



A INFLUÊNCIA DOS DISCURSOS MIDIÁTICOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA SOBRE A GEOPOLÍTICA GLOBAL

Francisco Fernandes Ladeira¹
Vicente de Paula Leão²

INTRODUÇÃO

A mídia é um importante concorrente discursivo da Geografia Escolar. Conceitos estruturadores do pensamento geográfico – como território, paisagem e espaço – estão constantemente presentes no vocabulário utilizado pelos principais noticiários. Todavia, as relações entre discurso midiático e processo de ensino-aprendizagem em Geografia na Escola Básica ainda são pouco abordadas em pesquisas acadêmicas de maneira geral.

Após análise de diversas matrizes curriculares, é possível constatar que as relações entre mídia e processo educacional também são pouco trabalhadas nos cursos de licenciatura em Geografia, fator que dificulta a formação de profissionais que estejam preparados para trabalhar com o material midiático em sala de aula.

As práticas questionadas nas discussões universitárias são alheias ao cotidiano docente. Moraes (1989, p. 120) denuncia que o currículo universitário, ao proporcionar uma bagagem refinada de técnicas e teorias sem nenhum horizonte de aplicabilidade real, coloca o ingressante ao magistério despreparado para a situação de aula.

Nesse sentido, este trabalho apresenta os resultados de uma reflexão teórica e trabalho de campo que objetiva compreender como professores de Geografia alunos do 3º Ano do Ensino Médio incorporam e decodificam os discursos geopolíticos da mídia.

METODOLOGIA

Em nossa revisão bibliográfica, apresentamos algumas colocações sobre as

1 Mestrando em Geografia pela Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil. Endereço eletrônico: ffernandesladeira@yahoo.com.br

2 Professor Doutor em Geografia pela Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil. Endereço eletrônico: leaogeo@yahoo.com.br



interrelações entre mídia e público. Confrontamos, de um lado, linhas de pensamento que consideram os meios de comunicação de massa como agentes capazes de manipular incondicionalmente a audiência, como a “Teoria Crítica” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) e a “Teoria da Bala Mágica; e, de outro lado, as genericamente designadas “teorias da recepção” (CHARAUDEAU, 2012; MARTÍN-BARBERO, 1997; CANCLINI, 2006), que consideram o poder de reação da instância receptiva frente às mensagens midiáticas.

Contemplamos também as discussões sobre a importância da mídia para as relações internacionais (tanto como *ator* quanto como *instrumento* geopolítico), através dos diálogos entre teorias como “CNN Effect”, “teoria construtivista das relações internacionais”, “diplomacia midiática” (GILBOA, 2002) e “consenso fabricado” (NOAM CHOMSKY; EDWARD HERMAN, 1994).

A estratégica metodológica de nossa pesquisa empírica começou com a aplicação de questionários para professores de Geografia com perguntas sobre seus entendimentos a respeito dos processos de manipulação midiática, sobre os veículos de comunicação (revistas, jornais, sites, blogs, programas de televisão, rádio, etc.) utilizados para preparação de aulas que abordam a geopolítica mundial e para se manterem informados em relação aos principais acontecimentos nacionais e internacionais.

Foram colocadas questões sobre o processo de formação de professores (se houve durante a graduação a aquisição de conhecimentos para entender o discurso midiático e sua relação com o ensino de Geografia) e a respeito do cotidiano escolar (principais dificuldades encontradas por docentes para trabalhar os conteúdos geopolíticos da atualidade em sala de aula).

Basicamente, os questionários para alunos do 3º Ano do Ensino Médio foram estruturados de acordo com os seguintes propósitos: a) aferir como estudantes secundaristas decodificam imagens que remetem a questões geopolíticas; b) avaliar a influência dos discursos midiáticos nas construções de imaginários geopolíticos através de relatos sobre imagens acústicas e c) conhecer o nível de interesse e as dificuldades discentes para compreender as aulas de Geografia que abordam a Geopolítica e os conflitos armados no mundo.

Nossa pesquisa foi constituída por quatro etapas. Em um primeiro momento, perguntamos a um grupo de alunos quais ideias lhes vinham à mente ao entrarem em contato com imagens que remetem à geopolítica global.

Posteriormente, invertemos no processo, e solicitamos a outro grupo de estudantes que relatassem suas imagens acústicas sobre palavras que os meios de comunicação de massa geralmente utilizam em noticiários internacionais.



Na terceira etapa, observamos os valores e conceitos presentes nos discursos dos professores sobre a civilização muçulmana. Na quarta etapa, comparamos as diferentes concepções de professores e alunos com os conteúdos dos noticiários sobre o mundo muçulmano.

Já na observação em sala de aula, procuramos compreender como os docentes trabalham com o material midiático em suas aulas, se promovem sua ressignificação crítica, identificando possíveis jogos de poder, efeitos ideológicos e relações hierárquicas que estão por trás das condições de produção de um determinado discurso.

Esta análise foi elaborada levando em consideração: a) relação do educador com o material midiático; b) relação pedagógica estabelecida em sala de aula; c) relação do texto midiático com o conhecimento geográfico.

Procuramos não emitir nenhum tipo de opinião ou juízo de valor para não influenciar nos andamentos das aulas. Nossa participação se limitou a mencionar resumidamente três pontos básicos: apresentação, instituição acadêmica ao qual pertencemos e os objetos de nossa pesquisa de mestrado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio da observação do cotidiano em sala de aula nos tem sido possível avaliar quais os riscos e as diferentes possibilidades de utilização do material midiático no ensino de Geografia no ensino básico.

Contatamos que em temáticas políticas mais próximas ao cotidiano, os alunos possuem posições e opiniões mais bem elaboradas, com menor influência dos discursos midiáticos. Muitos estudantes apontaram, de acordo com as suas concepções, as principais lacunas e deficiências dos preceitos democráticos no Brasil contemporâneo, ressaltando, inclusive, a atuação da principal emissora de televisão do país no processo político que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

Todavia, à medida que fomos direcionando as questões propostas para assuntos mais complexos, referentes à geopolítica mundial, por exemplo, pudemos perceber uma grande influência dos estereótipos difundidos em larga escala pelos meios de comunicação de massa. Ao cruzar os dados obtidos nos questionários aplicados a alunos e professores de Geografia com os conteúdos presentes nos noticiários internacionais da grande imprensa brasileira percebemos que a mídia ainda é um importante formador de



imaginários geopolíticos.

Para os alunos que participaram desta pesquisa, determinadas imagens conotam os mesmo estereótipos, maniqueísmos e tipificações presentes nos meios de comunicação de massa. Árabes com turbantes (recurso bastante utilizado para se proteger de tempestades de areias comuns em áreas desérticas) lembram “terroristas”. A foto de um urso polar sobre um bloco de gelo devorando uma foca denota “aquecimento global”, sendo que o degelo registrado na região ártica durante o verão é um fenômeno absolutamente natural, sem nenhum tipo de interferência antrópica.

Já nos relatos das imagens acústicas dos estudantes sobre lexemas que se referem a temáticas geopolíticas, percebemos o predomínio de imagens estereotipadas (“terrorismo” remetendo a homens barbados com turbantes, “comunismo” remetendo à guerras, “capitalismo” sinônimo de riqueza, etc.).

A maioria dos professores de Geografia apresenta uma postura crítica perante aos meios de comunicação de massa, conseguindo identificar com pertinência seus mecanismos de manipulação e falhas nas coberturas internacionais. Todavia, estes mesmos educadores ainda introduzem as questões geopolíticas em sala de aula sem realizar uma apresentação prévia sobre os principais conceitos que serão trabalhados, têm dificuldades em contextualizar histórica e espacialmente os principais focos de conflito mundiais, não exploram aspectos geográficos dos textos midiáticos e não levam em consideração os conhecimentos extraescolares dos alunos.

CONCLUSÃO

O mundo é muito mais complexo e controverso do que o apresentado pelos discursos maniqueístas da mídia. Desse modo, levar em consideração os conhecimentos geográficos, isto é, as diferentes formas de configurações espaciais, é de fundamental importância para a compreensão do xadrez geopolítico global. Diante dos dados e resultados obtidos durante nosso trabalho, consideramos que cabe ao professor a tarefa de apresentar diferentes pontos de vista, fontes alternativas de informação e contextualizações históricas e espaciais contundentes que possibilitem aos seus alunos exercitar o pensamento crítico e tirarem suas próprias conclusões sobre o conteúdo divulgado pelos meios de comunicação de massa. Desse modo, é fundamental estimular o debate, desafiar o texto midiático e alertar os discentes sobre o risco em se assumir como verdadeiro tudo aquilo que é propagado



pelos meios de comunicação de massa.

Nesse sentido, é importante o fortalecimento das categorias de análise e dos conteúdos geográficos, bem como conhecer funcionamento do maquinário midiático. Seguindo tais procedimentos, há fortes tendências para que, no tocante aos estudos geopolíticos, o senso de julgamento dos educandos não seja refém de um enquadramento midiático que busca explicações simplórias para os mais importantes temas da atualidade. Por outro lado, o professor não pode se portar como “dono da verdade” e o aluno, por sua vez, como “decorador” passivo de lições. Cabe ao docente contribuir para que determinadas capacidades do educando (senso crítico, curiosidade e busca pelo conhecimento) possam melhor se desenvolver.

Palavras-chave: Noticiários internacionais. Decodificação. Geografia. Ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; Horkheimer, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias.** São Paulo: Contexto, 2012.

CHOMSY, Noam; Herman, Edward. **Manufacturing Consent.** NY: Vintage Books, 1994.

GILBOA, Eytan. Diplomacy in the media age: Three models of uses effects. **Diplomacy & Statecraft**, v. 12, n. 2, 2001, p. 1-28. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09592290108406201>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús **Dos meios às mediações:** comunicação: cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 1997.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Renovação da Geografia e Filosofia da Educação. In: Ariovaldo Umbelino de Oliveira. (Org.). **Para Onde Vai o Ensino de Geografia.** São



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

Paulo: Contexto, 1989, p. 118-135.



REMARKETING: UMA SOLUÇÃO DE PUBLICIDADE DIGITAL APLICADA NA INDÚSTRIA DE GAMES DE CONSOLES E PC DE CAIXA

Francisco Nivaldo Monteiro Cardoso¹
Maria Salete de Souza Nery²

INTRODUÇÃO

Apresentaremos aqui uma síntese da nossa investigação sobre o consumo de bens simbólicos representados pelo processo de artificialização da indústria de games (Heinich, 2013, p.21), focado no seguimento ecossistema de *console* e de PC de caixa (tais como o Nitendo *Wii*, *Microsoft Xbox* e *Sony PS*) da indústria de *games* na forma específica de *Marketing* ofertada pelo grupo *Google*, no ambiente do *AdWords*, através da ferramenta *Remarketing*. O consumo de tais produtos tem crescido bastante, conforme dados apresentados a seguir, sem formas convencionais de publicidade venham sendo acionadas. O objetivo aqui, portanto, é compreender o *Remarketing* enquanto nova forma de estratégia publicitária no modo como tem sido utilizada em função do mercado cultural de *games*.

Quando falamos no comércio de *software* e *hardware* voltados para os *games*, buscamos tratar de questões da cultura de consumo (FEATHERSTONE, 1995) ligadas às novas formas de relações comerciais da mídia digital, âmbito do que vem sendo denominado Sociologia Digital (NASCIMENTO, 2016, p. 224). O autor percebe o uso das redes sociais e os gerenciadores de busca para a disseminação de bens simbólicos, o que é ratificado também por Miskolci (2016). O pensamento de SOUZA e QUANDT (2008, p.28) corrobora e define essa questão: “Uma rede social ou comunidade produz e conserva um limite cultural, não material, que impõe restrições ao comportamento de seus membros”. O uso da propaganda digital revolucionou não somente o capitalismo cultural de uma forma geral, mas sobretudo a divulgação do mercado global de *games* a partir da solução *Remarketing* (GOOGLE, 2017), como lemos abaixo:

1 Mestrando em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atualmente é professor do Instituto Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Redes de Computadores, Banco de Dados e Linguagens de Programação. Endereço eletrônico: fnmc@ifma.edu.br

2 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da mesma instituição. Endereço Eletrônico: saletenery@uol.com.br



[...] é possível exibir anúncios para pessoas que já acessaram seu website ou usaram seu aplicativo para dispositivos móveis. Quando as pessoas saem do seu website sem comprar algo, por exemplo, o remarketing ajuda você a se conectar novamente com elas por meio da exibição de anúncios relevantes em dispositivos diferentes.

Até o momento, é vago ou inexistem estudos produzidos para saber a eficiência e resultados concretos desta nova forma de publicidade digital, como ela impacta neste ramo dos produtos simbólicos. Por isso, buscamos adentrar nesta ótica a partir de um universo que vem tomando um “lugar” econômico relevante para esta cultura de consumo. Em outros termos, buscamos entender o *Remarketing* enquanto estratégia publicitária que pode estar contribuindo para o consumo de diferentes bens, inclusive *games*, assumido aqui como bem simbólico, conforme definido e discutido por Pierre Bourdieu.

METODOLOGIA

Como metodologia adotamos a sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu (2005), no entendimento do modo como se compõe o campo cultural na interface com o campo econômico, mas igualmente o modo como o autor discute o bem simbólico enquanto forma de orientação de condutas e, por isso, objeto de disputas em relações de poder. Aqui, não apenas os *games* dizem respeito ao simbólico, mas a própria atividade publicitária, uma vez que sua principal estratégia é contribuir na formação de narrativas que conferem valor e significados aos bens materiais e simbólicos.

A priori, fizemos levantamento dos dados estatísticos de vendas do ecossistema de *console* e PC de caixa por mercados na terra baseados no último Mapeamento da Indústria Brasileira e Global de Jogos Digitais (BNDES, 2014), após fizemos observações dos gastos de *marketing* que a indústria de *games* costuma utilizar e, por último, a análise das vantagens e resultados que a solução *Remarketing* do *Google* oferece para este ramo da economia de bens culturais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



No que tange aos serviços culturais digitais (que envolve os conteúdos musicais, audiovisuais, de games, entre outros, distribuídos e consumidos por meio da internet), em 2012 o comércio internacional envolvendo essas atividades correspondeu a 20% de todo o comércio planetário, saindo de US\$ 2 trilhões, em 2003, para US\$ 4,7 trilhões em 2012. No interior desse arranjo contemporâneo, um dos mercados que mais se destaca é o mercado global de jogos eletrônicos e digitais, os *games* (ALVES, 2016).

Em 2013 a venda total dos jogos superou a indústria fonográfica, apresentando uma média de crescimento superior ao mercado global cinematográfico, com um crescimento de 7,7% ao ano (PGT/BNDES, 2015). Até 2015, o jogo que possui o maior orçamento da história foi *Destiny*. Lançado em setembro de 2014, o jogo custou US\$ 400 milhões, cujo investimento foi recuperado no primeiro dia de comercialização. Finalmente, em 2015, o mercado global de games movimentou US\$ 90 bilhões.

Quanto aos *consoles*, na 7ª geração, o *Wii* vendeu globalmente 99 milhões de unidades (44%), seguido pelo *Microsoft Xbox360* em 30% (74 milhões, 30%) e *Sony PS3* (72 milhões, 29%). O mercado de software do *console* caiu em 2013, mas um ciclo de *console* de 8ª geração foi iniciada pelo *Wii U* em 2012 (5,2 milhões de unidades) com a *Sony PS4* (4,1 milhões) e *Microsoft Xbox One* (2,9 milhões), mostrando crescimento no quarto trimestre de 2013. Até o início de 2014, essa última geração de *consoles* havia vendido aproximadamente 14 milhões de unidades. As incertezas permanecem sobre a potencial base instalada da nova geração, o nível de mudança para a distribuição digital, e o impacto do modelo *free-to-play* ou F2P que se intensificou com a disponibilização de aplicativos de jogos no *Facebook* e nas lojas de aplicativos para dispositivos móveis (BNDES, 2014). Como indica a figura 1, em um lado existem os ecossistemas convencionais e estabelecidos e no outro, os de massa.



Figura 1 - Clivagem do mercado global de games. Fonte: PGT/BNDES.

Outra potencialidade para o comércio de *console* e do PC Caixa é que o *hardware* traz



bibliotecas e acervos de jogos, que, por sua vez, também podem criar canais de distribuição e assinaturas. É o que ocorre com *Xbox Live*, da *Microsoft*, que, em 2012, mantinha 40 milhões de assinantes.

Do mesmo modo que tem ocorrido com o mercado editorial (Thompson, 2012) e cinematográfico (MARTEL, 2013), para que os novos títulos obtenham o sucesso de venda esperado, é preciso um elevado investimento em *marketing*, principalmente o *online*. Nesta feita, o *Remarketing* tem em seu objetivo central estimular atividades de venda, aumentar as inscrições ou promover o conhecimento de marcas, pode ser um componente estratégico de publicidade. Ele pode impulsionar o ROI (retorno do investimento) para todos os tipos de anunciantes. Algumas vantagens esperadas: 1) Alcance das pessoas quando elas estão mais propensas a comprar; 2) Listas personalizadas para suas metas de publicidade; 3) Sistema de preços eficiente; e 4) Alcance de seus clientes quando eles pesquisarem sua empresa. Se tratando de formas de utilizar o *Remarketing* com o *Google AdWords*, destacamos as seguintes: 1) Padrão; 2) Dinâmico; 3) Para aplicativos de dispositivos móveis; 4) Listas de *remarketing* para anúncios da rede de pesquisa; 5) *Remarketing* de vídeo; e 6) *Remarketing* de lista de e-mails. Os recursos também geram relatórios sobre como as impressões de anúncios, outros usos de serviços e interações com essas impressões de anúncios e serviços de anúncios estão relacionados às visitas aos sites (GOOGLE, 2017).

Para Alves (2016, p.91), os “agentes que compõem as estruturas dos principais mercados culturais globais e, por conseguinte, praticam as racionalidades e os interesses empresariais, políticos, simbólicos, corporativos e criativos que dinamizam o assimétrico capitalismo cultural-digital”, como melhor representado no fluxograma da figura 2, seriam:

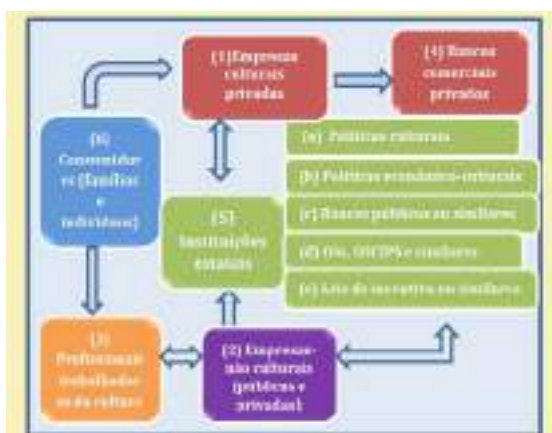


Figura 2 - Agentes dos mercados culturais globais. Fonte: (ALVES,2016).

Os investimentos em marketing e publicidade (convencionais) mostram que a maior



parte de empresas brasileiras, aplicam até R\$ 50 mil, uma quantia baixa em comparação a menor parte das empresas, que chegam aplicar acima deste valor, o que indica que, possivelmente, a empresas que produzem jogos não investem volumes altos na divulgação de seus produtos. Uma observação é que a grande quantidade de jogos é produzida por encomenda de multinacionais, o que dispensa o investimento em grande escala de empresas locais (BNDES, 2014). O que nos leva pensar a adoção desta solução inovadora, de baixo custo e com alta confiabilidade, do *Remarketing*, quando tratamos de empresas brasileiras e com investimentos nacionais.

CONCLUSÕES

Apesar do estudo, não tivemos tempo hábil para nos aprofundar em termos de dados estatísticos detalhados sobre os diversos resultados que essa solução de publicidade traz de forma real para os seus assinantes/contratantes, mas não temos dúvidas que será um combustível para continuarmos essa investigação em próximos trabalhos. A propaganda, mais do que nunca, precisa ser o espaço e tempo do negócio, seja ela presencial ou mediada por tecnologias, como nessa situação o olhar fixado na *Web*. Mas esse é apenas o começo de um diálogo.

Palavras-chave: Artificação. Consumo. Bens simbólicos. Games. Remarketing.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elder P. Maia. **O mercado global de games: artificação e capitalismo cultural.** Arquivos do CMD – Cultura, Memória e Desenvolvimento. Brasília-DF , Volume 4, N.2. Jul/Dez 2016.

BNDES/FUSP. **Mapeamento da Indústria Brasileira e Global de Jogos Digitais.** São Paulo. 2014. Disponível em: <<http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes>>. Acessado em: 23 abr. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo, Perspectiva, 2005.



FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. Studio Nobel, 1995.

HEINICH, Nathalie e SHAPIRO, Roberta. Quando há artificialização? **Sociedade e Estado**, Brasília, Volume 28, número 1, 2013.

GOOGLE. Ajuda do AdWords - Sobre o remarketing. Disponível em: <<https://support.google.com/adwords/answer/2453998?hl=pt-BR>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

MARTEL, Frédéric. **Mainstram: a guerra global das mídias e das culturas**. São Paulo, Civilização Brasileira, 2013.

MISKOLCI, Richard. Sociologia Digital: notas sobre pesquisa na era da conectividade. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 6, n. 2, jul.-dez. 2016, pp. 275-297.

NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. A Sociologia Digital: um desafio para o século XXI. **Sociologias**, v. 18, n. 41, 2016.

SOUZA, Queila e Quandt, Carlos. Metodologia de Análise de Redes Sociais In: Duarte, Fábio; Quandt, Carlos e Souza, Queila. **O tempo das redes**. São Paulo, Perspectiva, 2008.

THOMPSON, Jonh. **Mercadores de cultura**. São Paulo: Unesp, 2012.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Francislene Neres Santos Silva¹
Arlete Ramos dos Santos²
Lisângela Silva Lima³

INTRODUÇÃO

O presente texto traz resultados prévios da pesquisa que se encontra em andamento intitulada: “O Plano de Ações Articuladas - PAR e as políticas educacionais em municípios da Bahia⁴”. Esta pesquisa objetiva analisar as políticas públicas de educação infantil em instituições localizadas no campo que fazem parte PAR do município de Itabuna. Todavia, nesse texto, apresentaremos como está sendo desenvolvida a política de formação continuada para professores da educação infantil que atuam no campo do município de Itabuna. O município de Itabuna está localizado no Sul do Estado da Bahia. Possui uma área total de 432,244 km² e uma população de 204.667 habitantes. Atualmente, no campo de Itabuna existem 25 escolas que atendem a pré-escola, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos.

O Plano de Ações Articuladas – PAR foi criado pelo governo federal no qual os prefeitos das cidades brasileiras assinam um termo de adesão das políticas de educação que são propostas pelo Ministério da Educação. Este programa é gerenciado através de um sistema online de monitoramento (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e

1 Mestranda em Educação em Ciências pela UESC. Integrante do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação Do Campo. Endereço eletrônico: neressantos6@hotmail.com

2 Doutora e Mestre em Educação pela FAE/UFMG. Pós-doutora em Movimentos Sociais pela UNESP. Prof^a. Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz; Coordenadora do Centro de Estudo e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH; Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais Diversidade Cultural e Educação (UESC), com registro no CNPQ. Endereço eletrônico: arlerp@hotmail.com

3 Mestranda em Educação pela UESC; Especialista em Educação de Jovens e Adultos – UESC; Especialista em Gestão Escolar – Vasco da Gama; Professora Efetiva da Rede Municipal de Itabuna-Bahia; Integrante do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação Do Campo, o qual está inserido no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas - CEPECH do Departamento de Ciências da Educação - DCIE da UESC – BA, com registro no CNPQ. Endereço eletrônico: lisangelalivre@hotmail.com

4 Projeto financiado pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, com a participação de bolsistas da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia – FAPESB.



Controle-SIMEC). Tal procedimento garante ao município mais autonomia e a possibilidade de garantir as políticas públicas a nível local.

O PAR é umas das 28 ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído no governo Lula através do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Dentro das vinte e oito diretrizes presentes no Plano de Metas está o PAR no Art. 9º e está definido como “um conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas e a observância das suas diretrizes”. (DECRETO 6.094/2007).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e está regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), no Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade» (BRASIL, 1996).

No que se refere a Educação Infantil no campo, as bases legais que as constituem, tem sido construída recentemente no país. Só a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas Do Campo que os direitos constitucionais são consolidados. (PELOSO, *online*).

É importante conceber a ideia de Educação do Campo, como uma perspectiva de uma educação que acontece no campo e que seja voltada para o campo (CALDART, 2005). Assim, na implementação de políticas públicas para as escolas do campo é necessário que os sujeitos que participam do processo de elaboração compreendam de que não há uma política homogênea para todo o povo camponês, pois este campo é diverso e heterogêneo.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa está sendo utilizado como perspectiva de análise o método de pesquisa materialismo histórico dialético, pois, segundo Santos e Santos (2010), o referido método em pesquisas na área de educação se aproxima devido a sua postura crítica. A abordagem usada é a qualitativa, pois permite a aproximação ainda mais do objeto de estudo e, tem por base a interpretação dos dados. (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009).

O procedimento utilizado é a pesquisa de campo e para coleta dos dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. A principal característica dessa ferramenta é: “[...]”



conduzida a partir de um conjunto de perguntas abertas e numa ordem específica”. (BOCCHI, JULIANI, SPIRI, 2008, p.22). Foram analisadas as entrevistas de uma professora e uma coordenadora que atuam nas escolas do campo situadas no município de Itabuna. As identidades dos sujeitos foram preservadas, assim os nomes usados neste trabalho são fictícios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, compreende a importância da formação inicial e continuada como componente indispensável na redução das desigualdades sociais e ao analisar o que traz os marcos legais, constata-se neste documento a importância que tem a formação continuada para a profissionalização docente. (BRASIL, 2009).

A Lei nº 9.394/96, no Art. 62, inciso I, determina que a União, Estados e Municípios devem oferecer a formação inicial e continuada, como também a capacitação de profissionais que atuam na Educação Infantil. (BRASIL, 1996).

As entrevistas apontaram que no município de Itabuna não há uma política de formação específica para professores da Educação Infantil que atuam no campo. Foi entrevistada uma das coordenadoras de escolas do campo e a mesma afirmou que existe uma formação continuada que atende a todos segmentos, porém não é específica para a Educação Infantil. Entretanto, existe uma formação específica para coordenadores, isso ficou claro nas falas abaixo:

Atualmente[...] a Secretaria oferece uma equipe para trabalhar com educação infantil. Mas para esse professor que tem 40 horas e que tem três segmentos para ele dar conta, fica um pouco difícil dele participar somente para a educação infantil [...]. Então ele tem que se dividir. (ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENADORA JULIETE).

[...] está tendo uma formação aí que nossa coordenadora discorda, pois é muito rico, muito bom, mas chama apenas coordenadores. (ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORA ROSA).

Nota-se a partir das falas acima que existe uma formação continuada de professores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Itabuna, entretanto, esta formação está voltada apenas para o coletivo de coordenadores para serem multiplicadores.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados pode-se inferir que o município de Itabuna precisa voltar o olhar para os sujeitos do campo e superar os desafios que impõem limites para que a educação seja de qualidade e que atenda as especificidades destes sujeitos. É preciso refletir sobre qual a necessária formação continuada para o professor que atua na Educação Infantil, especificamente nas escolas localizadas no campo.

Existem ações de formação continuada realizada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Itabuna, porém não é uma formação específica para a Educação Infantil do campo. Existe ainda uma formação específica para a Educação Infantil do campo, porém consiste na formação de coordenadores para serem multiplicadores.

O profissional do campo que atua junto a crianças pequenas precisa também receber uma formação contínua específica. Isto contribuirá para a compreensão e apropriação dos saberes que precisam estar presentes na prática docente para que realmente a educação que acontece no campo não reproduza a educação urbana.

Palavras-chave: Plano de Ações Articuladas – PAR. Formação Continuada. Educação Infantil. Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis E; FREITAS, Laís; FREITAS, Cinara. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ. Curitiba**, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

BOCCHI, S.C.M, Juliani, C.M.C.M &Spiri, W.C. Métodos Qualitativos de Pesquisa: uma tentativa de desmistificar a sua compreensão. **UNESP – BOTUCATU:2008**. Disponível em: http://www.emv.fmb.unesp.br/publicacoes/enfermagem/pesquisa_qualitativa_2008.pdf Acesso em: 15 out. 2017.



BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Imprensa Nacional, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto Presidencial Nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba, SEED, 2005. p. 23-34.

_____. **Decreto Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 20 set. 2015.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação Infantil e é fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 804, out. 2006.

PELOSO, Franciele Carla. **Educação Infantil do/no Campo: A Ciranda Infantil do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como Alternativa de Atendimento à Criança Pequena**. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a24-educacao-infantil-do-campo.pdf/at_download/file. Acesso em 02 dez. 2016.

SANTOS, Maria de Fátima R. dos; SANTOS, Saulo R dos. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Luís: UemaNet, 2010.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A Pesquisa Científica**. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.



**O PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO CULTURAL: ANÁLISE DA APLICAÇÃO
PRÁTICA E DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

Frederico Augusto Pereira Lacerda¹
Edna Guiomar Salgado Oliveira²

INTRODUÇÃO

O Patrimônio Histórico Artístico e Cultural é de suma importância para o ensino de geografia pois permite a observação dos movimentos de ocupação do espaço urbano, que ao se configurarem imprimem na paisagem, lugar, espaço, região e no território, o desenrolar histórico, que é o resultado das interações do passado com o presente e que se registra na memória de uma comunidade. A geografia não se furta da inevitável contribuição, necessária ao conhecimento do espaço geográfico que se insere estas transformações.

No afã de produzir resultados imediatos, o ensino de geografia, criticado por diversos autores, por muitas vezes estabelecer um caráter imediatista na aplicação de técnicas e conceitos predeterminados, e desta forma, deixar de lado ou esquecidos outros elementos que permitiriam uma prática pedagógica mais diversificada, fazendo uso de ferramentas e elementos que contextualizam com a realidade local.

O objetivo deste trabalho é traduzir na perspectiva do olhar geográfico as feições e os elementos presentes no âmbito do ensino da geografia que possibilitam uma prática interdisciplinar com a Educação Patrimonial, que conjuguem e dialoguem diretamente com o ensino de geografia em seus diversos níveis, propondo uma transposição didática na construção de um entendimento dos conceitos chaves da geografia - lugar, espaço, território, região e paisagem - permitindo que os alunos se apropriem de tais conceitos de forma significativa.

É viável analisar a existência de uma quantidade considerável de propostas para construção de atividades didático-pedagógicas, diretamente relacionadas com o ensino da geografia, como por exemplo, a exploração e ocupação do território pela população, as

1 Gradando de Licenciatura em Geografia - Unimontes, Campus Pirapora, Brasil. Endereço eletrônico: faplacerda@gmail.com

2 Professora Dr^a. IFNMG - Campus Salinas, Brasil. Endereço eletrônico: ednasalgado2013@gmail.com



dimensões físicas, cartográficas, da circulação de pessoas e mercadorias, entre diversas outras que através dos bens de valor histórico e cultural, permitem a análise da evolução da economia e da industrialização das cidades.

A compreensão do conceito de Patrimônio Histórico se faz amplamente necessária, entendida aqui como “o patrimônio cultural de uma nação, de uma região ou de uma comunidade é composto de todas as expressões materiais e espirituais que lhe constituem, incluindo o meio ambiente natural”(DECLARAÇÃO DE CARACAS, 1992, p.254), por conseguinte a consulta bibliográfica deve ser prioridade na proposta de construção de um plano interdisciplinar que verse sobre a aplicação prática da amarração entre os elementos essenciais de observação e o ensino de geografia.

O Patrimônio Histórico e Artístico na região é bastante diversificado, com bens imóveis de arquitetura colonial, bens móveis como o Vapor Benjamin Guimarães construído em 1913, nos Estados Unidos, pelo estaleiro James Rees & Com, que na segunda metade da década de 1920, foi adquirido pela firma Júlio Guimarães que o montou no porto de Pirapora. O sítio arqueológico Caixa D’água a céu aberto, localizado no município de Buritizeiro/MG datado de mais de quatro mil anos. Bens naturais, como o Rio São Francisco, cachoeiras, entre outros. Essa diversidade permite explorar a história e a riqueza de elementos que configuram a ocupação do espaço geográfico.

Castroiovanni (2000) diz que o ensino, especialmente da Geografia, tem proporcionado aos professores novos acréscimos de tecnologia, deixando as aulas mais “atraentes” para seus alunos. Dentre os elementos mais palpáveis na elaboração de atividades que possibilitem o uso do patrimônio histórico como elemento de contribuição para o ensino da geografia esta a configuração da paisagem como resultado das transformações sociais.

METODOLOGIA

Para a transposição didática foi realizada um conjunto de atividades com 32 alunos do 6º ano de uma escola estadual no município de Pirapora/MG usando fotografias (antigas e recentes) da Ponte de ferro Marechal Hermes da Fonseca (Fig. 01) datada de 1922 que ligam as cidades vizinhas de Buritizeiro/MG a Pirapora/MG, a fim de discutir e comparar referências histórias, econômicas e culturais. Também foram utilizados figuras e mapas de localização dos bens tombados (móveis, imóveis, naturais e imateriais) nos dois municípios, encontrados espargidos por diversos órgãos e repartições públicas de ambas as cidades.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Ponte Marechal Hermes da Fonseca, construída em 1922 (Fig. 02) é patrimônio tombado pelo Estado de Minas Gerais, de valor cultural, social e econômico imensurável para toda a região, considerando que a ponte é a principal referência de localização espacial, cultural e turística, possibilitando uma análise dos processos de ocupação do espaço de ambas as cidades, este bem cultural está localizado sob as águas do Rio São Francisco, o que amplia sistematicamente as referências socioambientais e culturais na observação e aplicação de atividades de espacialidade. Almeida, (2010) corrobora, apontando que as atividades relacionadas às questões espaciais poderiam ser mais utilizadas no âmbito do ensino de geografia.

As atividades desenvolvidas com os alunos permitiram aproximá-los dos elementos históricos e as relações com a paisagem, modificada pela ação antrópica; a região com o avanço dos elementos de comunicação e deslocamento, os fluxos e fixos; a configuração do território, através do reconhecimento e pertencimento do lugar e do espaço, ao assimilarem a importância da Ponte Marechal Hermes da Fonseca, para o deslocamento entre as cidades, inclusive por eles próprios, aprenderam sobre a necessidade da infraestrutura do transporte para o avanço da comunidade, possibilitando maior interatividade, entenderam ainda que a velocidade da comunicação aumentou substancialmente com o advento das novas tecnologias de comunicação, quando relacionaram as modalidades de transportes, antes pelas locomotivas e barcos a vapor, e que hoje são realizados por linhas telefônicas, internet e rodoviário.

Portanto, as atividades desenvolvidas vão ao encontro do que propõe Kimura (2010) sobre o importante papel do professor como elemento mediador na construção do conhecimento através de metodologias e práticas pedagógicas que possibilitam o aluno a compreender os conceitos geográficos a partir de sua realidade local. Para a autora o desafio é trabalhar com questões que permitam compreender o ensinar, considerando o como, quando e o porquê ensinar na perspectiva da aprendizagem ativa e significativa, podendo desenvolvê-lo, através de múltiplas possibilidades, como o uso da infraestrutura, de multimeios, das aulas de campo, fotografias, mapas e figuras dos bens culturais.



CONCLUSÕES

A abordagem do ensino de geografia, nessa perspectiva, é promovida pela mediação do professor, o que possibilita maior participação do aluno, essa interação entre o espaço habitado e suas características, acentuadas pelo saber geográfico ganha maior significação, compreensão e valorização da identidade como cidadão que se reconhece a partir do espaço e com o espaço ocupado, auferindo contornos de uma visão local e ampliada a partir dos conhecimentos geográficos construídos e desconstruídos.

Há diversas possibilidades de aplicação dos conceitos chaves da geografia se utilizando dos bens tombados pelo Patrimônio Histórico Artístico e Cultural. A atividade aqui proposta não se encerra, vai além, pois permite a construção de conhecimento contextualizada diante do universo de possibilidades de cada paisagem, lugar, espaço, região e território.



Figura 01: Vista Aérea da Ponte Marechal Hermes entre as cidades de Buritizeiro e Pirapora



Figura 02: Construção da Ponte Marechal Hermes.
Fonte: Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Montes Claros, 2013.



Palavras-chave: Ensino de Geografia. Patrimônio Histórico. Transposição didática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAMPOS, Karla Celene. O Trem do Sertão. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Montes Claros/MG**. Volume V, 2010. Disponível em: <http://www.ihmg.org.br/revista_volume5.htm> acessado em 21 de Abril de 2017.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DECLARAÇÃO DE CARACAS. **Seminário A Missão dos Museus na América Latina Hoje: Novos Desafios**. Caracas, Venezuela: 1992. < <http://www.iber museus.org/wp-content/uploads/2014/07/declaracao-de-caracas.pdf> > acessado em 21 de Abril de 2017.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Reflexões e Contribuições para a Educação Patrimonial**. Grupo Gestor (Org.) Belo Horizonte, 2002. (Lições de Minas, 23).

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.



**A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E A ORDEM DO DISCURSO NAS PRÁTICAS
PROCESSUAIS EM VITÓRIA DA CONQUISTA**

Gabriela Andrade Fernandes¹
Maria da Conceição Fonseca-Silva²

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos resultados de análise do sistema judicial enquanto lugar de controle externo de produção discursiva. Devido a amplitude do Direito, elegemos o Direito Penal, em especial, os crimes perpetrados sob a égide da lei n. 11.340/06 ou Lei Maria da Penha como *corpus* analítico.

A pesquisa que originou este trabalho se justificou por ser o Direito e suas práticas, segundo Foucault ([1974] 2002), em *As verdades e formas jurídicas*, modos de exercício do poder e da transmissão de saber que se verifica, sobretudo, pela constituição e desconstituição de discursos e práticas sociais, ou seja, um lugar permanente de atualização e organização de enunciados.

No sentido de uma rarefação dos discursos – caráter descontínuo e não linear do discurso – indagamos sobre como determinado domínio de memória e o discurso jurídico estabelecem políticas criminais (produção discursiva), em face de seu caráter seletivo, organizado e distributivo, orientado para a manutenção ou desconstituição do *status quo*.

A semelhança do discurso, o sistema penal de controle das condutas reconhecidamente criminosas é resultado de um processo seletivo, cujo pano de fundo, reflete um domínio de memória – a existência de enunciados condicionados a uma formação discursiva associada à posição de sujeito e a determinações históricas complexas que fixam as condições de possibilidade de funcionamento de um determinado discurso e não outro em seu lugar.

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS) em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb/Brasil). Membro do grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (GPADis/CNPq/Uesb) e do Laboratório de Pesquisa em Análise de Discurso (LAPADis). Endereço eletrônico: gabriela.conquista@gmail.com

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - PQ2. Endereço eletrônico: con.fonseca@gmail.com



Nesse sentido, o sistema penal formal destina-se ao controle exercido pelo homem sobre a conduta do homem desviante que deve ser processado e punido. A ordem pública, por meio de leis penais, assegura assim, a proteção à propriedade e ao capital. De forma contrária, “a ordem privada, não é objeto do controle exercitado pelo direito penal, ou seja, do poder punitivo público” (BARATTA, 1999, p. 45-46).

Não podemos, entretanto, olvidar que as mulheres também estão suscetíveis ao controle de conduta, segundo um sistema informal (enunciado) que atribui ao patriarca ou chefe familiar uma autoridade parlamentar e judicial para exercer o controle de condutas daqueles a ele unido por laços afetivos com predomínio da desigualdade nas relações afetivas à esfera privada. Ambos os sistemas se utilizam da violência como forma de resolução de conflitos e, em último caso, como garantia de seu controle.

METODOLOGIA

Elegemos como procedimento metodológico a investigação bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica se deteve em fontes primárias dos campos do saber linguístico e jurídico, já a pesquisa documental recaiu sobre inquéritos policiais e processos judiciais referentes às demandas de violência doméstica.

Os dados empíricos foram coletados em dois momentos, na DEAM (Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher) e nas três varas criminais de Vitória da Conquista. Dada a limitação metodológica do trabalho, bem como, a multiplicidade de análises que nos possibilitou os dados coletados em mais de dois mil inquéritos e mil processos judiciais, escolhemos analisar os procedimentos judiciais. Para os fins desta pesquisa explicativa, o método e as técnicas de tratamento dos dados se correlacionam.

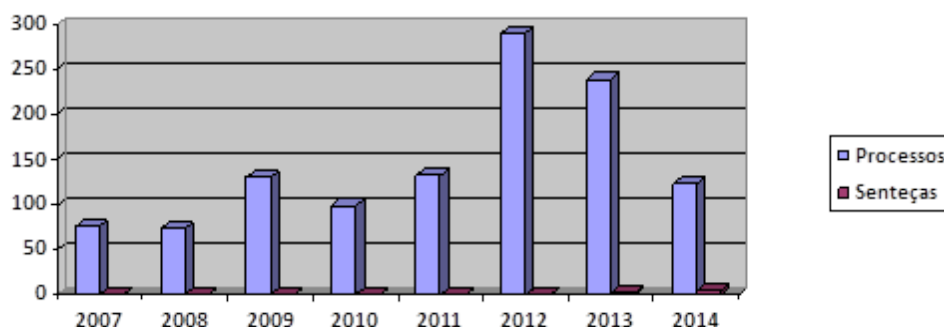
O campo epistemológico deste trabalho é multidisciplinar. Sob esse enfoque, buscamos identificar os procedimentos de controle do discurso que nos servem como técnica analítica da realidade empírica e confrontá-los com os achados da Teoria da Criminologia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Na investigação empírica contabilizamos 1.165 ações penais de violência doméstica instauradas no período de 2007-2014 nas três varas criminais de Vitória da Conquista³. Correlacionando o quantitativo de ações penais com o de sentenças proferidas no mesmo período temos 7 decisões de mérito, sendo 4 absolutórias e 3 condenatórias e 61 sentenças extintivas da punibilidade pelo evento da prescrição. Nos anos de 2007 a 2012 não há registro de produção judicial, sendo prolatadas as sete únicas decisões de mérito nos anos de 2013 e 2014, conforme ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico 1. Quantitativo de processos *versus* quantitativo de sentenças.



O Gráfico 1 aponta para um funcionamento discursivo com vistas a coibir o surgimento de novos discursos que possam promover a desordem não desejada, isto é, para um controle externo da produção discursiva exercido pelo judiciário conquistense indicando seu desinteresse no deslinde judicial de demandas pertinentes à violência doméstica, o que reflete um movimento de esquivas ao qual o Poder Judiciário não pode se abster, porquanto, o Estado é o detentor exclusivo do poder de punir.

Na concepção foucautiana, os enunciados são descontínuos e emergem por meio de acontecimentos discursivos, segundo condições de possibilidades que viabilizam sua aparição ou exclusão de um cenário histórico. O jogo da produção discursiva é suscetível a atualizações em face de uma *vontade de verdade* que define o que se pode ou não dizer.

O controle do discurso jurídico exercido pelo Judiciário indica um efeito de contradição fundamental entre igualdade formal dos sujeitos do direito e desigualdade

3 Segundo dispõe o **artigo 33** da Lei n. 11.340/06, *in verbis*: Enquanto não estruturados os Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, as varas criminais acumularão as competências cível e criminal para conhecer e julgar as causas decorrentes da prática de violência doméstica e familiar contra a mulher [...]. Parágrafo único. **Será garantido o direito de preferência, nas varas criminais, para o processo e o julgamento das causas referidas no caput.** (grifo nosso)



substancial dos indivíduos, selecionados, a partir de ordens estruturais socialmente aceitas, consoante discriminações havidas em razão de sexo, etnia ou classe social.

