



FOLCLORE SERGIPANO: AS LENDAS NA MEMÓRIA DA FAMÍLIA

Isa Tauana Soares Santos¹
Vanessa Modesto dos Santos²
Sônia de Souza Mendonça Menezes³

INTRODUÇÃO

O folclore é uma das expressões culturais importantes de um povo e seu lugar, bem como é fruto de um imaginário coletivo e se caracteriza por uma riqueza subjetiva composta por cores, sabores, saberes, ritmos, crenças e linguagens próprias. Exibir memórias de manifestações culturais folclóricas do passado para a escola é, sobretudo, uma ação educativa e incentivadora da cidadania. “Pensar o *lugar da memória e da memória do lugar na formação de professores*, é parte do desafio contemporâneo de projetar a escola como um lócus de preservação e socialização de marcas culturais” (PÉREZ, 2003, p. 1). Resgatar memórias é resgatar culturas, quando isso acontece no espaço escolar proporcionam-se a preservação, valorização e socialização de identidades culturais, artes, saberes e fazeres de um povo. A escola tem o papel de fortalecer o seu projeto educativo considerando o contexto social de forma que superem os limites e busque a transformação social (PAIM; NODARI, 2012). Ou seja, buscar a transformação social a partir do fortalecimento de um projeto educativo, em que, se considere a imensidade de informações que permeiam o mundo atual, mas refletindo sobre elas. Exercer a função social da escola significa provocar a reflexão e não reproduzir informações, logo, promover uma educação em que os alunos podem aprofundem o seu conhecimento de mundo e sejam protagonistas do conhecimento provocará mudanças individuais e a valorização dos discentes enquanto agente construtor do saber.

1 Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID GEOGRAFIA/CAPES, Brasil. Endereço eletrônico: isa.tauana@yahoo.com.br

2 Mestranda em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil. Endereço eletrônico: vana.modesto@gmail.com

3 Professora Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Sergipe, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia PPGeo/UFS. Doutorado em Geografia -PPGeo/UFS. Líder do GRUPAM- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre alimentos e manifestações tradicionais. Endereço eletrônico: soniamendoncamenezes@gmail.com



Considerando a relação entre manifestações culturais e ensino de Geografia, constatou-se após pesquisa a relevância de resgatar expressões da cultura folclórica local enraizada na memória dos idosos familiares dos discentes, valorizando desse modo, o saber desse grupo social. Para além do estudo e da pesquisa sobre a temática da cultura foi discutida a descontinuidade da difusão das lendas relacionada às transformações sociais e o avanço do meio técnico científico informacional no espaço geográfico. Este artigo tem como objetivo apresentar o resultado da pesquisa sobre memórias relacionadas às lendas do folclore sergipano e o uso de recurso tecnológico na difusão do conhecimento adquirido pelos alunos.

A pesquisa foi desenvolvida pelos alunos da 1ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Professor Joaquim Vieira Sobralsob a orientação dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Geografia da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Por meio da pesquisa foi realizado o resgate de lendas contadas em cidades do interior do estado de Sergipe, ou seja, foi recuperada a criatividade e identidade de grupos sociais em diversos municípios. Durante a organização da pesquisa efetuou-se a espacialização dessas histórias no mapa de Sergipe visando revelar a importância desse estudo no ensino de Geografia aos discentes, abordando a cartografia. A escola como espaço de formação da cidadania deve ser a mediadora entre a cultura e os alunos. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2012) revela que a escola é um lugar de encontro de saberes científicos. Além destes, também se encontram os saberes culturais e a Geografia tem o papel de estimular no alunado o conhecimento das diferentes culturas.

METODOLOGIA

Após a identificação dos alunos foi organizado um roteiro de perguntas as quais foram aplicadas junto aos idosos residentes nos povoados Aloque e Várzea Grande ambos pertencentes ao município de São Cristóvão/SE, local de residência dos discentes.

A pesquisa foi dividida em cinco etapas: a primeira consistiu em distribuir os roteiros de entrevistas e dirimir as dúvidas dos alunos a respeito da naturalidade de seus familiares, onde viveram a infância além de identificar as lendas folclóricas contadas por seus familiares. O segundo momento consistiu na análise dos resultados e construção do mapa com a espacialização das manifestações culturais. Em seguida foram escolhidas as



lendas para apresentação na culminância do projeto. O terceiro momento, após a pesquisa e seleção das lendas, realizou-se a divisão da turma em três equipes: a primeira foi destinada a confeccionar uma história em quadrinhos sobre a lenda escolhida intitulada “As cobras da Fontinha”, que retrata uma história que acontecia na Serra de Itabaiana/SE.

É importante frisar que as histórias em quadrinhos no ensino de Geografia são consideradas como “forma de expressão da realidade, podendo se converter em um instrumento legítimo de leitura do espaço geográfico, e o uso dessa linguagem como recurso pedagógico, visa a participação ativa dos(as) estudantes em sala de aula” (COSTA; TONINI, 2010, p. 3). A utilização de atividades práticas em sala de aula proporciona aos alunos a realização das atividades de forma lúdica estimulando assim a participação durante a realização desse projeto. A segunda equipe ficou responsável por representar a outra lenda selecionada, denominada “A lavadeira do rio” em forma de peça teatral e, nesse momento surgiu uma dificuldade.

Os alunos ressaltaram não gostariam de apresentar a peça teatral em público, para solucionar a questão, sugerimos que eles fizessem a apresentação e os colegas realizassem a filmagem para ser exibida posteriormente, na culminância do projeto. Logo, utilizando-se dos recursos tecnológicos, foi realizada a filmagem e exibida no dia em que foi comemorado o folclore, atraindo a atenção de toda a comunidade escolar. Vale ressaltar que a produção de vídeos por alunos “se pauta no fato de que aproximação entre o aluno e o seu objeto de estudo se torna ainda maior, garantindo uma autonomia por parte dos estudantes que se tornam agentes primordiais no processo de criação” (FONSECA; PENNA, 2013, p. 18).

Verificou-se a importância de utilizar tal prática em sala de aula, pois estimulou os discentes a participarem de forma dinâmica e descontraída, além de também constituir em uma forma de mostrar o conhecimento dos recursos tecnológicos, para além de ressaltar a relação da lenda com a temporalidade e as características da sociedade em meados do século XX.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa realizada explicitou a significância de trazer para a escola as histórias dos idosos, valorizando estes saberes, a riqueza da cultura sergipana, muitas vezes desconhecida e com visão limitada pela maior parte da população jovem. Verificou-se a interação e socialização da turma com a construção da história em quadrinhos e com a



produção do curta-metragem a partir de peça teatral. Ademais, houve o compartilhamento de saberes e conhecimentos do folclore sergipano com toda a comunidade escolar. Além disso, foi realizada uma contextualização da geografia do estado de Sergipe nesse período, com a existência de reduzida oferta de energia elétrica nas comunidades rurais e urbanas e conseqüentemente, não havia a utilização dos meios de comunicação como a televisão, telefone e em pequena dimensão o rádio pelas famílias mais abastadas. Portanto, pontuar as características da sociedade naquele período chamou a atenção dos alunos que não imaginavam a vida sem o uso dos meios de comunicação. Chauí (2000) chama atenção para a desvalorização da memória nos tempos atuais, que ocorre através da mídia que nos faz preferir sempre o mais moderno, mais novo.

Na cultura do descartável, onde tudo pode ser substituído pelo mais moderno. Para além da construção do conhecimento geográfico de Sergipe e do folclore sergipano, percebeu-se o estreitamento das relações entre alunos-alunos, alunos-bolsistas e alunos-professora e alunos-idosos. Sobre essa relação adolescentes e idosos é importante no ambiente escolar incentivar a aproximação entre esses grupos tendo em vista a desvalorização da memória aparece nas relações com os idosos na nossa sociedade "(...) considerados inúteis e inservíveis em nossa sociedade, ao contrário de outras em que os idosos são portadores de todo o saber da coletividade, respeitados e admirados por todos" (CHAUÍ, 2000, p. 161).

A pesquisa contribuiu para o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes, proporcionando conhecimentos novos em relação as manifestações culturais sergipanas e suas localizações, além de ter sido primordial na formação docente das bolsistas. Este trabalho abordou aspectos culturais mostrando lendas do folclore de Sergipe para a escola, onde todos puderam ver apresentações que remeteram às lendas locais, do mesmo modo que foi possível relacionar com a cartografia presente na disciplina de Geografia ao especializá-las.

CONCLUSÕES

A efetivação de pesquisa que trabalhe com a memória da poluição local, no âmbito escolar, possibilita que o alunado sintam-se motivado e inserido no contexto da temática, tendo em vista que os protagonistas das histórias e lembranças vividas são aqueles que eles mantem uma relação de proximidade. Portanto, inserir a pesquisa com idosos é importante para propiciar o estreitamento dos laços familiares, valorização dos saberes



e conhecimento transmitido por gerações e entender as transformações ocorridas no espaço geográfico.

Os estudantes participaram da investigação e apresentação dos resultados de forma lúdica, com empenho e dedicação. Também foram espacializadas as lendas num mapa de Sergipe, permitindo unir a cartografia com as ricas manifestações culturais sergipanas. Essas práticas visaram aproximar os discentes à cultura folclórica sergipana, praticamente extinta, sobretudo, no tocante às lendas e entender para além das lendas as relações familiares no passado, uma vez que, ao falar das lendas os idosos comentavam como acontecia a contagem das histórias e a atração desses contos por crianças, adolescentes e adultos no passado. Essa atividade serviu também para entender as transformações na estrutura da população e as diferenças existentes no modo de vida até a década de 1970 e a atualidade.

Palavras-chave: Geografia. Folclore Sergipano. Ensino/Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola: A “geografia do aluno” como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula.** Campinas: Papyrus, 2012.
- COSTA, Rafael Martins da; TONINI, Ivaine Maria. As histórias em quadrinhos como construção da leitura geográfica. **Anais...** In: XVI Encontro Nacional dos Geógrafos, Porto Alegre, 2010.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.
- FONSECA, Venilson Luciano B. da; PENNA, Olga Ferreira e. O cinema como estratégia didática pedagógica no ensino de geografia. **Anais...** Ouro Preto, 2013. Disponível em: <http://anaisct.ouropreto.ifmg.edu.br/wp-content/uploads/2013/09/V2-05-O-CINEMA-COMO-ESTRAT%C3%89GIA-DID%C3%81TICO-PEDAG%C3%93GICA-NO-ENSINO-DE-GEOGRAFIA.pdf>. Acesso em 22 de abril de 2017.
- PAIM, Viviane Catarini; NODARI, Paulo César. A missão da escola no contexto social atual. **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, v. 9, 2012.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. **Reunião anual da ANPED**, v. 26, p. 5, 2003.



ARTE E TRABALHO NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL DE SEGMENTOS DA CLASSE TRABALHADORA

Isabel Cristina Chaves Lopes¹

INTRODUÇÃO

Ao nos dirigirmos ao feixe de mediações teóricas e práticas entre a arte, o trabalho e a educação, concluímos que o processo de construção de uma forma de organização social fundamentada em princípios da emancipação humana demanda subjetividades autênticas, como nos fala Meszaros (2006, p. 65) que tenham interesse em materializar valores morais condizentes com uma ética comprometida com a construção de uma nova cultura política. Neste aspecto “o papel da educação é soberano, tanto para (...) para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente*” (Ibid), isto porque na concepção marxista a ‘*efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho*’ [é] caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. (Ibid).

Em função disto, compreendemos que o trabalho educativo, adquirindo os contornos e fundamentos do caráter educativo realizado pela arte, enquanto atividade análoga às formas de trabalho não alienado, possui capacidade de contribuições ao processo de auto mediação, autodeterminação dos indivíduos, à medida que possibilita processos educativos assentados no estímulo à criatividade.

A construção da subjetividade autêntica, consciente, autônoma, demanda o acionamento de ações táticas e estratégicas que possibilitem, a partir de experiências relacionadas ao cotidiano, ontologicamente mediadas pelo trabalho, a construção gradativa de uma forma específica, possível, desta subjetividade, ainda nos marcos do capitalismo, como estratégia de criação da nova formação histórica. Isto porque, o *trabalho, como real sujeito histórico* (MÉSZÁROS, 2009, p.285), demanda “um *sujeito social ativo* que possa intervir *autonomamente* no processo social [de formação da nova história]” (Ibid).

No que tange à constituição do que Mézszáros denomina “nova forma histórica”, tais subjetividades e consciências demandam características específicas que envolvem introjção de valores substantivos, ou seja, que positivam a condição humana, como nos

¹ Docente UFF/PUCG. Doutora em Serviço Social pela PUC/SP. Endereço eletrônico: icrislopes@vm.uff.br



marcos da ontologia do ser marxista.

Considerando que as individualidades se constroem a partir de relações sociais, sendo produtos delas, o que ela cria é base destas relações. De tal constatação podemos inferir a necessidade da mediação da *práxis* artística como experiência necessária na constituição de bases sociais capazes de produção de individualidades mais criativas, questionadoras e livres do controle das formas de alienação política impressas nas rotinas da vida cotidiana.

Para a estas afirmações necessário se faz o uso de uma determinada concepção de arte, ou seja, uma concepção que apreenda a arte como expressão política e, portanto, como um componente cultural, um componente dos modos de pensar e agir dos indivíduos em uma sociedade. Para tal propósito utilizamo-nos aqui do pensamento de Marx. A concepção de arte em Marx (Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844) nos remete ao conceito de *práxis*, compreendendo, portanto, a relação da arte com a ação interventiva e não de mera contemplação. Disto inferimos suas possibilidades de contribuição a expressões de formas de trabalho, de política e de educação, com características mais emancipadas e emancipadoras.

Vázquez (2007, p. 246) nos ajuda a identificar esta relação entre arte e caráter político emancipatório, quando nos fala que a *práxis* artística é criativa, portanto muito próxima da *práxis* reflexiva, mas como seus vínculos não são imutáveis, pois são determinados pelo contexto de relações sociais específicas, o nível reflexivo de uma *práxis* pode ficar a serviço de uma *práxis* reiterativa. Portanto, para o desenvolver do ato reflexivo em um viés mais crítico, necessárias se fazem outras condições além da experiência com a arte. É necessário compreendê-la como uma forma de trabalho, mais próxima da forma de trabalho não alienada. Isto traz embutido em si uma concepção de mundo que sustenta concepção de educação, que está presente nesta forma de realizar trabalho, mas precisa ser elucidada, explorada na direção da construção de uma hegemonia político pedagógica.

No entanto, se a arte nos oferece elementos para o exercício de uma *práxis* reflexiva, ela é componente cultural imprescindível à conquista e manutenção de um contexto histórico configurado por relações sociais com características radicalmente emancipatórias. A conquista de direitos e sua manutenção demandam a ação contínua do ato reflexivo como elemento imprescindível ao monitoramento da aplicação de tais conquistas. Ou seja, é preciso pensar, mas mais do que isto, é preciso saber pensar e mais do que isto, é preciso saber pensar politicamente. Para tanto, é necessário o trabalho educativo realizado de uma determinada maneira, a partir de determinados fundamentos.

A discussão da arte em Marx, relaciona-se com seus estudos sobre a essência



humana, como forma de identificar contrapontos à raiz da alienação no capitalismo. O objetivo é procurar esclarecer o que o homem perde num contexto cultural hegemônico pela alienação e o quanto pode conquistar para esta essência, em uma sociedade orientada por princípios articulados à esta forma de hegemonia. Nesta procura, Marx acaba por desenvolver estudos sobre a fonte e a natureza do estético, fixando “sua atenção na arte como ‘criação segundo as leis da beleza’” (VÁZQUEZ, 2007, p. 45)

Em Marx, a arte é tratada de forma relacionada às relações sociais de produção e, portanto, em uma relação com a esfera econômica. Em função disto, sua forma de concebê-la demanda sua posição acerca da arte, e deste modo, o resgate dos sentidos humanos nos processos educativos voltados à compreensão e questionamento destas relações.

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa e constitui-se em um estudo de casos, fundamentando-se em pesquisas bibliográficas, documentais e de campo, relacionadas às temáticas patriarcal de gênero, gênero feminino e autonomia política, infância e adolescência e o Estatuto da criança e do adolescente.

Seu principal objetivo é identificar e analisar contribuições realizadas pelas atividades artísticas para um trabalho educativo de enfrentamento da cultura patriarcal junto a adolescentes oriundas de segmentos da classe trabalhadora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa encontra-se em uma fase de estudos teóricos acerca dos fundamentos da concepção de arte em Marx que venham a favorecer articulações objetivas entre educação e trabalho para uma proposta de ações táticas e estratégicas comprometidas com a conquista da emancipação humana.

CONCLUSÃO



A partir da identificação do feixe de articulação entre as mediações teórico práticas da arte, do trabalho e da educação, compreendemos contribuições a processos de conquista histórica da emancipação humana. Partimos do princípio de que trabalho e educação contém um ao outro mesmo que em formas variadas, sem no entanto, em muitas destas formas, encerrarem em si princípios definidores da arte em sua condição de categoria ontológica. No entanto, a arte, inicialmente, encerra em si, seus princípios ontológicos definidores, os princípios do trabalho e os da educação, constituindo-se, numa forma articulada com as outras mediações, atividade de caráter valoroso ao enfrentamento de processos de auto alienação engendrados pelas relações sociais de produção.

Palavras-chave: Arte. Trabalho. Educação. Emancipação humana. Mediação.

REFERÊNCIAS

MÉSZÁROS, Istvan. **Estrutura social e formas de consciência**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.



**DE TUPÃ A JESUS: A INFLUÊNCIA DO CRISTIANISMO NA ACULTURAÇÃO DOS
GUAJAJARAS DA ALDEIA BACURIZINHO – GRAJAÚ/MA – (1970-2017).**

Isabela Cristina Torres e Silva¹
Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida²

INTRODUÇÃO

O papel da religião na sociedade, segundo Karl Marx, é pautado nas ações muito mais materiais que metafísicas: o homem, em sua alienação – transferência de sua consciência para uma realidade fora de si – existencial produz e usa a religião como escape, de forma que “a religião não cria o homem, mas o homem cria a religião” (2010, p. 50).

Essa proposição se explicaria pelo fato de que o homem, ao ser explorado, criou tanto meios materiais (cultura) quanto metafísicos (religião), com a finalidade de responder às suas inquietações e suportar sua real miséria existencial. Nessa concepção, a religião é apresentada como reflexo das condições materiais de produção (tal qual o direito, a moral e a filosofia) e das demais formas de produção e reprodução do pensamento da classe dominante, para sustentar as relações de poder (ideologias).

Nessa perspectiva, as religiões cristãs (preponderantemente o protestantismo e o catolicismo) são consideradas meios de legitimação da exploração de classe social (dominada) sobre outra (dominante), de forma que a base material determina sua visão de realidade, as relações de exploração e, conseqüentemente, a religião.

Tais considerações acerca da religião, se fazem necessárias à melhor compreensão da história da conquista e colonização do Brasil e, no caso do nosso objeto, à aculturação dos Guajajaras/Tenetehara, como a relação branco-índio foi sendo construída (não apenas étnica, mas histórico-cultural) em meio ao papel desempenhado pelas religiões durante

1 Mestranda em Memória, Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade Wenceslau Braz (FACIBRA); Docente do Instituto Federal, Campus Grajaú (IFMA). isabela.silva@ifma.edu.br

2 Orientador. Pós-doutor pela Universidad Nacional Autónoma de 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, Campus de Vitória da Conquista (PPGMLS/UESB); coordenador do GEILC/CNPQ e pesquisador do NEILS (Núcleo de Estudos de Ideologia e Lutas Sociais, PUCSP). joserubensmascarenhas@yahoo.com.br



todo esse processo.

Enquanto a Igreja tinha um papel “europeizador” – com todas as implicações que isto requer – dos ameríndios, o Estado assegurava a exploração das riquezas naturais encontradas no Novo Mundo. Nesse contexto, Igreja (Católica) e Estado (absolutista) se associaram na consecução do projeto colonizador. Assim, à Igreja coube o papel de força ideológica e coercitiva, o que lhe deu o papel, nessa combinação, de instituição responsável pelo controle, educação e sociabilidade dos indígenas nos primeiros anos.

Partindo desse entendimento, no qual a religião é uma manifestação ideológica, observa-se que, desde os remotos tempos nos quais o Brasil ainda colônia, o Cristianismo foi estabelecido nos territórios indígenas através de missões, essencialmente monoteístas, destruindo a cosmogonia original, desestruturando a ordem das coisas e relações existentes, negando a cultura ameríndia e, principalmente, destruindo a sua religiosidade e propagando uma nova concepção do mundo fundamentada na cultura cristã europeia. Essas missões eram, inicialmente, no século XVI, comandadas por integrantes da Companhia de Jesus, com o objetivo de evangelizar os povos indígenas através da pregação das tradições do cristianismo e do abandono das práticas consideradas pelos conquistadores/colonizadores como pagãs.

Em consequência da conquista e colonização do Brasil, contudo, acredita-se que muitas das narrativas dos mitos de origem e religião indígenas foram ressignificados com o tempo, como resultado do processo de aculturação que vem ocorrendo desde as primeiras interações branco-índio. Nessa perspectiva, o objeto de investigação aqui proposto é a aculturação dos índios Guajajaras/Tenetehara, etnia que se estabelece em diversas regiões do Maranhão e Pará, inclusive próximas à cidade de Grajaú – MA, onde a presença dos indígenas é permanente e forte, através da religiosidade cristã.

Levando em conta a noção de *ethos* indígena (costumes e traços comportamentais que distinguem um povo) (SCHADEN, 1969, p.12), o aspecto religioso é uma das formas essenciais de representação cultural. Exemplo disso encontra-se no mito formador dos Tenetehara/Guajajara: “no princípio, não havia distinção entre os homens e os animais – estes eram uma só coisa, os homens-animais. No entanto, *Maíra*, o Divino, os transformou em seres culturais” (GOMES, 2002, p. 54).

Por ser uma sociedade de tradição linguística predominantemente oral (embora já se trabalhe, no Brasil, a língua tupi-guarani na escrita), esta etnia vale-se da narrativa oral (processo no qual a memória exerce um importante papel) para compreender, transmitir sua experiência histórica e, por conseguinte, ser reconhecido como parte de uma etnia única, ou o ser “verdadeiro”, como sua autodenominação “Tenetehara” significa em tupi-



guarani.

Charles Wagley e Eduardo Galvão, autores de *Os índios Tenetehara*, obra publicada no ano de 1961, afirmam que “Apesar de mais de trezentos anos de exposição intermitente à influência de missionários, os Tenetehara mantêm praticamente inalteradas suas crenças tradicionais” (WAGLEY e GALVÃO, 1961, p. 105). Concordando em parte com estes autores, mas assumindo que houve alteração na vida dos Guajajaras pela interrelação com os não-índios, o também antropólogo brasileiro Mércio Gomes, em “O índio na História” (2002), afirma que, “os Tenetehara vivem essa vida indígena, autônoma, centrada em si mesma, mas não se iludem de que estão inseridos numa dinâmica político-cultural, a nação brasileira, muito mais potente e ameaçadora à sua integridade étnica do que jamais antes experimentaram” (GOMES, 2002, p. 586).

Assim sendo, o indígena Tenetehara sofre, ainda hoje, imposição cultural por parte da sociedade nacional, embora tente resistir à influência da cultura exógena (não indígena), herança advinda dos tempos coloniais, quando os europeus intentaram “civilizar” o índio, interferindo em sua vivência nos âmbitos político, econômico e religioso, tratando anular e oprimir a identificação étnica, forjando uma padronização cultural marcada por um modelo de sociedade nacional miscigenada.

A religião, como parte da cultura e sendo permeada por símbolos em suas mais variadas formas, analisada na sua totalidade, importando desde suas tradições e ritos, até a cultura material, pois, ao perquirir a força do cristianismo, na aldeia Bacurizinho, o pesquisador não deve se preocupar apenas

em categorizar e analisar um sistema de pensamento ou crença, nem em analisar uma forma ou sistema simbólico tomado em si mesmo. Ao contrário, deverá estar interessado em alguns dos que podem ser chamados de *usos sociais das formas simbólicas*. Estar interessado em se, em que medida e como (se for o caso) as formas simbólicas servem para estabelecer e sustentar relações de dominação nos contextos sociais em que elas são produzidas, transmitidas e recebidas (THOMPSON, 1995, p.18)

Disto infere-se que o processo de aculturação cumpre-se através das mais variadas esferas das relações sociais: políticas, econômicas, e também religiosas. No entanto, o problema que se pretende investigar nesta proposta é: como a cosmogonia indígena Guajajara da aldeia Bacurizinho foi influenciada pela presença do cristianismo, representado pelas igrejas católica e evangélicas, no que diz respeito à (re)construção e transmissão de memórias de suas manifestações religiosas, através das festas e narrativas



míticas? De que forma a inserção do cristianismo coopera para o surgimento de novos entendimentos sobre o sujeito em relação ao mundo?

METODOLOGIA

Quanto aos aspectos teórico-metodológicos, esta pesquisa pretende-se qualitativa, observada à luz do materialismo histórico-dialético, por considerar-se que a religião deve ser relacionada com o objeto dentro de seu contexto sócio-histórico. Nesse sentido, entendemos que a dita história oral deve ser tratada como mais um dos objetos que compõem o fazer historiográfico, uma vez que o uso de fontes orais “facilita o estudo de atos e situações que a racionalidade de um momento histórico concreto impede que apareçam no documento escrito” (GARRIDO, 1993 p.36).

Intenta-se entender, através de pesquisas de campo e bibliográficas, questionários e observação participante, como o indígena da aldeia Bacurizinho assimila o processo de modificação paulatina de sua cultura através das práticas religiosas cristãs e de seu abandono, os novos símbolos, próprios do Cristianismo, inseridos na cultura Guajajara. Na tradição indígena Guajajara, a história oral permite ao sujeito que carrega a memória viva, tornar-se a própria memória da comunidade em que vive.

RESULTADOS

A forte presença da evangelização na aldeia Bacurizinho se dá pelas igrejas evangélicas que lá se situam: duas igrejas de denominação Assembleia de Deus, em fase de construção, e uma Igreja de denominação Pentecostal Missionária. A Igreja católica não possui sede, mas algumas reuniões se dão na casa da Cacique Iara Lopes, ministradas pela Irmã Custódia, que adentrou a aldeia apresentando o trabalho da Pastoral da Criança, mas também atua como missionária do CIMI (Conselho Indígena Missionário). Na visão da missionária, o cristianismo deve ser pregado e o índio livre para dar os significados, respeitando sua cultura e práticas.

O que podemos observar é que o indígena, por vezes condicionado por sua situação educacional, não compreende as implicações do “ser cristão” e, por isso, acaba



adentrando as religiões cristãs, por seguirem amigos ou parentes, mas sem a rigidez da prática religiosa como se observa na cidade.

Observa-se, pelos resultados parciais, que os indígenas chegam a rejeitar o cristianismo que não “respeita” sua cultura e práticas. Também notamos que o esvaziamento de sentido religioso das pinturas corporais, sendo mantida por seu cunho cultural, é uma prática de ressignificação que denota o espírito de resistência que ainda persiste nos dias atuais.

Por este trabalho encontrar-se em andamento, as pesquisas de campo regulares que dão conta das respostas da problemática proposta ou ainda não foram aprofundadas e sistematizadas a fim de obtermos resultados mais estruturados ou mesmo completos.

CONCLUSÃO

As cultura e religião europeias impostas aos ameríndios desde os processos de conquista e colonização impeliram os indígenas a se desfazerem de sua cosmogonia face o projeto colonizador. Nesse processo, o cristianismo provocou um grande impacto com o qual os indígenas deveriam lidar, delineando uma nova forma de cosmogonia. Os hábitos culturais foram inseridos aos poucos, havendo manipulação das formas simbólicas para mais fácil aceitação por parte dos dominados. Exemplo disso são as associações feitas entre o Deus cristão com figura de Tupã, o herói cultural indígena, ou mesmo as relações de semelhança entre os demônios da cosmogonia cristã com os maus espíritos da cultura religiosa Tenetehara.

Assim entendendo, o processo colonizador pôs em desvantagem o ameríndio, impondo novas construções de memórias religiosas, altamente ideologizadas, impondo a construção de uma memória calcada de sistemas simbólicos e concretos próprios do trabalho missionário no Maranhão.

Palavras-chave: Memória. Religião. Guajajara. Tenetehara. Aculturação.

REFERÊNCIAS



SCHADEN, Egon. **Aculturação Indígena**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

GARRIDO, Joan del Alcàzar i. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. In: **Revista Brasileira de História de São Paulo**, nº 25/26, p. 33-54, 1993.

GOMES, Mércio Pereira. **O índio na história**: o povo Tenetehara em busca de liberdade. Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

MARX, Karl. Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução. In: **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. [2.ed revista]. São Paulo: Boitempo, 2010.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social critica na era dos meios de comunicação em massa. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

WAGLEY, Charles; GALVÃO, Eduardo. **Os índios Tenetehara**: Uma cultura em transição. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1961.



A MEMÓRIA ESCRITA NO AR: DANÇA E FORMAÇÃO DE SENTIDOS ESTÉTICOS À LUZ DA ESCOLA DE VIGOTSKI

Isis Conrado Haun¹

Esta pesquisa é resultado de dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade onde procurei estudar a dança como uma forma de expressão da memória e como uma manifestação de profundo conteúdo artístico que precisa ser apropriado pelos indivíduos.

O objetivo central desta pesquisa é analisar a relação entre memória e dança à luz das formulações da escola de Vigotski, visando problematizar: a) a dança enquanto uma expressão artística que apresenta formas específicas de registro e evocação da memória; b) as contribuições para uma perspectiva crítica da concepção de dança para além das limitadas formas de aprisionamento dos indivíduos às suas experiências empíricas e imediatas mediadas pelo modo do capital organizar a vida.

A inspiração para o termo “Memória escrita no ar”, se deu a partir da análise da afirmação de Vigotski (2003, p. 141 – 142):

O gesto é um signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados.

O autor assim afirma que o gesto é a escrita no ar. Desse modo, a dança como uma forma gestual artística escreve no ar a memória social acumulada historicamente pela humanidade. Os gestos figurativos empregados na dança são carregados de determinantes sociais denotando a reprodução de um conjunto de códigos e signos que dão suporte a sua existência.

A dança representa as memórias dos povos e da cultura que a criou. Vem carregada de sentidos e significados que se correlacionam aos modos de vida que a deu origem. Assim, as memórias são reconstruídas à medida que os gestos representativos de uma cultura são executados e contextualizados a partir dos seus determinantes sócio-históricos.

¹ Mestranda em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da rede Estadual de ensino no município de Itabuna -BA. Está vinculada ao Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação - UESC e ao Museu Pedagógico: Grupo de pesquisa Estudos Histórico-Críticos em Educação - UESB - Brasil. Endereço eletrônico: isisconrado@yahoo.com.br



De acordo com Sá (2007, p.290) “a memória tem sido apropriada como objeto de estudo não só para dar conta do funcionamento de organismos vivos e de máquinas, mas também da sociedade, da história, da cultura, da arte, da política e da literatura”. Por isso que dentro desse quadro multifenomenico e multidisciplinar que o estudo da memória é enfrentado como um grande desafio.

Para desenvolver a investigação e a exposição deste trabalho parto dos pressupostos teóricos do marxismo e adoto como caminho metodológico a teoria do conhecimento do materialismo histórico dialético.

Esta pesquisa é do tipo bibliográfica, e sendo teórica, pode contribuir com o avanço dos estudos em memória e, sobretudo com a construção de uma abordagem marxista da memória. O texto bibliográfico será estudado em sua dimensão mais explícita, mais direta acerca do seu conteúdo, bem como buscando captar na produção textual seu aspecto velado (LESSA, 2007).

Enveredar pela Escola de Vigotski para estudar a dança enquanto uma forma de expressão da memória foi de grande relevância. Vigotski se tornou um autor de vanguarda, pois, numa época, em que predominava um conhecimento mecanicista, idealista e subjetivista, encontrou uma alternativa dentro do materialismo dialético.

Almeida (2004) afirma que Vigotski e sua escola defenderam o caráter ativo do homem, a indissociabilidade cognitivo/ emotivo, a natureza social do homem, a materialidade do psiquismo. Assim, a Escola de Vigotski centra-se na teoria do desenvolvimento do psiquismo e postula o psiquismo humano como unidade material e ideal que se desenvolve socialmente, ou seja, construída por meio da atividade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e de seus descendentes.

Ao defender a natureza social do homem e que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem e estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis, abriu um novo olhar para relacionar a memória com uma forma de expressão cultural, a dança.

Discutir memória, antes de tudo é discutir a sua complexidade e as suas múltiplas possibilidades de análise. Por isso, a partir da teoria que respalda esta pesquisa, a memória deve ser analisada pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção e como estas se refletem nos modos de vida, na cultura e nos indivíduos singulares.

Mas, como definir a memória à luz da teoria histórico cultural? Segundo Luria (1999, p.39)



entendemos por memória o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios.

O autor reforça esse conceito afirmando que cada deslocamento, impressão ou movimento nosso deixa certo vestígio. Esse processo então possibilita a formação de uma imagem por evocação daquilo que no passado foi sentido, percebido atentado.

Então quando falamos em memória, falamos em registro de experiências humanas para que estas não se percam no tempo. Registros fundamentais para o acúmulo de conhecimentos e que ao serem evocados permitem a ativação do sistema psíquico humano e da produção de sua autoconsciência.

A partir da teoria histórico-cultural busquei também compreender a relação da memória com outras funções psíquicas como a imaginação e a criatividade responsáveis pelo o processo de criação artística. O que permitiu mais uma vez, correlacionar a memória à arte e à dança. A criação artística parte de experiências registradas na memória. Essas experiências, uma vez transformadas em arte, permitem mobilizar outras funções como sensação, percepção e emoção.

A teoria histórico-cultural também deu subsídios para refletir sobre as contribuições da dança para o desenvolvimento do indivíduo e a formação dos sentidos estéticos. E assim foi de suma importância explorar algumas questões como, sentidos e significados dos gestos buscando construir uma teia de parâmetros para buscar compreender exemplos concretos de diferentes formas culturais de danças.

Por fim, abordei de que forma a dança, enquanto memória escrita no ar, pode ajudar na superação da alienação. Para isso o caminho foi crítico ao modo de produção burguês que impede a apropriação das objetivações humanas e limita o desenvolvimento dos sentidos estéticos, da própria memória mediada, da criatividade e da imaginação.

A dança enquanto memória escrita no ar é uma forma gestual artística que reproduz e produz signos sociais. É um fenômeno estético cultural e simbólico que expressa e constrói sentidos através dos movimentos corporais. Como expressão de um grupo social ou uma determinada cultura, é também um fenômeno de comunicação inserida em uma rede de relações sociais complexas interligadas por diversos âmbitos da vida.

Por ser uma manifestação artística que se esvai no ar, no tempo e no espaço, ela tem fim em si mesmo. Por isso, para se perpetuar necessita da memória para registrar as experiências e sensações proporcionadas por quem dança e quem assiste. Todavia, a dança,



após sua execução deixa traços na memória, como sentimento, como experimentação ou como imagem. Por isso a dança é uma linguagem artística que exige registro e disseminação.

Os estudos sobre a memória acabam desempenhando um papel importante nesse aspecto. Pois, sem ela seria impossível essa apropriação dos resultados da prática social anteriormente concretizada. O indivíduo se inscreve na história portando suas memórias e as resignificam de acordo com as circunstâncias, processo tido como uma necessidade do próprio processo de formação da personalidade, ou seja, “o indivíduo para se constituir como um ser singular, único, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados órgãos de sua individualidade” (MARX apud DUARTE, 2013, P.37).

Quando nos propomos a discutir a dança enquanto uma forma de memória, estamos selecionando aquilo que deve ser recuperado, valorizado, conservado. Recuperar conhecimentos clássicos (eruditos ou populares) produzidos pela humanidade para serem transmitidos às novas gerações é a base do que defendemos para o desenvolvimento do indivíduo e para a formação humana na atualidade.

Colocar a dança na discussão da memória requer situá-la também no universo da arte. A arte é considerada uma forma desenvolvida de objetivação humana e reflete o grau de desenvolvimento alcançado pela humanidade e representa a memória do gênero humano. O seu caráter evocativo exige que o artista carregue nos traços essenciais do real, trazendo-os para a superfície do sensível, distanciando-se assim, da imediatez e da mera transcrição da realidade objetiva.

A arte parte da realidade e possibilita o homem compreender esta mesma realidade de forma mais crítica dentro de uma totalidade de mediações, contribuindo assim, para a formação dos sentidos estéticos. Essa formação é de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo e para a formação humana. Mas, o modo de produção burguês impede a apropriação das objetivações humanas e limita o desenvolvimento dos sentidos estéticos, da própria memória mediada, da criatividade e da imaginação.

Na dança, o capitalismo aprisiona formas construídas historicamente em produto de consumo. Essas formas de danças vêm sendo utilizadas de maneira bastante descontextualizadas, o que acarreta num profundo esvaziamento das memórias das experiências humanas, além do esquecimento de conhecimentos artísticos em suas formas mais desenvolvidas.

Apesar de toda a riqueza de conhecimentos acumulados que a dança tem a oferecer, os indivíduos experienciam práticas sociais que, para a maioria das pessoas, se circunscreve a consumir apenas as danças advindas de um mercado do entretenimento onde os modelos de dança que são constantemente mostrados pelas mídias invadem de



maneira acrítica o corpo/movimentos de um número bastante significativo de indivíduos.

