseñanza y aprendizaje de modalidad combinada, blended learning o

¹ Bioquímica pela Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas da Universidad Nacional del Litoral; Especialista em Docencia Universitária pela Facultad de Humanidades y Ciencias da Universidad Nacional del Litoral; Mestre em Didática de las Ciencias Experimentales pela Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. Endereço eletrônico: anapfabro@hotmail.com



b-learning (FABRO et al., 2010). Dado que estas ciencias utilizan para su enseñanza y aprendizaje imágenes anatómicas e histológicas, resulta necesario para su comprensión la utilización de recursos e instrumentos que faciliten su visualización (RAMÍREZ et al., 2006).

Para tal fin se complementaron las actividades presenciales (observación de imágenes y modelos anatómicos e histológicos durante los trabajos prácticos) con recursos virtuales (actividades de análisis e interpretación de imágenes y fotografías anatómicas e histológicas) presentados en un entorno virtual de aprendizaje en formato Moodle.

Al aplicar estas propuestas innovadoras es de sumo interés investigar acerca de las opiniones que expresan los docentes y auxiliares técnicos participantes de la propuesta con respecto a la utilización de estas tecnologías en las aulas.

Para tal fin se diseñó una investigación que buscó obtener evidencias acerca de las ventajas y desventajas que los docentes y el personal técnico que participan de la experiencia, le encuentran a la propuesta b-learning presentada.

METODOLOGÍA

Desde la mirada epistemológica del enfoque interpretativo, fue posible plantear un modelo de investigación que permitió recuperar las voces de los protagonistas (los docentes y personal técnico involucrados) por medio de entrevistas semiestructuradas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Entendiendo a las problemáticas educativas desde el pensamiento complejo explorado por Edgar Morin (1994), a través del cual se concibe a la investigación en Educación como un encuentro de saberes, que intenta reconciliar ciencias, disciplinas, métodos y técnicas con un mismo propósito, es posible realizar una discusión de los resultados encontrados, con el objeto de discurrir sobre ellos, y realizar aportes tanto teóricos como prácticos acerca de la contribución de la propuesta presentada en un entorno virtual de aprendizaje a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Morfológicas.



De las entrevistas realizadas a los docentes y al personal de apoyo técnico surge que el equipo de trabajo tiene una larga trayectoria en la utilización de TIC (más de veinte años), las que fueron incorporando al laboratorio, conforme se iban desarrollando nuevos recursos, sin embargo se observa que la formación que han recibido es de tipo no formal y en algunos casos el aprendizaje fue autónomo.

En cuanto a las ventajas de la propuesta b-learning presentada mediante un entorno virtual, el total de los docentes consultados señala que permite a los alumnos un mejor seguimiento de la asignatura, contribuye a generar aprendizajes comprensivos, y posibilita a los estudiantes ampliar el conocimiento de las temáticas abordadas. Estos resultados coinciden con Burbules y Callister (2007) quienes señalan que un entorno virtual no es un medio, ni un depósito de información, como se lo designa muchas veces, ni un canal o trayecto a través del cual se transmite la información. Un entorno virtual, según los autores, es un espacio en el cual las personas actúan e interactúan, es un territorio potencial de colaboración, un lugar en el que pueden desarrollarse actividades de enseñanza y aprendizaje (BURBULES, 2007).

Este aspecto es muy significativo porque estas tecnologías no solo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno, esto es un espacio o un ciberespacio en el cual se producen las interacciones humanas. Es un contexto donde interactúan, se combinan y entrecruzan las actividades de indagación, comunicación, construcción y expresión postuladas por John Dewey (1916).

Asimismo, los docentes entrevistados expresan que la propuesta, logra disminuir el costo de los materiales didácticos, y la facilidad de la digitalización y almacenamiento de las imágenes histológicas y anatómicas posibilita actualizar permanentemente el sitio virtual. También manifiestan como ventajas la accesibilidad, comodidad, y mejor comunicación docente-alumno. Estos resultados coinciden con los de Aguaded Gómez et al. (2008) quienes señalan que los entornos virtuales facilitan el acceso a la información en diferentes tiempos y espacios.

En cuanto a las desventajas un 40% de los docentes señala que ninguna, porque la propuesta b-learning, no reemplaza la presencialidad sino que la refuerza. En tanto que un 40% de los profesores expresa que implica mucho trabajo para el docente, aumentando la carga horaria fuera del ámbito de la Facultad. Un 20% de los docentes encuestados señala que la utilización de TIC puede llegar a acentuar las desigualdades, ya que no todos los docentes de distintas instituciones o provincias del país, disponen de los recursos económicos para acceder a ellas.

El personal de apoyo técnico sostiene que la principal ventaja de la propuesta es



que los alumnos puedan disponer de todo el material, a toda hora y en todo momento. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Fabro et al. (2012), quienes sostienen que los entornos virtuales posibilitan la observación microscópica en cualquier tiempo y lugar, mientras que la práctica microscópica tradicional (dados el costo y la complejidad del microscopio óptico) determinan que pueda ser utilizado solamente en el ámbito del laboratorio, impidiendo que los alumnos puedan continuar la observación y la discusión de las imágenes observadas, fuera de los horarios de clases.

Asimismo, el personal de apoyo técnico también señala como ventaja el poder realizar un seguimiento del trabajo de los alumnos tanto de los recursos que utiliza, como de las actividades que va respondiendo. Como desventaja expresa la necesidad de una mayor capacitación docente en tecnologías de información.

CONCLUSIONES

A partir de lo investigado se aprecia que, en un ámbito de adecuada infraestructura tecnológica como el estudiado, docentes y personal técnico señalan numerosas ventajas de la utilización de propuestas b-learning sobre todo en relación con la mejora de la comprensión de la asignatura Anatomía e Histología por parte de los alumnos.

En tanto que, como principal desventaja, señalan el aumento de la carga horaria docente fueran del ámbito de la institución educativa y la brecha digital entre quienes disponen o no de tecnologías para enseñar y aprender y la necesidad de una mayor capacitación docente en tecnologías de la información.