De acordo com a Teoria da Criminologia Crítica, Baratta (2011) questiona o sistema penal de controle do desvio social, a partir de uma perspectiva discriminadora de rotulação dos indivíduos (*labeling approach*), e desvela, então, um dos principais pilares sobre os quais se assenta a criminalização: a seletividade. A caracterização de uma conduta como sendo criminosa ou não criminosa é de responsabilidade da política criminal, mediante um processo seletivo que alcança todos os níveis aos quais se vincula a norma,

[...] estudo histórico e sociológico dos sistemas de justiça criminal ressaltava, sobretudo, **o caráter altamente seletivo** dos mesmos, tanto no que tange à produção das normas penais (criminalização primária) quanto no que diz respeito à aplicação das normas penais por parte dos órgãos da justiça criminal (polícia, ministério público, juízes) e da opinião pública (BARATTA, 1999, p. 41). Grifo nosso.

Nesse sentido, para Baratta (2011), o sistema penal passa a ter a função social de reproduzir as relações sociais e de manter a estrutura vertical da sociedade e os processos de marginalização. Desse modo, o sistema penal não consegue garantir direitos, nem protegê-los, pois, é atravessado por meta-discursos (enunciados) que norteiam a elaboração e aplicabilidade da norma.

A logofobia identificada, qual seja, a descontinuidade do meta-discurso patriarcal que legitima o sistema penal informal de controle da mulher, impõe, por meio do procedimento da interdição – proibição de se falar de qualquer coisa em qualquer lugar –, o silenciamento da vítima e a absolvição, por vias indiretas, do réu, devido a inércia judicial em processar e julgar as demandas de violência doméstica, aguardando, tão somente, a verificação do lapso temporal necessário à incidência da prescrição da pretensão punitiva do Estado, conforme restou demonstrado o gráfico 1.

A inércia do judiciário conquistense quanto ao processamento e julgamento das demandas de violência doméstica indica que o sistema judicial exerce um controle sobre os discursos jurídicos, selecionando, quais discursos permanecem e quais adentram em seus domínios, conseqüentemente, define os destinatários dos bens jurídicos previsto na norma se destinam. Mas como se dão os processos de rarefação dos discursos no âmbito jurídico?

A investigação empírica apontou que o controle da produção discursiva realizado pela instituição jurídica conquistense, através da função – Juiz, constitucionalmente um



órgão estatal, se dá pela migração da posição de sujeito⁴ de juiz para o político, mensurável pela substituição do ato de julgar (competência exclusiva do Judiciário) pelo ato de anistiar⁵ o réu. Isso se demonstra pela inércia judicial em processar e julgar as demandas domésticas e, por consequência, favorecer a incidência da prescrição evento fático que extingue a punibilidade e impede que o Estado exerça seu poder de punir.

CONCLUSÕES

Concluimos que elaboração de uma norma jurídica pautada em outro paradigma não assegura o ingresso de um enunciado na ordem do discurso jurídico. Sobre a produção discursiva há uma maquinaria complexa de controle que exclui, limita e apropria discursos, mediante procedimentos que visam a evitar a desordem de um dado domínio de memória, por que, isto implicaria o deslocamento do poder, uma vez que, o enunciado estabelece relações assimétricas entre quem profere e quem ouve (FOUCAULT, 1996), conforme demonstrado no tópico anterior.

Palavras-chave: Violência doméstica. Discurso. Práticas processuais.

REFERÊNCIAS

BARATTA, A. O paradigma do gênero: da questão criminal à questão humana. In: **Criminologia e Feminismo**. Org. Carmem Hein de Campos. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 19-80.

_____. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**. Introdução à sociologia do Direito Penal. Instituto Carioca de Criminologia. Editora Revan. Rio de Janeiro, 6ª edição, 2011.

4 Segundo Foucault (1969a) citado por Fonseca-Silva (2007) compreende “uma função determinada e vazia que pode ser ocupada por diferentes indivíduos, sob certas condições”.

5 A anistia exclui o crime, rescinde a condenação e exclui totalmente a punibilidade, podendo ser concedida antes ou depois de prolatada a sentença final, é concedida pelo Poder Legislativo, em razão da prática de um crime político, portanto, é um ato discricionário, embora colegiado (NUCCI, 2014, p.598).



FONSECA-SILVA, M. da C. **Poder-saber-ética nos discursos do cuidado de si e da sexualidade.** Edições UESB, 2007.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas.** Trad. Roberto Cabral de Melo Machado. Editara NAU. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **A ordem do discurso.** Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

NUCCI, G. de S. **Manual de Direito Penal.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.



**TRANSFORMAÇÃO DA PAISAGEM A PARTIR DA MINERAÇÃO: O CASO DO
DISTRITO DO PRADOSO EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA-BRASIL**

Gabriela dos Santos Plácido Silveira¹
Meirilane Rodrigues Maia²

INTRODUÇÃO

O termo paisagem se constrói como um conceito chave na geografia, principalmente na geografia física onde é amplamente utilizado. No campo da cultura ela se estabelece como algo cenográfico, imóvel e belo de ser visto, no entanto, no campo da ciência ela se edifica de maneira mais complexa. Santos destaca que

A paisagem nada tem de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço é a paisagem que se transforma para se adaptar às novas necessidades da sociedade. (Santos, 2007, p 54).

Nessa mesma direção Ab'Sáber, também, remete a paisagem como uma herança, e que estudos posteriores sobre ciências da natureza irão ratificar essa ideia de herança para outros pesquisadores. Segundo esse autor,

[...] é herança em todo o sentido da palavra: heranças de processos fisiográficos e biológicos, e patrimônio coletivo dos povos que historicamente as herdaram como território de atuação de suas comunidades. Num primeiro nível de abordagem, pode-se dizer que as paisagens têm sempre um caráter de herança de processos de atuação antiga, remodelados e modificados por processos de atuação recente (Ab'Saber, 2003, p. 103).

Para Rodriguez et al,

A paisagem é definida como um conjunto inter-relacionado, de formações naturais e

1 Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: gabrielaplacido_@hotmail.com

2 Professora Doutora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB. Endereço eletrônico: meire.rmaia@gmail.com



antroponaturais, podendo-se considerá-la como: um sistema que contém e reproduz recursos; como um meio de vida e da atividade humana; como um laboratório natural e fontes de percepções estéticas. (Rodriguez, et al, 2007, p. 9).

Diante do exposto entende-se que a paisagem é algo construído, seja por meio de processos naturais, antrópicos ou a junção deles. É a percepção de tudo que lhe é inerente, assimilando conhecimentos mais profundos de história, cultura e acontecimentos naturais. É preciso conhecer o passado daquele meio para compreender o presente, concluindo que ela é um resultado de processos.

A mineração ocasiona transformações significativas na paisagem, pois é uma atividade que causa impactos socioambientais de diferentes magnitudes, no entanto é extremamente importante para a sobrevivência humana. Partindo dessa premissa o presente trabalho teve a finalidade de avaliar as transformações da paisagem do Distrito do Pradoso, em Vitória da Conquista causadas pela exploração da mineração de Bentonita.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada cumprindo as seguintes etapas de trabalho: 1) levantamento bibliográfico e cartográfico; 2) aplicação de questionários junto aos moradores e funcionários da empresa Companhia Brasileira de Bentonita (CBB); 3) Levantamento dos problemas ambientais da área com o uso de fichas de campo (previamente elaborada para este fim) e registro fotográfico; 4) Elaboração de gráficos e tabelas e tratamento e análise dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos dados coletados em campo, ficou constatado que 57% dos entrevistados identificam como desagradável às mudanças ocorridas na paisagem, essa quantificação está relacionado, principalmente, as questões ambientais. É importante destacar, que outros 13% categorizam a paisagem como muito desagradável, o que demonstra um desconforto e insatisfação da população residente no Povoado.



Para 17% dos entrevistados as transformações são consideradas agradáveis, essa percepção de parte da população é decorrente das melhorias que a mineradora trouxe, como asfalto da via principal, iluminação pública e geração de empregos, ou seja, mesmo com todas as transformações, como desmatamento, poeira, entre outras, tais benefícios superam essas adversidades. Apesar de ser visível a transformação desse ambiente, 13% dos entrevistados nunca observaram tais mudanças, como se constata no Gráfico 1.

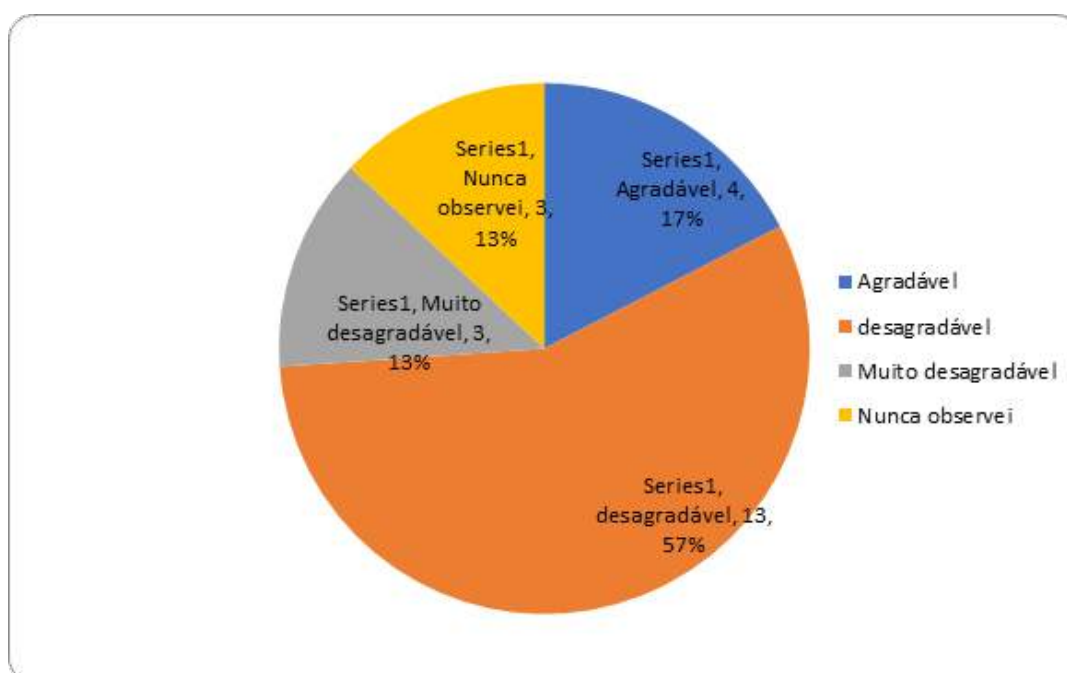


Gráfico 1- Percepção dos entrevistados com relação à transformação da paisagem na área de estudo.
Fonte: Trabalho de campo, 2016.

Dentre as transformações ocorridas, a retirada da vegetação é a que mais se destaca. O desmatamento foi a primeira grande mudança na implantação do empreendimento minerador, pois a exploração da bentonita é realizada a céu aberto. Além de suprimir a vegetação, há também a escavação das terras, o que mudou parcialmente as feições topográficas no local da exploração. A retirada da vegetação é um elemento marcante na paisagem, pois ainda que a área não possuísse uma vegetação densa, por ser uma área de caatinga e capoeira, atualmente o solo está completamente exposto, causando um impacto visual desagradável comparado aos arredores que, ainda, possui vegetação nativa. Além de causar processos erosivos e o assoreamento dos recursos hídricos.

A Bentonita é a maior exploradora mineral do município de Vitória da Conquista, possuindo 3 cavas, duas delas embargadas por órgãos relacionados a mineração, no



entanto está de acordo com as normas exigidas pelo município e Estado. Ainda que essas cavas não estejam em exploração, elas são extensas, alterando a topografia local.

Existem ainda, pequenas lagoas de rejeito ao redor das áreas exploradas, agregando a paisagem elementos não existentes em sua origem. Ademais, uma parte do depósito do minério fica as margens da estrada que transpassa o povoado, configurando amontoados de Bentonita e estéril, contrastando com a paisagem local, ocasionando uma desarmonia.

A mineração com lavra a céu aberto, além dessas adversidades, gera a poeira, que prejudica diretamente a população do Povoado Santa Helena, localizado próximo a área de exploração, causando problemas de saúde e interfere na paisagem local, na medida em que cobre de fuligem a vegetação e as casas. Esses aspectos são visíveis e esteticamente não agradáveis nas proximidades da mineradora.

O povoado, que possuía características rurais e rudimentares, passou a ter alguns traços de áreas urbanas, com a inserção do asfalto e energia elétrica. O asfaltamento da via principal, não representa apenas uma transformação física da paisagem, mas em melhorias para aquela população, pois diminuiu a poeira que causa grande incômodo e possibilita o acesso de transportes do povoado ao centro de Vitória da Conquista, permitindo uma melhor locomoção daquela população a cidade, diariamente.

Aglutinado ao asfalto, foi implantada a energia elétrica, fazendo com que as vias passassem a ser um pouco mais iluminadas, ainda que os fios elétricos e postes causem um impacto visual classificado como negativo, devido à exposição dos postes e fios. A transformação de forma geral se configura como favorável aos habitantes locais, trazendo melhorias nas condições de vida da população ali residente.

Segundo os moradores, o número de residências tem aumentado no povoado de Santa Helena nos últimos anos. Esse aumento está relacionado às pessoas que saíram, devido à falta de emprego, e retornaram após implantação do empreendimento. Por conta da oportunidade de emprego que o local passou a ofertar, mesmo que em pequena quantidade, os motivaram a retornar para seu local de origem. Referente a transferência de pessoas, essas relações se constroem mais complexas, com a instalação da empresa, algumas áreas pertencentes a moradores precisaram ser vendidas, pois iriam fazer parte da área de exploração.

A empresa mineradora, imbuída na lógica capitalista, tem interesse apenas no valor do minério, ou seja, no substrato geológico. É impossível a exploração sem o controle total da área, sem promover modificação nos recursos superficiais, ou desestruturação dos espaços simbólicos e da paisagem. A luta por recursos não se resume apenas a conquista ou uso de determinado recurso, mas abrange as dimensões históricas, sociais, econômicas



e culturais, que deveriam, mas nem sempre são consideradas quando da implantação de um empreendimento.

Para Raffestin (1993), manter o controle do território é mais que usar o recurso, é controlar determinada área geográfica, os recursos e indivíduos ali presentes. Isso fica claro nos depoimentos de alguns moradores.

Um dentre os entrevistados destacou

A empresa trouxe muito desenvolvimento para a região, mas me tirou da minha terrinha que era melhor do que essa. Minha casa ainda está lá, eles não derrubaram, achei que era um bom negocio na época, mas hoje vejo que sai no prejuízo, tanto de dinheiro quanto na terra (Informação verbal)³.

É possível encontrar outros moradores, na mesma situação desse entrevistado, que foram transferidos de suas terras para outras áreas, o que ocasionou em um pequeno aumento da quantidade de casas no Povoado Santa Helena.

A paisagem no local em que a mineradora se instalou, sofreu algumas transformações, trazendo melhorias na vida dos residentes e alguns incômodos. Tais transformações continuam ocorrendo de forma mais lenta atualmente, diferente da época de alocação do empreendimento. Diferentemente na Sede do Distrito, que está um pouco mais distante da mineradora, essas mudanças ocorrem de forma acelerada, devido aos equipamentos já existentes, área em que as pessoas preferem se instalar.

As transformações advindas diretamente da mineração como os estéreis, depósitos de mineral, supressão da vegetação e lagos artificial são as mais impactantes, até para quem não reside na área, tornando essas, as transformações mais desagradáveis encontradas no Povoado Santa Helena. Os moradores apresentam percepções diferentes com relação às transformações, devido a alguns benefícios que a mesma trouxe para o povoado e moradores. Como se, para alguns, os benefícios superassem os problemas advindos da implantação da mineradora.

CONCLUSÃO

³ Entrevista cedida por um morador no trabalho de campo realizado em junho de 2016. Entrevistadora: Gabriela Santos Plácido Silveira.



A atividade mineradora, inevitavelmente causa alterações em diferentes magnitudes, essas transformações podem ser mais evidentes para uns, enquanto outros não notam claramente. Cabe salientar que na implantação desses empreendimentos é preciso não apenas se atentar para os aspectos econômicos, mas considerar, também, os históricos, sociais e culturais. Pois, além do conforto da população do entorno deve se respeitando o modo de vida e a cultura local.

Palavras-chave: Paisagem. Mineração. Transformação.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil:** potencialidades paisagísticas. 2^o ed. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem.** 5^o ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2007.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo, Ática, 1993.

MAIA, M. R. FONTES, A. L. Dinâmica ambiental do Distrito do Pradoso – Vitória da Conquista – Ba. **Scientia Plena.** São Cristovão, Vol. 7, N^o. 7, 2011. Disponível em: <www.scientiaplenu.org.br>. Acesso em: 16/07/2016.

RODRIGUEZ, José Manuel Mateo; SILVA, Edson Vicente da; CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito. **Geoecologia das Paisagens:** uma visão geossistemica da analise ambiental. 2 ed. Fortaleza: Edições UFC, 2007.



**POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: RETOMAR OS PRIMEIROS
FUNDAMENTOS PARA AVANÇAR**

Gabrielle Anjos de Oliveira¹
Alessandra Almeida e Silva²
Fátima Moraes Garcia³

INTRODUÇÃO

Os textos da Coleção Por uma Educação do Campo, organizados em 7 volumes, registram não só a trajetória da construção da luta por efetivação de políticas públicas de Educação do Campo, como delineiam as bases que fundamentam essa proposta educativa.

Essa Coleção não se limita apenas à educação ou aos processos educativos, embora esse seja o foco, mas também trata da necessidade de construir um novo modelo de desenvolvimento e de pensar processos formativos/educativos, motivo que a Coleção defende a necessidade de conceber a educação como processo de formação humana.

No entanto, é possível perceber algumas contradições ao realizar as leituras desses textos e na análise do que vem sendo efetivado, no âmbito da Educação do Campo, tais como: o ecletismo teórico, a secundarização da centralidade da categoria trabalho, tendo o debate (e as práticas) centrado no âmbito da identidade, da cultura e das diferenças (VENDRAMINI, 2009).

A intencionalidade de retomar esses textos se dá no sentido de observar nessa construção teórica o que de fato é relevante, e o que deve ser revisto ou criticado para que possamos avançar nas proposições da educação do campo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1 Graduada em Eng. Agrônoma, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo GEPEP e Bolsista de Iniciação Científica FAPESB (UESB).

2 Graduada em Pedagogia da Terra, UNEB, Mestre em Educação do Campo CFP - UFRB.

3 Professora Titular na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, coordenadora do Grupo 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



O caminho para elaboração dessa análise trata da retomada dos fundamentos iniciais da sistematização teórica da educação do campo. Para tanto, toma por base as produções da “Coleção Por uma Educação do Campo”, fruto do compromisso assumido pelo conjunto de movimentos sociais e entidades do Movimento Por uma Educação do Campo.

Dessa forma, em acordo com Severino (2007), desenvolvemos uma pesquisa de cunho bibliográfico, em que foram analisados os cinco primeiros volumes⁴ da coleção, com o intuito de identificar os principais fundamentos contidos nessas produções e verificar suas contribuições para a educação do campo, em especial através do Texto Base, que se encontra publicado no primeiro volume “Por uma educação Básica do Campo (Memória), (1999)”.

RESULTADO E APONTAMENTOS

A *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo* ocorreu em julho de 1998. A partir desse encontro de Movimentos Sociais e outros setores da sociedade (CNBB, MST, UnB, Unicef e Unesco), entre os compromissos assumidos pelos seus representantes e organizadores, está a criação de uma coleção de cadernos

A concepção de educação apresentada no texto-base leva em consideração o seu sentido amplo que, segundo seus autores, tem a ver com o processo de formação humana, e defende a ideia que ela seja um espaço de construção de “*referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz*”, (1999, p. 24).

Um dos aspectos importantes sobre essa visão de educação do campo, diz respeito à necessidade de ampliar a discussão para além dela mesma, ou seja, não se trata apenas de alfabetizar e escolarizar as crianças e jovens, e sim focar a problemática que hoje são evidenciadas no campo e suas demandas, que extrapolam a concepção convencional de ensino.

No Texto-Base, também encontramos as concepções e princípios pedagógicos que definem o entendimento *por uma escola do campo*, que a seguir destacamos:

⁴ Os dois últimos volumes: Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo: 1º Encontro do PRONERA na Região Sudeste (2006); Educação do Campo: Campo - Políticas Públicas – Educação (2008), por apresentarem outros fundamentos teóricos, que se diferenciam dos cadernos anteriores, fazem parte de outro recorte da pesquisa.



1. Os argumentos principais para a elaboração da proposta de uma escola do campo:

Não é verdade que a educação no meio rural seja um resíduo do sistema educacional e tenda a desaparecer; Existe um quase vazio em relação a propostas pedagógicas que tomem o campo como referência; Deve-se cobrar uma dívida histórica para com a população do campo; É preciso chamar a atenção para os baixos índices de atendimento à educação básica do campo; A escola pode ser parte estratégica de desenvolvimento rural, mas seu projeto educativo precisa ser contextualizado, para que a produção do conhecimento seja relevante para a intervenção social nessa realidade.

Para construir a escola do campo é preciso ter clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento.

Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores/ras do campo, na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população.

Pensar em uma proposta de escola do campo, hoje, é pensar num conjunto de transformações que a realidade vem exigindo/projetando para a escola (educação básica) nesse espaço social, neste momento histórico.

O papel da escola: primeiro a ser transformado. Entende-se que o processo histórico aponta para pelo menos três (novos/velhos) compromissos: Compromisso ético/moral; Compromisso com a intervenção social entendida especialmente como vínculo com projetos de desenvolvimento regional - ligado à construção de um novo projeto nacional - e como formação para o trabalho no campo; Compromisso com a cultura do povo do campo, tendo como eixos principais: a educação dos valores; a educação pela memória histórica; educação para a autonomia cultural.

6. Processo de gestão da escola, segundo a ser transformado. O que se quer é a democratização das escolas, o que quer dizer prioritariamente: Ampliação (qualitativa e quantitativa) do acesso às escolas; maior participação da população na tomada de decisões sobre a gestão do cotidiano escolar; maior participação dos alunos na gestão do cotidiano escolar, superando a mera democracia representativa; criação de coletivos pedagógicos capazes de pensar e repensar esses processos de transformação e traduzi-los em ações educativas concretas.

7. Pedagogia escolar: terceiro a ser transformada. É preciso incorporar as lições



da educação popular na vida da escola. Nossas opções pedagógicas devem ser feitas a partir de uma reflexão profunda em torno da seguinte questão: quais são os principais aprendizados a serem construídos pelas nossas crianças, pelos nossos jovens e pelos nossos adultos e que devem ser oportunizados pela escola?

8. Currículo escolar: quarto a ser transformado. O currículo precisa incorporar o movimento da realidade e processá-lo como conteúdos formativos.

9. Educadores/as da escola do campo: quinto ponto a ser transformado. Muitos/as professores/as do meio rural costumam fazer parte de um círculo vicioso e perverso: são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não uma escolha.

Por esta visão de educação do campo, as pedagogias que estão sendo mais referendadas como presentes no processo de construção da escola do campo são: a pedagogia da luta social, da organização coletiva; da terra, do trabalho e da produção, da cultura, da escolha, da história e da alternância. Importante salientar que se trata de uma compreensão geral sobre as possibilidades pedagógicas para a escola do campo, isto quer dizer que também podem ser construídas propostas/pedagógicas⁵ de ação específica em acordo com a realidade de cada escola, respeitando suas particularidades culturais, econômicas, sociais, religiosas, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos termos da particularidade da escola do campo, identifica-se por um quadro geral que os problemas mais expressivos que estão impossibilitando o avanço nos propósitos da educação do/para povo do campo na dimensão da formação escolar, seriam, inicialmente, os seguintes: A não permanência de professores por longo tempo na escola; A inexistência do trabalho pedagógico ancorado em um Projeto Político Pedagógico que venha a atender às reais necessidades dessa escola; Ao primado excludente que assumem as políticas públicas ao não se comprometerem em resolver as demandas de vagas efetivas de professores para as escolas do campo e a efetivação de um programa em formação continuada específica/qualificação para esses professores; A existência

5 Essas matrizes pedagógicas estão presentes no texto “A escola do campo em movimento” (Caderno n° 3, 2000).



de problemas e limitações organizativas da própria comunidade em relação à escola; A falta de políticas públicas que efetivamente colaborem para manutenção e valoração da escola do campo, desde o financiamento, estrutura física, material didático adequado e outros; Questões teóricas – fundamentos e princípios pedagógicos e filosóficos que devem ser analisado no sentido de compreender que enfoque teórico sustenta a transformação social tendo a formação humana como alicerce. Nesse sentido, há a necessidade que nos processos educativos seja retomada a centralidade do conhecimento científico como meio e instrumento para a compreensão das estruturas e funcionamento da atual sociedade.

Evidencia-se que o conjunto desses fatores, e outros de igual relevância, contribuem para a existência de diferentes problemas [a serem superados pela escola do campo] os quais se mesclam com as contradições mais gerais produzidas no seio da sociedade capitalista e com as contradições mais particularizadas oriundas da experiência material e subjetiva de vida de cada localidade rural.

Percebe-se no processo de envolvimento entre escola-professores-comunidade-algo muito próximo da explicação de Emir Sader sobre o “novo alfabetismo”, quando se refere que as pessoas podem saber explicar, mas não sabem entender. Isso significa que explicar é reproduzir um discurso midiático, já o entender é desalienar-se, é decifrar, é compreender o mundo.

O que neste momento histórico reflete a construção de outra lógica de educação, trabalho e produção no/do campo, que se coloca a nossa frente para pensarmos e debatermos trata da necessidade de mediar escola-professor-comunidade a partir da produção de um discurso e prática que faça parte dos reais interesses do povo do campo [da classe trabalhadora que vive no/do campo] de forma essencial e não superficial, como era proposta pela então educação rural que se estendeu do início do século XX até sua última década, dando margem à exclusão social de crianças e jovens ao direito à educação e contribuindo para o êxodo rural.

Palavras-chave: Educação básica. Formação inicial. Campo.

REFERÊNCIAS



Coleção Por Uma Educação do Campo. **Por uma educação Básica do Campo (Memória)**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, n.1. 1999.

Coleção Por Uma Educação do Campo. **A Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, n.2. 1999.

Coleção Por Uma Educação do Campo. **Projeto Popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, n.3. 2000.

Coleção Por Uma Educação do Campo. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, n.4. 2002.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular. 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da Educação no MST**. Caderno de Educação Nº 08 - ANCA, São Paulo. 1996.

MEZSÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo. 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23^a Ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.



GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UNA/BA: CENÁRIOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Geane Silva dos Santos de Andrade¹
Cândida Maria Santos Daltro Alves²
Érico José dos Santos³

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil de 1988 especifica, em seu texto, o direito à educação e o significado da educação infantil, particularizado em seu Artigo 208. Atualmente, com base na alteração propiciada pela promulgação da Emenda Constitucional nº 53 (EC 53), que alterou a idade das crianças na educação infantil para zero a cinco anos, compatibilizando as disposições das leis nº 11.114/2005 e 11.274/2006 com os mandamentos da Carta Magna há uma nova redação a alguns artigos da Constituição.

Nesse sentido, Cury (1998) ressalta que, para garantir tal cobertura de um direito social específico, neste caso, o direito da criança pequena à educação infantil, é necessário financiamento, uma vez que os direitos sociais são onerosos. E pelo que temos acompanhado e visto concretamente nas práticas, requer financiamento justo e digno, a fim de atender à qualidade da educação a ser ofertada.

Alves (2013) pautada nos estudos realizados por Demo (1997), Oliveira (2001), Angotti (2006), Saviani (1997; 2007), observa que a LDB 9.394/1996 em vigor apresenta avanços em determinadas questões e retrocessos em outras. Neste estudo, em especial, pela temática da política para educação infantil, reconhecemos que essa etapa teve importantes benefícios, a contar pela ampliação dos direitos das crianças pequenas à educação básica e reconhecimento destas como cidadãs, compondo a primeira etapa dessa educação com igualdade nas condições de acesso e permanência na instituição,

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual De Santa Cruz (PPPGE/DCIE/UESC). Participante dos projetos de extensão: Brincando e Aprendendo na Educação Infantil e Articulação e Fortalecimento da Educação Infantil. Atualmente é professora da Educação Básica na Prefeitura Municipal De Ilhéus e ministra oficinas. Endereço eletrônico: geanemagno@yahoo.com.br

2 Orientadora e professora do Programa de Mestrado Profissional (PPGE), na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Endereço eletrônico: cândida_alves@yahoo.com.br UESC

3 Mestrando do Programa de Pós-Graduação Formação de Professores da Educação Básica - Mestrado Profissional, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Endereço eletrônico: ejsjp@hotmail.com



pressupondo, dessa forma, o alargamento do direito pleno à educação, já que não ficou restrita ao acesso.

Nesses termos, à medida que esse direito é traduzido em diretrizes e normas, em âmbito da educação máxima do país, temos aí representado o marco histórico regulador e orientador da política pública para a educação infantil brasileira.

No contexto da Educação Infantil, a busca por uma educação de qualidade torna-se cada vez mais importante. Nesse sentido, há uma necessidade de reorganização das redes públicas municipais, com espaços construídos de acordo com os documentos oficiais e, conseqüentemente, adequação do trabalho pedagógico desenvolvido nestas instituições, em consonância às especificidades das crianças desta etapa.

De acordo com Alves (2013) faz-se ainda necessário aniquilar a visão extremista e que ainda perdura em muitas práticas pedagógicas, de que a criança, principalmente a pobre, é uma “coitadinha” que precisa ser o tempo todo protegida, ensinada, sustentada na ideia de “carência” e de “abandono ou incompetência familiar”. Precisamos romper com a lógica da “guarda”, e de uma educação restrita ao cuidado, pois temos os documentos oficiais que asseguram a indissociabilidade entre cuidado e educação nesta etapa, e traz como eixo norteador o brincar e as interações.

Estes pontos são imprescindíveis e de grande relevância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças não podendo ser desconsiderados, já que eles contribuem de forma efetiva para uma educação infantil de qualidade. Percebemos com isso, não se tratar apenas de atendimento, mas considerar também outros elementos semelhantemente relevantes, como um espaço físico adaptado, adequado e que possibilite às crianças, a produção de culturas infantis, bem como o trabalho pedagógico.

Por essa razão, acredita-se que estes espaços precisam evidenciar como compreendemos a criança e sua infância, e como pensamos, vivemos e ofertamos a elas oportunidades cotidianas de construir suas aprendizagens em espaços coletivos.

Esse estudo, em andamento, é um recorte de uma pesquisa em larga escala intitulada “Gestão Escolar e o Trabalho Docente na Educação Infantil no Sul da Bahia: desafios e perspectivas”, cujo objetivo principal pretende-se analisar as mudanças ocorridas na gestão educacional e no trabalho dos docentes da educação infantil das redes públicas municipais do Sul da Bahia, com o contexto de políticas públicas implementadas a partir dos anos de 1990.

METODOLOGIA



A pesquisa adota a abordagem quali-quantitativa. Após preparação e validação dos instrumentos de pesquisa, seguiu o processo de coleta de dados por meio de realização de levantamento de dados preliminares e aplicação de questionários. Neste trabalho são apresentados dados da primeira fase da coleta realizada no município de Una-BA por meio da aplicação de um “espelho” constituído de 8 questões junto a secretária de educação e técnicos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aqui serão apresentados dados gerais sobre a organização do município em relação a presença do Plano de Cargos/PC, Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Infantil/DCMEI, Conselho Municipal de Educação/CME, atendimento às crianças em termos de matrículas e formação continuada dos docentes. O município de Una dispõe de um Plano de Carreira, Diretrizes para Educação Infantil e Conselho Municipal de Educação.

Estes dados sugerem avanços no que se refere ao atendimento legal, porém contraditoriamente apresenta dificuldades enfrentadas quanto ao cumprimento das orientações legais referente à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, documento indispensável ao desenvolvimento de práticas que contribuam para ampliar e promover as condições necessárias ao desenvolvimento da criança.

No que se refere a organização do sistema em relação a oferta de matrículas, temos o seguinte quadro: (urbano) 01 creche; 06 com salas de pré-escola, sendo todas de pequeno porte; 07 diretores (concurados); 03 coordenadores (concuradas); 79 professores (concurados); (campo) 28 salas multisseriadas com educação infantil, do pré ao 5ºano; 01 diretor (concurado); 02 coordenadoras, sendo 01 concursada e 01 contratada; 07 professores (contratados). O município atende um total de 695 crianças: 218 crianças na creche e 265 na pré-escola (urbano) e 212 crianças na pré-escola (campo). Foi constatado que o município dispõe de um setor responsável pela Educação Infantil na secretaria de educação (Coordenação Geral).

Aspecto que também merece destaque é o índice de professores concursados, em vista ao que estamos acostumados a ver no cenário da realidade de muitos municípios



brasileiros com professores contratados ou leigos. Destaca-se ainda o atendimento em espaços compartilhados com escolas do Ensino Fundamental I e o elevado número de classes multisseriadas no campo o que se configura em um atraso no atendimento, pois em sua maioria, não dispõe de docentes com formação adequada para desenvolver o trabalho junto às crianças, e acaba burlando a lei que assegura o direito a educação infantil em salas separadas, visto que as especificidades desta etapa da educação básica exigem espaços e práticas específicas. Percebemos assim, uma realidade controversa, em que, gestores municipais a fim de reduzir os investimentos financeiros, têm uma representação equivocada sobre a educação infantil e a valorização dessa etapa. Com isso, não há dúvidas da intensificação dos processos de precarização do trabalho docente.

CONCLUSÃO

Concluimos dessa forma, que se faz necessário pensar e defender uma política de educação infantil aliada a uma política de formação continuada de seus profissionais.

Ainda persiste o grande desafio de lutar pela expansão da oferta de vagas em creches e pré-escolas, com critérios de qualidade e equidade para todas as crianças, sem distinção de classe social, etnia, raça, gênero e que sejam reconhecidas suas singularidades e diferenças.

Enfim, ressaltamos a importância de frisar que as conquistas legais, resultado de muita mobilização de mulheres, mães trabalhistas e especialistas da área, e decorrentes de amplos embates, só têm seu verdadeiro sentido quando os poderes públicos se solidificam na vontade política de efetivá-las. Para isso, a sociedade civil precisa se organizar e se mobilizar no sentido de defender a educação pública, gratuita e com critérios de qualidade para todas as crianças, que assim a desejarem, e exigir a implantação de espaços dignos e adequados às especificidades destas e com formação adequada para seus profissionais. Contudo, podemos observar que no município de Una, as novas exigências para essa etapa vem afirmar a sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo quanto subjetivo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gestão. Políticas Públicas. Trabalho Docente.



REFERÊNCIAS

ALVES, Cândida M. S. D. **A implementação da política pública de educação infantil:** entre o proposto e o existente. Tese de Doutorado/FE Unicamp. Campinas/SP, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 05 de outubro de 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CURY, Carlos Roberto J. A Educação Básica como Direito. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acessado em: 14 Jan. 2017.

BAHIA. **Sistema de Informações Territoriais**. Acesso: (<http://sit.mda.gov.br>), 2017.

VIEIRA, Emília Peixoto. **Projeto de Pesquisa: Gestão escolar e o trabalho docente** na Educação Infantil no Sul da Bahia: desafios e perspectivas. Ilhéus, BA: [Projeto de Pesquisa], 2016, p. 1-9.



MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Geani Oliveira Motta¹
Isabel Cristina de Jesus Brandão²

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por finalidade organizar um levantamento das teses e dissertações publicadas no banco da biblioteca virtual do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que abordassem a formação de professores da Educação Infantil. Foram analisadas as teses e dissertações publicadas no período de 2010 a 2015. A razão da delimitação desse período ocorreu em virtude de esses trabalhos trazerem discussões mais recentes.

Atualmente, o assunto “formação de professores na Educação Infantil” vem ganhando visibilidade, em especial no que tange à qualidade do atendimento a este público. Segundo Kishimoto (1999, p. 63), a formação docente na Educação Infantil inicia um debate mais intenso, em razão da determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96, que preconiza em seu artigo 87, § 4º: “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

No entanto, no tocante à formação mínima exigida para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a lei demonstra claramente uma regressão, pois, apesar de sinalizar para as outras etapas da Educação Básica a necessidade do diploma em nível superior, para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental ainda é admitida a formação em nível médio. Sobre a formação docente mínima exigida, Alves (2005) expressa que essa concepção prevista na lei colaborou para a falta de

1 Mestranda em Educação, atualmente é membro de grupo de pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Internacional de Curitiba-FACINTER e em Culturas e Infâncias pela Universidade Federal da Bahia-UFBA. Endereço eletrônico: geanimotta@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Professora adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Também é professora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da UESB. Endereço eletrônico: icjbrandao2014@gmail.com



caracterização dos professores das séries iniciais, além de mantê-los no cargo de “eterna precariedade”.

Outra observação citada por Melo e Luz (2005), sobre o texto a formação mínima exigida para a categoria, refere-se ao fato de muitos estados deixarem de oferecer o curso normal devido à forma equivocada em que foi redigido o documento, dando margem à dupla interpretação, provocando uma procura maciça, por parte dos professores, por cursos à distância em instituições privadas. Esta busca por formação em caráter emergencial ocorreu como consequência do Plano Nacional de Educação (PNE), que, com a edição da Lei n. 10.172/2001, estabeleceu que até 2011 os professores deveriam ter formação específica em nível superior para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, gerando tumulto e insegurança a esta classe.

Em relação aos programas implementados para formação e capacitação de professores, Corsetti (2007) assinala que a formação e capacitação dos professores são recomendações do Banco Mundial e que essa proposição sugere um investimento menor na formação inicial, privilegiando a capacitação em serviço, por ser economicamente mais relevante. As críticas a esta proposta recaem especialmente sobre a flexibilização do currículo, como maneira de encurtar o processo de formação. Para Campos (2012), a proposta de formação nas instituições superiores (licenciatura) revela a vulnerabilidade dos projetos efetivados, especificamente no que diz respeito ao seu aligeiramento.

Nessa ótica, Gatti (2010) expressa que, em virtude da complexidade social, as licenciaturas enfrentam diversos dilemas no que tange às aprendizagens escolares. Assim, a preocupação com os cursos de formação de professores aumenta sobremaneira, em função de esses apresentarem falhas em sua estrutura, seja nos currículos ou em seus conteúdos formativos.

Nessa direção, as produções científicas analisadas apontam para a necessidade de pensar a Educação Infantil tanto na organização, infraestrutura e funcionamento das creches e pré-escola, quanto na formação dos profissionais docentes que atuam nesta etapa da educação. Nesse contexto, muitos autores trazem contribuições significativas para este cenário de busca por uma formação de qualidade como um dos requisitos para uma oferta de atendimento eficiente as crianças de creches e pré-escolas.

A partir dessas reflexões, constata-se a importância da formação docente para atuar na Educação Infantil, e, ao mesmo tempo, percebe-se que ela se firma como um dos elementos desafiadores nos dias atuais.



METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Uma das características dessa abordagem é a descrição, comparação e interpretação da realidade a ser pesquisada (MINAYO, 1996). Esta metodologia foi julgada a mais oportuna para a realização da coleta de dados, por pretender fazer um mapeamento das produções acadêmicas e científicas em formação de professores em Educação Infantil elaboradas na última década. A análise de dados configura-se como instrumento de coleta de dados. Segundo Ludke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Neste estudo, consideramos as teses e dissertações importantes fontes documentais para termos um panorama das políticas de formação de professores da Educação Infantil em diferentes regiões do país, além de nos trazerem contribuições para compreendermos as especificidades dessas políticas, bem como os elementos que se apresentam comuns às pesquisas realizadas.

A pesquisa das teses e dissertações no banco de dados do IBICT foi realizada no período de março a junho de 2016. Nesse propósito, foram selecionados três descritores, os quais entendemos ter representatividade em relação ao tema: Educação Infantil; Formação de Professores; Formação de professores em Educação Infantil.

No levantamento feito das produções acadêmicas ocorridas no período de 2010 a 2015 sobre a formação de professores na biblioteca virtual do IBICT, verificamos que há um número significativo de trabalhos publicados no campo da formação de professores, mas ao direcionar a busca para formação de professores da Educação Infantil, evidenciou-se uma queda bastante acentuada, dos 6.234 trabalhos encontrados, apenas 312 versavam sobre o segundo tópico. Esses dados confirmam a necessidade de pesquisas nessa área, consistindo em um nicho de estudos e investigações bastante fértil. O levantamento foi realizado a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, sendo selecionados 40 trabalhos, e desses, 13 foram teses e 27, dissertações.

Constatou-se mais publicações com a temática de formação de professores da Educação Infantil nos anos 2014 (12 trabalhos), 2012 (oito trabalhos) e 2013 (oito trabalhos). Há, no entanto, uma semelhança entre os artigos publicados no que se refere aos autores citados: Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Fúlvia Rosembergue, Moisés Kuhlmann, Miguel Arroyo, Formozinho, Oliveira, Dermerval Saviani, Bernadete Gatti, Sheibe, Maués, Gramsci, Novoa, dentre outros, estudam as políticas educacional e de



formação de professores e a Educação Infantil.

Em relação às palavras-chave deliberadas pelos autores nos trabalhos pesquisados para assinalar o tema dos textos, destaca-se as seguintes: formação de professores; Educação Infantil; política de formação de professores; legislação educacional, reformas educacionais, curso de Pedagogia, teoria e prática educacional.

Alguns trabalhos também apresentam a legislação nacional relacionada à formação de professor, a saber: LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Plano Nacional de Educação 2011-2020; o Decreto n. 6.755, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; Resolução CNE/CEB n. 2, de 28/5/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública e aborda também o percurso histórico da formação, da infância, das instituições da Educação Infantil no Brasil e o processo de atendimento a este público ao longo do tempo.

Quanto aos objetivos dos trabalhos, de forma geral, destacou-se a reforma do Estado Brasileiro e suas políticas de formação de professores da Educação Básica e dos cursos de formação continuada, discorrendo acerca das reformas educacionais efetivadas a partir dos anos 1990 e do cenário neoliberal e seus desdobramentos na formação dos professores.

Ressalta-se, também, entre as conclusões das pesquisas analisadas, a necessidade de rever a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação Infantil, em razão dos seguintes fatores: propostas tímidas em relação ao currículo, priorização da teoria e estágios poucos planejados, o que dificulta a articulação da teoria com a prática e não subsidia o futuro professor para experiências vindouras.

CONCLUSÃO

Os trabalhos que versam sobre a formação de professores da Educação Infantil ainda são tímidos se compararmos com a quantidade de produções científicas e acadêmicas com a temática “formação de professores”.

Uma das principais justificativas para essa limitada produção refere-se ao fato de



que este profissional passa a ser evidenciado após a LDB/96. Antes, a Educação Infantil não fazia parte da Educação Básica, ocasionando uma indiferença política, econômica e social por um grande período em nossa história.

Apesar do progresso no campo da formação docente, os trabalhos analisados destacam que, em relação ao atendimento das crianças nas instituições na Educação Infantil, ainda prevalecem ações assistencialistas e escolarizantes. A pesquisa feita por Campos, Fullgraf e Wiggers, em 2006, revela que o trabalho permanece inadequado, apesar de os professores terem formação em nível médio e superior.

Assim, as pesquisas analisadas deixam clara a necessidade de reestruturação dos cursos e programas de formação de professores da Educação Básica, portanto, as discussões precisam continuar em ritmo crescente para que os desafios postos sejam superados.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de Professores. Formação de Professores de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Heliana Castro. A formação de professores no paradigma da inclusão: a educação infantil em pauta políticas de formação docente. **VIII Congresso Estadual**

Paulista sobre Formação de Educadores (UNESP), Águas de Lindoia, São Paulo, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n. 9.394, de 26/12/1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal n. 10.172/2001.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.20, n^o 68, p.126-142, dez, 1999.

CAMPOS, Maria M.; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.



CORSETTI, Berenice. **A política educacional e as diretrizes para a formação de professores.** 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0014.pdf>. Acesso em: 07/04/2017.