Entendo que na luta pela superação dessas formas alienadas de dança e aprisionamento cultural da sociedade capitalista, é importante que os indivíduos tenham acesso às formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos filosóficos e artísticos. O conhecimento mais elaborado, ao ser mediado pelo indivíduo mais desenvolvido, proporciona as conquistas mais concretas em seu desenvolvimento, concedendo a este as condições reais de superação dos saberes cotidianos, dando máximas possibilidades de desenvolvimento do seu psiquismo. Daí a necessidade histórica da luta pela socialização coletiva das objetivações do gênero humano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. H. V. **O conceito de memória na obra de Vigotski**. 2004, 140 f. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação São Paulo: Pontifícia Universidade Católica PUC/SP, 2004.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: Atenção e Memória** Trad. Paulo Bezerra. Volume III 2ª edição. Sociedade Unificada Paulista de Ensino Renovado Obietivo - SUPERO Data 13/01/99Nº da chamada 159.9- c967c – 2 ed.u.3.e.3 Civilização Brasileira. 3v

SÁ, C. P. de. Sobre o Campo de Estudo da Memória Social: Uma perspectiva Psicossocial. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20 (2), 290-295, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



PODER SIMBÓLICO E CATOLICISMO AO LONGO DA HISTÓRIA (1500-1950)

Ivana Teixeira Silveira¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte da nossa pesquisa intitulada, “As Várias Faces da Ação Pastoral Católica dos PPFs (Programas Pastorais Católicos da Área de Família) em Vitória da Conquista/BA”. Trata-se dos nossos estudos relacionados à etapa de pesquisa bibliográfica, em torno da categoria “ação pastoral católica”. É um texto histórico, no qual analisamos esta categoria em três fases: Brasil Colonial, Brasil Império e Brasil dos anos 50 do século XX.

METODOLOGIA

Não é um texto exclusivamente histórico-narrativo, é também histórico-analítico porque, além de mostrarmos a trajetória da prática católica (“ação pastoral católica”) ao longo do tempo, também construímos um debate com a categoria do “poder simbólico” da Sociologia de Pierre Bourdieu. O autor destaca quatro indutos do poder simbólico no campo da religião: 1) é necessário que se tenha um corpo de produtores especializados em discursos; 2) um corpo de produtores de ritos religiosos; 3) um progresso na divisão do trabalho religioso; 4) e mais a consequente hierarquia do clero sobre o leigo (Cf. Bourdieu, 1989).

O poder simbólico não é estabelecido por armas, a força. Uma instituição ou um grupo que detém o poder simbólico possui uma série de instrumentos que são mais ideológicos, do que propriamente materiais. O discurso, códigos de conduta, formas de julgamento são alguns instrumentos possuídos por quem detém este tipo de poder. Também é um poder que legitima a dominação de uma classe sobre outra.

¹ Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Museu Pedagógico da UESB. Endereço eletrônico: ivatsl@hotmail.com



O poder simbólico impregna uma homogeneização da realidade frente aos vários segmentos sociais: *“estabelece uma ordem gnoseológica: uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências”*. Assim, a instância social que é requerente do poder simbólico consolida todo um empenho em prol de estabelecer seu próprio *“consensus”* acerca do sentido, por ela defendido, do mundo social (BOURDIEU, 1989, pág. 9).

A Igreja Católica (IC) foi e é uma instituição que conseguiu preservar ao longo dos tempos o seu poder simbólico. Isto porque a IC construiu, desconstruiu e reconstruiu toda uma ordem de ideologias, discursos, ritos, trabalhos que foi se adaptando, conforme as demandas de cada tempo histórico. Cabe esclarecer que, a IC contém princípios doutrinários que não mudam, a exemplo dos dogmas. Mas isto não descaracteriza as mudanças processuais do seu poder simbólico, ao longo dos tempos. É o que pretendemos mostrar com o presente trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira etapa história trabalhada é a dos tempos coloniais. Inicialmente, um dos indutos do poder simbólico que se destaca é o designado *“corpo de produtores especializados em discursos”* Hoornaert (1992) faz a seguinte análise: *“não pode amar a Deus quem não ama o seu legítimo soberano. Um bom cristão não pode ser mau cidadão, mas é mau cidadão aquele que, não se conformando com os preceitos de sua religião, dá ouvidos à inquieta, turbulenta voz da rebelião que arrasta após de si todos os vícios, horrores e desordens, além de desafiar toda a cólera da divindade”* (HOORNAERT, 1992, p.14).

Portanto, a ação pastoral do período colonial pôs em evidência o sistema de dominação simbólica da IC (Igreja Católica), em virtude da impregnação de um discurso que procurou dar aos colonos um ‘sentido’ específico de mundo. O sentido do discurso impregnava a seguinte ideologia: Não se pode ser um bom católico, quem não é um bom cidadão. O bom cidadão tem que se afastar da rebelião, desordem, etc. Este foi um forte induto do poder simbólico, presente na época colonial, mediante o qual torna-se possível considerar essa época como a de uma *“piedade devocional privada”*, segundo Mott (1997).

Podemos dizer que, o poder simbólico da IC nesta época colonial acompanhou o que Luiz Mott (1997) designa como *“piedade devocional privada”*. A atuação do poder simbólico da IC firmou-se no espaço familiar privado e isto em muito se deve ao fato de



que, “os centros urbanos eram raros e com débil tradição associativa, as ruas eram inóspitas pela muita poeira no verão e pela lama na estação chuvosa, as praças ameaçadoras pela presença inesperada de animais selvagens, índios e negros indômitos. Assim, muitas das celebrações religiosas que no Velho Mundo tinham lugar ao ar livre, na América portuguesa ou foram abandonadas ou tiveram de se transferir para dentro dos templos ou, ainda, ficar restrita à celebração doméstica” (Op cit., págs. 160/161).

A segunda etapa histórica foi a do Brasil Império e República Velha, onde, tanto o Estado como a IC, tinham interesse em conquistar e manter diante da sociedade o seu poder simbólico. Pelo lado da IC, havia o interesse em não perder todo o manancial cultural conquistado ao longo dos séculos; pelo lado do Estado, este se deparou ante o seguinte desafio: edificar a independência do seu poder simbólico frente a IC, através da exclusividade do comando político das instâncias governamentais, tais como o Parlamento, precisamente na criação e na decretação de Leis.

A disputa do Estado pela exclusividade na direção instâncias governamentais foi longa, a começar pelo fato de que, o padroado ainda continuava, mesmo após a extinção do sistema colonial. Bruneau (1974) assinala que, após a independência do Brasil, a carta política do Império declarou o catolicismo como a religião oficial e o Imperador tornou-se a primeira autoridade eclesiástica do País.

Com a proclamação da República, o Estado rompe definitivamente com a IC, pondo fim ao regime do padroado. O catolicismo deixava de ser a religião oficial do Estado, cabendo, então, o direito à liberdade para com as outras práticas religiosas.

Quanto à terceira etapa histórica do Pós-Guerra, Mariae (1994) destaca que o panorama internacional para o Brasil, mais precisamente no Governo JK, foi um verdadeiro ‘virar de página’ para a anterior orientação herdada de Getúlio Vargas, sobretudo frente aos empreendimentos de uma industrialização sob o controle do Estado. JK edificou na história do Brasil uma verdadeira política de ‘abrir as portas’ para as forças econômicas internacionais.

Neste quadro de reestruturação dos laços com o capitalismo internacional, foi então elaborado o Estatuto da Terra (1964), destinado a acelerar a “modernização” do campo. O país conseguia a ‘proeza’ de tornar-se, ao mesmo tempo, o segundo exportador mundial de produtos agrícolas, às custas de ter, praticamente, metade de sua população passando fome e sofrendo de desnutrição.

Em meio a estes acontecimentos, partidos e movimentos de esquerda voltados quase que inteiramente para a classe operária, começam a atuar no campo. Foi aí que a IC refez o seu “corpo de produtores especializados em discursos”: ela começa a encabeçar



uma luta com os movimentos sociais e a co-participar dos debates em favor do homem do campo.

Também para ratificar o seu poder simbólico outro eixo que se destaca é o “progresso na divisão do trabalho religioso”. Trata-se da implementação no Nordeste, de uma série de atividades pastorais, voltadas para os segmentos da pobreza no campo. Merece destaque inicial o designado “Movimento de Natal”, criado nos anos de 1940, por iniciativa do então arcebispo de Natal, Dom Eugenio Sales, voltado para a área de alfabetização e educação de base.

Outro grupo que merece destaque é a Ação Católica criada nos anos 30, porém, não se firmou somente nos segmentos populares, e sim, por entre grupos de lideranças, tanto das camadas altas da sociedade, como da hierarquia eclesiástica. Na década de 50, a Ação Católica passa a se chamar ACE (Ação Católica Especializada).

A ACE deixou de existir na época da Ditadura Militar, porém ela serviu de inspiração para a criação de grupos pastorais que vigoram até hoje como é o caso das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) e da Pastoral da Juventude. Vale considerar que, estes dois grupos de ação pastoral (o MEB e a ACE) são apenas alguns exemplos, mas que de modo algum descaracterizam a importância de tantos outros, como é o exemplo da própria CEBs.

CONCLUSÃO

Analisamos três fases históricas, mediante os quais podemos delimitar distintas arestas de concretização do poder simbólico da Igreja Católica (IC).

Quanto à fase inicial do Brasil Colônia, a atuação do poder simbólico da IC foi estabelecida sobretudo na esfera doméstica. Esta seguridade do capital simbólico católico partiu sobretudo em face de que, a IC foi uma grande aliada do Estado na conquista da Colônia. Então é muito importante as considerações de Hoornaert (1992), em que o trabalho religioso católico foi todo voltado à impregnação de um discurso em forma de lei: o padre, como um “homem da lei” e a igreja, como uma “organização jurídica”, sobretudo por parte do fiel, em torno do seu capital de salvação no pós-morte.

As fases do Brasil Império e República Velha foram de uma aparente “crise” do poder simbólico da IC. No entanto, podemos observar que, o poder simbólico da IC não foi algo que se estabeleceu a forças.



Foi um período de disputa do Estado pela exclusividade do seu poder simbólico, junto as instâncias governamentais: o jogo do argumento, do discurso, o controle das leis foram as grandes armas do Estado, inclusive o Catolicismo deixava de ser a religião oficial.

Quanto à fase dos Anos 50 do século XX, observamos uma abrupta mudança da “piedade devocional privada” para a “piedade devocional pública”, militante. Este foi o novo feitio da prática religiosa do catolicismo. Certamente houve inovações em todos os indutos do poder simbólico: no discurso, nos ritos religiosos, na divisão do trabalho religioso e na hierarquização do clero sobre o leigo.

A criação de novos grupos de ação pastoral representa muito bem isto. Além do mais, a busca do diálogo com a secularização do Estado e com o discurso do ecumenismo mostram que, estas foram as estratégias utilizadas pela IC na seguridade do seu poder simbólico.

Palavras-chave: História. Sociologia. Ação Pastoral Católica. Poder Simbólico.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S/A, , 1989.

BRUNEAU, Thomas C. **Catolicismo Brasileiro em Época de Transição**. São Paulo: Edições Loyola, 1974.

HOORNAERT, Eduardo et alli. **História da Igreja no Brasil**. Petrópolis: (RJ): Vozes, Tomo II/1, 1992.

HOORNAERT, Eduardo et alli. **História da Igreja no Brasil**. Petrópolis: (RJ): Vozes, Tomo II/2, 1992.

MARIAE, Servus. **Para Entender a Igreja no Brasil: A Caminhada que culminou no Vaticano II (1930-1968)**. Petrópolis (Rio de Janeiro): Editora Vozes, 1994.

MOTT, Luiz. Cotidiano e Vivência Religiosa: Entre a Capela e o Calundu. In. **História da vida privada no Brasil: Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa**. SOUZA, Laura de Mello & NOVAIS, Fernando A. (Orgs). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.



POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

Ivanei de Carvalho dos Santos²
Claudio Pinto Nunes³

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990 o Brasil vem adotando modelos de políticas públicas implantadas por países como França, Hungria, Portugal, Inglaterra e Bélgica. No entanto essas políticas veem enfatizando discussões no cenário educacional, pois não refletem a realidade vivenciada por estudantes do país.

Mas o que vêm ser políticas públicas? Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública, no entanto Teixeira (2002), afirma que:

[...] políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (p. 20)

1 O texto é resultado parcial do projeto de pesquisa “As políticas públicas educacionais do PAR em municípios da Bahia”, com financiamento da UESC e bolsistas da FAPESB e CNPq. Trata-se de uma ação dos seguintes Grupos de Estudo e pesquisas: Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos sociais, diversidade e educação do Campo, inserido no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas (CEPECH/CNPq - UESC); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo - GEPEC/CNPq - UESB; Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq - UESB).

2 Mestranda em educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, graduada em história pela Universidade Norte do Paraná, especialista em gestão escolar pela Academia de Educação Montenegro, Especialista em educação infantil pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Norte do Paraná.

3 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, Mestrado em Educação e Pesquisa pela Université Du Québec À Chicoutimi, Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo realizado Estágio Doutoral na Universidade de Coimbra e Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Uesb). É Coordenador de Gestão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). É editor da Revista Práxis Educacional. É líder do Grupo de Pesquisas sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq).



Percebe-se que as políticas públicas enquanto determinação legal funcionam muito bem. Por outro lado, contrariamente à realidade das escolas espalhadas por todo país, perpetua um cenário de descaso para com os estudantes que necessitam da escola pública. Esse contexto se acentua mais ainda nos contextos da educação campesina onde se presenciam situações de negligência por parte dos governantes.

Escolas que não apresentam infraestrutura adequada para o funcionamento, profissionais sobrecarregados e com metodologias inadequadas para o ensino do campo, materiais didáticos pedagógicos inadequados para o desenvolvimento dos alunos, precariedade no fornecimento de energia elétrica ou inexistência dela, ausência de tratamento de água e deficiência na distribuição da merenda escolar, apenas para citar alguns exemplos.

As lutas pela escola do campo têm um vínculo com os movimentos sociais camponeses, conforme nos afirma Fonec (2012, p.4):

As discussões iniciais sobre a Educação do campo aconteceram no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, e, posteriormente, nas Conferências para a Educação Básica do Campo, realizadas respectivamente em 1997, 1998, 2004, dentre outras, com a participação de entidades internacionais, da sociedade civil e de órgãos do Governo. O que motivou o surgimento desta nova prática social foi a necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações por uma política pública de Educação do campo que garantisse o direito das populações do campo à educação e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas esferas correspondentes.

Partindo desse pressuposto nota-se que a escola do campo surge como alternativa para manter o aluno no campo. Porém, devido vários fatores desfavoráveis à Educação do campo, os pais acabam preferindo matricular seus filhos nas escolas urbanas, nem que para isso sejam necessárias horas de deslocamento em transportes na maioria das vezes deficitários. Situações desta natureza interferem na cultura das populações campesinas, pois, por vezes, famílias inteiras decidem abandonar o campo se deslocando para os centros urbanos, favorecendo o êxodo rural. São pessoas que sempre viveram no campo que deixam suas casas na tentativa de proporcionar aos seus filhos uma educação escolar de qualidade o que nem sempre acontece.

Mais uma vez a Educação do Campo torna-se falha nos seus objetivos. Ao lado disso, percebe-se que há uma sobrevalorização dos saberes dos centros urbanos e uma



desvalorização da cultura do homem do campo.

Nesse sentido Caldart (2004) relata que a proposta da Educação do Campo tem como objetivo a fixação do homem no campo, valorizando os seus saberes. A expressão do quando se diz Educação do/no Campo ressalta que se trata de uma educação é pensada para e com os sujeitos do campo. E não que é uma educação pensada para a cidade, sendo implantada no campo. E no se reporta aos direitos dos povos do campo em estudar no espaço onde vivem, sem precisar sair para a cidade para estudar.

A Educação do Campo mostra-se eficiente nas legislações e mais ainda no que se refere à operacionalização das legislações existentes. Assim, o que se observa é um saldo negativo dentro do contexto das Escolas do Campo. Porém, há uma luta de envolvidos e interessados pela Educação do Campo para que essa escolarização atenda ao que está prescrito na lei possibilitando assim melhoria no processo educativo da população do campo.

METODOLOGIA

Versamos neste estudo, a temática das Políticas Públicas para a Educação do Campo, que surge como inquietação como educadora e pesquisadora da Educação Básica.

A coleta dos dados da pesquisa foi obtida por meio de entrevistas, com o coordenador técnico das escolas do campo em Itabuna, município da região sul da Bahia.

Para análise dos dados foram levadas em consideração as publicações existentes sobre o tema na literatura, assim como o que está disposto nas leis vigentes no país para a Educação do Campo.

As fontes obtidas na pesquisa foram identificadas e organizadas em forma de texto, para análises posteriores no Projeto de Pesquisa: **Educação Movimentos Sociais, Educação e Diversidade Étnica e Racial**. Contribuindo para as pesquisas referentes ao PAR no município.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiros resultados obtidos



Embora estejamos na fase de realização da pesquisa de campo propriamente dita, já é possível vislumbrar pela organização dos dados já obtidos, que as principais dificuldades consistem na implementação das políticas públicas para o campo, segundo o coordenador as Políticas de Ação Articuladas (PAR), não foram bem explícitas durante a gestão de 2013 a 2016, relatando que as ações do PAR que chegaram às escolas foram as Políticas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Mais Educação, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Transporte Escolar, o Livro Didático, Atleta na Escola. Porém, o coordenador aborda que nem todas as escolas receberam tais ações, devido a critérios preestabelecidos como número de alunos como também a dificuldade das escolas que não tem uma equipe gestora sendo o professor o responsável pela execução do programa e ministrar suas aulas.

Em quatro de dezembro de 2010 o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva instituiu o decreto que organiza políticas públicas educacionais no campo, e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Com o objetivo de proporcionar assistência técnica e as transferências de recursos do governo federal, o decreto ainda orienta aos Estados e Municípios a incluir a Educação do Campo nos seus Planos estaduais e municipais de educação. Os planos de que trata o decreto devem ser construídos a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), PNE vai trazer as metas educacionais a serem alcançadas pelo Brasil no período de 2011 a 2020.

O coordenador entrevistado aborda que a educação no município, assim como em muitos outros na Bahia, há uma escolarização para o campo, mas não há uma educação do campo, porque os municípios não respeitam os princípios da educação do Campo, aborda a falta de infraestrutura das escolas. Segundo ele, não existe uma proposta de educação do Campo, o que existe é uma educação urbana levada para o campo. Ele ainda ressalta que o município não tem uma educação do campo, mas uma escolarização no campo, levando as propostas, pautas e conteúdo da escola urbana para o meio rural.

Quanto à formação do professor, o coordenador afirma que na gestão anterior tinha um grupo de formadores para os professores da rede, que existia por conta da Escola Ativa. Como a participação do professor era por adesão, uns aderiram depois desistiram e muitos deles não participaram da formação ao longo de 2014 a 2016. Assim, a formação aconteceu para um grupo menor com professores que quiseram participar, em alguns casos a agenda de formação coincidia com a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e os professores optavam por participar desta formação e não na



formação do Campo. O coordenador entrevistado acredita que a escolha se dava por conta do incentivo financeiro que o Pacto dava aos professores.

Quanto aos investimentos para melhoria da infraestrutura das escolas e construção de escolas do Campo, o coordenador relatou que o município não conta com prédios escolares adequados no campo, ou há pouquíssimos, embora não totalmente adequados. Mesmo se tratando de escolas envolvidas com ações do PAR para o município, por questões burocráticas, não ocorreram construções. Assim, em sua maioria, as escolas do Campo são casas em ruínas que não possibilitam o funcionamento como escola.

O Decreto 7.352, prioriza ações educacionais dirigidas à população do Campo. Dentre essas se destacam: 1) **Escola Ativa**: que visa à qualificação dos professores que lecionam em escolas multisseriadas; 2) **Construção de escolas**: o Programa de Construção de Escolas no Campo desenvolvido pelo governo federal oferece a estados e municípios projetos arquitetônicos de escolas com tamanhos de uma a seis salas de aula;

Com base nas pesquisas até o momento realizadas nota-se que a Educação do Campo está longe de atingir os objetivos propostos para esse público.

CONCLUSÃO

As conclusões feitas inicialmente nesta pesquisa apontam que a educação do campo continua sendo um espaço de lutas dos movimentos sociais que cobram dos Estados e Municípios o cumprimento das políticas públicas. Os dados apontam que ainda é tímida a “democratização” do espaço para a educação do e no campo. Os dados obtidos no município em questão apontam para a fragilidade da Educação do Campo e devido a esses fatores a tendência é a diminuição cada vez mais das escolas campesinas deixando esta população desprotegidas dos seus direitos.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação do campo. PAR.

REFERÊNCIAS²



Decreto n. 7.352 de quatro de dezembro de 2010 que trata da política de educação no campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 de dezembro de 2010.

CALDART, R.S. **Educação em Movimento. Formação de educadores e educadoras no MST.** Petrópolis: Vozes, 2004.

Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo, Seminário Nacional** – BSB, 15 a 17 de agosto de 2012.

TEIXEIRA, C.E. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **AATR- BA.** 2002. Disponível em: http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf.



**DIREITOS E PROTEÇÃO DA CRIANÇA: O PAPEL DA ESCOLA E A ETICA
PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ivaní São Pedro Leite¹
Quécia Silva Magalhães Machado²
Syomara Assuite Trindade³

A presença, cada vez mais constante, nos noticiários jornalísticos e nas redes sociais de denúncias de abandono, maus tratos, abusos sexuais, agressões físicas praticadas à criança no meio familiar e nas instituições educacionais levou-nos a pesquisar a temática “Dignidade da criança como pessoa humana e proteção contra qualquer forma de violência física ou simbólica”, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). No entanto, um olhar atento a trajetória histórica da criança revela que tais práticas de violência cometidas contra a mesma não são recentes. Elas vêm desde a Antiguidade, atravessam a Idade Média e permanecem enraizadas nos dias de hoje, constituindo-se dessa forma um fenômeno histórico-social.

No Brasil, somente a partir da década de 1980, com a emergência dos movimentos da sociedade civil pelo reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente, leis foram promulgadas garantindo à criança o reconhecimento de sujeito de especificidades e prioridade, tratando a violência praticada contra ela como uma violação aos direitos humanos. Essas leis também possibilitaram a criação de redes de proteção para as crianças vítimas de agressão, tais como o Conselho Tutelar e a Defensoria Pública.

Apesar da violência ser uma problemática bastante presente na sociedade que vivemos, as questões que a envolve e os mecanismos de proteção para a criança são conhecidos por poucos. O motivo de se discutir a temática, também partiu da relevância desse conhecimento para a formação profissional de quem vai atuar com crianças nos grupos da Educação Infantil e nas classes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a quem recorrer quando os direitos das crianças forem violados.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS, Brasil. Endereço eletrônico: ivannyleitte@gmail.com

2 Graduada em Pedagogia Universidade Estadual de Feira de Santana – Brasil. Endereço eletrônico: queciapedagogia@gmail.com

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é professora adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Brasil. Endereço eletrônico: syo_assuite@yahoo.com.br



O texto problematiza uma situação de violência, omissão e responsabilização da vítima em uma instituição educativa que deveria garantir os direitos e a proteção da criança. Discute uma situação de violência e maus tratos praticados por adultos às crianças, os aspectos normativos de amparo e proteção (leis, portarias, resoluções e decretos), a ética profissional de educadores e algumas estratégias que poderão ser desenvolvidas na escola de educação infantil para lidar com essa realidade.

Os procedimentos adotados para a realização do trabalho foram: a escolha do tema, dentre os que tratam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); a formulação de uma Situação-Problema real ou hipotética que envolva a atuação de profissionais da educação infantil, no âmbito de creches e pré-escolas; a construção das questões da pesquisa e dos objetivos de aprendizagem; a pesquisa bibliográfica e a consulta a documentos.

A Situação-Problema como elemento desencadeador da aprendizagem possibilitou buscar os fundamentos teóricos que subsidiam os argumentos do trabalho, relacionando-os aos aspectos normativos que serviram de suporte ao estudo.

O estudo possibilitou (re)visitar as leis brasileiras que protegem a criança contra qualquer forma de violência, refletir a respeito da ética profissional na educação e a responsabilização da vítima e a discutir a relevância da escola em fazer o enfrentamento da violência contra a criança. Três questões nortearam a pesquisa bibliográfica: o que trata a legislação brasileira sobre a violência contra a criança? Que ética profissional é essa de educadores que mesmo diante da evidência da agressão física ou psicológica sofrida pela criança, responsabiliza a vítima? Quais encaminhamentos podem ser adotados na escola para discutir a violência sofrida por crianças?

Para discutir a primeira questão, os direitos e a proteção da criança contra qualquer forma de violência, a análise teve por base os textos normativos, a exemplo da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), a Lei da Palmada ou Lei Menino Bernardo, Lei nº 13.010/2014 (BRASIL, 2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL 2010), nos quais estão prescritos os direitos da criança e a sua proteção.

Na continuidade, Alkimin (2015) faz uma análise dos reflexos da Lei da Palmada (Lei 13.010/2014) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), propondo incluir nos currículos escolares temas transversais com conteúdos referentes à educação dos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente.



Na segunda questão, autores como Cortella (2007), Borges e Medeiros (2007), Vasconcellos e Berbel (2000) problematizam a ética profissional de educadores. Cortella (2007) discute ética e conduta antiética. Borges e Medeiros (2007, p.64) trazem uma conceitualização de ética no campo profissional, como sendo “o conjunto de condutas técnicas e sociais exigidas por uma determinada classe aos membros que a ela são ligados”. Vasconcellos e Berbel (2000) fazem uma abordagem sobre a ética profissional e o professor, indicando que ainda que o educador não possua um código de ética escrito, ele já possui um compromisso moral inerente a qualquer profissão. Faleiros e Faleiros (2008) fazem um debate sobre as diferentes formas de violência a que estão submetidas as crianças e os adolescentes, apresentando ações práticas de enfrentamento da violência na escola, ao tempo em que também discutem a violência na perspectiva da relação social de poder.

As discussões de Faleiros e Faleiros (2008) sobre as propostas de combate a violência na escola desencadearam o debate da terceira questão. Nesta, são tecidas alternativas de trabalho através do desenvolvimento de práticas pedagógicas que provoquem discussões amplas a respeito da temática, a realização de seminários e eventos com os pais, encontros de formação continuada com os professores, de projetos de trabalho (BARBOSA; HORN, 2008) permanentes referentes à cultura de paz na escola envolvendo a comunidade escolar.

Além dos projetos com temáticas específicas poderão ser desenvolvidos com as crianças jogos e brincadeiras que estimulem o respeito e o cuidado com o outro, pois é principalmente no brincar que a criança aprende as regras, os valores e estreita as relações interpessoais aprendendo a lidar com situações de conflito, frustração e com o comportamento agressivo.

CONCLUSÃO

O texto problematizou uma situação de violência praticada contra a criança, omissão e responsabilização da vítima em uma instituição de educação infantil, os aspectos normativos de amparo e proteção à criança, a ética profissional de educadores e algumas estratégias que podem ser desenvolvidas na escola de educação infantil para o combate da violência.

O estudo possibilitou (re)visitar as leis brasileiras que protegem a criança contra



qualquer forma de violência, refletir a respeito da ética profissional na educação e a responsabilização da vítima e a discutir a relevância da escola em fazer o enfrentamento da violência contra a criança.

Ao retomar a análise da Situação-Problema concluímos que as atitudes da professora ao agredir física e simbolicamente a criança e a omissão das gestoras da escola não condizem com a conduta de profissionais docentes, sobretudo, atuantes na Educação Infantil, na qual a afetividade, o cuidado, a atenção e a educação constituem práticas pedagógicas essenciais e indissociáveis.

Nesse sentido, o compromisso do educador deve pautar-se nos princípios éticos do respeito à dignidade da pessoa humana, que resulta em outros valores como honestidade de propósitos na educação, justiça, comprometimento, dignidade, verdade e responsabilidade. Esses mesmos princípios são apontados por Jiménez (1987 apud VASCONCELLOS; BERBEL, 2000, p. 10-11) como alguns dos principais deveres que devem estruturar o campo profissional.

Assim, a escola não pode se omitir diante dessa e de outras problemáticas, pois deve ser um espaço de diálogo, comunicação e formação de sujeitos e valores. Precisa trazer para o seu cotidiano essa discussão como mecanismo de proteção e prevenção de qualquer ato agressivo e abusivo contra as crianças, uma vez que é por meio da educação, da informação e de relações de profundo respeito que se estabeleçam no seu interior que é possível combater a violência.

Essas práticas de combate a qualquer tipo de violência devem envolver a participação de todos, professores, pais, alunos, funcionários e comunidade, uma vez que discutir a violência contra a pessoa humana, independentemente de sua idade, é de interesse coletivo. Vale ressaltar que essa discussão deve ser permanente na escola e ocorrer em linguagens e espaços diferentes, de acordo com o público e a faixa etária, respeitando assim as especificidades de todos.

Palavras-chave: Direitos e proteção da criança. Ética profissional. Função social da escola de educação infantil

REFERÊNCIAS



ALKIMIN, Maria Aparecida. **Os reflexos da Lei da Palmada (Lei n. 13010/2014) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9394/1996) e a inserção nos currículos escolares da transversalidade:** educação em direitos humanos e prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente. Disponível em: < http://www.lo.unisal.br/sistemas/conise/anais/7_13500145_ID.pdf. > Acesso em: 28 out. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetualidade em diferentes tempos: na escola e na sala de aula. In: **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 35-51.

BORGES, Erivan; MEDEIROS, Carlos. Comprometimento e ética profissional: um estudo de suas relações juntos aos contabilistas. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, Universidade de São Paulo, n.44, mai-ago 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v18n44/a06v1844.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 16/ jul./1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf.. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2010.

BRASIL. Lei 13.010 de 26 de junho de 2014. **Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm. > Acesso em: 12 out. 2016.

CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que Protege:** enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2008.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **O professor e a ética profissional.** Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao_e_formacao_de_professores/Comunicacao/02_06_04_1119.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.



O PAPEL DA IDEOLOGIA NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA IGREJA UNIVERSAL DO REINO DE DEUS

Jackson Batista Oliveira¹

José Rubens Mascarenhas de Almeida²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as principais características do processo de expansão da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) situando sua gênese e expansão na sociedade brasileira do último quartel do século XX e início do século XXI. Para tal, destacamos o papel do discurso ideológico da Teologia da Prosperidade neste processo.

A Igreja Universal foi fundada na cidade do Rio de Janeiro pelo então funcionário da Loteria do Rio de Janeiro, Edir Macedo Bezerra, em parceria com seu cunhado Romildo Ribeiro Soares (que rompeu com a Universal em 1980) no ano de 1977. Em 1989, com apenas 12 anos de existência, a IURD já possuía 571 templos espalhados pelo Brasil e no exterior (MARIANO, 2005, p. 65). Além disso, no mesmo ano, seu líder adquiriu a TV Record pelo valor de 45 milhões de dólares. Ao longo dos quase 40 anos de existência da IURD, Edir Macedo, graças a sua igreja, construiu um verdadeiro império e tornou-se o pastor mais rico do Brasil com uma fortuna estimada em 950 milhões de dólares (ANTUNES, 2013).

Atualmente, a Universal possui em torno de 10 mil pastores, mais de 5 mil templos espalhados pelo Brasil, 1,8 milhões de fieis em solo brasileiro e o ocupa o lugar de 4ª maior igreja protestante do país (IBGE, 2010). A IURD também é proprietária de diversas

1 Licenciado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), mestrando no Programa de pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), componente do Grupo de Estudos de Ideologia e Luta de Classes (GEILC). E-mail: jb_oliveira@hotmail.com.

2 Orientador. Pós-doutor pela Universidad Nacional Autónoma de 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, campus de Vitória da Conquista (PPGMLS/UESB); coordenador do GEILC/CNPQ e pesquisador do NEILS (Núcleo de Estudos de Ideologia e Lutas Sociais). E-mail: joserubensmascarenhas@yahoo.com.br



emissoras de rádio, editoras, gravadoras, jornais e revistas.

A rápida expansão da Universal deu-se, em grande parte, devido ao financiamento obtido pelas constantes doações em dinheiro, ofertadas por sua base de fiéis. Contudo, esta base é formada majoritariamente por pessoas oriundas dos estratos mais baixos do proletariado brasileiro (MARIANO, 2005, p. 59). Diante disso, este trabalho tem por justificativa aprofundar os estudos sobre a seguinte questão: de que maneira pessoas tão pobres foram capazes de financiar, através de doações monetárias, este processo de expansão?

METODOLOGIA

Em nosso breve estudo sobre as principais características do processo de expansão da Igreja Universal do Reino de Deus, analisamos a estrutura material da Igreja e as interações dos seus adeptos entre si e com o restante da sociedade. Para isso, utilizamos o Materialismo Histórico-Dialético como método de análise.

Ao abordarmos o fenômeno religioso na expansão da Igreja Universal, temos que ter em mente que este ocorre dentro da sociedade capitalista. Nela o trabalho perde o caráter de atividade pela qual “o homem se cria a si mesmo” (KONDER, 1998, p. 29), “se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais” (LESSA e TONET, 2011, p. 17-18), transformando-se em trabalho alienado. A alienação impõe aos trabalhadores condições de trabalho que não são assumidas livremente por eles.

Dentro deste quadro, a ideologia cumpre um papel fundamental. Esta, de acordo com a ótica marxista, trata-se de um “ocultamento da realidade social”, um meio pelo qual as classes dominantes “legitimam as condições sociais de exploração e dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas” (CHAUÍ, 2006, p. 25-26). De acordo com Marx e Engels, o fenômeno ideológico inverte a percepção que temos da realidade fazendo com que as ideias apareçam como coisas autônomas e criadoras das relações sociais de produção. Porém os autores afirmam que a produção de ideias de uma determinada sociedade está intimamente ligada a sua produção material, pois

[...] mesmo as fantasmagorias existentes no cérebro humano são sublimações resultantes necessariamente do processo de sua vida material [...]. Assim, a moral, a *religião*, a metafísica e todo o restante da



ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia (MARX e ENGELS, 2002, p. 19)³.

A religião, na sociedade capitalista, pode ter um papel tanto legitimador, divinizando as relações de exploração, quanto alentador àqueles que estão sendo explorados, tranquilizando-os com promessas de punição para os injustos e glória para os oprimidos no pós vida. Portanto, a alienação religiosa é um sintoma da alienação que se dá na esfera do trabalho, fruto de uma sociedade dividida em classes sociais onde uma classe subjuga e explora às demais.

Na Igreja Universal a realidade social é ocultada e as mazelas do capitalismo são justificadas sob o seguinte discurso ideológico: Todos os males da humanidade não são causados por fatores naturais, sociais, políticos, econômicos, etc., mas sim devido à ação de demônios que transcendem o além-mundo e interferem diretamente no mundo terreno. O único meio de o fiel iurdiano ver-se livre destes tormentos é através da realização de “sacrifícios” que nada mais são do que constantes doações financeiras para a Igreja (SILVA, 2000, p. 89). Para legitimar tal prática, Edir Macedo afirma que “quando alguém faz um sacrifício financeiro, Deus fica sem opção. Ele tem a obrigação de responder, porque é sua promessa” (apud LEMOS E TAVOLARO, 2007, p. 172).

Para realizar a nossa pesquisa, fizemos uma revisão bibliográfica das obras de Freston (1995), Mariano (2005) e Silva (2000) para apropriarmos-nos nas principais características do nosso objeto de estudo. Situamos a gênese e expansão da IURD dentro do contexto socioeconômico da sociedade brasileira do final do século XX e início do XXI. Identificamos os métodos de arregimentação de novos fiéis e captação de recursos financeiros. Por fim, verificamos de que forma a Teologia da Prosperidade⁴ legitima ideologicamente todo o processo de expansão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos dados captados até então e compreendendo o estágio incipiente de

3 Itálico nosso.

4 De acordo com Mariano, “além de possuir uma fé inabalável e de observar as regras bíblicas de como tornar-se herdeiro das bênçãos divinas, o principal sacrifício que Deus exige dos seus servos, segundo esta teologia, é de natureza financeira: ser fiel nos dízimos e dar generosas ofertas com alegria, amor e desprendimento” (2005, p. 44).



nossa pesquisa, elencamos alguns fatores que contribuiriam para a expansão da Igreja Universal do Reino de Deus. A Igreja surgiu no Brasil em 1977 durante a ditadura militar. Essa conjuntura foi marcada pela intensa repressão estatal, crise econômica, desenvolvimento das telecomunicações, acirramento das lutas de classe, perda de direitos trabalhistas, arrochos salariais, inflação e vários outros fatores que contribuiriam substancialmente para a piora das condições de vida da classe trabalhadora no país (FAUSTO, 1995).

Esse quadro social favoreceu a propagação do discurso ideológico da Teologia da Prosperidade proferido pela Universal através do rádio e da TV e sua assimilação pelas classes oprimidas. De acordo com essa concepção,

Deus quer que seus filhos sejam prósperos em todas as áreas de suas vidas, estimulando a busca de uma vida melhor através da fé em Deus, marcada por uma relação de trocas, na qual o crente entrega a Deus a sua oferta em dinheiro e ele lhe concede o que deseja (SILVA, 2000, p. 89).