Palabras claves: B-learning. Enseñanza. Anatomía e Histología.

REFERENCIAS

AGUADED GÓMEZ, J. I.; TIRADO MORUETA, R.; CABERO, J. Los centros TIC en Andalucía, España: un modelo de implicación del profesorado en la integración curricular de la tecnología. **Sociotam**, v. 18, n. 2, p. 171-199. Madrid, 2008. Disponible en <http://>



tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca29.pdf Acceso em 4 de agosto de 2016.

BURBULES, N. Y; CALLISTER, T. **Educación:** riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Madrid. Editorial Granica, 2007.

COPE Y KALATZIS. Aprendizaje ubicuo. **Instituto Cervantes de Estocolmo**, 2009.

FABRO, A.; GÓMEZ, P.; COSTAMAGNA, A. Propuesta b-learning para la enseñanza de Anatomía e Histología. **Revista FABICIB**. Nº 14, 2010.

FABRO, A.; COSTAMAGNA, A.; BENMELEJ, A. Contribución de los entornos virtuales al aprendizaje comprensivo de las Ciencias Morfológicas. **Revista Aula Universitaria**. Nº 14. 2012.

DEWEY, J. 1916. In Burbules, N. y Callister. T. **Educación:** riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información, 2001.

IGLESIAS RAMÍREZ, B., POMARES BORY, E., RODRÍGUEZ PÉREZ I. La Enseñanza de la Histología en el Policlínico Universitario con la utilización de Tecnología de la Informática y las Comunicaciones (TIC). VIII Congreso Virtual Hispanoamericano de Anatomía Patológica, 2006. Disponible en <http://conganat.cs.urjc.es/ojs/index.php/conganat/article/viewFile/439/439-2162-1-PB.pdf>. Acceso en 5 de agosto de 2016.

MORÍN, E. **El pensamiento complejo**. Barcelona: Editorial Gedisa (1994).



**DESEMPENHO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SITUAÇÕES-
PROBLEMA DAS ESTRUTURAS MULTIPLICATIVAS**

Ana Paula Perovano¹

INTRODUÇÃO

Apresentaremos, neste texto, um recorte da pesquisa intitulada “As estruturas multiplicativas e a formação de professores que ensinam Matemática na Bahia” (PEM). Nosso objetivo é identificar as categorias de problemas multiplicativos, nas quais os estudantes do Ensino Fundamental apresentam maiores dificuldades para a resolução das situações-problema.

Nos anos de 1980 e 1990, começou a ser enfatizada a importância dos diferentes significados das operações, tais como, a ideia de medir, na divisão e de combinatória, na multiplicação; o ensino dessas operações passou a ser realizado com o emprego de esquemas, tabelas, Material Dourado e jogos. Mas, mesmo assim, os diferentes significados dessas operações e os procedimentos de cálculo elaborados pela criança não eram tão considerados (PIRES, 2012).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Matemática (BRASIL, 1998) – recomendam que a prática docente seja dirigida para a compreensão dos diferentes significados da multiplicação e divisão. Porém, Pires (2012) assevera que, na prática, ainda é trabalhada apenas a ideia de que multiplicar é adicionar parcelas repetidas, o que limita a compreensão dos alunos às situações aditivas. Isso porque, ao repetir a mesma classe de problemas que solicitam o mesmo modo de pensamento por parte dos alunos, “o professor pode levar o aluno a desenvolver concepções ou mesmo estratégias, que dificultam a aquisição do próprio conceito em foco, assim como de outros, limitando sua competência para a resolução de problemas daquele tipo. (GITIRANA, et al., 2014, p. 42).

Os conceitos matemáticos não estão isolados, mas organizados em campos conceituais. O Campo Conceitual Multiplicativo ou Estruturas Multiplicativas tratam

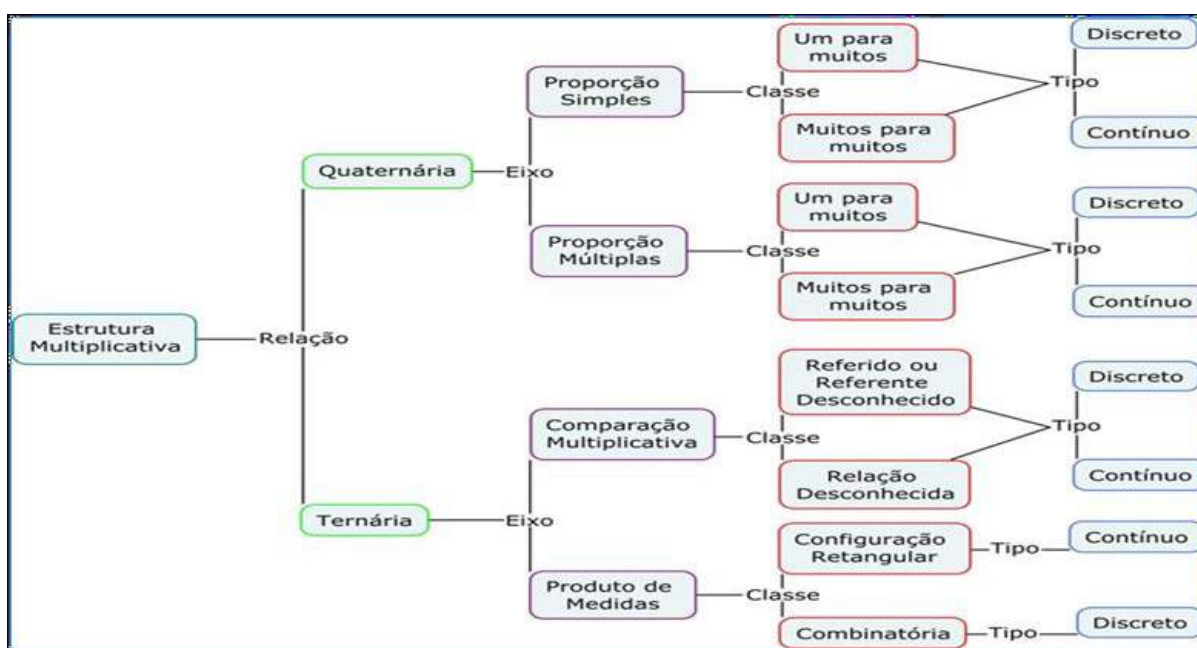
¹ Mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Assistente do Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: apperovano@uesb.edu.br.



da “variedade de situações e problemas que envolvem o uso da multiplicação ou da divisão ou uma combinação de ambas” (CORREA; SPINILLO, 2004, p. 104). As Estruturas Multiplicativas foram estudadas por Vergnaud (2009), dentro da sua Teoria dos Campos Conceituais. Um esquema relativo à classificação de problemas multiplicativos, a partir de uma releitura da classificação proposta por Vergnaud, foi elaborada por Magina, Merlini e Santos (2010), cuja classificação para problemas possibilita dar significados às operações de multiplicação e divisão.