GATTI, Bernadete. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade. Campinas, vol.31, n° 113, p.1,355-1.379, out./dez, 2010.

KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação & Sociedade. Campinas: n° 68, 1999, p. 61-79.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MELO, P. A.; LUZ, R. J. P. **A formação docente no Brasil.** Florianópolis: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe, 2005

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.



**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO
DOCENTE PARA OS CURSOS DE LICENCIATURAS**

Geraldo Martins de Souza Neto¹
Lílian Gleisia Alves dos Santos²
Edna Guiomar Salgado Oliveira³

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado se constitui como um dos momentos mais importantes da formação acadêmica de um licenciando, já que, entre outras coisas, dá origem à interação do futuro professor com o seu campo de trabalho e pesquisa: a escola. O acadêmico por meio do estágio tem contato com a práxis escolar, e assim, pode ter uma ampla visão e criticidade a tudo que diz respeito ao campo, seja na estruturação docente, na disposição do ensino-aprendizagem, na organização administrativa, na maneira como o ofício é visto e complementado até a sua socialização e fundamentação teórica (SANTOS, 2009).

Desta maneira, o presente trabalho traz como objetivo geral norteador da pesquisa, investigar os desafios enfrentados pelos acadêmicos estagiários, e as contribuições que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é capaz de promover na formação docente dos acadêmicos frequentes no sétimo período das licenciaturas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), *campus* Salinas. Desse modo, para que se tenha uma relação mais expressiva entre o histórico do estágio supervisionado no Brasil, e assim, com a legislação específica que o regula, torna-se importante compreender primeiramente o que é o estágio supervisionado e qual é o seu conceito. De acordo com Pimenta (2004, p.34) “[...] o estágio é parte prática dos cursos de formação profissional, [...] deve ser teórico-prático, em que a teoria seja indissociável

1 Graduando em Licenciatura em Física pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas, Campus Salinas (IFNMG). Endereço eletrônico: geraldo.fisicaifnmg@gmail.com

2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atualmente é Professora Efetiva de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - Campus Salinas. Endereço eletrônico: lilian.santos@ifnmg.edu.br

3 Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. Endereço eletrônico: edna.oliveira@ifnmg.edu.br



da prática”. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2004) destacam que o estágio sendo um campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, permite que sejam trabalhados aspectos imprescindíveis para a construção de saberes e de atitudes específicas ao exercício da profissão docente. Remetem que este período se constitui de um espaço para que os estagiários façam reflexões acerca das práticas observadas a partir das teorias, com a possibilidade de dar um novo sentido a seus saberes docentes e de tal maneira, produzir conhecimentos. Nesse contexto, por meio da realização do estágio, o acadêmico de licenciaturas, então, futuro profissional da docência, pode ser capaz de construir futuras ações pedagógicas, desenvolver capacidades e habilidades de diálogo, refletir, pesquisar e fazer uma análise crítica do contexto educacional.

Assim, consciente das constantes mudanças e o rápido desenvolvimento que as instituições modernas exigem avaliar a eficácia do ECS e os possíveis desafios enfrentados por estagiários, pauta-se a discussão deste estudo. Considerando ainda, a vivência no Estágio Curricular Supervisionado, percebeu-se que o mesmo apresenta um papel relevante na formação dos profissionais de licenciatura, por isso, é que se escolheu o presente tema de pesquisa.

ASPECTOS METODÓLOGICOS

Para desenvolvermos a pesquisa, utilizamos como fonte de dados questionários, os quais foram realizados com um grupo de estudantes frequentes no sétimo período dos cursos de licenciaturas do IFNMG - *campus* Salinas e matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III (ECS III) no ano de 2015, escolhidos aleatoriamente. As turmas pesquisadas são das licenciaturas em Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática. Foi escolhido cinco estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Matemática, e três da licenciatura em Física, devido no período da aplicação do questionário haver apenas três estudantes matriculados na disciplina de ECS III. Desse modo, os estudantes, sujeitos desta pesquisa, serão identificados ficticiamente.

Pela natureza qualitativa desta pesquisa, utilizamos a técnica de *análise de conteúdo*, buscando interpretar os sentidos que os estudantes atribuem ao ECS na formação profissional de estudantes dos cursos Licenciaturas do IFNMG - *campus* Salinas, sendo assim, destacando os desafios e contribuições deste momento (MINAYO, 2013). No processo de análise, fizemos sucessivas leituras do material, de forma criteriosa,



relacionando, codificando, decodificando, decompondo-a em unidades menores ligados ao objeto de estudo. Por fim, realizamos o tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos conteúdos das respostas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A discussão apresentada é o resultado das interpretações do pesquisador, apoiada sobre as respostas dos estagiários frente aos questionamentos feitos. Para melhor analisar os dados, o questionário foi dividido em categorias para proceder a análise e discussão.

Na primeira categoria buscou-se saber qual a visão dos estagiários sobre a profissão docente, verificou-se que alguns estagiários fazem associação da profissão docente como sendo de desvalorização, e apontam como uma atividade difícil de ser exercida. Entretanto, houve aqueles que se sentiram motivados quanto a profissão, pode-se afirmar que os acadêmico-estagiários, por meio da realização do estágio, tem a oportunidade de participar de experiências práticas da docência, em um contexto de diversos fatores, que podem influenciar em ações pedagógicas desenvolvidas.

Na segunda categoria buscou-se identificar como é o ambiente em que o estagiário integrou, como se deu a relação com os membros da escola e como é o convívio com os alunos. Sobre a estrutura física de uma escola, Soares (2006, p. 1) defende que este é um dos fatores que pode influenciar no desempenho cognitivo do aluno, “Os fatores que determinam o desempenho cognitivo pertencem a três grandes categorias: os associados à estrutura escolar, os associados à família e àqueles relacionados ao próprio aluno”. Quando questionados a respeito do espaço físico das escolas parceiras do estágio, grande parte dos estagiários disseram que muitas ações precisam ser pensadas e relacionadas aos aspectos físicos das escolas da rede estadual de ensino, como é perceptível na fala seguinte:

[...] Sobre o local, posso dizer que é meio assustador, principalmente quando tive que realizar o estágio no ensino fundamental, escola pública, totalmente fora do normal, apesar das pessoas serem receptivas, e alguns alunos serem agradáveis de mexer (E4).

Adentrando nesta categoria para além do espaço físico escolar, percebe-se que na maioria dos casos, os estagiários tiveram uma relação amistosa com os alunos, e um



contato proveitoso com os professores e com os membros das escolas, sendo que muitos foram bem acolhidos no ambiente escolar.

A quarta categoria analisada aborda como foi o momento das observações para os acadêmicos. Esta prática é o primeiro contato que o futuro professor tem com seu futuro campo de atuação. Por meio da observação, o licenciando poderá construir futuras ações pedagógicas. Em relação à observação no estágio, a autora Weffort (1995) aponta que, a observação apura o olhar (e todos os sentidos) tanto do educador quanto do educando para a leitura diagnóstica de faltas e necessidades da realidade pedagógica.

Para Pimenta (2004, p.7), uma maneira de aprender a profissão docente é “a partir da observação, da imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons”. Na maioria das vezes, os alunos aprendem com os professores, observando e imitando, acima de tudo, elaborando seu próprio modo de ser. Após as observações, os estagiários estão mais preparados para a regência, é o momento de unirem a teoria com a prática. Oliveira e Cunha (2006) apontam que nesta vivência, o estagiário terá também a oportunidade de observação das variadas atuações no espaço escolar, poderá realizar a leitura de como se estabelecem as relações no interior da escola e fora dela, no que diz respeito ao atendimento ou não às demandas da comunidade escolar.

A última categoria se refere à regência dos estagiários nas salas de aula, momento importante para colocar em prática o que se viu na universidade, é a junção da teoria com a prática, chamada de práxis pedagógica, que segundo Paulo Freire (2001) é conceituada como sendo: “A capacidade do sujeito de atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano. Concebe uma teoria pedagógica a partir da *práxis* [...]”. Em suma, a práxis é, na verdade, a união da atividade teórica-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, obviamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração é que é possível separar, isolar um do outro.

Os estagiários reconhecem este período, como sendo fundamental na sua formação docente. É possível perceber na fala de um dos estagiários ao relatar que “[...] é um dos momentos ímpares para um aluno em formação de um curso de docência, pois é um dos primeiros contatos que a gente tem com a profissão, a que nós teremos no futuro”.

Entretanto, alguns relataram receio e insegurança no momento de exercer a regência no ECS. Alguns estagiários mencionaram sobre o pouco tempo que têm para a realização da regência, e que muitas vezes não há compreensão pelo professor supervisor, por não permitir autonomia a eles na condução da turma.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho nota-se que grande parte dos estagiários tiveram seu primeiro contato com a sala de aula e com a escola na interação entre seus membros, os alunos, professores e demais servidores, podendo observar uma relação amistosa dos estagiários com os estudantes e educadores. Este momento, de acordo com os pesquisados, contribuiu para a efetivação da escolha, ou não, pela profissão docente, sendo possível esquematizar estratégias pedagógicas ou criar sua identidade docente.

Os estagiários reafirmaram a profissão docente como sendo de suma importância para a sociedade, mas que há muitos desafios ainda a serem enfrentados, como a falta de valorização docente, que engloba os baixos salários e as más condições de trabalho. Evidente, houve aqueles que se desmotivaram em relação à docência e que não tem certeza se irão prosseguir na profissão posteriormente, e há aqueles que se sentiram preparados em relação aos desafios, motivados para exercer o ofício além de contribuir para potencializar a educação regional e quiçá brasileira.

Palavras-chaves: Estagiários. Estágio Curricular Supervisionado. Formação docente. Licenciaturas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

OLIVEIRA, E.S.G.; CUNHA, V.L. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distancia.** Ano V, n. 14, 2006. Disponível em <http://www.um.es/ead/>



red/14/. Acesso em: 09 de dezembro de 2016.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, M. **A efetividade do estágio supervisionado curricular:** um estudo de caso com o curso de licenciatura. In. IX congresso nacional de educação, EDUCERE, artigo apresentado no III encontro sul brasileiro de psicopedagogia 2009.

SOARES, J.F. O efeito da escola no desempenho cognitivo dos alunos. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** 2004, Vol. 2, No. 2.



**INTERLOCUÇÃO DISCURSIVA E TERRITORIALIZAÇÃO NO CIBERESPAÇO:
RESISTÊNCIA E DESLIZAMENTO DE SENTIDOS**

Gerencie Ribeiro de Oliveira Cortes¹

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, tomamos o espaço virtual como objeto discursivo, como espaço de disputas territoriais, uma territorialização discursiva. Analisamos o processo de interlocução discursiva virtual – instituído em 2012, durante o movimento grevista de professores do ensino básico, vinculados à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) – como um gesto de apropriação do território virtual.

METODOLOGIA

O *corpus* se compõe de recortes de comentários efetuados acerca de notícias, reportagens, *posts* e matérias jornalísticas, divulgados em vários sites e blogs, sobre a greve de professores do ensino básico – vinculados à SEC - Bahia. O estudo ancora-se, teoricamente, nos aportes da Análise do Discurso fundada por Pêcheux (1969, 1975), além de estudos do campo da comunicação e das ciências sociais. Além dos pilares básicos da AD de filiação pêcheuxtiana, mobilizamos também, para esta análise, as noções de **interlocução discursiva** e **territorialização discursiva**, teorizada por Indursky ([1992] 2013), e designa um processo que se desdobra em dois níveis: a interlocução enunciativa e a interlocução discursiva, sendo esta representada pelo sujeito do discurso, que mobiliza a cena discursiva; já a cena enunciativa é representada pelos locutores, de forma intersubjetiva, na cena enunciativa. Esses dois níveis de interlocução funcionam de forma simultânea e articulada, de forma que a interlocução discursiva depende da enunciativa.

¹ Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (2015); mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin. Endereço eletrônico: cortesgr@gmail.com



A territorialização discursiva, conforme o estudo de Cortes (2015), diz respeito às relações de poder e embates no espaço discursivo, a exemplo do que ocorre no ciberespaço, que, tecnicamente, é desterritorializado no espaço/tempo (LEVY, 1999), mas também é territorializado discursivamente, posto que a territorialização funciona, paradoxalmente, de forma extraterritorial: Com Foucault, “defendemos que há mecanismos de controle, de exclusão e de interdição (FOUCAULT, [1970]2012), um jogo de forças, uma territorialização discursiva que funciona no espaço virtual, sendo este constituído de sujeitos sociais e discursivos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ano de 2012 foi marcado por diversos movimentos grevistas em todo o país, entre diversas categorias de trabalhadores, inclusive de profissionais do ensino superior, como também da educação básica (MARTINS, 2013). Nesse contexto, destacamos a greve de docentes da educação básica da rede estadual (SEC) - Bahia, deflagrada em 20 de julho de 2012 e que durou **115 dias**. Trata-se de um importante movimento social de educadores ocorrido no estado, como declara Oliveira (2012):

A greve dos professores do estado na Bahia pode ser considerada um movimento social dentro do contexto global na medida em que se recusa a acatar as medidas impostas pelo governo que segue a orientação da política capitalista internacional, sob o falso manto da gestão de governo democrático, lançando mão de recursos do estado de exceção. O governo da Bahia tem a seu favor o judiciário, que declarou a greve ilegal ainda no seu segundo dia! (OLIVEIRA, 2012, p. 2).

Assim, a greve mencionada foi um acontecimento educacional histórico. Frequentemente, em situações de greve, a mídia jornalística - impressa, televisiva e virtual - é utilizada para veicular discursos que representam apenas a voz do poder, do patrão. No entanto, os movimentos sociais também têm se apropriado do ciberespaço para fazer ecoar as vozes que são caladas na grande mídia, como declara Mittmann: “Diante do poder capitalista, na grande mídia, o discurso dos movimentos sociais aparece como discurso outro, como discurso contra, agregado a um discurso primeiro: o do *establishment*” (MITTMANN, 2009, p. 2). Dessa forma, os grevistas mencionados se apropriaram do ciberespaço para terem vez e voz, por meio da interlocução discursiva



instaurada, conforme os recortes de sequências discursivas (SDs) apresentadas, a seguir. Primeiramente, veremos um recorte de comentários de uma matéria sobre a greve citada, intitulada “**De quem é a culpa?**”, publicada no dia 21/05/2012, no site Polícia e Política².

Recorte I - Sequências Discursivas (SDs) 1 a 3 - Comentários do Post: “De quem é a culpa da greve dos professores do estado da Bahia?”

SD1 A. P. maio 21, 2012 - CLARO QUE A CULPA É DO GOVERNO; SE EXISTE UMA VERBA REPASSADA PARA ESSE FIM, LEIS FORAM FEITAS PARA SEREM CUMPRIDAS, NÃO HÁ PORQUE ESSE IMPASSE; OS DEMAIS SETORES TEM CULPA PARCIAL EM CONSEQUÊNCIA DESSE NÃO CUMPRIMENTO DE ACORDO E DA FALTA DE CUMPRIMENTO

SD2 J. L. maio 22, 2012 - PFV professores eu quero aula! quero concluir o ensino medio e prestar vestibular...Identifiquem de quem é a culpa e resolvam...ESTOU IMPLORANDO! 😞

SD3 L. maio 26, 2012 - É culpa é de Jacques Wagner, que aprovou uma lei que fere a Lei do piso para se esquivar de pagar os 22,22%.

Em situações de greve, a mídia, no afã de defender os interesses do poder vigente, busca imputar a culpa pelos prejuízos inerentes à paralisação temporária dos serviços prestados, aos trabalhadores grevistas. No entanto, a seção de comentários concede ao sujeito leitor a possibilidade de expressar posicionamentos que podem se identificar ou não com as posições-sujeito inscritas no discurso em pauta. É o que vemos nas **SDs 1 e 3** (reproduzidas acima), nas quais o sujeito leitor e professor tem a oportunidade de se manifestar e registrar seus comentários, instaurando, assim, a cena enunciativa e, ao mesmo tempo, mobilizando a cena discursiva, ao se inscrever como sujeito do discurso e construir sentidos.

Assim, nas SDs 1 e 3, a cena enunciativa, embora virtual, envolve circunstâncias concretas e reais, é constituída por sujeitos que enunciam do duplo lugar social de professor e de grevista; na SD2, o interlocutor fala do lugar social de aluno. A cena discursiva – mobilizada simultaneamente pela cena enunciativa – constitui-se de lugares discursivos e faz emergir a interlocução discursiva, realizada por sujeitos discursivos.

Segundo Grigoletto (2005), lugar discursivo e lugar social se constituem mutuamente, são interdependentes e são instituídos tanto pela prática social como pela prática discursiva. Assim, na cena discursiva, o sujeito do discurso dos comentários (SDs 1, 2 e 3) ocupa o lugar discursivo (LD) de autor e, a partir deste LD, ocupam distintas

² Disponível em: <http://www.policiaepolitica.com.br/destaques/de-quem-e-a-culpa-da-greve>. Acesso em 12/04/2013.



posições-sujeito, a saber: nas SDs 1 e 3, temos uma posição-sujeito que se identifica com a formação discursiva (FD) favorável à greve docente, enquanto que, na SD2 temos uma posição-sujeito que não se identifica com esta FD docente. Ou seja, o sujeito do discurso, afetado pelos saberes da FD do poder vigente e da grande mídia, se inscreve na FD contrária à greve, pedindo o retorno das aulas, porém, demonstrando indiferença para com a luta dos trabalhadores docentes.

Os sujeitos docentes ocupam, portanto, o ciberespaço para desconstruir os efeitos de sentidos do já dito – a exemplo da culpa que é frequentemente imputada aos trabalhadores da educação pelos supostos prejuízos da greve – e produzir outros sentidos, como a constatação da intransigência do governo no que tange ao respeito pelos direitos trabalhistas da categoria, como vimos na SD3, por exemplo: “L. maio 26, 2012 – É culpa é de Jacques Wagner, que aprovou uma lei que fere a Lei do piso para se esquivar de pagar os 22,22%.” A territorialização do espaço virtual se instaura, portanto, quando o sujeito grevista faz uso desse espaço (a seção de comentários do site) para desconstruir sentidos que a mídia e o poder vigente buscaram sedimentar, a exemplo do que vemos **na Sequência Discursiva 4 (SD4):**

Recorte II - SD4

“Governador Jaques Wagner critica duramente movimento grevista dos professores e promete endurecer com a categoria. Pais e mães devem denunciar professores por abandono de atividade pública”³

Jornal Grande Bahia | Carlos Augusto | Publicado em 05/06/2012

O Governador Jaques Wagner afirmou, nesta terça-feira (05/06/2012) que a decisão de manter a greve dos professores da rede pública estadual é “inexplicável” e que foi recebida com “tristeza, decepção e indignação”. **E se mostra abismado com a falta de compromisso com o trabalho por parte da categoria.** Lembrando que **a atitude prejudica, principalmente, os filhos dos mais pobres.** [...] É hora de pais e mães de alunos que estão sem aula, identificarem os professores que não estão trabalhando, e prestarem queixa nas delegacias de polícia e no Ministério Público Estadual por abandono de serviço por parte destes professores. Uma vez que a greve foi decretada ilegal pela Justiça.” (*Grifo nosso*)

Ao estimular os pais dos alunos a “**prestarem queixa nas delegacias de polícia e no Ministério Público Estadual por abandono de serviço por parte destes professores**”, o professor é tratado como um “bandido” qualquer, simplesmente por exercer o direito



de greve. Entretanto, os professores continuaram resistindo, apesar das arbitrariedades cometidas pelo governo, como a contratação de empresa (sem licitação) para ministrar os “Aulões” para os alunos do 3º ano do ensino médio⁴, um discurso que produz efeitos de sentidos de “cuidado”, “zelo” para com a situação dos alunos e com a educação oferecida a eles. Todavia, tais efeitos de sentidos são confrontados e desconstruídos pelo discurso dos docentes grevistas, que rompe as evidências de sentidos e mostra a outra face da situação, constituída de vergonha, hipocrisia, desrespeito e descaso para com a educação e arbitrariedades impostas pelo poder vigente, instituindo-se, dessa maneira, uma desidentificação com a FD governista.



Figura 1 – Print do Post “De quem é a culpa afinal?”⁵

CONCLUSÕES

A mídia virtual busca naturalizar as evidências dos sentidos, com vistas à dominação e ao controle, mas o ciberespaço pode também se tornar um aliado para a luta contra o poder opressor, por meio do processo de territorialização, que consiste na apropriação

4 Conforme divulgado na mídia e denunciado pela APLB – Associação dos Professores Licenciados do Estado da Bahia.

5 Disponível em: <http://www.policiaepolitica.com.br/destaques/de-quem-e-a-culpa-da-greve>. Acesso em 12/04/2013.



da internet para materializar posicionamentos de resistência ao discurso dominante, a exemplo do que ocorreu no movimento grevista de professores estaduais da Bahia, ocorrido em 2012.

Palavras-chave: Ciberespaço. Greve. Interlocução discursiva. Territorialização.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, 279 p.

CORTES, G. R. O. **Do lugar discursivo ao efeito-leitor**: a movimentação do sujeito no discurso em blogs de divulgação científica. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, [1970], 2012, 75 p.

GRIGOLETTO, E. O discurso nos Ambientes virtuais de aprendizagem: entre a interação e a interlocução. In: GRIGOLETTO, E., DE NARDI, F. S., SCHONS, C. R. (Orgs.). **Discursos em rede**: práticas (re) produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço. Recife: Ed. Universitária – UFPE, 2011, p. 47-78.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e outras vozes**. Campinas-SP, Ed. Da Unicamp, 2ª ed., 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, Fernando M. Greve, movimento social, processo educativo e luta. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 147, ano XIII, agosto de 2013, p. 129-136.

MITTMANN, S. A apropriação do ciberespaço pelos movimentos sociais. **Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto**. Belo Horizonte, UFMG, p. 1-10. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/a/a-apropriacao-do-ciberespaco.pdf>. Acesso em 10/07/2013.

OLIVEIRA, E. G. A greve dos professores estaduais na Bahia. Um impasse jurídico, político e social. Ou alguém pensou que seria fácil? In: **O Olho da história**, nº 18. Salvador (BA),



julho de 2012. Disponível em: <http://oolhodahistoria.org/n18/artigos/elida.pdf>. Acesso em 07/03/2013.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, [1975] 2009.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso: (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas-SP:Ed. da Unicamp, [1969]2010.



**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE
UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ - BAHIA**

Germana Souza Ramos Rocha¹
Eugênia da Silva Pereira²

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo vem sendo discutida em diferentes contextos e diversos âmbitos sociais. É um projeto que pauta a luta por uma educação condizente com o cenário do campo, reivindica políticas públicas que possibilitam uma qualidade de vida dos povos do campo baseada na igualdade, dignidade e respeito.

Partindo dessa premissa, a pesquisa socializada neste artigo trouxe como problemática: Quais os desafios e as possibilidades da organização do trabalho pedagógico na educação infantil de uma escola do campo no município de Caetité-Bahia?

Desse modo, o objetivo central da pesquisa foi identificar e analisar os desafios e as possibilidades da organização do trabalho pedagógico na educação infantil de uma escola situada na comunidade de Santa Luzia, Caetité-Bahia. Esse objetivo se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: a) Identificar os desafios e as possibilidades do trabalho pedagógico na educação infantil do campo no município de Caetité-BA; b) Conhecer a organização dos tempos, atividades e espaços pedagógicos na educação infantil de uma escola do campo no município de Caetité-BA; c) Analisar a proposta pedagógica de uma escola do campo no município supracitado, identificando a concepção de criança e as práticas desenvolvidas a partir dessa compreensão.

A Educação Infantil do Campo requer uma fundamentação pedagógica para um ensino-aprendizagem de qualidade e adequado à realidade dos sujeitos, levando em consideração suas especificidades e particularidades. Para uma educação contextualizada e humanizada, o profissional de ensino precisa estar em constante formação, aperfeiçoando seus estudos e ir além da busca de práticas diferenciadas de ensino.

1 Graduanda em PEDAGOGIA pela Universidade do Estado da Bahia, UNEB/Campus XII, Brasil. Endereço eletrônico: germana_sr_cte@hotmail.com

2 Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora Substituta, vinculada ao Colegiado de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - Campus XII, Brasil. Endereço eletrônico: eniagbi@hotmail.com



Compreendemos que o trabalho pedagógico deve ir além do espaço escolar, abrindo perspectivas de inserção em diferentes campos de conhecimento. Neste sentido, a pesquisa evidenciou que a educação no meio rural deve ser pautada no ensino entre teoria e prática que o torne concreto e significativo, aperfeiçoando a própria convivência no campo.

Percebe-se, que a Educação Infantil do campo vem sendo discutida de forma isolada em diferentes contextos. Por isso, é necessário que haja mais pesquisas, debates, estudos sobre esta temática, uma vez que ainda é pouco compreendida no meio educacional. Por isso, a escolha do tema também incidiu ao perceber a ausência de pesquisas na área e certo distanciamento entre os pesquisadores que buscam um estudo mais aprofundado da Educação do Campo, vinculado a Educação Infantil do Campo.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo, a metodologia partiu dos princípios da pesquisa de campo de natureza qualitativa. Esta abordagem estabelece estratégias quanto ao objeto a ser investigado, como afirmam Ludke e André (1986, p. 11), “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

O estudo teve como interlocutores no processo de coleta de dados: as professoras, a gestora e a coordenadora pedagógica do Grupo Escolar Luís Viana Filho situada no Povoado Santa Luzia (Caetité-Bahia). Como instrumentos de pesquisa foram utilizados a observação, o diário de campo, a entrevista semiestruturada e a análise documental.

A observação ocorreu em uma turma da Educação Infantil no período matutino, durante duas semanas. Nesta etapa foram analisadas a estrutura física da instituição, as salas de aula, as condições dos materiais e recursos didáticos, a relação interpessoal professor-aluno, docentes, coordenação e a comunidade escolar. Observou-se a participação dos alunos (as) nas atividades propostas, o planejamento pedagógico, a afinidade das crianças com o brincar e a rotina escolar.

Vale lembrar que os entrevistados tiveram a identidade preservada conforme orienta o comitê de ética em pesquisa e a solicitação dos próprios sujeitos. Neste sentido, foram utilizados os nomes de flores como codinome para cada participante.



A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: RESULTADOS EDISCUSSÃO

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil do Campo pode ser compreendida através do princípio básico em que a criança adquire o desenvolvimento da autonomia, ou seja, a competência para estabelecer os seus próprios anseios e meios de ação, que sejam flexíveis, capazes de demonstrar com facilidade suas necessidades e o que sabem fazer. Yamin e Menegat (2013, p. 217) apontam que “é preciso atentar para o fato de que, se as crianças do campo também visualizam a escola como oportunidade para socialização e brincadeiras, a instituição precisa garantir momentos de interação entre os pares”.

Neste contexto, é importante que o educador pesquise e tenha um conhecimento amplo do desenvolvimento infantil para que assim planeje as atividades instigantes para as crianças capazes de experimentar as diversas situações e até mesmo os desafios.

Neste sentido, as professoras entrevistadas, apontam que:

- O trabalho que desenvolvem no Grupo Escolar Luís Viana Filho considera a realidade dos educandos.
- As docentes estão sempre buscando caminhos que garantam as crianças o acesso aos saberes escolares sem desconsiderar a diversidade que constituem a realidade social.
- As atividades são desenvolvidas de acordo com a realidade desses sujeitos, valorizando sua cultura.

Percebe-se que as educadoras trabalham nas mesmas perspectivas de valorização dos saberes, da realidade e diversidade em que a criança está inserida, porém, em alguns momentos a educação é oferecida distante de suas reais necessidades, pois não atende a todos os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Percebeu-se que este currículo não contempla toda a diversidade dos conhecimentos, especificidades e práticas do campo.

É imprescindível que a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil do Campo seja refletido e desenvolvido a partir de um planejamento coletivo, que envolva não só a gestão escolar, mas toda a comunidade local.



Além disso, como aponta a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares, a organização curricular deve ter como base os temas vinculados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo. A metodologia também deve ser adequada à sua realidade, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente, essa prática resulta na riqueza das experiências, nos diferentes procedimentos de ensino, nos variados recursos didáticos e nos diversos espaços de aprendizagem. (BRASIL, 2002).

A escola precisa agir e fazer sua parte, pois esta é muito importante para lutar pelos tipos de realidades desejáveis relativas às crianças. Como ressalta Pojo e Vilhena (2013, p. 147), “a escola, como mediadora de conhecimento, cabe interagir com essas infâncias e reorientar suas metodologias de sala de aula e o fazer pedagógico, possibilitando, dessa maneira, aprendizagens mais significativas para estudantes, professoras e professores”. Contudo, a escola não pode ser compreendida somente enquanto espaço físico, mas também como um importante espaço de socialização, pois esta constitui de forma significativa na construção de espaços e atividades que permitam às crianças ampliar as potencialidades de seu desenvolvimento integral.

Pensar e desenvolver uma organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil do Campo requer consideração aos saberes e a organização de vida social da comunidade em relação aos espaços, tempos e atividades de forma que sejam aproveitados os conhecimentos dos grupos. É necessário que perpetue uma organização que considere as necessidades da criança, utilizando uma rotina que aproveite melhor o tempo durante a aula.

CONCLUSÕES

Apesquisa teve como propósito identificar e compreender os desafios e possibilidades da Educação Infantil do Campo no município de Caetitê-Bahia. Ao analisar o contexto pedagógico do Grupo Escolar Luís Viana Filho observou-se a matriz curricular, o material didático, a organização dos tempos, espaços e as atividades propostas.

A partir da análise dos dados permitiu-se compreender que a criança camponesa requer uma maior valorização enquanto sujeito histórico, que possui os seus direitos de brincar, aprender e construir conhecimentos. Estes direitos foram adquiridos no processo de luta pela valorização da educação dos sujeitos do campo, fatos estes, que confirmam nas falas dos autores utilizados como embasamento teórico deste estudo.



A partir das implicações das análises documentais e entrevistas, percebeu-se que o currículo não contempla toda a diversidade dos conhecimentos, especificidades e práticas do campo. Diagnosticou-se que os desafios a serem superados ainda são muitos, embora a instituição seja consciente dos direitos das crianças camponesas, e valorizar sua identidade, seus saberes e a sua cultura. Porém, pela falta de investimentos para a Educação do Campo estes objetivos não se concretizam.

Observou-se que ainda falta o interesse por parte da gestão pública em oferecer formação continuada para os profissionais fortalecerem o currículo que atenda a realidade dos sujeitos do campo. É necessário rever o modo como as crianças são atendidas nas escolas vinculadas ao município.

A partir da pesquisa observou-se alguns aspectos positivos, como: a participação das famílias na construção do Projeto Político Pedagógico, o fornecimento do transporte escolar para todas as crianças, a garantia da merenda e do fardamento.

Conclui-se que o ensino no campo não ocorre apenas com os saberes construídos em sala de aula, mas também aqueles adquiridos na produção, na família, na cultura, na convivência e na organização social. Portanto, esta foi uma pesquisa que nos convida a refletir a diversidade das infâncias existentes no Brasil e das crianças camponesas do município de Caetité-BA, assim como o meio rural que as compõem, defendendo o direito à educação infantil do campo que deve se efetivar em uma dialética que contemple os princípios de igualdade e qualidade, ao respeito as demandas e a realidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Trabalho Pedagógico. Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>. Acesso em: 04 jul. 2016.

LUDKE, Menga e André, Marli E. D. A. Andrade. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

POJO, Eliana Campos. VILHENA, Maria de Nazaré. Crianças ribeirinhas da Amazônia



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

paraense. In: SILVA, Isabel de Oliveira e Silva et al (Org). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

YAMIN, Giana. MENEGAT, AlziraSalete. "Odeio andar de ônibus!": o que dizem as crianças assentadas sobre o transporte escolar. In: SILVA, Isabel de Oliveira e Silva et al (Org). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.



A PRISÃO E O TEATRO

Gilvan Rufino de Souza¹
Tassiane Gomes Umburanas²
Luziê Maria Fontenele Gomes³

INTRODUÇÃO

Hoje, a prisão é um tema que vem sendo muito debatido na sociedade, visto que o modelo da estrutura prisional e os próprios espaços reservados às pessoas privadas de liberdade passam muito distantes de uma possível ressocialização. Em 2014, foi publicado o Relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, pelo Ministério da Justiça e Cidadania, informando que naquele ano, o Brasil já contabilizava 622.202 pessoas privadas de liberdade e, dentre essas, 55% tinham a idade entre 18 e 29 anos (INFOPEN, 2014).

Esse dado aponta que o mais da metade dos jovens está presa, mostra, também, a urgência e a necessidade de que haja políticas públicas com ações positivas e factíveis para que essa realidade possa ser alterada. Como tentativa de mudança nesses dados, o teatro vem como alternativa de levar a educação para esses indivíduos privados de liberdade. Ao tratarmos essas pessoas com as artes, por exemplo, música e teatro, os internados terão possibilidade de refletir melhor sobre si mesmos, como também, o universo ao seu redor. Nessa perspectiva, Rocha (2009) assinala que:

O Teatro na Prisão mostra e expõe o corpo e a alma do preso, suas transparências, dificuldades, opacidades e violências. Antes de tudo, o teatro é libertário e socializador, porque mostra e expõe.

Como processo criativo, a disciplina do teatro pode ser uma experiência de liberdade que se opõe àquela da vida na prisão, que é de constrangimento e anulação do próprio preso. A experiência criativa pode ser libertária

1 Graduação do Curso de Licenciatura em Teatro, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Brasil. Atualmente é colaborador do Projeto de Desenvolvimento Integrado - PDI/CIPAM. Endereço eletrônico: gillrufino@hotmail.com

2 Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil. Endereço eletrônico: tassiane.umburanas@hotmail.com

3 Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: luzietfontenele@gmail.com



para a constituição do sujeito, pela inclusão e afirmação da identidade; ao contrário da experiência da carceragem, que é de abjeção completa do homem. A disciplina do teatro constrói sujeitos de decisão, ao contrário da prisão, que torna o homem um objeto de submissão. (ROCHA, 2009, p.3)

Nessa perspectiva, Foucault (2008) analisa que a prisão tem o papel de manter as relações de poder e dominação na sociedade. Partindo do pressuposto de processo criativo, o teatro pode ser uma experiência de liberdade, dentro dos centros prisionais, oposta à vida na prisão, que, geralmente, é desconstrangimento e deanulação do próprio preso.

Esta pesquisa surgiu da oportunidade de realizar alguns trabalhos de teatro e deeducação em um conjunto penal da região do sudoeste baiano, como bolsistas de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- Pibid, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em conjunto com o Ministério da Educação – MEC, pudemos realizar algumas incursões no espaço prisional com performances livres e criativas.

O objetivo deste trabalho é compreender a importância do teatro em um espaço prisional. Haja vista que o teatro no espaço carcerário proporciona aos indivíduos a necessidade de entender a experiência criativa e como ela pode ser libertária para a constituição do sujeito, permeia a necessidade do ser humano se expressar, observar a si mesmo em ação e refletir sua ação realizada. O pesquisador teatral Boal (2009) entende que a encenação é força transformadora:

Teatro é a capacidade dos seres humanos (ausente nos animais) de se observarem a si mesmos em ação. Os humanos são capazes de se ver no ato de ver, capazes de pensar suas emoções e de se emocionar com seus pensamentos. Podem se ver aqui e se imaginar adiante, podem se ver como são agora e se imaginar como serão amanhã. (BOAL, 2009, p. 15)

Dessa forma, o teatro na prisão possibilita discussões sobre variados temas, ao mesmo tempo em que liberta e socializa o indivíduo. A prisão é um lugar solitário, onde a dominação e a ordem imperam de forma explícita e implícita. Nessa ótica, Rocha (2009), afirma que o teatro é paradoxo, ou seja, antagônico à concepção de prisão, uma vez que, ao contrário dela, ele é capaz de oferecer à felicidade mais promissora do indivíduo: a liberdade da alma.

O autor ressalta, ainda, que há possibilidade de ser livre dentro da prisão, a prisão física não é capaz de fechar a mente dos indivíduos reclusos, a não ser que eles queiram.



Basta que, a mente esteja liberta para novas perspectivas e paradigmas de oportunidades. Pensar no teatro dentro das prisões é refletir sobre a alternativa de tocar os indivíduos com amor, para que eles possam, de fato, reintegrar a sociedade. Nesse sentido, Julião assinala a importância do trabalho de reinserção social do preso:

Levando-se em consideração que o cárcere, dentre os seus objetivos, tem o papel de reinserção social do apenado, deverá estar estruturado de forma que possibilite, a qualquer custo, garantir os direitos fundamentais do interno (integridade física, psicológica e moral), viabilizando a sua permanência de forma digna e capacitando-lhe para o convívio social e para o seu desenvolvimento pessoal e social. (JULIÃO, 2016, p.34)

Valendo-se de do teatro, os indivíduos são capazes de entender seu lugar no mundo enquanto agentes transformadores, à medida que, reinventam sua criatividade, sua maneira de interpretar e de agir no mundo. Por meio da integração-espço, que pode ser parcial ou global, ritmolento e rápido, planos alto, médio e baixo, concentração, movimento pesado, intermediário e leve, máscara aberta e fechada, por exemplo, as pessoas têm a oportunidade de conhecer melhor a si mesmas e seus companheiros. Para Concílio:

Para além do próprio processo teatral, ede todos os problemas que envolvam a produção de uma encenação dentro de presídios, tendo na população carcerária seus principais protagonistas, (...) omomento do encontro com o público, quandoeste, normalmente surpreendido pelo podertransformador da arte, reage emocionado à quebra da expectativa de assistir a um espetáculo com presos, e conhece uma face que não costuma associar a esse universo: a beleza e o prazer da fruição de uma arte de resistência, que derruba preconceitos e constrói novas conotaçõesa essas vidas encarceradas. (CONCÍLIO, 2005, p.157)

No exercício da linguagem teatralque, geralmente, exige a presença do outro, assim, quando as pessoas se tocam ou se expressam, podem colocar em equilíbrio emoções seu corpo e mente.

METODOLOGIA

Este trabalho possui um caráter qualitativo, utilizamos entrevistas orais, com



perguntas fechadas e abertas, buscando na memória dos internos, homens e mulheres, cenas do cotidiano vivido dentro e fora da prisão, trazendo a tona sentimentos, emoções e sentidos na vivência de cada um. Os atores e autores das enquetes/ performances são alunos de duas salas de aula situadas no conjunto penal. São realizadas, ainda, saraus com declamações de poesias produzidas pelos internos ou mesmo do repertório de outros autores

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa ainda está em andamento, os resultados apontados até o momento têm sido bastante satisfatórios, a procura de outros presos de outros pavilhões sinaliza que é possível desenvolver um trabalho voltado para arte-educação em uma prisão de segurança máxima. É possível perceber a importância das artes, no caso o teatro, na reintegração do preso à sociedade, além de outras discussões relacionadas ao agente carcerário e a todo o corpo de segurança que atua nos presídios.

CONCLUSÃO

Sabendo da realidade existente em nosso país em relação às artes e, em especial, ao teatro, podemos perceber que ainda com o passar dos séculos, a arte é tratada como entretenimento e não como instrumento de formação. Assim, é importante trazer o teatro para dentro da escola, especialmente, em escolas que estão dentro das prisões, pois a arte suscita um repensar e um novo modo de fazer que, certamente, contribui positivamente para as questões relativas ao sujeito e à sociedade.

Palavras-chave: Teatro. Educação. Prisão.

REFERÊNCIAS



BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 13. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2009.

CONCÍLIO, Vicente. Teatro e prisão: dentro da cena e da cadeia. **Sala Preta**, USP, v.5, 151-158,2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57273/60255>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2008.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? **Caderno CEDES** [online], v.36, n.98, p.25-42, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00025.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

ROCHA, Maria de Lourdes Naylor. Teatro na prisão: uma experiência pedagógica. **O Percevejo** [online], v. 1, n.2, p. 1-10, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/601/595>>. Acesso em: 2 abr. 2017.



**O DISCURSO IDEOLÓGICO DA AGRICULTURA FAMILIAR NO MUNICÍPIO DE
CANDIBA-BA COMO FORMA DE APROPRIAÇÃO DA RENDA DA TERRA E
SUJEIÇÃO DA PRODUÇÃO CAMPONESA AO CAPITAL**

Gislane Barbosa Fernandes¹

Thais Chaves Freires²

Suzane Tosta Souza³

INTRODUÇÃO

O discurso ideológico da agricultura familiar é um dos pilares da relação contraditória existente entre camponeses e o capitalismo, nele o campesinato é considerado como algo existente apenas no passado, “incompatível” com o capitalismo, pois a resistência camponesa é inerente à luta de classes.

No município de Candiba – BA, esta lógica conflitante é percebida de forma nítida, haja vista que o município tem na agricultura umas das bases da economia, e esta produção é formada majoritariamente por pequenos proprietários de terras, que mantêm laços de vínculo e resistência com o campo.

Dessa forma, esta pesquisa visa compreender a organização do trabalho camponês no município de Candiba – BA, contrariando a ideia de que todo camponês, que resiste na terra, está fadado a se tornar um agricultor familiar. A pesquisa é importante para que a reprodução camponesa seja entendida dentro das contradições capitalistas. O campesinato não está envolto em uma “redoma” que não permite a entrada da lógica do capital, o camponês da atualidade não pode ser entendido como um “camponês puro” que não se relaciona minimamente com o mercado e vive unicamente do trabalho concreto.

METODOLOGIA

1 Bolsista IC – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: gisafernandes18@gmail.com.

2 Bolsista PIBIC/ CNPq – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: thaischavesfreires@hotmail.com

3 Docente/ DG - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: suzanetosta@gmail.com.



A presente pesquisa parte inicialmente de uma análise sobre a reprodução do campesinato no modo de produção capitalista, como esta classe se relaciona com o capital no município de Candiba – BA, tendo em vista que a realidade do município não pode ser aplicada a todos os locais, mas apresenta aspectos que podem ser vistos em todo território brasileiro.

Posteriormente, analisa-se o discurso da agricultura ideológico familiar no município de Candiba – BA, enfatizando que o termo agricultor familiar não é utilizado de forma aleatória, mas sim, para que os camponeses não se reconheçam como tal, haja vista que a palavra campesinato remete imediatamente à luta de classes. A fim de entender a complexidade do discurso ideológico da agricultura familiar e a estrutura do campesinato em Candiba – BA será feito um levantamento de dados via entrevista com os camponeses do município.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao contrário do trabalhador assalariado e do burguês, o camponês não foi criado pelo capital, mas passa a se reproduzir de forma diferenciada dentro das contradições capitalistas. O fato do campesinato se reproduzir de forma contraditória no capitalismo, não significa sob nenhum aspecto, que esta classe deixou de existir, nem que se reproduza fora das imposições desse modo de produção.

No Brasil, a Revolução Verde, a partir da década de 1970, é um dos principais momentos para se compreender a reprodução camponesa na atualidade. Nesse período, o discurso da agricultura familiar ganhou muita força. Todos os pequenos proprietários de terra, que produziam em pequena escala, foram vistos como potenciais agricultores familiares para produzirem, exclusivamente, para o mercado. Nesse propósito, o conteúdo político do termo camponês traz uma enorme alusão à luta de classes, assim sendo, logicamente, políticas estatais e multinacionais ligadas ao agronegócio não iriam utilizar essa conceituação.

No processo de entendimento do campesinato e agricultura familiar em Candiba, é importante frisar que o camponês do capitalismo não produz em terras comunais, sua produção não é autossuficiente e ele não controla integralmente o processo produtivo, como era antes da hegemonia capitalista, ou seja, mudanças consideráveis aconteceram com a classe camponesa, mas não há um processo de extinção.



O fato dos Camponeses do município analisado não manterem uma produção unicamente de subsistência não os tira de sua condição, a subsunção ao mercado não se dá de forma integral, eles ainda são donos de parte do seu tempo de trabalho, portanto é mantida uma relação contraditória de subordinação e negação com o capitalismo, onde estes camponeses não estão totalmente livres a ponto de vender sua força de trabalho.