Outro fator que contribuiu bastante no processo de expansão da Igreja Universal foi a sua estrutura hierárquica verticalizada. Os líderes são escolhidos de cima para baixo e os fiéis não possuem qualquer poder de decisão dentro da Igreja e apenas seguem os direcionamentos que vem de cima (SILVA, 2000, p. 34). Essa centralização auxilia na manutenção da unidade e na rápida tomada de decisões em relação aos investimentos dos recursos financeiros (MARIANO, 2004, p. 126).

Toda a dinâmica de poder dentro da IURD gira em torno das arrecadações de dinheiro. Os pastores que mais arrecadam sobem na hierarquia e recebem gratificações financeiras, já os que não cumprem suas metas de arrecadação são rebaixados e podem até perder o cargo de pastor (JUSTINO, 1995, p. 11).

CONCLUSÕES

Toda a estrutura da Igreja Universal do Reino de Deus é sustentada pelas intensas doações de dízimos e ofertas dos seus milhões de fiéis. Essas contribuições financeiras formaram a principal engrenagem do espantoso processo de expansão da IURD. Todo o processo gira em torno de um ciclo que consiste em: 1) através dos meios de comunicação, atrair novos fiéis com a promessa de todos os males da sua vida serão sanados na Igreja; 2) Através da ideologia da Teologia da Prosperidade, fazer com que os fiéis acreditem



que todos os males que os afligem são causados por demônios e que a única maneira de se ver livres destes seres do submundo, e ter prosperidade terrena e no pós vida, é através de sacrifícios, que nada mais são do que pesadas e constantes doações de dinheiro; 3) reinvestir o dinheiro arrecadado novamente no processo de expansão através da construção de novos, templos, compra de meios de comunicação em massa, empresas, etc.

Palavras-chave: Ideologia. Teologia da Prosperidade. Igreja Universal do Reino de Deus. História das religiões. Capitalismo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Anderson. **The richest pastors in Brazil**. Forbes, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/E7Of5G>>. Acesso em: 10/02/2017.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: <<http://goo.gl/QH5LZ3>>. Acesso em 10/02/2017.

JUSTINO, Mário. **Nos bastidores do reino**: A vida secreta na Igreja Universal do Reino de Deus. E-book, 1995. Disponível em: <<https://goo.gl/mBhXrn>>. Acesso em: 10/04/2017.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LEMONS E TAVOLARO. **O Bispo**. A história revelada de Edir Macedo. São Paulo: Larousse: 2007. E-book. Disponível em: <<http://goo.gl/19en6W>>. Acesso em: 10/02/2017.

LESSA e TONET. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais**: Sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. **Expansão pentecostal no Brasil**: O caso da Igreja Universal. Estudos Avançados, São Paulo, v. 52, p. 121-138, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/Ocllcz>>. Acesso em: 10/04/2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SILVA, Juvêncio Borges. **Igreja Universal**: misticismo e mercado. 2000. 240 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2000.



GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E ESCOLA: TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Jamile Carmo Novaes¹
Silvia Regina Marques Jardim²

INTRODUÇÃO

O presente texto trata de pesquisa em andamento cujo objetivo é fazer um diagnóstico das formas de viver de mulheres jovens que exercitam a maternidade em idade escolar e a evasão escolar decorrente da necessidade de cuidar do filho. Pretende-se estudar a relação entre gravidez na adolescência e evasão escolar.

A questão avaliada nesta pesquisa se concebe perante a existência de jovens em idade escolar que vivenciam a maternidade, o que causa uma interrupção na vida escolar e acadêmica da gestante que precisa dispor de cuidados e atenção para a gestação e posteriormente para o bebê. O que se deseja conhecer é se há um desejo prévio por parte dessas mulheres em se tornarem mães, ou se a ausência de planejamento leva à gravidez e logo prejudica o desenvolvimento escolar.

Levamos em consideração a condição humana das mulheres de baixa renda que exercem a maternidade em idade escolar em um bairro específico no município de Vitória da Conquista – BA. As questões que nos orientam são: como meninas jovens conciliam maternidade e atividades escolares? Quais as dificuldades em se manter na escola diante das demandas da maternidade?

Assim, a pesquisa tem como objetivo fazer um estudo sobre as relações que envolvem a condição humana e formas de viver de mulheres adolescentes, em um bairro de Vitória da Conquista que são atendidas pelo PSF (Programa Saúde na Família). Pretende-se compreender a relação entre maternidade e evasão escolar e especificamente, entender a visão das adolescentes em relação à maternidade e a escola.

O foco da pesquisa são estudantes mulheres de baixa renda, mas compreende-se que

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: jamilenovaes@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista UNESP, Campus de Araraquara. Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: silvia.jardim@hotmail.com



o fenômeno da gravidez na adolescência pode ocorrer em outras classes sociais, gerando um duelo entre a permanência na escola e a responsabilidade referente à gestação. Esse processo inicia uma adaptação à classe social e a vida escolar e, assim, a adolescente passa a cumprir o papel social de mulher, que cuida do lar, dos filhos e do esposo, papel social que vem sendo moldado ao longo dos anos.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida é de caráter qualitativo e consiste no estudo de um grupo social específico e sua percepção diante de um fato social. No caso desta pesquisa, optamos pelo estudo bibliográfico e realizamos entrevistas semiestruturadas, composta por 15 questões, voltadas para a análise dos fatores determinantes ou que mais influenciaram na evasão escolar no período gestacional ou pós-gestacional, além de dados para composição do perfil (dados socioeconômicos) e demais dados relevantes.

A entrevista semiestruturada possibilita a valorização da presença do pesquisador, além de proporcionar variadas perspectivas a fim de que o investigador alcance a liberdade e espontaneidade indispensáveis à pesquisa, ampliando o alcance do estudo (TRIVIÑOS, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O universo da pesquisa é constituído pelas adolescentes que vivenciam a gestação no período escolar. São residentes de um bairro periférico da cidade, cuja classe social é menos favorecida economicamente. O bairro tem mais de 30 anos e há quatro anos, recebeu residências do *Programa Minha Casa Minha Vida*. Além de uma infraestrutura precária para suprir as necessidades da população no que diz respeito à saúde, transporte e educação, possui a violência como uma das características que o identificam. Para a coleta de dados, localizamos 08 (oito) adolescentes atendidas pelo PSF do bairro, a faixa etária das adolescentes compreende a idade de 14 a 18 anos.

De acordo com Fornari (2010), a evasão escolar e reprovação tem sido alvo ao longo dos anos nos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira. Diversos são os



questionamentos acerca do tema, principalmente na tentativa de identificar os principais motivos que levam à evasão escolar, formas de diminuir os índices de evasão e a busca em identificar os responsáveis (entidades governamentais, sociedade, família etc) e como amenizar os seus efeitos. Uma das causas da evasão escolar é a gravidez entre as jovens.

Vários fatores devem ser investigados diante da condição de vida e das formas de viver das mulheres que exercitam a maternidade em idade escolar. Em alguns casos, as jovens vão reproduzir o papel da mulher, como dona do lar e criadora de filhos.

Das oito jovens entrevistadas, observamos que duas têm 14 anos e estão em período gestacional; 01 de 17 anos engravidou aos 14; 03 engravidaram com 15 anos e 02 com 16 anos, sendo que uma está grávida de 04 meses. No que diz respeito ao grau de escolaridade, o ensino fundamental (em curso) corresponde a 75% dos resultados e o ensino médio 25% dos resultados. São filhas de pais e mães que pouco frequentaram a escola.

Ao serem questionadas sobre o planejamento familiar na concepção da gravidez, apenas uma planejou o filho, pois já morava com o companheiro; a maioria tinha o desejo de engravidar em momento posterior e uma delas declarou:

não pensava nunca em ser mãe... nunca nessa vida... demorei pra aceitar no início eu não acreditava, fui aceitar com 6 meses quando minha barriga começou a aparecer, mesmo com o bebê mexendo pra mim não era verdade, quando fiz um exame e vi que era um menino aí que também não queria aceitar... mas depois que aceitei foi a melhor coisa da minha vida (R 06)

De acordo com Dias (2014), a prevenção de uma gravidez precoce deve estar aliada à educação sexual e este tema deve ser articulado pela família, escola, profissionais de saúde e os próprios adolescentes. Observamos que o planejamento familiar está assegurado pela Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996 que trata especificamente sobre o planejamento familiar, este é direito de todo o cidadão e parte integrante do conjunto de ações de atenção à mulher, ao homem, ou ao casal, dentro de uma visão de atendimento global e integral a saúde (BRASIL, 1996).

No que se refere à continuidade dos estudos no período da gestação e após o nascimento da criança, 62,5% não deram continuidade aos estudos, somente 37,5% deram continuidade. Aquelas que continuaram os estudos tiveram apoio dos colegas de sala, apoio dos familiares, apoio da figura da mãe que manteve contato com a escola, a fim de que a gestação não ofertasse danos para a vida acadêmica da futura mãe.

Quando questionadas sobre o término dos estudos, todas afirmaram de modo



positivo que desejam terminar a etapa da Educação Básica e algumas relataram o desejo de cursar o nível superior. Para todas, estudar é uma etapa importante para a vida e fizeram uma ligação direta entre a educação escolar, mercado de trabalho e a um futuro melhor.

As jovens foram questionadas se, durante a gestação, tiveram dificuldades em frequentar a escola e duas relataram que pararam os estudos no início do ensino médio, não por causa da gravidez, mas devido ao medo da violência, pois para se deslocar era perigoso. Uma das meninas relata que parou de estudar porque sentia vergonha de estar grávida e não consegue retomar os estudos porque não tem onde deixar seu bebê. Outra, que está grávida e frequenta a escola, mostrou receio em não conseguir conciliar o cuidado com o bebê e os estudos. Em sua fala: “a diretora disse que tenho voltar depois de um mês”.

Para Dadoorian (2003), o sentimento de vergonha está ligado à ideia preconceituosa do exercício da sexualidade, mesmo que atualmente essa prática tenha se iniciado cada vez mais cedo. Porém, a cobrança da sociedade pelo controle de sua sexualidade feminina é ainda muito forte, sendo esta cobrança mais tênue para os jovens do sexo masculino.

As entrevistas relataram dificuldades em dividir a responsabilidade com o pai dos bebês, ou seja, mesmo com os novos moldes da figura paterna na atualidade, a atribuição dos cuidados físicos e da educação continua sendo atribuída a figura feminina.

Demonstraram, ainda, dificuldades em conciliar as atividades das jovens com seus bebês e o mercado de trabalho. Somente uma das jovens afirmou que: R 05 “sou vendedora autônoma, aí como eu vendo pra mim eu levo ela, eu concilio o trabalho e ela”.

Observamos nos relatos sobre a relação entre evasão escolar e gravidez na adolescência, situações diversas como: como machismo, falta de apoio da família, unilateralidade nos cuidados dispensados para o bebê, ou a procura por conciliar as duas atividades conforme fala descrita acima. Viver a sexualidade para as jovens e assumir uma gravidez como decorrência, significa se defrontar, mesmo no século XXI, com uma série de desafios, cobranças e discriminações postos à mulher, resquícios da ideologia patriarcal que divide os papéis sociais de acordo com o sexo, cabendo à mulher uma quase que exclusividade com os cuidados com filhos pequenos. Função “natural” da mulher, educada para desenvolver esse “dom” desde a infância, a gravidez e a maternidade surgem como responsabilidade exclusiva da mulher: da jovem que engravida e da família dessa jovem, sendo a mãe aquela que mais presta apoio e solidariedade. O rapaz e sua família parecem ficar isentos da responsabilidade. Dois relatos ilustram essa afirmação: uma das entrevistadas relatou que engravidou aos 14 anos e seu namorado, que tinha 20 anos, sugeriu a ela a opção pelo aborto, uma forma para se isentar da responsabilidade. A jovem não aceitou a proposta. Num segundo depoimento, a jovem desabafa: “eu fiquei triste



com a reação do meu ex e da mãe dele... pensei que com a mãe dele seria diferente, mas também ela não aceitou, mas o que importante é que minha família aceitou normal” (R07).

O que se percebe é que muitas vezes, a responsabilidade da gestação, criação de um filho não fica explícita nos conselhos familiares, ou no planejamento familiar, nas campanhas educativas, o peso da responsabilidade só pode ser visto de forma prática.

CONCLUSÕES

O presente trabalho permitiu conhecer a percepção das adolescentes/jovens em relação à gravidez na adolescência, correlacionando com os problemas de evasão escolar. Vislumbramos que as dificuldades em dar continuidade nos estudos referem-se principalmente à ausência de suporte familiar, ausência de preparo das instituições de ensino, preconceito, e vergonha, por parte das meninas, em admitir que iniciou a sua vida sexual precocemente.

Alinhar os cuidados entre casa (cuidados com o lar, cuidados com o filho) vida acadêmica, necessidades financeiras, procura por uma vaga no mercado de trabalho, apresenta uma situação muito complicada, mas que pode ser minimizada quando há apoio por parte do pai e da família dos jovens. E, para as instituições escolares, falta um preparo em amparar as jovens que engravidam cedo. Entende-se ainda a importância de políticas públicas voltadas para a demanda de jovens que precisam alinhar a vida acadêmica com os cuidados de uma criança.

Palavras-chave: Educação. Juventude. Maternidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 9.263**, de 12 de janeiro de 1996. Brasil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9263.htm> Acesso em: 05 de abr, 2017.

DADOORIAN, Diana. Gravidez na adolescência: um novo olhar. **Psicol. cienc.**



prof. [online].2003, vol.23, n.1,pp.84-91. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000100012>.

DIAS, Marcos Iran. **Planejamento familiar na prevenção da gravidez precoce.** Trabalho de Conclusão de Curso de especialização em Atenção Básica em Saúde da Família. Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2014. Disponível em:<<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/5089.pdf>> Acesso: 05/04/ 2017.

FORNARI, L. T. **Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital.** Passo Fundo: **Revista Espaço Pedagógico**, 2010.

TRIVINÑOS. Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2012. 175 p.



O ACONTECIMENTO DISCURSIVO DO PROTAGONISMO JUVENIL: UMA ANÁLISE DE PROPAGANDAS OFICIAIS

Janaina de Jesus Santos¹

INTRODUÇÃO

A escola tem sofrido profundas transformações no contexto de globalização econômica e cultural influenciada pelas novas relações entre as pessoas e as pessoas e os objetos. Assumimos a ideia de Paulo Freire (2009) ao considerar a educação como um subsistema de expressão de uma ordem, sendo que, desde os anos 1990, observamos a preponderância do fator econômico. A ordem discursiva (FOUCAULT, 2007b), motivada pelos âmbitos social e econômico, é visível no conjunto dos saberes e técnicas das instituições e produz discursos e sujeitos úteis para a sociedade. Torna-se urgente submeter a uma análise discursiva a emergência do protagonismo juvenil na produção de propagandas oficiais, como forma de entender como essa ordem é marcada nos discursos em circulação.

Nesse sentido, entendemos os processos educacionais como um conjunto de discursos assumidos como verdadeiros socialmente, de modo que devemos questionar que efeitos produz, problematizar suas condições e atuar sobre eles. Então, questionamos como o acontecimento discursivo do protagonismo juvenil aparece nas propagandas oficiais sobre o Novo Ensino Médio? Para respondermos, buscamos compreender o acontecimento discursivo do protagonismo juvenil a partir da produção de sentidos nas propagandas sobre o Novo Ensino Médio de autoria do Ministério da Educação (MEC). Primeiro, descrevemos os enunciados entendendo-os como um “nó na rede” e os modos de relação no interior da série de propagandas produzidas no período de 26 de dezembro de 2016 a 16 de fevereiro de 2017; em seguida, identificamos e interpretamos os discursos sobre o protagonismo juvenil nas próprias propagandas; e, por fim, analisamos como esse acontecimento discursivo produz sentidos sobre o jovem e a educação nas propagandas.

Michel Foucault (2007a) assevera que os discursos não surgem livremente, mas em consonância com as condições históricas e as formas de controle social. São constituídos por enunciados que têm condições singulares de existência e precisam de uma estrutura

¹ Professora Assistente do curso Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia/Campus VI. Endereço eletrônico: janainasan@gmail.com



para existir, mas não se restringem a ela. Foucault (2007a) afirma a necessidade de pensar em “uma população de acontecimentos dispersos” e abandonar as unidades evidentes e perceber um campo complexo de discursos, buscando a unidade como uma operação interpretativa e considerando a irrupção de um acontecimento sem buscar sua origem e considerando que ao seu redor pousam outros ditos.

Desde 2011, vemos circular intensamente imagens de manifestações de jovens nas ruas de várias cidades do mundo reivindicando direitos, aparentemente sem liderança e acompanhamos as discussões sobre o protagonismo juvenil na contemporaneidade. Por um lado, ainda se fala de uma passividade e alienação, por outro, afirma-se uma vontade de participação dos jovens, de modo geral. Garcia e Abramovay (1998) defendem que os jovens têm disposição para participar da vida social, mas não encontravam meios livres dos vícios das instituições tradicionais.

Debord (1997) afirma que vivemos na sociedade da imagem e do espetáculo, em que a circulação e o consumo de imagens e imagens em movimento acontecem instantaneamente por todos. Corresponde diretamente com as condições de existência atuais, em que somos alvejados por publicidade nos espaços públicos e íntimos, geralmente, acompanhada pelo apelo imagético. Assim, a propaganda é compreendida nesse estudo enquanto processo e produto do atual momento histórico, o que permite perceber e analisar como somos produzidos como sujeitos.

METODOLOGIA

Considerando os pressupostos foucaultianos, fizemos opção pela perspectiva qualitativa dos dados e adotamos a metodologia analítica, na busca de elementos e particularidades das propagandas que revelem suas condições de existência nos dias atuais. Acreditamos que a linguagem audiovisual traz em sua especificidade a complexidade do conjunto de sentidos, imagens, técnicas, composição de cena, etc. e empreendemos descrições e análises que dêem conta da materialidade como um todo.

Foucault afirma a necessidade de descrever os fatos discursivos, a fim de estabelecer relações entre os discursos e explicitar sua unidade por meio das regras de formação dos objetos, desconfiando das unidades óbvias. Para tanto, devemos considerar as condições de um determinado momento que permitiram estabelecer as regras de formação das propagandas.

A descrição do acontecimento discursivo permite buscar essa unidade e compreender o



enunciado na singularidade de sua existência. Trata-se de analisar os enunciados efetivamente existentes para entender as condições que o possibilitaram no atual momento histórico, de modo a atender a uma ordem que possibilita o conhecimento de dada época. Ou seja, o enunciado é um referencial constituído pelas regras que definem as condições históricas de surgimento dos objetos.

Seguimos os procedimentos de seleção do arquivo composto pelas propagandas creditadas ao MEC sobre o novo ensino médio, em circulação no período de dois meses compreendidos entre a aceleração da tramitação da Medida Provisória n°. 746/2016 e sua promulgação, num total de seis vídeos, com duração variando entre trinta segundos a quase dois minutos, e circulação diferenciada na televisão aberta.

O segundo procedimento foi a composição do *corpus*, orientada pela maior circulação na mídia aberta, especificamente, a televisão, na emissora de maior audiência. Isso nos revela o que se quer mostrar, quais os sentidos que se quer cristalizar e perpetuar. Percebemos que dentre os seis, há uma que ainda circula na TV, de maneira que, fazendo eco a Foucault (2007a) perguntamos: por que essa e não outra em seu lugar? Aponta para o fato de que as outras foram silenciadas, desde as duas primeiras que mostravam uma sala de aula com cerca de vinte educandos em que uma professora, em uma, e um educando, em outra propaganda, explicava didaticamente a mudança no ensino médio; até as outras de duração maior que circulam no Youtube, na conta do MEC.

Na etapa seguinte, analisamos os recortes feitos considerando os elementos que se destacaram por afirmar o protagonismo juvenil dentro da ordem discursiva do que pode e deve ser dito. Assim, selecionamos os enunciados que exaltam uma liberdade que pretensamente se está ganhando diante da reforma: “Com o novo ensino médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.”, ele é enunciado em *voz off* em duas propagandas audiovisuais em que jovens estão em um auditório escuro e se erguem e são iluminados ao falar. Entendemos que é o enunciado que produz um fio condutor entre os seis objetos, tanto na enunciação dos personagens como do narrador, além de fazer ecoar uma promessa social e um desejo permanente das gerações: a liberdade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola é uma importante instituição em que os conhecimentos são submetidos à



disciplina, de modo a afirmar o que é considerado verdadeiro e necessário para que fique registrado e seja perpetuado por gerações. Por isso, há uma organização, classificação, depuração e censura dos conhecimentos para produzir o sujeito igualmente disciplinarizado e útil. Entretanto, ainda hoje, o currículo escolar é criticado como incentivador de relações verticais, lineares e contraditórias com a produção de conhecimento e pesquisa (PRETTO, 2011).

O ensino médio é proposto na educação básica como a etapa de preparação para a vida, com destaque para o mercado de trabalho. Momento final em que o jovem deve estar pronto para realizar escolhas e assumir as responsabilidades advindas. Porém, vemos um número cada vez maior de egressos dessa etapa não conseguindo fazer opção pelo trabalho ou estudo acadêmico, e, ademais, em fazendo a escolha pela universidade, vários cursos são experimentados sem uma certeza se fez a melhor escolha profissional.

O sujeito produzido pela atual ordem discursiva está moldado pelas práticas do controle, em que normas, punições e vigilância são relativizadas e dão lugar para o governo de si mesmo, bem como a flexibilização e a autonomia. Tratam-se de atitudes reflexivas que levam ao cuidado de si da melhor forma possível, conhecendo e cuidando do corpo e da mente. Esse sujeito produzido na educação é apresentado como aquele que se conhece e pode se cuidar. E, como forma de demonstrar confiança em suas capacidades e habilidades, o Novo Ensino Médio deve permitir-lhe a “liberdade para escolher o que estudar” (MEC, 2016a).

A autonomia e a flexibilidade são condição de um mundo sem segurança, mas pleno de liberdade. No caso da escola, instituição pública de convívio, é instada a dar conta do presente e no tempo presente, com o senso de urgência próprio da internet. A preocupação exacerbada com o presente, acaba por impedir uma projeção para o futuro, em contradição com a ideia da escola como nível imprescindível para o ingresso na universidade e o engajamento no mercado de trabalho. Nas últimas décadas, percebemos que essa sequência foi rompida e compromete a validade das instituições educacionais para a sociedade. Isso está inserido no conjunto maior de desmantelamento das estruturas tradicionalmente responsáveis pela coesão social, sentido também pelos jovens, que buscam compreender e agir, com manifestações virtuais e reais. Entretanto, há um choque entre a politização necessária e a alienação do cotidiano (FREIRE, 2009), de modo que as práticas são investidas de discursos e atuam na formação de sujeitos que a ordem considera necessários.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva discursiva possibilitou refletir sobre as propagandas oficiais do Novo Ensino Médio, analisando-as como enunciados constituídos pelos saberes da ordem do discurso. As práticas pedagógicas devem ser redimensionadas no sentido da relação entre saberes e instituições, para a participação politizada dos jovens educando para as práticas do conhecimento e do cuidado de si.

Palavras-chave: Discurso; Educação; Ensino Médio; Mídia.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

_____. **A ordem do discurso**. 11. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2007b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n.º 2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2017.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

MEC. O Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade!. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7_Fdhibi0yQ>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MEC. Com o Novo Ensino Médio você tem mais liberdade para escolher o que vai estudar!. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>>. Acesso em: 15 fev. 2017.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

PRETTO, N. L. O desafio de educar na era digital: educações. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho. 2011, v. 24, n. 1. p. 95-118. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37421276005.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.



**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR QUE ENSINA
MATEMÁTICA NOS MATERIAIS CURRICULARES EDUCATIVOS DO PACTO/
PNAIC**

Janaina M. Souza¹
Tânia Cristina R. S. Gusmão²
Vicenç Font Moll³

INTRODUÇÃO

Os materiais curriculares que são elaborados considerando tanto a aprendizagem dos alunos quanto dos professores são nomeados Materiais Curriculares Educativos – MCE (AGUIAR e OLIVEIRA, 2014; SANTANA, 2015). Essa investigação tem como objeto a análise dos MCE de matemática utilizados no âmbito do programa Pacto/PNAIC, especificamente as proposições feitas para o eixo de conteúdos grandezas e medidas, que serão discutidos a partir das contribuições de Cunha (2008), Lima e Bellemain (2010), dentre outros.

Os MCE do PACTO/PNAIC são utilizados na formação continuada de professores e nas classes do 1º e 2º ano do Ciclo de Alfabetização, sendo considerados suportes importantes no desenvolvimento do trabalho e formação docente.

A análise e avaliação de MCE segundo teorias, no caso específico da educação matemática, podem trazer importantes reflexões sobre as abordagens de conteúdo didático e matemático tratadas nesses materiais. Deste modo, a pesquisa tem como objetivo geral analisar o tratamento didático-matemático dado ao eixo de conteúdo Grandezas e Medidas no MCE do Pacto/PNAIC, a partir dos Critérios de Idoneidade Didática (CID) do Enfoque Ontossemiótico da Congnição e Instrução Matemática (EOS) e de maneira específica no trabalho apresentado nesta comunicação, investigar a abordagem teórica-metodológica presente no material do Pacto/PNAIC com vistas a uma formação didático-matemático do professor.

1 Professora da Rede Municipal de Ensino de Jequié-Ba; Discente do PPGECEFP, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/Campus Jequié. Endereço eletrônico: jhanaoliver@gmail.com

2 Professora titular do Departamento de Ciências Exatas e Tecnológica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: professorataniagusmao@gmail.com

3 Doutor em Filosofia e ciências da educação, professor titular da Facultad de Formación del Profesorado, Departamento Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Matemática da Universitat de Barcelona, Espanha. Endereço eletrônico: vfont@ub.edu



PROPOSTA METODOLÓGICA

O estudo proposto está delineado como uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, pois consideramos que nos permitirá uma aproximação mais efetiva com o objeto de estudo e contribuirá na ampliação e análise de informações que subsidiarão o desenvolvimento do trabalho.

Como procedimento, adotamos a pesquisa documental. Para Gil (2002), esse tipo de estudo “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (p.45). Deste modo, para responder ao objetivo desta comunicação estamos analisando o caderno de apresentação do PNAIC (2012; 2014); o documento norteador do PNAIC (2014) e a Proposta Didática Alfabetizar Matematizando do Pacto Bahia para o 1º ano (2013) do ciclo de alfabetização.

Em relação à produção dos dados da pesquisa, elegemos como instrumentos a análise documental e bibliográfica e para sua apreciação e interpretação utilizaremos a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), observando as diferentes fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento, inferência e interpretação dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na proposição do programa Pacto/PNAIC para a formação continuada do professor alfabetizador, destaca-se que este precisa ser visto em suas individualidades, saberes e práticas, pois envolve sentimentos e marcas pessoais e profissionais de quem está intrincado com o fazer docente. Assim, segundo as diretrizes expostas no caderno de apresentação do Programa,

[...] não considerar alguns aspectos essenciais envolvidos nesse processo pode direcionar os esforços destinados à formação, justamente para o sentido contrário, pois trabalhar com os profissionais em serviço é, sobretudo, administrar diferentes saberes e procedimentos que os levem a um novo pensar e fazer a partir de diferentes processos, considerando os percursos individuais e sociais. (BRASIL, 2012, p.12).



Compreendemos que no processo formativo que contempla professores em serviço, é necessário atenção e respeito aos conhecimentos demonstrados por eles e às práticas relatadas e desenvolvidas em suas classes. Deste modo, ao sentir-se acolhido e considerado em seus fazeres, os professores encontrarão abertura e segurança para externar suas fragilidades deixando espaço para serem explorados aspectos didáticos e conceitos necessários ao desenvolvimento do seu trabalho.

O Pacto/PNAIC encontra-se nesse espaço, quando propõe um curso de formação continuada em serviço para professores alfabetizadores e organiza essa proposta tendo como princípios a prática da reflexividade, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e colaboração (BRASIL, 2014).

O Material Curricular Educativo do Programa traz em suas orientações o desenvolvimento de encontros de formação que discutam a prática docente e as especificidades do trabalho pedagógico, através de vivências e leituras de relatos de experiências, visando oportunizar momentos de reflexão da prática desenvolvida em seu fazer pedagógico. Assim, o programa considera oferecer “um curso estruturado segundo abordagem teórico-reflexiva” [...] “A abordagem dos conteúdos é em espiral, de modo que cada temática é retomada e aprofundada em unidades da formação posteriores (BRASIL, 2014, p.13)”.

Para Ponte (2014), os encontros, capacitações e formações ofertadas aos docentes deixarão contribuições, mas ele precisa entender-se protagonista de seu processo de desenvolvimento enquanto educador. Deste modo, uma provocação seria instigar a reflexão de cada um sobre a sua prática pedagógica, fundamentada num contexto teórico, que depende também, de um compromisso assumido pelo educador com ele mesmo e com o grupo do qual faz parte.

Observamos nos MCE analisados até o momento, que a proposta para a formação de professores do PNAIC tem um posicionamento teórico reflexivo, seguindo uma perspectiva já utilizada em outros programas de formação desenvolvidos pelo Governo Federal, entre eles o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001) e PRÓ-LETRAMENTO (2008).

Nesse contexto, cabe destacar que o fato da proposta apresentar um posicionamento reflexivo não traz garantia de que ao ser colocado em prática, essa perspectiva será observada, uma vez que exige dos envolvidos, principalmente dos formadores a compreensão e conhecimento necessários sobre essa concepção de formação.

Destacamos que na elaboração do MCE do Pacto/PNAIC foram considerados documentos emitidos anteriormente pelo MEC, dentre eles os Parâmetro Curricular



Nacional (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB). Deste modo, notamos que sua proposição está de acordo com as orientações utilizadas como norteadores na construção dos currículos e propostas de ensino em todo o país e conseqüentemente adequado ao público que se destina.

CONSIDERAÇÕES

Consideramos a formação continuada do professor que ensina matemática no ciclo de alfabetização imprescindível. Contudo, ela precisa observar entre outros aspectos, os conceitos matemáticos e a didática do seu desenvolvimento, para assim possibilitar o aperfeiçoamento e uma prática mais próxima das reais necessidades de conhecimento das crianças dessa etapa.

Compreendemos que o MCE traz contribuições para o processo formativo do professor que atua no ciclo de alfabetização. Contudo, ainda parece insuficiente, pois ao tratarmos especificamente da matemática, entendemos que as fragilidades na formação inicial são levadas para o contexto da sala de aula.

Segundo Gusmão e Moura (2013), muitas dificuldades dos docentes em matemática, correspondem as dos seus alunos. Ou seja, enquanto os educadores não compreenderem determinados conceitos e não dominarem as metodologias adequadas para ensiná-las, certamente continuarão reproduzido suas dificuldades.

Ponderamos que a formação continuada ocorrida no âmbito do Programa Pacto/PNAIC aproxima o docente de conhecimentos didáticos e matemáticos que contribuem para o seu trabalho nas classes de alfabetização, uma vez que propõe um curso de formação que explora temas voltados para o ensino de matemática. Porém, compreendemos serem insuficientes diante das lacunas observadas historicamente na formação desse educador.

Assim, compreendemos que a participação na formação continuada exige dos professores alfabetizadores: assiduidade, pontualidade, leituras e reflexões que possam ressignificar suas práticas, mas exige principalmente o comprometimento na busca da resolução de suas fragilidades didático-matemática.

Palavras-chave: Materiais curriculares educativos. Professores alfabetizadores. Pacto/PNAIC



REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. R.; OLIVEIRA, A. M. P et al. A Transformação dos Textos dos Materiais Curriculares Educativos por Professores de Matemática: uma análise dos princípios presentes na prática pedagógica. **Boletim de Educação Matemática**, v. 28, n. 49, p. 580-600, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antonio Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70, 2016

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/ SEF, 2012.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/ SEF, 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/ SEF, 2014. Documento Orientador Pacto 2014. Coordenação de Formação Continuada de Professores. DAGE/SEB/MEC. Janeiro 2014. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Pacto%20da%20Alfabetizacao%20Documento%202014%20Versao%20Final.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

CUNHA, M. R. K. **Estudo das Elaborações dos Professores Sobre o Conceito de Medida em atividades de ensino**. (Tese de doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GUSMAO, T. C. R. S.; MOURA, H. P. G. **Professores dos anos iniciais apresentam as mesmas dificuldades que seus alunos em relação a matemática**. In: VII CIBEM, 2013, Montevideu – Uruguai. VII CIBEM, 2013. p. 4654-4661.

LIMA, P. F.; BELLEMAIN, P. M. B. . Grandezas e Medidas. In: João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalho. (Org.). **Matemática**: Ensino Fundamental (Série Explorando o ensino). Brasília: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica, 2010, v. 17, p. 167-200



PONTE J. P. da. Formação do professor de Matemática: Perspectivas atuais. Lisboa. In. PONTE J. P. da. (Org.). **Políticas Profissionais dos Professores de Matemática**. IEUL, Coleção: Encontros de Educação, 1^a Edição. 2014. Disponível em: http://www.ie.ulisboa.pt/portal/page?_pageid=406,1852906&_dad=portal&_schema=PORTAL. Acesso em 07/05/2016.

SANTANA, T. S. **A recontextualização pedagógica de materiais curriculares educativos operada por futuros professores de matemática no estágio de regência**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia Universidade e Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2015.



**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS USUÁRIOS DO CAPS AD SOBRE O
PARADIGMA PROIBICIONISTA DE ABORDAGEM ÀS DROGAS**

Janderson Carneiro de Oliveira¹
Williane de Fátima Vieira Batista²
Luci Mara Bertoni³

INTRODUÇÃO

Este trabalho, ao abordar um tema em voga e contemporâneo, que é a questão das drogas, apresenta como objetivo analisar as representações sociais dos usuários do Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas (CAPS AD) sobre o modelo proibicionista de abordagem às drogas. Esse modelomarcou decisivamente o entendimento de substâncias psicoativas quando estabeleceu os limites para o uso de drogas lícitas e ilícitas. Desse modo, “embora sempre tenha existido, em todas as sociedades, mecanismos de regulamentação social do consumo das drogas, até o início do século XX não existia o proibicionismo legal e institucional internacional”, como nos esclarece Carneiro (2002, p.02). É este paradigma proibicionista institucionalizado que move esta pesquisa. Justifica-se a escolha da abordagem por estarmos diante de um modelo crescente, mas que, no entanto, não diminui o consumo das drogas ilícitas, ao contrário, cresce junto com ele. Isto, para Carneiro (2002), se dá pelo fato do mecanismo proibicionista criar alta demanda de investimentos em busca de lucros.

A fim de compreendermos melhor este fenômeno, optamos pelos aportes da Teoria das Representações Sociais (TRS), postulada por Serge Moscovici (2013) que constitui um instrumento de estudo particularmente importante nas relações em que os aspectos simbólicos são determinantes das condutas, práticas e dos comportamentos. Além disso, o que Moscovici (2012) define por representações sociais se configuram como “entidades

1 Mestrando em Memória: Linguagem e Sociedade, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: jandapj@hotmail.com

2 Mestranda em Memória: Linguagem e Sociedade, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: williane.vieira@ifma.edu.br

3 Professora Titular do DFCH da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB). Líder do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Políticas, Álcool e Drogas (GePAD/MP/UESB). Endereço eletrônico: profaluci@uesb.edu.br



quase tangíveis” (p. 39), circulando e se cristalizando por meio dos elementos do universo consensual, ou seja, as falas, os encontros e as interações cotidianas. As representações sociais, consoante Moscovici (2013), se originam a partir de dois processos, que ocorrem simultaneamente: ancoragem e objetivação. O primeiro é responsável pelo processo de classificação e categorização de algo, ao passo que o segundo transforma o abstrato em algo concreto, ou seja, materializa elementos do universo reificado em imagens do conhecimento consensual. Assim, as representações sociais emergem das dimensões culturais e históricas, que nos levam a descobrir as atividades representativas dos sujeitos que partilham as mesmas experiências sociais.

METODOLOGIA

O delineamento dessa pesquisa se configura de natureza qualitativa, de acordo com Minayo e Sanches (1993) se afirma no campo da subjetividade e do simbolismo, se caracterizando por valorizar uma aproximação de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos compartilham a mesma natureza. A pesquisa foi realizada em uma unidade do CAPS AD, do tipo III. Esse dispositivo de saúde mental consiste em um serviço que oferece atendimento à população usuária de álcool e outras drogas, realizando o acompanhamento clínico e a reinserção social pelo fortalecimento dos laços familiares e comunitários. Os critérios de inclusão amostral utilizados nessa pesquisa preocupou em selecionar 22 usuários do CAPS AD III, sendo estes acompanhados pelo serviço por um período mínimo de 03 meses, o que nem sempre foi possível devido a própria dinâmica e funcionamento desse dispositivo.

As técnicas de coleta de dados utilizadas consistem na realização de três grupos focais, com uma população diferente em cada grupo, bem como a aplicação de um questionário sociodemográfico para cada usuário do serviço que participou de um dos grupos realizados. Os grupos focais foram gravados com um recurso de captação de áudio e em seguida transcritos.