A Figura 1, a seguir, sintetiza as principais ideias envolvidas nas Estruturas Multiplicativas.

Figura 1: Estrutura do Campo Conceitual Multiplicativo.



Fonte: Adaptado de Magina, Merlini e Santos (2010)

Essa classificação oferece uma estrutura teórica que auxilia os professores na percepção dos diferentes significados da multiplicação e divisão.

METODOLOGIA

Empregamos uma abordagem qualitativa num cunho descritivo, pois



se “deseja descrever ou caracterizar detalhes de uma situação, um fenômeno ou um problema” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p.70).

Utilizamos como instrumento para coletar os dados, um questionário contendo 14 situações-problema que envolviam as estruturas multiplicativas: seis questões de Proporção Simples, três de Comparação Multiplicativa, quatro de Produtos de Medidas e uma de Proporção Múltipla.

Participaram da investigação 118 alunos de uma escola estadual de Ensino Fundamental de Vitória da Conquista, dos quais 34 alunos cursavam o 6º ano, 33 alunos o 7º ano, 22 alunos o 8º ano e 29 alunos o 9º ano.

ANÁLISE

Foram analisadas 1.652 respostas, resultado do produto de alunos (118) com a quantidade de questões presentes no questionário. (14). Categorizamos as respostas em acertos, erros e em branco. Do total de questões analisadas, 34% foram classificadas como acertos, 55% como respostas erradas e 11% como respostas deixadas em branco. A distribuição das categorias de respostas por ano escolar está apresentada na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Distribuição das respostas em percentual por categoria e por ano escolar

Ano Escolar	Acertos	Erros	Branco
6º Ano	31%	62%	7%
7º Ano	27%	59%	14%
8º Ano	38%	51%	11%
9º Ano	42%	48%	10%

Fonte: Dados da pesquisa

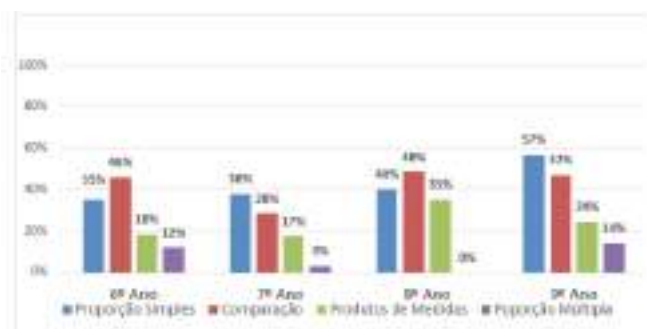
Os dados da tabela revelam que o 9ºano escolar é o que possui o maior índice de acertos, o que já era esperado, tendo em vista que esses alunos estão no final do Ensino Fundamental. Era esperado, também, que o índice de acertos ultrapassasse 50%, o que não ocorreu em nenhum dos anos escolares, fato que consideramos preocupante. Identificamos que o índice de respostas em branco foi maior na turma do 7º ano.

O Gráfico 1 apresenta o desempenho dos sujeitos investigados por categoria de



situações-problema.

Gráfico 1: Distribuição das respostas dos alunos por categoria e por ano escolar



Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos dados retratados no Gráfico 1, podemos identificar que os alunos do 6º ano e 8º ano possuem melhor desempenho nas situações de Comparação Multiplicativa, 46% e 48%, respectivamente. A Figura 1 apresenta uma das situações de Comparação Multiplicativa, bem como um esquema de resolução dessa questão.

Figura 1: 2ª Questão do questionário e esquema de resolução

A distância entre a casa de Luís e a escola é de 5 quilômetros e a casa de José é 4 vezes mais distante. Qual a distância entre a casa de José e a escola?

Referente
↑
(X4) Relação = 20
Referido
5

Fonte: Dados da pesquisa.

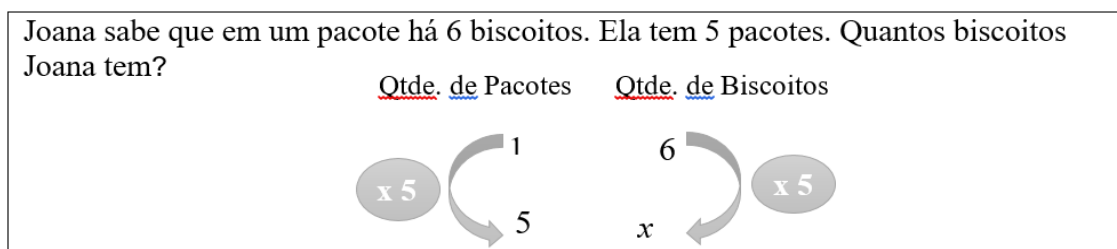
Para Gitirana *et al.* (2014) esse é um dos tipos de problemas que os alunos dominam mais rapidamente, pois envolve duas grandezas de mesma natureza que são comparadas de forma multiplicativa.

Os alunos do 7º e 9º anos possuem melhor desempenho nas situações de Proporção Simples 38% e 57%, respectivamente. Nessa categoria estão as situações em que se tem uma relação de proporcionalidade entre quatro grandezas, tomadas duas a duas de mesma espécie, que estão relacionadas por uma taxa entre as grandezas (GITIRANA, et al, 2014). A Figura 2 ilustra uma das situações de Proporção Simples, bem como um esquema de



resolução da questão.