O vínculo e a sobrevivência são categorias principais para a compreensão do campesinato no capitalismo, é dada à terra do camponês (ou a terra onde trabalha, quando ele não é proprietário) a dimensão do valor de uso, mesmo quando se vende o excedente, pois a renda não é o único e principal foco.

Sabe-se que a sobrevivência é o limite para a produção camponesa no campo, e não o lucro médio. No trabalho camponês, uma parte da produção agrícola entra no consumo direto do produtor, como meio de subsistência imediata, e a outra parte, o excedente, sob a forma de mercadoria, é comercializada. (OLIVEIRA, 2007, p.40).

O discurso da agricultura familiar trata o camponês como algo ultrapassado que remete ao atraso e a pobreza, que deve ser superado por aqueles que almejam o crescimento no campo. A luta pela terra, a reforma agrária e concorrência com o agronegócio não são mencionados. Como se o processo de “conversão” em agricultor familiar acontecesse sem conflitualidades, não envolvendo linhas de crédito, dívidas com bancos e metas de produção a serem cumpridas.

O município de Candiba está localizado no Parque Estadual da Serra de Montes Altos, a sudoeste de Salvador. Segundo o IBGE (2014) o PIB do município é de quase 83 milhões de reais, onde a agropecuária é responsável por cerca de 11 milhões deste total. O município produz principalmente (anual), segundo o IBGE (2006), feijão fradinho (1298 t), mandioca (1232 t) e milho (1378 t) e de leite (4225 L).

O município possui cerca de 35 mil ha de terras produtivas, segundo o IBGE (2006), dos quais, nas observações e contatos com os agricultores, constata-se que a maior parte é formada por pequenas propriedades, não havendo produção em larga escala, (Figura 1)



Figura 1: Plantação de milho em Candiba - 2017.

Os camponeses de Candiba alegam que se submetem a programas como PRONAF (Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar) e as políticas da EBDA (Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola) para não deixarem a terra em busca de outras formas de trabalho, ou para conseguirem documentos que ajudem na comprovação no processo de aposentadoria, visto que, as exigências para a aposentadoria de trabalhadores do campo são inúmeras, e o fato de ser subsidiado pelo PRONAF é um dos critérios fundamentais para a aquisição do benefício.

Os entrevistados não se reconhecem como agricultores familiares, pois a maior parte da produção é destinada ao consumo e não a venda. Estão organizados, em sua grande maioria, em associações, para o compartilhamento da produção

CONCLUSÕES

O trabalho camponês resiste em Candiba, mas obviamente, com uma reprodução diferenciada que não acontece de maneira isolada do sistema do capital, mas dentro do



desenrolar das contradições.

É muito presente o discurso para que os camponeses do município se vejam como agricultores familiares, sendo fortificado pelas políticas estatais e pelos financiamentos dos bancos, mas nota-se que, o camponês de Candiba se utiliza dessas ferramentas para justamente permanecer na terra enquanto camponês.

O vínculo e a resistência na terra são cruciais para a compreensão da permanência dos camponeses no município, pois apesar de todas as adversidades, eles continuam mantendo uma relação de sobrevivência e não de lucro através da terra.

Palavras-chave: Ideologia. Camponês. Agricultor familiar. Resistência.

REFERÊNCIAS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo agropecuário 2006. Disponível em: <www.cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ba/candiba/pesquisa/24/27873?detalhes=true>. Consultado em abril de 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisas 2014. Disponível em: <www.cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ba/candiba/panorama>. Consultado em abril de 2017.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. 1ª Ed, São Paulo, 2007.



PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA JOVEM COM SÍNDROME DE DOWN E COMPORTAMENTOS AUTÍSTICOS

Giulia Castellani Boaretto¹
Carla Salati Almeida Ghirello-Pires²

INTRODUÇÃO

Para Vygotsky (1987), o que nos define como humanos não é o nosso potencial biológico, mas sim, as nossas funções mentais superiores, as quais são internalizadas a partir da inserção do homem nas práticas sociais de uma determinada cultura. A apropriação da cultura se dá pela significação, ou seja, o homem precisa internalizar os significados do mundo para que possa interagir com seus semelhantes e esse processo é realizado pela apropriação da linguagem.

Ter acesso ao Sistema de Escrita Alfabética do português possibilita que a pessoa se aproprie da experiência humana acumulada e, dessa forma, seja sujeito ativo na construção da sua identidade cultural.

No caso dos sujeitos com síndrome de Down, a linguagem é uma das áreas que os sujeitos irão apresentar dificuldades. Contudo, temos como pressuposto que sujeitos com alguma deficiência passam pelas mesmas etapas que seus coetâneos, só que por caminhos diferentes, os quais poderão ter um tempo diferenciado, necessitando de instrumentos diversificados (VYGOTSKY, 1987).

A comorbidade entre a síndrome de Down (SD) e o autismo é pouco relatada na literatura brasileira. Em crianças que apresentam comportamentos autísticos, associados à síndrome de Down, podemos observar maiores dificuldades cognitivas e comportamentais. No autismo há prejuízo tanto na comunicação verbal quanto na não-verbal, além de dificuldades de interação social recíproca, de brincar e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipados. (GADIA; TUCHMAN; ROTTA,

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: gcbmonitoria@gmail.com

2 Doutora em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin) da UESB. Endereço eletrônico: carlaghipires@hotmail.com



2004; KLIN, 2006; CASTILLO et al, 2008; RAPIN; GOLDMAN, 2008).

Não descartando questões orgânicas, no caso dos sujeitos com a comorbidade, existem ainda dificuldades, relatadas pela literatura da área, que podem contribuir para fortalecimento de algumas dificuldades no processo de alfabetização, como: frequentes problemas de audição em diferentes níveis; dificuldade no processamento da memória auditiva; déficit na coordenação motora, que pode acometer a sincronia dos movimentos para a produção oral, incluindo movimentos de articulação dos órgãos fonoarticulatórios; déficits cognitivos; dentre outros (PORTER, 1999; MARCELL, 1995; KUMIN, 1997; BUCKLY; BIRD, 1994; TRANCOSO; CERRO, 1999).

Mesmo compreendendo como um desafio mediar o processo de alfabetização de um sujeito que apresenta as duas condições, síndrome de Down e comportamentos autísticos, temos como bases teóricas, a teoria histórico-cultural e a Neurolinguística Discursiva (ND), que consideram a plasticidade do sistema nervoso, possibilitando que visualizemos a potencialidade do sujeito para aprender.

A plasticidade cerebral envolve capacidades adaptativas dos sujeitos a mudanças, transformações, uma característica do cérebro de conviver e se ajustar a novos aprendizados, modificando assim sua organização estrutural e funcional. (SAMPAIO, 2016; KANDEL; SCHAWARTZ, 2003).

Com base nos pressupostos apresentados, este estudo tem como objetivo apresentar resultados obtidos no processo de alfabetização de uma jovem com síndrome de Down e comportamentos autísticos, através da mediação pedagógica, evidenciando os aspectos linguísticos presentes.

METODOLOGIA

A jovem, sujeito de investigação desse estudo, de 15 anos, há 8 anos matriculada no ensino regular –neste trabalho chamada de **AB** -, foi escolhida por apresentar comportamentos autísticos em comorbidade à síndrome de Down, o que dificulta sua aprendizagem e precisa de uma mediação ainda mais direcionada. A presente pesquisa se constitui, assim, em um estudo de caso, longitudinal, e a abordagem se dá de forma qualitativa.

Foram realizados atendimentos, que ocorreram 2 vezes na semana, no Laboratório de Estudos e Pesquisa em Neurolinguística – LAPEN, em Vitória da Conquista, Bahia, no



período de fevereiro/2016 a março/2017, com duração de 45 minutos, cada atendimento. Os atendimentos foram baseados em: avaliação inicial; desenvolvimento de atividades previamente planejadas, com utilização de histórias infantis e músicas, de acordo aos interesses de **AB**.

A partir das letras das músicas e das histórias infantis, eram retiradas palavras que faziam parte da composição dos textos e contextualizadas, trazidas para o cotidiano de **AB**, investigávamos assim, seus conhecimentos prévios, e proporcionávamos informações para elaboração de novos significados. Depois, eram planejadas atividades que visassem proporcionar avanço quanto ao processo de aquisição da leitura e escrita.

Quanto aos comportamentos autísticos, **AB** manifestou durante os atendimentos: comportamentos estereotipados; ecolalia; ausência de tentativas de comunicação ou interação espontânea; apego a um determinado objeto; dificuldade em estabelecer contato visual.

Para registro dos dados, realizamos filmagens, gravações de áudio e anotações em caderno de campo, possibilitando descrições detalhadas dos atendimentos e resultados obtidos quanto ao processo de alfabetização. Os dados foram interpretados com base na teoria histórico-cultural, ND e nas contribuições de Cagliari.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em avaliação inicial, durante a escrita do nome, **AB** não conseguiu se quer colocar a inicial, colocando letras aleatórias, espalhadas pela folha, sem ideia de continuidade, linearidade, espaçamento. Não reconhecia o nome das letras e nem os diferentes sons que elas poderiam representar. Mostrou apenas familiaridade com as vogais e quando dispostas em sequência, expressando aprendizado mecânico e sem significação. Antes da apresentação das histórias infantis e músicas, foram realizadas diferentes atividades voltadas para a escrita do nome de **AB**, dentre elas: montagem com letras móveis; colagem com letras de revistas; nomeação da autoimagem, a partir de fotos; elaboração de um documento de identidade com os dados para que ela pudesse assinar. Sempre explorando as significações e ressaltando a importância de escrever o próprio nome. Com a escrita do nome também foram exploradas as consoantes e vogais. No quinto mês de atendimento, **AB** conseguiu escrever seu nome sem auxílio. Nos meses seguintes, algumas vezes omitia letras, ou então, efetuava trocas, mas sempre conseguindo transmitir os



segmentos necessários para a compreensão. Como **AB** apresenta ecolalia imediata, utilizamos a repetição como recurso na escrita do nome próprio. Sempre que **AB** estava escrevendo o nome, repetíamos as letras em sequência e aguardávamos ela repetir. Assim que ela repetia o segmento, direcionávamos para que ela continuasse escrevendo, o que favorecia o processo de memorização.

Como afirma Cabral (2007), antes mesmo da criança nascer, durante o seu processo de existência social, o nome já é atribuído e a apropriação do nome próprio já configura um repertório inicial de letras e representações de sons que possibilita que a pessoa em processo de aquisição da leitura e escrita crie diferentes possibilidades, o que se efetivou no trabalho realizado com **AB**.

Na mediação, desenvolvida com **AB**, foi necessário o uso de diferentes estratégias, a grande maioria com utilização de recursos visuais, e considerando um tempo maior para que **AB** conseguisse apreender os conteúdos desejados. Todas as atividades foram organizadas de forma clara, com comandos limitados.

Durante tentativas de expandir a comunicação oral de **AB**, em um dos atendimentos **AB** apontou para uma imagem e falou em voz alta “Sítio do pica pau”. A partir desse momento, foram desenvolvidas diferentes atividades para identificação de letras, formação de palavras, com utilização de músicas, trechos de narrativas, nome dos personagens, envolvendo o enredo de Monteiro Lobato.

Em uma das atividades sobre o “Sítio do pica pau amarelo”, ao trabalharmos com a letra da música da personagem “Cuca”, selecionando as vogais e formando outras palavras a partir delas, **AB**, com espontaneidade, tentou escrever o nome “CUCA”, colocando o “U A”. Segundo Cagliari (1999) este fato pode acontecer no processo de aquisição da escrita, pois o estudante escreve apenas um dos elementos da sílaba, de acordo a forma que analisa a fala, se repete a palavra da forma “CUUUCAAA” acaba salientando as vogais e pode omitir na escrita a consoante. Para Moraes (2011) em um primeiro momento, em línguas como o português, o espanhol, o francês e o catalão, as crianças tendem a crer que precisam por uma letra para cada sílaba, para só depois se darem conta de que em nosso sistema as letras substituem segmentos menores do que as palavras orais. Desta forma **AB** está perfazendo o mesmo processo que qualquer criança em processo de aquisição da escrita.

CONCLUSÕES



No decorrer dos atendimentos, **AB** apresentou avanço no processo de aquisição da leitura e escrita, começando a relacionar segmentos sonoros com possibilidades de grafia. Devemos considerar que, como para qualquer criança, as motivações que levam **AB** a produzir suas hipóteses tem sempre uma razão e devem ser compreendidas à luz da linguística e não em função da síndrome de Down, ou comportamentos autísticos. Com mediação, é possível que **AB** continue avançando em seu processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Autismo. Mediação. Síndrome de Down.

REFERÊNCIAS

BUCKLEY, S.J.; BIRD, G. **Meeting the educational needs of children with Down syndrome**. Portsmouth: Sarah Duffen Centre/University of Portsmouth. 1994.

CABRAL, J. P. O limiar dos afetos: algumas considerações sobre nomeação e a constituição social de pessoas, 2007. Disponível em: <http://www.ceao.ufba.br/fabrica/txts/cabral/limiar.doc>. Acesso em 10 de Março. De 2017.

CAGLIARI, L. C. **História da alfabetização**. Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1999.

CASTILLO, H. et al. Difference in age at regression in children with autism with and without down syndrome. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v.29, n. 2, p. 89-93, 2008.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. S 83- 94, 2004.

MARCELL, M.M. Relationships between hearing and auditory cognition in Down syndrome youth. **Down syndr. Res. Pract.**1995.

PORTER, J. (1999). Learning to count: a difficult task? **Down Syndr. Res. Pract.**, 6, 1999. p.85.

KANDEL, E.; SCHAMARTZ, J. **Princípios da Neurociência**. São Paulo: Manole, 2003.



KUMIN, L. **Como favorecer las Habilidades Comunicativas de los Niños com Síndrome de Down.** Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira Psiquiatria**, v. 28 (supl I), p.3-11, 2006.

MORAES, A. G. de. Qual o papel de diferentes habilidades metafonológicas no aprendizado da escrita alfabética, se a concebemos como um sistema notacional (e não como um código)? In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil.** Porto Alegre: EdPUCRS. Porto Alegre. 2011

RAPIN, I. Distúrbios da comunicação no autismo infantil. In: CHEVRIE-MULLER, C; NARBONA, J. **A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAMPAIO, N. Um olhar para o sujeito com dificuldades na linguagem: contribuições da Neurolinguística Discursiva. GHIRELLO-PIRES, C.S.A. (Org.). **Síndrome de Down: Perspectivas atuais.** 1ed. 2016. p.159.

TRONCOSO, V. M.; CERRO, M. M. **Síndrome de Down: lectura y escritura.** Barcelona: Masson, 1999.



**GIL, CAETANO E SIMONAL N’O PASQUIM: A VOLATILIDADE DOS CAPITAIS
SIMBÓLICOS**

Givanildo Brito Nunes¹

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida durante o curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O objetivo era identificar os motivos pelos quais os cantores e compositores Gilberto Gil e Caetano Veloso “sobreviveram” às campanhas de estigmatização das quais foram alvos no jornal de humor *O Pasquim*, enquanto que o cantor Wilson Simonal, também vítima de uma campanha desse tipo iniciada na mesma publicação, não “sobreviveu” e teve sua carreira arruinada.

Caetano e Gil começaram a ser hostilizados quando retornaram do exílio, no início dos anos 1970, quando, depois de terem uma relação de proximidade com a equipe d’*O Pasquim*, passaram a ser chamados de “baihunos” (mistura de baianos e hunos), o que queria dizer “invasores”, e a ser cobrados para que se posicionassem publicamente contra a ditadura militar – atitude que eles, mesmo após serem vítimas do regime, relutavam em tomar. Por isso, eram continuamente tachados de “alienados”. No entanto, ambos continuam como figuras de autoridade em seu campo de produção simbólica.

Já Simonal foi execrado pelo jornal após se envolver numa ocorrência policial: foi acusado de encarregar amigos policiais a darem uma surra em seu ex-contador, a quem ele acusava de roubá-lo. O contador fora sequestrado e levado ao Departamento de Ordem Política e Social (Dops), onde foi torturado. Isso levou a boatos de que Simonal seria “informante” dos órgãos de repressão da ditadura. A partir daí, sua carreira definhou.

Constatou-se, durante a pesquisa, à luz do arcabouço teórico de Pierre Bourdieu, que essa mudança de reações pode ser analisada de acordo com o volume e a estrutura dos capitais simbólicos que esses artistas apresentavam naquele momento (final dos anos 1960 e início dos anos 1970).

¹ Graduado em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atualmente é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, a mesma instituição. Atua como jornalista na Secretaria de Comunicação da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Endereço eletrônico: gilbritonunes@gmail.com



Para compreender isso, é preciso considerar a compreensão das posições que esses agentes ocupavam dentro de seus campos de produção simbólica. Enquanto Caetano e Gil haviam passado pela experiência do ensino superior, Simonal teve parca instrução formal: abandonou os estudos ainda na adolescência para trabalhar e ajudar no orçamento de casa, só completando o antigo curso ginásial no início dos anos 1960, quando já era famoso.

Essa comparação diz respeito ao capital cultural, aferido através da educação formal que se comprova com títulos e diplomas escolares. Quando se trata de capital econômico, a diferença se mantém ao comparar a renda financeira de suas famílias de origem: na infância e na adolescência, os baianos não passaram por grandes privações materiais, ao passo que Simonal cresceu em condições muito mais difíceis. E, quando se fala em capital social, aquele com base principalmente em relações sociais que podem se traduzir em recursos de dominação simbólica, a mesma lógica se mantém. Ambos os “Josés” baianos (os pais de Gil e Caetano eram homônimos) eram socialmente vistos como pais de família de classe média: o Teles Veloso, pai de Caetano, era funcionário público dos Correios em Santo Amaro da Purificação, no recôncavo baiano; o Gil Moreira, pai de Gil, era médico em Ituaçu e, depois, em Salvador, e, posteriormente, em Vitória da Conquista. A mãe de Simonal, Maria, criou sozinha os filhos, vivendo em favelas do Rio de Janeiro com o dinheiro que ganhava trabalhando como cozinheira. A considerar as circunstâncias sociais, dir-se-ia que os baianos teriam, nesse momento, maior volume de capital simbólico que Simonal.

Mas o capital simbólico não é algo inato, nem têm valores permanentes e imutáveis. Trata-se de algo subjetivo, cuja valorização pode variar a depender das circunstâncias, como num mercado de ações. Trata-se de um valor volátil, que pode modificar suas proporções, para mais ou para menos. Diz Bourdieu:

As espécies de capital, à maneira dos trunfos num jogo, são os poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado (de facto, a cada campo ou subcampo corresponde uma espécie de capital particular, que ocorre, como poder e como coisa em jogo, neste campo). Por exemplo, o volume do capital cultural (o mesmo valeria, *mutatis mutandis*, para o capital económico) determina as probabilidades agregadas de ganho em todos os jogos em que o capital cultural é eficiente, contribuindo deste modo para determinar a posição no espaço social (na medida em que esta posição é determinada pelo sucesso no campo cultural) (BOURDIEU, 1998, p. 134).

Portanto, dentro daquele contexto artístico, político, social e cultural, havia uma polarização entre os que se posicionavam a favor da ditadura militar e os que eram contrários e se manifestavam publicamente. *O Pasquim*, que marcava posição neste



segundo grupo, exigia que todos se comportassem da mesma maneira. Nesse momento, tal polarização ajudou a favorecer a Gil e Caetano, que haviam sido presos e exilados pelo regime, e não a Simonal, que foi acusado de ter ligações estreitas com órgãos de repressão. Os outros motivos, como as diferenças já vistas aqui sobre as naturezas de seus capitais simbólicos, complementam as constatações.

METODOLOGIA

A pesquisa se baseou em análises a partir da consulta a fontes documentais, nas quais se incluíram obras biográficas, tanto publicadas em livro quanto lançadas em formato audiovisual, e outras publicações periódicas, como jornais e revistas. Houve ainda entrevistas *in loco*, com três personagens envolvidos nos embates simbólicos analisados: o cartunista Jaguar, um dos fundadores d'*O Pasquim*, o escritor e jornalista Luiz Carlos Maciel, também ex-colaborador do jornal, e o músico e escritor Jorge Mautner, que também chegou a escrever n'*O Pasquim*, mas teve ligação bem mais intensa com os baianos, com os quais conviveu no exílio em Londres.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já vimos em Bourdieu, os capitais nem sempre revelam o valor e a eficiência devidos, de modo a conferir legitimidade ao agente que os detém e a torná-lo uma figura de autoridade, apta a exercer sua dominação simbólica. À medida que foi conquistando seu espaço no campo cultural, Simonal garantiu seu capital econômico ao tornar-se um dos artistas mais bem pagos do país – classificação que também lhe traria consequências negativas. O talento e o carisma o alçaram a figurar entre os mais populares e prestigiados artistas brasileiros.

Mas isso não lhe contou positivamente quando se viu atingido pelos boatos de que seria um colaborador dos órgãos de segurança do regime militar. Pode-se considerar que, quando alegou proximidade com os militares, o cantor talvez procurasse recorrer a um suposto capital social. Mas as supostas “relações sociais” com o regime não lhe serviram positivamente para assegurar nenhuma dominação, muito pelo contrário. Dessa forma,



no embate direto com o capital simbólico d'*O Pasquim*, o capital simbólico de Simonal não foi eficiente para favorecê-lo na disputa de sentidos, enquanto que o dos baianos lhes garantiu “sobrevivência”.

Ao comentar sobre a decadência artística de Simonal e a permanência de Caetano e Gil como figuras de autoridade no campo cultural, o cartunista Jaguar – um dos fundadores d'*O Pasquim* – atribui os resultados dessas lutas simbólicas ao que ele considera um contraste entre características que, à luz de Bourdieu, constituíam os capitais culturais desses artistas:

Não se exige que um cantor tenha um nível intelectual, não é? O Simonal era um mero *crooner*, um excelente *crooner*, como é o Cauby Peixoto. Então, ele não tinha equipamento, não tinha base para fazer sequer um confronto, enquanto os dois [*Gil e Caetano*] são grandes intelectuais. Então, há uma diferença de QI muito grande. É outra turma. Simonal, digamos assim, é o time aspirante. Os outros são Messi, Neymar, Cristiano Ronaldo... É a diferença que existe entre um time de várzea e esses caras. É outro universo. Qual a reação que o Simonal podia ter, primário como ele era? (...)².

Outro ex-colaborador d'*O Pasquim*, o jornalista e escritor Luiz Carlos Maciel prefere creditar a ausência de valor do capital simbólico de Simonal ao fato de este não atender a certos “critérios” que estavam em vigor no mercado do campo cultural nesse dado momento. Segundo ele, a suposta aproximação com a ditadura não o ajudou em nada. E, contrariamente, a postura dos baianos, sim, surtiu-lhes o efeito de que precisaram.

O que mudou tudo foi a revelação de que o Simonal tinha ligações com a ditadura. Foi o fim de Simonal. (...) Todos os caras da área de espetáculos (...) que revelaram muita ligação com a ditadura, caíram. (...) Ele não tinha posição política em relação a nada. Nem filosófica, nem ideológica, nem coisa nenhuma. Ele queria ser um sucesso, só. Ele não tinha comprometimento nenhum. Agora, Gil e Caetano eram artistas críticos. Eles tinham posições críticas. Não só em relação à ditadura, mas em relação aos costumes, à própria ideologia da classe média. E o Simonal, não³.

O cantor, compositor e escritor Jorge Mautner, que também teve seus embates com *O Pasquim* e conviveu com Gil e Caetano no exílio, enxerga outros fatores nas lutas simbólicas entre o tabloide carioca e a dupla de compositores baianos.

2 Entrevista de Jaguar ao autor, em 22 de agosto de 2015.

3 Entrevista de Luiz Carlos Maciel ao autor, em 21 de agosto de 2015.



Hoje, quem continua? Quem são os imortais? E *O Pasquim*, o que é? Nada. (...). Foi movido a racismo, ódio e contra a volta de Gil e Caetano, que era imprescindível para a democratização. E como até a chegada deles [*Gil e Caetano*], eles [*O Pasquim*] é que eram os tais, de repente ficavam com ciúme pessoal, junto com o racismo, e fizeram isso. Só isso⁴.

CONCLUSÕES

Após submeter as relações entre *O Pasquim*, Caetano Veloso, Gilberto Gil e Wilson Simonal, em pleno auge da ditadura militar brasileira, ao arcabouço teórico fornecido pelas teorias do simbólico de Bourdieu, chegou-se à conclusão de que os capitais simbólicos de Gil e Caetano, naquele contexto, estavam valorizados e, por isso, lhes garantiram legitimidade para reagir à estigmatização feita pelo tabloide carioca. Afinal, ambos foram vítimas da arbitrariedade do regime, o que os punha em posição de destaque junto a *O Pasquim*. Simonal, pelo contrário, era acusado de colaborar com órgãos de repressão – suposição que ainda foi reforçada pelas declarações do artista de que tinha amizade na polícia. Isso acabou por destruir sua reputação e interromper sua carreira artística. Acusado de “dedo-duro” pel’*O Pasquim* e pelas esquerdas, e boicotado por praticamente todos os outros setores, ele jamais se recuperaria. O capital que acumulara até então, de nada lhe serviu.

Levando-se em conta certas consequências práticas que atingiram os agentes envolvidos nestas lutas simbólicas, recorreremos a uma oportuna declaração de Gil – não sem antes ressaltar que certas proporções devem ser guardadas: “Nós fomos vítimas de um lado e o Simonal do outro” (GIL, s.d. apud ALEXANDRE, 2009, p. 211). Portanto, partindo da volatilidade que caracteriza o volume dos capitais simbólicos, não é que os baianos o tivessem e Simonal, não: na verdade, todos eles os tinham, cada um à sua maneira. Mas, dentro do contexto em que analisamos aqui, apenas o de Gil e Caetano revelou, de fato, a eficácia que aparentava possuir.

Palavras-chave: *O Pasquim*. Caetano Veloso. Gilberto Gil. Wilson Simonal.



REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, R. **Nem vem que não tem**: a vida e o veneno de Wilson Simonal. São Paulo: Globo, 2009. 392 páginas.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 322 páginas.



MEMÓRIA E CORRUPÇÃO NO CASO COLLOR DE MELLO: A SENTENÇA COMO EXPRESSÃO DE JUSTIÇA OU VINGANÇA

Glauber Lacerda Santos¹
Maria da Conceição Fonseca-Silva²

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos resultados de pesquisa desenvolvida no âmbito do Laboratório de Análise de Discurso (LAPADis), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS/UESB). A temática da corrupção foi discutida em sua relação com a memória e com o ato de julgar, articulando as categorias *abuso de memória*, *senso de justiça* e *espírito de vingança* para a compreensão desse fenômeno. Para tanto, retomamos o caso Collor de Mello por considerá-lo paradigmático na conjugação de determinados elementos que evidenciam o funcionamento dos conceitos aludidos anteriormente. A retomada desse caso se justifica pela necessidade de compreender o funcionamento do ato de julgar em contextos de abuso de memória e como esse ato derradeiro de um processo pode atender às finalidades de justiça ou de vingança.

No que concerne às questões de pesquisa, propusemos duas perguntas: I) Em que medida o efeito de memória produzido pela espetacularização midiática influenciou o resultado dos julgamentos do caso Collor nas instâncias jurídica e política? II) Considerando-se o contexto de abuso de memória em que os julgamentos dos episódios de corrupção do caso Collor estão inseridos, as sentenças prolatadas atenderam às finalidades de justiça ou de vingança?

Como objetivo geral propusemos analisar como o efeito de memória e o efeito de justiça produzidos pelo ato de julgar, influenciaram o resultado dos julgamentos de Collor

1 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb/Brasil). Membro da Comissão de Direitos Sociais da Ordem dos Advogados do Brasil, Subseção de Vitória da Conquista-BA. Membro do Laboratório de Pesquisa em Análise de Discurso (LAPADis). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – DS. Endereço eletrônico: glauberuesb@gmail.com

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - PQ2. Endereço eletrônico: con.fonseca@gmail.com



conduzidos pelo Parlamento e pelo Supremo Tribunal Federal, levando-se em conta o contexto de espetacularização midiática no qual estão inseridos.

METODOLOGIA

Recorremos à técnica de análise documental, selecionando como *corpus* de pesquisa um conjunto de textos e imagens presentes na revista semanal *Veja*. A seleção das edições seguiu o seguinte percurso: 1) Acesso ao sítio da Revista *Veja* em que consta seu acervo digital; 2) Tomando como referência outras pesquisas, delimitamos a busca pelas edições de agosto de 1987 (que traz a primeira matéria em que aparece o nome de Fernando Collor) a dezembro de 1994 (quando foi julgada a Ação Penal 307-3/DF); 3) A seleção das edições atendeu ao seguinte critério de inclusão: capas e/ou matérias que retratavam a figura de Fernando Collor, o seu governo ou pessoas ligadas a ele, notadamente aquelas que discursivizaram sobre a corrupção e os processos político e jurídico aos quais Collor foi submetido. Ao todo, foram selecionadas 24 capas e 7 excertos de reportagens veiculadas no período acima mencionado. Deve-se ressaltar que a análise desse material não objetivou explorar os elementos semióticos.

Paralelamente a essa fonte, selecionamos alguns textos constantes em livros e outras pesquisas (artigos, dissertações e teses) que tratam da corrupção praticada durante o Governo Collor de Mello, bem como as peças processuais e decisões relacionadas ao processo de *impeachment*, cujo andamento ocorreu no Congresso Nacional, e à Ação Penal nº 307, que ficou a cargo do Supremo Tribunal Federal, disponíveis nos sítios da Câmara Federal, do Senado e do STF. A análise desse *corpus* esteve ancorada em textos jurídicos e nos escritos de Paul Ricoeur, nas obras *A Memória, a História, o Esquecimento* (2007) e *O justo* (2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora reconhecendo as diversas possibilidades de abordagem às quais o tema da corrupção pode ser submetido, destacou-se a expressão jurídica do fenômeno, haja vista que a disseminação da corrupção em nível institucional compromete a consecução



dos objetivos basilares do Estado e dos princípios norteadores da Administração Pública, refletindo-se em termos econômicos e sociais, pois demandas sociais históricas não são satisfeitas, ou o são parcialmente, porque os recursos econômicos sob a gerência do Estado, já tão escassos, são objeto de enriquecimento ilícito. Nessa abordagem, a sobreposição dos interesses individuais sobre os interesses coletivos constitui não só uma subversão de valores éticos/morais, mas, principalmente, o descumprimento de normas legais (FILGUEIRAS, 2004, p. 126).

Além dos aspectos jurídicos, a corrupção também é um fenômeno que se relaciona com a memória e com a mídia. Quando a corrupção é denunciada e descoberta, tende a ser discursivizada pela mídia como um escândalo. Ocorre que o espetáculo midiático narra os acontecimentos a partir de uma perspectiva e de um sentido, que resultam do excesso de memória sobre alguns aspectos e do esquecimento sobre outros. Portanto, a informação veiculada pela mídia é uma versão dos acontecimentos que resulta de uma seleção dos fatos que se processa na manipulação da memória. A formulação pública do discurso denunciatório traz consigo a necessidade de reparação da injustiça, de punição daqueles que praticaram corrupção (cf. FONSECA-SILVA, 2009; RICOEUR, 2007).

Essa indignação pode se expressar sob a forma de vingança ou de justiça, a depender do modo como o ato de julgar é executado. Para Ricoeur (2008), a prática da injustiça reclama uma reparação. Quando isso ocorre sob forma de represália apressada e é praticada sem mediação de um terceiro, a punição atende ao espírito de vingança. O senso de justiça, por seu turno, se manifesta como uma indignação que satisfaz à exigência moral. Entretanto, para que se faça justiça é necessário que entre o ofensor e o ofendido – entre o primeiro sofrimento imputado pelo ofensor e a imposição de um sofrimento adicional aplicado pelo ofendido – se interponha um terceiro mediador desse conflito, ou seja, uma instituição de justiça. Nesse sentido, afirma Ricoeur (2008b, p. 252): “Ora, é em benefício de tal distância que se faz necessário um terceiro, uma terceira parte, entre o ofensor e sua vítima, entre crime e castigo. Um terceiro como avalista da justa distância entre duas ações e dois agentes”.

Considerando essas questões, examinamos o caso Collor seguindo a narrativa construída pela revista *Veja*, que foi a pioneira em apresentar Fernando Collor no cenário nacional e cobriu amplamente seu percurso político desde a campanha para a Presidência da República até a conclusão do processo de *impeachment*, podendo-se identificar quatro momentos distintos em que essa trajetória é discursivizada pelo semanário.

O primeiro momento demarca a construção da imagem de Collor como uma liderança jovem e destemida, disposta a combater o marajonato e a velha classe política



que os mantém. Nessa fase, ele é apresentado como o político que dispõe das qualidades necessárias para liderar o Brasil, consolidando o processo de redemocratização e conduzindo a nação para uma era de modernidade. O segundo momento é caracterizado pela desconstrução dessa imagem. Nessa mudança de discurso, Collor é apresentado como um aliado das forças anacrônicas que governaram o país, entre os quais destacam-se os marajás e os políticos vinculados ao regime militar. Em decorrência disso, inicia-se o terceiro momento, no qual se processa uma ressignificação da imagem de Collor, que passa a ser discursivizado como uma liderança fraca, sem credibilidade e, o mais grave, corrupta. Embora a revista queira transparecer que revelava o lado obscuro do Presidente e de que também havia sido enganada, o que se percebe é que esse “lado” foi sistematicamente esquecido no primeiro momento da discursivização, o que facilitou a projeção nacional de Fernando Collor e sua ascensão ao cargo de maior mandatário do país. Ante a indignidade com que se portou no cargo, Fernando Collor deveria ser esquecido. Esse processo de esquecimento, que demarca o último momento, encontrava sua concretização na condenação política (*impeachment*), e no processo judicial, por meio da Ação Penal 307.

CONCLUSÃO

Em face das questões de pesquisa e dos objetivos propostos, inferimos algumas conclusões. Consideramos que a condenação política foi fortemente influenciada pelo abuso de memória promovido pela espetacularização midiática. No período que antecedeu o processo de *impeachment* de Collor, analisamos uma sequência de capas e reportagens veiculadas pela revista *Veja* que vinculavam a imagem do Presidente aos atos de corrupção praticados no seu governo. A exposição frequente desses fatos despertou a indignação de diversos setores da sociedade que passaram a conclamar o afastamento de Collor da Presidência da República. Nas casas legislativas, mais especificamente no Senado Federal, o espírito de vingança encontrou o espaço para se manifestar: diante da pressão popular e da mídia, o *impeachment* foi levado a termo. Porém, há que se reconhecer que o efeito de justiça também atuou nesse processo. O STF, embora estivesse impedido de determinar ou alterar o teor da sentença, agiu impedindo que a celeridade processual fosse de tal ordem que inviabilizasse o contraditório e a ampla defesa.

No que diz respeito ao julgamento jurídico, que ficou a cargo do STF, concluímos que



prevaleceu o senso de justiça. Diante da absolvição de Collor, poderia se questionar se realmente a justiça foi feita, haja vista haver indícios de seu envolvimento nos atos ilícitos descritos pela denúncia do Ministério Público. Ocorre que ‘fortes indícios’ não é o mesmo que ‘demonstração irrefutável’, como exige a legislação penal. O juiz deve ater-se às provas que instruem os autos. Não existe justiça dentro do Estado Democrático de Direito sem que haja segurança jurídica, sem que os cidadãos estejam amparados por direitos elementares, entre os quais figuram as garantias processuais.

Diante disso, pode-se afirmar que sobre o ato de julgar, a despeito de ocorrer numa instância política ou numa instância jurídica, incide tanto o efeito de memória, quanto o efeito de justiça. A diferença reside na intensidade de cada efeito e na consequente responsabilidade da sentença a esse efeito.

Palavras-chave: Corrupção. Caso Collor. Abuso de memória. Justiça e vingança.

REFERÊNCIAS

FILGUEIRAS, Fernando. Notas críticas sobre o conceito de corrupção. Um debate com juristas, sociólogos e economistas. Brasília: **Revista de informação legislativa**, v. 41, n. 164, 2004, p. 125-148. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/1011>>. Acesso em: 12 out. 2015.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Funcionamento discursivo e cenas validadas de escândalos na esfera do poder político. São Paulo: **Revista Estudos Linguísticos**, v. 38, n. 3, set./dez. 2009, p. 193-203. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_15.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

_____. **O justo: justiça, verdade e outros estudos**. São Paulo: WMF Martins fontes, 2008. v. 2.



**A EMERGÊNCIA DE PADRÕES FÔNICOS NO DESENVOLVIMENTO DE UMA
CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN**

Glaubia Ribeiro Moreira¹
Marian Oliveira²
Maria de Fátima de A. Baia³

INTRODUÇÃO

Neste estudo de caso qualitativo e longitudinal, apresentamos resultados de uma análise piloto dos *templates*, isto é, padrões articulatórios/fônicos sistemáticos, no desenvolvimento fonológico atípico de uma criança adquirindo o português brasileiro (PB). Ressaltamos o seu caráter inédito por ser, até onde sabemos, o primeiro estudo sobre essas rotinas no desenvolvimento fonológico de crianças com síndrome de Down (SD).

A síndrome de Down (SD) é o resultado de um evento genético que ocorre durante a divisão celular do embrião, caracterizado pela presença de um cromossomo extra no par 21 (MUSTACCHI; RAZONE, 1990). Embora a SD não apresente graus, a literatura reporta, pelo menos, três tipos dessa síndrome, a saber: trissomia do cromossomo 21 por não disjunção, translocação e mosaicismos (cf. COSTA *et al.*, 2017). O cromossomo adicional causa um desequilíbrio genético que provoca uma série de características físicas e mentais específicas da SD (KOZMA, 2007). Algumas dessas especificidades podem prejudicar o desenvolvimento de linguagem, inclusive, o fonológico, tais como: atraso cognitivo, perda auditiva, cavidade oral pequena, músculos ausentes e extras na região facial, palato arqueado, músculos faciais fracos, natureza linguística a qual as crianças estão expostas etc. (STOEL-GAMMON, 2001).

DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLin/UESB). Endereço eletrônico: glaubiaribeiro@gmail.com

2 Orientadora. Professora doutora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLin/UESB). Endereço eletrônico: mdossoliveira@gmail.com

3 Co-orientadora. Professora doutora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLin/UESB). Endereço eletrônico: baiafma.ling@gmail.com



Apesar de todos os aspectos apresentados, o desenvolvimento fonológico de crianças com SD é considerado semelhante ao de crianças com desenvolvimento típico, mas, ainda no balbucio, é observado um atraso de pelo menos dois meses, além de uma maior instabilidade. Apesar desse atraso, Stoel-Gammon (2001) afirma que há bastantessemelhanças, por exemplo, na quantidade de vocalização produzida no momento de desenvolvimento e nas características das consoantes e vogais que ocorrem no balbucio canônico.

Todavia, se no balbucio, o atraso parece não ser muito significativo, nas primeiras palavras não podemos afirmar o mesmo. Buckley (1993) afirma que estudos mostram um atraso na linguagem expressiva em relação à compreensão em sujeitos com Down. Esse atraso é, geralmente, de quase um ano, já que crianças típicas produzem suas primeiras palavras por volta dos 12 meses de vida e em crianças com SD, frequentemente, é observado o surgimento por volta dos 21 meses (cf. STOEL-GAMMON, 2001). Ainda que o atraso seja significativo, Stoel-Gammon (2001) afirma que as primeiras produções das crianças com SD são fonologicamente bem parecidas com as de crianças com desenvolvimento típico. Segundo a autora, consoantes nasais e *glides* tendem a ser produzidas com precisão, enquanto fricativas, africadas e líquidas são muitas vezes produzidas com “certa imprecisão”.

Em suma, o desenvolvimento linguístico inicial dos sujeitos com SD é bastante semelhante ao desenvolvimento de crianças típicas, apesar de os primeiros apresentarem um atraso nesse desenvolvimento devido às características específicas da síndrome, que, com intervenção precoce, podem ser minimizadas.

EMERGÊNCIA DE PADRÕES FÔNICOS (*TEMPLATES*)

Estudos sobre a emergência da fonologia nos dados das crianças propõem a existência de *templates* no desenvolvimento (VIHMAN; CROFT, 2007), os quais são explicados como modelos sistemáticos temporários que facilitam a expansão do léxico. Tratam-se de produções abstratas/fonéticas que integram a palavra ou frase-alvo e padrões vocálicos. Essas produções consistem em uma ou mais estruturas sistemáticas que envolvem posições prosódicas que tendem a ser preenchidas com um repertório



segmental limitado. Podem ser entendidas como padrões/rotinas que emergem a partir da forma-alvo e que são frequentemente usados pela criança com base nas formas fonológicas já adquiridas.

De acordo com Vihman e Velleman (2000), *templates* podem ser classificados como **selecionados** ou **adaptados**: o primeiro refere-se às tentativas da criança que estão próximas da produção alvo do adulto, ou seja, derivam diretamente do alvo; o segundo refere-se às adaptações que a criança faz do alvo para satisfazer o padrão presente na sua fala, algum processo fonológico que mude a palavra como um todo (apagamento, assimilação, metátese, etc.), de uma maneira sistemática.

Com base no que foi apresentado até então, a hipótese na literatura é a de que toda e qualquer criança apresenta uso de tais rotinas articulatórias (VIHMAN; CROFT, 2007; BAIA, 2014). No entanto, a manifestação dos *templates* não é, necessariamente, uniforme no desenvolvimento de crianças adquirindo uma mesma variedade linguística devido à variabilidade característica da formação de qualquer sistema complexo (THELEN; SMITH, 1994). Neste estudo, investigamos se o uso de diferentes rotinas articulatórias ocorre no desenvolvimento fonológico de uma criança com SD.

TEMPLATES NA FALA ATÍPICA

Não há na literatura estudos sobre *templates* na fala de crianças com SD, sendo este, até onde sabemos, o primeiro estudo. Embora não haja estudo sobre SD e os padrões fônicos iniciais, Vihman *et al.* (2013) já conduziram um estudo sobre desenvolvimento fonológico atípico e *templates*, no qual são analisados dados de falantes tardios (FT), sujeitos cujo inventário lexical produtivo é pequeno para sua idade, mesmo apresentando nível de compreensão adequado. Salvo essa diferença, segundo os autores, há semelhanças fonéticas nas vocalizações e produções iniciais de crianças típicas e atípicas. O principal objetivo dos autores é definir o uso indiosincrático de *templates* em uma escala gradiente, a fim de fornecerem os indicadores mais fortes para o uso desses padrões, partindo da hipótese de que os sujeitos com atraso usariam menos *templates* do que os falantes típicos. No entanto, essa hipótese não pôde ser confirmada porque os FT obtiveram uma pontuação maior no uso de *templates* do que os típicos.

Alguns *templates* usados pelos FT podem ser observados abaixo, com base nos dados de Vihman *et al.* (2013):



<i>Template</i>	<i>Produção da criança</i>	<i>Forma alvo</i>
(1) C ₁ V ₁ .C ₁ V ₁	baba:	Spot – ponto/marca
(2) C ₁ V.C ₁ V ₂	bAbó:	Bubbles – bolhas
(3) CVC	gEk ^h :	cake – bolo

Os autores concluem que as habilidades linguísticas em falantes tardios não apresentam diferenças quando comparadas às habilidades linguísticas de falantes típicos. Apesar de não haver tal diferença, os resultados demonstraram, segundo Vihmanet *al.* (2013), que prática, conhecimento de habilidades fonéticas e fonológicas funcionam como base essencial para avanços de linguagem posteriores.