A análise dos dados foi realizada à luz dos pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo, do tipo temática, de Laurence Bardin (1977). Esse método analítico consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977). Assim, os dados foram submetidos a cinco etapas: 1) Preparação dos dados; 2) Unitarização,



isto é, transformar os dados em unidades de análise; 3) Categorização, ou seja, reunir as unidades de análise em comum *docorpus* dos dados; 4) Descrição, que é o momento da apresentação dos resultados de quais categorias foram encontradas e 5) Interpretação, em que se compreende a emergência de determinadas categorias. Além disso, utilizou-se como ferramenta de suporte à análise de conteúdo o software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

RESULTADO E DISCUSSÃO

O questionário sociodemográfico permitiu observar que trata-se de uma população com 22 pessoas com as seguintes características: **a) Sexo:** 20 do sexo masculino e 02 do sexo feminino; **b) Faixa etária:** entre 37 a 59 anos: 15 usuários; igual ou superior a 60 anos: 07 sujeitos; **c) Escolaridade:** Fundamental Incompleto: 09 usuários; Fundamental Completo: 06; Médio Incompleto: 01; Médio Completo: 02; Superior Completo: 01 e nunca frequentou escola: 03 usuários.

Após a transcrição e análise de conteúdo dos grupos focais obteve-se a emergência de três categorias: 1) Distinções entre os diversos tipos de drogas; 2) As drogas como potencializadores de prejuízos sociais e afetivos; 3) Proibir: uma solução possível? Nesse trabalho ressaltamos essa última categoria, o que de modo algum, minimiza a relevância das demais categorias.

Distinções entre os diversos tipos de drogas

De acordo com Lapate (2001), não existe legalmente uma classificação que caracterize as drogas como leves ou pesadas. O que se percebe são diferentes tipos de usos de drogas, passando por uso leve ou pesado de qualquer substância psicoativa, bem como uma classificação de drogas como lícitas ou ilícitas. Isso, no entanto, não significa dizer que uma substância psicoativa por ser considerada legal apresenta baixo potencial ofensivo ou, que por transitar pelas vias da ilegalidade sejam consideradas com alto grau de periculosidade. “Acho que a pior droga que existe é o *crack*. A pior. A pior que existe” (Participante 02); “É o CC: cadeia ou caixão (Participante 01); “O álcool e cigarro é droga. Só que é chamada droga



legalizada, né?” (Participante 03).

As drogas como potencializadoras de prejuízos sociais e afetivos

Para Lorencini Júnior (1998), a problemática das drogas, a exemplo de outros problemas sociais, pode ser pensado a partir de uma relação causa e efeito, tanto em seu aspecto individual do uso e abuso de substância psicoativa, como também pode ser abordado numa dimensão coletiva, gerando, assim, conflitos sociais e prejuízos afetivos. “Perdi o casamento, perdi tudo. Até emprego. Perdi tudo. Concurso que eu fiz cortaram, por causa de presepada” (Participante 05). “Eu perdi meu filho. Até hoje eu sem achar por causa da droga” (Participante 03).

Proibir: uma solução possível?

É notório que as drogas, na condição de problema social recentemente instituído e muito bem datado (VARGAS, 1998), são abordadas corriqueiramente em inúmeros meios de comunicação (TV, rádio, *internet.*), o que sem dúvidas consolida uma determinada concepção sobre as drogas e suas possíveis abordagens. Assim, percebe-se que a proibição se constitui de forma cristalizada como uma possibilidade de resolução para a questão das drogas. “O exército brasileiro que tem trezentos mil homens. Esses caras ficam dentro dos quartéis sem fazer nada, pega esses caras põem nessas divisas, nesses limites com os países aí, pra tu ver se droga vai entrar fácil” (Participante 07).

Não obstante o predomínio da lógica proibicionista ao se abordar a questão das drogas, percebe-se argumentos favoráveis a legalização da maconha para fins terapêuticos/medicinais, o que não deixa de ratificar a ideia de que a proibição consiste como via principal de abordagem a problemática do uso/distribuição das drogas, uma vez que autoriza o discurso médico como determinante no que deve ou não ser concebido como droga. “Mas, a maconha diz que serve de remédio, né? Em pequena quantidade ela é medicinal” (Participante 08); “A *Cannabis*, em certos países, funciona como remédio” (Participante 04); “Pra remédio tudo bem. Não vou dizer nada. Medicação” (Participante 05).



Nesse sentido, evidencia-se o proibicionismo como um viés verticalizado e unilateral para se pensar a problemática das drogas, desconsiderando determinantes sociais, econômicos, políticos e até mesmo individuais, visto que a proibição para alguns usuários de substâncias psicoativas, pode ser mais danoso que o próprio uso de drogas, ao se pensar, por exemplo, que os sujeitos podem responder de diversos modos distintos modelos de abordagem às drogas.

CONCLUSÃO

Os resultados aqui apresentados mostram que ao analisar as representações sociais dos sujeitos acerca do modelo proibicionista sobre as drogas, há um predomínio a favor deste paradigma, seja pela distinção equivocada que fazem sobre drogas lícitas como pouco ofensiva, e drogas ilícitas como perigosas; seja pela consciência de que o consumo de drogas traz consigo um conjunto de danos, e até mesmo pelas graves consequências sociais e comportamentais, bem como a deterioração dos laços afetivos e sociais.

Ao analisar as representações sociais dos usuários do CAPS AD acerca do proibicionismo de abordagem às drogas, este trabalho denota que os sujeitos ratificam a ideia de que a proibição se configura como condição necessária para o enfrentamento da questão das drogas, e não são apresentadas outras vias para se abordar o problema. Percebe-se, assim, que as representações sociais desses usuários se sustentam na estratégia de combate e “guerra às drogas” como norteadora como uma possível solução para a problemática da distribuição, uso e abuso de drogas.

Destarte, o modelo proibicionista se solidificou de tal forma, que os usuários de substâncias psicoativas, não enxergam outras possibilidades para discutir as questões das drogas, mesmo inseridos em um dispositivo de saúde, que amplia o leque de produção de cuidado no contexto de álcool e outras drogas.

Palavras-chave: Drogas. Proibicionismo. Representações Sociais.

REFERÊNCIAS



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 1977.

CARNEIRO, Henrique. As necessidades humanas e o proibicionismo das drogas no século XX. **Revista Outubro**. IES, São Paulo, v. 6, p. 115-128, 2002. Disponível em:

<http://www.neip.info/downloads/t_hen2.pdf> Acesso em: 31 de março, 2017.

LAPATE, Wagner. **Hora zero**: a independência das drogas antes que os problemas cheguem. São Paulo: Scortecci, 2001.

LORENCINI JÚNIOR, Álvaro. Enfoque contextual das drogas: aspectos biológicos, culturais e educacionais. In: Aquino, JulioGroppa. **Drogas na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus. 1998.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, v.9, n.3, p. 237-248, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em 24 de março, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VARGAS, Eduardo Viana. Os Corpos Intensivos: sobre o estatuto social do consumo de drogas legais e ilegais. In: DUARTE, Luiz Fernandes Dias; LEAL, Ondina Fachel. (Org.). **Doença, sofrimento, perturbação**: perspectivas etnográficas. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1998.



**GOPATRIMÔNIO E GEOPRESERVAÇÃO: PONDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL E ARTÍSTICA (EPA)**

Jane Mary Lima Castro¹

INTRODUÇÃO

O patrimônio histórico cultural de uma cidade, precisa estar ligado a sua memória histórica, cultural, artística e ambiental, uma vez que patrimônio significa herança. Dessa forma, o patrimônio cultural deve ser entendido como herança de um povo, um conjunto de bens e valores representativos para sociedade. Segundo Grunberg (2007), o patrimônio cultural “são todas as manifestações e expressões que a sociedade e os homens criam” (GRUNBERG, 2007, 24. p) e que, se acumulam com as gerações anteriores. No entanto, cada geração ou segmento social evidencia essa cultura, a modifica de acordo com sua própria necessidade e a faz um patrimônio dinâmico, que vai mudando, valorizado e preservado ao longo do tempo.

Nesse contexto, percebe-se que a compreensão do patrimônio cultural possibilita o entendimento da tríade do tempo: passado-presente-futuro, através do tripé: educação-homem-mundo, que permite ao homem o conhecimento de si, do outro e do mundo.

A educação é um processo permanente e sistemático de aprendizagem educacional que ao objetivar-se no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento torna-se uma educação patrimonial. Conforme Horta (2004), a

Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sócio-cultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (HORTA, 2004, p. 3).

A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, e em sua variedade de aspectos, sentidos e significados, o projeto de Educação

¹ Mestranda do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Orientadora: Meirilane Maia. Endereço eletrônico: janecastroo@hotmail.com



Patrimonial e Artística (EPA), trata-se de um projeto estruturante da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a SEC-BA, desde 2012. A síntese do EPA, segundo a SEC-BA, 2016 tem como objetivo avivar o debate e incrementar as práticas culturais nos campos da história, da arte, do patrimônio, da juventude e da democratização desses saberes e dos espaços históricos, com vistas à identificação do patrimônio baiano, a preservação da memória cultural e a apropriação da história e da cultura.

O projeto de Educação Patrimonial e Artística (EPA), desenvolvido no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, em Guanambi-BA, no ano de 2016, através das aulas de Geografia proporcionou aos estudantes envolvidos a compreensão do Geopatrimônio e da Geopreservação dos inúmeros patrimônios que caracterizam a identidade da cidade de Guanambi, no intuito de instigar o aluno a pesquisar e conhecer com profundidade a história e cultura da cidade, assim como as origens do patrimônio escolhido para seu objeto de pesquisa e apresentá-lo à comunidade escolar a nível, local, regional e estadual.

O acervo patrimonial escolhido pelos alunos do 3º ano B do Ensino Médio matutino foram: A Pedra do Índio e o Lajedo Novo, patrimônios ecológico e ambiental da cidade; A Casa do Escritor, memorial do escritor Teixeira; O Colégio Luiz Viana, ginásio mais antigo; a casa de Dona Dedé e Centro Administrativo de Guanambi.

METODOLOGIA

Guanambi, possui um considerável acervo patrimonial histórico e ambiental material, composto por bens paisagísticos, históricos, arqueológico e artísticos, o que facilitou aos alunos a escolha dos distintos tipos de patrimônios. A pesquisa no campo patrimonial, adotou os procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, levantamento prévios dos patrimônios, análise de documentos e fotografias, observação sistemática seguido por registro fotográfico, visita *in locu* e entrevista.

Os alunos sob orientações do professor de geografia, construíram álbuns (de forma livre, usando a criatividade, originalidade de cada equipe) com os registros diagnósticos dos olhares fotográficos da pesquisa coletada em campo (máximo 10 páginas com imagens e textos, totalizando 20 laudas). As experiências de pesquisa culminaram com a exposição dos álbuns no colégio para apreciação do público e dos avaliadores.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Patrimônio histórico, é um tema complexo, uma vez que sua diversidade, muitas vezes não é proporcional à velocidade dos interesses sociais, e segundo Kother (*apud* Paião, 2010), enquanto não existir uma percepção de que a valorização da cultura “pode e deve tornar-se um instrumento de desenvolvimento, um agente transformador, gerador de resultados concretos na nossa economia, ainda teremos muitas dificuldades na preservação de nosso patrimônio” (KOTHER *apud* PAIÃO 2010). E para tal, a “participação e atuação da sociedade civil é imprescindível nesse processo”, pois equilibra as forças no momento de uma decisão de preservação, já que a especulação imobiliária não limita suas ações e nem respeita um valor material e estético, que “conserva em si elementos da história do lugar e de sua população”.

Diante dessa perspectiva, o desenvolvimento da Educação Patrimonial e Artística projeto estruturante da SEC – BA, baseado na análise patrimônio cultural de Guanambi e no incentivo dos alunos a preservação, permitiu o conhecimento e a valorização do patrimônio histórico, artístico das manifestações culturais e, possibilitou ainda, um “processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos” (BAHIA, 2016) num processo contínuo de aprendizagem significativa, de criação cultural.

A partir das discussões em sala de aula sobre o direito do patrimônio público como legado para todas as gerações, os alunos em equipes escolheram os patrimônios, considerando os patrimônios ambientais e históricos: a Pedra do Índio, a Casa do Escritor, o Lajedo Novo, o colégio Luiz Viana e o Centro Administrativo.

Verifica-se na pesquisa, que a **Pedra do Índio** é um patrimônio ecológico, ambiental e histórico da cidade, visto que é considerado um sítio arqueológico por ter vestígios rupestres. O contato direto com o patrimônio, incitaram os alunos na produção do álbum, com indicadores avaliativos de acordo com regimento, embora as descobertas e impactos da realidade alçaram voos além do objetivo da aventura patrimonial, que a equipe chamou de relíquias da aventura, apresentando soluções para os problemas identificados no patrimônio.

No que se refere a **Casa do Escritor** o grupo se dedicou na construção do álbum, tendo como estrutura uma casa feita com isopor, contendo dentro informações biográficas



da vida do escritor Domingos Antônio Teixeira, conhecido como Teixeirainha. O registro histórico contém fotos de objetos antigos pertencente a Teixeirainha.-

Segundo Carsalade (*apud* Paião, 2010), “o patrimônio é responsável pela continuidade histórica de um povo, de sua identidade cultural. Além disso, cria personalidades únicas para cada cidade e favorece a orientação e a apreensão do espaço urbano” (CARSALADE, *apud* PAIÃO, 2010,).

Em um outro grupo, os alunos elencaram o **Colégio Luiz Viana** como uma referência de patrimônio histórico de Guanambi, visto que foi a primeira escola ginásial da cidade, fundada em 1954 e chamava-se “Ginásio de Guanambi”, em 1957 surge outra escola, a “Escola Normal São Lucas”, inaugurada em 1957, porém ambas particular. Em 1970, a junção destes dois estabelecimentos de ensino surgiu o atual Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho, inaugurado na gestão do governador da Bahia, Luís Viana Filho. Após pesquisa e coleta de imagens, o grupo optou por construir o álbum em forma de escudo do colégio, afim de mostrar aos demais estudantes a relevância social da escola na comunidade.

O desvendar da história do colégio através de pesquisa, entrevista com os funcionários mais antigos, rendeu um trabalho significativo, com um acervo de informações que fascinaram e motivaram a equipe. Para Reis (2012), a valorização do patrimônio se dá de acordo com o grau de importância que ele tem para a vida de cada um. “o sentimento de alegria e orgulho demonstra o real valor atribuído aos patrimônios, o forte laço afetivo e o sentimento de pertencimento ao lugar” (REIS, 2012, p.45).

Outro ponto indagado pelos alunos foi o **Lajedo Novo**, uma formação rochosa, localizado na parte central da cidade entre os bairros Santo André, Marabá e Santa Luzia, já foi reservatório natural de água que serviu a população no passado. Hoje é uma área de preservação histórica, cultural e ambiental. Um caldeirão dentro da cidade que é relegado pelo poder público em relação a sua importância histórica e ambiental, bem como pela população circundante ao lajedo que não utiliza mais as suas águas para suprir as necessidades diárias, uma vez que os bairros na atualidade possuem uma estrutura urbana completa.

Outrora o **Centro Administrativo** é uma referência nova para o patrimônio público de Guanambi, pois foi inaugurado na década de 1980 e a equipe usou apenas de fotografias no álbum, visto que não foram atendidos pelos funcionários do órgão público.

No tocante a preservação do patrimônio, como Meira *apud* Paião 2010, aborda, “[...] não depende só do poder público, mas também da sociedade”, porque promovem debates e potencializam ações de preservação e restauração. Contudo, a destruição do patrimônio



histórico significa não apenas perda de identidade, mas de cidadania e de pertencimento aos locais e aos grupos comunitários. No entanto, Carsalade *apud* Paião 2010, focaliza a destruição do patrimônio como drama da cultura contemporânea à medida que a acumulação e a destruição de bens artísticos afetam a consciência e a identidade, a ética e a estética, o sentimento e o sentido da trajetória.

CONCLUSÃO

Observa-se que os resultados do EPA, colaboraram com a construção de uma aprendizagem significativa na produção do conhecimento, visto que a pesquisa retratou monumentos do patrimônio histórico cultural de Guanambi através de ações essenciais para o exercício do direito à cultura, para a conservação dos valores históricos, artísticos e estéticos, para a formação de uma nova mentalidade cultural.

Portanto, os resultados evidenciam a relevância social dos patrimônios históricos e ambientais estudados, uma vez que são de tal importância para a identidade de Guanambi e de seu povo. Embora haja uma legislação fundamentada para a defesa e conservação do patrimônio, ainda existem muitos desafios, e isso reflete na construção das pessoas como cidadão, pois todos tem direitos ao patrimônio público, entretanto, seja notável pensar em movimentos de conscientização, para que as pessoas se clarifiquem da importância que tem os monumentos locais que fizeram e fazem parte da história, assim como políticas públicas e a sua aplicabilidade e fiscalização através do cerceamento das áreas ambientais para que não sejam invadidas e usadas para atos não condizentes com o local, (como foi observado na pesquisa), a conscientização e educação patrimonial com o compromisso e para as novas gerações.

Palavras-chave: Educação Patrimonial e Artística. Patrimônio. Preservação.

REFERÊNCIAS



BAHIA. Governo do Estado; SUPED - Superintendência de Políticas para a Educação Básica. **Síntese EPA-2016**, Estado da Bahia. Salvador: SUPED, 2016, 6p

GUANAMBI. **Plano Diretor Participativo de Guanambi**. Guanambi, 2009.

____. Lei n.º 034/01. **Código de Defesa do Meio Ambiente**. Guanambi, 2001.

HORTA, M. L. P; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia Básico da Educação Patrimonial**. Museu Imperial / IPHAN – MINC, Brasília, 1999.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

PAIAO, Cristiane. **Patrimônio histórico**: uma questão de cidadania. Disponível em: <http://www.dicyt.com/noticia/patrimonio-historico-uma-questao-de-cidadania>. Campinas, 05 de nov. de 2010. Acesso em 18 de abril de 2017.

REIS, Aline da Silva. Patrimônio histórico, cultural e ambiental de Palmas de Monte Alto: um olhar sob a luz das representações sociais. In: SILVA, Joaquim P. **Territórios e ambientes da serra de Monte Alto**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012.



TIC'S NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Janille da Costa Pinto¹

INTRODUÇÃO

A educação infantil há muitas décadas possuiu um caráter assistencialista, onde organizações não governamentais, associações e igrejas disponibilizavam essa educação como “passa tempo” para as crianças enquanto seus responsáveis precisavam trabalhar.

Com passar dos anos, o olhar para a importância que a educação infantil possuía no desenvolvimento integral do ser humano foi ganhando espaço nas discussões e pesquisas. Conseguiu-se ver que a criança nessa fase necessita de uma atenção especial, que medie sua formação, aliando o cuidar e educar, realizando interações com o ambiente a sua volta. E desde pequena se relacionam com aparatos tecnológicos no seu convívio familiar e social.

Nesse ambiente, está presente as Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC's), isto é todo e qualquer dispositivo que tenha a capacidade para tratar dados e ou informações, tanto de forma sistêmica como esporádica, quer esteja aplicada ao processo ou ao produto (CRUZ, 1998).

Levando em consideração essa necessidade de incorporação das TIC's nas salas de aula da educação infantil que é primeira etapa da educação básica, busca-se responder: qual o espaço das TIC's na legislação brasileira a partir de 1988 voltada para educação infantil? Tendo como objetivo descrever como essas tecnologias são vistas nas legislações que tratam sobre a educação infantil, analisando os encaminhamentos práticos que cada documento apresenta para essa inserção tecnológica.

Assim, optamos por investigar a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que em seu artigo 206 garante um ensino ministrado com base nos princípios que envolve a “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Logo, essa educação precisa aliar o ensino a pesquisa, e para isso precisa de suportes tecnológicos.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA), Assunção – Py. Membro do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH/UESC. Endereço eletrônico: janille_80@hotmail.com



Após, refletiremos sobre a Lei nº 9.394 de 1996 que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e reforça que a educação infantil deve ser disponibilizado de forma gratuita e garantindo o padrão de qualidade.

Por conseguinte, será explorado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, que aborda sobre alguns princípios como: “o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estético” (RCNEI,1998, vol.1p. 13).

Após refletiremos sobre os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, volume 1 e 2 de 2006, que destaca a existência também de princípios como os éticos, políticos e estéticos que permeiam a formação da criança para o exercício da autonomia. Logo, a educação ofertada precisa envolver os conhecimentos tecnológicos pois, na sociedade as crianças precisaram ser autônomos para manuseá-los.

Em seguida examinamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) de 2010, onde destacam que as crianças terão oportunidade de acesso ao conhecimento tecnológico que a humanidade modifica e transforma constantemente como a “utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Dando continuidade, falaremos sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que busca uma formação “[...] humanística, científica, cultural e tecnológica do País” (PNE, 2014, artigo 2º) e destaca em sua meta 7.12 que a educação irá “incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil” [...], demonstrando a necessidade de uma formação tecnológica para os indivíduos, sempre aliado aos conhecimentos científicos.

Por fim, investigaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2016, que são “os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico” (BNCC, 2016, p.25) que apresenta algumas políticas, dentre elas as de materiais e tecnologias educacionais.

Portanto, a presente investigação se justifica por que a educação infantil e as tecnologias ganharam espaços e firmamentos perante a sociedade, que visam aprofundar os conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem e a implantação tecnológica na educação infantil. Logo, será possível demonstrar a comunidade escolar a necessidade da verdadeira inserção tecnológica na educação infantil, pois, muitas vezes o que preconiza as legislações não estão sendo efetivadas na escola.



METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida fundamentou-se na pesquisa documental qualitativa que segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 174) “a sua fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Sendo explorado alguns documentos oficiais brasileiros como constituição, leis e diretrizes, parâmetros e referenciais a partir de 1988, destacando o que eles advogam sobre as TIC’s na educação infantil.

A pesquisa realizou-se de forma qualitativa descritiva, pois “apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles” (GIL,2002, p. 28), sendo reexaminado e modificado sucessivamente ao longo da análise, visando obter ideais mais abrangentes e significativas (GIL,2002, p. 28).

Por fim, para a análise e interpretação dos dados foram realizados seleção e codificação, que para Lakatos e Marconi (2003, p. 166) a seleção “é o exame minucioso dos dados”; a codificação “é a técnica operacional utilizada para categorizar os dados que se relacionam” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 167). Após foi realizado a análise (ou explicação), que “é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” (IDEM) e a interpretação que “significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema (IDEM, p.168).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor compreensão, os documentos forma organizados por ordem cronológica visando conhecer como as TIC’s são abordadas na educação infantil perante a legislação, para assim poder visualizar se ocorreu avanços na compreensão das potencialidades pedagógicas que essas tecnologias proporcionam.

Quando esmiuçamos o uso das TIC’ s na Educação Infantil dentro da nossa carta magna, que é a Constituição Federal de 1988, percebemos que reserva um espaço para as questões tecnológicas da educação de forma generalizada, como podemos comprovar



no seu artigo 218: “o Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação”. Aliando a esse artigo, verificamos que a presente constituição ressalta que a educação deve assegurar também a “melhoria da qualidade do ensino e [...] promoção humanística, científica e tecnológica do País” (Constituição da República Federativa do Brasil, aRT. 214,1988).

Percebemos que a LDB nº 9.394/96, apresenta uma nova visão da educação infantil, proporciona a educação infantil uma função específica no sistema educacional que é a de iniciar a formação necessária a todas as pessoas para que possam exercer sua cidadania. E que essa formação seja plena para saber atuar na sociedade, envolvendo assim, uma formação tecnológica, pois a sociedade já está informatizada com digitalização de dados, onde saber utilizar as tecnologias já se tornou necessário para interagir com o mundo a nossa volta.

Os RCNEI (1998) enfatizam que a instituição de educação infantil deve estimular “à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento” (RCNEI, 1998, vol.1, p.46). Então, a escola precisa envolver os suportes tecnológicos disponibilizados pela sociedade, envolvendo o conhecimento de mundo e diversidades de culturais. Aliando as ideias presentes nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, vol. 1 e 2 (2006), quando trazem princípios que auxiliam no exercício progressivo da criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações históricas, artísticas e culturais.

Já as DCNEI (2010), ressaltam que a escola precisa oportuniza o acesso ao conhecimento tecnológico para as crianças da educação infantil, fazendo uso de diversos equipamentos em sala de aula como computador. Estando em conformidade com o que preconiza o PNE (2014), em sua meta 7.20 que visa “prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica[...]”.

Por fim, na BNCC (2016) percebemos a existências de princípios que fundamentam o direito a aprendizagem e ao desenvolvimento a partir de múltiplas linguagens, dentre elas as: científicas e tecnológicas (BNCC, 2016) E aborda diferentes componentes curriculares, que envolvem temas especiais como as culturas digitais e computação.

CONCLUSÃO



Mediante as análises aqui empreendidas, conclui-se que a partir de 1988 o olhar das legislações brasileiras sobre o uso das TIC's na educação infantil foi gradativamente se ampliando. A cada documento a inserção tecnológica na educação foi ficando mais clara e visível, embora em alguns documentos não fique tão visível como na Constituição de 1988, que não especifica essas questões para educação infantil.

Os documentos reconhecem a criança como sujeito de direito, e que na educação infantil devem receber uma educação que possibilitem seu desenvolvimento integral, que aliar os conhecimentos tecnológicos aos acadêmicos com qualidade, utilizando diversidades de recursos metodológicos e afim de torná-las dinâmicas e atrativas.

Contudo, os documentos reservam também espaços para apresentar encaminhamentos práticos de como deverá ocorrer a inserção tecnológica em sala de aula. Entretanto, sabemos que na prática essa inserção sofre dificuldades burocráticas e financeiras para sua concretização.

Palavras-chave: Educação infantil. Legislação brasileira. TIC's.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso 13 de maio de 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Acesso 13 de maio de 2016.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Vol. 1 e 3.1998. Brasília.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 de maio de 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Ministério da



Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB.36 p.2010. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 de maio de 2016.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Vol.1 e 2** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF.2006. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpar_qualvol1.pdf. Acesso em: 08 de maio de 2016.

_____. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. PROPOSTA PRELIMINAR. SEGUNDA VERSÃO. REVISTA.2016.** Ministério da Educação. Abril.

CRUZ, T. (1998). **Sistemas de informações gerenciais: tecnologia da informação e a empresa do século XXI.** São Paulo: Ed. Atlas.

GIL, A. C. (2002). **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas.175p.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. (2003). **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.



**O BRINCAR NOS TEMPOS E ESPAÇOS DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS-BA**

Janine Mendes dos Santos Souza¹
Carmem Virgínia Moraes da Silva²

INTRODUÇÃO

As experiências com o brincar no cotidiano das crianças são referenciadas pela cultura do lugar onde vivem suas infâncias. Esta singularidade existente no jeito de ser criança, como também a linguagem que a criança utiliza para se expressar vem sendo desvelada a partir do momento em que a infância é reconhecida na plenitude de sua diversidade, como afirma Muller (2007, p.96):

[...] sempre houve várias infâncias, distintas entre si por condição social, por idade, por sexo, pelo lugar onde a criança vivia, pela cultura, pela época, pelas relações com os adultos. Mas também eram diferentes as infâncias dependendo de quem as olhava, de quem as registrava, de quem as comentava, de quem investia nela.

Diante disto, temos a concepção da existência de várias infâncias, mas também temos a evidência da vulnerabilidade a qual as crianças estão expostas por tornarem-se dependentes a partir de quem e de como se permite enxergá-las.

Este trabalho parte de inquietações e questionamentos quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da Educação Infantil do Campo: Que lugar o brincar ocupa nos tempos e espaços da Educação Infantil do Campo? Quais experiências são proporcionadas às crianças no espaço escolar por meio da brincadeira? Do que brincam? Como brincam? Com quem brincam? Existe um elo entre as brincadeiras, os espaços, e as culturas do campo? Deste modo, essa pesquisa teve como objetivo geral conhecer o lugar que o brincar ocupa na organização dos espaços e tempos de uma turma

1 Pedagoga pela Universidade Norte do Paraná. Atualmente é Professora de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas e Coordenadora Técnica - Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas. UNEB; Brasil; Endereço eletrônico: janine.s.mendes@hotmail.com

2 Doutora em Educação e Contemporaneidade. Professora Assistente do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: carmem.virginia@gmail.com



de Educação Infantil do Campo, do município de Teixeira de Freitas-BA, para contribuir com o reconhecimento do potencial da brincadeira.

METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois como aponta Minayo (2002), a mesma contempla um campo muito diversificado de significados, valores, atitudes e crenças, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Este estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil, com uma turma denominada Infantil IV e V (multiseriada), que atende 09 crianças com idade de 3, 4 e 5 anos. A instituição é de pequeno porte, pertencente à rede pública do município, situada na zona rural. Como procedimentos de pesquisa de campo foram realizadas observações de rotina escolar, com foco na prática da professora quando desenvolve/oportuniza experiências com a brincadeira. Para dialogar com os dados construídos no processo de observação, empregamos o procedimento de questionário, que possibilitou levantar uma variedade de dados para a pesquisa, por meio de questões fechadas e/ou abertas junto à professora das crianças observadas e diretor da instituição.

RESULTADOS E DUSCUSSÃO

O objetivo desta pesquisa consiste em desvendar qual o lugar que o brincar ocupa nos tempos e espaços de uma turma de Educação Infantil do Campo. Deste modo, começaremos por apresentar algumas perguntas e respostas do questionário sobre como o brincar aparece na rotina. Na questão: *“Você considera que o brincar é contemplado na rotina da Educação Infantil do Campo?”* A professora responde que sim e complementa apontando em quais momentos da rotina o brincar está presente: *“Na roda de conversa que acontece nas terças-feiras com o tema: vamos brincar?”* e *“Sequência de movimento que acontece nas quintas-feiras: brincadeiras de rua”*. A resposta da professora aponta os dias (terça-feira e quinta-feira), nomeia os tempos e afirma periodicidade que o brincar se faz presente na rotina. Diante disso, recorreremos às observações que foram realizadas.



Na terça-feira a professora propôs na roda de conversa o convite: Vamos brincar? A brincadeira encaminhada consistia em as crianças dizerem nomes de frutas com a letra (M). Identificamos nesta proposta que o brincar ocupou um lugar didático, sem um fim em si mesmo. Nesses casos, trata-se sempre de pensar o objeto lúdico em função dos objetivos que se quer atingir, por meio somente, do interesse educativo do professor, que Kishimoto (2002) chama de jogo pedagógico e Silva (2016 p.109) define como “jogos estruturados, com clara função pedagógica”. Na quinta-feira a brincadeira proposta no eixo de Movimento foi Agacha-agacha. O jogo simbólico presente nesta brincadeira é latente, pois as crianças trocam de papéis sendo o de pegador ou de quem será tocado por ele. Segundo Friedmann (2012, p. 41) em brincadeiras como essa “as crianças assumem antes os papéis brincando de faz de conta para, na sequência, seguir as regras estabelecidas”. Ressaltamos que no decorrer das observações a rotina contempla tempos específicos nomeados como “atividade de alfabetização”, as propostas que foram desenvolvidas consistiam em pintar dentro as letras do alfabeto as letras do seu próprio; numa folha xerocopiada escrever os nomes das respectivas imagens (auto ditado); e texto lacunado, tendo a professora como escriba. No entanto, nessas propostas que foram elencadas o brincar não foi utilizado a serviço dessas aprendizagens, porém apenas no dia em que estava previsto na rotina um convite interessante para as crianças “Vamos brincar?” Consideramos que neste cenário é oportuna a reflexão sobre a posição que o brincar ocupa na rotina para compreendermos a serviço de quem ele está, seria a serviço da professora ou das crianças?

A professora, ao responder sobre se considera que os espaços e tempos da rotina destinados ao brincar têm sido suficientes para promover a cultura infantil e o desenvolvimento das crianças, considera o tempo como principal empecilho e justifica: *“porque dentro da rotina tem outras atividades que precisam ser trabalhadas, às vezes falta tempo. Essas atividades acabam entrando nos espaços e tempos destinados para brincadeiras”* É notório que as “outras atividades” exercem uma preponderância sobre o brincar. Para brincar é necessário mais tempo. O tempo é a dificuldade, e também, a solução apresentada pela professora: *“É necessário melhorar o tempo para brincar dentro da rotina”*.

Foi constatado nas observações que as brincadeiras aconteciam apenas nos intervalos entre a lavagem das mãos, alimentação e escovação dos dentes, substituindo o tempo de brincar das crianças e limitando a relação das mesmas com o espaço repleto de natureza bem característicos das instituições do campo.

Na pergunta direcionada a professora no questionário em que solicitamos para definir o brincar, descreve *“é importante para o desenvolvimento da criança”*. No entanto, no



decorrer do referencial teórico que compõe este estudo acrescentamos outras definições ao brincar que, além de promover o desenvolvimento das crianças, ocupa outras dimensões e potencialidades. Segundo Leontiev (2006), esta é principal atividade das crianças pequenas, pois é ela que irá impulsionar a criança para outro nível de desenvolvimento.

As brincadeiras preferidas das crianças informadas pela professora, foram: *Cabra-cega, jogar bola, soltar pneus, passar o anel, dança da cadeira, jogar, galinha gorda, bate figurinha, arranca rabo, cabo de guerra, corrida dos sentados, etc.* Quando perguntada com que as crianças brincam, descreveu: *“Bola, corda, pneus, peteca, figurinhas”*. Ao compararmos essas respostas, percebemos que é possível relacionar os materiais com as brincadeiras preferidas citadas: bola/jogar bola, pneus/soltar pneus, corda/cabo de guerra. Os demais materiais que correspondem às brincadeiras preferidas das crianças não foram citados pela professora. Como também identificamos durante os dias observados que as brincadeiras citadas não fizeram parte da rotina das crianças.

Sobre os espaços onde as crianças brincam a professora indicou *“às vezes dentro da sala ou no espaço que tem no fundo da escola”*. E sobre os espaços preferidos das crianças para brincar *“No campo de futebol”*. Salientamos que todas as atividades propostas pela professora no período da observação ocorreram dentro da sala, exceto as iniciadas pelas crianças nas transições das ações de cuidado no período do recreio citadas em relatos anteriores.

Salientamos que no período que ocorreu as observações as crianças não brincaram na área externa aberta (quintal e campinho). A informação dada pela professora é que este espaço é utilizado semanalmente ou quinzenalmente. Assim, a relação das crianças com o espaço torna-se padronizada. Acreditamos na concepção de espaço considerada na introdução deste trabalho por meio Sodré (2007, p.134) *“A escola não é apenas um local ou um espaço tridimensional, mas uma construção social que proporciona conhecimento, participação e interação de seus usuários, num processo permanente de relação sujeito-meio”*. Não existem brinquedos fixos na instituição pesquisada, o único brinquedo existente na área externa são os pneus que são disponibilizados pela professora em momentos específicos. Não foi constatado na sala a presença de sementes, gravetos, nem utilização de brincadeiras com terra, barro, água ou subir em árvores.

CONCLUSÕES



Os diferentes contextos que foram apresentados nos achados da pesquisa expuseram os lugares distintos que o brincar ocupa a partir das concepções e objetivos que a professora propõe. Dentre esses iniciamos por destacar o brincar utilizado com objetivos didáticos. O silenciamento das preferências e necessidades das crianças, dos seus interesses e escolhas, foram marcadas pela falta de tempo para brincar. Percebemos que muitos desencontros marcam a cotidiano das crianças quando refere-se as suas brincadeiras preferidas na rotina da escola, bem como dos materiais/brinquedos/espços disponibilizados ou não para que pudessem brincar. Estes fatores desencadearam rupturas no exercício da sua autonomia e da potencialidade existente no brincar que produz cultura, que promove o reconhecimento das crianças em detrimento dos demais objetivos empregados ao brincar nos tempos da Educação Infantil do Campo.

Os momentos do recreio foram marcados pela preponderância das ações de cuidado que implicaram em raros momentos de brincadeiras e exploração dos espaços amplos típicos das comunidades rurais, como também os elementos da natureza que caracterizam esta realidade. Portanto, consideramos que denegar o brincar é anular as infâncias e suas especificidades, é desconsiderar a gênese das crianças, sua forma de ser e estar no mundo. As crianças dizem muito enquanto brincam.

Por fim, atribuímos relevância a estes espaços de formação para ressignificar as infâncias das crianças do campo quando colaboram para a (des)construção de concepções, oportunizam reflexões, trocas de experiências e compartilhamento de saberes entre os profissionais, sobre o lugar ocupado pelo brincar, na infância.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil do Campo. Rotina.

REFERÊNCIAS

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil:** observação, adequação e inclusão. SP: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. SP: Pioneira, 2002.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In:



VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10º ed. SP: Ícone, 2006.

MULLER, V. R. **História de crianças e infâncias:** registros, narrativas e vida privada. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, C. V. M. **O brincar das crianças do Campo e a Educação Infantil.** Tese de Doutorado. Salvador: Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2016.

SODRÉ, L. G. P. Crianças, Infâncias e Educação Infantil. In: ROCHA, L. K. da S.; LOPES, J. J. M. **Crianças, Infâncias e Espaços:** conhecendo suas culturas e geografias. Curitiba: CRV, 2015.

MINAYO, M. C. de S. Análise Qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva.** v.17 n.3, Rio de Janeiro, Mar. 2012.



ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFES: EM EVIDÊNCIA O CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA

Jaqueline Ferreira de Almeida¹

INTRODUÇÃO

O presente texto possui por objetivo realizar uma discussão do Projeto Pedagógico do curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) – campus Vitória, e apresenta parte de resultado de pesquisa realizada no âmbito do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (LAGEBES/UFES). Metodologicamente a pesquisa baseia-se na discussão acerca dos pressupostos na qual se fundamentam a formação do aluno do curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio do IFES campus Vitória, a partir da análise do Projeto Pedagógico do curso, possuindo como pressuposto a indissociabilidade da relação trabalho-educação e o Ensino Médio Integrado como possibilidade de formação para além da formação de competências e de preparo de mão de obra para o mercado de trabalho, por meio de uma formação estritamente técnica.