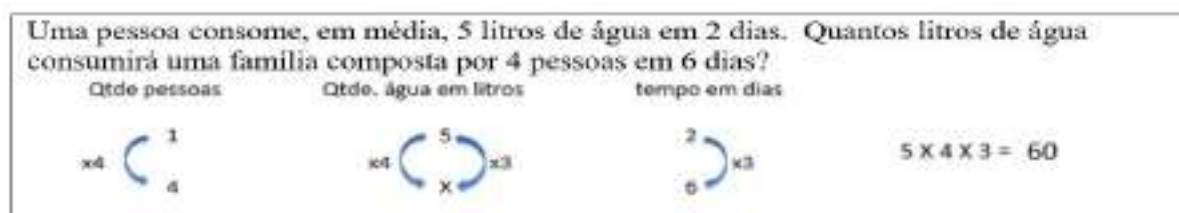
Figura 2: 1ª Questão do questionário e esquema de resolução



Fonte: Dados da pesquisa.

A categoria Proporção Múltipla foi aquela em que os alunos investigados tiveram o pior desempenho. A Figura 3 apresenta a única situação de Proporção Múltipla existente no questionário, bem como um esquema para sua resolução.

Figura 3: 14ª Questão do questionário e esquema de resolução



Fonte: Dados da pesquisa.

Nas três questões que apresentamos neste texto podemos perceber há diferentes significados para a multiplicação e, por isso, não podemos limitar a experiência de nossos alunos com o conceito de multiplicação e divisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a Teoria dos Campos Conceituais, a compreensão de um conceito, por mais simples que seja, não emerge de um tipo de situação apenas. Assim, destacamos ser “[...] preciso que o professor esteja atento à complexidade de cada tipo de situação, para não ficar repetindo problemas que requeiram o mesmo raciocínio, ao longo da formação



inicial do aluno” (GITIRANA *et al.*, 2014, p. 41). Isso porque, ao manter o mesmo tipo de situações-problema restringimos a experiência dos estudantes, não permitindo que se apropriem do conceito.

Diante do que foi brevemente exposto aqui, consideramos ser necessário oferecer aos nossos alunos uma diversidade de situações entrelaçadas aos conceitos de multiplicação e divisão, para que tais conceitos e seus diferentes significados sejam desenvolvidos pelos estudantes.

Palavras-chave: Estrutura Multiplicativa. Multiplicação. Divisão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORREA, J.; SPINILLO, A.G. **O desenvolvimento do raciocínio multiplicativo em crianças. Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental:** a pesquisa e a sala de aula. Coleção SBEM, SP, v. 2, 2004.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigações em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

GITIRANA, V.; CAMPOS, T. M. M. MAGINA, S. SPINILLO, A. **Repensando multiplicação e divisão:** contribuição da teoria dos campos conceituais. São Paulo: PROEM, 2013.

MAGINA, Sandra; MERLINI, Vera; SANTOS, Aparecido. O Desempenho dos estudantes de 4ª Série do Ensino Fundamental frente a Problemas de Estrutura Multiplicativa. In: **X encontro Nacional de Educação Matemática, 2010, Salvador. Educação Matemática, Cultura e Diversidade.** Ilhéus: Via Literarum. v. 1. p. 1-11, 2010.

PIRES, C. M. C. **Educação Matemática:** conversa com professores dos anos iniciais. São Paulo: Zé-Zapt Editora, 2012.

VERGNAUD, G. **A criança, a matemática e a realidade:** Problemas do ensino da matemática na escola elementar. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, 2009.



**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE
CONSTRUÇÃO NO MUNICÍPIO DE VÁRZEA DA ROÇA - BAHIA**

Ana Paula Nunes Melo¹
Roberto da Cruz Melo²

INTRODUÇÃO

Apresentamos neste resumo expandido uma visão geral dos compromissos que foram assumidos nesta pesquisa. Para isto fizemos uma exposição do objeto desta pesquisa que foi investigar os processos de elaboração do Plano Municipal de Educação - PME, de Várzea da Roça, tendo como **objetivo geral** compreender como o Planejamento da Educação se insere como instrumento de materialização do regime de colaboração na educação municipal, em Várzea da Roça.

Como **objetivos específicos** da pesquisa, buscamos compreender os elementos históricos e conceituais do planejamento educacional brasileiro; analisar as políticas de assessoramento técnico para o Planejamento da Educação Municipal, destacando as políticas implementadas nos municípios baianos; analisar os processos e técnicas de elaboração do Planejamento da Educação do município de Várzea da Roça.

Para nortear o desenvolvimento da pesquisa, formulamos a seguinte **questão de estudo**: como o assessoramento técnico ao Planejamento da Educação Municipal influenciou a construção do PME de Várzea da Roça? Dessa pergunta inicial, desdobramos outras questões para o desenvolvimento da investigação: Como a participação social e o princípio da democracia deliberativa incorporam-se às técnicas de planejamento, utilizadas na construção do PME? Quais os processos que foram determinantes na organização da elaboração do PME em Várzea da Roça? Como os Grupos Colaborativos e a Comissão Representativa compreendem o significado da construção do PME? E quais os indicativos necessários para o acompanhamento da implementação do PME, na percepção de seus elaboradores?

1 Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Brasil. Endereço eletrônico: anapaulasnunes@hotmail.com

2 Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana, pelo Centro de Educação e Humanidades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ (2017). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA). Endereço eletrônico: robertodacruzmelomelo@gmail.com



Para compreender como as políticas de planejamento da educação brasileira fizemos um recorte temporal nos anos trinta, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, quando a temática emerge no contexto de políticas de aprofundamento do republicanismo no País, até a atual conjuntura, em que a organização da educação encontra-se numa encruzilhada de disputas entre a sua função eminentemente pública, no sentido de ser um direito do cidadão ofertado pelo Estado como continuidade de ampliação de um sistema civilizatório, ou apenas ser chancelado por esse Estado e ter as suas finalidades definidas e gestadas pelos agentes de “mercados educacionais”³, que não se contentam com a denominação ideológica, mas também com gestão dos Sistemas de Ensino. Desta forma, a disputa sobre os fins da educação ocorre em cada sentido das estratégias e metas dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação.