METODOLOGIA

Para análise, foram utilizados dados longitudinais de uma criança com SD (G.), do sexo masculino, residente em vitória da Conquista, Bahia. Os dados pertencem ao banco de dados do *Núcleo Saber Down*, coordenado por uma das autoras deste estudo. Foram selecionadas dez sessões de intervalo de dois meses de 1;3-2;7, transcritas no formato CHAT (CHILDES) e foneticamente por uma das autoras com uso do alfabeto fonético internacional (IPA), contando com a verificação de outra autora e concordância em mais de 95%.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Embora de início não se soubesse se a criança com SD faria uso de *templates*, um atraso era esperado, já que a literatura reporta que as crianças com SD começam a produzir as primeiras palavras por volta de 1;9. Em G., observou-se as primeiras produções ao 1;3 com preferência pelo *template* CV. Nesta análise inicial dos dados, observamos a emergência de dois *templates* na fala de G., no período analisado - **CV e V** - caracterizada por momentos de uso e desuso: **CV > V > CV**.

Nas duas primeiras sessões analisadas, i.e, 1;3 e 1;5, o *template* preferido foi



CV e nas sessões 1;7 e 1;11, foi V, diferentemente do que é reportado na literatura em estudos com crianças típicas adquirindo a fonologia do PB, cujo *template* preferido tende a ser o reduplicado (BAIA, 2013). Todavia, Baia (2013) apresenta dados de crianças com desenvolvimento típico favorecendo CV como G.

Ambos os *templates* usados por G. manifestaram-se por meio de produções selecionadas e adaptadas:

Produção de G	Alvo	Tipo de <i>template</i>
[nã]	não	Selecionado
[bo]	bola	Adaptado
[a]	está	Adaptado
[e:]	é	Selecionado

Como notamos nos exemplos de produções das rotinas de G., os segmentos explorados foram o [n],[b], [a], [e], [ã], além do [m] e [g] em outras produções, com maior frequência de bilabiais nasais e orais, demonstrando, assim, uma rotina articulatória ainda inicial. Além disso, observamos que as produções de G. incorporam dois tipos de padrões silábicos (CV e V).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise inicial e ainda qualitativa apresenta evidências de manifestação de *templates* no desenvolvimento fonológico inicial de uma criança com SD, o que salienta a importância de se levar em consideração na análise e terapia clínica aspectos segmentais e prosódicos de maneira conjunta.

Palavras-chave: Síndrome de Down. *Templates*. Desenvolvimento fonológico.



REFERÊNCIA

BAIA, M. F. A. **Os templates no desenvolvimento fonológico: o caso do português brasileiro.** São Paulo (SP), USP, 2013. Tese de Doutorado.

BAIA, M. F. A. **Estudo de caso de uma criança adquirindo a fonologia do Português brasileiro: a emergência de templates.** Língu@ Nostr@, Canoas, v.2, n.1, 2014. p. 95-103.

BUCKLEY, S. J. **Language development in children with down syndrome – reasons for optimism.** Down Syndrome Research And Practice 1, 1, 1993. pp. 3–9.

COSTA, L. T. *et al.* **Síndrome de Down: conceitos, características e perfil epidemiológico.** In: COSTA, L. T.; DUARTE, E., GORLA, J. I. (ogs.). Síndrome de Down: crescimento, maturação e atividade física. São Paulo, 1^a ed. Phorte, 2017.

KOZMA, C. O que é a síndrome de Down? In: STRAY-GUNDERSEN K. **Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores.** 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MUSTACCHI, Z.; ROZONE, G. **Síndrome de Down: aspectos clínicos e odontológicos.** São Paulo: Cid, 1990.

STOEL-GAMMON, C. **Down syndrome phonology: developmental patterns and intervention strategies.** Downs Syndr Res Pract, 7, 2001. Pp. 93–100.

THELEN, E.; SMITH, L. B. **A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action.** Cambridge, MA: MIT Press, p. 45-71, 1994.

VELLEMAN, S. L.; VIHMAN, M. M. **Whole-word phonology and templates: trap, bootstrap, or some of each?** Language, Speech, and Hearing Services in Schools, v. 33, p. 9-23, 2002.

VIHMAN, M.; CROFT, W. **Phonological development toward a “radical” templatic phonology.** Linguistics.45-4, 683-725, 2007.

VIHMAN, M. M. *et al.* **Late talking toddlers: Relating early phonological development to later language advance.** York Papers in Linguistics, 2013.



O FUNCIONAMENTO DO MATERNALÊS/PATERNALÊS DO PB

Gláucia Daniele Ferreira¹
Maria de Fátima de A. Baia²
Vera Pacheco³

INTRODUÇÃO

Uma das perguntas mais frequentes de pais e cuidadores quando entram em contato com especialistas em desenvolvimento linguístico, incluindo a nossa equipe de estudos em desenvolvimento fonológico (GEDEF), é se seria errado e prejudicial falar “simplificado” com as crianças. Muitos pais e cuidadores sustentam a ideia de que seria necessário falar uma gramática “correta”, isto é, a mesma gramática e modo de falar utilizados na interação entre adultos. Tendo esse questionamento como maior motivação, apresentamos o presente estudo o qual tem como intuito apresentar a naturalidade do uso da fala modificada na interação com as crianças por meio de literatura prévia e um estudo de caso de uma criança adquirindo o português brasileiro (PB) na interação com sua família.

PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE E A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO (INPUT)

Na teoria da complexidade, a aquisição da linguagem é tida como algo constante e variável. Com isso, entendemos que a fala do adulto, dentro do contexto conversacional com a criança, atua de maneira diferenciada a depender dos sujeitos envolvidos. São vários

1 Formada em Técnica de Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (Campus de Vitória da Conquista). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestranda em Linguística por esta mesma instituição (PPGLin/GEDEF/UESB). Endereço eletrônico: glaucia_daniele2@hotmail.com

2 Professora doutora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLin/UESB). Endereço eletrônico: baiaamfa.ling@gmail.com

3 Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutora pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: vera.pacheco@gmail.com



os fatores que corroboram a interação do adulto com o infante, o que torna difícil delimitar regularidades considerando diferentes pessoas e crianças que possuem desenvolvimentos específicos de linguagem.

Conforme Kuhl (2006), com poucos dias de vida, a criança já consegue apreciar, agindo de maneira positiva, a fala que a conforta e gratifica, e assim, diferenciando a fala de outros sons rítmicos ou não. Segundo os autores, as crianças na segunda metade do primeiro ano de vida estão ativamente empenhadas em aprender as características acústicas das unidades fonéticas contidas no idioma que ouvem, e podem fazê-las mesmo quando ouvem o material em língua estrangeira pela primeira vez. Ademais, Kuhl (2006) mostra que a detecção infantil de padrões não se limita às unidades segmentais, pois padrões prosódicos mais gerais da linguagem também são reconhecidos de forma que, ao nascer, crianças demonstram preferência pela fala de sua mãe e reconhecem diferentes padrões prosódicos de diferentes línguas.

A fala do adulto é extremamente importante para a criança, sobre isso Gratier (2011, p.79) afirma que: “A voz é um dos elementos de toda uma corporeidade que organiza as experiências do bebê e lhe dão um sentimento de existência”. Desde muito cedo, os bebês já reconhecem, a partir de interações, que suas emissões já produzem algum efeito sob o outro.

ASPECTOS GERAIS DO MATERNALÊS/PATERNALÊS

Quase sempre que um adulto entra em um processo conversacional com a criança, ele tende a mudar o seu registro de fala. Esse modo de falar diferenciado é conhecido como: maternalês/paternalês⁴, o qual se caracteriza por ser uma fala infantilizada, pois, para elaborá-la, o que entra em ação são palavras como: “dodói”, “gatinho”, “nana”, “bissei”, etc. Em geral, assume-se que isso acontece pelo fato de o adulto considerar as palavras originais difíceis para a criança pronunciar e/ou aprender. No entanto, mesmo com simplificações, segundo Cavalcante (2007), o maternalês/paternalês funciona como um “input”, possibilitando ao infante aprender a língua.

O trabalho prévio de Ferguson (1964), sobre o maternalês/paternalês em seis línguas (árabe, marathi, comanche, gilyak, inglês e espanhol), reforça a perspectiva de

⁴ Há quem utilize outros termos como, por exemplo: “*child-directed speech (CDS)*”, “*baby talk*”, “manhês”, “fala tatibitai”, etc.



Cavalcante (2007) ao considerar que o objetivo principal do maternalês/paternalês é ensinar a criança a falar, possibilitando haver um contato direto com a língua. Para tanto, cada comunidade linguística fornece um estoque de itens dessa fala que podem servir de material para o bebê, de forma que não interferem na aquisição das palavras da forma-alvo, pois são gradualmente descartados quando palavras cristalizadas na forma-alvo emergem na fala das crianças.

Aspectos linguísticos do maternalês/paternalês

Ferguson (1964) destaca algumas características fonológicas e morfológicas do maternalês/paternalês, tais como: (1) fenômenos entoacionais e paralinguísticos⁵; (2) construções e modificação de palavras a partir da língua alvo; e (3) um conjunto de itens lexicais peculiares. Além disso, o autor nota o predomínio de substantivos em relação aos pronomes e verbos.

Ferreira (2011) também reforça outros aspectos estruturais da fala direcionada à criança tais como:

[...] uso imoderado da intensidade do som, variação no tempo de emissão, e no timbre de voz, pausas, ritmo, linha melódica, etc. (prosódia). 2. da repetição de palavras e frequência de diminutivos (nível léxico ou morfológico). 3. do uso de palavras-frases ou de frases simplificadas (nível sintático). 4. da ordenação e organização dessas realizações (prosódica, morfológica, sintática) na composição de um texto (diálogo ou texto pragmático-discursivo). (FERREIRA, 2011, p.247)

De acordo com Scarpa (2001), os elementos prosódicos, como ritmo e entonação, são bastante acentuados tanto na fala do infante quanto na percepção que a criança tem da fala do adulto por serem recursos expressivos extremamente importantes.

METODOLOGIA

5 É importante lembrar que assim como no maternalês/paternalês a fala do adulto dirigida para outro adulto também está recheada de fenômenos entoacionais e paralinguísticos.



Foram analisados dados de um estudo de caso –fala de cuidadores em interação com uma criança do sexo masculino (M.), na faixa etária de 9 meses a 2 anos de idade, de São Paulo. Foram analisados 1324 dados (*tokens*) da fala dirigida à M. (SANTOS, 2005). A coleta dos dados para o desenvolvimento deste estudo aconteceu de forma naturalística, ou seja, momentos não programados que surgiram naturalmente a partir da interação cuidador/criança.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

No que se refere às *classes gramaticais*, apoiamo-nos em Pinker (2002) que explica que as palavras são constituídas por partes, os chamados morfemas, sendo que, estes acabam por se associarem de determinadas maneiras. Nesse sentido, para Câmara Jr. (2013, p.72), a “depreensão” desses morfemas, “constituindo o vocábulo formal “[...] procede à descrição rigorosa das formas de uma língua dada”. Tais vocábulos formais dividem-se em: *substantivos, verbos, pronomes, adjetivos, advérbios* etc, utilizados na nossa análise de dados.

No que se refere aos fenômenos morfofonológicos analisados da fala dos cuidadores, as seguintes categorias são analisadas: 1. *Diminutivo e aumentativo*: o diminutivo, mais especificamente no PB adulto, caracteriza uma categoria morfossintática, que se realiza flexionalmente em nomes (ou substantivos); 2. *Reduplicação (total e parcial)*: dependendo da língua pode se tratar de um fenômeno fonológico ou morfológico⁶. No PB, temos apenas o uso fonológico da reduplicação que, segundo Schwartz *et al.* (1980, *apud* BAIA, 2014), pode ser classificada de duas maneiras: total, quando uma sílaba idêntica é reduplicada, ou parcial, quando apenas parte da sílaba (C ou V) é mantida na sílaba reduplicada; 3. *Truncamento*: consideramos truncamento produções adaptadas da forma alvo que são produzidas com queda de sílabas ou segmentos; 4. *Simplificações*: o que chamamos de simplificações são adaptações no nível segmental na fala dirigida à criança, por exemplo, na interação com M., o cuidador fala “bisseiro” ao invés de “travesseiro”.

Na análise do total de 1324 dados, observamos uma predominância de substantivos simplificados em torno de 95,4% (1264), seguida pela simplificação de adjetivos em 2,4% (32), de verbos em 1,7% (21), de advérbios em 0,4% (6) e apenas um caso de pronome

⁶ Para Huch (2004 *apud* Baia 2010, p. 31-32), “A diferença é que a reduplicação fonológica envolve, por definição, identidade fonológica, e a reduplicação morfológica envolve semântica e não necessariamente identidade fonológica”.



(0,1%). A distribuição de cada categoria gramatical ao longo das sessões é ilustrada no gráfico a seguir:

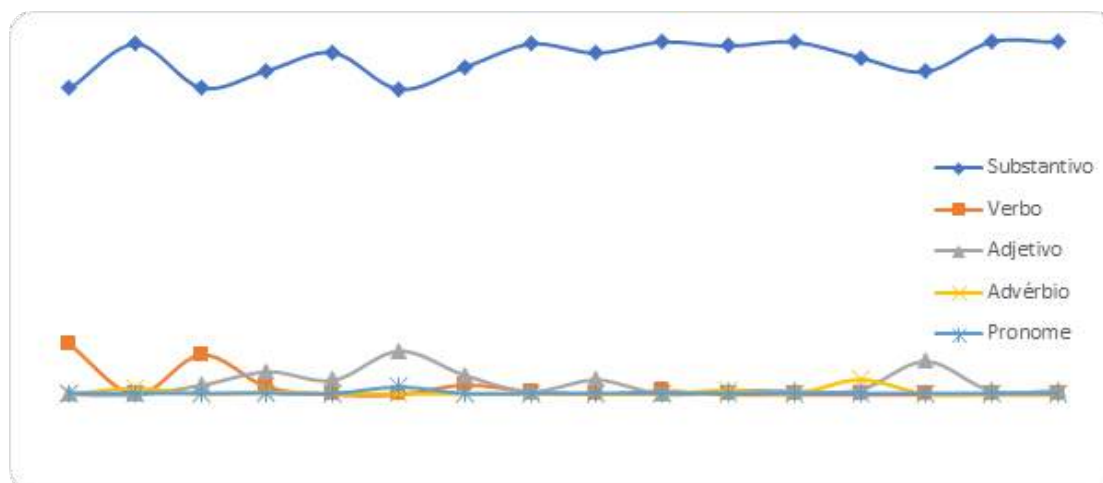


Gráfico 1: Categoria gramatical na fala de cuidadores de M(%).

Exemplos dessas produções são listados a seguir:

Exemplo	Forma-alvo	Categoria	Sessão
(1) ursinho	urso	substantivo	0;9
(2) mimir	dormir	verbo	0;9
(3) bonitinho	bonito	adjetivo	1;1
(4) tudinho	tudo	pronome	1;2
(5) pouquinho	pouco	advérbio	1;6

Sabe-se que a classe de substantivos preenche várias funções sintáticas, sendo assim, a própria gramática da língua privilegia a maior ocorrência de substantivos, devido a isso, não é de se estranhar a predominância dos substantivos, também, na fala do adulto direcionado à criança, isso porque o adulto, normalmente, tende a incitar a criança a nomear e, na maioria das vezes, se apropria de objetos ou nome de pessoas com esse propósito. Por exemplo, na sessão 0;9:

(6) *AUN: o(lha) o **gatinho**, o(lha).

(7) *AUN: cadê o **palhacinho**?⁷

7 No formato CHAT, *AUN é usado para tia (*aunt*).



Além do tipo de categoria gramatical, verificamos qual padrão morfofonológico foi mais frequente nos dados do maternalês/paternalês direcionados a M. Após análise, verificamos a predominância de diminutivos em 46,2% (612), seguida por reduplicações totais e parciais em 41% (542), truncamento em 11,2% (149), simplificações segmentais em 1,5% (20) e apenas um dado de uso de aumentativo:

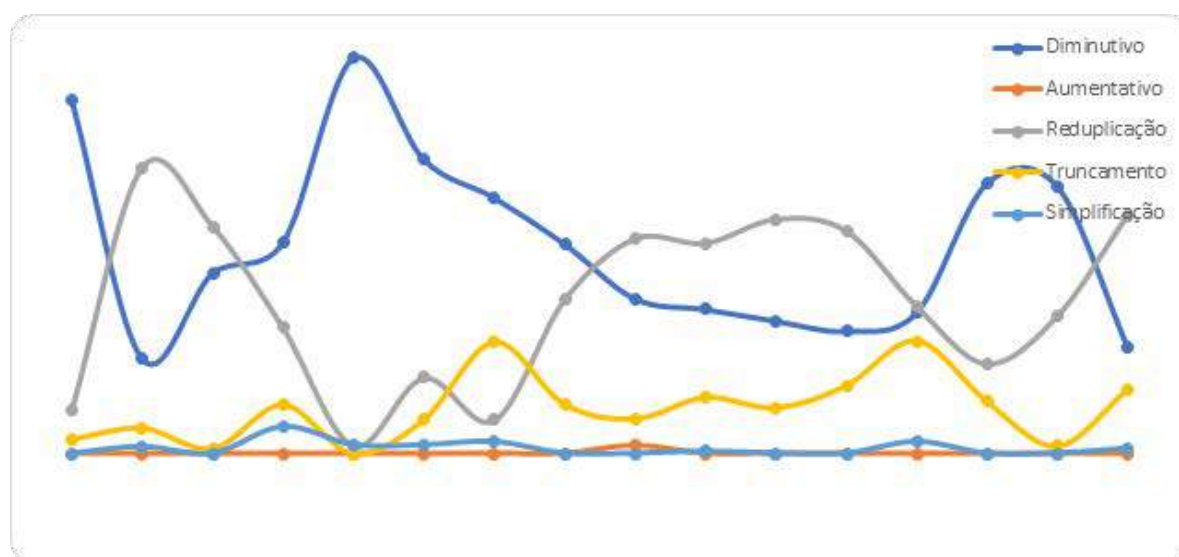


Gráfico 2: padrões morfofonológicos na fala de cuidadores de M. (%)

Exemplos dessas produções são listados a seguir:

Exemplo	Forma-alvo	Categoria	Sessão
(6) Palminha	palma	diminutivo	0;9
(7) bichão	bicho	aumentativo	1;5
(8) nãã	não	reduplicação	1;0
(9) peta	chupeta	truncamento	1;0
(10) bisseiro	travesseiro	simplificação	1;3

Até a faixa etária analisada, houve produção frequente desse tipo de fala. No gráfico a seguir, apresentamos o percurso desse tipo de produção e acrescentamos a sessão mais tardia da qual temos a transcrição (2;5 – 93 tokens):

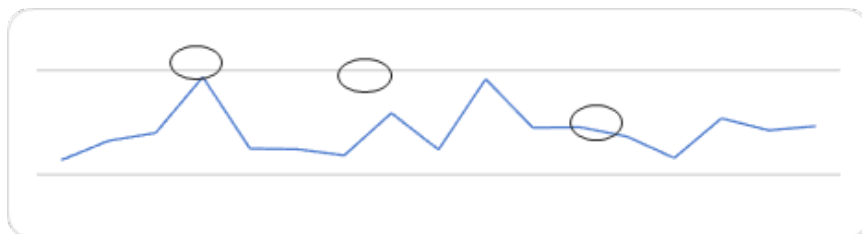


Gráfico 3: uso de maternalês/paternalês ao longo das sessões de M. (valores brutos)

Como podemos observar no gráfico 3, esse tipo de fala direcionada foi usada com mais frequência quando M. tinha 1;0 e 1;6. Todavia, seu uso não desaparece de maneira abrupta como ilustra a sessão 2;5. Ademais, precisamos lembrar que além de categoria gramatical e tipo de padrão de adaptação, há características prosódicas, tais como ritmo e entoação, que também caracterizam esse tipo de produção. Trataremos delas em um trabalho posterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, apresentamos dados da fala de cuidadores em contato com uma criança com desenvolvimento típico de linguagem. Apresentamos o aspecto natural e complexo da fala dirigida à criança na nossa e em outras culturas, questionando, dessa maneira, a ideia de que esse tipo de produção seria prejudicial ao desenvolvimento linguístico da criança.

Palavras-chave: Maternalês. Desenvolvimento fonológico. Sistemas Adaptativos Complexos.

REFERÊNCIAS



BAIA, M.F. A. A reduplicação fonológica na aquisição do português brasileiro: uma comparação com outras línguas românicas. **ReVEL**, v. 8, n. 15, 2010.

BAIA, Maria de Fátima de Almeida. Estudo de caso de uma criança adquirindo a fonologia do português brasileiro: A emergência de *templates*, **Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística do Curso de Letras da Faculdade de Tecnologia IPUC- FATIPUCA**, Canoas, n.1, p.95-103, jan.- jul. 2014.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. Estruturas da língua portuguesa. 45^a edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CAVALCANTE, M. B. **Manhês**: produção e percepção na aquisição da linguagem. In: AGUIAR, Marígia Ana de Moura; MADEIRO, Francisco (Orgs.). **Em-tom-ação**: A Prosódia Em Perspectiva. Recife, PE: EditoraUniversitária UFPE, pg.170-199, 2007

FERGUSON, C. A. Baby talk in six languages. **American anthropologist**, v. 66, n. 6, PART2, p. 103-114, 1964.

FERREIRA, S. S. O manhês e o impossível da língua In: LAZNIK, Marie Christine; COHEN, D. **O bebê e seus Intérpretes: clínica e pesquisa**. 1^a ed. São Paulo: Instituto Langage, pg. 243-251, 2011.

GRATIER, M. As formas da voz: o estudo da prosódia na comunicação vocal mãe-bebê. In: LAZNIK, Marie Christine; COHEN, David (Orgs.). **O Bebê e seus Intérpretes: clínica e pesquisa**. 1^a ed. São Paulo: Instituto Langage, pg.79-83, 2011.

KUHL, P. **Língua, cultura, mente, cérebro**: Progresso nas fronteiras entre disciplinas. São Paulo: PaulistanaEditora, 2006.

PINKER, S. **O instinto da Linguagem. Como a mente funciona**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SANTOS, R. S. **A Aquisição do Ritmo em Português Brasileiro**. Projeto USP, 2005.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001, pág. 203-232.



**O TRABALHO INFANTIL POR MEIO DAS MEMÓRIAS DAS FEIRANTES DA
CEASA DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

Glenda Felix Oliveira¹
João Diogenes Ferreira dos Santos²

INTRODUÇÃO

O trabalho infantil é uma realidade para várias crianças e adolescentes. Não é possível afirmar que o trabalho infantil exista em decorrência da ausência de legislação proibitiva, visto que o Brasil é um dos países mais avançados do mundo em termos de legislação protetiva da criança e do adolescente. Também não é possível afirmar que o trabalho infantil exista apenas em decorrência de fatores econômicos. Torres (2011) chama a atenção para a existência da “cultura do trabalho”, que foi constituída através de ideias incutidas no imaginário social ao longo das sociedades capitalistas. Para Rizzini (2013), a sociedade vê o trabalho das crianças e adolescentes das classes populares como instrumento capaz de afastá-los das ruas, a “escola do trabalho” seria a verdadeira “escola da vida”.

Amparado pela construção de uma memória de que as crianças e adolescentes das classes populares têm que trabalhar, o trabalho infantil acontece bem diante dos olhos da sociedade. Como é o caso das crianças e dos adolescentes que em plena luz do dia fazem carretos, vendem e/ou descarregam frutas, verduras e hortaliças nas feiras livres de todo o país, inclusive nas feiras livres da cidade de Vitória da Conquista-BA.

Ao frequentar a feira da CEASA na condição de consumidora, o trabalho de tantas crianças e de adolescentes ao lado de tantas feirantes fez despertar o interesse da pesquisadora sobre a vida daquelas mulheres, sobre o seu percurso até a feira, sobre suas memórias. Interesse em saber se elas também foram trabalhadoras na infância (o ontem) e o que acham sobre as crianças e adolescentes que atualmente trabalham na CEASA (o hoje). Assim, surgiu o seguinte questionamento que norteou a pesquisa: a partir das suas vivências, quais são as memórias das feirantes da CEASA em relação ao trabalho infantil?

1 Advogada (UNIVALE), professora (FTC), mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: glendafelixadv@hotmail.com

2 Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da (UESB). Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP. Endereço eletrônico: jdiogenes69@gmail.com



O trabalho teve como objetivo geral compreender quais são as memórias que as feirantes da CEASA possuem a respeito do trabalho infantil. De forma específica, objetivou-se pesquisar como as memórias sobre o trabalho foram formadas na sociedade; traçar um panorama sobre a trajetória do trabalho infantil no Brasil; e conhecer as percepções das feirantes da CEASA sobre o trabalho infantil hoje.

METODOLOGIA

A fim de alcançar os objetivos almejados com a pesquisa, se fez necessário definir a metodologia, lembrando que a metodologia é “a disciplina que nos informa sobre a lógica de proceder-se à investigação científica” (ALEXANDRE, 2009, p. 37). Dessa forma, os métodos escolhidos para a pesquisa foram o histórico e o indutivo.

O método histórico foi escolhido porque não é possível desprezar as contribuições dos acontecimentos do passado para a construção das memórias das feirantes. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2003) destacam a importância do método histórico para a compreensão das relações sociais no presente, já que as atuais formas de vida em sociedade, as instituições e os costumes originaram-se no passado.

Quanto à escolha do método indutivo, justificou-se porque “partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 86)”. Assim sendo, com o método indutivo, a partir da amostra do estudo tornou possível apresentar conclusões mais amplas sobre as memórias das feirantes.

A opção foi pela abordagem qualitativa, que é própria das ciências humanas, envolvendo a “coleta e análise de uma *qualidade* da realidade” (ALEXANDRE, 2009, p. 95). Os procedimentos técnicos utilizados para a pesquisa foram a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) associada à pesquisa de campo. Na pesquisa de campo, além da observação direta, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

Os sujeitos da pesquisa foram 10 mulheres feirantes que trabalham nas bancas do setor de hortifrúti. O período da pesquisa de campo foi compreendido entre dezembro de 2015 a junho de 2016.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Os 10 feirantes sujeitos da pesquisa possuíam idades compreendidas entre 29 e 80 anos de idade, sendo oito delas casadas, uma separada e uma viúva. Todas com filhos. Duas delas com 3 filhos, quatro com 5 filhos, uma com 6 filhos, duas com 7 filhos e uma com 10 filhos. Nenhuma das feirantes concluiu o ensino fundamental e uma delas nem mesmo chegou a estudar.

Todas as feirantes entrevistadas disseram que começaram a trabalhar com menos de 9 anos de idade. Relataram que cabia a elas desde pequenas os trabalhos domésticos e o cuidado com os irmãos mais novos. Mesmo quando não eram as únicas responsáveis pelos afazeres domésticos e pelos cuidados com os irmãos, ajudavam a mãe ou outras irmãs nessas tarefas. Essa distribuição de afazeres revela uma desigualdade de gênero, que tira das meninas parte da sua infância quanto ao direito de brincar, de estudar e de não assumir responsabilidades no lugar dos adultos (FNPETI, 2015).

Ao relatarem sobre a sua infância, cada uma das entrevistadas falou separadamente das atividades domésticas e do trabalho na roça ou na feira, como se fossem atividades completamente distintas, como se as atividades domésticas não fossem trabalho também. Esses relatos servem para dar embasamento ao fato de que, embora os dados oficiais apontem que o número de meninos que trabalham seja superior ao número de meninas, isso não significa que elas trabalhem menos, apenas demonstra que as atividades domésticas para a própria família não costumam ser computadas como trabalho.

A atribuição de atividades sociais diferentes e desiguais, de acordo com o sexo, é fruto de uma construção sócio histórica, que possui um caráter econômico de classe relativo à exploração e opressão da mulher, que serve de suporte para a construção das diferenças de gênero, separando o modo masculino e o modo feminino como se não fossem construções sociais, mas naturalidades do ser (CISNE, 2015).

De acordo com Kassouf (2007), praticamente todos os estudos sobre as causas do trabalho infantil, que incluíram como variável exógena o sexo do responsável pela família, concluíram que crianças de família chefiada por mulher têm maior probabilidade de trabalhar. Não é que a mulher chefe de família seja a “culpada” ou a “responsável” pela prática ou pelo aumento do trabalho infantil, os dados oficiais apenas ressaltam que as diferenças de gênero tornam o ato de chefiar uma família mais difícil para a mulher, seja pela desigualdade do mercado de trabalho, seja pela desigualdade na remuneração ou pelo grau de responsabilidade assumido em relação aos cuidados com a casa e com os filhos. Afinal de contas ela está sujeita a menos oportunidades de empregos, com salários



menores, o que pode impulsionar a entrada dos seus filhos no mercado de trabalho para ajudar no sustento da família.

Ao serem perguntadas por que começaram a trabalhar ainda enquanto crianças, várias feirantes disseram que era pra ajudar a mãe. Ao responderem sobre o porquê de terem ido trabalhar na feira, várias entrevistadas falaram da continuidade do que já era feito por suas mães e por suas avós. Falaram também sobre a falta de oportunidades em outros setores.

Mesmo que as funções desempenhadas na feira pelas mulheres não sejam valorizadas por grande parte da sociedade, já que podem ser vistas como tarefas para as quais não é necessário força física, estudo ou qualificação (seriam uma extensão das tarefas domésticas), as entrevistadas têm orgulho do seu trabalho na feira e reconhecem a importância desse trabalho.

Quanto aos trabalhos realizados na feira pelas crianças e adolescentes, eles se compatibilizam com os de fácil aceitação, já que acontecem no meio urbano, estão inseridos no comércio informal e incluem serviços de entrega (RIZZINI, 2013). Embora sejam de fácil aceitação, o Ministério do Trabalho e Emprego, através da Secretaria de Inspeção do Trabalho, classificou a atividade de carga e descarga em feira livre como insalubre, apontando a existência de vários riscos ocupacionais e repercussões à saúde.

“Bicos”, “diversão” e “ajuda” foram eufemismos utilizados pelas feirantes para expressar a naturalização do trabalho dessas crianças e adolescentes na feira, incluindo a naturalização do trabalho das crianças da própria família. Pois, “nem sempre a família tem distanciamento crítico suficiente para ver a atividade da criança como ‘trabalho’” (RIZZINI, 2013, p. 385).

A maioria das entrevistadas também fez menção ao fato de que “filho de pobre tem que trabalhar”. Isso pode ser explicado pelo fato de que as memórias também estão apoiadas em tradições e valores de uma sociedade, que distinguem a criança pobre da criança rica. “É o princípio das distinções sociais entre classes e grupos sociais que ajuda a hierarquizar e a classificar as crianças desde cedo como aptas ou não aptas ao mundo do trabalho” (TORRES, 2011, p. 74).

Embora as questões financeiras sejam uma das principais justificativas para o trabalho infantil, “há outros motivos, além da pobreza, que levam os adolescentes [e crianças] ao trabalho” (RIZZINI, 2013, p. 387). Outras tantas questões também se apresentam como justificativa nas falas das feirantes para o trabalho infantil, tais como ser o trabalho um mecanismo disciplinador e formador de caráter.



CONCLUSÕES

As memórias das feirantes da CEASA demonstram a naturalização do trabalho infantil. Elas nem sempre percebem determinadas atividades como trabalho, as domésticas, por exemplo, e diante da “simplicidade” das atividades da feira veem o trabalho de crianças e adolescentes como “bicos” ou “ajuda”. Isso porque o trabalho precoce na sociedade capitalista é entendido pelas famílias como uma necessidade.

Mesmo quando as atividades das crianças e adolescentes na feira são percebidas como trabalho, é um trabalho aceitável. Essa aceitação decorre de justificativas variadas como a necessidade de complementação da renda familiar; o fato de trabalharem em família ou em prol da família; a vinculação do trabalho à construção do caráter. O trabalho infantil também é percebido como aprendizado, capaz de trazer ensinamentos que nem mesmo a escola pode suprir: O aprendizado da vida.

Por detrás do trabalho na infância também existe a perspectiva dos pais em relação ao futuro dos seus filhos. Acrença que se tornarão adultos trabalhadores, capazes de sustentar a si e a uma família e que encontrarão um lugar na sociedade.

Palavras-chave: Memórias. Trabalho infantil. Gênero.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica e educação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Presses Universitaires de France, 1977.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. São Paulo: Outras Impressões, 2015.

FNPETI. **Trabalho Infantil e Trabalho Infantil Doméstico no Brasil**. Brasília, 2015.
Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/trabalho_



infantil/trabalho_infantil_no_brasil_fnpeti_2015.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2016.

KASSOUF, Ana Lúcia. O que conhecemos sobre o trabalho infantil? **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 1-28, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512007000200005>. Acesso em: 04 out. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 376-406.

TORRES, Maria Adriana. **Trabalho infantil**: trabalho e direitos. Maceió: EDUFAL, 2011.



OS LUGARES QUE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA OCUPA NAS TRÊS VERSÕES DA LDB

Graciete da Silva de Souza¹
Márcia Helena de Melo Pereira²

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como o próprio nome sugere, é uma lei orgânica e geral, cuja finalidade é gerir, em termos de organização, a educação nacional para assegurar que esta tenha uma base nacional comum. Na história da educação brasileira, contamos com três versões da LDB. Utilizaremos como materialidade discursiva, neste trabalho, trechos das leis que tratam do ensino-aprendizagem da língua portuguesa e de sua instituição como língua nacional, com o objetivo de investigar como tem sido o funcionamento da disciplina ao longo das três versões da lei. Nosso trabalho se justifica à medida que (re)memorar os lugares que o ensino de língua materna ocupou em nosso país, desde a primeira até a terceira LDB, se constitui em uma tarefa importante para a compreensão da atual conjuntura em torno dessa disciplina nas escolas públicas.

À luz do aporte teórico da Análise de Discurso, sobretudo, dos trabalhos de seu precursor, Michel Pêcheux, discutiremos a noção de memória discursiva que vem emanando das três LDBs para a construção da valorização do português como língua nacional e como disciplina. Assim, segundo Pêcheux (2011), a AD, na França, é, antes de tudo, um trabalho de historiadores (Marxismo), com bases psicanalíticas e linguísticas. Dessa forma, constitui-se e institui o que Fonseca-Silva (2007, p. 100) chama de “Tríplice Aliança teórica que se configurou sob os nomes de Althusser, Lacan e Saussure”, respectivamente.

Pensar em materialidades discursivas como as três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira contemporânea, é, antes de tudo, remeter-se, atravessado pela ideologia e pela história social e política, a essa memória discursiva que, conforme

1 Mestranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) (UESB/FAPESB/Brasil). Endereço eletrônico: graciete@live.com

2 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é Professora Adjunto do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin-UESB), campus de Vitória da Conquista (UESB/PPGLin/DELL/Brasil). Endereço eletrônico: marciahelenad@yahoo.com.br



Courtine (2009, p. 105-106), “diz respeito à *existência histórica* do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos”.

METODOLOGIA

Metodologicamente, seguimos os seguintes passos para a construção do trabalho: primeiro, fizemos um levantamento bibliográfico, o que possibilitou a leitura dos textos que sustentam a nossa discussão, tanto concernente ao conceito de Memória Discursiva, vindo da Análise de Discurso de linha francesa, quanto ao Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Posteriormente, identificamos e selecionamos sequências discursivas que tratam do ensino-aprendizagem do português nas três LDBs. Essas materialidades apontam para a construção da Memória Discursiva que vai se formado ao longo das leis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação no Brasil sempre foi atravessada por uma série de questões, sobretudo sócio-econômico-políticas, até democratizar-se e passar a ser um direito de todos os cidadãos e um dever do estado brasileiro oferecer um ensino de qualidade e gratuito para todos, a partir de meados do século XX. Por razões igualmente políticas, o ensino-aprendizagem de língua materna – Língua Portuguesa, nem sempre teve um espaço definido na educação brasileira. Até alcançar o *status* de disciplina e inserir-se no currículo oficial, o português passou por uma construção que envolveu, entre outros fatores, mudanças de nomenclatura e de objetivos de ensino, possuindo, contemporaneamente, um valor incontestável no atual cenário educacional.

A educação linguística é atravessada por intensos fatores sociais, ideológicos e, sobretudo, políticos. Na verdade, são esses fatores socioculturais que possibilitam ao indivíduo de determinada língua, adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/ sobre a linguagem, de modo geral, de/sobre outras línguas e de/sobre a sua língua materna (Cf. BAGNO e RANGEL, 2005). Em consonância com Bagno e Rangel (2005, p. 64), acreditamos que o indivíduo adquire a educação linguística desde o início de sua vida “em suas interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna e, junto com



ela, progressivamente, toda uma *cultura de linguagem* característica de seu meio social”.

Entretanto, em sociedades como a brasileira, a educação linguística, devido ao contexto de colonização, é tomada como objeto de institucionalização, agenciada pelo poder público, como a escola, por exemplo. Talvez, por isso, temos a necessidade de nos ampararmos em documentos como leis, parâmetros, diretrizes, *etc.*, para gerir e garantir a educação linguística em nosso país.

Nesse cenário político em que se encontrava o país, até meados do século XX, no que diz respeito à linguagem em sala de aula, ainda tínhamos a tradição de ensino da gramática do português, lecionada ao lado da retórica e da poética. Além disso, ainda não havia um reconhecimento formal da importância do ensino-aprendizagem do português como língua materna. Só na década de 1950 que as mudanças em relação aos conteúdos dessa disciplina começaram a ocorrer. Soares (2012) aponta que essas mudanças se dão devido às transformações políticas, sociais, culturais, *etc.*, ocorridas na sociedade brasileira da época e, “sobretudo, a possibilidade de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares” (SOARES, 2012, p. 151).

É nesse contexto que leis como a LDB são criadas, visando estabelecer e garantir direitos e diretrizes educacionais comuns, até então inexistentes no Brasil, conforme confirma a história educacional. No que diz respeito ao ensino do português, só recentemente, a partir da segunda metade do século XX, a disciplina é incorporada no currículo educacional como objetivo de ensino e aprendizagem. Com a primeira versão da LDB, em 1961, no tocante à língua materna, temos o seguinte:

O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional (ARTIGO nº 27 da LDB nº 4.024/61).

Embora o comentário da lei que elegemos seja breve e diga o que parece óbvio para nosso tempo, foi de extrema importância essa declaração. Ao dizer que o ensino primário é obrigatório e só será ministrado na língua nacional, isto é, em língua portuguesa, o discurso aí impresso faz menção a um pré-construído – interdiscurso – produzido desde o início da colonização do Brasil, após a Reforma Pombalina, em que só a classe economicamente prestigiada tinha direito à escola. Os anos iniciais do ensino, o que na lei é chamado de ensino primário, era adquirido no ambiente familiar. Além disso, perdurou-se por muito tempo o ensino em latim, por isso a necessidade da LDB nº 4.024/61 expressar essa obrigatoriedade, o que proporciona, de alguma maneira, uma valorização da língua nacional.



Na segunda versão da LDB, em 1971, em seu artigo primeiro e parágrafo segundo, podemos notar que a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa se estende ao primeiro e segundo graus, vejamos:

O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

Além da obrigatoriedade do ensino da língua nacional, confere à língua portuguesa especial relevo à medida que esta passa a ser vista pelo documento, no parágrafo segundo, inciso terceiro do artigo quarto como “instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

Na versão contemporânea da LDB nº 9.394/96, em seu primeiro parágrafo do artigo 26, notamos que há a inclusão obrigatória do estudo da língua portuguesa para o ensino fundamental e médio, vejamos na própria lei:

Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa [...] (ARTIGO nº 26, parágrafo 1º da LDB nº 9.394/96)

É possível, pois, verificar que o discurso da segunda versão da LDB, de que a aula deve ser ministrada em língua nacional se sustenta e se reestabelece na atual LDB, na qual inclui o estudo da língua com obrigatoriedade para todos os níveis de ensino da educação básica. Isso é possível, justamente porque, segundo Pêcheux (2008) todo discurso é indício de uma agitação nas filiações sócio-histórica de que faz parte, pois “constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço” (PÊCHEUX, 1999, p.56).

Assim, o ensino-aprendizagem de língua materna torna-se oficialmente estabelecido. Testemunhamos, através da memória discursiva, inscrita nos registros históricos, um verdadeiro “jogo” em torno da educação, de modo geral, e do ensino do português, de modo particular. Percebemos, ao longo deste trabalho, que o discurso tem memória, a qual não pode ser apagada. No âmbito dessa memória, instaurada por décadas, foi possível mostrar as suas atualizações na LDB vigente bem como a reconstituição do lugar ocupado pela língua portuguesa no cenário nacional e do seu ensino-aprendizagem em ambiente escolar, quando comparada com as duas versões antecedentes. Dessa forma, em concordância com Pêcheux (1999), compreendemos que uma memória não é uma



esfera plena, transparente ou de conteúdo, cujos sentidos seriam homogêneos, mas sim e “necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e conta-discurso” (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Assim, as três versões da LDB mantêm, entre si, uma relação com a memória, em que seus sentidos foram cristalizados e regularizados até formarem “um conjunto de sentidos e saberes que discursivizaram esse acontecimento histórico” (INDURSKY, 2011, p. 76).

CONCLUSÃO

Neste trabalho, objetivamos investigar o funcionamento da memória discursiva da disciplina Língua Portuguesa ao longo das três versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para isso, fizemos uma breve abordagem da teoria da Análise de Discurso, dando ênfase ao conceito de memória discursiva. Constatamos que, com a promulgação e instituição do português como língua oficial, houve uma valorização do idioma enquanto língua materna, levando a obrigatoriedade do seu ensino-aprendizagem no espaço escolar.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Memória Discursiva. LDB. Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 4.024/61**. 1961. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 5.692/71**. 1971. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/>



ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf Acesso em: 06 abr. 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 06 abr. 2017.

COURTINE, J-J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. **Poder-Saber-Ética nos Discursos do Cuidado de Si e da Sexualidade**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.

INDURKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURKY, F., MTTMAN, S. e FERREIRA, M.C.L. (Orgs.) **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011a, p. 67-89

PÊCHEUX, Michel. **Papel da Memória**. Campinas/SP: Pontes, 1999.

_____. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de discurso. In: _____. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas/SP: Pontes, 2011. p. 283-294.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 3ª ed. 2012, p 141-161.



**as representações de gênero nos discursos dos(das) estudantes do curso
normal médio do Instituto de Educação Euclides Dantas**

Greissy Leoncio Reis¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa maior vinculada a um projeto de dissertação de mestrado, intitulado “O Gênero e a Docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, da Universidade Federal da Bahia, que teve como um de seus objetivos analisar os discursos dos(as) estudantes do Curso Normal Médio do Instituto de Educação Euclides Dantas – IEED, de Vitória da Conquista – BA, no que concerne às ideias e concepções de gênero e sexualidade destes sujeitos, buscando analisar ainda, até que ponto o IEED tem formado professores(as) com as competências necessárias para trabalhar as questões de gênero na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil - RECNEI e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - PCNEF que se constituem documentos oficiais da Política Nacional em Educação recomendam o trabalho transversal com as questões de gênero e diversidade sexual.

O IEED é uma escola estadual que oferece desde o segundo ciclo do Ensino Fundamental ao último ano do Ensino Médio. No período da pesquisa (ano de 2010) o IEED possuía em seu quadro discente um total de 3.400 alunos, destes, 172 matriculados no Normal Médio, dos quais apenas cinco eram do sexo masculino o que evidencia a permanência da associação ideológica do magistério à área de interesse feminina, por uma suposta predisposição biológica (LOURO, 1997). A escolha pelo curso Normal Médio ocorreu por se tratar de uma modalidade de ensino que prepara para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, momento em que ocorre a constituição da personalidade humana, em que os discursos construídos

¹ Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM), pela Universidade Federal da Bahia Universidade Federal da Bahia – UFBA/Brasil. Endereço eletrônico: greissy.reis1@gmail.com



sobre o gênero exercem grande poder sobre a constituição e as relações entre os sujeitos.