Integrar significa tornar inteiro. Nessa perspectiva, o Ensino Médio Integrado enseja um currículo que contemple a formação geral e a formação técnica como um todo, de modo indissociável e inseparável uma da outra. Esta indissociabilidade se faz necessário tendo em vista que, historicamente, no Brasil, há um ensino propedêutico e de cultura geral para a classe elitista e um ensino predominantemente de conhecimentos específicos e de formação técnica voltada para a formação da classe trabalhadora. (RAMOS, 2011)

Embora a legislação educacional brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) considere o ensino médio integrado a articulação do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, “[...] sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 1996), o ensino médio integrado é mais que uma forma de oferta da educação profissional técnica de nível médio, de

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES (PPGE/UFES) na linha de pesquisa: Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. Atualmente é Assistente em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), lotada na Secretaria de Ensino a Distância (SEAD) UFES – Brasil. Endereço eletrônico: jaqueline.almeida@ufes.br



maneira que se constitua “[...] como um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais.” (CIAVATTA e RAMOS, 2012, pág. 308).

Assim, o ensino médio integrado, enseja uma formação que contemple o homem em sua omnilateralidade, ou seja, em suas múltiplas dimensões e não apenas em sua unilateralidade, predominante na educação para a classe trabalhadora, a qual seja, a dimensão do trabalho.

O CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA DO IFES: INTEGRAÇÃO E CONTRADIÇÕES

Ao analisarmos o projeto pedagógico do curso técnico em eletrotécnica integrado ao ensino médio do IFES – campus Vitória, identificamos possibilidades de integração entre a educação básica e o ensino médio. Entretanto temos ainda avanços a serem alcançados a fim de que se tenha uma possibilidade de integração.

O projeto do curso está fundamentado na legislação da educação básica e da educação profissional vigentes no Brasil atualmente. Desse modo, o curso basea-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 02, de 30 de Janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica [CNE/CEB]). Fundamenta-se também na Resolução nº. 3 de 2008 do CNE/CEB e no novo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (MEC). Ressalta-se, que, o projeto foi aprovado em um momento em que estava para ser aprovado novas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas em 2012, assim, temos ainda aspectos da antiga legislação, aprovada no contexto do Decreto 2.208/97, que vedava a possibilidade de articulação da educação básica com a educação profissional.

Nesse sentido, temos uma contrariedade no projeto pois, o mesmo, apesar de fundamentar sua concepção na formação humana e cidadã, possui forte vinculação com o desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho, de modo que, interfere no currículo do curso, apresentado como uma lista de conteúdos a serem apresentados aos alunos. O projeto não nos mostra como se dará a integração entre as disciplinas e entre os professores do curso.

O curso possui, dentre seus objetivos:



Desenvolver as competências básicas do ensino médio de forma plenamente integrada e contextualizada com as competências gerais e específicas da educação profissional, de forma a manter a coerência e a unidade didático-pedagógica necessárias para o alcance do perfil profissional do egresso; - Possibilitar a inserção no mercado de trabalho e a continuidade dos estudos dos alunos egressos do curso Técnico em Eletrotécnica integrado ao ensino médio, tendo por balizador os princípios da ética e da solidariedade e o exercício pleno da cidadania. (IFES, 2012, pág. 16)

Ao apresentar, em seus objetivos, o desenvolvimento de habilidades e competências, o curso se propõe a uma formação que atenda aos interesses do mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de mão de obra qualificada ou especializada, de modo que há a manutenção da condição social, política e econômica desse sujeito. Diante disso, ao preconizar o desenvolvimento de competências em seus objetivos, o projeto se contrapõe ao princípio exposto no projeto:

Quanto aos princípios dá destaque ao que declara pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas por deixar espaço para a implementação de práticas didáticas que possibilitem a integração curricular quer seja entre a formação geral e a formação técnica como entre as áreas definidas nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio [...] (IFES, 2012, pág.09).

Ao ancorar os objetivos do curso na base das competências, permite que a formação do aluno seja estreita e com ênfase no desenvolvimento de habilidades a serem adquiridas para desempenhar uma determinada função no trabalho. Para Ramos (2011, pág. 61) ao conceber uma política baseada em competências elas:

a. reduzem as chamadas competências profissionais aos desempenhos observáveis; b. reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c. consideram a atividade profissional competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d. não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

Ao conceber uma formação fundamentada na pedagogia das competências ela centra-se no desempenho de atividades e em um rol de conhecimentos que o aluno necessita ter para desempenhar suas atividades. Assim, a ênfase da formação está na lista de conteúdos que o aluno deve ter para se inserir no mercado de trabalho de modo que



os objetivos pedagógicos se transformam em objetivos operacionais. Para Ramos (2008):

Do ponto de vista da hierarquização do saber, o discurso sobre as competências pode ser compreendido como uma tentativa de substituir uma representação hierárquica estabelecida entre os saberes e as práticas, notadamente aquela que se estabelece entre o puro e o aplicado, entre o teórico e o prático ou entre o geral e o técnico por uma representação da diferenciação que seria essencialmente horizontal e não mais vertical. (RAMOS, 2008, pág. 119)

A formação por competência perpassa a fragmentação do currículo de modo que há valorização de disciplinas técnicas para o desenvolvimento de capacidades técnicas que permita a sua inserção no mercado de trabalho e para o saber fazer, na qual prioriza a dimensão do trabalho, e as demais dimensões humana são pouco consideradas.

CONSIDERAÇÕES

A partir da análise do projeto do curso, podemos identificar que o projeto, por ser um instrumento que possibilita e que fundamenta a prática pedagógica e que também possui a concepção e a fundamentação política do curso, apresenta tanto uma formação estreita que tem por objetivo atender ao desenvolvimento e a manutenção do capital, quanto também de formação para do ser humano enquanto sujeito agente político na sociedade. Esta ambiguidade no projeto, traz consequências para o fazer e o trabalho docente, pois, por possuir duas concepções no projeto, há também, duas práticas pedagógicas: uma para a formação de mão de obra para o mercado para a manutenção dos interesses capitalistas e outra para a formação do ser humano em sua dimensão política, psicológica, social e intelectual.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Currículo Integrado. Instituto Federal de Educação.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 23 de dezembro de 1996.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. págs. 307-315. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto de Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica**. Vitória/ E.S.: 2012.

RAMOS, Marise. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. In: ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima e RODRIGUES, Doriedson S. (Organizadores) **Filosofia da práxis e didática da educação profissional** Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Currículo Integrado. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César Frana. (Orgs). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Pág. 114 – 124.



QUE CONHECIMENTOS DISPOMOS SOBRE A EVASÃO EM CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA?

Jaqueline Trindade Araújo¹
Daisi Teresinha Chapani²
Cláudio Paixão de Souza³

INTRODUÇÃO

A evasão⁴ na educação superior é um fenômeno complexo, multifatorial e que acarreta imensa perda para as pessoas e instituições envolvidas e para a sociedade. Esse problema é particularmente grave no Brasil, pois apenas uma pequena parcela da população tem acesso a esse nível de ensino e, além disso, boa parte das Instituições de Ensino Superior (IES) são públicas, o que representa grande desperdício financeiro.

Assim, consideramos pertinente sistematizar o conhecimento disponível sobre o assunto, pois, as revisões anteriores (BAGGI; LOPES, 2011, LIMA JUNIOR, 2013) focalizaram aspectos da questão diferentes dos nossos interesses. De modo que o objetivo desse trabalho é atualizar e complementar o estado da arte sobre evasão em cursos superiores no Brasil, apresentando as razões para evasão e as propostas de solução desse problema que são encontradas em estudos publicados no Brasil e que se refiram a cursos de licenciaturas presenciais ofertados por IES públicas.

METODOLOGIA

1 Pós-graduanda em Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC. Atualmente é professora efetiva da Rede Municipal de Jaguaquara/BA e leciona na Educação Infantil - ESCOLA IRMÃ DULCE. Endereço eletrônico: jtaraujo1@hotmail.com

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

3 Graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no campus de Jequié. Bolsista no Programa Institucional de Iniciação a Docência PIBID-(2016). Atua como Bolsista voluntário no programa de Iniciação Científica. Endereço eletrônico: claudiosouza18@outlook.com

4 "O mesmo que deserção escolar. Fenômeno que expressa o número de educandos (...) que abandonam definitiva ou temporariamente a escola" (BRASIL, 2017).



Entre 20/03/2017 e 03/04/2017, buscamos materiais no Banco de Teses e Dissertações da Capes⁵, no Scielo⁶ e em periódicos nacionais da área de ensino de ciências classificados como Qualis A⁷, usando os descritores: evasão + licenciatura. Depois, selecionados os que se relacionam com licenciaturas presenciais em IES públicas. Em virtude da existência de revisões anteriores, limitamos o período das teses e dissertações (T&D) de 2014 a 2016, essa restrição temporal não foi aplicada aos artigos. Como resultados, apresentamos uma breve descrição dos trabalhos, os fatores apontados para a evasão e as propostas para o enfrentamento desse problema.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Encontramos 13 T&D que atenderam nossos critérios de busca e seleção. Amorim (2016) realizou um estudo sobre as taxas de evasão nos cursos da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, entre 2010 e 2014. Capuzzo (2016) estudou da evasão no curso de licenciatura em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, no período de 2009 a 2013. Chaves (2016) apresentou um estudo de caso realizado nos cursos presenciais de Física, Matemática e Química da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no período de 2013 a 2015. Fialho (2014) investigou a evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Paraíba, no período de 2007 a 2012, focando o impacto financeiro desse fenômeno e discutindo suas consequências econômicas e sociais. Gerba (2014) produziu um estudo no Instituto Federal de Santa Catarina e apresentou as causas da evasão nos cursos de licenciatura, no período de 2009 a 2012. Guedes (2015) analisou o fenômeno da evasão no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, no período de 2011 a 2014. Koelln (2016) apresentou os efeitos da evasão sobre o orçamento da Universidade Federal do Tocantins, no período de 2004-2014. Macedo (2014), em estudo na Universidade Estadual do Centro-Oeste, no quadriênio 2009-2012, verificou que as taxas de abandono variam de acordo com o curso. Morbeck (2016) desenvolveu um estudo no Instituto Federal do

5 <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>

6 <http://www.scielo.br/>

7 <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>



Tocantins, relativo à implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, no período compreendido entre 2010 e 2015, e de que forma este programa atua na prevenção da evasão. Moura (2015) teve como propósito identificar os motivos que levam alunos a abandonarem seus cursos. Ribeiro (2015) buscou entender, na perspectiva do discente de Física, quais são as dificuldades e os fatores que favorecem a sua permanência no curso de licenciatura em física, na Universidade Federal do Paraná, no período de 2002 a 2013. Santos Junior (2016) analisou a trajetória de alunos de graduação da Universidade Federal de Grande Dourados, ingressantes entre 2006 e 2009, com vistas a explicitar características de seu ingresso e os processos de evasão, permanência prolongada e conclusão de curso. Vicente (2015) focou as trajetórias acadêmicas bem sucedidas de estudantes provenientes de famílias de baixa renda, no ano de 2015, nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais.

No Scielo encontramos apenas 3 artigos que atendiam aos nossos critérios. O trabalho de Mazzetto e Carneiro (2002) analisou perfil socioeconômico, taxa de evasão e desempenho acadêmico de alunos de um curso de química, porém, as razões para a evasão são suposições baseadas em outros estudos, uma vez que esse não foi o foco da pesquisa. Já Massi e Villani (2015) apresentou um estudo de caso em um curso de química que apresenta baixa evasão, explicada pelas condições oferecidas pela universidade e a conjugação da integração social e acadêmica dos estudantes. Silva et al. (2012) estudaram os fatores que motivaram a evasão de ingressantes de 2005 no curso de Licenciatura de Educação Física da Universidade Federal do Piauí.

Uma vez que nosso interesse está centrado nos cursos de licenciatura relacionados às ciências naturais, estendemos nossa pesquisa para os principais periódicos da área de ensino de ciências e encontramos apenas dois artigos que satisfizeram nossos critérios de busca e seleção. O trabalho de Daitx, Loguercio e Strack (2016) apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em um curso noturno de licenciatura em química e o de Almeida e Schimiguel (2011) que analisa as causas da evasão no curso de licenciatura em Física do Centro Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão.

O Quadro 1 traz uma síntese das razões para a evasão apontadas nesses estudos.

Tipo	Fatores de evasão	Fonte
Pessoal	Escolhas equivocadas do curso/falta de identificação com o curso	Macedo (2014), Morbeck (2016), Silva et al (2012), Daitx, Loguercio e Strack (2016), Almeida e Schimiguel (2011)
	Condições físicas e/ou psicológicas do estudante	Almeida e Schimiguel (2011)



Profissional	Indecisão profissional/falta de identificação com a carreira/descontentamento com a profissão / desvalorização do magistério	Macedo (2014), Morbeck (2016), Guedes (2015), Silva et al (2012), Almeida e Schimiguel (2011), Ribeiro (2015), Gerba (2014)
	Mercado de trabalho	Koelln (2016)
Sócio-econômico	Incompatibilidade entre o estudo e o trabalho	Macedo (2014), Capuzzo (2016), Gerba (2014), Chaves (2016) Moura (2015)
	Dificuldades financeiras	Koelln (2016), Almeida e Schimiguel (2011)
	Distância entre a universidade e local de trabalho/residência	Guedes (2015), Almeida e Schimiguel (2011)
	Falta de tempo para se dedicar ao curso	Morbeck (2016), Silva et al (2012)
Acadêmico	Retenção nas disciplinas/Baixo desempenho acadêmico	Amorim (2016), Chaves (2016), Santos Junior (2016), Daitx, Loguercio e Strack (2016), Almeida e Schimiguel (2011)
	Relacionamento com os professores / Acolhimento ruim de colegas e professores	Morbeck (2016), Daitx, Loguercio e Strack (2016)
	Didática ineficaz	Daitx, Loguercio e Strack (2016)

Quadro 1: Razões para evasão de cursos de licenciaturas apontadas nos trabalhos analisados.
Fonte: sistematização dos autores

Assim, notamos que não múltiplas as razões para a evasão dos alunos dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, Silva Filho et al (2007) problematizam o discurso corrente de que o principal fator da evasão sejam as questões financeiras, uma vez que muitos outros estão envolvidos.

A distinção entre os diferentes tipos de fatores demonstra que as ações para a diminuição da evasão precisam se dar em diversas esferas. Em um nível mais elevado, está o aperfeiçoamento das políticas de acesso e de permanência estudantil (MORBECK, 2016). Além disso, segundo Gerba (2014), a universidade deve participar dos debates mais amplos no sentido de colaborar para a valorização da educação e do magistério.

A própria IES precisa conhecer o problema e debater estratégias para seu enfrentamento (CAPUZZO, 2016; GUEDES, 2015; KOELLN, 2016; MOURA, 2015; SANTOS JUNIOR, 2016; VICENTE, 2015), as quais vão desde acompanhamento dos estudantes (FIALHO, 2014; GUEDES, 2015; VICENTE, 2015) à própria organização do curso (VICENTE, 2015, GERBA, 2014), com alterações nos currículos, incentivo ao uso de metodologias inovadoras e atividades que despertem e/ou mantenham o interesse do estudante pelo curso (CAPUZZO, 2016; DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016; VICENTE, 2015), além de ações que colaborem para facilitar a vida dos alunos e a permanência dos mais pobres, como refeitório, bolsas de estudos, horário de aulas mais flexíveis, etc. (CHAVES, 2016; DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016; MOURA, 2015; VICENTE, 2015). Porém segundo Silva Filho et al (2007) são poucas as IES que investem em programas



sistemáticos de controle da evasão.

CONCLUSÕES

Afirma-se que são poucas as pesquisas sobre a evasão no ensino superior no Brasil (BAGGI; LOPES, 2011; SILVA FILHO et al, 2007). De fato, encontramos poucos estudos sobre o tema, particularmente nos periódicos da área de ensino de ciências, porém, os trabalhos selecionados nos permitem conhecer os principais fatores que influenciam nesse fenômeno e também diversas propostas de solução do problema.

Não notamos muitas diferenças ao comparar nossos resultados, com foco nos cursos de licenciatura presencial de IES públicas, com a revisão de Baggi e Lopes (2011), de escopo geral, o que pode indicar que tanto as razões para evasão quanto as propostas para superação desse problema não diferem muito quando se trata de licenciatura ou de outros cursos superiores. Em todo caso, esses estudos demonstram que é responsabilidade de todos a superação desse problema.

Palavras-chave: Evasão. Políticas públicas. Formação de Professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. B.; SCHIMIGUEL, J. Avaliação sobre as causas da evasão escolar no ensino superior: estudo de caso no curso de licenciatura em física no Instituto Federal do Maranhão. **REnCiMa**, v. 2, n. 2, p. 167-178, jul/dez 2011

AMORIM, E. M. **Evasão escolar no ensino superior**: um estudo de caso na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, DiamantinaMG. 127 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Diamantina, 2016.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011



BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Thesaurus Brasileiro da Educação**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>. Acessado em: 27 de março 2017.

CAPUZZO, M. J. M. **A evasão no curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal de Goiás**. 135 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás – Goiânia, 2016.

CHAVES, V. S. **Evasão nos cursos de graduação em Física, Matemática e Química** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2016.

DAITX, A. C.; LOGUERCIO, R. Q; STRACK, R. Evasão e retenção escolar no curso de licenciatura em química do Instituto de Química da UFRGS. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 2, p. 153-178, 2016

FIALHO, M. G. D. **A Evasão Escolar e a Gestão Universitária: O Caso da Universidade Federal da Paraíba**. 2014. 102 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

GERBA, R. T. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GUEDES, E. S. **Estudo de caso sobre a evasão no curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro, 2015.

KOELLN, R. E. **Evasão na UFT: um estudo sobre as perdas ocorridas no período 2004-2014**. 192 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Tocantins: Palmas, 2016.

LIMA JUNIOR, P. R. M. **Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. Tese (Doutorado) - Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MASSI, L. VILLANI, A. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. **Educ. Pesqui.** vol.41 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2015.

MACEDO, J. **Evasão discente no ensino superior: Um estudo na UNICENTRO, Campus Irati**. 173 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, 2014.

MAZZETTO, S. E; CARNEIRO, C. C. B. S. Licenciatura em química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. **Quim. Nova**, vol. 25, n. 6, p. 1204-1210,



2002.

MORBECK, R. V. **Evasão no Ensino Superior**: Impactos e contribuições do Programa Nacional de Assistência Estudantil no Campus Paraíso do Tocantins no IFTO. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Tocantins: Palmas, 2016.

RIBEIRO, E. **Evasão e permanência num curso de licenciatura em Física**: o ponto de vista dos licenciandos. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, 2015.

SANTOS JÚNIOR, J. S. **Trajetória acadêmica de estudantes de graduação**: evasão, permanência e conclusão de cursos na Universidade Federal da Grande Dourados. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados: DouradosMS, 2015.

SILVA, F. I. C et al. Evasão escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí. **Avaliação** (Campinas), vol.17 n.2, 2012.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O; LOBO, M. B. C. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-649, 2007.

VICENTE, R. G. J. V. **Trajetórias educacionais bem-sucedidas**: o reverso da evasão. Dissertação. (Mestrado). Universidade de Brasília, 2015.



A CONTEMPLAÇÃO ENQUANTO SINÔNIMO PARA APRENDIZAGEM

Jaquissom Aguiar Guimarães¹

INTRODUÇÃO

Este artigo visa a repensar o conhecimento, e, sobretudo, o mediador do próprio conhecimento, através de uma analogia do conhecimento com as características da obra de arte do período romântico e o processo artístico com o processo de ensino-aprendizado, e conseqüentemente, uma relação entre educação e arte, e suas contribuições para o próprio ser humano, desacorrentando-o de um saber individualista, dogmático e objetivado, para dar lugar ao indivíduo, enquanto processo de construção do saber. Para isso, a contemplação se torna o principal requisito para um conhecimento subjetivo e singular; a imperceptível marca de um saber verídico.

Com o movimento romântico, a arte se liberta da técnica, da imitação, da busca incansável de transcrever uma cópia legítima da realidade, desconstruindo assim vários formalistas, como Burke, Hume e o próprio Baumgarten que se propuseram a conceituar o termo *estética* como um conhecimento elevado, dado de modo inato e pertencente a poucos, da mesma forma ocorre com vários artistas tradicionais, defendendo que o romantismo é a banalização da arte, uma vez que não exige quaisquer conhecimentos técnicos para a produção de uma obra artística.

O aprendiz, habituado na mesma interpretação, quando não consegue fazer referência com o seu mundo objetivo e científico, também não está apto a atribuir sentido para uma construção do conhecimento, pois ele nada entende. Dessa forma, tanto os formalistas quanto o aprendiz atribuem a essa arte uma produção *insensitiva*², entretanto, como atribuir algo como inadequado, sobre aquilo que não compreende?

Gasset (2001) propõe uma ideia contrária dos tradicionais. Segundo ele, *o objeto artístico só é artístico na medida em que não é real* (p. 27); pois somente o conhecimento *abstrato* se trata da própria verdade, *de pintar as coisas passou-se a pintar as ideias: o*

1 Discente do curso de Pós-Graduação em Letras: Linguagem, Cultura e Educação, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Endereço eletrônico: jaquissomgm@gmail.com

2 O termo *insensitiva* é usado aqui na atribuição de algo desprovido de sentido, ou seja, algo que consegue abarcar nenhum significado ou interpretação.



artista ficou cego para o mundo exterior e voltou a pupila para as paisagens interiores e subjetivas (p. 65). Desta vez, o fascínio, a imaginação e a criatividade livre e subjetiva tomam lugar ao sublime.

O educador-aprendiz³ muitas vezes se limita nesse encadeamento de um conhecimento prático e concreto, buscando abordar a realidade de modo automatizado ou idêntico. Sendo assim, a transcrição pouco ou quase nada acrescenta na construção do ser humano. Pois da mesma forma que na arte, toda repetição a fim de alcançar a realidade é inútil.

Nesse sentido, o termo *educador* se transfunde com o termo *artista*, não se limitando à descrição de informação superficial e mecânica. A partir desta conquista da sensibilidade como também de um valor de verdade, vão desaparecendo cada vez mais, obras superficiais, divinas, inquestionáveis..., desaparece o intuito de retratar uma realidade legítima do natural, uma vez que a criatividade, o fascínio, ou a contemplação pelo nada retratado dão lugar ao sentido, tomam lugar ao real. Pois há uma limitação ao se prender a essa realidade com o objetivo de compreender a ideia.

Assim este artigo se desenvolve pelas conceituações das relações antagônicas entre individualidade e subjetividade, de identidade e adequação, educação padronizada e educação criativa e artística dialogando com Höge (2000), Gasset (2011), Luc Ferry (1994), entre outros.

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois propõe estabelecer uma reflexão da disciplina estética e da história da arte para com as vivências do ensino-aprendizado. A pretensão é de fazer uma conexão do educador com o artista, recortando, sobretudo do período romântico, onde a subjetividade, a emoção e as vontades predominam sobre a técnica, dando lugar ao fascínio, à imaginação e à criatividade livre e subjetiva e, conseqüentemente, sobre a maneira de como esculpir a natureza e o homem.

Sendo assim, compreender a evolução da arte é propor a discussão do próprio percurso do conhecimento, e das substanciais diferenças, entre pensar e saber, realidade e idealização, conhecimento abstrato e repetição, a fim de encontrar um caminho seguro para o ensino-aprendizado. Se libertando da técnica, das normas e de uma objetividade a

³ O termo *educador-aprendiz* se refere ao sujeito atuando no campo educacional, na construção do ser humano.



fim de desenvolver uma ponte para a ética, ao propor um encontro *consigo*.

RESULTADO

Enquanto a arte está voltada ao espírito, à imaginação e à criação, o teórico se contenta para um saber sobre a obra, distanciando-o ainda mais de um conceito subjetivo, pois ele busca os sentidos pensados, mas se esquece do sentido dos sentidos, a busca interminável de uma verdade de outrem; como interpreta Luc Ferry (1994), *a famosa tese segundo a qual 'não existem fatos', mas somente 'interpretações'* (FERRY, 1994, p. 27), o sentido se torna o da própria repetição.

Nesse sentido, a contemplação, a paixão e a sensibilidade são os requisitos fundamentais para uma obra autêntica e um conhecimento seguro. Nessa perspectiva, produzir e contemplar se tornaram uma mesma coisa, uma vez que toda contemplação é uma ressignificação da realidade. Desta forma, aos lugares que a princípio não se consegue atribuir beleza, não é porque não a existe, mas pelo motivo de ainda não adentrar na obra. Uma das características do artista é a de ter a capacidade de transformar o que aparentemente é desprovido de valor, gasto, banal, em algo proveitoso, e ainda mais, em algo belo.

Os artistas não se classificam como recicladores, pois em nenhum momento enxergam tais matérias como lixo, mas para Walter Benjamim como *sucateiros e catadores de rua*, (RIVERA, 2013, p. 181), capazes de converter o dito como *banal* em algo harmonioso, o que nem sempre é agradável, sobretudo quando uma obra de arte é criada para contar a verdade humana. Como demonstra Rivera (2013), *O sublime está, portanto, ligado a uma pungente revelação a "dignidade da coisa" não é em nada apaziguadora, mas nos joga a cara a frágil e violenta condição humana* (RIVERA, 2013, p. 184).

Portanto, o termo artista se confunde com educador-aprendiz na medida em que segue a mesma perspectiva, na capacidade de transformar frases, comentários ou perguntas, aparentemente *inútil*, desprovidos de sentido ou carentes de conhecimento, em fios condutores para desenrolar o saber. De tal modo, todas as interferências passam a ser dignas de contemplação, e, por isso, matéria-prima para a construção do conhecimento. Saber ensinar se confunde justamente com saber aprender. Quem pergunta a fim de obter uma compreensão não é porque não consegue alcançar a abrangência do assunto, mas porque desconhece como perguntar para si mesmo.



O espírito do artista então convida o outro a ser artista. Não existe verdade ou conhecimento ao captar uma informação, o educador-aprendiz não entrega o saber, mas instiga, excita, dirige... O artista é aquele que adentra a si mesmo na obra, mas também aquele que provoca um despertar no outro *o encontro de si* na mesma obra. A contemplação não é de todo inato, mas também não é de todo cultural, não é toda compreensível, mas também não é de toda misteriosa, como demonstra Ferry (1994, p. 45) *O belo é ao mesmo tempo o que nos reúne mais facilmente e mais misteriosamente. Contrariamente a tudo que podíamos esperar, o consenso em torno das grandes obras de arte é tão forte e tão amplo quanto em qualquer outro domínio.*

Existe algo intrínseco numa obra artística que independe da língua do autor, que consegue repassar um pensamento, e por isso, a arte é uma linguagem de um raciocínio, não se restringe em um encadeamento de informações. O raciocínio é, portanto, ao mesmo tempo, o ponto de chegada e o ponto de partida para o encontro de uma verdade substancial. O que Baumgarten vem denominar por *Verdade estético-lógica*:

Por fim, o raciocínio lógico como método científico pode apenas proporcionar uma parte limitada da verdade, a qual pode, porém ser completada pela cognição sensível, através da *analogon rationis*. Ambos estes métodos combinados conseguem alcançar o género mais elevado da verdade. Baumgarten designou este tipo de verdade por <<verdade estético-lógica>> constituindo de clareza intensiva e extensiva (Scheer, 1997. p. 72). Deste modo é pertinente falar-se do sistema de Baumgarten como uma teoria do conhecimento (HÖGE, 2000, p. 34).

Portanto, o conhecimento estético não é uma racionalização matematizada, mas uma racional sensibilidade, na qual se liberta de uma postura individualista (presa a um interesse particular) ao encontro do indivíduo (o homem em si mesmo), para a composição do humano.

O que diferencia o humano dos demais animais é a faculdade de agir pelo pensamento e, sobretudo, a composição do próprio pensamento. Mas como alguém pode se autodesenvolver se se desconhece a si mesmo? Só através de uma prática igualitária, em que todos convidam a interagir, envolver e participar, desprendido de uma avaliação, um julgamento ou de classificação de certo ou errado, incitam a uma direção a um encontro consigo, e conseqüentemente uma composição de um pensamento crítico, significativo e existencial.

Assim, o aluno, tem tempo para praticar pensar de uma nova maneira que não é inteiramente habitual e que, no entanto, não está fora do



seu alcance. Ao olhar de novo, reconstruindo e desenvolvendo novas hipóteses, o aluno aprende que a experiência estética é uma experiência aberta, sujeita a múltiplos erros, que quando mais se olha mais se vê, que não há mal nenhum em mudar de opinião e que é divertido envolver-se neste tipo de resolução de problemas (HOUSEN, 2000, p. 162).

Propor aos alunos, como sendo também donos da verdade, capazes de criar, desenvolver uma teoria, um saber novo, por meio do que eles são capazes de fazer, contar histórias e criar argumentos se transfiguram numa prática ética e significativa. O artista, portanto, não se prende ao método socrático da dialética, pois já não está interessado em uma única verdade, mas de se identificar, se encontrar, em *ser*.

CONCLUSÃO

Na medida em que a estética remete o contemplador a se identificar, ela se torna de alguma forma uma espécie de ponte para a ética. A identificação é dada pelo gosto e pela razão, que, por sua vez, dá lugar ao subjetivismo. Então a liberdade se torna a única técnica para uma composição de arte; trazendo o próprio sujeito ao encontro consigo mesmo, ou melhor, com a obra de arte que remete ao próprio ser do sujeito, através da manifestação da sensibilidade e da natureza.

O movimento da arte romântica se assemelha com o ato de educar na medida em que é convidado a adentrar no campo ético e educacional, levando o homem ao próprio reconhecimento através do contemplamento, a paixão e a sensibilidade. O adulto retorna a pintar como uma criança, pois reconhece os traços imperfeitos como os mais sublimes, adentrando no campo de si mesmo, ao encontro da interioridade autoconsciente de si, o que se configura como uma ruptura que se resume no alcance de um conhecimento puro e autêntico.

REFERÊNCIAS

HÖGE, H. Estética experimental: origens, experiências e aplicações. In: FRÓIS, J. P.



Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GASSET, J. O. **A desumanização da arte.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERRY, L. **Homo aestheticus:** a invenção do gosto na era democrática. São Paulo: Ensaio, 1994. (Cap 1).

BAUMGARTEN, A. G. Estética. In: DUARTE, R. **O belo autônomo:** textos clássicos de estética. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica/Crisálida, 2012.

RIVERA, T. **O avesso do imaginário:** Arte contemporânea e psicanálise. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

HOUSEN, A. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, J. P. **Educação estética e artística:** abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.



**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E A PERMANÊNCIA NA ESCOLA: O CASO
DOS ESTUDANTES DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –
EJA DO CENTRO EDUCACIONAL DE BARRA DO CHOÇA- BA**

Jeferson Oliveira Gomes¹
Lidiane Sousa Trindade²
Aline Farias Fialho³

O presente resumo tem como principal objetivo elaborar algumas reflexões acerca das dificuldades apresentadas para conciliar trabalho e estudos pelos estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos –EJA no município de Barra do Choça - BA, na escola Centro Educacional de Barra do Choça - CEBC. Para tanto, inicialmente, realizou-se uma reflexão teórica com base nas proposições elaboradas por Antunes (1999; 2005; 2006), Harvey (2009) e Souza (2015) no intuito de entender alguns elementos centrais que constituem o debate sobre precarização da força de trabalho jovem, bem como analisar algumas características que permeiam as condições de trabalho dos estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos –EJA do município de Barra do Choça – BA. Realizou-se, também, a aplicação de entrevistas semiestruturadas com 5 estudantes entre 18 e 24 anos, do CEBC para compreender quais as dificuldades para a permanência na escola após a jornada de trabalho.

As questões concernentes ao mundo do trabalho passam por um complexo processo de transformação a partir da década de 1970, sobretudo devido à crise estrutural do capital. Entende-se que uma das características centrais de tal crise é o esgotamento do paradigma produtivo taylorista/fordista que tornou fundamental a adoção de um processo de reestruturação produtiva capaz de dotar o capital do instrumento necessário para retomar os seus patamares de acumulação (ANTUNES, 1999).

Assim, como resposta a sua crise estrutural, o capital adota um paradigma de

1 Graduando em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Endereço eletrônico: jeferson.o.gomes@hotmail.com

2 Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa NUAMSE (Núcleo de Análise em Memória Social e Espaço). Endereço eletrônico: lili.s17@hotmail.com

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



acumulação flexível, caracterizado “pela flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho”, dos “padrões de consumo”, “pelo surgimento de setores de produção” e pelas “taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 2009, p. 140). Aliado a todas estas alterações, destaca-se, ainda, o crescimento das manifestações de precariedade da força de trabalho e, em especial, a precarização das condições de trabalho dos jovens como parte integrante do processo de reestruturação produtiva (ANTUNES, 1999).

No caso dos estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos –EJA no município de Barra do Choça- BA do CEBC, percebe-se que os mesmos apresentam dificuldades em conciliar o estudo com o trabalho. Nessa perspectiva, este resumo justifica-se pela necessidade de uma maior compreensão das dificuldades apresentadas pelos estudantes da escola supracitada para conciliar trabalho e estudos, no contexto de expansão da precarização do trabalho.

Na conjuntura atual da sociedade capitalista caracterizada, sobretudo, por uma crise estrutural, os jovens da classe trabalhadora vivenciam um intenso processo de precarização das suas condições de vida. Nessa perspectiva, Antunes (2005) afirma que uma característica marcante do

[...] mundo do trabalho é a crescente exclusão dos jovens, que atingem a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural (p. 78).

No contexto brasileiro, a precarização da força de trabalho dos jovens assume uma nova conotação a partir da década de 1990 por meio da “implantação de vários receituários oriundos da acumulação flexível” (ANTUNES, 2006, p. 18). A partir da adoção crescente do paradigma de acumulação flexível, no que se refere a força de trabalho juvenil brasileira, constata-se a ascensão das formas de trabalho em regime parcial, informal ou temporário, com jornadas de trabalho por vezes extensas e desgastantes.

Compreende-se que tal situação de precarização do trabalho também está presente na vida dos estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos –EJA do município de Barra do Choça- BA. Mesmo que esta modalidade de educação seja direcionada principalmente para os jovens trabalhadores, as condições de trabalho que estes estudantes vivenciam, interferem diretamente no desenvolvimento ou interrupção do estudo.



O EJA é uma modalidade que foi criada no país com o objetivo de democratização do conhecimento. Conforme a Lei de diretrizes e bases da educação – LDB, artigo 37, a educação de jovens e adultos surge para ser destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade certa.

Percebe-se que a Secretaria de Educação do município, juntamente com os professores, busca alternativas para atrair os discentes de forma a garantir a continuidade dos mesmos na escola. Conforme aponta ações mais comuns para ajudar os estudantes a permanecerem na escola podem ser evidenciados pela promoção de momentos de interação e confraternização com a realização de atividades culturais através do projeto “ARTE NA ESCOLA” visando à socialização entre os alunos, e a implantação do programa de incentivo ao esporte e atendimento básico “SAÚDE EM MOVIMENTO” para estes estudantes.

Conforme apontam as informações levantadas durante a pesquisa, mesmo com tais estratégias para incentivar a continuidade dos estudantes na escola, destaca-se que a principal dificuldade destes trabalhadores para permanecerem está relacionada com o trabalho exercido pelos mesmos. Trata-se de um público de estudantes, com faixa etária a partir de 15 anos de idade, que exercem formas de trabalho temporário no campo. Conforme Souza (2015) também aponta em sua pesquisa, a maioria destes alunos trabalha no espaço agrário, levando em consideração que o município em questão ainda tem como principal atividade rural a lavoura cafeeira.

Sabe-se, entretanto, que não são apenas os que trabalham no campo que encontram dificuldades de conciliação entre o estudo e o trabalho. Os trabalhadores do comércio, da indústria e da construção civil vivenciam o cotidiano da precarização do trabalho e, mesmo em circunstâncias de esgotamento físico e mental, conforme afirma Souza (2015), o público do EJA resiste para permanecer estudando, na expectativa de conquistar melhores condições de vida.

Por meio das informações levantadas durante a pesquisa empírica, apontou-se a questão do transporte como um fator que ocasiona a interrupção dos estudos, pois os estudantes que residem em áreas rurais ou em bairros afastados, não conseguem se deslocar para a unidade de ensino, principalmente para os colégios de ensino médio. No entanto, acreditamos que este fator pode ser relacionado com as situações de precarização do trabalho que os mesmos vivenciam, uma vez que a falta de transporte é proveniente, também, do conflito que ocorre entre o horário que os jovens trabalhadores podem ir para a escola e o horário em que o transporte realiza seu percurso.

Com base nos elementos apresentados durante este resumo, conclui-se que as



dificuldades que os estudantes da modalidade EJA do Centro Educacional de Barra do Choça enfrentam para permanecer estudando estão diretamente relacionadas com as condições de trabalho que os mesmos realizam para sobreviver. Assim, o processo de precarização vivenciado por estes trabalhadores, expresso também pelas situações de trabalho temporário exercidas pelos mesmos na colheita do café, prejudica o desempenho e a permanência na escola.