Para o entrelaçamento entre as vozes, as teorias e os documentos, estabelecemos um diálogo com os seguintes autores: Alves-Mazzotti (2004), Fonseca (1998), Saviani (2010) e Dourado (2013) para compreendermos os processos de centralização e de descentralização das políticas de educação, bem como, os arranjos institucionais próprios do arranjo do federalismo brasileiro, principalmente, neste momento em que o País mergulha em uma agenda de regressão das políticas sociais.

METODOLOGIA

Na investigação do presente objeto de estudo, utilizamos como estratégia de pesquisa o estudo de caso na perspectiva metodológica do paradigma da pesquisa qualitativa. Para Alves-Mazzotti (2004), a pesquisa qualitativa é um trabalho investigativo aberto e flexível, no qual se estabelece uma orientação metodológica e teórica no sentido de captar a diversidade dos aspectos considerados importantes pelos pesquisadores, que nesta pesquisa se constituiu no processo de elaboração do PME de Várzea da Roça – Bahia, no contexto da implementação de políticas de assessoramento técnico como desdobramento de ações dos Governos Estadual e Federal.

3 Essa agenda de influência dos “mercados educacionais” não é determinante de “hoje” e ou de “agora”, na política educacional brasileira. Entre 1980 e 1990, o Banco Mundial instalou uma nova forma de se relacionar com os países em momentos de ajustes econômicos e propõe a esses países, inclusive o Brasil, o financiamento de crédito de base política, incorporando à agenda econômica a influência nas agendas setoriais. A educação brasileira sofreu dessa influência das “contrapartidas” reformistas, nos fundamentos da racionalidade econômica, maior produtividade, menor custo com maior resultado, trazendo para a lógica das políticas sociais os mecanismos dos ajustes econômicos próprios das intervenções desses organismos (FONSECA, 1998, p.54-57).



A amostra foi definida de forma aleatória dentre os membros do Grupo Colaborativo e Comissões Representativas que acompanharam as etapas de construção do PME do Município de Várzea da Roça. Empregamos como instrumento de coleta de dados a análise documental, o grupo focal, e entrevistas individuais semiestruturadas. No que se refere à análise documental, admitimos, nesta Pesquisa, a compreensão de Alves-Mazzotti (2004, p. 169) que sinaliza:

Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos. [...] A análise de documentos pode ser a única fonte de dados – o que costuma ocorrer quando os sujeitos envolvidos na situação estudada não podem ser mais encontrados – ou pode ser combinado com outras técnicas de coleta, o que ocorre com mais frequência.

A utilização dessas técnicas, considerando a prática cotidiana e as falas dos sujeitos desta pesquisa, propiciou uma maior compreensão sobre a amplitude, limites, possibilidades e potencialidades do PME, expressas pelos operadores das políticas públicas de educação, em particular os membros do GC e da CR, no que diz respeito à participação social pelo princípio da democracia deliberativa na elaboração do PME em Várzea da Roça.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao refazer o processo de reconstrução histórica do planejamento na legislação brasileira e no contexto em que essas legislações foram produzidas, identificamos que o planejamento educacional é inserido na contemporaneidade como elemento ordenador e produtor dos consensos das políticas educacionais e como instrumento que surge de forma contraditória de uma “integração desintegrada”, como síntese possível da relação de solidariedade administrativa entre os entes federados, para sustentar a possibilidade de construção de um Sistema Nacional de Educação que tem como pretensão a integração dos sistemas de ensino subnacionais (SAVIANI, 2010).

Ao analisar os Programas de Assessoramento Técnico aos Municípios na elaboração



dos PME e a consequente organização das redes municipais, identifico algumas lógicas que são comuns, mesmo com as mudanças desses Programas e o contexto em que elas são interpretadas. A primeira lógica comum aos Programas é o da focalização das políticas. É uma lógica que permeia os processos formativos das redes municipais para que essas assumam tanto a ideologia da descentralização das políticas, como criem formas para dar sustentação à expansão do atendimento, por meio dos insumos da educação: carreira do magistério, equipes técnicas, ampliação de escolas, reorganização dos currículos e expansão da oferta quase exclusivamente no ensino fundamental.

A segunda lógica é a ampliação dos mecanismos de participação da sociedade civil, atribuindo a essa participação no sentido dessa sociedade ter responsabilidade direta pelas funções que deveriam ser, eminentemente, da responsabilidade do estado, pois arranjos para suprirem as faltas dos sistemas têm sido produzidos em diversos modelos de gestão dos sistemas de ensino.

A terceira lógica é da instrumentalização técnica por meio dos modelos de gestão descentralizados e de gerenciamento de informações e gerenciamento financeiro, num quadro de altas demandas por serviços educacionais, tendo como ênfase a racionalização dos processos para supervalorizar as ferramentas de gestão como se possível fosse separar as decisões de gestão sobre as escolhas políticas.

E a quarta lógica é que o planejamento é percebido como uma instrumentalidade técnica, como sínteses de diagnósticos sociais, que nem sempre, na sua concepção, dialoga com as demandas sociais, que são expressas nos debates e disputas das Conferências Estadual e Municipais de Educação. Verticalizar as metas e estratégias dos Planos a partir das formas que se manifestam no regime de colaboração em cada município brasileiro é um complexo de indeterminações (Dourado, 2013).

Identificamos também nos indicadores sociais o quanto em um município de pequeno porte, como é classificado pelos operadores das políticas públicas, os seus municípios possuem alta dependência da administração pública para a oferta da educação fundamental, que hoje, ao se colocar em pauta a possibilidade de flexibilização do financiamento da educação brasileira sobre o que está posto na vinculação constitucional, o risco de um retrocesso nos indicadores educacionais é uma possibilidade.