Conforme Tereza de Lauretis (1994), a construção da identidade de gênero ocorre através de vários mecanismos ou “tecnologias” e em várias instâncias (família, escola, igreja, cinema, mídia, trabalho, etc.) e “discursos institucionais (teoria) com poder de controlar o campo do significado social e assim produzir, promover e implantar” representações de gênero [...] (LAURETIS 1994, p. 228).” Assim, analisar as representações de gênero presentes nos discursos dos estudantes do curso Normal Médio do IEED nos possibilitou compreender como as ideologias de gênero estão sendo veiculadas nos espaços formais de educação e o quanto esses espaços têm reproduzido um padrão hegemônico, dual e assimétrico de como ser homem e de como ser mulher em nossa sociedade.

METODOLOGIA

No desenvolvimento desta pesquisa, buscamos aliar teoria e metodologia, por considerá-las inseparáveis e imprescindíveis para o desenvolvimento de qualquer trabalho científico, pois “a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1993, p. 14). Assim, a fundamentação teórica não é algo separado do percurso investigativo, pois, à medida que a pesquisa vai se desenrolando, as questões, as dúvidas, as ideias vão surgindo e, então, buscamos na teoria as explicações sobre aquela realidade que aos poucos se desvela e que ainda pode trazer novas incógnitas, obrigando-nos a fazer novas incursões teóricas.

Nesse contexto, a categoria gênero se torna um instrumento capaz de analisar os impactos das ideologias não somente nas estruturas sociais como também nas estruturas intelectuais, ou seja, nas produções científicas, visto que gênero passa a ser entendido como um elemento constituinte da vida dos sujeitos e da sua interpretação. Indo mais além, trata-se de um elemento classificatório e organizativo do universo, para tanto utilizamos a contribuição das epistemologias feministas nos estudos de Tereza de Lauretis (1994), Guacira Lopes Louro (1995; 1997; 2007; 2008), Elizete Passos (1995; 1999) e Joan Scott (1994; 1995), dentre outros, que se constituem como referenciais deste estudo e que muito ajudaram a desvelar as relações de poder que se inscrevem e permeiam as relações entre atores e atrizes que compõem o palco do Normal Médio do Instituto de Educação Euclides

Esta pesquisa se desenvolveu *in loco*, no Curso Normal Médio do IEED, em Vitória



da Conquista, no ano de 2010, tendo como um de seus instrumentos metodológicos de investigação, a realização de oficinas com a abordagem de gênero junto a uma turma do terceiro, com 21 estudantes, do referido curso. A escolha pelo desenvolvimento da oficina de gênero como um de nossos instrumentos de coleta de dados, se deu por influência dos estudos feministas (HARDING, 1987; SARDENBERG, 2007), haja vista que esta técnica tem sido comumente utilizada como mais uma de suas atividades político-educativas. Ao pensarmos em oficina nos vem à mente um lugar de trabalho em que coisas são produzidas ou consertadas. É, portanto, uma técnica dinâmica que promove processos de criação e transformação (PORTELA; GOUVEIA, 1999).

A oficina teve como objetivo, além de diagnosticar as representações de gênero presentes nos discursos dos estudantes, avaliar os níveis de conhecimento teórico sobre a temática, além de promover a construção de conhecimentos de forma participativa com todos(as) os/as envolvidos(as) no processo. Escolhemos as turmas do final do curso por considerarmos que em função de todo o percurso do trabalho didático-pedagógico, os últimos anos do curso nos possibilitariam visualizar o nível de conhecimento e/ou aprofundamento teórico metodológico da abordagem de gênero prevista nos RECNEI e nos PCNEF que devem ser trabalhadas nos cursos de formação inicial para o Magistério.

Além da presença maciça do público feminino continuar revelando a ideologia que apregoa ser a docência a profissão ideal para a mulher, ao serem indagadas (os) sobre a escolha do curso, foi majoritária a afirmação da escolha ter sido por imposição da família, que considera esta profissão de fácil empregabilidade ou porque acreditam que a mulher já tem facilidade em lidar com criança graças à capacidade de ser mãe. Esse discurso, como acentua Louro (1997), reproduz a ideologia androcêntrica da relação entre docência e maternagem, segundo a qual, a mulher é biologicamente apta a educar, pois o fato de poder ser mãe a predispõe a atividades que exigem abnegação e amor, fundamentais ao exercício do magistério.

No que concerne às questões de gênero e sexualidade, foi possível perceber que os (as) alunos(as) em quase toda a sua totalidade não possuíam uma noção muito clara do significado desse conceito/categoria. Não houve, se quer, uma aluna ou aluno que definisse o conceito de gênero ou que soubesse vagamente a que esse termo se referia, sempre o relacionando ao masculino e feminino. Entretanto, apesar de as(os) estudantes não conseguirem explicar o que seria gênero, durante o desenvolvimento da oficina, começaram a contar experiências que tiveram durante sua atuação em escolas de Educação Infantil, sobre questões de preconceito em relação à homossexualidade, liberdade sexual, sobre o ideal de comportamento para homens e mulheres, etc.. Assim, pudemos perceber



que possuíam alguma noção sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade.

Todavia, em cada relato de experiências foi evidenciando nos discursos as idéias equivocadas e estereotipadas sobre determinados comportamentos infantis, observados em suas experiências docentes. Suas falas eram carregadas de preconceitos de gênero e concepções sexistas, sendo comuns afirmações do tipo, “tive alunos com um jeitinho de gay” ou “eu não acho certo meninos brincarem com brinquedos de meninas e vice-versa, isso influencia, futuramente, na opção sexual”, dentre outros relatos. Ao passo em que alguns estudantes intervinham nos comportamentos infantis tentando evitá-los, outros estudantes afirmaram preferir “não se meter”, diante de comportamentos infantis, que eles denominaram de “estranhos”. A partir dos discursos dos estudantes do Normal Médio sobre o comportamento das crianças, fica evidenciado manifestações preconceituosas sobre gênero, revelando que suas concepções de gênero estão engessadas pelos modelos estereotipados e sexistas de comportamento para homens e mulheres. Esse comportamento é mais comum do que se imagina, pois sociedade, ao apresentar simbolicamente seus anseios quanto ao comportamento que se espera de cada indivíduo, atribui à escola o papel de formar os sujeitos de acordo com esse modelo, com esse paradigma, e a escola, na maioria das vezes, não mede esforços para cumprir satisfatoriamente sua “nobre” função (LOURO, 2008).

CONCLUSÃO

Por meio dos pressupostos teórico-metodológicos e da análise de dados empreendidos nesta pesquisa, pudemos perceber que as representações de gênero presentes nos discursos dos estudantes do curso Normal Médio do IEED confirmam uma concepção heteronormativo e discriminatória sobre a construção das identidades de gênero, pautada em modelos antagônicos e assimétricos sobre masculino e feminino, o que contribui com a manutenção de uma sociedade discriminatória e sexista. Sendo assim, a formação docente necessita ser analisada e compreendida, como afirma Apple (1989), à luz das epistemologias feministas que dão conta de analisar o papel da educação na reprodução das relações desiguais de gênero. É, portanto, fundamental intervir nos cursos de formação para o magistério, no sentido de fomentar novas práticas educativas, pois, isentar-se de qualquer abordagem desse teor significa permitir que o discurso dominante discriminatório e preconceituoso vigore nesses espaços.



Palavras-chave: Gênero. Educação. Formação de Professor.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

HARDING, Sandra. "Is there a Feminist Method? In:] _____. **Feminism and Methodology**. Bloomington: Indiana University Press. 1987. p. 1-14.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLANDA, H. B. de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRYORE, Mary (Org.) **História das mulheres**. Rio de Janeiro: Contexto, 1995.

_____. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denise Bárbara; et al. (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre a formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PASSOS, Elizete Silva. **A educação das virgens: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995. 304p.

_____. **Palcos e platéias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia**. Salvador: UFBA/NEIM, 1999.

PORTELA, Ana Paula; GOUVEIA, Taciana. **Idéias e dinâmicas para trabalhar com**



Gênero. Recife: S.O.S. Corpo Gênero e Cidadania, 1999.

SARDENBERG, Cecilia Maria B. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista?
Revista Estudos Feministas [online], jan./jul. 2007.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-94, 1995.

_____. **Prefácio a Gender and Politics of History.** Cadernos Pagu, Campinas, n. 3, p. 11-27, 1994.



CIÊNCIA EM QUESTÃO: O QUE PENSAM ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DA UESB SOBRE A NATUREZA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO?

Guacyra Costa Santos¹
Pyerre Ramos Fernandes²
Renato Pereira de Figueiredo³

INTRODUÇÃO

Uma das características básicas do método científico é a possibilidade de resolver problemas por meio de suposições, de hipóteses, que devem ser testadas por meio de rigorosas observações ou experiências. Para que seja possível formar enunciados a partir da empiria, a obtenção dos dados da experiência, adquiridos por observação e experimentação, deve obedecer ao princípio da objetividade. Segundo este princípio, a escolha racional entre as teorias não deve envolver valores sociais ou juízos de valor. Ela deve apenas descrever a realidade, sem fazer prescrições; suas proposições são puramente factuais.

O postulado de objetividade implica, entre outros aspectos, que os fenômenos sejam observados por métodos ditos objetivos, ou seja, reproduzíveis e independentes, não da existência de observadores, mas da subjetividade dos observadores. A objetividade da metodologia científica seria então obtida por meio da separação entre um sujeito que observa e um objeto inerte, cujos segredos seriam revelados através desta observação. Nesta perspectiva, não caberia ao cientista, por exemplo, discutir o uso político de suas

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino e Conhecimento Científico (GEPECC). Atua como professora da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Endereço eletrônico: guacyracosta22@hotmail.com

2 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Nível de Mestrado Acadêmico em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Museu Pedagógico: Didática das Ciências Experimentais e da Matemática - GDICEM e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Conhecimento Científico - GEPECC. Endereço eletrônico: pyerre_fernandes@hotmail.com

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É professor adjunto do Departamento de Ciências Naturais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na cidade de Vitória da Conquista. Endereço eletrônico: renatofigueiredo2005@yahoo.com.br



descobertas. “Tudo se passa como se o sujeito fosse um mero tradutor do que está fora de si”. Essas são características de uma fazer científico que a professora Conceição Almeida (2012) identifica como sendo de uma ciência da assepsia.

O ensino das ciências (Física, Matemática, Biologia e Química) praticado em grande parte de nossas escolas, toma como foco apenas o produto final da atividade científica, desconsidera o processo de produção desses conhecimentos e atribui aos não cientista o papel de meros espectadores dos fenômenos descobertos pela ciência. A cultura universitária não é diferente; os currículos de quase todos os cursos estão permeados dessa visão da ciência como um conjunto hierarquizado de informações, repleto de regras, classificações, fórmulas, tabelas e gráficos pouco contextualizados em relação aos fenômenos apresentados. Este processo geralmente exclui a história e o contexto de produção dos fatos científicos, a reflexão pessoal sobre o material de estudo e as possibilidades de criação pessoal.

Harres (2008) afirma que o conhecimento científico não se restringe em saber fatos científicos (como a distância da Terra ao Sol, a idade da Terra, as diferenças entre mamíferos e répteis etc.), mas, entender a natureza da ciência, numa perspectiva mais humana e dinâmica, proporcionando ao estudante uma visão adequada sobre a natureza da ciência.

Inúmeros outros pesquisadores apontam a importância e necessidade do entendimento adequado da natureza da ciência para a formação dos alunos, em todos os níveis de ensino a fim de proporcionar o conhecimento científico e tecnológico à maioria da população escolarizada em nosso país. Estudiosos desta temática questionam o distanciamento entre os modelos e teorias utilizados nas salas de aula e a compreensão dos fenômenos naturais, bem como, a ausência de dinamismo no ensino das ciências – um trabalho didático-pedagógico que favorece a indesejável “ciência morta” (Delizoicov, Angotti e Pernambuco, 2011).

Na Biologia, por exemplo, as conclusões do Projeto Genoma Humano (PGH), no início deste século, possibilitaram o despertar para as limitações da ciência e, ainda, para a ruptura de conceitos e da ingênua visão linear do progresso científico. Talvez por isso, como afirma o biofísico e filósofo Henri Atlan, seja urgente a necessidade de reflexão consistente acerca de problemas oriundos das inovações biotecnológicas com as quais convivemos e às quais pensamos estar acostumados. (ATLAN, 2009).

Feitas essas considerações, apresentamos nossa opção pela visão epistemológica de Ludwik Fleck (1896-1961) como norte desta investigação. Fleck pertence ao campo da medicina. Suas ideias relativas ao “estilo de pensamento” e “coletivo de pensamento”



possibilitam a utilização de sua epistemologia como fundamento para pesquisas em diversas áreas do conhecimento, sem restringi-la apenas ao campo da saúde. (SCHEID; FERRARI; DELIZOICOV, 2011).

Em 1935, Fleck publica seu livro *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. O prólogo do livro apresenta uma crítica à visão do fato como algo fixo, permanente e independente da opinião subjetiva do cientista. Já então, Fleck (2010) acentua que a ciência deveria ser entendida como uma atividade historicamente elaborada por coletivos de pensadores, afirmando que o conhecimento teria origem sócio-histórica. Em sua dissertação, ele aborda a progressão do conceito de sífilis e o desenvolvimento da reação de Wassermann, utilizada para o diagnóstico sorológico dessa enfermidade, tendo em vistas a compreensão de suas principais categorias: estilo de pensamento, coletivo de pensamento, círculos esotérico e exotérico e formação de pré-ideias ou proto-ideias. (FLECK, 2010).

Fleck defende que a ciência deve ser entendida essencialmente como um processo coletivo. Ao abordar o conhecimento científico Ludwik Fleck opõe-se claramente ao modelo empirista-indutivista, atribuindo ao sujeito um papel ativo. (FLECK, 2010).

Na busca da construção de um conhecimento escolar adequado às necessidades educativas de hoje, consideramos imprescindível levar em consideração as concepções científicas dos licenciandos do curso de Física uma vez que estas constituem uma autêntica epistemologia sobre o conhecimento escolar que poderá influir em suas futuras escolhas pedagógicas – como, por exemplo, a escolha do livro didático pelo professor. Reconhecemos a impossibilidade de estabelecer uma correspondência entre as concepções científicas dos licenciandos e sua conduta em sala de aula, partindo apenas de um estudo acerca da concepção sobre ciência do aluno de licenciatura. Contudo, essa pesquisa colabora com os estudos realizados em torno da formação inicial docente, que indicam a necessidade de discussões epistemológicas que poderiam contribuir para a compreensão da complexidade na construção dos fatos científicos, reforçando a ideia de se fazer uma reformulação não apenas na concepção de ciência dos livros didáticos, mas, especialmente, na concepção de ciência dos cursos de formação inicial e continuada de professores. (SCHEID; FERRARI; DELIZOICOV, 2011).

A partir desta perspectiva, tomamos por objetivo do presente estudo caracterizar as concepções sobre natureza da ciência dos estudantes do curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista.



PROCEDIMENTOS

A pesquisa em questão, trata-se de um estudo de cunho qualitativo, o qual se caracteriza por uma avaliação subjetiva com seres humanos, considerando suas concepções acerca do universo estudado, nesse caso, o Conhecimento Científico. O universo pesquisado envolveu alunos do sexto e oitavo semestres do Curso de Licenciatura em Física da UESB de Vitória da Conquista.

O instrumento utilizado para a construção dos dados foi um questionário estruturado contendo cinco questões objetivas cada uma delas abordando uma concepção de ciência. Os alunos foram instruídos a escolher apenas uma das alternativas que melhor expressasse a sua concepção de ciência.

As questões (que caracterizavam as categorias de estudo adotadas pelos pesquisadores) foram baseadas em estudos similares que apresentam definições e concepções sobre a natureza da ciência, realizados por Abell e Smith (1994) e Figueiredo et al. (2014). Utilizamos as categorias: descoberta, conhecimento, processo, explicação e educação, sendo que os conceitos relativos a elas, foram extraídos das respostas consideradas mais representativas de cada categoria, obtidas com a pesquisa realizada com alunos do Curso de Ciências Biológicas por Figueiredo et al. (2014). Sinalizamos abaixo as categorias às quais os alunos foram convidados a responder:

Descoberta: Ciência é um conhecimento que temos sobre o mundo e é através dela que realizamos novas descobertas. Sendo muito importante para nosso desenvolvimento.

Conhecimento: Ciência refere-se a gênese do conhecimento. Todas as áreas de conhecimento sejam elas humanas, exatas, agrárias, da saúde e naturais, permeiam o campo da ciência, logo sem presença da mesma, tais áreas não se constituiriam.

Processo: Ciência é a produção do conhecimento em prol da compreensão do meio em que vivemos a melhoria de vida. É o estudo da vida e a correlação desta com realidade para capacitar a intervenção de cidadãos em situações do dia a dia de forma participativa e construtiva. É a construção de saberes e reconstrução destes a partir das observações e questionamentos que levam a uma tentativa de explicação.

Explicação: Ciência é ter sabedoria independente da área; independente de ser acadêmico ou não, Ciência é estudar, é descobrir o como e os porquês e como isto afeta o conhecimento.

Educação: Ciência é o compartilhamento de conhecimentos e informações em aulas de disciplinas científicas a exemplo da química, física e biologia.



RESULTADOS

Os dados da pesquisa foram obtidos no período regular de aulas do curso de Licenciatura em Física, os questionários foram respondidos por vinte e dois alunos: quinze do sexto semestre e sete do oitavo semestre.

Em relação às concepções de ciência, 4,5% dos participantes da pesquisa classificaram como descoberta, outros 4,5% como conhecimento; 77,3% dos estudantes entendem a ciência como processo e 13,6% como explicação. A categoria educação não foi abordada por nenhum dos sujeitos da pesquisa. A categoria processo, desponta entre as demais como a concepção predominante entre os alunos do Curso de Física na UESB de Vitória da Conquista.

Esta pesquisa encontra-se na fase de construção. As análises e discussões relativas aos resultados aqui expostos ainda não foram realizadas. O cronograma inicial ficou prejudicado em função das paralizações e greves ocorridas na universidade. Após as análises e discussões, está ainda prevista a comparação dos dados obtidos no curso de física, com os obtidos no curso de biologia, a fim de construir um primeiro mapa do conhecimento científico nos cursos de licenciatura de Vitória da Conquista, o qual posteriormente poderá ser alargado com a inserção do estudo de outras licenciaturas como, matemática, história e geografia.

Palavras chave: Formação de Professores. Conhecimento Científico. Ludwick Fleck.

REFERÊNCIAS

ABELL, S. K.; SMITH, D. C. What is science? Preservice elementary teachers' conceptions of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 16, pp. 475-487. 1994.



ALMEIDA, M. C. X. de. Narrativas de uma ciência da inteireza. In: ALMEIDA, M. C. X. de. Ciências da Complexidade e Educação: Razão apaixonada e politização do pensamento. Natal: EDUFRRN, 2012.

ATLAN, H.; BOTBOL-BAUM, M. Dos embriões aos homens. Tradução Leandro Neves Cardim Aparecida. São Paulo: Editora Santuário, 2009.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEIREDO, R. P.; SILVA, A. C. G.; ROCHA, A. M. S.; MENEZES, M. O. Sobre a natureza do conhecimento científico. In: Revista da SBEnBio/Associação Brasileira de Ensino de Biologia. V0 – (2015-). Niterói, RJ: RBenBio, 2014.

FLECK, L. Gênese e desenvolvimento de um fato científico. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

HARRES, J. B. S. Natureza da ciência e implicações para a educação científica. In: MORAES, Roque (org.). Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas. 3 ed. p. 37-68. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SCHEID, N. M. J.; FERRARI, N.; DELIZOICOV, D. Concepções sobre a natureza da ciência num curso de ciências biológicas: imagens que dificultam a educação científica. Investigações em Ensino de Ciências. v. 12, n. 2, p. 157-181, 2007. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br>. Acesso em: 20. mar. 2011.



FORMAÇÃO DE GESTORES EM VITÓRIA DA CONQUISTA, UMA BREVE ANÁLISE DO PROGRAMA PROGESTÃO 2015/2016

Guacyra Costa Santos¹
Eliane Nascimento dos Santos²
Wanderson Oliveira Santos³

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz resultados de análises realizadas pelos pesquisadores, Tutoras e Técnico do Programa Escolas de Gestores/ Progestão-BA realizado em Vitória da Conquista, sobre a posturas dos gestores de escolas municipais para com a formação continuada. O resumo é o resultado de Trabalho de Conclusão de Curso –TCC–apresentado à Faculdade Albert Einstein- FACEI, SAA, como requisito de conclusão do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar, tendo como objeto de pesquisa as formações continuadas de gestores no formato EAD dentro do Programa citado, relativo à edição 2015/2016. As análises que foram feitas apresentam aqui um recorte, tendo como objetivo realizar uma breve reflexão sobre a importância que os Gestores dão à formação continuada bem como indagações sobre os motivos apresentados por estes no que se refere as desistências durante o curso.

A Formação de Gestores é uma Política Pública que visa atender este grupo de educadores que, exercendo a função deverão buscar meios de melhorar os resultados e índices da Educação Básica, sobretudo da comunidade na qual está inserida.

Partindo da necessidade, de repensar o papel do gestor, através da Portaria Ministerial nº 145 de 11 de fevereiro de 2009, desenvolvida pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), por meio da Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Conhecimento Científico (GEPECC). Endereço eletrônico: guacyracosta22@hotmail.com.

2 Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, Graduada em Pedagogia/ UESB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo- GEPEC/CNPQ. Endereço eletrônico: lika_enascimento@hotmail.com

3 Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, técnico da Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória da Conquista – BA, Mestrando do Programa de Pós-graduação em Geografia/UESB. Endereço eletrônico: wanderson18@gmail.com



Educacional, foram criadas as Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública, uma parceria dialógica com as Universidades e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Dando continuidade à proposta o grupo mencionado elabora e executa as formações continuadas para os gestores de todo o Brasil, via formatação EAD, tendo como objetivo básico contribuir com a formação dos gestores educacionais das escolas públicas, baseada na dialética entre a teoria e a prática, dispondo de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade.

PROCEDIMENTOS

A metodologia apresenta grande relevância na realização de uma pesquisa pois, como afirmam Ludke e André (1986), esta é o caminho a ser trilhado para se chegar aos objetivos apontados, é esse caminhar que norteia as ações a serem desenvolvidas. Para dar conta desse processo optou-se neste trabalho pela realização da pesquisa bibliográfica com ênfase na análise documental. Através destes mecanismos os pesquisadores buscaram conhecer e compreender a política pública que defini a formação EAD para os gestores em âmbito Nacional e Municipal e para este recorte priorizaram dados estatísticos sobre o curso citado, analisando os documentos apresentados pela Secretaria Municipal de Educação – SMED.

FORMAÇÃO DE GESTORES EAD E O PROGESTÃO

A formação continuada dos gestores é um dos assuntos que tem permeado constantemente as discussões no meio acadêmico, não apenas pelo fato de a mesma “melhorar” a formação do indivíduo, mas por está diretamente ligada à qualidade do ensino.

Segundo BRASIL (2009, p. 04), “o Programa Nacional Escola de Gestores foi implementado, em caráter experimental, em 2005, sob a coordenação do INEP, tendo realizado um projeto-piloto de formação de dirigentes. Como aponta Nascimento (2012), as formações continuadas para os professores gestores, no formato Educação à Distância (EAD) passou a ser executada enquanto programa, a partir dos anos de 2006, pois “o



curso em Gestão Escolar utilizando tecnologia de educação a distância foi realizado pela primeira vez em 2006 no município de Salvador/BA”. Logo em seguida, surge em 2007, outro curso na modalidade EAD com maior abrangência, em parcerias com o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias de Educação Municipais, Estaduais e Universidades, sobretudo no estado da Bahia.

A formação continuada é uma das exigências apresentadas pela LDBEN 9.394/96, em seu Artigo 62, bem como na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, inciso VI, ambos os documentos preconizam sobre a importância da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, preveem e sugerem aos gestores que promovam-na para garantir, sobretudo a qualidade da formação do profissional e da aprendizagem dos educandos. O programa Formação Continuada está articulada com o plano de metas, Compromisso Todos pela Educação, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no país.

Na Bahia, assim como nos demais Estados brasileiros, o PROGESTÃO surge como uma política de formação continuada, destinadas a gestores escolares, secretários e coordenadores pedagógicos que atuam em escolas públicas estaduais, indígenas e municipais (MACHADO, 2006).

No município de Vitória da Conquista, o curso teve nos anos de 2015/2016 a duração de 01 (um) ano e dois meses, devendo o gestor municipal, através da SMED, designar os profissionais e toda a estrutura dos encontros presenciais bem como articular as visitas dos tutores nas escolas onde tinham cursistas gestores.

Como pode ser observado, a adesão da equipe gestora das escolas e creches do município foi bem expressiva, como destacado na tabela 01, abaixo:

Tabela 01:

RELATÓRIO – 1ª FASE – 2015							
Município	Nº Tu- tores	Nº Tur- mas	Nº De Cursistas			Nº De Escolas Atendidas	Nº De Alunos Beneficiados
			Pré-matrícula	Desistentes de efetuarem matriculas	Matriculados		
Vitória da Conquista – BA	04	04	129	36	93	32	18.839

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista – BA, 2017. Organizador: SANTOS, Wanderson Oliveira. – 2017



Diante do quadro apresentado a secretaria viu-se na situação de criar a estrutura necessária para atender ao público matriculado no curso, divulgando a priori que seria pré-requisito para se candidatarem aos cargos de diretores nas eleições do corrente ano. Após elaboração do edital a condição foi revogada, levando muitos cursistas a desistirem de continuar a formação, como mostra o quadro 2 abaixo:

Tabela 02:

Relatório Final – 2016							
Município	Nº Tu- tores	Nº Tur- mas	Nº de Cursistas			Nº De Escolas Atendidas	Nº de alunos Beneficiados
			Matricula- dos	Desistentes	Concluín- tes		
Vitória da Conquista – BA	01	01	93	69	24	12	8.205

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista – BA, 2017. Organizador: SANTOS, Wanderson Oliveira. – 2017

RESULTADOS

A estrutura do curso exige a realização de encontros mensais de 8 horas por dia, devendo as demais serem realizadas em outro local com acesso ao ambiente virtual, devendo formar um total de 300 horas ao final deste. Para os pesquisadores, esta organização é entendida como favorável à participação dos cursistas, o ingresso e permanência no referido curso. Outro ponto favorável a ser abordado é o fato de os cursistas estudarem durante o período da gestão e em ambiente virtual, o que os leva a não se ausentar por muito tempo do sem espaço de trabalho com isso poder aliar teoria à prática.

Segundo Nascimento e Andrade (2012), as formações do Programa Progestão, no formato EAD, ainda possuem muitas lacunas, entre eles a formatação do curso que é repetitiva. Entendemos que qualquer modalidade de ensino precisa ser prazerosa pois o tempo destinado à realização das tarefas tornam-se exaustivas, em função da jornada de trabalho.

No caso do município de Vitória da Conquista, pode-se deduzir que os gestores não atribuem a formação continuada uma necessidade, ou prioridade. Pela quantidade de desistência percebe-se que o curso teria um valor curricular e não de formação profissional



no sentido de auxiliá-los na prática cotidiana. Diante deste exposto os pesquisadores foram levados a questionar: Como os gestores entendem e desempenham a sua função nas unidades escolares? Quais mecanismos poderiam ser usados para que os mesmos percebessem a importância da formação Continuada em seu exercício profissional? Entendemos que se faz necessária uma mudança de postura dos gestores com relação à formação continuada pois, a mesma tem o objetivo de preparar o profissional a um constante aperfeiçoamento da prática.

Palavras-chave: Formação Continuada. Escola de Gestores. Política Pública.

REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35.

ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**.

Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica**, 2009.

MACHADO, M. A. de M. **Progestão**: construindo saberes de práticas de gestão na escola pública / Maria Aglaê de Medeiros Machado, coordenação e organização. – Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2006.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão. ARAUJO, Jomária Alessandra Q. de Cerqueira. Uma análise sobre o curso de EAD para formação de gestores escolares da rede municipal de Salvador/Ba. IN: **VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**. São Cristóvão - SE. Set. 2012.

Estatuto do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista, Bahia. Fonte: <http://www.pmvc.ba.gov.br/wp-content/uploads/10.Lei-1762-agist%C3%A9rio.pdf>. Acessado em 23 de fevereiro de 2017.



**PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DOS ALUNOS DO
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UESB**

Guilherme Matos de Oliveira¹
Nerêida Maria Santos Mafra De Benedictis²

INTRODUÇÃO

Na atualidade compreende-se a educação como um dos fatores significativos na construção de um sólido desenvolvimento de uma sociedade. Dentro dessa perspectiva, este trabalho tem como intuito apresentar uma breve reflexão acerca das experiências e aprendizagens adquiridas pelos estudantes de licenciatura em Geografia da UESB que estão com seu curso próximo à conclusão e que já contam com uma série de orientações no exercício à prática docente.

Assim, pode-se evidenciar tanto a realidade da formação docente quanto do ensino nesta instituição, no que diz respeito à formação docente dos graduandos em Geografia, bem como as práticas adquiridas pelos graduandos durante o período em que estão no curso.

METODOLOGIA

Para a metodologia deste trabalho foram realizadas revisões bibliográficas, pautando em ideias e discussões de autores específicos da área como Castrogiovanni (2007), que discute sobre as práticas de estágio; Khaoule (2008), que aponta o estágio como ação concreta para a formação docente; Luckesi (1994), destacando o uso da tendência crítico-social em sala de aula, bem como Silva e Pires (2013), abordando sobre

1 Licenciando em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Brasil). Endereço eletrônico: ggui995@gmail.com

2 Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Brasil). Atualmente é professora Assistente do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do grupo de pesquisa NUAMSE. Docente DG/UESB/Brasil. Endereço eletrônico: nereidamafrabenedictis@gmail.com



os desafios enfrentados pelos estudantes na didática geográfica aplicada na academia.

Foram utilizados também questionários aplicados aos estudantes do 8º semestre do curso em licenciatura em Geografia da UESB no período de 2015.1, cujo foco de entendimento foi o de compreender a realidade das aprendizagens e experiências da prática docente a qual estes estudantes possuem quando estão inseridos em sala de aula.

A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Atualmente, um dos elementos de relevância na discussão sobre educação em nosso país é da formação do professor em vista da qualidade do ensino ministrado nas diversas instituições educacionais e nos seus diversos níveis.

Nosso pensamento deve ser gestado enquanto futuros professores no contexto escolar a qual este profissional está inserido. É preciso perceber o valor e o papel da escola, bem como o papel do professor e, conseqüentemente, refletir sobre a formação inicial à docência e de propor novas formas no processo formativo destes profissionais.

Nesse contexto, o professor deve ter a preocupação de desenvolver seu trabalho com qualidade para uma escola com um futuro diferente; fazer a relação entre o conhecimento e a realidade estudantil; utilizar de seus conhecimentos, habilidades, valores a serviço da melhoria da escola; e compreender que seu papel é crucial para a construção desta escola de qualidade.

Em meio a essa proposta surge a necessidade de somar as informações advindas das disciplinas teóricas do curso de licenciatura com as metodologias utilizadas em sala de aula, que fazem a transição desta teoria de forma didática. Entretanto, o que se tem observado é a inversão dessa concepção. Muitos dos docentes de nível superior preconizam o valor da racionalidade técnica em detrimento da base de ensino em que devem ser formados os estudantes de graduação. Esta, sem dúvida, é uma das barreiras enfrentadas pelos alunos em processo de formação. Desse modo, Silva e Pires (2013) afirmam que:

[...] É recorrente a ideia de que, nesse nível de ensino, não é necessário conhecimento pedagógico, de que o domínio dos conteúdos do campo disciplinar é suficiente para o ensino e de que a construção do conhecimento é decorrente, essencialmente, da transmissão do conhecimento por parte do professor. É comum, também, no âmbito da docência superior o não reconhecimento da profissão de professor. (SILVA e PIRES, 2013, p.94-



95).

Assim, o espaço acadêmico deve moldar-se ao contexto do ensino-aprendizagem para atender seus alunos, principalmente os licenciandos. É o professor formador que estabelece esta relação, onde ele pode e deve fundir a sólida concepção teórica que possui às formas pedagógicas que devem ser aplicadas no ensino com base nessas teorias.

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pelas orientações advindas das disciplinas teóricas do curso de licenciatura é que se efetiva a prática daquilo que se aprendeu durante o curso. O momento do estágio compreende a vinculação destes acadêmicos na comunidade escolar, tendo o acesso de um conhecimento atrelado à realidade daquele espaço por diversas dimensões.

O estágio de formação docente é o momento favorável para o enriquecimento profissional na vivência do espaço escolar. É nesse contexto formativo que se estabelecem as relações no interior da escola e fora dela. Somam-se a esse momento da formação, nesse espaço de trocas, repensar o conhecimento, as experiências e as práticas realizadas, bem como a consciência política e social necessária a uma compreensão e inserção do professor no mundo do trabalho (KHAOULE, 2008).

Dessa forma, se busca o estágio precedido de uma reflexão da realidade sobre o ensino de geografia, como transmitir os conhecimentos da disciplina e de como intervir nesse contexto. Nessa perspectiva, Castrogiovanni (2007) afirma que:

O desafio a que se propõem estes professores é pensar a sua própria prática e exercitar a sua função docente para além do compromisso funcional a que se habilitam com a titulação de licenciados em geografia. E nos mostram que é possível fazer diferente da monotonia que se implantou nas escolas de um modo geral e da geografia particularmente. (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 8)

Para isso, é necessário disponibilidade de tempo na escola, para que o estagiário apreenda o espaço escolar onde estará inserido para poder fazer suas intervenções, baseado na prática de ensino, contribuindo no avanço do conhecimento escolar. Portanto, cabe ao estagiário o desenvolvimento de práticas que possam auxiliá-lo no exercício à docência.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para se compreender esse universo da prática pedagógica foram aplicados questionários a oito graduandos do 8º semestre do curso de licenciatura em Geografia da UESB no período de 2015.1. Assim, os alunos foram questionados sobre a formação que recebem ao longo do curso e o lugar da geografia nesse processo.

A maioria dos pesquisados optaram pelo curso de Geografia pela vontade de lecionar a disciplina. Entretanto, visualizaram a amplitude da responsabilidade que estariam assumindo somente depois de começarem a cursar a licenciatura. Tal realidade ocorre em virtude de não estarem seguros no conhecimento que apreenderam no Ensino Fundamental, já que apenas no Ensino Médio é que decidiram se concentrar nesta área do conhecimento.

Perguntados sobre o que esperavam da atuação futura como professores, a maior parte dos questionados frisou que esperam contribuir com o que tinha de conhecimento adquirido na universidade e de poder transmitir da melhor maneira possível aquilo que tinham agregado durante o curso superior.

Tem-se a preocupação, entre eles, das formas de como podem suprir, com seus conhecimentos, a falta de recursos necessários à prática docente. Contudo, sabem da responsabilidade de estarem buscando aperfeiçoar o que aprenderam na academia e de refletirem acerca do que ensinar e como ensinar geografia. Em meio a essa realidade, os alunos pesquisados confirmam que o estágio significa a oportunidade de relacionar teoria e prática numa experiência significativa do exercício da docência.

Muito se discutiu quanto às pretensões que tinham na abordagem teórica que usariam em sala de aula. Os discentes ainda apontaram que os procedimentos que utilizariam no exercício da docência se dariam através dos métodos da tendência progressista crítico-social. Sobre isso, Luckesi (1994) destaca quanto à importância no uso da tendência crítico-social em sala de aula.

Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor; momento em que se dará a “ruptura” em relação à experiência pouco



elaborada. (LUCKESI, 1994:71)

Os alunos pesquisados consideram pertinente utilizar da tendência crítico-social, ou aprendizagem significativa. Essa percepção converge na visão de que os conteúdos trabalhados em sala de aula devem contemplar a realidade a qual os alunos estão imersos, para que possa estimular o senso crítico e relacionar o conteúdo ministrado com a sua realidade e do que agregariam através do conteúdo naquilo que já compreendiam, e conseqüentemente, ter um olhar crítico diante do seu espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário repensar a formação inicial e continuada do professor de Geografia de acordo com as necessidades sociais que a escola adquire, pois a escola sendo um ambiente agregador de atividades e complexidades sociais, permite novos caminhos aos seus alunos, novas reflexões na busca de respostas das diversas realidades do seu cotidiano. Portanto faz-se necessário, possibilitar ao futuro professor a construção e consolidação de uma identidade profissional que é garantida pela formação, baseada na vinculação da teoria com a prática desde o início da graduação, para uma inserção efetiva e de qualidade na realidade educacional.

É importante pensar também na produção de conhecimentos balizados em fundamentos epistemológicos que vislumbrem e assegurem uma formação à docência frente aos desafios do contexto em que se vive.

Enfim, que se concebam as práticas docentes como campo de apreensão do conhecimento indispensável para a formação do professor de Geografia, buscando superar suas atividades pedagógicas de forma monótona, reconhecendo sua contribuição na construção de uma escola mais efetiva democraticamente e mais aberta a todos e para todos.

Palavras-chave: Ensino. Formação. Docência. Geografia.

REFERÊNCIAS



CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Et. al. **Ensino da Geografia: caminhos e encantos.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. **Projetos de Ensino: contribuições para a formação de professores.** Goiânia, 2008.170 p. Dissertação de Mestrado em Geografia – Instituto de Estudos socioambientais da Universidade Federal de Goiás, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** Cortez Editora. São Paulo,1994.

SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (orgs). **Desafios da didática da geografia.** Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013.



PEDRO ZULEN E OS INTÉRPRETES DO PERU CONTEMPORÂNEO (1912-1919)

Guillermo Alexis Fernández Ramos¹

INTRODUÇÃO

O centro de minha pesquisa é a trajetória política e acadêmica de Pedro Zulen. Zulen nasceu na cidade de Lima, em 12 de outubro de 1889. Faleceu na mesma cidade em 27 de janeiro de 1925 vítima de tuberculose. Jornalista e filósofo peruano. Seu trabalho mais reconhecido foi o que desempenhou na Associação Pró-Indígena entre os anos de 1909 a 1916, desde então assumiu a reivindicação dos indígenas. Embora, nesta participassem várias pessoas, foram três as que assumiram a direção: Dora Mayer, Joaquín Capelo e Pedro Zulen.

Lamentavelmente na História e Ciências Sociais no Peru seu trabalho tem sido ofuscado pela obra de intelectuais como Manuel González Prada e José Carlos Mariátegui a quem sim tem sido dedicado uma bibliografia abundante (LEIBNER, 1997). Nos últimos anos esta limitação tem começado a ser revisitada por especialistas do campo das humanidades, que se preocupam em resgatar suas contribuições ao desenvolvimento da filosofia e ao pensamento social no Peru (LAZARTE, 2006; ROJAS, 2014).

Nesta comunicação apresentarei algumas notas sobre Zulen e seus debates com os intérpretes do Peru Contemporâneo sobre o “problema do índio” no Peru. A partir de isso podemos perguntar: até que ponto foi criativa sua teoria e práxis.

METODOLOGIA

A investigação sustenta-se na análise de uma variedade de fontes documentais produzidas por Zulen ao longo de sua vida e que na atualidade são sob guarda da Biblioteca Nacional do Peru (Arquivo Pedro Zulen). Dentre as fontes estão os livros que publicou ao longo de sua vida, a correspondência pessoal, seus artigos jornalísticos e manuscritos

¹ Mestrando em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana e membro do Laboratório de História e Memória das Esquerdas e Lutas Sociais (LABELU). Peruano. Email: guillermo_ean@hotmail.com.



inéditos. O fundo conta, ainda com a maior parte da documentação da Associação Pró-Indígena, onde poderemos analisar sua ação como homem público. Também, na Biblioteca Nacional e na Biblioteca Central da Universidade Nacional Maior de São Marcos encontramos os jornais e revistas que dirigiu: *El Deber Pro-Indígena* (1909-1916), porta-voz oficial da Associação Pró-Indígena, *La Autonomía* (1915), jornal que dirigiu de maneira individual e no qual teve debates com a intelectualidade regional a respeito das problemáticas regionais.

A bibliografia sobre Zulen tem abarcado vários aspectos de sua vida: estudante universitário, filósofo, pensador social, político e organizador cultural. A maioria dessa historiografia tende a priorizar um aspecto em detrimento de outros, mas, o debate principal gira em torno de sua posição política. Para os fins deste trabalho é pertinente analisar sua produção acadêmica, bem como sua atuação política.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O recorte temporal da investigação situa-se entre os anos de 1912 e 1919, período no qual Zulen teve uma participação ativa na vida pública. O contexto internacional caracteriza-se por duas revoluções populares: a Revolução Mexicana (1910) e a Revolução Russa (1917). No mesmo período acontece a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

No plano nacional encontramos numa etapa conhecida como a República Aristocrática. Nessa etapa governam com relativa continuidade civis, isso é importante tomando em conta que durante o século XIX o predomínio tinha sido o governo militar. Por outro lado, o país estava saindo de uma reconstrução nacional, depois, da estrepitosa derrota na Guerra contra Chile, que tinha deixado o país numa ruína material e moral. Sobre as classes dominantes peruanas, existe um debate sobre se essa, nessa conjuntura tinha um carácter dependente do capitalismo internacional ou se é que desejava o desenvolver no Peru. Por exemplo, Mariátegui em 1928 propunha que tínhamos uma burguesia dependente, que aceitou conviver com a classe latifundiária. Assim, a burguesia nunca soube ser uma classe dirigente capaz levar-nos ao capitalismo. No caso das classes populares nesta conjuntura estão marcadas, segundo Alberto Flores Galindo e Manuel Burga (1997 [1980]), pela resistência das comunidades camponesas à expansão das fazendas (1910) e as grandes sublevações do sul peruano (1919-1923).

O historiador Marcos Garfias menciona que, nesse tempo “La intelectualidad



peruana era entonces una minoría distinta y distante de los indígenas, poblacionalmente el sector mayoritario del país” (p. 128). Por mais que Garfias fale de uma geração anterior à Zulen, sua afirmação também é aplicável a sua. Tradicionalmente, por razões cronológicas, a Zulen situa-se dentro da geração de novecentos (CASTILLO, 2012). Esteve marcada por intelectuais como *José de la Riva Agüero y Osma* (Lima, 26 de fevereiro de 1885), *Víctor Andrés Belaúnde* Diez-Canseco (Arequipa, 15 de dezembro de 1883) e Francisco García Calderón Rey (Valparaíso, Chile, 8 de abril de 1883), os mais brilhantes representantes do pensamento conservador peruano. Seus integrantes tentaram avaliar o Peru desde uma perspectiva global. Por classe social provinham da burguesia ou da oligarquia peruana. Todos eles frequentaram junto a Zulen as aulas de San Marcos entre fins do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Assim mesmo, segundo SabyLazarte eles integraram a primeira composição da Associação Pró-Indígena (1909), que tinha discussões quanto à necessidade de tratar de solucionar o “problema do índio”. Posteriormente, seguirão caminhos diferentes, anos depois, e já morando em Estados Unidos, Zulen chega a afirmar sobre eles:

Los hombres que en el Perú han dado con la realidad no son más que Labarthe, por un lado, y Capelo, por otro. Todos los demás adolecen de falta de sentido de la realidad, y me parecen como otros de por aquí, que creen que estas universidades por tener grandes edificios y medios son realmente universidades. He querido escribir sobre esto, pero desalentado y moralmente errante, como estoy aquí, pasando trabajos, no hay ganas para nada (Correspondência de ZULEN a TELLO, Cambridge, fevereiro 3 de 1922).