Embora a modalidade de ensino EJA contenha particularidades, haja vista que seu público são estudantes trabalhadores, a mesma não consegue resolver em caráter definitivo o problema da conciliação entre o estudo e o trabalho. No entanto, é importante destacar que no município em discussão houve a execução de medidas de incentivo a permanência e promoção de experiências diferenciadas na EJA, onde a coordenação pedagógica da Secretaria municipal de Educação - SEMED e a direção das escolas, juntamente com os professores que atuam na EJA, desenvolvem um trabalho voltado para a dinamização do processo pedagógico, oportunizando experiências diferenciadas e visando à redução da evasão escolar.

Por fim, pode-se afirmar que fica expresso o anseio, a dificuldade e a necessidade dos jovens e alunos brasileiros, inclusive barrachocenses, em ter o ensino garantido para sua categoria. Os estudos devem estar acima de quaisquer dificuldades, e estas devem ser sanadas para que não haja imposição sobre o direito primordial de estudar, que é assegurado pelas Leis.

Palavras-chave: Precarização do trabalho dos jovens. Permanência na escola. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **A cidadania negada**: Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001, p. 35-48.



ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua Concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

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

BARRA DO CHOÇA. Revista da educação de Barra do Choça. **Barra do Choça educação de qualidade é nossa prioridade!**. SEMED. Barra do Choça- BA, março de 2016.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

SOUZA, Roseli Silva. **A inserção de estudantes oriundos do programa todos pela alfabetização na educação de jovens e adultos**. 2015. 33f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB. Vitória da Conquista, 2015.



**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ELABORAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO A
PARTIR DO PROJETO “O MUSEU PEDAGÓGICO NA ESCOLA”**

Jessica Baroni Queiroz¹
Layse Ingrid Santos Chaves²
Cláudio Eduardo Felix dos Santos³

INTRODUÇÃO

O texto trata da análise dos resultados da pesquisa intitulada “o museu pedagógico na escola” que investigou as possibilidades e desafios do trabalho educativo com base na pedagogia histórico-crítica. O projeto teve início no ano de 2013 e foi concluído no ano de 2016.

Este projeto é um desdobramento de outra pesquisa intitulada “O museu pedagógico na escola: o cotidiano escolar”. Utilizando terminais de computadores conectados a um *link* com o Museu Pedagógico, os professores registravam os problemas de forma livre. Os dados que chegavam ao *e-mail* do projeto eram analisados e sistematizados pelos pesquisadores e bolsistas.

Dentre os vários dados registrados, nos chamou a atenção o fato dos professores, de modo recorrente, informarem que os alunos apresentavam poucas habilidades para *compreender/interpretar/decifrar* conceitos, textos, sentenças. Além disso, os professores sentiam dificuldades acerca do desenvolvimento de práticas educativas que contribuíssem para o enfrentamento ao problema do interesse dos estudantes pelos conteúdos trabalhados.

Diante dos resultados do projeto “Museu pedagógico na escola: o cotidiano escolar” consideraram necessário dar mais um passo propondo uma nova pesquisa. Esta tem por objeto a prática educativa escolar e, por método, a perspectiva da pesquisa colaborativa entre professores/as das escolas da rede básica, professores/as universitários/as,

1 Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bolsista de Iniciação Científica(CNPQ). Endereço eletrônico: jb.baroni@gmail.com

2 Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: layse.mauricio@gmail.com

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UEPE), Professor Adjunto do DFCH/UESB. Pesquisador do Museu Pedagógico: Grupo de Pesquisa Estudos Histórico-Críticos em Educação (GPEHC-UESB) do grupo de Estudos Marxistas em Educação (UNESP). Endereço eletrônico: cefelix2@gmail.com.



bolsistas e voluntários/as. “Neste sentido, construiu-se o projeto “O Museu Pedagógico na escola: Entre a gestão do conhecimento e a construção do letramento na educação básica”, que manteve a metodologia da “escuta” e do registro dos problemas do dia-a-dia da escola por meio dos computadores instalados para este fim, mas avançou em relação ao como e ao que fazer na prática educativa elegendo o ensino fundamental II e médio como seu campo de intervenção.

A pesquisa teve como objetivo central: integrar pesquisadores do Museu Pedagógico da UESB e professores de três escolas públicas de Vitória da Conquista- BA visando o estudo de questões relativas ao ensino e aprendizagem na escola básica, focando no desenvolvimento de práticas educativas na perspectiva histórico- crítica e do letramento.

Neste sentido a pesquisa foi desenvolvida em articulação com os professores, professoras e coordenação pedagógica do Centro Educacional Erathóstenes Menezes (no povoado do Iguá), a Escola Municipal Frei Serafim e a Escola Municipal Antônio Machado. Durante dois anos os pesquisadores do Museu pedagógico desenvolveram atividades de formação continuada e pesquisa das práticas educativas com base na Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico- Crítica, parte do princípio de que a educação como fenômeno próprio do ser humano é resultado de uma complexa relação que tem no modo de produção da existência material da vida humana sua gênese. Para a pedagogia histórico-crítica, a educação (o trabalho educativo) “é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Tendo esse conceito como orientador das práticas educativas a pesquisa buscou verificar e analisar as possibilidades e os desafios da mediação das práticas educativas por meio desta teoria pedagógica entre os professores e professoras das escolas envolvidas.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada partiu do entendimento que as problemáticas levantadas seriam estudadas para que fossem desenvolvidos encaminhamentos práticos, na medida de nossas possibilidades, acerca do que fazer na ação pedagógica.

Tratamos a questão em duas frentes metodológicas que se complementam e se retroalimentam: a) a investigação das teorias que fundamentam a pesquisa considerando



as problemáticas universais do trabalho educativo e as questões levantadas pelos educadores e estudantes na singularidade das escolas atendidas. B) as experiências na prática embasadas nas teorizações e estudos desenvolvidos durante a execução do projeto.

No primeiro ano (2014) a ênfase concentrou-se no entendimento teórico e na reelaboração das problemáticas. Foi à fase da sensibilização e da entrada no debate teórico da Pedagogia Histórico-Crítica e do Letramento. No segundo ano, a ênfase foi dada nas experiências da prática educativa.

Podemos dizer que se tratou de uma pesquisa colaborativa, onde se estabeleceu uma parceria entre professores e pesquisadores com o intuito de refletir e propor alternativas para solucionar as demandas sociais do ambiente escolar.

Foram desenvolvidas várias ações no projeto: estudos, seminários, participação na organização das semanas pedagógicas das escolas, diálogos interativos, palestras com pesquisadores da Pedagogia Histórico-Crítica como o professor Dermeval Saviani, Professora Ana Carolina Galvão Marsiglia, Professora Lígia Márcia Martins, Professor Ricardo Eleutério, Professor Tiago Nicola.

RESULTADOS

Dentre essas atividades, houve a necessidade de desmembramento do grupo, com o intuito de maior aprofundamento nos estudos observando as especificidades do campo de atuação dos professores da escola básica. Então houve a divisão em dois grupos: os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

O primeiro grupo (atuante nos anos iniciais) foi impulsionado a produzir materiais que viabilizasse o trabalho do professor em sala de aula. Dessa demanda, surgiu a elaboração de um módulo didático, tendo como referencia a Pedagogia Histórico- Crítica. Os pesquisadores, inicialmente, realizaram um levantamento bibliográfico em livros dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente nas áreas de ciências, geografia e história, procurando entender quais eram os principais assuntos presentes no currículo escolar, que lógica e matriz filosófica orientavam a apresentação dos conteúdos, enfim, esse levantamento possibilitou identificar que os conteúdos são apresentados, na maioria das vezes, de forma fragmentada e descontextualizada.

Surgiu à necessidade de uma divisão por áreas do conhecimento, contemplando



as disciplinas de ciências, geografia e história. Esse módulo trabalha conjuntamente com estas disciplinas, de modo interdisciplinar e, separadas por cores, o conteúdo de cada disciplina complementa o outro. Nesse sentido, cria-se um módulo com características de totalidade e completude.

Além disso, procuramos desenvolver, permeando as disciplinas, um olhar crítico sobre a própria sociedade, aplicando conteúdos que são problemáticas atuais, como luta de classes e as próprias desigualdades sociais, que existiram desde o surgimento da humanidade. Nesse sentido, trabalhando a totalidade para entender o individual, elaboramos uma geografia que envolve os conteúdos do mundo para poder compreender a localização e a função do nosso país, estado e cidade, de acordo com cada individualidade, fazendo com que o aluno compreenda o seu lugar e papel no espaço.

Tratando-se das disciplinas de história e ciências, elaboramos uma conexão entre elas, para não correremos o risco de produzirmos conhecimentos fragmentados. A disciplina de história é a responsável por situar o tempo histórico do indivíduo, descrevendo todas as civilizações passadas, que contribuíram para a construção da nossa sociedade atual com seus problemas sociais. Assim, a disciplina de ciências se integra, trabalhando conteúdos que formam a sociedade e as grandes invenções da humanidade, desde doenças descobertas e o descobrimento da importância do ar, água, solo e fogo, para a continuidade da nossa existência.

Após um período aproximadamente de seis meses de trabalho, com encontros semanais na UESB, o primeiro módulo foi finalizado. Em seguida, posteriormente em algumas reuniões, a equipe decidiu apresentar o primeiro módulo para os professores da Escola Municipal Erathóstenes Menezes, localizada no povoado do Iguá, pertencente à Vitória da Conquista. Na apresentação, percebemos a dificuldade de compreensão para a implementação da proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. Mas, após o diálogo e manuseio do módulo impresso, começaram a se interessar pela proposta, relatando que os livros didáticos atuais não apresentam uma clareza teórico-metodológica. Enfim, explicitaram a compreensão da não neutralidade com que os livros apresentam os conteúdos historicamente produzidos pela sociedade e pouco socializados com a classe trabalhadora.

CONCLUSÃO



Por fim, talvez, a mais relevante constatação, tanto na pesquisa quanto durante as atividades de formação dos professores atuantes nos anos iniciais, foi identificar que o maior problema não é o desconhecimento da PHC, ou seja, quando o professor tem acesso ao campo teórico, conseguem debatê-la, problematizá-la, compreendê-la e se apropriar dos princípios e fundamentos. No entanto, o dilema maior, o obstáculo maior que se impôs foi o fato do Município seguir uma proposta construtivista/sociolingüística que orienta o planejamento das aulas na perspectiva das sequências didáticas. Essa abordagem construtivista, representada por Ferreiro e Teberosky (1999), além da forte influência do método sociolingüístico de Onaide Mendonça (2006), Freire (1991) e outros, estabeleceu fortes obstáculos no processo da concretização da proposta da PHC e seu método de ensino.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Livro didático. Trabalho docente.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARSIGLIA, Ana. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MENDONÇA, Onaide Schwartz e MENDONÇA, Olympio Correa de. Alfabetização reinventada: o método sociolingüístico – consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. **Revista ACOALFaplp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro de 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras aproximações. Disponível em: [HTTPS://pt.scribd.com/doc/92640252/Pedagogia-historico-critica-primeiras-aproximacoes-Dermeval-Saviani](https://pt.scribd.com/doc/92640252/Pedagogia-historico-critica-primeiras-aproximacoes-Dermeval-Saviani)>. Acessado em 10 de abril de 2017.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores e Associados, 2012.



**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA O INGRESSO DE
ESTUDANTES NO NÍVEL SUPERIOR ATRAVÉS DO EXAME NACIONAL DO
ENSINO MÉDIO ENEM**

Jéssica Martins da Silva¹
Gerusa Martins da Silva²
Vilomar Sandes Sampaio³

INTRODUÇÃO

O presente resumo aborda a importância do ensino de Geografia para a inserção do aluno no Ensino Superior, através da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os objetivos deste trabalho são analisar o ENEM como processo avaliativo, discutir a importância das mudanças que ocorrem nas escolas com o intuito de melhorar o desempenho do aluno na realização do ENEM e averiguar as contribuições do ensino de Geografia para a realização deste exame.

O ensino de Geografia, assim como as outras disciplinas, também prepara o aluno para a realização de provas como o ENEM, visto que o conteúdo de Geografia se insere na área de Ciências Humanas. Nesta perspectiva, questiona-se de que maneira a disciplina Geografia contribui para o conhecimento do estudante, sobretudo na realização da prova do ENEM.

METODOLOGIA

Para alcançar os resultados esperados foi realizado um levantamento teórico, a partir de obras dos autores que tratam de questões sobre o ensino de Geografia, ENEM,

1 Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil. Endereço eletrônico: jessica.marttyns@gmail.com

2 Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil. Endereço eletrônico: gerusamarttyns@gmail.com

3 Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Brasil. Endereço eletrônico: viladea@yahoo.com.br



avaliação escolar, tais como Freire (2002), Marçal (2015) Lerinae Castrogiovanni (2010, 2011).

Em seguida, com o auxílio de bolsistas e colaboradores do subprojeto de Geografia do Programa Institucional de bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), realizou-se uma oficina com os alunos das turmas de 3º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Dom Climério de Almeida Andrade (CEDOCA), com dicas, breves revisões sobre o conteúdo e direcionamentos para uma reflexãodas questões do ENEM relacionadas à ciência geográfica. Esta oficina teve como principal objetivo orientar os alunos para alcançar melhor desempenho na realização do ENEM. Contou com a parte teórica abordando aestrutura do ENEM e a parte prática através deum simulado oral em que os alunos responderam questões de Geografia aplicadas em provas anteriores do ENEM. Após a oficina houve uma conversa informal e foi aberto um espaço para os alunos falarem a respeito da oficina e suas expectativas para o ENEM, além de tirarem as dúvidas a respeito da realização do exame.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ENEM é um processo avaliativo que permite o acesso do aluno para as universidades públicas e privadas. Esta avaliação conta com 180 questões elaboradas segundo as matrizes de competências e habilidades estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). 45 questões do Exame são de Ciências Humanas e suas Tecnologias, distribuídas entre as disciplinas de História, Filosofia, Sociologia e Geografia.

Mediante isso, muitas escolas buscam meios de preparar o aluno para a realização do ENEM. Dessa forma, os professores começam a reestruturar as práticas pedagógicas para capacitar os alunos, assim como abordaMarçal:

[...] no momento atual, nossas experiências mostram que muitas escolas que atendem esse nível de ensino e até mesmo do ensino fundamental estão buscando adequar os seus currículos e a prática pedagógica na perspectiva de obterem mérito na avaliação anual do Enem (MARÇAL, 2015 p.341)

Entretanto essa adequação não deve se limitar apenas a simulados eaulões no fim do Ensino Médio. As escolas devem adequar as práticas pedagógicas durante o período



do ensino fundamental e médio, visando aperfeiçoar o conhecimento dos alunos, pois o ENEM evita questões memorizadas e busca examinar a carga de conhecimento a partir de competências e habilidades que o aluno traz durante a educação básica.

Dessa forma, o professor deve estimular o aluno a buscar o conhecimento de forma crítica. Como afirma Paulo Freire (2002) o ato de aprender não está relacionado a um conhecimento bancário, na qual o professor deposita o conhecimento para o aluno, mas a uma relação entre o aluno e o professor, para que este instigue a curiosidade e a vontade do aluno em buscar o aprendizado. Marçal corrobora:

[...] as práticas de melhoria do processo de ensino-aprendizagem deveriam favorecer ao aluno a análise crítica dos fenômenos da realidade em sua totalidade, a fim de problematizar os fenômenos e saber utilizar os conhecimentos geográficos e outros componentes da área de Ciências Humanas para resolvê-los (MARÇAL 2015 p.355)

Nesta perspectiva, é interessante ressaltar que a busca do conhecimento não está separada da vida pessoal do aluno, dessa forma é interessante para o professor que faça uma assimilação do conteúdo de Geografia com a realidade em que ele está inserido, da forma que afirma Lerina e Castrogiovani (2010):

Evidenciamos que as práticas devem partir da cotidianidade do aluno, das atividades concretas e/ou exemplos trazidos da vivência de cada um, buscando desenvolver habilidades cognitivas que permitam entender o significado do lugar, construindo ideias e atitudes que facilitem a compreensão dos problemas vividos, em diferentes escalas geográficas (LERINA e CASTROGIOVANNI, 2010 p.2).

Um dos objetivos da Geografia é levar o aluno a conhecer o espaço em que está inserido, não apenas o físico, mas também compreender as relações sociais presentes neste espaço. Dessa forma, a disciplina auxilia a ser um cidadão crítico em seu cotidiano. Lerina e Castrogiovanni (2011) enfatizam que é importante trazer temas da atualidade, pois instiga a reflexão e se torna um dos instrumentos importantes nas resoluções de questões ou mesmo dissertação do ENEM.

A partir da reflexão acerca do levantamento teórico e dos resultados obtidos com a oficina, fica evidente as contribuições que as escolas fornecem ao estudante ao se adequar a proposta do ENEM. O ensino de Geografia contribui para a percepção do espaço e desenvolve uma análise crítica a respeito da realidade mundial, sendo assim no ENEM percebe-se a Geografia não apenas nas questões relacionadas diretamente a Ciência, mas



nas demais do Eixo de Ciências Humanas, bem como na prova de Redação.

Foi perceptível a partir da oficina, e através dos comentários dos alunos, que a resolução das questões ocorre a partir do raciocínio lógico e leva em consideração o conhecimento que o aluno possui. O aluno precisa saber sobre o conteúdo e possuir um raciocínio crítico para escolher a alternativa correta e eliminar as questões erradas.

CONCLUSÕES

O ensino de Geografia tem um papel importante no conhecimento do aluno, pois os objetivos desta ciência vão além da sala de aula e contribui para que o aluno se reconheça dentro do espaço em que está inserido.

Os participantes da oficina mostraram um resultado significativo, pois a maioria da turma acertou praticamente todas as questões abordadas. Dessa forma foi percebido que durante o ensino básico estes alunos acumularam uma carga de conhecimentos de Geografia, entretanto, ainda assim há dificuldades na resolução das questões, visto que ainda falta intensificar mais o senso crítico que os ajudem a raciocinar e usar as competências e habilidades na resolução de um problema encontrado na questão.

Marçal (2015 p. 341) aponta que tem visto: “[...] as escolas de ensino médio direcionar as suas práticas pedagógicas em função do Enem”. Considera-se positivo, pois ao preparar o aluno para a realização deste exame, o incentiva a aprender e o motiva a pensar no futuro e ingressar no ensino superior a partir da busca do conhecimento.

Palavras-chaves: Avaliação Escolar. Ensino de Geografia. Ensino e Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREIRE; Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo, editora Paz e terra, 25° ed. 2002.

MARÇAL, Maria da Penha Vieira. *O Enem e suas repercussões no ensino de Geografia*



em escolas da rede pública estadual mineira. **Revista Alpha**, n. 16, dez. 2015, 339-358, Centro Universitário de Patos de Minas. Disponível em: <http://alpha.unipam.edu.br> acesso em 20/03/2017

LERINA Marcos Irineu Klusberger; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Elementos para uma reflexão pedagógica: Uma aproximação entre os fazeres pedagógicos no ensino da geografia e o desafio do ENEM. Salão de ensino (2010 mai 26-28: UFRGS, Porto Alegre, RS) Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/81134> Acesso em: 27/03/2017.

_____. Ensinar geografia em tempos de complexidade: o desafio frente ao ENEM. Salão de ensino (2011 out 3-7: UFRGS, Porto Alegre, RS) Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/62868> Acesso em: 27/03/2017.



**MEMORIAS DE LA REVOLUCIÓN CUBANA: TRABAJO COMUNITÁRIO,
EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN POPULAR**

Jesús Jorge Pérez García¹
Lia Tiriba²

INTRODUCCIÓN

Creando que el trabajo es la forma por la cual los seres humanos establecen relaciones con la naturaleza y entre sí, y que economía y cultura se van tejiendo en la misma red de relaciones, nuestro objetivo es avivar experiencias de clase que permanecen en la memoria colectiva y en la vida cotidiana de la gente. Cuba, una pequeña isla donde el socialismo florece y resiste al bloqueo económico de los Estados Unidos es un campo fértil para el aprendizaje de esas experiencias. Ello porque, después del triunfo revolucionario, en 1959, se desarrolló un proceso de comunicación asamblearia participativo entre los dirigentes de la revolución y el pueblo, que marcó pautas significativas para la socialización colectiva de los problemas, propuestas de solución y procesos de decisión respecto al desarrollo político, económico, social y cultural del país. Experimentar prácticas colectivas de trabajo es, sin duda, la principal escuela para aprender lo que significa producir la vida con una racionalidad económica y cultural distinta a la lógica del capital (TIRIBA; FISCHER, 2013). De ahí que, sin desconsiderar las diferencias de las matrices teórico-metodológicas y de las concepciones del mundo de los autores, partimos del supuesto de que la memoria colectiva ha sentido a las experiencias pasadas y maduras a lo largo del tiempo (HALBWACKS, 2003) y, que “la consciencia de clase es la forma como esas

1 Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas (La Habana-Cuba). Professor titular da Universidade Hermanos Saíz Montes de Oca (Pinar del Rio /Cuba), atuando nas áreas de formação de professores, em interface com a Educação Ambiental e Educação Comunitária e Empresarial. Desde 2009, participa de atividades de intercâmbio com instituições brasileiras, a convite da Secretaria de Meio Ambiente do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Endereço eletrônico: jerjor2014@gmail.com

2 Doutora em Ciências Políticas e Sociologia (Programa Sociologia Econômica e do Trabalho) pela Universidade Complutense de Madrid. Realizou estudos de Pós-Doutoramento na Universidade de Lisboa. Atuou como professora efetiva da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, entre 1990-2011. Atualmente é professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal Fluminense. (UFF). Endereço eletrônico: liatiriba@gmail.com



experiencias son tratadas en términos culturales” (THOMPSON, 1987, p. 10). Basados en el materialismo histórico dialéctico y, teniendo en cuenta la dialéctica presente-pasado-futuro, queremos avivar la memoria sobre las condiciones de vida antes y después del triunfo de la Revolución Cuba. Al referirnos a la calidad de vida de la población, subrayamos la importancia del trabajo comunitario en la toma de decisiones para satisfacer las necesidades sentidas de la población: trabajo, educación, vivienda, salud, cultura, deporte y seguridad social.

PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN

La historia de la Revolución Cubana ha sido contada, comentada, explicada, en muchos libros, entrevistas, películas, relatos; cada cual tratando de satisfacer sus interrogantes sobre esta Isla Insurrecta, que rompió con los códigos prediseñados por el imperialista norteamericano (RAMONET, 2016, por ejemplo). Desde luego, insistimos en que la memoria social y colectiva de las experiencias vividas, percibidas y modificadas a lo largo del proceso histórico estructurado (THOMPSON, 1981) son esenciales para aprehender la totalidad social donde hombres y mujeres se constituyen material y simbólicamente. Para comprender como las personas viven, piensan y se valen de sus experiencias de clase, recurrimos a narrativas que resultan de la entrevista dialogada entre dos investigadores, un cubano y una brasileira, respecto a la memoria histórica del proceso revolucionario cubano³. Acá, nos limitamos a las preguntas: Qué es lo que uno no puede olvidar respecto al proceso revolucionario? Cómo era la vida antes del triunfo de la revolución? Y después? Respecto al bloqueo económico norteamericano, de qué manera ello interfiere en la satisfacción de las necesidades sentidas? Cómo se da la participación popular? Y qué representa el trabajo comunitario para Cuba?

RESULTADOS: ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PROCESO REVOLUCIONARIO

3 Articulamos dos proyectos de investigación: *Reprodução ampliada da vida: dimensões educativas, econômicas e culturais do trabalho de produzir a vida associativamente*, coordinada por Lia Tiriba (UFF) y *Trabajo y educación en las prácticas comunitarias ambientales de latinoamérica*, coordinada por Jesús Jorge Pérez García, del Grupo de Investigación Trabajo y Educación – Neddate /UFF (CNPq)



Cincuenta y ocho años de la Revolución Cubana! A pesar que los propietarios de los medios de comunicación y (desinformación) nieguen las conquistas del pueblo cubano, no es posible encubrir que muchas cosas acontecen en la pequeñísima Isla de 109, 884 mil km². En Cuba, antes del triunfo de la revolución socialista, la calidad de vida de las personas era muy mala. Muchos niños y niñas morían al nacer, no tenían atención médica, no tenían escuelas, ni maestros. Sin derechos ciudadanos, oprimidos y sin acceso a la vida social y política, las personas no tenían donde vivir. Sin trabajo, abundaba la miseria, el hambre y las enfermedades. En 1958, existían un millón de personas analfabetas y más de un millón de semianalfabetos; 600 000 niños estaban sin escolarizar. La mujer era un objeto, sin derechos, siendo su principal opción la prostitución. Las relaciones de trabajo eran de extrema explotación, sin derechos laborales, incluso, en muchos casos, sin derechos al retiro y al pago de vacaciones. A gente tenía que trabajar como esclavo, con relaciones de dependencia total de los dueños de los medios de producción, que incluían la compra de los alimentos, ropas y otros útiles de vida en las tiendas de los propios dueños. En aquel entonces, no mediaba el dinero, sino un bono emitido por el empleador que les daba derecho a las compras o a endeudarse hasta el próximo bono. Por otro lado, no se puede olvidar que una buena parte de las mejores tierras de Cuba, los centrales azucareros, la compañía de teléfonos, el comercio interno y externo, las salas de juegos y la prostitución eran negocios de mafiosos y burgueses norteamericanos. De 1940 hasta 1944, y de 1952 hasta 1969 gobernaba Fulgencio Batista, un tirano que reprimía cualquier protesta y protegía a los burgueses y terratenientes que se apoderaban de muchas tierras por la fuerza o se las compraban a los campesinos a “precios de banana podrida”. Tampoco se puede borrar de la memoria histórica que los Estados Unidos, con su lógica imperial, no dudaron en difamar e intentar aplastar el proceso revolucionario. A partir de 1960, el gobierno de los Estados Unidos establece el bloqueo económico contra Cuba, cuando se inician las prácticas terroristas para intentar asesinar a Fidel Castro (640 atentados). Fueron elaboradas leyes extraterritoriales como la Helms Burton Act que prohíbe y condena vehementemente a los países, grupos económicos y bancos a comerciar con Cuba. Violando los derechos humanos, el gobierno norteamericano impuso a los países que no acatasen esta ley, multas millonarias, pérdidas de licencias de comerciar con Estados Unidos, además de eliminación de la “ayuda para el desarrollo” a estos países.

Merece la pena recordar las vivencias que formaron y marcaron la personalidad de alguien que, en 1959, cuando el triunfo de la Revolución, tenía sólo de 6 años de edad⁴. El primer recuerdo de esta historia que marco el compromiso futuro como gente del pueblo, fue el 17 de enero de 1959, cuando una caravana de camiones y yipes, que transportaban

4

Nos referimos a Jesús Jorge Pérez García, investigador y uno de los autores de este texto.



a los “barbudos”, a los “guerrilleros” que habían bajado triunfantes de la Sierra Maestra, lucían sus uniformes verde olivo, con fusiles relucientes. Fue emocionante oír los coros gigantes de *Viva Fidel! Viva Cuba! Viva la revolución!* Se coreaba constantemente por voces roncadas de emoción y optimismo de un futuro mejor. Había un ambiente de fiesta, de felicidad. Los revolucionarios cubanos habían derrotado un ejército de más de 80.000 efectivos equipados con los armamentos más modernos del ejército norteamericano. Así, que la caravana de valientes con Fidel al frente, sus comandantes y briosos soldados pasaron en todas las provincias del país llevando un soplo de esperanza, dignidad y abriendo una nueva página en la historia de la humanidad.

José Martí (2015) es autor intelectual de este asalto y hasta hoy, nos inspiramos en el legado martiano que nos enseñó, que la primera ley de nuestra república es el culto de los cubanos a la dignidad plena del hombre. Por ello, muchos jóvenes, sobre todo los estudiantes de las universidades, líderes obreros y sindicales protestaron, lucharon, por los derechos elementales de la población en contra del dictador Fulgencio Batista. Este sanguinario, catalogó de “comunistas” a estos jóvenes que ni sabían el significado de esa palabra, pero como tales fueron torturados tanto hombres como mujeres, vejados, violados, aterrorizada su familia y amigos. Los cadáveres de los revolucionarios eran tirados en los basureros, en las calles, en las esquinas, desfigurados sus cuerpos y rostros por la tortura, llenos de sangre, golpeados cruelmente con la ropa desgarrada, para dar un ejemplo a la gente y aterrorizar a los que intentaran protestar contra la lógica que ellos imponían. Los tiranos, unidos a una parte significativa de los terratenientes, burgueses y a la iglesia del país, estaban en alianza con el gobierno de los Estados Unidos, que los asesoró y armó para realizar estas prácticas.

El programa de *La Historia me Absolverá* (CASTRO, 2007) se aplicó después del triunfo de la revolución, a partir del primero de enero del 1959. Se convirtieron todos los cuarteles de la tiranía en círculos infantiles, escuelas y universidades, para garantizar que todos los cubanos/as pudieran estudiar. Con la primera (1959) y la segunda ley de Reforma Agraria (1961), se nacionalizaron las tierras del país y se le entregó a quienes la trabajaban. Entre las experiencias de trabajo comunitario, se destacan *Campesino a campesino* y otras socio-ambientales (PÉREZ GARCÍA, 2014), las cuales, aun hoy se enriquecen con los aportes de la educación popular, contribuyendo para el desarrollo endógeno de las comunidades. En 1961, se realizó con intensa participación popular la campaña de alfabetización en la nación. Las Naciones Unidas reconocieron a Cuba como el “primer país libre de analfabetismo” de nuestra América. Los Comités de Defensa de la Revolución - CDRs, creados en 1960, agrupan a los vecinos de cada barrio para defender la



revolución en todas las esferas de la vida.

Siguiendo a José Martí (2015), no hay obra perfecta, pero mucho menos si en ella no está la mano de la mujer, así que se amplió la participación de las mujeres en el trabajo comunitario y en todas las esferas de la sociedad, con igualdad de derechos, salarios y las mismas condiciones que los hombres. Han ganado sus derechos de maternidad por los que se les paga durante uno o dos años, manteniendo reservada su plaza de trabajo. La participación popular de hombres y mujeres desde el inicio de la construcción del socialismo, las necesidades humanas sentidas fueron atendidas en un paquete de medidas gubernamentales, creando estructuras que no existían, como escuelas, círculos infantiles, maestros, trabajo, viviendas, áreas para practicar deporte, hospitales, escuelas especializadas, universidades, agua potable por acueducto para la población, estaciones de radio y TV al servicio de la población para educarlas, electricidad para las viviendas, carreteras e infraestructuras. Hoy por hoy, sigue el trabajo creativo entre los dirigentes y la población para formar el modelo cubano de democracia que, desde la perspectiva socialista garantice, de manera masiva, la calidad de vida a toda la población. Importante es no olvidar el trabajo comunitario de solidaridad internacional como Angola Mozambique, en las décadas de 1970 y 1980. En la década de 2010, destacamos las brigadas en Nepal, Ecuador; la solidaridad al combate del virus Ébola (DVE) y la participación en el *Programa Mais Médicos*, creado en 2013, por Dilma Rousseff.

Todavía en el siglo XXI, estamos frente a una maquinaria que, no sólo en Cuba sino, planetariamente funciona como una mafia o dictadura mundial, dándose los USA el auto-derecho de decidir sobre los destinos del mundo. Es la mundialización de una fuerza económica que ignora las culturas y derecho de auto-determinación de los pueblos de Latinoamérica. Es la guerra, la mentira, el engaño y la barbarie como nunca antes se vio en la historia de la humanidad. De ello, no es posible olvidar. Así que, en la perspectiva de “la historia vista desde abajo” (THOMPSON, 1987), es importante evocar la memoria del proceso revolucionario cubano en contra el imperialismo y, también a un modo de producción fundado en la explotación sobremanera de los seres humanos y otros elementos de la naturaleza, produciendo el trabajo precario y, por ende, una vida precaria. Por fin, se puede decir que, como experiencia de clase (THOMPSON, 1987) y experiencia educativa, el trabajo comunitario abrió los horizontes que encausaron una desbordante alegría, de satisfacción y fervor revolucionario, de sentirse parte de este proceso. Parafraseando a José Martí (2015), ser culto es el único modo de ser libre.



REFERENCIAS

CASTRO, Fidel. **La historia me absolverá**. La Habana: Editora Ciencias Sociales, 2007

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

MARTÍ, José. **Ideário pedagógico**. La Habana: Centro de Estudios Martinianos, 2015

PÉREZ GARCÍA, J.J. **Ponencia. La comuna, sitio de intervención y transformación comunitaria**. Convención Internacional de Medio Ambiente. Habana. Cuba. 2014.

RAMONET, Ignácio. **Fidel Castro: biografia a duas vozes**. São Paulo: Boitempo, 2016

PÉREZ GARCÍA, J.J. **Estrategia de educación ambiental para la Empresa Transporte Agropecuario**. Universidad de Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2016 (Tesisdoctoral).

TIRIBA, Lia; FISCHER, Maria Clara B. Aprender e ensinar a autogestão: espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 527-551, jul. 2013.

THOMPSON, E.P. **Miséria da Teoría**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paze Terra, 1987. v. 1.



MULHER NEGRA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPASSES HISTÓRICOS E ATUAIS

João Paulo Lopes dos Santos¹
Núbia Regina Moreira²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a mulher negra no campo universitário. Buscando apresentar o contexto histórico no qual se forja a trajetória de escolarização dessa mulher. O objetivo é ensejar um breve debate sobre o processo histórico da escolarização no ensino superior da mulher negra no Brasil. A carência de oportunidades associada à pobreza são condições racializadas e historicamente constituídas, e devem ser interpretadas como tal.

O trabalho se justifica na premissa de que a inferiorização do negro e de sua cultura ainda imprime marcas expressivas em diversos microcosmos sociais, notadamente na escola, em que as práticas educativas tendem a ressaltar a cultura europeia em detrimento das culturas indígena e negra.

Portanto, para ser democrática e cidadã, a instituição escolar dever inserir no bojo de suas discussões, como também nas suas práticas e no currículo, as questões de raça e gênero. Pois, “compreende-se, [...] que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas uma “instituição social” [...]” (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

METODOLOGIA

A abordagem metodológica é qualitativa com delineamento bibliográfico. A produção de dados que contribuíram para solidificar o debate teórico deu-se mediante informações extraídas do “Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil” do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2013).

1 UESB/Brasil/ jpuesb@gmail.com

2 UESB/Brasil/ nrmoreira2@yahoo.com.br



RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira escola de ler e escrever fundada pelos jesuítas no ano de 1549 destinava-se à instrução cultural dos varões das famílias ricas e brancas da sociedade da época (STAMATTO [s. d.]). No período colonial, a instrução das mulheres foi convergida, quase sempre, para as tarefas domésticas.

No que diz respeito às mulheres negras, o acesso das mesmas à educação se deu por volta de 1720, período em que se registram os primeiros relatos de instrução da população negra na colônia (QUADRA, 2014). O direito ao ensino público para os negros somente foi outorgado no final de 1870 com a reforma do Ensino Primário e Secundário.

O ingresso das mulheres na universidade só ocorreu em 1837 nos Estados Unidos, com a fundação de universidades restritas ao público feminino, as *women's college*. No Brasil, as mulheres obtiveram o direito de estudar na universidade somente em 1879, conforme consentimento do então Imperador Dom Pedro II. Porém, a presença da mulher na universidade brasileira só se consolidou no final do século XIX, marcada pela inserção da primeira mulher em uma universidade do Estado da Bahia no ano de 1887, completando seus estudos em um dos cursos genuinamente masculino, a medicina.

Desde então, vem crescendo o número de mulheres ingressantes no ensino superior. Um estudo publicado no Portal Brasil mostra que no último ano do decênio, do total estimado de 6 milhões de matrículas, 3,4 milhões foram de mulheres, contra 2,7 milhões de homens (BRASIL, 2015).

No que diz respeito à presença de mulheres negras nos espaços universitários, há uma deficiência na literatura em apresentar um movimento incipiente que evidencie em qual momento deste processo se deu o acesso das mesmas ao ensino superior brasileiro.

Contudo, é fundamental registrar as marcas que duas mulheres imprimiram na história da educação de mulheres negras no Brasil. Antonieta de Barros e Enedina Alves Marques. Duas mulheres negras que contrariaram as forças ideológicas e sociais do seu tempo, as quais as empurravam para uma direção oposta aos seus objetivos: a educação.

Antonieta de Barros (foto 1), filha de ex-escrava, nasceu em Florianópolis. Ingressou na Escola Normal Catarinense aos 17 anos, concluindo seu curso em 1921. Trabalhou como professora de Língua Portuguesa e Literatura, exercendo o magistério na maior parte de sua vida. Em 1934 foi eleita para o legislativo, tornando-se a primeira



deputada estadual negra do país e a primeira mulher a ocupar uma cadeira na Câmara Estadual dos Deputados de Santa Catarina.



Antonieta de Barros (Foto 1: Portal G1/2016)

Enedina Alves Marques (foto 2) foi a primeira mulher e negra a concluir o curso de graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Paraná, em 1945. Enedina conseguiu quebrar paradigmas e ultrapassar os espaços hegemonicamente dominados pelos homens e brancos, tornando-se assim a primeira engenheira negra do Brasil (SANTANA, 2013).



Enedina Alves Marques (Foto 2: CEERT/2016)

Pode-se dizer que ser negro no Brasil é estar submetido a diversas formas de preconceitos e disparidades nos diversos setores da sociedade, sobretudo no educacional.