CONCLUSÕES



Compreendemos, a partir das análises das entrevistas e do pressuposto, que a representação e a participação são instrumentos complementares para o exercício democrático, a sua institucionalização nos conselhos setoriais dos anos 90, seguramente ampliou as possibilidades de interações dos diversos segmentos da sociedade na formulação, no controle e na fiscalização das políticas públicas em educação. As decisões sobre a política educacional em Várzea da Roça operam no limiar entre escolhas individuais e escolhas coletivas.

Assim, a institucionalização da participação social durante o processo de construção do PME se apresenta de forma contraditória e ambígua, uma vez que se institucionaliza a participação, mas no momento das decisões sobre a política, as perspectivas de ampliação da democratização da educação como a eleição de dirigentes escolares e a forma de contratação por concurso público dos professores, não são produzidos como consensos das representações que atuaram na construção do Plano, porém na disputa direta sobre a política. Isso confirma as questões iniciais da Pesquisa em que o planejamento educacional é o resultado das múltiplas determinações do contexto histórico, econômico e cultural em que essa política é construída.

Dito isso, apontamos para a necessária qualificação, por meio da difusão das informações educacionais do município de Várzea da Roça, em suas dimensões administrativas e financeiras, junto aos Conselhos de Representação Social, buscando uma articulação do Conselho Municipal de Educação com os demais conselhos da área social, com informações que sustentam a implementação da Política Educacional no Município.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Planejamento da Educação. Regime de Colaboração. Políticas Públicas. Participação Social.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisas quantitativas e qualitativas. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema nacional de educação, federalismo e os obstáculos



ao direito à educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul-set. 2013. Disponível em: Acesso em: 11 set. 2015.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153- 177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02>>. Acesso em: 13 set.2015.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago.2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 23 set 2016.



**MULHERES EMPREENDEDORAS: UM ESTUDO EM EMPREENDIMENTOS
CONQUISTENSE SOBRE A INFLUÊNCIA DAS SOCIALIZAÇÕES**

Ananda Silveira Bacelar¹
Robson Amaral Santos²
Almiralva Ferraz Gomes³

INTRODUÇÃO

A participação feminina no mercado de trabalho, embora ainda em processo de estruturação, conduz a mudanças nas esferas econômica, social e comportamental. Devido à necessidade de se compreender como esse fenômeno atua e suas possíveis implicações, surge a demanda por estudos que abarquem as discussões sobre as relações de gênero na atualidade. Segundo Gomes (2010), há a necessidade de se estabelecer uma perspectiva crítica à visão essencialista ainda predominante de que as mulheres são “natural e essencialmente” diferentes dos homens, além de se conduzir os estudos de gênero para uma (des)construção e (des)naturalização das práticas discursivas universais. Nesse viés, Porto (2002) aponta para um novo cenário, em que as ciências sociais rompem com paradigmas e conceitos dados como certos a partir da crítica à ideologia dominante, isto é, do discurso universal.

O estudo das relações de gênero que se estabelecem no âmbito social e produtivo conduz ao conhecimento das dinâmicas identitárias que se desdobram ao longo da formação do indivíduo. Para Berger e Luckmann (2010), a vida de determinado indivíduo consiste em um encadeamento de interferências que induzem à participação na dialética da sociedade. Nesse contexto, convém ressaltar a interferência das construções sociais que delineiam os comportamentos de mulheres e homens de modo a caracterizar os atributos que os indivíduos apresentam “naturalmente”. Esta visão essencialista vem sendo

1 Graduada em Administração pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil. Endereço eletrônico: ananda_bacelar@hotmail.com

2 Graduando em Administração pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Atualmente é Membro do grupo de pesquisa Histórias Recontadas: Mulheres Empreendedoras e Suas Organizações em Vitória Da Conquista. Endereço eletrônico: ramarals@hotmail.com

3 Doutora em Administração pela Universidade Federal de Lavras. Atualmente é professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Brasil. Endereço eletrônico: almiralva@gmail.com



questionada a fim de se produzir conhecimento acerca dos novos padrões identitários que estão presentes na sociedade atual.

Diante do exposto, torna-se oportuno e necessária compreensão dos fenômenos comportamentais, considerando a complexidade das relações de gênero, à luz dos processos de socialização e significação da identidade feminina, para o entendimento das posturas de mulheres como empreendedoras. A proposta desse trabalho é, portanto, analisar de que modo as experiências de mulheres empreendedoras, que implantaram seu próprio negócio, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, são influenciadas pelo processo de socialização.

METODOLOGIA

O caráter qualitativo da pesquisa deve-se ao fato de que tal análise permite o aprofundamento da compreensão do fenômeno a partir da análise de conteúdo de indivíduos de determinado grupo social, por exemplo. Para Marconi e Lakatos (2003), uma forma válida de construir hipóteses é a observação que se realiza dos fatos relatados ou da correlação existente entre eles. Nesse sentido, utiliza-se neste trabalho a coleta de dados através de entrevistas, a fim de focalizar as três etapas da análise de conteúdo, citadas nos estudos de Gil (2002): a análise preliminar, que implica na escolha e preparação do material a ser trabalhado, a investigação do material, que resultou na categorização das informações e, por fim, o tratamento, inferência e interpretação dos dados.

A escolha da entrevista como instrumento para coleta de dados pressupõe a análise qualitativa, visto que, para Bardin (2004), a inferência se dá a partir do foco de análise decorrente de uma comunicação individual e não da frequência de aparição dos dados. Portanto, adotando o critério de acessibilidade, foram selecionadas seis mulheres para composição da amostra não-probabilística a ser analisada. As entrevistas realizadas foram semiestruturadas e gravadas, com posterior transcrição e análise do conteúdo.