As inquietudes de Zulen continuaram quando junto a Dora Mayer e Joaquín Capelo impulsionaram a organização da Associação Pró-Indígena desde o ano de 1909 a 1916. Seguindo a Carlos Arroio (2005), Gerardo Leibner (1997a e 1997b) e Wilfredo Kapsoli (1980) podemos afirmar que a experiência da Associação Pró-Indígena foi a primeira tentativa de uma organização de carácter popular e em escala nacional, sendo Zulen seu principal organizador. Além disso, seguiu uma trajetória diferente à dos outros integrantes da direção da Associação, como por exemplo, Dora Mayer acabou se voltando para posições mais conservadoras, Joaquín Capelo optou por se afastar da política, enquanto Zulen se radicalizou, isso se apresentava em seus textos *Entre los aimaras de Chucuito* (1915), *Revolucionários; si, revolucionarios* (1915), *Destruyamos el latifundio!* (1915) e *Socialismo y problema social peruano* (1918). Nessas obras são recorrentes suas ideias sobre as classes sociais, sua crítica às classes dominantes, sua crítica ao centralismo no Peru e à repressão



do Estado. No entanto, é preciso considerar que as primeiras organizações camponesas e operárias de carácter nacional estavam ainda em processo de formação.

Agora, especificamente é necessário analisar quais são os problemas e as propostas segundo as quais, Zulen considera que se poderia solucionar o “problema do índio”. Para começar, é necessário realçar que os escritos de Zulen não são isolados, segundo o historiador Jorge Basadre, a principal contribuição dos intelectuais peruanos do século XX foi pensar o “problema do índio”. Assim temos textos de toda a índole (artigos, teses, ensaios, entre outros) como as teses apresentadas na Universidade São Agustín de Arequipa de José Enrique Galegos titulada “*El problema social de la raza indígena em relación com el régimen fiscal sobre el dominio de la propiedad rural*” (1920) e Teodosio Salcedo com “*Estado de las comunidades indígenas em el departamento de Ayacucho*” (1921). No entanto, é necessário analisar até que ponto a conjuntura internacional e nacional condicionaram sua ação, como diria Karl Marx:

Os homens fazem sua própria história, mas não fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, s/d, p. 203).

Neste sentido, Zulen encontra-se entre a República Aristocrática, anos nos quais a burguesia peruana convive com a classe latifundiária, a sociedade de seu tempo exerce o controle através da violência e não da hegemonia cultural, isso é visto como produto da permanência das fazendas e a exploração nas minas. Para enfrentar essa situação, Zulen opta, através da Secretária Geral da Associação, denunciar a situação de abusos e exploração dos indígenas, como uma tentativa de solucionar os problemas.

CONCLUSÃO

As perguntas que saltam à vista são: Por que Zulen seguiu um caminho diferente? Como explicar o surgimento de um pensamento como o dele? A resposta podemos encontrar em sua diferente *práxis*, pois desde estudante esteve perto na formação de organizações de carácter contestatário, algo que não fizeram os anteriormente mencionados. A participação nessas organizações lhe fez se cercar aos verdadeiros problemas das classes



subalternas peruanas. Nos anos de Zulen na universidade, são os anos da fundação do Centro Universitário (1908) e a Federação de Estudantes (1917), ambas instituições estudantis. O Centro Universitário foi fundado, entre outros, por Zulen. Desde esta instituição impulsionou-se um debate sobre o indígena e o problema da educação.

Palavras-chave: Intérpretes. Peru. “Problema do índio”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Carlos. **Nuestros años diez:** La Asociación Pro-indígena, el levantamiento de Rumi Maqui y el incaísmo modernista. Buenos Aires: LibrosEnRed, 2005.

BURGA, Manuel y Alberto FLORES GALINDO. Feudalismo andino y movimientos sociales (1866-1965). In: FLORES GALINDO, Alberto. **Obras completas V.** Lima: SUR Casa de Estudios del Socialismo, 1997 [1980]. p.

CASTILLO, Miguel Ángel del. Pedro S. Zulen, intelectual del 900: Su paso por la universidad de San Marcos. In: CHUHUE, Richard; Li JING NA; COELLO, Antonio (comp.). **La inmigración China al Perú:** Arqueología, Historia y Sociedad. Lima: Universidad Ricardo Palma - Instituto Confucio, 2012. p. 367-378.

GARFIAS, Marcos (2010). **La formación de la Universidad moderna en el Perú. San Marcos 1850-1919.** Lima: Asamblea Nacional de Rectores.

KAPSOLI, Wilfredo. **El pensamiento de la Asociación Pro-Indígena.** Cusco: Centro de Estudios Rurales Andinos “Bartolomé de las Casas”, 1980.

LAZARTE, Saby. **El pensamiento filosófico de Pedro Zulen:** Educación, hombre y filosofía. Tesis (Licenciatura en Filosofía) - Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. 2006.

LEIBNER, Gerardo. Pensamiento radical peruano: González Prada, Zulen y Mariátegui. **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe**, vol. 8, 1, 1997.

MARX, Karl. O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Obras Escolhidas.** São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d. v. 1. p. 199-285.



ROJAS, Joel. Dominación, racialismo y centralidad en torno a Pedro S. Zulen. In: _____ (ed.). **En torno a Pedro S. Zulen**. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014. p. 91-103.

ZULEN, Pedro. ¡Destruyamos el latifundio! **La Autonomía**, Lima, 27 nov.1915.

_____. Entre los aimaras de Chucuito. **La Crónica**, Lima, 09 feb. 1915.

_____. Revolucionarios; sí, revolucionarios. **El Deber Pro-Indígena**, Lima, mar. 1915.

_____. Socialismo y problema social peruano. **La Evolución**, Huancayo, 07 mai. 1918.

_____. Correspondencia con Julio C. Tello. In: CASTILLO, Miguel Ángel del; MOSCOSO, María. El "chino" y el "indio": Pedro S. Zulen y Julio C. Tello, una amistad del Novecientos a través de su correspondencia, 1914-1922. **Arqueología y Sociedad**, Lima, 14, 165-188, 2012.



**BLOGUEIRAS DE MODA EM VITÓRIA DA CONQUISTA: CONTINUIDADES E
DESCONTINUIDADES NA MEMÓRIA**

Heloar Vasconcelos Ribeiro¹
Maria Salete de Souza Nery²

INTRODUÇÃO

Esse trabalho, ainda em andamento, tem como objetivo analisar as possíveis influências das blogueiras ou *bloggers* de moda conhecidas nacionalmente na atuação das blogueiras de Vitória da Conquista como uma questão ligada ao tema da memória. Para tanto, tomamos como objetivos específicos: 1) discutir os blogs de moda e as blogueiras de moda, como também a transição dos blogs para o *Instagram*, rede social que tirou um pouco do foco de leitura dos diários virtuais, mas popularizou ainda mais as blogueiras; 2) descrever e interpretar a moda em Vitória da Conquista na década de 1960 a partir das revistas de moda, notícias sobre eventos como concursos de beleza e desfiles, percebendo como as influências de moda se davam naquele período e quais as transformações no que se refere ao hoje; e 3) discutir a memória a partir das relações entre as *bloggers* celebridades e as de Vitória da Conquista.

Levando em consideração o fenômeno dos blogs de moda e a influência que as blogueiras exercem sobre seus seguidores/leitores, bem como o surgimento de grande número de pessoas que aderem a essa nova profissão também em cidades do interior como Vitória da Conquista, é interesse dessa pesquisa fazer uma relação entre o comportamento das blogueiras do município e a influência dos blogs mais famosos no Brasil, pois os blogs de moda que compõem de forma crescente o ciberespaço são acessados diariamente por seus assíduos leitores e trazem consigo não apenas o simples interesse de dividir informações sobre os mais variados temas. Há neles a exposição de um modo de vida, bem como o desejo de pertencer ao grupo que desfruta desse modo de vida que é visivelmente para poucos, haja vista a quantidade de postagens sobre viagens

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: luavr@hotmail.com

2 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da mesma instituição. Endereço Eletrônico: saletenery@uol.com.br



para as semanas de moda de Londres ou Paris, além da descrição minuciosa de roupas e acessórios que carregam marcas como *Chanel* ou *Balenciaga*, na seção *Look do dia*. Assim, a questão norteadora desse estudo é se há possibilidade de pensar em uma memória que relacione o comportamento das blogueiras de moda da cidade de Vitória da Conquista com as blogueiras de moda conhecidas nacionalmente.

METODOLOGIA

O estudo será realizado a partir de pesquisa bibliográfica que contemple os temas moda, consumo, blogs de moda e memória. O principal eixo da discussão é oferecido pelas contribuições teórico-metodológicas de Paul Ricoeur (memória), Georg Simmel (moda) e Pierre Bourdieu (*habitus*, gosto e distinção). A intenção é entender como se dão os processos de transmissão, incorporação e atualização do gosto por moda, das classificações em moda e do próprio modo de atuar nos blogs e *Instagram* a partir das discussões sobre memória. É neste sentido que a noção de *habitus* de Pierre Bourdieu é mobilizada junto às contribuições de Paul Ricoeur a respeito dos modos de operação da memória. Como suporte empírico, serão analisados os conteúdos dos blogs/*Instagram* e também serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com as blogueiras da cidade de Vitória da Conquista. O município tem um número expressivo de pessoas que aderiram a essa nova profissão de blogueiras, no entanto foram escolhidas as que direcionam o conteúdo de suas redes sociais à moda de vestimenta e *lifestyle*, ou seja, que exploram atividades do seu cotidiano variando entre o trabalho e dicas de lazer. Assim, foram escolhidas quatro blogueiras, a saber, Ellen Lapa, Lorena Dias, Karen Costa e Enaira Nicoletti.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A influência dos meios digitais na vida cotidiana da atualidade, nos leva a problematizar os blogs de moda como espaço cibernético em que um estilo de vida é seguido ou ao menos almejado, considerando o crescente número de homens e mulheres de vários países do mundo que tomaram para si um comportamento de *bloggers*,



evidenciando seu desejo de acumular o grande número de seguidores, os inúmeros presentes e a parceria das grandes marcas de roupas, acessórios e cosméticos, as viagens patrocinadas para destinos nacionais e internacionais e, é claro, o retorno financeiro que toda essa visibilidade trará.

Não se pode dizer, no entanto, considerando as blogueiras de Vitória da Conquista e a influência das blogueiras muito famosas em seu comportamento, que essas referências de moda não existiam na cidade em momentos anteriores, haja vista o consumo e produção de moda nas décadas de 1950 e 1960 amplamente influenciado pelas “moças de família”, geralmente pertencentes às classes média e alta, que eram as principais responsáveis por trazer a moda de cidades maiores, por “reproduzir as roupas das mulheres de Salvador”, ir ao cinema e copiar os modelos das atrizes e levar para as costureiras, bem como difundir o que liam sobre moda em revistas como *O Cruzeiro*, *Jornal das Moças*, *Fatos e Fotos*, etc., e participar dos concursos e desfiles de moda que aconteciam na cidade, como, por exemplo, os desfiles da Bangu, tecelagem que patrocinava os eventos (MATOS, 2009).

Dito isto, nos dois períodos relatados é possível observar a continuidade de comportamentos, a existência de pessoas como referência de moda a estabelecer ligações entre o próximo e o distante geográfica e socialmente promovendo conexões de gostos, consumo e modos de vida, considerando sempre que os meios de transmissão foram se modificando. Na sociedade atual, pode-se dizer que é pouco provável que alguém vá seguir um estilo pré-definido pela vida toda. Conforme crescemos, mudamos e adaptamos os nossos objetivos, também o estilo vai seguindo essas alterações. A questão dos rótulos e da identificação das preferências de alguém através do que ela veste é bem comum, principalmente nos jovens; o que acontece é uma mudança no modo de vida e nos grupos sociais, e, com isso, uma adaptação ao modo de vida e ao grupo ao qual o indivíduo pertence/se identifica.

Assim, segundo Georg Simmel (2008), a vida social é regida por um dualismo, sendo uma de suas vertentes a tendência para a imitação e a outra para a distinção. Tomando a moda como forma fundamental da dualidade, nela estão presentes o desejo de imitar e a necessidade de distinção. O parecer igual ao outro ao mesmo tempo em que coloca o indivíduo como pertencente de um grupo social, liberta-o “da dor da escolha e deixa-o, sem mais, aparecer como um produto do grupo” (SIMMEL, 2008, p.23), também o leva a um estágio mais avançado de querer se distanciar. Na moda, a imitação conduz o indivíduo a fazer parte de um grupo; na distinção, permite que as classes se diferenciem.

Bourdieu (2007) faz avançar a discussão de Simmel ao discutir a internalização das estruturas sociais nos comportamentos individuais. Para este autor, há um jogo constante



de interiorização e exteriorização do mundo social que faz com que os indivíduos ajam em função de disposições de grupo que vão adquirindo ao longo do tempo e a partir da relação com os outros. São diferentes *habitus* integrados como *habitus* individual que compõem, inclusive, os gostos de grupos de indivíduos e canalizam seus posicionamentos em termos até de escolhas de consumo. Esses grupos, a que o autor denomina classes, se distinguem entre si, e essa distinção remonta a hierarquizações e relações de poder que são estabelecidas e que estão na base das relações de imitação/distinção a depender do capital simbólico que se possui e da relação deste com outros capitais, como o econômico e o cultural. Assim se definem gostos, formas de consumo, aquilo que é consumido quanto a diferentes produtos, dentre os quais os produtos de moda.

Pensando na relação comportamental das blogueiras de moda celebridades com as de menor visibilidade, como também nas “moças de família” que representavam certa referência de moda nos anos 1960, nos remetemos à moda como memória, ao passo que os grupos sociais constroem imagens próprias de mundo, estabelecendo relações com o passado através da comunicação, mas também a partir de recordações individuais. Como assevera Ricoeur (2007), sem desprezar as noções de memória como pertencente ao si mesmo e de memória coletiva, no fenômeno memória existe uma correlação entre o eu e o outro, ou seja, se tomarmos a linguagem como um forte traço de uma cultura e algo usado pelos indivíduos de determinada comunidade, veremos que essa manifestação mnemônica tanto interage com a coletividade quanto com o sujeito que é o detentor dessas lembranças e assim se estabelecem continuidades, ao mesmo tempo em que atualizações do passado às condições presentes.

É o que acontece com a moda, a produção de gosto e a reprodução de comportamentos, pois o modo de agir das blogueiras conquistenses traz consigo tanto a exposição de conteúdos e modos de vida que dizem respeito a Vitória da Conquista quanto anunciam contornos mais amplos de uma influência que vai além do universo virtual. Quando os posts das conquistenses fazem referência, por exemplo, ao “look do dia” elas transmitem algo de individual que é simultaneamente coletivo, que é um estilo próprio de se vestir, ao mesmo tempo em que reproduzem uma prática muito comum das *bloggers* celebridades, que é fazer publicidade com roupas de marcas que pagam para estarem atreladas a imagem delas.

CONCLUSÃO



Diante do exposto, é possível concordar com a opinião de Simmel (2008) e Bourdieu (2007) quando apontam para o movimento de imitação e distinção, nos quais ao mesmo tempo em que se quer pertencer a um grupo também observa-se um comportamento de distinção entre esses mesmos grupos de indivíduos. Percebemos no comportamento das blogueiras conquistenses com relação às nacionais que há uma atualização de práticas que trazem consigo a internalização do *habitus* de grupos que são externalizados como práticas individuais. Assim, estabelece-se o elemento de continuidade e descontinuidade que permite falar em memória e que, pelo percebido, não pode ser limitado a questões de conteúdo, no que se refere aos blogs, mas está ligado às estratégias de transmissão de conteúdos, um modo, por fim, de enquadramento do mundo que articula não apenas passado e presente, ao observarmos a atualização das referências de pessoas de “bom gosto” das moças de família nas atuais blogueiras, mas também as atualizações que dizem respeito às web-celebridades nacionais e as blogueiras de Conquista, amarrando temporalidades e espaços distintos, que passam a estar conectados pelo fio da memória.

Palavras-chave: Moda. Consumo. Blogs de moda. Imitação. Distinção.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. 2007. **A Distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo/Porto Alegre, EDUSP/Zouk, 556 p.

MATOS, Juscelina Bárbara A. **Costurando moda:** uma análise das práticas vestimentares femininas em Vitória da Conquista - Ba (1950-1965). Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Cultura Visual – Universidade Federal de Goiás, 2009.

RICOEUR, P. **A Memória, a história, o esquecimento.** Campinas, Unicamp, 2007.

SIMMEL, Georg. **Filosofia da moda e outros escritos.** Lisboa: Texto & Grafia, 2008.



LINGUAGEM, EMOÇÃO E MOTIVAÇÃO: RECONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM A PARTIR DAS PRÁTICAS SOCIAIS NO ECOA¹

Hortência Pereira²

Nirvana Ferraz Santos Sampaio³

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta aspectos que envolvem a linguagem, a emoção e a motivação dos sujeitos afásicos que participam do Espaço de Convivência - ECOA da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, *campus* Vitória da Conquista. O objetivo da pesquisa foi analisar a relação presente dos aspectos emocionais e motivacionais dos sujeitos com processo de reconstituição linguística, a partir das práticas sociais realizadas no grupo do ECOA⁴.

Consideramos que é a partir da interação com o outro que o sujeito se apropria dos sistemas produtivos da linguagem num sentido de desenvolver mecanismos alternativos e próprios de se expressar (COUDRY, 2008). Conseqüentemente, observamos que a subjetividade de cada sujeito influenciará diretamente no seu processo linguístico, o que nos faz considerar a indispensabilidade de termos um olhar amplo e concomitantemente individual sob essa complexidade.

De acordo com Coudry (2002), há diversos recursos, alternativos, para o afásico emitir o não dito, expressos por meios não verbais como movimentos corporais e gestuais e expressões faciais, como também, diversos recursos em práticas sociais com a linguagem (desenho, pintura, música, poesias, entre outros) que o afásico pode recorrer para se fazer entender. Com isso, é perceptível como que cada percurso (re)descoberto pelos sujeitos, de modos diferentes, característicos e gradativos, vai além do território da linguagem. Dessa forma, é no campo da subjetividade que destacamos que os aspectos

1 Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

2 Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, pesquisadora pelo programa de iniciação científica CNPq. Endereço eletrônico: hortenciapessoa2@gmail.com

3 Orientadora. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas; professora de Linguística na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Estudos da Língua(gem) (CNPq/UESB). Endereço eletrônico: nirvanafs@terra.com.br

4 Espaço de Convivência entre Afásicos e Não Afásicos – ECOA vinculado ao laboratório de linguagem LAPEN - UESB.



emocionais e motivacionais de cada sujeito devem ser considerados. Observamos que o estado emocional do sujeito implica direta ou indiretamente no seu nível motivacional, que conseqüentemente, interfere no seu empenho dentro do processo de reconstituição da linguagem, podendo gerar, assim, interferências na maneira como o sujeito se relaciona no âmbito social, familiar, inclusive, na forma em que ele interage no grupo ECOA, como também no modo em que ele se posiciona frente as suas dificuldades.

Desse modo, acreditamos que os aspectos cognitivos, socioculturais, linguísticos e psíquicos estão entrelaçados no desenvolvimento de produção do sentido para o sujeito, sendo o afásico capaz de operar ativamente dentro desta construção individual e interpessoal presente na relação colaborativa entre sujeitos e interlocutores (pesquisadores).

METODOLOGIA

Este trabalho é de natureza qualitativa. Utilizamos atividades sistematizadas que priorizam a reestruturação da linguagem e o convívio social. As atividades são realizadas nos encontros individuais e/ou coletivos que acontecem semanalmente às terças e sextas-feiras, com duração que varia entre 1h a 2h, no Espaço de Convivência entre afásicos e não afásicos – ECOA concentrado no laboratório LAPEN da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Participam destas atividades interacionistas sujeitos afásicos e não afásicos de ambos os sexos, alunas de graduação, alunas de mestrado e a docente orientadora.

As atividades elaboradas e desenvolvidas no grupo abrangem os mais diversos gêneros textuais, sejam na modalidade oral como também na modalidade escrita. Todas as intervenções realizadas no grupo são registradas de diversas formas, considerando a mais conveniente para cada atividade, sendo estas, por meio de filmagens, gravação de áudio, fotografias e caderno de anotações, permitidas perante um termo de consentimento que é assinado pelos sujeitos participantes.

As referências de análise englobam os preceitos bibliográficos da Neurolinguística Discursiva, tendo como base fundamentadora as obras de Coudry (1988, entre outros) e da Psicologia no que diz respeito ao estudo das emoções e da motivação.

Neste sentido, a metodologia articula intervenção e investigação, e busca priorizar a reconstituição da linguagem dos sujeitos por meio de atividades sociais que permitem a interação de todos os presentes no grupo, visto que consideramos de extrema importância



o contato com o outro neste processo de formação de sentidos. Vale ressaltar, que a historicidade de cada sujeito é o fator chave nas dinâmicas elaboradas, já que, devem ser levadas em conta as especificidades do sujeito, suas subjetividades, suas dificuldades, limitações e suas potencialidades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi possível analisar por meio de uma observação participativa que cada sujeito apresenta demandas, características, personalidades e temperamentos diferentes, sendo que estes traços específicos advêm antes mesmo de serem acometidos pelo acidente vascular cerebral (AVC) ou por traumatismo cranioencefálico. Estas peculiaridades fazem parte da formação do indivíduo, de suas experiências, de sua historicidade e da sua subjetividade, portanto, devem ser consideradas nas ações sociais desenvolvidas no grupo (ECOIA), já que, sendo os sujeitos dessemelhantes entre si, o processo de reconstituição da linguagem também estará sujeito a esta diferença.

Com isso, é perceptível que a subjetividade sempre será um fator diferencial no processo de interação entre sujeitos e interlocutores no grupo (ECOIA), e, dentro disto, podemos destacar dois aspectos subjetivos diretamente interligados entre si e com a constituição linguística, sendo eles, a emoção e a motivação dos sujeitos.

Observamos que os aspectos emocionais dos sujeitos como por exemplo, a vergonha, a tristeza, a alegria, a baixa autoestima, a ansiedade, a descrença, a desconfiança, a timidez entre outros (PRESTES,1998), influenciam diretamente no modo em que os sujeitos se colocam diante das atividades sociais realizadas no grupo, como também na interação em que os mesmos estabelecem com os interlocutores tanto nos encontros individuais de acompanhamento, quanto nos encontros em grupo. Dito de outra forma, o estado emocional em que o sujeito se encontra no momento do encontro afetará conseqüentemente no seu nível de motivação frente ao processo de construção de sentido.

Em seguida, apresentamos o recorte de uma seção com o sujeito GB . Assim, podemos verificar como o estado emocional apresentado pelo sujeito interfere diretamente no seu estado motivacional frente as atividades realizadas neste encontro. Vejamos:



Interlocutores	Transcrição	Observações sobre processos de significação não-verbal
Pesquisadora	<i>Ofereço as histórias duas histórias hoje, não duas fábulas para a gente ler e discutir a moral da história, só que eles vão basicamente falar do mesmo tema: aí a gente pode dividir, um lê um e você lê o outro aí, pode ser?</i>	
GB	<i>É, pode.</i>	
Pesquisadora	<i>Você quer começar lendo esse? Eu leio o outro depois, aí no final a gente conversa sobre a moral da história, pode ser?</i>	
		<i>Fica em silêncio por alguns instantes, cobrindo o rosto com a mão.</i>
GB	<i>Eu fico com timidez.</i>	
Pesquisadora	<i>Você fica com vergonha?</i>	
GB	<i>É, é minha leitura tá péssima, péssima.</i>	<i>(Gesto de negação com a cabeça)</i>

Quadro 1: O fator emocional “timidez” no momento da leitura. Seção que ocorreu em 13/09/2016. Fonte: Registros das autoras.

No quadro 1, a pesquisadora inicia a conversa sugerindo que fossem divididas as leituras das fábulas entre eles, sendo que cada um pudesse ler um texto diferente, e posteriormente, os mesmos conversariam sobre a moral da história e a interpretação obtida por eles do texto. Mesmo GB tendo demonstrado *a priori* um posicionamento positivo em realizar a leitura do texto, em seguida, o mesmo apresenta uma atitude de recusa por estar se sentindo envergonhado em ter que ler o texto.

Fica evidente no trecho transcrito que o aspecto emocional vergonha, sentido pelo sujeito, interfere diretamente em seu comportamento no referido momento, onde por se sentir envergonhado se recua e hesita em fazer a leitura. O sujeito ainda ressalta que “sua leitura tá péssima”, podendo ser este um dos motivos de estar se sentindo envergonhado além de demonstrar em suas palavras e gestos de negação uma grande autocrítica em referência à sua leitura.

CONCLUSÕES



Os dados obtidos fundamentam a hipótese da relação efetiva entre os elementos emocionais e motivacionais com o processo de construção de sentido pelo sujeito, ao tempo que também se comprova a importância da conexão destes fatores no desenvolvimento das dinâmicas dialógicas entre sujeitos e pesquisadores no ECOA. Uma vez que se percebe que o estado emocional dos sujeitos é um fator determinante no seu (des)empenho no processo de reconstituição da linguagem, este, observado por intermédio das atividades realizadas no grupo.

Consideramos também que a relação existente entre os aspectos: emoção, motivação e linguagem dos sujeitos se trata de uma relação de interferências mútuas, onde estes, tanto influenciam, como, também, são influenciados uns pelos outros. A emoção e/ou estado emocional opera juntamente com a motivação no processo linguístico do sujeito, do mesmo modo que as atividades utilizadas no processo linguístico no grupo (ECOA) também podem motivar ou desmotivar o sujeito à medida em que este se identifica ou não com a atividade proposta, nesta circunstância, entra também o fator emocional vinculado ao sentimento correspondente ou de capacidade ou descrença de si próprio.

Em vista disso, é reconhecido que o processo de (re)descoberta da linguagem pelos sujeitos é completamente único e multifacetado, dotado de nuances, de trocas, de tentativas, de falhas e dificuldades, de emoções e vontades e principalmente de situações inesperadas.

Palavras-chave: Linguagem. Afasia. Emoção. Motivação.

REFERÊNCIAS

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso:** discurso e afasia. São Paulo; Martins Fontes, 1988.

_____. **Linguagem e Afasia:** Uma abordagem discursiva da Neurolinguística. In: Cadernos de estudos Linguísticos, 42, Campinas, IEL, UNICAMP, 99-129, 2002.

_____. **Neurolinguística Discursiva:** afasia como tradução. In: Estudos da Língua(gem). Vitória da Conquista, UESB, 2008.

PRESTES, Valéria Menezes Martins. **Afasia e Plasticidade Cerebral.** São Paulo, CEFAC, 1998.-



**MEMÓRIA E IDEOLOGIA NA COBERTURA JORNALÍSTICA DO CONFLITO PELA
TERRA EM MATAS DE PAU BRASIL (1972-81)**

Humberto da Silva Carvalho Junior (UESB)¹
José Rubens Mascarenhas de Almeida (UESB)²

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido aborda a relação entre memória e ideologia, evidenciada na cobertura jornalística do *Tribuna do Café*, jornal de maior expressão de Vitória da Conquista na década de 1970, sobre o conflito pela terra na Fazenda Matas de Pau Brasil, localizada em Barra do Choça, entre os anos de 1973 e 1981. Fundado em 1974, período que coincide com a reintrodução do cultivo do café em larga escala no Planalto da Conquista, o jornal estudado carrega em seu nome uma pretensa identificação com a burguesia agrária local, que enxergava na cafeicultura a oportunidade de desenvolvimento econômico da região.

O “Caso Pau Brasil” se inscreve exatamente no contexto da modernização do campo e avanço da cultura cafeeira no interior da Bahia, estimulada, sobretudo, pela política de subsídios oficiais dos governos militares do Brasil (1964-1985), mais precisamente na década de 1970, através do Plano de Renovação e Revigoração de Cafezais (PRRC). Esta política provocou rápida e intensa especulação das terras da região, resultando em um vultoso processo de expropriação da terra e proletarianização dos trabalhadores rurais.

Considerado o mais longo conflito e com maior número de envolvidos na região, de acordo com relatório da Comissão Pastoral da Terra (CPT) de Vitória da Conquista, envolvendo disputas pela terra, a luta de resistência dos posseiros de Pau Brasil contra a grilagem de suas terras assume um caráter de luta política de grande relevância para além da região, e passa a ser acompanhado pelos jornais de maior circulação do estado, como

1 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduado em Jornalismo (2007) pela UNIJORGE. E-mail: humbertos.jr@gmail.com.

2 Pós-doutor pela Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM, 2015). Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pertence ao quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (mestrado e doutorado). E-mail: joserubensmascarenhas@yahoo.com.br.



A Tarde, Tribuna da Bahia e Jornal da Bahia, que noticiaram parte significativa dos fatos deliberadamente ignorados pelo Tribuna do Café.

Destacamos como objetivos desta pesquisa: a) entender a relação entre memória e ideologia; b) analisar publicações jornalísticas de veículos impressos baianos que versaram sobre o conflito pela terra na Fazenda Matas de Pau Brasil (1972-1981); c) refletir a produção/veiculação de discursos ideológicos pela atividade jornalística daquela época, bem como, a contribuição desta para a formação da memória social acerca do episódio mencionado.

METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos técnico-metodológicos, a pesquisa utiliza-se de uma abordagem qualitativa para elucidar os determinantes sociais das relações de produção simbólicas atinentes à atividade jornalística, enquanto empresa capitalista, bem como os mecanismos utilizados em seu processo de produção de significados, amplificando a assimilação ideológica.

A partir dos significados veiculados no Tribuna do Café sobre o referido evento, utilizamos as seguintes técnicas de leitura para coletar e analisar os dados pertinentes à pesquisa (LIMA; MIOTO, 2007). (1) Leitura de reconhecimento – uma leitura rápida que buscou eleger o material bibliográfico apresentava potencial para ser analisado. (2) Leitura exploratória – acerca do material selecionado, realizou-se uma leitura rápida, verificando-se as informações ali contidas e como estas se relacionavam com o objetivo da pesquisa. (3) Leitura Seletiva – Uma vez confirmada a pertinência no material bibliográfico para a pesquisa, realizou-se uma leitura criteriosa sobre o texto, de modo a identificar quais informações seriam pertinentes à pesquisa, descartando as informações que não são necessárias. Nessa etapa se destacam as informações, conforme o pensamento do autor lido, de modo a fichar as ideias que interessam à pesquisa. (4) Leitura reflexiva – após seleção das informações mais relevantes à pesquisa, incide-se outra leitura do material fichado com o intento de organizar e ordenar o material que foram selecionados. Nessa etapa o pesquisador começa a articular os dados que foram escolhidos e fichados. (5) Leitura interpretativa – organizado o material, inicia-se a fase de análise das matérias, procurando desvelar o viés ideológico no processo de produção do conteúdo jornalístico.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao registrar acontecimentos de um dado contexto histórico-social sob a forma escrita, o que lhe confere automaticamente o caráter documental – e, por conseguinte, credibilidade –, além de se objetivar como a materialização de um testemunho histórico, isto é, como produto das relações de poder daquela época, os jornais emergem como “documento-monumento”, na expressão utilizada por Le Goff (1990).

A compreensão da atividade jornalística na produção e publicação de informações a serem consumidas, por indivíduos que buscam se situar diante da realidade, bem como a sua influência no processo de composição da memória social acerca de determinado acontecimento, possibilita-nos também pensarmos os veículos de comunicação de massa como importantes instrumentos de poder. Esta visão crítica da imprensa questiona a romântica ideia do jornalismo enquanto função social, desprovido de intenções outras que não a divulgação de fatos não presenciados pelo seu interlocutor, como a atividade que reproduz fielmente a realidade.

Salientamos que entendemos por documento, em sua acepção mais ampliada, qualquer registro escrito, imagem, áudio, ilustração, etc. Assim, se os jornais almejam a documentação de fatos históricos que direcionam a rememoração do passado, atualizando a memória social em vista do presente e futuro, estes documentos devem ser estudados como monumentos. Embora a noção de monumento no senso comum designe as mais diversas edificações, como estátuas e lápides, destinadas a eternizar a memória de algo ou alguém, “o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação” (LE GOFF, 1990, p. 535).

Neste sentido, pensar o documento como monumento é estudá-lo numa perspectiva socioeconômica e política, sobretudo como instrumento de poder. Lastreados por tal concepção, pensamos o conflito pela terra na Fazenda Matas de Pau Brasil através da análise do processo de produção de significados no jornal *Tribuna do Café*, no intuito de desvendar os jornais como mecanismos de criação de acontecimentos memoráveis (NORA, 1979) e, enfim, como Aparelhos Ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1980).

A reconstrução integral do passado é algo impossível e, até mesmo, espantoso (TODOROV, 1992, p. 16). No entanto, compreendendo a memória como um esforço de recuperação de informações do passado, o ato de recordar se efetiva por uma seleção realizada no presente, atendendo às aspirações atuais de quem recorda. A urgência de



recordar ou esquecer o passado pressupõe a pretensão do uso da memória. A operação de seleção que compõe a memória social, indica aos sujeitos os rastros daquilo deve ser “memorizado, rememorado, festejado, ou daquilo que deve ser olvidado para o bem de uma dada ordem” (ALMEIDA, 2014, p. 54). Não podemos falar, assim, de uma memória social unívoca devido à complexidade do metabolismo social. Cada grupo, classe ou fração de classe propõe um significado ao passado que melhor se adéqua aos seus valores e interesses (JEDLOWSKI, 2000, p. 127). Assim, se as memórias são resultado das relações sociais e, conseqüentemente, “constructos político-ideológicos”, logo são “locus de conflitos e contradições” (ALMEIDA, 2014, p. 57).

Antes, devemos salientar que a memória aqui é entendida como elemento social em contraposição ao seu aspecto biológico ou psíquico, como era concebida no século XIX. Seguindo Almeida (2014, p. 54), a concepção de memória “trata da sua natureza social, de seu caráter de constructo social nos marcos de uma determinada sociedade, a partir da interação e do lugar que os sujeitos ocupam nela”. Em consequência desta opção, a memória é abordada sob a perspectiva do Materialismo Histórico e de sua dialética.

A memória social, em sua articulação com a ideologia, ocupa um lugar central no conflito entre a memória da classe operária e as ideologias dominantes dos grupos que controlam os meios de produção materiais e simbólicos. Embora as memórias das classes dominantes tenham maior evidência, sobretudo devido aos suportes dos Aparelhos Ideológicos e Aparelhos Repressivos de Estado (ALTHUSSER, 1980), a memória social pode ser reivindicada como expressão da atualização de um passado que reforce a história concreta dos trabalhadores, em contraposição à história oficial.

Refletimos, portanto, o jornal impresso como suporte material da memória social, como vestígio que possibilita a transmissão/atualização do passado de uma geração à outra (POMIAN, 2000, p. 508). Com isso, asseveramos que a produção jornalística tem papel ativo no processo de atualização do passado e, nos desdobramentos da luta de classes.

CONCLUSÕES

Ao estudarmos a cobertura jornalística do conflito pela terra na Fazenda Matas de Pau Brasil, mediante notícias publicadas no Tribuna do Café, desvelamos os veículos de comunicação de massa enquanto locus de disputa pela institucionalização de “verdades”



e preservação de uma memória ideologizada. Entendemos, assim, que os jornais efetivam a documentação de fatos históricos que conduzem à evocação do passado, atualizando a memória social em função do presente e futuro. Por isso pensamos o jornal, na expressão de Le Goff (1990), como documento-monumento, como instrumento de poder.

Do ponto de vista dos resultados práticos da nossa pesquisa, concluímos que a principal estratégia utilizada pelo “Tribuna do Café”, na sua relação com os interesses dos posseiros foi, principalmente, a do silenciamento, o que pode ser notado no fato de os posseiros nunca terem sido ouvidos pelo referido jornal, senão por meio do discurso de seus representantes (bispo, padres, advogado, líder sindical, etc.). Constatamos, ainda, que o jornal aqui estudado revelou-se aliado do agronegócio e hostil à pequena propriedade e ao seu modo de produção, negligenciando, sistematicamente, as informações que desvelariam as incongruências da sociedade burguesa, a inconciliabilidade dos interesses das classes conflitantes.

Entendemos, por fim, que a cobertura jornalística analisada pretendeu forjar a memória de um conflito moderado, sempre mediado pelo Estado. Notamos, também, que o movimento de resistência dos posseiros rompeu o cerco de silêncio na imprensa local e, muitas vezes, obteve espaço em outros periódicos, denunciando atos do grileiro e o apoio do Estado a este.

Palavras-chaves: Memória. Ideologia. Jornalismo. Imprensa. Materialismo Histórico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. A ditadura brasileira e a luta de classes no campo da memória. **Lutas Sociais** (PUCSP), São Paulo, v. 18, p. 50-63, 2014.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3. Ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença/Martins Fontes. 1980.

JEDLOWSKI, Paolo. *La sociología y la memoria colectiva*. In: RIVERO, Rosa; BELLELLI, Guguelmo; BAKHURST, David (Org.). **Memoria Colectiva e Identidad Nacional**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.



LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Ed. Unicamp, 1990.

LIMA, T.; MIOTO, R. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, 10 (esp), 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em 30 de junho, 2016.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O Capital da Notícia**. São Paulo: Ática, 1989.

MARX, K.; Engels, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NORA, Pierre. O Retorno do Fato. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos Problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

POMIAN, Krzysztof. Memória. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, V.42 (Sistemática), 2000, p. 507-516.

THOMSON, Alistair. Reconstituindo a Memória. Questões sobre a relação entre a História Oral e as Memórias. In: **Revista Projeto História**. São Paulo, v. 15, 1997, p. 51-84.

TODOROV, Tzvetan. **Los Abusos de la Memoria**. Barcelona: Paidós, 2000.



**A TEORIA DA EVOLUÇÃO EM SALA DE AULA: ABORDAGEM E DIFICULDADES
ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES DE DUAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO NA
CIDADE DE ITAPETINGA- BAHIA-BRASIL**

Ianara Trindade Damasceno¹
Nádia Amorim Pereira²
Obertal da Silva Almeida³

INTRODUÇÃO

A Biologia é uma disciplina extremamente importante para a compreensão dos eventos que ocorrem na natureza, sendo essencial que o seu ensino seja conduzido de maneira que desperte o interesse dos estudantes. Levando-se em conta que o pensamento científico é inicialmente construído no âmbito da sala de aula e incentivado e direcionado pelo professor (ROCHA *et al.*, 2013), o mesmo detém uma responsabilidade muito grande na formação do conhecimento biológico. Dessa forma, os docentes da biologia e de disciplinas correlatas ficam encarregados de estarem continuamente em atualização na busca por estas condições (SILVA JÚNIOR; BARBOSA, 2009). Segundo Vasconcellos (2002) embora os professores sejam em geral responsabilizados pelo sucesso escolar dos estudantes, pouca ou nenhuma atenção é dada às suas condições de trabalho ou às influências que estas podem exercer sobre as suas atividades. De acordo com Sampaio e Marin (2004), infelizmente, as condições de trabalho escolar para a maioria dos professores do Brasil ainda não são favoráveis.

Dentre os diversos conteúdos que englobam a biologia, o tema Evolução é um dos que apresentam maior dificuldade na sua abordagem, mesmo sendo a evolução biológica um dos assuntos mais importantes e norteadores da biologia. Para Valença e Falcão (2012), a evolução biológica é um conteúdo obrigatório, visto que aborda e associa diversas áreas relacionadas às ciências biológicas.

1 Bolsista de Iniciação a docência do subprojeto de Biologia do PIBID/CAPES, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus de Itapetinga-BA-Brasil. Endereço eletrônico: nara.trin@hotmail.com

2 Professora Supervisora do subprojeto de Biologia do PIBID/CAPES, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus de Itapetinga-BA-Brasil. Endereço eletrônico: nadhyaamorim@yahoo.com.br

3 Coordenador do subprojeto de Biologia do PIBID/CAPES, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus de Itapetinga-BA-Brasil. Endereço eletrônico: oalmeida@uesb.edu.br



Os adolescentes ao se depararem com conceitos advindos do conteúdo Evolução tendem a confrontá-los com seus conhecimentos empíricos relacionados principalmente a origem da vida, dada a coexistência de diferentes explicações para o fenômeno: a científica, tal como mostrada nos livros de Biologia, e as religiosas, trazidas de outros espaços de vivência pelos sujeitos que aí transitam (PORTO; FALCÃO, 2010).

De acordo com Valença e Falcão (2012) as bases epistemológicas da Teoria da Evolução por seleção natural de Darwin e Wallace são consideradas centrais, pois dão sentido ao conhecimento biológico. Demonstrando assim a importância da sua abordagem no ensino médio.

O objetivo desse trabalho foi constatar como os professores abordam o conteúdo “Teoria da evolução dos seres vivos” em sala de aula, diagnosticar as principais dificuldades enfrentadas pelos mesmos e quais as estratégias são utilizadas pra contorná-las, em duas escolas de nível médio na cidade de Itapetinga- Bahia.

METODOLOGIA

Esta pesquisa em relação aos objetivos se classifica como exploratória de cunho qualitativo (GIL, 2008).

Para coleta dos dados foi aplicado um questionário estruturado, para todos os professores de biologia (3) de duas escolas de nível médio da cidade de Itapetinga- Bahia, que versava sobre as estratégias utilizadas na abordagem e quais dificuldades são enfrentadas no ensino do conteúdo “Teoria da Evolução dos Seres Vivos”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores das escolas pesquisadas têm formação na área de biologia, mas nenhum deles com especialização voltadas para educação. Isso pode se dá ao fato de os mestrados na área de biologia serem na sua maioria voltada para o bacharelado. Podemos observar inclusive que até as licenciaturas são mais técnicas do que deveriam. Segundo Gatti (2010) nas licenciaturas em Ciências Biológicas a carga horária dedicada à formação específica na área é de 65,3% e, para formação para docência, registra-se percentual em



torno de apenas 10%.

Verificou-se também que os professores acumulam dois ou mais vínculos empregatícios e sua carga horária vão de 40 até 60 horas semanais e isto pode dificultar ainda mais a dedicação do professor no planejamento das aulas de forma a facilitar a abordagem do conteúdo “Teoria da Evolução dos Seres Vivos”. Essa carga horária exaustiva é citada por Batista, El-Hani e Carvalho (2012) como uma das principais dificuldades que inviabilizam o sucesso do processo de ensino aprendizagem.

Quando questionados sobre quais são as principais dificuldades na abordagem do conteúdo a maioria citou que é a falta de conhecimentos prévios, relacionados a bioquímica, a influência das concepções religiosas dos alunos, e o fato de não ser possível reproduzir um processo evolutivo de forma visível aos alunos. Isso pode ser evidenciado na resposta do professor A:

Professor A: “Geralmente, não sempre, a dificuldade fica por conta dos alunos protestantes, que veem o estudo da evolução como uma “afronta” a sua crença e da abstração e localização dos alunos no tempo e espaço, ou seja, a falta de pré-requisitos para a compreensão do conteúdo”.

Sobre isso Rocha *et al.* (2013) pontuam que as crenças religiosas exercem influência na construção do pensamento evolutivo dos alunos e também dos professores. Em contrapartida Cerqueira (2009) afirma que embora nem todas as evidências evolutivas possam ser testadas, a Evolução Biológica é um fato científico, da mesma forma como vemos os movimentos da Terra ao redor do Sol.

A fim de contornar esses entraves os professores afirmam que antes de começarem a abordagem do conteúdo tentam deixar claro aos alunos que não têm a intenção de confrontar as suas concepções religiosas acerca do surgimento ou da evolução da vida e sim informa-los do que diz a ciência sobre tais eventos. Essa primeira abordagem é importante, pois muitos alunos colocam-se em modo de defesa assim que tomam conhecimento do assunto que será abordado, fechando-se antes mesmo de terem contato com o mesmo. De acordo com Piolli e Dias (2004) é devido a esses entraves que a Evolução Biológica em geral é trabalhada nas escolas como apenas mais um tópico no rol dos conteúdos da Biologia, sendo esta situação preocupante, em especial porque pesquisas recentes apontam que a teoria evolutiva tem baixos índices de compreensão e pouca credibilidade fora do meio acadêmico.