Segundo Marcondes *et al.* (2013), recentemente, a participação das mulheres negras no acesso ao ensino superior tem aumentado, seja por meio de políticas de expansão do ensino como o Programa Universidade Para Todos (*ProUni*), ou mediante ações afirmativas fomentadas pelo Estado (IPEA, 2013). No entanto, elas ainda são a minoria nos bancos das universidades.



Mas, se tem elevado o número de mulheres negras no ensino superior, porque elas ainda ocupam posições inferiores nos diversos setores da sociedade? Segundo dados do IPEA (2013), isso está relacionado ao fato do duplo preconceito que ainda permeia a sociedade brasileira: o de gênero, enquanto mulheres, e o de raça, por serem negras. Mesmo escolarizadas, muitas ocuparão postos de trabalhos menos valorizados. As mulheres negras ainda são a maioria no trabalho informal e no serviço doméstico, estas são provenientes das camadas mais pobres da sociedade (IPEA, 2013).

É importante ressaltar que algumas dessas mulheres, mesmo indo de encontro às barreiras impostas pela sociedade, ingressam na universidade, logrando posição exímia no meio social, no entanto, continuam a enfrentar as barreiras ainda existentes.

TECENDO CONSIDERAÇÕES

A educação para a mulher negra aconteceu de modo limitado em comparação àquela dispensada aos homens. Para os negros, a condição de aprendizagem era ainda degradante, haja vista sua condição estigmatizada pela cor de sua pele e pelas heranças escravocratas.

Apesar dos avanços, a frequência da mulher negra no ensino superior ainda é ínfima. Salvo as posições logradas por Enedina Alves Marques e Antonieta de Barros, a inserção da mulher negra na universidade contemporânea, quase sempre indica a ocupação, no mercado de trabalho, de cargos com menor prestígio e remuneração.

Neste cenário, é pertinente questionarmos que ações políticas e sociais se fazem preponderantes para que as mulheres negras ultrapassem as barreiras que enfrentam no ingresso e permanência no ensino superior? Sem dúvidas, é fundamental redesenhar na tela das desigualdades um caminho possível de equidade mediante políticas públicas, através de ações direcionadas à valorização das qualificações distintas adquiridas pelas mulheres negras no seu processo de escolarização, na forma de prestígio e remuneração de suas carreiras.

Palavras-chave: Educação Superior. História. Mulher Negra.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Mulheres são maioria no ingresso e na conclusão de cursos superiores. MEC/2015.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013.

MARCONDES, M. M.; PINHEIRO, L.; QUEIROZ, C.; QUERINO, A. C.; VALVERDE, D. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Revista HISTEDRB On-line, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas_gov_vagas.html>

QUADRA, R. R. **PROJETO PÉROLAS NEGRAS: valorização da diversidade cultural na escola**. Anais do congresso de pesquisa e extensão e da semana de ciências sociais da UEMG/Barbacena. v. 1, n. 1 (2014).

SANTANA, J. L. **Rompendo barreiras: Enedina, uma mulher singular**. Curitiba, 2013. Monografia (Bacharelado em História) - Departamento de Memória e Imagem do Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

STAMATTO, I. S. UM OLHAR NA HISTORIA: A MULHER NA ESCOLA (BRASIL: 1549 – 1910). **Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>> Acesso em: 19 de nov. de 2016.

SITES

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/noticias/direitoshumanos/7106/enedinaalvesmarquesaprimeira engenheiranegradobrasil1913198>>. Acesso em 18 de nov. 2016.

Portal G1. Disponível em < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/03/a-historia-da-deputada-filha-de-ex-escrava-que-inspira-ativistas-negras-no-brasil.html>> Acesso em: 21 de nov. 2016.



**VALORIZAÇÃO DA PERIFERIA URBANA DE VITÓRIA DA CONQUISTA: OS
NOVOS EMPREENDIMENTOS PARA CLASSE MÉDIA - OS CONDOMÍNIOS DE
“LUXO”**

Joelisa Pereira dos Santos¹
Suzane Tosta Souza²

O presente texto tem por finalidade revisitar e ampliar alguns debates no que tange a apropriação das áreas periféricas, da cidade de Vitória da Conquista- Bahia, para a reprodução do capital. A busca pelo entendimento do novo conteúdo que configura, atualmente, os espaços da periferia urbana nos remetem antes de tudo, a uma reflexão crítica sobre o processo produtivo desses espaços, que historicamente esteve ligado à reprodução da classe trabalhadora.

Compreender o par dialético, centro x periferia, no bojo das discussões referentes à produção e reprodução do espaço urbano, das cidades médias baianas, é entender que a própria dinâmica desse processo, embasada no desenvolvimento das forças produtivas, corrobora com as complexas definições desse par. Em Vitória da Conquista, esse processo é relativamente recente, e entre os loteamentos fechados que compõem a estrutura urbana desta cidade, optou-se por selecionar apenas parte deles, a fim de possibilitar maior entendimento acerca do atual processo de “valorização” da periferia urbana dessa cidade.

Com base no que foi investigado, é possível identificar que além dos condomínios de lotes, existem outros que também estão localizados em áreas consideradas periféricas, e que são condomínios residenciais, em que o processo de valorização, na grande maioria, já atingiu o seu estágio “máximo”. Esses, mediados pelos agentes imobiliários, determinam o conteúdo da classe social que irá se apropriar da mercadoria “*habitat*”, através do preço estabelecido para a troca desses “produtos”, ou seja, da casa e todo o “cardápio” de serviços que são incorporados, a fim de agregar preço nesse tipo específico de mercadoria.

Esse modelo de empreendimento, que tem se destacado no cenário nacional em função de algumas peculiaridades, muito homogêneo, sobretudo no que se refere ao “novo

1 Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Atua desde 2013 como professora substituta da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista e como professora-monitora do Programa Universidade Para Todos (Governo da Bahia). Endereço eletrônico: jo_y_nan@hotmail.com

2 Doutora em Geografia. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: suzanetosta@gmail.com.



conceito de vida” tendo como marketing o que Santos. J (2010, p. 64) define como

“[...] a venda da segurança, num contexto em que se estereotipa a violência social”. Além da venda da segurança, o autor acrescenta, em seu debate, o poder que o marketing exerce ao persuadir, através dos meios de comunicações, as vantagens em se adquirir um lote num condomínio fechado, em virtude da rápida “valorização” concedida num curto espaço de tempo. (cf. SANTOS. J, 2010).

A Bahia é um mercado em plena expansão. Responsável por 36% do PIB e mais da metade da exportação do Nordeste, o estado se desenvolve em pleno vapor. E já conta com seis produtos de enorme sucesso da Alphaville. Como grande exemplo, temos Alphaville Salvador, que valorizou incríveis 600% em apenas 3 anos. Além do incrível lançamento do Terras Alphaville Vitória da Conquista 1, onde foram comercializadas todas as 517 unidades em apenas 4 horas. (PESQUISA DE DADOS, 2014.)

Aliado ao discurso da “valorização” do produto é utilizado outros recursos, além do marketing, tais como: a aproximação com a natureza, uma vez que o verde está por toda parte intramuros, o lazer, materializado nos mais de 11.000 m² de área destinada à construção de um clube e a “tranquilidade”, atrelada à segurança, que ultrapassa os elementos físicos de proteção e do aparato tecnológico de última geração.

Ainda, a respeito da questão concernente à segurança, outro entrevistado afirma que, desde o início da década de 2000, começou a se falar muito em segurança. “Então o mercado entendeu que esse pessoal hoje necessitava de um lugar seguro para exercer suas atividades cotidianas com maior tranquilidade e segurança” Assim, de acordo com o mesmo, surgiu a ideia de se importar das metrópoles o conceito dos condomínios fechados horizontais, como o Grenville:

Greenville hoje está localizado ao lado do Vila América, então começou a se juntar áreas que teoricamente seriam mais “ricas” com uma área mais popular. Então, por uma questão de segurança, criaram-se mais condomínios e pegou uma tendência de mercado, que era essa tendência de mercado aqui em Conquista, que começou agora mas se você pegar Feira de Santana, essa prática já é muito comum, há algum tempo, porque é mesmo a questão da segurança, que é onde o pessoal vai priorizar a segurança, e com uma condição financeira melhor ele pode optar onde morar, muitas vezes não quer mais saber de morar em apartamentos, se quer morar em casas, quer ter aquela sensação antiga de quando ele era pequeno, quando ele brincava de bola, corria na rua então eles querem ver os filhos deles brincarem de bola com aquela sensação de segurança, então isso só em condomínio. Então, esses condomínios estão sendo feitos



aqui ou ali, não estão fazendo mais muita diferença. Antes não. Antes isso nem podia se imaginar, porque você tinha o bairro Candeias onde só tem “ricos” vamos colocar assim, e o bairro Brasil que é o bairro de “pobre”, claro que não é bem assim, mas vamos generalizar para não fugirmos o raciocínio, mas hoje não, apesar de ainda ter disso, o lado dos ricos e dos pobres, mas não é mais da mesma maneira, não tem mais a mesma conotação é tanto que ali junto do Vila América você tem o Greenville, o cidade jardins, tem o cidade das flores, tem o outro condomínio que é o Vila Constança, que é logo do lado, então você tem hoje essa mistura. (Entrevista concedida à autora pelo Sr. R.S.J, em abril de 2014, na cidade de Vitória da Conquista/BA.)

Nota-se, a partir do fragmento supracitado, que a configuração territorial de Vitória da Conquista, embora, ainda definida quanto à diferença entre centro e periferia, no sentido geométrico e social, “mistura” os espaços, devido às necessidades de reprodução do capital.

Contudo, os espaços não se misturam exatamente, o que se “junta” num mesmo espaço, são os conteúdos sociais, iniciando-se um processo de produção de verdadeiros “enclaves”, onde se tem, num mesmo espaço, diferentes classes sociais, separadas por muros erguidos, a fim de preservar a “segurança” de uma classe social, em detrimento da exclusão da outra. São enfim, produto do processo da segregação social, materializada nas edificações dos novos condomínios horizontais fechados, conceituados por Caldeira (1997, p. 159) como “Enclaves fortificados”:

[...] representam uma nova alternativa para a vida urbana dessas classes médias e altas, de modo que são codificados como algo que confere alto status. A construção de símbolos de status é um processo que elabora distâncias sociais e cria meios para a afirmação de diferenças e desigualdades sociais [...].

A esse respeito, Villaça (2001, p. 349) pontua:

A ideologia do espaço urbano atinge seu nível mais estúpido e perigoso nos condomínios suburbanos de alta renda, quando pretende opor a cidade da minoria burguesa a uma outra cidade: a da maioria pobre. Julgam os moradores desses condomínios seresta última “outra cidade”, violenta, pobre, atrasada e com a qual elas nada tem a ver. [...]

Outros autores que tratam dessa problemática, como Sposito (2006) e Caldeira (1997), apontam algumas explicações para esses discursos. Na verdade, estamos imbuídos em um processo que tem se apropriado de novas artimanhas para perpetuar a reprodução



do capital. Para tanto, utiliza-se de todas as estratégias necessárias para esse fim.

No âmbito do *habitat*, percebe-se que a dinâmica do uso e apropriação dos espaços da periferia pelo capital imobiliário, iniciado nas metrópoles brasileiras, já na década de 1980, começa a fazer parte da realidade, também, das cidades médias baianas entre as décadas de 2000 a 2010, aproximadamente. Em Vitória da Conquista, observa-se esse processo mais recentemente, sobretudo a partir do ano 2012, quando de fato se instalam os primeiros loteamentos fechados de “luxo”, como o Terras Alphaville 1, o Verena Reserva Imperial, Portal do Sol, o Campus Vivant, e, mais recentemente, o Haras Residence.

Todos esses empreendimentos, seguindo os mesmos critérios referentes ao processo de instalação nas cidades médias baianas, estão diretamente atrelados às modificações nas dinâmicas de estruturação urbana, a ponto de redefinir o próprio conceito de periferia urbana, pois essas áreas estão sendo, paulatinamente, apropriadas pelo capital imobiliário e financeiro, com a finalidade exclusiva de reprodução do capital que, para tanto, comercializa a venda de uma subjetividade que tem no discurso do lazer, da segurança e da proximidade com o verde, suas âncoras principais.

O principal foco deste texto esteve centrado na compreensão do novo conteúdo no conceito de periferia urbana da cidade frente a projetos de apropriação do espaço para a construção dos condomínios fechados de “luxo”. Assim, no entendimento do processo de produção do espaço, nota-se, que dentre os setores que mais crescem na economia da cidade, destaca-se, o setor da construção civil.

Entretanto, é necessário frisar que os problemas decorrentes da falta de moradia ainda não estão solucionados na referida cidade, o que remete ao conteúdo contraditório e classista de sua sociedade. Na verdade, o que pode se aferir dessa “nova” e complexa dinâmica urbana, é que o próprio processo de reprodução do espaço, pautada no modo de produção capitalista, tem tornado esses espaços ainda mais segregados e fragmentados socialmente, privilegiando a classe hegemônica e marginalizando aqueles desprovidos de recursos financeiros necessários para adquirir a mercadoria, que se tornou o “*habitat*”, mesmo com a existência do programa do Governo Federal Minha Casa Minha Vida, (M.C.M.V) atuante desde 2009.

Compreendemos nesse viés, que o direito a cidade não se restringe à moradia, mas, a negação a esta, expressa uma das formas contraditórias de realização do capital que se evidencia no urbano. Essa luta pela moradia pode ser considerada fundamental no processo de produção do espaço conquistense, em destaque os espaços ditos periféricos, distanciados e com infraestrutura precária. Por isso, acredita-se que os novos processos de valorização e apropriação de áreas “periféricas” para a construção de grandes



empreendimentos imobiliários poderá repercutir em novas dificuldades para os sujeitos pertencentes à classe trabalhadora que habitam tais espaços.

Palavras-chave: Produção Espaço. Periferia Urbana. Capital.

REFERÊNCIAS

CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. Enclaves fortificados: A nova segregação urbana. In: **Novos Estudos CEBRAP**. Nº47, São Paulo. 1997 (p. 155 - 176)

SANTOS, Jânio. A natureza contraditória da urbanização em um contexto de maior complexidade na produção das cidades baianas. In: LOPES, Diva Maria Ferlin; HENRIQUE, Wendel. (Orgs). **Cidades médias e pequenas: teorias, conceitos e estudos de caso**. Salvador: SEI 2010. (Série estudos e pesquisas, 87). (p. 59-74).

SALGUEIRO, Tereza Barata. Ainda em torno da fragmentação do espaço urbano. In: **Inforgo**, 14, Lisboa. Edições Colibri. 1999. (p. 65-76).

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Loteamentos fechados em cidades médias paulistas – Brasil. In: SPÓSITO, Eliseu; SPOSITO, M. E.B; SOBARZO, Oscar. **Cidades Médias: produção do espaço**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. (p.175-198)

VILLAÇA, Flávio. **O espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel, 2001.



O EMÍLIO DE ROUSSEAU: EDUCAÇÃO COMO VIA DE LIBERDADE

Joelson Alves Onofre¹
Vital Ataíde da Silva²

INTRODUÇÃO

Essa comunicação resulta de um trabalho que reúne discussões realizadas pelos seus proponentes em pesquisas distintas que aqui foram reunidas no sentido de propor um diálogo entre duas obras de Rousseau: *As origens das desigualdades entre os homens* e *O Emílio ou da Educação*, buscando estabelecer um diálogo entre dois aspectos do seu pensamento, qual seja: a sua discussão em torno da questão do homem natural, de um lado; de outro, a sua proposta pedagógica. O que visamos aqui é mostrar que esses dois temas se comunicam no pensamento de Rousseau. Sendo uma pesquisa bibliográfica ela se desenvolveu a partir da leitura das obras supracitadas. Elas foram intencionalmente colocadas em diálogo em vista da construção desse nosso trabalho que tem uma abrangência maior. O destaque aqui, contudo, atendendo ao propósito dessa comunicação, é dado ao texto *Emílio ou da Educação*. Rousseau é defensor intransigente do homem natural, criticando nesse âmbito o homem que fora alterado pela sociedade, atribuindo-lhe todo mal que daí advém. A educação que ele propõe na obra educacional mencionada busca enfrentar essa condição à qual chegou esse homem, corrompido em sua liberdade. Sendo assim, o que Rousseau intenta é propor uma educação na e para a liberdade, visando garantir verdadeiramente ao homem a sua condição apropriada.

A EDUCAÇÃO COMO VIA DE LIBERDADE OU A LIBERDADE COMO VIA DA EDUCAÇÃO

Na obra *Emílio ou da Educação*, Rousseau apresenta um conceito de educação

1 Mestre em Educação – UFBA. Professor Auxiliar na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Endereço eletrônico: jaonofrecp@yahoo.com.br.

2 Mestre em Filosofia – UFBA. Professor Assistente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Endereço eletrônico: vitalesperanca@hotmail.com.



natural que ele considera fundamental para o desenvolvimento da criança, começando na infância até a fase adulta. Tal educação é considerada por ele um retorno à natureza, isto é, o desenvolvimento de nossas faculdades e de nossos órgãos vem-nos da educação da natureza. Segundo ele, “nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (ROUSSEAU, 1999, p. 8). O genebrino visa, portanto, uma educação como meio para ajudar o homem a viver em sociedade, conciliando o homem natural e o homem civil. Esse processo educacional deve contemplar a formação do homem natural e conseqüentemente sua construção enquanto indivíduo.

Segundo Dent (1996, p. 116), “Rousseau sustenta que a educação deve aspirar a não só instilar o saber, mas a formar o coração, o espírito e a capacidade de julgamento”. Do mesmo modo, para Rousseau, a criança deve ser conduzida pelo seu próprio interesse, ou seja, ela própria se instrui e jamais deve ser forçada a realizar algo mediante a imposição do adulto, despertando nela desagrado e certa resistência. Sendo assim, a educação é fator preponderante na formação humana e por isso deve ter início com o nascimento. Para Rousseau (1999), a mãe tem um papel decisivo na educação do filho, salientando que é importante afastar a criança das opiniões alheias. Essa proteção dar-se-á de forma a não impedir que a criança usufrua de sua própria liberdade. É mister lembrar que o sistema rousseauiano de educação se insere na sua concepção de que o homem é bom por natureza e a sociedade é que o corrompe. A liberdade da criança, diante disso, deve ser favorecida desde o seu nascimento e por meio de suas limitações e potencialidades sentir-se-á livre para realizar o que deseja.

Para tanto, Rousseau aponta quatro estágios do homem considerados como necessários, sustentados por características próprias de cada fase de seu desenvolvimento. Embora aqui enfoquemos apenas o estágio infantil. A Educação do homem do nascimento até 2 anos de idade. Recomenda-se uma vida em relação direta com a natureza. A curiosidade será o único meio de aprendizagem para Emílio. A amizade será o sentimento do homem educado. A responsabilidade e o compromisso social virão à tona com a maturidade na vida adulta. Observa-se na idade da natureza uma característica principal na criança que é a sua fraqueza. Como nasce indefesa, não compreende o que se passa ao seu redor. Duas coisas são essenciais à boa educação nesse período, na opinião de Rousseau, segundo Dent (1996), qual seja: o controle da sua zanga e a eliminação dos constrangimentos.

Nota-se que a educação da criança requer certo conhecimento de seu comportamento e desenvolvimento. A maneira como ela será educada influenciará futuramente em seu



caráter. Sobre a liberdade que a criança deve ter, Dent (1996, p. 117) argumenta:

Uma criança é naturalmente inclinada ao movimento, à ação; deve ser-lhe dada liberdade para viver, respirar por si mesma, lidando com o mundo material, o alcance e os limites de seus poderes. Gradualmente, adquirida a experiência em primeira mão de como funciona o mundo, e aprenderá como ele pode ser usado vantajosamente, trabalhando com ele em vez de tentar submetê-lo ao seu comando. O meio ambiente previsível, ordenado em que Rousseau insiste, ajudará o progresso da criança nesse rumo, assim como acalmara seus temores e a constelação de outros sentimentos, sobretudo a sua convicção de que o mundo está perversamente decidido a contrariá-lo.

Essa “liberdade”, à qual Dent se refere, remete a outra questão que Rousseau aponta como crucial. A idade da razão constitui-se momento propício para que a criança possa enfrentar efetivamente o meio onde é educada, já que nessa fase adquiriu aptidão e competência físicas para enfrentar o mundo. Nesse sentido, o educador desempenha um papel fundamental na educação da criança, possibilitando encontrar uma base sólida para que se sinta confiante, segura e respeitada, capaz de sentir-se senhora de si.

A criança deve ser educada com liberdade, sem prisões, visto que todo tipo de educação que mutila a criança em sua liberdade, a torna incapaz. Tal educação é definida como “bárbara”, uma vez que em nome do tempo vindouro suspeito incorre na depreciação do presente, impedindo a criança de gozar de sua felicidade (ROUSSEAU, 1999).

A proposta educacional rousseauniana, portanto, contribui para pensar as atuais práticas pedagógicas, com destaque para o exercício da liberdade, o respeito ao nível de desenvolvimento de cada criança, o atendimento de seus interesses, o desenvolvimento de tarefas diferentes em vista do aprimoramento de suas habilidades e competências, sinaliza Dent (1996).

Nessa direção, tratando da forma de educar as crianças e porque não dizer o homem, José e Falcon (1991, p. 63) observam:

Rousseau apela para a ‘verdadeira natureza do homem’. Em lugar de ensinar a virtude ou a verdade, a educação para Rousseau, é um conjunto de preceitos negativos que visam a preservação do ‘espírito’ e do ‘coração’, ameaçados pelo ‘erro’ e pelo ‘vício’ defendendo os impulsos primitivos da criança da contaminação pela sociedade e pelos intelectuais. Os instintos naturais da criança são corretos e bons. Rousseau coloca em primeiro plano o desenvolvimento das potencialidades da criança e o pleno florescimento da sua personalidade.



No *Emílio ou da Educação*, Rousseau levanta a seguinte questão: educar o homem ou o cidadão. Nesse sentido, Pissarra (2002, p. 59) recomenda:

[...] urge transformar a sociedade. Uma sociedade não corrompida só pode ser criada por homens não-corrompidos e sábios. Trata-se, portanto, de uma transformação coletiva, mas também individual: mudar a sociedade é mudar os homens que as originam [...]. Para haver uma sociedade justa e equilibrada é preciso liberdade; para que esta seja possível são necessários cidadãos virtuosos, que só existem sob o império da virtude.

Esse processo de transformação a que deve passar a sociedade, de fato, é o tema que perpassa toda a obra de Rousseau, sinalizando a necessidade de uma mudança política e moral. O que o filósofo propõe é educar *Emílio* para seguir o curso da natureza para melhor viver em sociedade. E isso só será possível através de uma educação negativa e livre. “Deixa-se a criança livre para se formar por meio de sua própria experiência, sendo a natureza seu melhor preceptor” (PISSARA, 2003, p. 61).

A concepção do homem livre está na base do projeto pedagógico de Rousseau, significando o resgate do homem natural, o qual “[...] vivia livre, tendo como marca da sua existência a liberdade, o que lhe permitia uma vida sem imposições de outros homens, bem como não vivia em função de um outro senão consigo mesmo” (NOGARO; POKOJESKI, 2004, p. 94). Ao acentuar o papel da educação, Rousseau o faz de forma a valorizar a natureza, justamente porque é nessa trajetória que se dá a própria experiência sobre as relações dos homens com as coisas. Essas relações é que irão pautar toda a vida do ser humano na busca pelo conhecimento para caracterizar-se como ser social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida do projeto pedagógico de Rousseau é justamente a crença na boa natureza do homem. A problemática que se coloca é como de conservar essa sua qualidade originária. Rousseau define o homem natural como aquele que se basta a si mesmo. “O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante” (ROUSSEAU, 1999, p. 11). O filósofo genebrino aponta a instituição educacional como a principal responsável pela desnaturação do homem, isto é, retiram sua existência absoluta, dando-lhe uma relativa.



A educação natural preconizada por Rousseau, retratada no *Emílio*, não significa um retorno à vida primitiva, selvagem, isolada, mas sim, afastamento dos costumes da época, principalmente da vida artificial que girava em torno das convenções sociais. Essa educação deve levar o homem a tomar decisões e agir por interesses naturais sem imposições de regras exteriores. Rousseau critica veementemente uma educação voltada apenas para o conhecimento livresco. O homem não é apenas razão, mas é dotado de emoções, sentimentos, instintos. Todos esses elementos têm um significado ímpar para Rousseau, pois mostra que são mais dignos de confiança do que os hábitos do pensamento que a sociedade criou e impõe ao indivíduo. Para Rousseau, a educação do homem começa com o nascimento; antes de falar, antes de ouvir, ele já se instrui. Sendo assim, Nogaro e Pokojeski (2004, p. 94) sustenta que “[...] a primeira educação não vem de fora, mas é pautada no livre enunciado do pensamento, na mais elementar associação por meio do contato com a natureza

Palavras-chave: Educação. Liberdade. Educação Natural.

REFERÊNCIAS

DENT, N. J. H. **Dicionário de Rousseau**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

JOSÉ, Francisco; FALCON, Calazans. **Iluminismo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios).

NOGARO, Arnaldo; POKOJESKI, Sueli. O conceito de educação no *Emílio* de Rousseau. **Revista Espaço Pedagógico**. Faculdade de Educação. Universidade de Passo Fundo. vol.11, n. 2, jul/dez – 2004. Rio Grande do Sul, UPF. p. 92 – 110.

PISSARRA, Maria Constança. **Rousseau: a política como exercício pedagógico**. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Logos).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. Tradução de Vicente Sabino Junior. São Paulo: José Bushatsky Editor, 1978.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

_____. **Emílio ou da Educação.** Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo:
Martins Fontes, 1999.



O IR E VIR DOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UESB: MEMÓRIA, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DOCÊNCIA

Joice Brito Lima¹
Betânia Silva Leite de Jesus²
Geisa Flores Mendes³

INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada surgiu da necessidade de conhecer os desafios e dificuldades enfrentadas pelos discentes do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESB, *campus* de Vitória da Conquista – BA, que se deslocam cotidianamente para estudar buscando identificar as representações sociais da docência para esses estudantes. Nesse sentido, a pesquisa tem por objetivo analisar as memórias e representações sociais desses discentes considerando as implicações do ir e vir na dinâmica dos sujeitos sociais que vivenciam essa condição e a identificação do significado da docência que permeia a formação do professor.

A pesquisa configura-se como um desdobramento de uma pesquisa maior que tem o propósito de reconstruir a memória do Curso de Geografia da UESB. O referido Curso tem recebido muitos alunos de outras localidades e esse aspecto merece atenção especial no sentido de compreender quais os principais desafios e dificuldades que esses alunos enfrentam no processo de formação docente e também com o propósito de compreender o significado da docência para esses discentes. Tal pesquisa se justifica pela importância de conhecer e sistematizar tais informações que são imprescindíveis para a condução do Curso de Geografia.

Diversos são os autores que têm se dedicado à temática da memória e das representações sociais trazendo contribuições significativas, que têm possibilitado

1 Graduada do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESB. Membro do Grupo de Pesquisa Espaço, Memória e Representações Sociais. Bolsista Fapesb. UESB/BRASIL. Endereço eletrônico: joicebrito123@hotmail.com

2 Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Pesquisa Estado Capital e Políticas de Re-Ordenamento Territoriais (CNPQ). Bolsista Fapesb. Endereço eletrônico: betanialeite1992@hotmail.com

3 Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia., UESB/BRASIL. Endereço eletrônico: geisauesb@yahoo.com.br



compreender aspectos que muitas vezes permanecem à margem das análises voltadas para a discussão da mobilidade e do significado da docência.

A pesquisa se estruturou com base nas categorias de análise Memória, Representações Sociais, Mobilidade, lugar e docência. Assim, buscou-se o suporte teórico principalmente em Halbwachs (1990), Carlos (1996), Almeida (2003) e André (2010).

METODOLOGIA

No que concerne aos aspectos metodológicos enfatiza-se que a pesquisa, ainda em andamento, é de natureza qualitativa. Foi percebido durante a análise dos resultados que cabia abordar a categoria lugar, pois esta está incontestavelmente atrelada ao sentimento de pertencimento dos alunos aos seus respectivos lugares de origem.

Para a realização do mesmo obedeceu-se às seguintes etapas: levantamento de referenciais teóricos com base nas categorias de análise estabelecidas; elaboração e aplicação de questionários junto aos alunos de todas as turmas do Curso de Geografia; sistematização e análise dos resultados obtidos.

Os questionários foram aplicados de forma interativa proporcionando ao pesquisador um maior detalhamento das questões estabelecidas e permitindo uma melhor compreensão da realidade vivenciada pelos alunos.

Durante a aplicação dos questionários alguns alunos se recusaram a responder de maneira interativa e optaram por respostas escritas. Além disso, ao longo da aplicação dos questionários algumas dificuldades foram encontradas, tais como: curto período de intervalo entre as aulas, impossibilidade de responder após a finalização das aulas, seja por motivo de horário de trabalho ou de transporte. Apesar das dificuldades encontradas, de maneira geral, os alunos se mostraram disponíveis para colaborar com a pesquisa.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Halbwachs (1990) aborda a memória dando especial enfoque ao espaço. Assim, afirma que: “[...] não existe memória coletiva que se desenvolva fora de um quadro espacial” (1990, p.99).



Por meio da temática do ir e vir dos discentes do Curso de Geografia foram abordados os desafios enfrentados pelos mesmos a partir do momento em que se deslocam das suas cidades de origem por razões de estudo, se distanciando por um longo período ou diariamente.

O deslocamento dos discentes se torna difícil muitas vezes porque muitos deles não se sentem pertencentes a esse novo lugar que emerge em suas vidas como lugar do estudo.

Ao abordar a relação entre memória e espaço, Carlos (1996) assegura que:

As formas que a sociedade produz guarda uma história, pois o tempo implica duração e continuidade. [...] A memória articula espaço e tempo, ela se constrói a partir de uma experiência vivida num determinado lugar. Produz-se pela identidade em relação ao lugar; assim lugar e identidade são indissociáveis. (1996, p.82)

Esse pertencimento muitas vezes não se efetiva pelo discente na universidade nem mesmo na cidade que ele passa a viver; pois como eles afirmaram as pessoas da cidade Geralmente não se mostram muito acolhedoras, trazendo assim uma tristeza por estar longe da família e por não estar mais inserido naquele grupo em que ele convivia e que se identificava. Para Almeida.

[...] os lugares vividos são frutos das relações tecidas entre os homens e o meio e os sentimentos de pertencimento; sentimentos que correspondem às práticas e às aspirações, estando estas relações codificadas por signos que lhes dão sentido (ALMEIDA, 2003, p.73).

As relações construídas no lugar de origem desses alunos são evidentes e se manifestam no sentido pertencimento, porque o lugar é resultado das experiências do indivíduo junto a outros contextos que fizeram parte, como a sua família, as coisas materiais que possuem esse lugar; ou seja, a igreja, o parquinho, a escola e a feira são exemplos de símbolos que fazem as pessoas rememorem essas relações, nesse sentido, esses alunos ao chegarem em um novo ambiente trazem várias memórias.

Mesmo as novas experiências vivenciadas por esses sujeitos sociais inseridos em outro espaço não retiram deles as memórias que carregam do seu lugar de origem, mas estes não deixam de construir novas relações e novas memórias.

Alguns alunos afirmaram que ficar longe da família não afeta na sua vida pessoal nem mesmo na sua vida acadêmica porque acostumaram a ficar longe e que essa



distância possibilita um amadurecimento para resolver os problemas e assim, conseguem se dedicar somente aos estudos, pois quando estão em suas cidades o foco nos estudos diminui.

No entanto, outros relatam que a distância da família é um fator que interfere nos estudos por sentirem saudade e solidão, além de não se adaptarem muito bem a sua nova realidade o que causa desmotivação para dar continuidade ao Curso. Mas, que por outro lado, o fato de estar em uma universidade é um elemento motivador já que almejam uma condição de vida melhor:

Diante da análise dos dados levantados outro aspecto que ficou evidente foi a preocupação com relação ao mercado de trabalho oferecido na cidade de origem, pois segundo relatos dos entrevistados de onde eles vêm não há tanta oportunidade de emprego para um Licenciado. Só que a grande maioria afirma que mesmo com o mercado escasso eles têm o forte desejo de retornar às suas cidades de origem.

Na formação dos discentes muitas possibilidades auxiliam na construção dos seus conhecimentos e na sua experiência para assumir o seu papel de professor. Além disso, a atuação do professor em sala de aula de certa forma é o espelho para que os estudantes da licenciatura se inspirem como profissionais que desenvolveram a docência.

Quando indagados acerca das memórias sobre a docência os alunos, na sua grande parte, enfatizaram o que os motivou a escolher cursar uma licenciatura, percebe-se que o principal motivo foi a maneira como o docente do ensino básico de alguma forma deixou marcas positivas nas suas memórias.

Uma preocupação que aflige a todos principalmente aos docentes é a formação desses discentes, ou seja, o medo desses futuros profissionais não serem capacitados por falta de apoio e de políticas públicas.

Para André (2010), “[...] um indicador adicional de constituição da área é a insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação dos professores como peça chave da qualidade do sistema educativo”. É necessário que os detentores dos meios de produção e os agentes políticos, lancem um olhar de especificidade para a formação dos docentes, para que estes possam realizar com qualidade o seu trabalho.

CONCLUSÃO



A pesquisa proporcionou um contato significativo com os alunos do Curso, sendo uma experiência bastante produtiva, pois fez enxergar a realidade dos mesmos e saber o significado da docência para eles e quais as dificuldades enfrentadas por esses alunos em relação ao seu distanciamento da família, e também dos transtornos e desgastes que enfrentam com o deslocamento diário para a UESB. Além disso, a distância e o deslocamento interferem na participação dos alunos em projetos e eventos proporcionados pela universidade.

Palavra-chave: Docência. Mobilidade. Memória. Representações Sociais.

REFERÊNCIAS

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

ALMEIDA, M. G. de. **Em busca do poético do sertão:** um estudo de representações. In: ALMEIDA, M. G. de; RATTTS, A.J. P. (Org.). **Geografia:** leituras culturais. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 71-88

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

ANDRÉ, Marli, Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.



**PETIÇÃO INICIAL E MEMÓRIA DISCURSIVA: O PRINCÍPIO DO DEVIDO
PROCESSO LEGAL EM DIFERENTES MATERIALIDADES SIGNIFICANTES**

Jokasta Neves Pires¹
Márcia Helena de Melo Pereira²

INTRODUÇÃO

A petição inicial é o documento, em geral escrito, que inicia o processo judicial cível (DIDIER, 2015). Está prevista no art. 319 da Lei nº 13.105/2015 - Código de Processo Civil brasileiro. O processo judicial é regido por normas jurídicas estabelecidas previamente, as quais os indivíduos participantes do conflito devem se submeter inclusive o próprio Estado-Juiz. O devido processo legal é o nome jurídico para definir o direito a esse processo com todas as etapas previstas em lei e que deverá respeitar garantias processuais mínimas como a ampla defesa, o contraditório, o juiz natural (não escolhido pelas partes) e outras; todas elas indispensáveis. Sendo a petição inicial um elemento constitutivo do devido processo legal, buscamos resgatar, neste trabalho, a memória discursiva daquela por meio do resgate da memória deste. Para isso, utilizaremos três versões das nossas Constituições, quais sejam: a primeira Constituição brasileira (1824), ainda à época do Império; a primeira Constituição da República (1891) e a nossa Constituição atual (1988). Buscaremos, através de tais materialidades discursivas, encontrar os “já-ditos” acerca do devido processo legal presentes em alguns trechos destas Constituições.

METODOLOGIA

Para realizarmos o presente trabalho, selecionamos textos relativos à Teoria

1 Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. (UESB/Brasil). Endereço eletrônico: jokastapires@hotmail.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



Processo e Manuais de Direito Processual Civil, o que nos possibilitou sustentar nossas discussões e relacionarmos os conceitos em estudo, quais sejam: o de memória discursiva, petição inicial, devido processo legal e Estado de Direito. Recortamos materialidades discursivas específicas para estudarmos o princípio jurídico denominado “devido processo legal”. Tomaremos como materialidades discursivas artigos (trechos) que versam sobre o princípio jurídico em estudo presentes em três versões diferentes das Constituições brasileiras, cujo lastro temporal que separa uma das outras nos permitiu observar a construção de um interdiscurso (de uma memória discursiva) que culminou na formação de redes de memórias as quais se refletem na noção de petição inicial que nós temos hoje.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já dito na introdução, a petição inicial é a peça inaugural do processo judicial cível. Todavia, para chegarmos a esse documento escrito, uma série de práticas sociais e ideológicas foi necessária. É sobre isso que pretendemos discorrer.

Os aspetos histórico-sociais da petição inicial nos levam à origem do Estado de Direito, uma vez que o direito processual (normas jurídicas e escritas que regem o processo judicial) é um advento do mesmo. De acordo Rocha (1999, p. 38), “o direito processual, como normas disciplinadoras da atividade jurisdicional, é uma conquista do Estado de Direito já que o Estado absolutista não se dobrava ao direito”. Assim, a partir dessa forma de Estado, é que o devido processo legal começou a ganhar força e surgir – apesar de haver vestígios desse princípio jurídico desde o século XIII.

Ocorre que o princípio do devido processo legal nem sempre foi um direito expresso em nossas Constituições tampouco com o formato que conhecemos hoje. Ele é fruto de práticas sociais, políticas e ideológicas que foram se formando ao longo da nossa história constitucional até chegarmos ao devido processo legal como sendo esse direito a um processo justo, legal, com todas as etapas definidas em lei e com garantias processuais mínimas, tal como ampla defesa e contraditório. Tendo, como base, o que discutimos até aqui, passemos agora a análise da memória desse princípio em materialidades discursivas diferentes.