A distribuição dos conteúdos se deu de acordo com categorias comuns. Conforme explica Bardin (2004), a partir do estabelecimento de critérios que tiveram como objetivo agrupar elementos após a investigação da correlação entre tais elementos. A categorização das informações permitiu que se estabelecessem, como objeto de estudo do presente trabalho e uma das vertentes norteadoras das discussões realizadas a partir das falas das entrevistadas, as socializações primária e secundária.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na análise do perfil das empreendedoras, convém a condução da análise dos resultados para as socializações que influenciaram a decisão de criar uma empresa. Posto isso, considera-se que as relações que se estabelecem primordialmente na infância das mulheres, potencialmente, conduzem a escolhas profissionais. Para Santos (2005), além do autoconhecimento, a apreensão da trajetória profissional dos pais, a incorporação de valores e o sentimento de identificação e pertencimento da família, incluindo as opiniões formadas pelo grupo, compõem fatores essenciais para a definição do futuro profissional. Esse contato familiar conduz, inclusive, à predisposição feminina do contato com determinada área ou ramo de atividade, podendo estar associado ao interesse de empreender.

O processo de significação do trabalho se inicia no ambiente familiar, posto que é, nesse contexto, que as mulheres começam a identificar a importância do trabalho e desenvolver habilidades. Strobino e Teixeira (2014), ao tratar das tendências femininas ao empreendedorismo, afirmam que, o fato de estarem inseridas em famílias que possuem empreendimentos, as direciona instintivamente ao empreendedorismo, como se fosse uma predisposição genética. Foram identificadas, nas falas de todas as entrevistadas, a tendência a prosseguir os empreendimentos familiares ou pelo menos, seguir a área de atuação no mercado.

CONCLUSÕES

Compreender como se dá a formação dos indivíduos a partir das socializações e, conseqüentemente, a incorporação de valores e conceitos construídos socialmente pressupõe o estudo do comportamento humano na civilização. Nesse sentido, o presente trabalho buscou, através da análise do conteúdo, analisar de que modo as experiências de mulheres que são donas de seu próprio negócio são influenciadas pelo processo de socialização em suas trocas sociais.

As entrevistadas demonstraram que a família, em seu papel de socialização primária



durante a infância, atua como um importante formador de opinião, podendo influenciar ou desencorajar o ato de empreender. No presente estudo, a fala de todas as mulheres revelou em maior ou menor grau, a atuação familiar de modo positivo e incentivador para o empreendedorismo. Essa influência foi identificada em diversas formas: seja por admiração ao familiar que empreende, pela possibilidade de se autoconhecer e descobrir vocação pelo ato de empreender ou até mesmo pela necessidade de trabalhar e desenvolver habilidades.

Embora o âmbito familiar represente o primeiro contato do indivíduo com os pressupostos da sociedade, os relacionamentos externos ao lar tendem a moldar a sua personalidade e, conseqüentemente, as decisões. As diversas socializações promovem, portanto, a estruturação do pensamento social.

Nesse cenário de predeterminações relacionadas ao gênero, esta pesquisa mostra-se pertinente ao convidar para a reflexão de como a caracterização de gênero molda comportamentos, a fim de examinar os estereótipos de masculinidade e feminilidade que estão, por vezes, estabelecidos na sociedade. Compreender os fenômenos sociais que cercam a realidade contemporânea e tendem a romper paradigmas estruturados histórico, social e culturalmente, portanto, torna-se uma necessidade de estudo e aprofundamento teórico-empírico.

Quanto às limitações que a pesquisa apresentou, pode-se apontar a possível generalização das informações devido à subjetividade da análise, isto é, por tratar-se de um estudo qualitativo com um número pequeno de entrevistadas. Considerando ainda que o estudo se restringiu à cidade de Vitória da Conquista, Bahia, convém, para estudos posteriores, a abrangência da pesquisa para uma possível comparação dos perfis socioeconômicos e culturais de mulheres de outras localidades ou mesmo região, a fim de se expor como se dá as socializações e formações identitárias das brasileiras.

Palavras-chave: Gênero. Empreendedoras. Socialização.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.



BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade. **Ed. Vozes**, 2010, Petrópoles. 32 ed. 239 p.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas. 4ª ed. 2002.

GOMES, A. F. **Ação empreendedora e relações de gênero**: um estudo multicascos na cidade de Vitória da Conquista, Bahia. 2010. 440 p. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas. 5ª ed. 2003.

PORTO, M. de F. S. **Com licença, eu vou à luta!** Mulheres empresárias de patos de minas - 1980-90. 2002. 253 p. Tese (Mestrado em História). Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.

SANTOS, L. M. M.O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 10, n. 1, 2005.

STROBINO, M. R. de C.; TEIXEIRA, R. M. Empreendedorismo feminino e o conflito trabalho-família: estudo de multicascos no setor de comércio de material de construção da cidade de Curitiba. **Rev. Adm. (São Paulo)**, Mar 2014, vol.49, no.1, p.59-76.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Ed. Vozes, 2010, Petrópoles. 32 ed. 239 p.



REFLEXÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS DE ENCARNAÇÃO N'O PROCESSO DE FRANZ KAFKA

André Moreira Santos¹
Cássio Borges²

O capítulo V, *O Açoitador*, da obra *O Processo* (1979), de Franz Kafka, narra uma cena de suplício dos guardas Franz e Willem, involuntariamente denunciados pelo senhor Josef K., protagonista da narrativa, em função da conduta inadequada de ambos no ato em que este fora detido. O suplício é executado através de chicoteadas por um funcionário da justiça cujo nome não é revelado e que só aparece neste capítulo identificado como o açoitador.

O objetivo do nosso trabalho é analisar esse capítulo à luz da argumentação de Michel de Certeau a respeito dos *instrumentos de encarnação*, discutidos no capítulo X, "A Economia Escriturística", d'*A Invenção do Cotidiano* (1994). Os instrumentos de encarnação são, de acordo com Certeau, mecanismos que asseguram a efetividade das práticas letradas no campo social, inscrevendo nos corpos as leis produzidas por uma indústria do texto: "para que a lei se escreva sobre os corpos, deve haver um aparelho que mediatize a relação de uma com os outros" (CERTEAU, 1994, p. 232). Além disso, para que os corpos individuais integrem-se a um corpo social codificado pela "economia escriturística", faz-se necessário que tais mecanismos trabalhem diretamente nos corpos, transformando-os em testemunhos de um regime de verdade, instaurando um modelo a ser seguido: "esses instrumentos compõem uma série de objetos destinados a gravar a força da lei sobre o seu súdito, tatuá-lo para fazer dele uma demonstração da regra, produzir uma 'cópia' que torne a norma legível" (CERTEAU, 1994, p. 232).