Valotta *et al.* (2000) considera que a compreensão da Biologia moderna é incompleta sem o entendimento da Evolução Biológica, já Gould (1997) afirma que, de



todos os conceitos fundamentais nas ciências da vida, a Evolução Biológica é considerado o mais importante e também o mais mal compreendido. Apesar de diversos autores reconhecerem a posição central da Biologia Evolutiva entre as ciências da vida, ela ainda não representa, especialmente nos currículos educacionais, uma prioridade à altura de sua importância intelectual e de seu potencial para contribuir com as necessidades da sociedade (CARNEIRO, 2004).

CONCLUSÕES

A partir da análise dos resultados verificou-se que, apesar das dificuldades encontradas na abordagem do conteúdo “Teoria da Evolução dos Seres Vivos”, os professores procuram mecanismos que venham facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto o desenvolvimento de outros trabalhos como esse se mostra necessário a fim de conhecer e minimizar as dificuldades enfrentadas pelos professores na abordagem do conteúdo “Teoria da Evolução dos Seres Vivos” aja vista a sua importância na construção do conhecimento científico dos estudantes.

Palavras Chaves: Evolução biológica. Biologia. Ensino.

REFERÊNCIAS

BATISTA, G. C. S.; EL-HANI, C.; CARVALHO, G. S. Condições de trabalho escolar, sua influência na saúde e no desenvolvimento profissional de professores de ciências: um estudo de caso com professores da Bahia. In: **VIII ENPEC; Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias (CIEC)**. ABRAPEC, 2012. p. 1-12.

CARNEIRO, A. P. N. **A Evolução Biológica aos olhos de professores não licenciados**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

CERQUEIRA, A. V. **Representações sociais de dois grupos de professores de biologia**



sobre o ensino de Origem da Vida e Evolução Biológica: aspirações, ambigüidades e demandas profissionais. Programa de pós-graduação em educação em ciências e saúde, Universidade Federal Do Rio De Janeiro, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULD, S. J. Três aspectos da Evolução. In: BROCKMAN, J.; MATSON, K. **As coisas são assim** – pequeno repertório científico do mundo que nos cerca. São Paulo: Cia das Letras, 1997, p. 95-100.

PIOLLI, A.; DIAS, S. Escolas não dão destaque à evolução biológica. **Com Ciência, Campinas**, n. 56, 2004. Disponível em: < <http://www.comciencia.br/200407/reportagens/05.shtml>>. Acesso 20/03/2017.

PORTO, P. R. A.; FALCÃO, E. B. M. Teorias da origem e evolução da vida: dilemas e desafios no ensino médio. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 3, p. 13, 2011.

ROCHA, Tallita de Oliveira; et al. Obstáculos enfrentados por professores do ensino médio na abordagem da evolução biológica em Itapetinga – BA. **Revista Metáfora Educacional**, n. 15, p. 252-267, 2013.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SILVA-JUNIOR, A. N da; BARBOSA, J. R A. Repensando o ensino de ciências e de biologia na educação básica: o caminho para a construção do conhecimento científico e biotecnológico. **Democratizar**, v. 3, n. 1, 2009.

VALENÇA, C. R; FALCÃO, E. B. M. Teoria da Evolução: Representações de professores-pesquisadores de biologia e suas relações com o ensino médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 2, p. 471- 486. 2012.

VALOTTA, L.A, ANDRADE, S.T, BORGES, O.F, PETROLIO, C., RENAULT, L.M.P. Frequência de genes em populações: Subsídios para o ensino de Evolução e seleção natural. In: **VII EPEB**. FEUSP. São Paulo. SP, 2000.

VASCONCELLOS, M. D. O trabalho dos professores em questão. **Educação & Sociedade**, v.23, n.81, p: 307-311, 2002.



**MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO DE D. PEDRO II NA FESTA DO DIVINO
ESPÍRITO SANTO EM ALCÂNTARA/MA**

Ilanna Maria Izaias do Nascimento UESB/Brasil¹

Maria Aparecida Silva de Sousa UESB/Brasil²

INTRODUÇÃO

A Festa do Divino Espírito Santo, realizada na cidade de Alcântara/Ma, é considerada como uma tradição cultural que se encontra arraigada na memória dos seus habitantes, de um modo mais amplo, e principalmente daqueles que participam diretamente da comemoração. O presente estudo, ainda em fase inicial, tem como objetivo discutir alguns elementos primordiais da festa, como o Império do Divino, o qual é representado por personagens que resgatam os elementos pertencentes à nobreza portuguesa, a utilização da memória e representação da figura do Imperador D. Pedro II como fatores que influenciaram na realização dessa manifestação cultural. Muitos moradores da cidade relatam uma possível visita do imperador à cidade, que nunca aconteceu e deixou impressões no imaginário popular. Baseado em Schwarcz (1998, p 360-361) relata que:

as viagens da família imperial geravam tal comoção que, muitas vezes, as cidades se preparavam mesmo antes da formalização da visita. Esse é o caso de Alcântara, que se adornou para a recepção, mas fugiu ao itinerário, ou de vários outros relatos falando de visitas que, na verdade, não existiram. Nesse caso, até parece que a representação se deslocava à frente do próprio monarca.

Nos estudos relativos à Festa do Divino no Maranhão encontram-se vários autores, destacando-se Pacheco, Gouveia e Abreu (2005, p. 02) que explicitam acerca da possível origem da festa na cidade de Alcântara/Ma:

No Maranhão, o culto ao Divino Espírito Santo provavelmente teve início com os colonos açorianos e seus descendentes, que desde o início

1 Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Endereço eletrônico: ilannanascimento@ifma.edu.br

2 Professora titular do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Orientadora. Endereço eletrônico: mariacida3@yahoo.com.br



do século XVII começaram a habitar a região. Em meados do século XIX, a tradição da festa do Divino estava firmemente enraizada entre a população da cidade de Alcântara, de onde teria se espalhado para o resto do Maranhão, tornando-se muito popular entre as diversas camadas da sociedade, especialmente as mais pobres.

Embora já se tenha feito inúmeros estudos sobre esta festividade, ainda carecem análises que tratem do campo da memória como um dos fatores primordiais em analisar a sua importância para a preservação da identidade cultural local. Em função disso, percebeu-se a necessidade de se voltar em estudos nessa área para que se possa ter a compreensão dessa manifestação cultural, bem como o entendimento dos motivos que a mesma continua como uma tradição secular para todos os alcantarenses através da rememoração do período imperial, apresentando a nobreza de uma corte Divina, revivendo um “império” rico em significados e simbologias, o qual merece ser investigado cientificamente.

Dessa forma, parte-se do pressuposto que na produção de crenças e práticas religiosas estão os modos de representação e compreensão individual e em grupo que são sustentadas pela memória, que é revivida nos lugares, nos discursos e nas práticas, mas também nos processos de esquecimento ou de silenciamento. No decorrer da festa, as pessoas encarregadas da representação do Império usam trajes característicos desse período e durante os dias da comemoração, gozam das regalias e privilégios das personagens que encarnam (Figura I e II). A pesquisa tem propiciado a formulação de algumas questões: Como se explica a sobrevivência da representação da figura de D. Pedro II e de elementos do Império brasileiro em pleno Estado Republicano? A memória de D. Pedro II, imperador, funciona como um mecanismo de resistência aos valores defendidos pela monarquia? Qual o significado da festa para a população local, sobretudo a representação da corte imperial? Como a presença de uma corte imperial na Festa do Divino Espírito Santo é representada e se relaciona com as memórias após a queda da monarquia?

Assim, estudar as manifestações que envolvem religiosidade, sagrado e o profano, ou seja, o que é divino torna-se uma busca por compreender os aspectos comunicacionais dos elementos religiosos de determinada cultura, além de buscar nas memórias do grupo participante dessa manifestação a representação da sua própria historicidade. Para isso, já foram realizadas parte das entrevistas com os participantes e organizadores da festa, bem como a pesquisa nos acervos documentais como jornais, fotografias, atas da Câmara Municipal e documentos do governo estadual com o fito de identificar e refletir sobre



as origens da comemoração e as possíveis mudanças ocorridas ao longo do tempo. A construção da memória dos grupos presentes na festa que possui diversas hierarquias - a presença da realeza, no topo, do povo e das caixeiros negros como expressão da presença escrava na região - possibilita discutir sobre a visão dos alcantarenses acerca do ritual e a importância da sua simbologia na contemporaneidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por ser ainda um estudo em fase inicial, observou-se em alguns dados coletados em fonte bibliográficas e narrativas de alguns participantes cuja devoção ao Divino Espírito Santo tem presença marcante entre os alcantarenses e está atrelada à vivência e à transmissão de tradições que, atualizadas em cada Festa, delineiam a identidade e a cultura desse povo.

Realizada há mais de um século em Alcântara, ao preservar símbolos e significados do período Imperial, a Festa do Divino guarda também testemunhos da História, contribuindo, assim, para formar os elos da sociedade local com as personagens da realeza. Para Antônio Barbosa, mestre-sala há 25 anos na festa do Divino, *“essa festa se deve à Rainha Isabel Aragão, rainha de Portugal, que fez uma promessa e como forma de pagamento iniciou esse culto ao Divino”*.³

No que diz respeito a realização dessa festa na cidade de Alcântara, tem-se o relato do coordenador, Sr. Moacir Amorim, que está há 60 anos à frente da coordenação. Ao comentar sobre a festa, afirma: *“essa festa veio trazida pra cá de Portugal, Açores, tanto que segundo as informações, a princesa, dizem... a princesa Isabel quando libertou os escravos, ela doou essa coroa para o Brasil”*.⁴

É nas festas tradicionais onde há o encontro da memória individual e da memória coletiva, havendo uma relação intrínseca das duas. Segundo Maurice Halbwachs (2003), a memória individual e a memória coletiva se alimentam e guardam informações importantes para os sujeitos garantindo a coesão do grupo e o sentimento de pertinência entre seus membros, pois a memória sempre tem um fundo social.

Contudo, pode-se levar em consideração que na produção de crenças e práticas

3 Entrevista com mestre-sala da Festa do Divino Espírito Santo realizada por Ilanna Maria Izaias do Nascimento em 16 de fevereiro de 2017.

4 Entrevista com coordenador da Festa do Divino Espírito Santo realizada por Ilanna Maria Izaias do Nascimento em 13 de abril de 2017.



religiosas estão os modos de representação e compreensão individual e em grupo que são sustentadas pela memória, que é revivida nos lugares, nos discursos e nas práticas. Conforme Le Goff (2013, p.435), a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje. Assim, a memória torna-se de fundamental importância devido a sua capacidade de agir sobre o presente e contribuir para a afirmação da identidade de um povo.

Na evocação do passado, a memória de alguns indivíduos frequentemente apela para a lembrança dos outros, recorrendo a acontecimentos vividos indiretamente e ampliando-se através do contato com novas informações. No entanto, a evocação das tradições retém somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo, que mantém a lembrança de acontecimentos que só a eles interessam. Neste sentido, as observações formuladas por Michel Pollack (1989) serão de fundamental importância, pois considerando que aponta para a memória como um fenômeno em permanente construção e como tal possibilita lembrar, mas também o silenciamento seja do indivíduo, seja do grupo social, conscientemente ou não, a depender das circunstâncias históricas.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Ao abordar manifestações da cultura popular, as quais são visivelmente representadas nas crenças, festas e hábitos fazendo-se constituintes do patrimônio cultural brasileiro, deve-se levar em consideração e enfatizar que todo espaço possui uma significação de existência que o torna singular, definidor de uma identidade. Além de ser considerada uma expressão teatral de uma organização social, a festa é também fato político, religioso e simbólico (DEL PRIORE, 2000, p. 10).

Durante as pesquisas, observações e entrevistas, tornou-se evidente que a memória dos participantes da festa se mescla a lembranças de narrativas, às suas vivências e referências em relação a essa comemoração. Estes tratam como uma tradição que se refere aos bens culturais, valores, costumes que foram herdados e se agregaram à identidade cultural e social. No que diz respeito à memória da figura de D. Pedro II e seu império, esta está caracterizada como uma construção coletiva de uma prática social na reconstrução de passado imaginado, como uma construção simbólica desse passado, o qual se realiza de



forma contínua como modo de manutenção cultural de uma realidade que ainda produz efeitos de sentido na cidade de Alcântara/Ma.



Figura I



Figura II

Imperador do Divino ano 2011 Cartaz da Festa do Divino Espírito Santo ano 2017

Palavras-chave: Festa do Divino Espírito Santo. Memória; Representação.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Michol Pinho de. **Divino Espírito Santo (Re)ligando Portugal/ Brasil no imaginário religioso popular**. VI Congresso Português de Sociologia – Mundo Sociais: Saberes e Práticas. Universidade Nova Lisboa. 2008. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/188.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2017.

DEL PRIORE, Mary Lucy. **Festa e utopias no Brasil colonial**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

LE GOFF, J. **História & Memória**. Campinas: Editora Unicamp, 2013.

PACHECO, Gustavo; GOUVEIA, Cláudia; ABREU, Maria Clara. **Caixeiros do Espírito Santo de São Luís do Maranhão**. Rio de Janeiro: Associação Cultural Caburé, 2005.) Disponível em: <http://www.museuafro.ufma.br/arquivos/d3e0dc492a99fa5d505f030295d3b0cc>.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

pdf>. Acesso em: 23 de mar. de 2016.

POLLACK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**. Memória. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **As barbas do Imperador**: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.



CAPITAL FINANCEIRO, MERCADO IMOBILIÁRIO E CONTRADIÇÕES SOCIAIS

Iones dos Santos Rocha Cabral¹
José Rubens Mascarenhas de Almeida²

INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado objetiva entender a introdução do capital financeiro na produção do espaço urbano através do mercado imobiliário. O primeiro objetivo específico é a discussão sobre a produção do espaço urbano, destacando como o sistema capitalista se reproduz, amplia, industrializa e financeiriza suas ações também na produção de imóveis e moradias, com as empresas do ramo da construção civil. O segundo objetivo consiste na análise sobre a mediação financeira da mercadoria/produto imobiliário em face da necessidade universal e objetiva da moradia. O debate justifica-se pela permanência da questão da moradia como parte da problemática urbana, configurando-se também como reprodução capitalista em todas as escalas da hierarquia das cidades.

METODOLOGIA

A necessidade de descortinar o processo de produção da moradia urbana, como concretização das contradições socioespaciais no desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista, encontra aporte teórico-metodológico no materialismo histórico dialético. Com base neste método aqui se apresenta uma análise teórica, portanto,

1 Doutora em Memória, Linguagem e sociedade (PPGLMS) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UFBA), Mestre em Geografia pela PPGEIO – Universidade Federal da Bahia, graduada em Geografia pela UESB e Professora de Geografia do IFBA. Compõe o Grupo de Estudos de Ideologia e Lutas de Classes (GEILC/MP). Endereço Eletrônico: ioneroscha@yahoo.com.br.

2 Pós-doutor pela Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM), Doutor em Ciências Sociais pela PUCSP; docente do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Orientador, Coordenador do GEILC/Museu Pedagógico da UESB e pesquisador do NEILS (Núcleo de Estudos de Ideologia e Lutas Sociais). Endereço Eletrônico: joserubensmascarenhas@yahoo.com.br.



qualitativa, que investiga a produção do espaço pela implantação de moradias como parte do desenvolvimento histórico do capitalismo, destacando seu estágio mais recente – o capitalismo financeiro – perpassando as contradições sociais e sistêmicas envolvidas nesse contexto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A configuração atual da moradia urbana está situada no circuito da troca, conforme afirmou Lefebvre (2008), e incorpora, na produção e usufruto dos imóveis, a fórmula capitalista apontada por Marx: produção – distribuição/circulação – consumo. A formação de um mercado que explora a habitação urbana é um exemplo dessa transformação do espaço em mercadoria. Nesse sentido, Carlos (2011, p. 100) afirma que a reprodução da sociedade se dá pela realização de novas produções e nisso se revela “um novo papel para o espaço”. Desta forma, a cidade apresenta a principal contradição de sua realização enquanto produto do trabalho social na contraposição entre a necessidade de moradia e a capacidade de compra de imóveis pelos indivíduos e famílias da classe trabalhadora.

O mercado de moradia, portanto, torna-se um negócio promissor para os proprietários imobiliários e empresas de construção, já que além da mercantilização dos imóveis urbanos com a agregação de valor econômico a partir da apropriação das benfeitorias circundantes, há a real necessidade da habitação urbana com a centralização de atividades e o crescimento populacional advindos do paradigma urbano-industrial. Com isso, se dá a simultaneidade dialética entre o valor de uso como moradia e o valor de troca que se pode verificar quando o imóvel é tornado mercadoria (cara e distante, tendo como referência os salários da classe trabalhadora), objeto passível de valorização, especulação e comercialização. Nessa contradição dialética, os sujeitos sociais “são dominados e coagidos pelas suas próprias criações” (CAPEL, 1975).

Os grandes proprietários imobiliários, empresas construtoras e o Estado são os principais responsáveis pela atribuição de novos significados e de valor econômico aos imóveis urbanos na constituição do mercado imobiliário. Para Harvey (2005, p. 47-48) trata-se de “expandir a capacidade produtiva e de renovar as condições de acumulação adicional” com vistas ao alcance de um “nível novo e superior” de acréscimo ao capital, de uma reprodução ampliada. O autor aponta quatro elementos que se sobrepõem na concretização de tais objetivos: “a penetração do capital em novas esferas de atividade”,



“a criação de novos desejos e novas necessidades”, “o estímulo para o crescimento populacional que assegure a acumulação” a longo prazo, e a “expansão geográfica para novas regiões” com vistas ao “mercado mundial”. Ao mesmo tempo que responde, em certa medida, às demandas sociais, ao disponibilizar a infraestrutura urbana (acessos viários, transporte, serviços de saúde e educação), o Estado permite a apropriação privada das localizações nos entornos das grandes obras públicas e privadas, fomentando a valorização, segregação e a especulação imobiliárias como manifestações próximas dos objetivos de reprodução ampliada do capital apontados por Harvey (2005).

A intensificação da produção do espaço urbano é, ao mesmo tempo, problemática e emblemática para o Estado: a expansão da infraestrutura urbana, o que impacta na oferta de equipamentos e serviços coletivos essenciais dos quais depende a maioria da população – a classe trabalhadora – como problemática que nem sempre conta com a continuidade das políticas públicas a cada gestão; e é emblemática devido ao caráter contraditório da ideologia capitalista da expansão e adensamento urbano como sinônimo de progresso e desenvolvimento. Não apenas os grandes proprietários imobiliários e empresas construtoras, como também o Estado e o capital financeiro se apropriam da concentração econômica e da consolidação da cidade como “nó” de uma rede de relações socioeconômicas e políticas.

Como o grande capital não se fixa na dimensão do lugar, resta às frações capitalistas locais a reprodução dos mecanismos do sistema, utilizando os próprios meios (aqueles que melhor se adequam às condições objetivas presentes), como a propriedade privada das terras anteriormente rurais e tornadas urbanas ao longo da história do município. Isso conforma um modo de operação local baseado nos princípios gerais do capital, atendendo ao regime de acumulação, através da produção da escassez/raridade, do processo de valorização urbana e da exploração da renda nas estratégias de reprodução socioespacial. Dessa forma, a especulação imobiliária, reproduzindo a estratégia do mercado de capitais, torna-se marco importante para o estágio de desenvolvimento urbano atual, com as estratégias de operação dos sujeitos locais, baseadas na exploração de suas propriedades e inseridas na lógica financeira. No argumento de Carlos (2011, p. 112) “o processo sinaliza que a mercadoria-espaço mudou de sentido para a acumulação evidenciado pela mudança de orientação das aplicações financeiras, que produz o espaço como *produto imobiliário*”.

Chesnais (1995, p. 01) explica que a égide da financeirização consiste em “um novo regime mundial de acumulação, cujo funcionamento dependeria das prioridades do capital privado altamente concentrado” e afirma a importânciada reprodução ampliada do capital “mantendo-se na forma de dinheiro e obtendo rendimento como tal”. A exposição



da produção e reprodução urbanas à essa tendência do capitalismo, na atualidade, não se limita ao subsídio para impulsionar a indústria da construção civil e a mediação da compra pelo parcelamento como facilidade no acesso ao crédito. Estas “vantagens” realizam a vinculação de toda a cadeia produtiva da sociedade e de todas as classes sociais ao regime financeiro de acumulação.

As políticas de financiamento habitacional estão apoiadas no sistema financeiro e na vinculação aos bancos “públicos”, que por sua extensão e abrangência, bem como pelo grau de comprometimento socioeconômico que demandam geram endividamento da classe trabalhadora. Segundo Capel (1975, p. 49), “[...] o interesse do capital por esta forma de aquisição de moradia não é apenas econômico, visto que parte de uma estratégia de longo alcance para a reprodução das relações sociais”. O fomento à habitação promovido pelas políticas de governo, portanto, impõe o comprometimento financeiro da classe trabalhadora com o funcionamento do modo de produção capitalista já que a moradia nesse sistema é direito mediado por esta modalidade de compra. Dessa forma, há uma aparente imprecisão do papel do Estado face aos conflitos sociais, pois sua essência burguesa não lhe delega autonomia de ação diante das graves contradições das cidades e das demandas da classe trabalhadora. O poder do Estado consiste justamente na defesa do interesse burguês ao permitir a manutenção e elevação dos níveis das desigualdades socioespaciais. Nesse sentido, Harvey (2005, p. 86) afirma que o Estado burguês está “aparelhado” para satisfazer das demandas do capitalismo.

Com isso, a falta de continuidade das políticas públicas é motivada pelo caráter de classe do Estado, articulado, principalmente, com a burguesia. A esse respeito, Harvey (2005, p. 87) pondera que, “uma função chave inclui organizar e transferir determinados benefícios e garantias aos trabalhadores” ainda que minimamente, como também apontado por Engels (2007), sobre a situação da classe trabalhadora na Europa e a questão da moradia. Para Harvey (2005), o atendimento mínimo das demandas sociais, embora entre em contradição com sua essência burguesa, garante a sujeição da classe trabalhadora à imposição da ordem político-econômica. Estas condições apontam para a relação direta do mercado imobiliário com o capital financeiro. De acordo com Shimbo (2012, p. 58) esse processo se realiza na cidade pela articulação entre a produção imobiliária e o capital financeiro, operando com estruturas de financiamento, processos especulativos, redefinições e oscilações nos investimentos. A mediação da habitação pelo financiamento, gera um grau elevado de endividamento para os trabalhadores, aceito pela possibilidade de aquisição do imóvel diante da necessidade de moradia. Com a política de acesso ao imóvel “facilitada” pelo crédito, a moradia se estabelece como mercadoria privada e cara,



vinculada a prática de acumulação capitalista.

CONCLUSÕES

O processo de financeirização estende-se da produção à aquisição da moradia, ampliando a complexidade desse mercado para além da simples mediação do imóvel pela compra. O valor de troca e a necessidade de moradia são explorados ao extremo, quando os financiamentos para o acesso ao bem em questão comprometem os rendimentos pelas prestações e pelos longos prazos, que só se sustentam pela grande quantidade de taxas bancárias específicas embutidas e juros cobrados pelos bancos e ou sistemas de “fomento”. Na atualidade, os financiamentos sustentam desde as grandes mobilizações das obras de construção à efetivação da compra pelo financiamento dos imóveis individualmente, perpassando, inclusive, a publicidade que expõe a possibilidade de financiamento como facilidade para as vendas.

A abrangência da ação do sistema financeiro não se encerra, entretanto, na “aquisição” dos imóveis: ela antecede a produção lançando o capital das empresas no mercado especulativo (pelo exercício de mobilidade e de das possibilidades da exploração dos rendimentos), media o acesso ao imóvel pelo sistema bancário e permeia o cotidiano e as necessidades básicas na aquisição de bens de consumo duráveis (móveis, eletrônicos, eletrodomésticos, automóveis) através do acesso ao crédito. Essa rede de relações, assegura a exploração continuada do trabalho pela exposição da classe trabalhadora à lógica dos juros, e pelo comprometimento dos salários e da vida financeira das famílias, diante da penetração do capital financeiro nas diversas esferas da vida material. Os financiamentos de longo prazo garantem, portanto, a fixação e a submissão da força de trabalho, como também a formação de um mercado consumidor baseado no crédito, no compromisso em permanecer empregado e produtivo na cidade capitalista.

REFERÊNCIAS

CAPEL, Horácio. **Agentes y estratégias em la producción del espacio urbano**



español. Revista de Geografia. v.08, n.1-2, 1974, p.19-58.

CARLOS, Ana Fani. **A condição espacial.** São Paulo: Contexto, 2011.

CHESNAIS, Francois. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. Campinas: **Revista Economia e Sociedade**, 1995.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço.** São Paulo: Annablume, 2005.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política.** Tradução de Margarida Maria de Andrade e Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SHIMBO, Lucia Zanin. **Habitação social de mercado:** a confluência entre Estado, empresas construtoras e capital financeiro. Belo Horizonte: C/Arte, 2012.



**A EXPERIÊNCIA COMO ELEMENTO CONSTITUINTE DOS SABERES DOCENTES
NO PRECESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Iramar Lage Santos¹
Jeanes Martins Larchert²

As discussões acerca dos saberes docentes oferecem explicações para os diferentes tipos de conhecimentos utilizados para desempenhar a ação educativa no ambiente escolar. É importante considerar a existência de uma base de conhecimentos para o ensino e para a profissão, estes por sua vez, são construídos e socializados na prática docente cotidiana. A aquisição dos saberes sinaliza para a formação inicial e contínua, bem como, encaminha a profissionalização docente. Nesta pesquisa, interessou-nos investigar como as professoras mobilizam os saberes docentes na prática pedagógica alfabetizadora. Objetivou-se, então, analisar os saberes docentes mobilizadores da prática alfabetizadora de professoras do município de Porto Seguro, participantes desta pesquisa.

Dada a natureza do objeto utilizou-se a pesquisa com abordagem qualitativa, considerar esta abordagem “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLIN, 1994, p. 49). Nesse sentido, estabeleceu-se, um labor artesanal (MINAYO, 1994), realizado fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, configurando um ritmo próprio e particular de construção da pesquisa.

A metodologia utilizada estabeleceu uma generalização analítica, considerando a formação, a profissionalização e a mobilização de saberes das professoras alfabetizadoras. Isso implica considerar o que cada sujeito falou de si e como o fez, compreendendo que a análise recai na constituição da subjetividade. Compreendemos que falar de si, conforme aborda Josso (2002), pressupõe “um caminhar para si”, que se articula aos campos de conhecimento e às ações diante das diversas buscas pelo sujeito expressas nas narrativas de si. Ao narrar sobre a própria vida, o sujeito conta para si suas experiências e aprendizagens. No relato de si mesmo sobre seus conhecimentos construídos, sobre as suas experiências formadoras como também da prática exercida, demonstram as marcas

1 Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica (UESC), Brasil. Endereço eletrônico: iramarls@hotmail.com

2 Doutor em Educação. Grupo de pesquisa: Alfabetização e Prática Pedagógica, Universidade Estadual de Santa Cruz – Brasil. Endereço eletrônico: jelarchert@yahoo.com.br



da vida e da profissão através das quais foi aprendendo, ensinando, partilhando e se transformando, assim, imprimem as reflexões do vivido e a interação entre o eu pessoal e o eu profissional.

Foram utilizados nesta investigação, para coleta de informações, o questionário, a análise de documentos e o grupo focal.

O questionário buscou levantar os dados dos respondentes referentes ao público docente e discente das escolas e a indicação dos professores que tinham percurso na prática alfabetizadora e que demonstravam compromisso e competência para ensinar. Também foram verificadas, através deste instrumento, algumas questões relativas à alfabetização desenvolvida pelos professores indicados. No instrumento havia a solicitação das justificativas pelas indicações dos professores, alguns exemplos de práticas alfabetizadoras desenvolvidas na escola e outras informações sobre a alfabetização que os respondentes considerassem importantes. Essa técnica de investigação possibilitou conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses e expectativas, entre outras questões, garantindo o anonimato das pessoas envolvidas (MARTINS, 2000; GIL, 1999).

Optamos pela análise de documentos por proporcionar os dados ao pesquisador sem que este se dirija diretamente às pessoas (GIL, 1999). A análise incidiu-se sobre os diários de classe a fim de identificá-las em efetiva docência alfabetizadora por no mínimo três anos, bem como confrontar dados relativos à aprovação, reprovação e informações sobre a aprendizagem dos alunos na leitura e na escrita.

Outro instrumento utilizado foi o grupo focal, a escolha por esta técnica de coleta de dados se justificou por ela ser considerada "(...) muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento (...)" (GATTI, 2005. p. 12). Essa técnica foi considerada adequada para esta pesquisa, uma vez que promoveu a reflexão com base na prática docente das participantes e com a criação de um espaço para discussão. Também permitiu reunir uma quantidade de informação com certo detalhamento e profundidade em um período de tempo relativamente curto sobre a influência da experiência na construção dos saberes docentes.

Para facilitar a compilação dos dados de natureza qualitativa foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, com o objetivo de identificar, agrupar e interpretar as informações acerca dos saberes mobilizadores da prática pedagógica alfabetizadora. A análise de conteúdo caracteriza-se, assim, como uma técnica de tratamento da informação contida nas mensagens. Para sua utilização é necessária a criação de categorias relacionadas ao objeto de pesquisa. As deduções lógicas ou inferências que são obtidas a partir das categorias são responsáveis pela identificação das questões relevantes contidas no conteúdo das



mensagens. Nesse sentido, o analista trabalha com palavras que, isoladas, podem atribuir relações com a mensagem ou possibilitar que se faça inferência de conhecimento a partir da mensagem (BARDIN, 1977). São, dessa maneira, estabelecidas correspondências entre as estruturas linguísticas ou semânticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados.

A análise de dados demonstrou que a experiência é fundamental na construção dos saberes das professoras. Enquanto ação formativa possibilita a construção de saberes no processo histórico da formação do profissional. É no cotidiano que os saberes são consolidados, nesse sentido, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente.

Os saberes da experiência fundamentam a prática docente e, por meio deles, os profissionais se formam. Os saberes da experiência concedem ao docente uma base para uma atuação mais segura, uma vez que, com o passar do tempo, vai se adquirindo mais clareza e segurança nas ações, os objetivos vão se tornando mais fáceis de serem atingidos. Sendo assim, a análise de conteúdo ressaltou o que as professoras dizem das experiências docentes. A prática delas também é norteadas pelos saberes adquiridos com a experiência, esta é produzida por elas no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, são como um alicerce da prática e da competência profissional, pois, é condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. No entanto, pode ser considerado pouco formalizado pela consciência discursiva, isto é, ter a consciência da experiência no trabalho, mas, não exatamente sobre o trabalho. Nesse sentido, o excesso de confiança na experiência pode desenvolver no professor um comportamento de saber-fazer dissociado da reflexão, apenas baseado nas experiências adquiridas. A experiência adquirida torna o professor “único”, com um jeito próprio para desenvolver suas práticas, o que significa considerar o saber experiencial como personalizado, com a marca do professor.

A experiência é a base do seu saber-fazer: ser experiente sinaliza para a característica evolutiva e dinâmica capaz de construir e transformar sua história de vida profissional, considerando sua incompletude (FREIRE, 1992), característica própria de quem se constrói enquanto profissional a cada dia. Dessa forma, a experiência refere-se a um saber prático, um saber que precisa ser adequado às funções, aos problemas e situações específicas do trabalho, como um saber a serviço da ação.

Inicialmente as experiências estão baseadas nos saberes pré-profissionais, ou seja, nos conhecimentos oriundos da socialização anterior à preparação profissional é o que norteia as práticas pedagógicas (TARDIF, 2014). A relação entre o conhecimento



profissional e as experiências pré-profissionais, sobretudo, aquelas que marcam a socialização, no ser aluno, no ver como seus professores desenvolviam suas aulas, definem em primeiro momento do ser professora, posteriormente, no desenvolvimento da sua função, assim, a experiência vai sendo modelada.

Os saberes da experiência podem ser considerados como aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente individualmente ou em colaboração com outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática (SCHON, 1997). Os saberes experienciais não são saberes como os demais são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

A atuação das professoras participantes desta pesquisa constitui-se em uma importante fonte de aquisição de saberes. O contato com alunos, com outros professores, com os demais agentes escolares, enfim a vida profissional, propriamente dita, proporciona muitas aprendizagens. Essas vivências na escola, em diferentes situações possibilitam aos professores a construção de seus saberes. Entre elas está a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações, como trabalhar determinados conteúdos, extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem dos alunos. Nessa ótica os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência, enquanto professoras.

Longe de querer aqui a valorização exacerbada do saber experiencial por parte dos docentes, em detrimento da marginalização de outros saberes, as professoras assumem a importância de ressignificar os diversos saberes, sem discriminar ou desvalorizar os saberes da formação, ou aqueles relativos ao currículo ou às disciplinas, supervalorizando suas próprias experiências. Pois, estas se constroem com aquilo que toca o sujeito, as memórias da época em que foram alfabetizadas, na relação com os familiares e amigos professores, na formação inicial e continuada e nas situações práticas em sala de aula, enquanto exercem a própria docência.

O processo de produção dos saberes da experiência na docência através desta ressignificação acaba por incorporar às práticas cotidianas e ao discurso dos docentes os demais saberes, através de uma análise de forma crítica, produzindo saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação construído pela prática cotidiana, pois, trata-se de uma construção social, dinâmica, histórica e contextual.

Palavras-chave: Alfabetização. Experiência. Saberes docente.



REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2ª reimpressão, 1977.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria a aos métodos. Porto-Portugal, 1994.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, G. de A. **Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



A ACUMULAÇÃO DE CAPITAL E A PRÁTICA DO ATO INFRACIONAL

Iris Menezes de Jesus (UFF)

Este trabalho, é fruto da pesquisa de mestrado em andamento na qual, objetiva-se compreender as trajetórias de vida de jovens em cumprimento da medida socioeducativa de internação no estado do Rio de Janeiro, marcada por estigmatizações e desigualdades. Levando em conta as diversas questões sobre vulnerabilidade e políticas de restrição e privação de liberdade no Brasil, esta pesquisa, através da aplicação de questionários realizado com adolescentes que cumprem medida de internação no Departamento Geral de Ações Socioeducativas do estado do Rio de Janeiro (DEGASE), visa refletir sobre quem são esses jovens e adolescentes, que espaços os excluem e quais são suas realidades e expectativas. Pensar no sistema socioeducativo e seus sujeitos tem sido uma proposta desafiadora quando relacionada ao atendimento de adolescentes pobres, acusados da prática de atos infracionais, os quais, para além das questões próprias da faixa etária, seus cotidianos de vida são marcados pela violência e violação de direitos, refletindo em crescentes desigualdades e exclusão da população jovem, pobre e periférica.

A infração, em muitos casos, é praticada por adolescentes e jovens como única forma encontrada para manifestarem seus ideais e conquistar bens materiais, satisfazendo suas necessidades pessoais e grupais. Essa busca está atrelada aos aspectos culturais que tem influenciado diretamente a dinâmica juvenil, com maior impacto negativo na juventude pobre. Bourdieu (1989) chama a atenção para o poder simbólico enquanto instrumento de construção de realidades e dominação. A cultura de Facções, por exemplo, que traz à tona a ostentação como lógica de pertencimento social, status e poder simbólico, é uma referência viva da reflexão do autor.

Na obra “O Capital”, Marx entende que a formação da sociedade capitalista produziu um novo regime, no qual os homens estavam livres dos laços sobrenaturais que caracterizaram o pensamento do período anterior (marcado pela dominação da Igreja) e organizaram-se em sociedades com leis e instituições normativas e reguladores da vida e do bem comum.

Para este autor, as crianças e os adolescentes autores de ato infracional são historicamente notados sob a ótica da irregularidade. Considerá-los irregulares é também defender um modelo societário de exploração do trabalhador, da redução de sua condição



humana a uma mercadoria e da acumulação capitalista, reforçando a divisão do trabalho e das classes sociais (MARX, 2006). A partir da lógica deste modelo de sociedade, torna-se mais fácil analisar a questão por essa perspectiva, posto que as regras morais da sociedade proíbem as práticas delitivas e aqueles que não as respeitam são considerados imorais e fazem jus a uma punição rigorosa.

BENS DE CONSUMO: NECESSÁRIOS OU ESTABELECIDOS PELO MEIO SOCIAL?

Ao longo dos anos, pode-se observar que o capitalismo vem reforçando a ideia de segregação e divisão de classes. Onde a aquisição de bens de consumo passou a ser uma condição *sine qua non* de pertencimento social. Tornando cada vez mais pessoas descartáveis e bens materiais imprescindíveis para a construção de subjetividade.

Inaugurando uma simbologia em torno de toda ação que não esteja enquadrada ao desenvolvimento social, o próprio ato infracional enquadra-se como símbolo de inadequação ao *modus operandi* da sociedade capitalista e adquire um potencial estigmatizante, não somente ao adolescente pobre, mas também e, principalmente, ao contexto de sua existência a periferia das cidades gerando coesão social em torno do medo (DURKHEIM, 2002).

É cada vez maior o índice de adolescentes envolvidos em atos infracionais, como visto no gráfico abaixo. O perfil dos adolescentes infratores se centraliza nas camadas subalternas, em que os impactos e efeitos de questões socioeconômicas marginalizam e criminalizam a população de baixa renda, pondo-os distantes dos direitos garantidos em lei. A desigualdade exclui os adolescentes vulnerabilizados do exercício pleno da cidadania e os culpa pela adesão às práticas infracionais para criminalizá-los. Sendo assim, os reflexos da questão social se configuram por meio da produção da vida material, que concentra a riqueza, nivelando os altos índices de desigualdade social, miséria e alienação da classe trabalhadora (SILVA e LEHFELD, 2015).

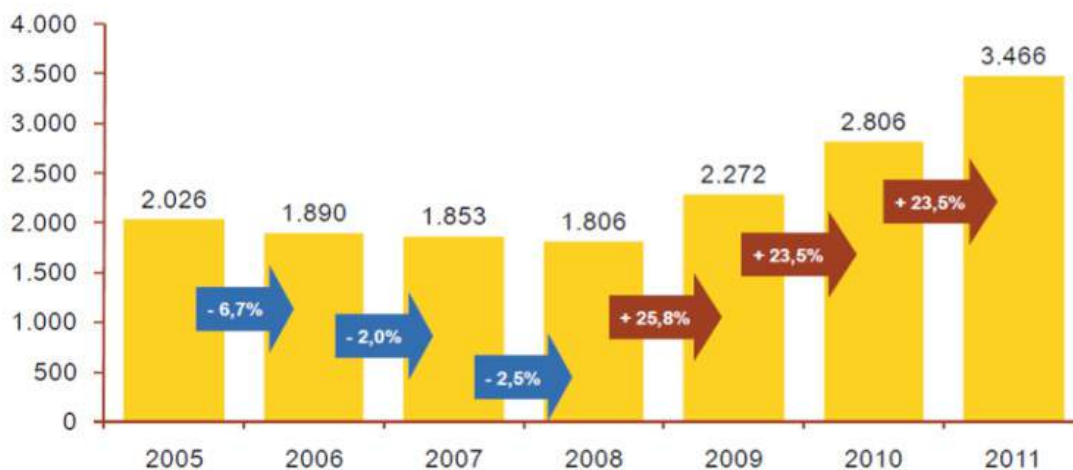


Gráfico 1: Número de adolescentes em conflito com a lei no estado do Rio de Janeiro - 2005 a 2011 - valores absolutos e diferenças percentuais.

Para Marx (2006), a riqueza produzida tem sido acumulada cada vez com mais voracidade no curso globalizante do capital, o que aumenta a extensão da miséria, da opressão, da servidão, da degeneração e da exploração.

Diversos podem ser os atos infracionais, tais como: tráfico de drogas, latrocínio e, o de maior incidência, roubo. A venda de drogas, delito que vem crescendo, permite aos adolescentes a conquista de um valor financeiro substantivo, utilizando para a apropriação de mercadorias de alto custo. Essa apropriação eleva o status dos adolescentes, permitindo a eles a conquista do respeito da comunidade.

Corroborando com os dados já publicados e conhecidos, a pesquisa em andamento traz algumas informações que reiteram as estatísticas. Por exemplo, o questionário aplicado mostra que 61,9% dos adolescentes cometem o ato infracional por dinheiro, 83,6% se diz fazer parte de alguma facção, 40,3% cometeram tráfico de drogas e 41,4% são acusados de roubo.

Fazendo uma comparação entre a análise desenvolvida anteriormente e o sistema capitalista, é possível observar a “coisificação do capital” (IAMAMOTO, 2011), sendo a busca por lucratividade, a exploração cada vez maior do trabalho e os prejuízos na vida social das pessoas uma realidade nas comunidades vulnerabilizadas.

O capital agora é coisa, mas como coisa capital. O dinheiro tem agora amor no corpo [...] aparece como fonte misteriosa, como coisa autocriadora de



juízo, dinheiro q gera dinheiro [...] Obscurece as cicatrizes de sua origem, assumindo a forma mais coisificada do capital, que Marx denomina de Capital Fetiche. A relação social está consumada na relação com uma coisa, do dinheiro consigo mesmo. Em vez da transformação real do dinheiro em capital, aqui se mostra apenas sua forma sem conteúdo (IAMAMOTO, 2011).

Assim percebemos que, existe uma relação entre coisificação do capital, dinheiro e necessidade de obter aquilo que não se tem, porque o sistema capitalista atrai os indivíduos em análise a empenhar-se em obter aquilo que não possuem, caso contrário, não se sentirão parte da sociedade. Desse modo, a lógica capitalista alimenta o ciclo de exclusão e cometimento de delitos. Portanto, ao pensarmos no adolescente infrator, temos que ter em vista sua situação de excluído no bojo de uma sociedade capitalista onde permeiam as contradições de classe.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realização desta pesquisa, será analisado o banco de dados produzido pela pesquisa institucional do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro (DEGASE), que consiste em informações da aplicação de questionário aplicado em uma amostra aleatória estatisticamente definida com 440 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro.

Neste banco de dados, é possível obter informações do perfil socioeconômico destes sujeitos, assim como de convivência familiar, comunitária, além de questões sobre território, escola e trajetória escolar, profissionalização e trabalho, institucional, percepções, violência e vulnerabilidade, e questões em torno do ato infracional.

Para a apreciação dos dados coletados serão utilizadas estratégias estatísticas e matemáticas, assim como programas de computador como SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), para analisar índices que permitem mapear e gerar diferentes indicadores de tratamento e gestão da informação e do conhecimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A realidade atual reflete uma história de lutas sociais e crescentes desigualdades, que, corroborando para o enriquecimento de poucos e a miserabilidade de muitos, a modernização dos recursos tecnológicos, o crescente desemprego e a valorização de bens de consumo, além de trazer a prática delitativa e a consequente dificuldade de acesso a direitos, bens e serviços para as pessoas em situação de pobreza, acabam por fazer com que adolescentes nessas condições busquem reconhecimento e status outros espaços de sociabilidade.

Nesse contexto de desigualdades e reprodução de estigmas e preconceitos, o ato infracional é mais um tema a ser problematizado socialmente, por ser cometido por adolescentes majoritariamente pobres.

Desse modo, torna-se essencial lutar por espaços de internação que reintegrem adolescentes ao meio social e à escola, tornando estes indivíduos munidos de direitos e deveres, onde se reconheçam como cidadãos e acreditem em sua transformação e reintegração.

Palavras-chave: Ato infracional. Sistema capitalista. Juventude e desigualdades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei – 2011.**

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei – 2012.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

DURKHEIM, D. É. **As regras do método sociológico.** São Paulo. Martin Claret. 2002.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social em tempo de capital fetiche.** Capital financeiro, trabalho e questão social. 6ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.



MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Livro Primeiro. 23^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação.** 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Thiago Rodrigo da e LEHFELD Neide Aparecida de, **Os Olhares Sociais Acerca da Prática do Ato Infracional: reflexões éticas para o tempo presente,** Porto Alegre: Textos & Contextos, v. 14, n. 1, p. 74 - 86, jan./jun. 2015.