Certeau ressalta, ademais, que existe um *prazer* em ser moldado por essa "economia", em ter na pele a inscrição de uma lei, em ser parte integrante desse corpo social: "o sofrimento de ser escrito pela lei do grupo vem estranhamente acompanhado por um prazer, o de ser reconhecido (mas não se sabe por quem), de se tornar uma palavra identificável e legível numa língua social [...]" (CERTEAU, 1994, p. 232). Nesse sentido, partindo da reflexão sobre os instrumentos de encarnação em Certeau, examinamos o

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: andre.msantos@live.com

2 Graduando em Letras (Língua Portuguesa), pela Universidade de Passo Fundo, UPF, Brasil. Endereço eletrônico: cassiorobertoborges@hotmail.com



capítulo V d'*O Processo* a fim de discutir as seguintes questões: que efeitos o açoite provoca nos guardas Franz e Willem? Existiria, nesse caso, alguma forma de um prazer vinculado à conformação entre a textualidade virtual da lei e a efetividade dos corpos?

No capítulo propriamente dito, os guardas Franz e Willem são submetidos aos instrumentos de encarnação. A medida previa a correção de condutas inadequadas dos guardas em relação aos acusados: a apropriação indevida de seus bens. Se, por um lado, de acordo com Certeau, “a máquina de escrever da Lei” configura-se como um “sistema mecânico de uma articulação social” (1994, p. 233), na narrativa de Kafka, por outro, o instrumento de inscrição da lei, sistema mecânico, é figurado por meio de um agente cujo encargo é a punição física das infrações cometidas nas instâncias inferiores da hierarquia penal.

Os agentes, ainda que temessem o açoite, não estavam dispostos a renunciar às condutas que poderiam resultar no castigo, uma vez que elas se configuravam como única alternativa para ampliar os seus recursos financeiros, limitados por salários miseráveis. Além disso, a punição estaria condicionada não à ciência da irregularidade, praticada, aliás, por todos os agentes, mas, exclusivamente, à possibilidade de serem denunciadas: “estamos sendo castigados apenas porque tu nos denunciaste; de outro modo não nos aconteceria nada, mesmo que se tivesse sabido o que fizéramos” (KAFKA, 1979, p. 94). Eis as palavras de Josef K., que teria feito a denúncia: “eu não me queixei; simplesmente contei o que aconteceu em minha casa” (KAFKA, 1979, p. 94). A informalidade da denúncia, nesse caso, não anula o seu efeito, assim como a tentativa de suborno executada por K., a fim de poupar os agentes que havia denunciado involuntariamente. A penalidade, portanto, seria aplicada de qualquer forma: as normas dos códigos ditados pelos “altos funcionários” não poderiam, de forma alguma, serem violadas. Como afirma o açoitador: “o castigo é tão justo quanto inevitável” (KAFKA, 1979, p. 94).

Temos, por um lado, uma norma anônima, ditada por “altos funcionários” que jamais se manifestam como uma presença efetiva n'*O Processo*, por outro, temos o agente que inscreve a textualidade virtual da norma em corpos vivos – o açoitador; temos o instrumento dessa efetivação, chicote, e temos as consequências dessa efetivação:

E agora, senhor; tudo perdemos. Nossa carreira fica frustrada; teremos que realizar serviços ainda de menor importância que a de vigiar os detidos e, como se isso fosse pouco, recebemos agora, por acrescentamento, este açoite tão horripelantemente doloroso (KAFKA, 1979, p. 95).

A inscrição da lei na carne, para Certeau, opera como uma modelagem dos corpos



às normas, ajustando-os a um sistema “legítimo”, a um regime cíclico de verdades que fala em nome de um real. Ou seja, trata-se de um procedimento que fabrica a realidade pela conformação dos corpos e que fala em nome dessa realidade produzida: “maquinaria da representação” que converte a ficção do texto em corpos normalizados. O grito, portanto, assim como o grito dos agentes em Kafka, assume uma conotação ambígua de dor e de prazer (CERTEAU, 1994, p. 238). O prazer de “[...] fazer crer que está falando em nome do ‘real’” (CERTEAU, 1994, p. 241).

A partir das questões aqui levantadas, podemos inferir que o episódio do açoite dos guardas Franz e Willem, narrado no capítulo V d’*O Processo*, configura-se como um procedimento de “encarnação da norma”, procedimento disciplinar que visa à normalização dos corpos:

Uma necessidade (destino?) parece indicada por esses objetos de aço e níquel: aquela que introduz a lei na carne pelo aço e que não autoriza ou não reconhece como corpos, numa cultura, a não ser as carnes escritas pelo instrumento (CERTEAU, 1994, p. 235).

Contudo, na narrativa de Kafka, a aplicação do instrumento normativo não está diretamente vinculada a conduta dos agentes, já que, a princípio, todos os agentes praticam as infrações punidas no episódio examinado, ela está vinculada a instauração de um procedimento judicial: uma denúncia que provoca a ativação do mecanismo disciplinar. Os agentes castigados não são demovidos pelo castigo, manifestando, explicitamente, sua convicção em relação a “necessidade” das condutas ilegais, além disso, eles aspiram a posição de açoitador, superior na hierarquia da máquina burocrática, ou seja, ainda que marcados pelo castigo, tais agentes valorizam o pertencimento a uma estrutura “legítima” do corpo social. Estranho prazer: o de ser inscrito pela norma do grupo.

Palavras-chave: Michel de Certeau. Franz Kafka. O Processo. Economia Escriturística. Instrumentos de Encarnação.

REFERÊNCIAS



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer.** Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KAFKA, Franz. **O Processo.** Trad. de Torrieri Guimarães. São Paulo: Abril Cultural, 1979.