No que se refere ao conceito de memória discursiva, Pêcheux salienta:

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os



pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p.52).

Sendo, portanto, a memória discursiva conexões sociais, históricas e ideológicas que estão presentes em todos os discursos, passemos à análise de trechos de três versões de nossas Constituições a fim de buscarmos a memória discursiva presente em cada uma delas no que tange ao princípio jurídico em estudo. Iniciamos com um trecho da Constituição de 1824.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. I. Nenhuma Lei será estabelecida sem utilidade publica. XI. Ninguem será sentenciado, senão pela Autoridade competente, por virtude de Lei anterior, e na fórmula por ella prescripta. (ARTIGO Nº 179 da Constituição do Império – 1824)

Na materialidade discursiva acima, encontramos elementos que apontam para o devido processo legal. Quando o trecho da Constituição relata que “nenhuma lei será estabelecida sem utilidade pública e que ninguém será sentenciado, senão pela Autoridade competente, por virtude de Lei anterior, e na forma por ela prescrita” percebemos que se trata de idéias processuais que apontam para um processo regido pela lei. Nessa Constituição, não havia, ainda, menção evidente ao princípio do devido processo legal, mas já podemos notar elementos dele em alguns artigos, como o acima. Esses elementos discursivos mostram uma memória ou pré-construídos presentes nas práticas políticas e ideológicas que já vinham sendo desenvolvidas em Constituições de Estados europeus e também nos Estados Unidos, uma vez que os ideais burgueses atravessavam a formação política e econômica da época, se dissipando por toda a civilização ocidental, buscando um Estado de economia capitalista, com três poderes autônomos entre si, com Constituições escritas que trariam os direitos fundamentais de igualdade, liberdade e fraternidade como marcas a serem seguidas, enfim, buscavam a formação do chamado Estado de Direito, no qual todos estão submetidos à lei, inclusive o próprio Poder estatal.

Em 1891, tivemos a promulgação da segunda Constituição brasileira e a primeira do sistema republicano. Nesta, a presença do princípio do devido processo legal também não foi trazida expressamente, mas pode ser notada no trecho seguinte:

Art. 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes



no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: § 9º - É permitido a quem quer que seja representar, mediante petição, aos Poderes Públicos, denunciar abusos das autoridades e promover a responsabilidade de culpados. (ARTIGO nº 72 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil -1891).

Aqui, notamos a presença da retomada de implícitos, já que a Constituição anterior (1824) permitiu que uma memória discursiva se formasse. Assim, elementos que indicavam a formação do devido processo legal como conhecemos hoje e, desse modo, da petição inicial, permaneceram nesta Constituição e foram se ampliando. É o que vemos no seguinte trecho: “é permitido a quem quer que seja representar, mediante petição, aos Poderes Públicos, denunciar abusos das autoridades e promover a responsabilidade dos culpados”. Nesse trecho, vemos um elemento constitutivo do devido processo legal, já que o direito de peticionar ao Poder Judiciário é fundamental para que o processo seja justo e legal, como é exigido hoje. Porém, essa memória discursiva a qual nos remota a materialidade acima nos permite notar forças antagônicas que, como diz Pêcheux (2010, apud, FRANÇA, 2015), vem perturbar a rede de “implícitos”, já que havia, à época, interesses políticos e econômicos que impediam a concretização de outros aspectos próprios do devido processo legal já presentes em Constituições como a norte-americana que, inclusive, foi a Carta Magna na qual se pautou toda a produção da Constituição de 1891 (chamada de Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil). Como exemplo, temos elementos liberais democráticos que estavam presentes na Constituição americana e que não foram contemplados em nossa Constituição de 1891, devido a interesses econômicos das oligarquias latifundiárias da época que exerceram grande influência na redação do texto da mencionada Constituição.

Em 1988, promulgou-se a atual Constituição da República. Pela primeira vez, o princípio do devido processo legal veio expresso no texto constitucional. Podemos notá-lo na redação abaixo:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: LIV - ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal (ARTIGO nº 5º da Constituição da República Federativa do Brasil - 1988).

No artigo acima, vemos a clara previsão do direito ao devido processo legal,



quando menciona que “ninguém será privado de seus bens sem o devido processo legal”. Esse direito foi construído ao longo da história política, econômica e ideológica do Brasil por meio de redes de memória que se formaram no decorrer de práticas sociais. O processo judicial devido e legal ganhou mais valor, sendo marcado por garantias constitucionais inafastáveis, fruto de uma construção histórica que atravessa todos os textos constitucionais, trazendo, de cada um deles, “implícitos” e “já-ditos” até chegarmos à noção que temos hoje do processo judicial e da petição inicial.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, procuramos investigar a memória discursiva presente na noção de petição inicial por meio do princípio do “devido processo legal” presente em três versões das nossas Constituições. Para isso, fizemos uma rápida abordagem da teoria da Análise do Discurso, de linha francesa, destacando o conceito de memória discursiva. Averiguamos que, em cada versão das Constituições investigadas, houve uma retomada de memórias discursivas. A Constituição de 1824 buscou implantar elementos do Estado de Direito, assim como a construção de um devido processo legal já presentes em outras nações e que vinham se disseminando pelo Ocidente. Com a independência do Brasil de Portugal, procurou-se estabelecer, aqui, um documento com leis escritas que fosse reger a vida estatal, como vinha ocorrendo em outros territórios. Esses elementos foram absorvidos pela Constituição de 1891 e ampliados, o que levou a uma retomada de memória e valorização do direito ao devido processo legal. Porém, foi com a Constituição de 1988, apelidada de Constituição Cidadã, que o princípio do devido processo legal foi expresso em nossa Carta Magna. Assim, através da história que já vinha sendo construída, chegou-se a uma ideia mais ampla do que seria o devido processo legal, gerando uma valorização e ampliação dos direitos que ele abarca.

Palavras-chave: Memória Discursiva. Petição Inicial. Devido Processo Legal.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Constituição Política do Império do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 18/04/17.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 18/04/17.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 18 abr. 2017.

DIDIER JR., Fredie. **Curso de Direito Processual Civil.** 17^a ed. Salvador: Jus Podivm, 2015.

FRANÇA, Thyago Madeira. Um olhar sobre o conceito de memória discursiva de Michel Pêcheux. **Interletras.** V. 4, Ed. n^o 22, de Out./2015 a Mar./2016.

ROCHA, José de Albuquerque. **Teoria Geral do Processo.** São Paulo: Malheiros Editora LTDA. 4^a ed. 1999.



A CONCEPÇÃO DE ESPAÇO E OS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Jonathan Aurélio Sousa Sales Silva¹
Stefanie Santos Novaes²
Vilomar Sandes Sampaio³

INTRODUÇÃO

Existe um leque de discussões acerca do verdadeiro objeto de estudo da ciência geográfica. Isso porque, ao longo do processo de formação da Geografia enquanto ciência, seu objeto de estudo se modificou dentro das suas várias matrizes de conhecimento, inclusive reflexo na forte dicotomia entre Geografia física e humana. O fato é que existem tantos objetos de estudo quanto geógrafos, pois a visão de mundo e a compreensão de cada um, direciona o suporte que a ciência geográfica estrutura (MORAES, 1987).

A geografia enquanto disciplina escolar também conta com vários objetos de estudo, e esses também se modificam de acordo com a concepção de mundo do professor. Assim, se faz importante compreender a postura pedagógica do professor ao lecionar Geografia, uma vez que, as visões de mundo distintas desses profissionais distinguem sua forma de ensinar. Traçar a tendência pedagógica desses professores de acordo com sua concepção de mundo também se faz importante, pois provoca uma mudança nos preceitos equivocados de um ensino engessado, caminho contrário a uma aprendizagem significativa (FURTADO, 2008).

O presente trabalho buscou compreender a concepção de Espaço Geográfico para o professor de Geografia e seus reflexos na prática pedagógica. É de extrema necessidade entender essa relação, pois a Geografia exerce papel de grande importância na formação de um cidadão mais consciente e atuante no espaço geográfico.

1 Gradando em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Endereço eletrônico: jonathanaurelio.sss@gmail.com

2 Gradanda do curso de licenciatura plena em geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, bolsista do programa institucional de iniciação à docência, PIBID. UESB. Brasil. Endereço eletrônico: stefanienovaes@gmail.com

3 Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Brasil. Endereço eletrônico: viladea@yahoo.com.br



METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse trabalho foram aplicados questionários a quatro professores de Geografia que atuam no ensino médio público de duas escolas estaduais da cidade de Vitória da Conquista – BA. Dos quatro professores pesquisados, os dois primeiros, denominados P1 e P2, atuam no Centro Integrado de Educação Navarro de Brito; e os outros dois professores, P3 e P4, lecionam no Colégio Estadual Adelmário Pinheiro.

Pelos resultados alcançados foram feitas as relações com as tendências pedagógicas esquematizadas por José Carlos Libâneo (1984) em sua obra *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos*. A tendência pedagógica nem sempre é concreta e possui grande variabilidade pela riqueza das práticas que foram observadas, daí a dificuldade de traçar ou classificá-la, porém, é importante pois fornece subsídio para a auto avaliação do professor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O professor de Geografia possui um grande papel de construtor do pensamento crítico e atuante do aluno. “A Geografia é uma disciplina de caráter estratégico na qual, inicialmente, a construção da aprendizagem é fundamentada na consideração da realidade vivenciada do cotidiano para se buscar diversos questionamentos” (NETO; BARBOSA, 2010, p. 163). E para tanto, muitos são os caminhos que o professor pode seguir para alcançar esse objetivo.

A formação do professor e a maneira como o espaço é compreendido a partir da Geografia, são caminhos para a compreensão da postura pedagógica desse profissional, e como sua visão de mundo pode se relacionar com sua maneira de ensinar.

Na formação, a construção de uma identidade profissional e a importância da autonomia do pensar devem ser considerados. Sobre isso Cavalcanti (2002) afirma:

Outro elemento que tem sido considerado importante na formação do professor é o da construção da identidade profissional [...] É essa identidade profissional que ajuda o professor a delinear suas ações, a



fazer escolhas, a tomar decisões, posições, a definir por determinados comportamentos e estratégias de pensamento no exercício da profissão (CAVALCANTI, 2002, p.113)

Para que o professor se posicione e defina conceitos de forma independente, a construção da sua identidade profissional é de extrema importância, pois confere a atividade docente do seu cotidiano com base nos seus valores e na sua forma de situar, representar e atuar no mundo.

A delimitação do objeto de estudo da Geografia possui grande relação com a realidade e a forma de concepção da mesma de cada geógrafo. Por exemplo, Kant(1755) definia a Geografia como o estudo da superfície terrestre; Humboldt(1845) como sendo o estudo da paisagem; Hartshorne (1978) propôs como estudo da diferenciação de áreas; Ratzel (1882) o estudo do espaço; La Blache (1893) um estudo da relação entre homem e meio. Moraes (1987) confirma que o processo de renovação da Geografia, o que é adotado como critério do objeto de estudo da geografia são as diferentes concepções de mundo. O professor, como profissional do ensino, também traz consigo concepções de mundo distintas, o que reflete na maneira como os elementos dessa ciência são abordados dentro da sala de aula. Sobre isso Libâneo afirma:

[...]que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teóricos metodológicos, explicita ou implicitamente (LIBÂNEO, 1984, p.19)

No quadro 1, é inserido uma síntese da resposta dos professores sobre a percepção de cada sobre a importância da Geografia para o processo ensino e aprendizagem:

Quadro 1: Percepção sobre o Ensino de Geografia

Prof. (a)	O que se espera do Ensino de Geografia
P1	Transmitir, mediar, construir saberes com os educandos sobre a relação do ser humano sobre o meio ambiente de forma contextualizada. Neste processo de ensino-aprendizagem os conhecimentos do aluno servem de motivação para a descoberta de novos saberes.



P2	Que os alunos tenham posturas reflexivas em relação ao mundo e suas transformações, desvendando a realidade, desenvolvendo o raciocínio espacial, contribuindo assim para a prática da cidadania. Que posicione de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais.
P3	Levar o educando a conhecer, interpretar e atuar no seu espaço de vivência e a se perceber enquanto agente de atuação e transformação do seu espaço e da sociedade no qual está inserido, a se perceber enquanto sujeito dos seus direitos, da sua sociedade, enfim da sua cidadania.
P4	Oportunidade de selecionar conteúdos previstos nos PCN escolhendo aqueles que acho mais importantes para cada série, pois não dá para trabalhar todos os previstos.

Fonte: Pesquisa de campo, 2017

De maneira geral, com exceção do professor P4 que procura ministrar os conteúdos previstos nos PCN, os professores buscam fazer com que o aluno compreenda o espaço geográfico e nele atue de maneira crítica, exercendo o direito e os deveres de um cidadão. O que corrobora com algumas de suas concepções sobre o papel da escola, e a relação mantida com o aluno dentro da sala de aula.

Constatou-se, em síntese, que a estruturação da relação com o aluno dentro da sala de aula baseia-se no diálogo como elemento básico. Os quatro professores entrevistados afirmaram que a relação é construída tendo o diálogo como chave, promovendo uma horizontalidade de posições, onde o educador e o educando são sujeitos do ato do conhecimento. Possuindo uma visão de sistematização do conhecimento a partir de troca de experiência coletivas, ponto chave para a construção de um cidadão que atue de maneira significativa em sua comunidade.

Outro fator importante que também foi questionado aos professores, é o papel da escola. Segundo Libâneo (1984, p.19) a escola “cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos”. De acordo com os professores a escola, em síntese, assim como a educação em geral, é a atividade onde os professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa realidade a fim de nela atuarem. Ou seja, a escola é o espaço



que absorve o conhecimento da realidade, na verdade a realidade é refletida na escola, sistematiza-o e utiliza-se dele para atuar, e formar agentes de modificação, na realidade.

Foi constatado ainda, que os professores seguem uma tendência pedagógica progressista libertadora, ao que diz respeito a relação com o aluno na sala de aula e o papel da escola, o que é tratado por Libâneo (1984). Não é próprio, nessa tendência pedagógica, o ensino escolar. Porém, professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotado pressupostos dessa pedagogia.

CONCLUSÕES

Através da pesquisa foi possível constatar que, assim como a concepção de Espaço Geográfico influencia nos seus objetivos de estudo da ciência geográfica, a visão de mundo do professor também possui relação com sua prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da ciência enquanto disciplina escolar, refletindo no seu método de ensino, na relação professor/aluno e no papel que a escola possui.

Obteve-se um salto muito importante no que diz respeito a mudança da relação de ensino/aprendizagem e professor/aluno. O conhecimento da ciência geográfica enquanto disciplina escolar é tratado com relevância, e prioriza a construção do saber crítico e da formação de um cidadão mais consciente e atuante face a relação homem/meio estruturada no espaço geográfico, seguindo tendências pedagógicas mais libertárias. Realidade muito distante da forma de ensinar geografia nas escolas em outros momentos históricos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Tendência pedagógica. Processo ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002. v. 1. 127p



FURTADO, J. C. F. **Aprendizagem Significativa:** modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. v. 1000. 96 p.

LIBÂNEO, José Carlos **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico social dos conteúdos edições Loyola-5, São Paulo 1984.

MORAES, Antônio Carlos **Geografia:** pequena Historia Crítica13. Ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 1987

NETO, F. O. L.; BARBOSA M. E. S O ensino da Geografia na educação básica: Uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na geografia escolar. **Geosaberes** – v. 1, n. 2, Dezembro/2010.



A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: OPERADOR DE TELEMARKETING

Jordan Rodrigues dos Santos¹
Sânia Nayara da Costa Ferreira²

INTRODUÇÃO

Desde o início dos anos de 1990 assistimos à nível mundial o aprofundamento do processo de reestruturação produtiva, sobretudo no cenário brasileiro, o qual realizou o incremento do uso de novas tecnologias para aumento da produção e redução de custos, bem como a racionalização do trabalho, isto é, de novas formas de gerenciamento do trabalho e da execução das atividades produtivas. Nesta nova organização do trabalho e introdução de novas tecnologias, incluem os Telemarketings e os teleoperadores, com os quais temos contato frequentemente através das múltiplas formas de vendas e atendimento a serviços à distância.

Neste cenário de precarização das relações de trabalho e no qual se relativiza e põe em dúvida a validade teórica e científica da categoria trabalho³, situamos a profusão dos denominados *Call Centers* e a existência do operador de telemarketing. Está dá forma a uma nova categoria de trabalhador, o infoproletariado, nos termos de Ricardo Antunes e Ruy Braga (2009). São trabalhadores que sofrem duro processo de exploração de sua força de trabalho atentando contra a sua saúde física e mental, bem como um setor que se configura como uma opção de emprego para as denominadas “minorias sociais”.

Conforme Ricardo Antunes (2005), as empresas e indústrias têm cada vez mais necessidade de imprimir uma “empresa enxuta”. Orientada pelas demandas do capital, a reestruturação produtiva dá forma à progressiva redução do trabalho vivo⁴, enfatizando

1 Mestrando no Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) na linha de pesquisa Trabalho-Educação. É professor docente I - Secretaria de Estado de Educação. Universidade Federal Fluminense, Brasil. Endereço eletrônico: jordansociologia@outlook.com

2 Atualmente, associada ao Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF-UERJ-EPSJV/Fiocruz) e Pesquisadora Auxiliar do Projeto de Pesquisa “Historiografia em Trabalho e o Pensamento Crítico: como se escreve a história da Educação Profissional”, coordenado pela Professora Doutora Maria Ciavatta. Universidade Federal Fluminense, Brasil. Endereço eletrônico: sanianayara@id.uff.br

3 Ver Ricardo Antunes (2005) e Gaudêncio Frigotto (2009).

4 Trabalho realizado pelo trabalhador, sobre o qual é protagonista e não acessório a uma dada maquinaria.



a utilização de trabalho morto⁵. Outro desdobramento desse processo se caracteriza por constituir a “sociedade dos descartáveis”, a alta rotatividade de mão de obra e a facilidade de substituição da mesma.

Outros fatores que contribuem para a precarização do trabalho, além dos supracitados, são: o discurso utilizado pelas empresas modernas pautadas pela qualificação, pela competência e a gestão do conhecimento, tornando-o ainda mais degradante. Esse discurso está intimamente ligado ao ideário da “empresa enxuta”, que aumenta a utilização de aparatos tecnocientíficos, diminuindo o trabalho vivo e ensejando o aumento da informalidade, terceirização, contratos temporários e jornadas de trabalho reduzidas (ANTUNES, 2005, p. 17-18).

O objetivo das pesquisas de Antunes (2005; 2009) foi analisar quais os aspectos do trabalho de telemarketing que contribuem para a sua condição precária que, por sua característica de ser desempenhado em carga horaria reduzida ou “*part-time*”, impactando na remuneração do trabalhador; também possui consequências negativas, ocasionando danos mentais e físicos aos trabalhadores dados pelas contingências e pressões vividas pelo operador de telemarketing num *Call Center*.

METODOLOGIA

Para realização deste texto utilizamos como metodologia de pesquisa a revisão de literatura acerca do objeto em questão: precarização do trabalho de telemarketing. Neste sentido, perquirimos parte da bibliografia sobre o tema, realizando a análise das categorias utilizadas para situá-lo e caracterizá-lo historicamente, tendo como base o materialismo histórico dialético, segundo o qual nenhum fenômeno pode ser compreendido isoladamente, pois é resultado do momento histórico, econômico, social e cultural que o circunscreve (MARX, 1982; CIAVATTA, 2015) e a história como produção social da existência (MARX; ENGELS, 2007; CIAVATTA, 2012 [Historiografia em Trabalho e Educação e o Pensamento Crítico – Como se escreve a história da Educação Profissional]).

A partir das fontes secundárias indicadas, identificamos os processos pelos quais os operadores de telemarketing se constituem como uma forma de trabalho precarizado e danosa em níveis físico e psicológico para o trabalhador. Nos termos de Vieira e Silva

5 Trabalho realizado pelo trabalhador subsumido ao maquinário industrial, ao incremento tecnológico, pelo qual perde sua autonomia.



(2016, p. 5):

Descrevendo o desgaste na jornada diária da atendente de telemarketing, Antunes (2011, p. 132) indica que elas “ficam quase todo o tempo de trabalho sentadas, coladas ao visor do microcomputador e ao teclado, sob rígida vigilância das supervisoras, que exigem sempre maior produtividade e controlam o tempo médio de atendimento das trabalhadoras”, em relato similar aos de Jessé de Souza (2012, p. 64) e de Christophe Dejours (1992, p. 102-103) que retrata o já mencionado método utilizado para gerar produtividade mediante pressão e tensão nervosa.

Assim, mais especificamente no Brasil, o processo de flexibilização das relações de trabalho, de terceirização, e o aumento da informalidade (que na realidade brasileira considera contratos de trabalho que não obedecem à legislação social de proteção aos trabalhadores), ampliando a precarização do trabalho, constituem importantes instrumentos para burlar a legislação trabalhista brasileira. A ampliação do setor de telemarketing e das empresas de tecnologia da informação são exemplos desse processo, de modo a fomentar a precarização do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ricardo Antunes (2014) realiza uma breve análise do contexto de mudanças nos modos de produção e de acumulação do capital a partir de meados dos anos 1980, sobretudo na década seguinte, como refletiram na compreensão da categoria do trabalho, como o desenvolvimento tecnológico veio a colocar em risco a validade teórica da categoria trabalho, propalada, sobretudo, nos países do norte cujas realidades são diversas e muito díspares no que diz respeito aos países denominados do “sul”, menos industrializados e desenvolvidos numa relação de dependência tecnológica e de subordinação aos países do norte no que concerne a divisão internacional do trabalho. Neste sentido, trata-se de uma concepção eurocêntrica da categoria trabalho uma compreensão limitada do que é o proletariado, conforme explica Antunes (2005, p. 24-39).

Os pressupostos e a lógica do taylorismo e do fordismo unidos à “pragmática” da produção flexível e as novas técnicas gerenciais de organização, a apropriação do trabalho e da captura da subjetividade do trabalhador desenvolvidas pelo Toyotismo, introjetando



uma nova forma de ser do trabalhador, contribuíram para fortalecer esse novo paradigma de um suposto “adeus ao trabalho”.

Neste contexto aparece uma nova categoria de trabalhadores, chamados, conforme Antunes e Braga (2009), de infoproletariado. Trata-se de trabalhadores que vendem sua força de trabalho e têm como principal ferramenta de trabalho um aparelho de computador ou outro equipamento informacional como, por exemplo, um celular ou similar; máquinas que estão em processo de expansão em sua utilização e aplicação no mundo do trabalho, conforme Antunes (2010). O autor cita duas categorias desses trabalhadores: os que atuam na indústria de *softwares* e os que atuam no telemarketing.

Caracteriza como funções que possuem, por conta da pressão e exploração associada aos baixos salários, uma alta rotatividade. Além disso cabe ressaltar um dado importante que diz respeito ao gênero e à identidade de gênero, bem como ao perfil de profissionais que atuam nas centrais de *Call Center*, é que 70% deles é composto por mulheres e uma parcela muito significativa composta por homossexuais (ANTUNES, 2010; SILVA, 2013).

Verifica-se a incidência de doenças como, por exemplo, lesão por esforço repetitivo (LER), além de outros efeitos nocivos à saúde deste trabalhador tais como: estresse, problemas emocionais, cansaço físico e mental, dores nos olhos, problemas de postura, agressividade.

Dejours (apud VIEIRA; SILVA, 2016) destaca a “tensão nervosa”, caracterizada pelo estresse do trabalho ocasionado pelo interlocutor do atendente de telemarketing. Desdobra-se desse contexto a estratégia de, inclusive como forma de dissipar a tensão e evitar reações agressivas, encerrar o seu atendimento de forma rápida. Essa realidade é explorada pela gerência que comanda a central de atendimento com fins de melhorar os índices e metas de produtividade.

As características que permitem aproximar essa categoria profissional ao taylorismo e fordismo é o controle exercido sobre o desempenho desses trabalhadores e, principalmente, o controle do tempo de execução do atendimento realizado pelos mesmos. Ocorre a formulação de roteiros preestabelecidos; o sujeito executa ações formuladas e “pensadas” pela gerência da central. Além da referência taylorista fordista, possui componentes do Toyotismo: “ao mesmo tempo é um trabalho que sofre também os envoltórios oriundos da chamada produção toyotista tais como todos os mecanismos são possíveis para que se tente envolver o trabalhador dentro do ideário da empresa” (ANTUNES, 2010, p.1).



CONCLUSÕES

As leis trabalhistas que dizem respeito aos operadores de telemarketing, em nosso entendimento são desrespeitadas. Pois existe uma legitimação implícita, que escamoteia a realidade do ambiente de trabalho dos *Call Centers* e extrapola a competência das empresas. Ressaltamos que a carga horária de trabalho de um operador de telemarketing é de seis horas diárias, podendo chegar a oito horas diárias com as horas extras, e com uma folga semanal. Além disso, tem-se outro agravante, que é o afastamento do sindicato representativo da classe. Consoante Antunes (2010): “Há vários setores do telemarketing no Brasil cuja atuação sindical é completamente controlada pelas empresas, o que dificulta muito a situação dos trabalhadores”.

Trata-se de um trabalho individualizado, cuja atividade se limita a uma PA (Posto de Atendimento), contendo um computador, um telefone, uma mesa, uma cadeira edivisórias de madeira, para separar um operador de outro. Conta com a presença constante de um supervisor monitorando, cobrando resultados e rendimento produtivo com qualidade. Agrava-se a condição de trabalho desses operadores e seu modo de organização, uma vez que os tempos de intervalo/pausa são muito curtos (varia de cinco a vinte minutos) para alimentação e necessidades fisiológicas.

O contexto e o ambiente de trabalho no qual insere o trabalhador de telemarketing, compromete sua capacidade organizativa, mobilização e articulação política, pois nas palavras de Antunes (2010) “trata-se de um setor novo sem tradição sindical”. Possui uma rotina de trabalho acachapante, sobre pressão e salários extremamente baixos. Trata-se de uma atividade de trabalho caracterizada por uma forte individualização, cujas cobranças baseadas em metas de qualidade de atendimento e de produtividade, fomentam uma perspectiva meritocrática de modo a aproximar o operador de telemarketing ainda mais no universo ideológico da empresa (objetivos e valores). Além desses processos, um dado que aprofunda a vulnerabilidade do trabalhador em relação à proteção da legislação trabalhista é a institucionalização de uma política empresarial de afastamento dos sindicatos que representam a categoria.

Palavras-chave: Trabalho. Precarização. Operador de Telemarketing.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil**. Estudos Avançados, 28 (81), 2014.

_____. **Ricardo Antunes e novas formas de trabalho**. [06 de janeiro, 2010]. Rio de Janeiro: Blog de divulgação do Grupo de Pesquisa em Teoria do Estado e Globalização (GPTEG). S/d. Disponível em: <http://teoriadoestado.blogspot.com.br/2010/01/ricardo-antunes-e-novas-formas-de.html> - Acesso em abril de 2017.

_____. **Precarização do trabalho virtual do Call Center e da TI**. [15 de setembro, 2010]. São Paulo: Editora Boitempo. Entrevista concedida a Raquel Casiraghi. S/d. Disponível em: <http://www.boitempoeditorial.com.br/v3/news/view/907> - Acesso em abril de 2017.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX Karl. Prefácio à contribuição à crítica da economia política. In: MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SILVA, Dayana Gusmão da. *A inserção subalternizada dos Homossexuais no Mercado de Trabalho de Telemarketing no Município do Rio de Janeiro*. In. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires: Universidad de Buenos, 2013.

OLIVEIRA, Sirlei Marcia de. *Os trabalhadores das centrais de teleatividades no Brasil: da ilusão à exploração*. In: ANTUNES, Ricardo, BRAGA, Ruy (Orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

VIEIRA, Cainã Domit; SILVA, Lenir Aparecida Mainardes da. *Capital, Trabalho e Educação: da precarização do trabalho no telemarketing à emancipação humana*. In. Anais do X Seminário do trabalho. Trabalho, crise e políticas sociais na América Latina. Marília: UNESP, 2016.



MEMÓRIA E PODER NO FUNCIONAMENTO DA CONGREGAÇÃO PARA DOCTRINA DA FÉ

Jorge Cleiton Silva Souza
Edvania Gomes da Silva

INTRODUÇÃO

Em 1965, sob os auspícios das reformas realizadas pelo Concílio Vaticano II, o papa Paulo VI transformou definitivamente a antiga Congregação da Inquisição Romana, ou Santo Ofício (SO), na Congregação para a Doutrina da Fé (CDF). Essas transformações vinham ocorrendo desde meados do século XIX, quando a Inquisição começou a modificar seus procedimentos, passando, desde então, a operar na vigilância e na correção de ideias. Essa gradual ruptura com o *modus operandi* da antiga Inquisição se dá, principalmente, “por ela não está adaptada às circunstâncias históricas” (Congregação para a Doutrina da Fé, 1965, *Integrae servandae*).

Nesse sentido e, sobretudo, no contexto da Igreja Católica, a Congregação para a Doutrina da Fé, a mais antiga das nove congregações da Cúria Romana, está a serviço da Igreja defendendo e zelando pela doutrina e pela tradição, a fim de que seja mantida a “integridade/verdade” contida no *Depositum fidei*.

Neste trabalho, objetivamos analisar alguns documentos oficiais que tratam dos fundamentos da Sagrada Congregação para Doutrina da Fé (CDF), a fim de mostrar qual o lugar da referida Congregação na Igreja Católica e, com base nisso, verificar de que forma as práticas da CDF se relacionam, ou não, com as noções de poder disciplinar e biopoder, conforme apresentadas na arqueogenealogia foucaultiana.

METODOLOGIA

Em relação à metodologia de coleta de dados, o *corpus* deste trabalho é composto por alguns documentos produzidos e/ou publicados pela CDF (cartas, instruções, declarações,



regulamentos, etc.). Esses documentos foram coletados, catalogados e, posteriormente, analisados.

No que se refere à metodologia de análise dos dados, foi empreendida uma análise com base em alguns conceitos operacionais da arqueogeneologia de Foucault, a saber: i) poder disciplinar, compreendido como uma tecnologia de poder que atua sobre o indivíduo, tendo em vista docilizá-lo a fim que se torne um corpo útil; ii) biopoder que, diferentemente do poder disciplinar, age sobre o corpo coletivo, o grupo e não sobre o indivíduo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Igreja Católica sempre demonstrou preocupação com a questão da Fé. Ao longo de sua história, desenvolveu mecanismos que possibilitaram a defesa de sua suposta unicidade, buscando conter as possíveis dissidências. Os Tribunais Eclesiásticos, bem como a Inquisição, foram fortes expressões desse anseio e serviram para marcar esse lugar dentro do Catolicismo.

A Congregação para a Doutrina da Fé, hoje, corresponde a esse lugar que foi historicamente construído para dar conta dessa finalidade: a de defender o patrimônio sagrado da fé contido nas Escrituras Sagradas e na Tradição da Igreja, ou seja, o *depositum fidei*. A Constituição Apostólica *Pastor Bonus* (1988), a qual trata da Cúria Romana, no seu artigo 48, ao tratar da CDF afirma que a:

Função própria da Congregação da Doutrina da Fé é promover e tutelar a doutrina sobre a fé e os costumes em todo o mundo católico: é, portanto da sua competência tudo o que de qualquer modo se refira a essa matéria.

E, ainda:

A fim de tutelar a verdade da fé e a integridade dos costumes, ela empenha-se incansavelmente por que a fé e os costumes não sofram dano, por causa de erros de qualquer modo divulgados.

Vemos, nos excertos acima, a materialização do discurso que atravessa a Igreja Católica, o qual afirma que a referida igreja é a detentora da “verdade da fé”. É esse discurso que, supostamente, garante à igreja católica o direito de tutelar a fé, reafirmando o dogma da infabilidade frente à massa dos fiéis, ou seja, daqueles que estão sujeitos a



esse discurso. Dessa forma, a igreja católica exerce a prerrogativa de construir, moldar e reformar subjetividades, tendo em vista a “unicidade da fé”. Assim, quando ela afirma que é seu dever “tutelar a verdade da fé e a integridade dos costumes”, recorre a uma memória segundo a qual existe uma verdade que precisa ser defendida, preservada, logo, aquilo que não figurar dentro desse campo é de imediato desqualificado e classificado como transgressão dessa verdade.

Ainda em relação à Igreja e ao poder que essa exerce sobre os fiéis, o Magistério da Igreja refere-se à função de ensinar como sendo uma função “da competência exclusiva dos Pastores, sucessores de Pedro e dos outros Apóstolos”. Cabe, portanto, ao Papa e aos bispos a missão de interpretar autenticamente a Palavra de Deus. É pertinente a eles, também, defender e zelar fielmente pelo depósito da fé. Os fiéis, por sua vez, devem obedecer e seguir.

A partir disso, verificamos, inicialmente, como o poder disciplinar está fortemente marcado na Igreja, bem como nas práticas da CDF, já que esta atua em nome daquela. Essa tecnologia de poder funciona como uma rede que atravessa todas as instituições. Atua no corpo dos indivíduos, vigiando e punindo, para que os corpos fiquem dóceis e úteis. Dessa forma, o indivíduo deve se adequar às normas estabelecidas pelas instituições. De acordo com Foucault:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...]. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. (FOUCAULT, 2013, p. 164)

Em linhas gerais, visualizamos dentro da Igreja Católica, através da Congregação Para a Doutrina da Fé, a materialização dessa vigilância ocorrer sobre os eclesiásticos, teólogos, religiosos, etc., uma vez que esses indivíduos estão em contato direto com os fiéis, existindo entre esses e aqueles micro-relações de poder e, por isso mesmo, por essa proximidade, é que a referida instituição se preocupa em manter incorrupto o Magistério da Igreja, fazendo isso por meio do controle daqueles que exercem o poder da *Palavra* no meio do povo, a fim de “prevenir os fiéis confiados aos seus cuidados contra o perigo de erros” (Congregação para a Doutrina da Fé, 1973, Declaração *Mysterium Ecclesiae*).

Na continuidade da análise dos documentos da CDF, verificamos que a igreja não abandona seu caráter disciplinar, pois, se o fizesse, perderia, inclusive, sua característica de Igreja. Mas passa a dialogar com a sociedade por meios diversos, sobretudo, documentos,



visando à sujeição dos corpos e o controle da população. Assim, se aproxima do “biopoder”.

O biopoder não suprime o poder disciplinar, pois está situado em outra escala de poder. Sua preocupação é em relação aos grupos, o coletivo, e o meio em que estes vivem, ou seja, essa tecnologia do poder traz para si, a população como seu objeto.

A partir disso, e pensando nas relações de poder entre a Congregação para a Doutrina da Fé e a massa dos fiéis, por meio da análise da documentação disponível, constatamos que há na CDF uma tentativa e, até mesmo, uma prática de controle direcionada à sociedade como um todo. Vemos aí uma aproximação com o dispositivo de poder que Foucault chama de biopoder, fundamental no controle das massas.

A afirmação de uma possível tentativa de controle da população, referida acima, pode estar ligada também à grande quantidade de documentos que a CDF, desde 1965, tem dedicado a temas de abrangência social.

A documentação desse Dicastério está dividida em: Documentos de Caráter Doutrinal, Documentos de Caráter Disciplinar e Documentos de Material Sacramental. Ao todo, temos cerca de 187 documentos produzidos pela Congregação. A partir de uma sub-divisão desse *corpus* documental, realizada para este trabalho, em que separamos os documentos de acordo com a temática que aborda, chegamos aos seguintes resultados apresentados, de forma sintética, no gráfico abaixo:

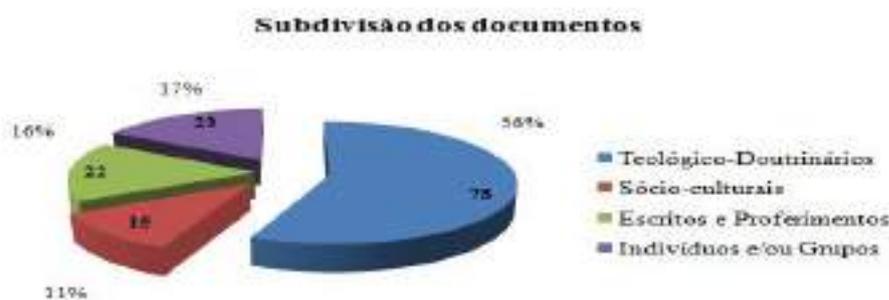


Gráfico 2: Subdivisão dos documentos da CDF

Figura 1. Classificação dos Documentos da CDF por temática

A análise mostrou que existe uma preocupação da Congregação com relação a temas de caráter sócio-culturais. E mais, essa preocupação está materializada em documentos que possuem um caráter determinativo e impositivo: declarações, esclarecimentos, notas instruções, etc. Tais documentos mostram, tentando não deixar margem para possíveis questionamentos, qual o posicionamento da Igreja em relação a determinados assuntos,



inclusive, a temas relacionados à sociedade civil como todo e não só aos fiéis católicos.

CONCLUSÕES

Os imperativos da disciplina e da vigilância espargiram-se pela sociedade do século XIX, atuando não somente nas subjetividades de presos. Instituições como a Igreja, por exemplo, conseguiram absolver e aplicar tais imperativos dentro de suas respectivas realidades. Isso valida, por conseguinte, os argumentos de Foucault que mostram que a sociedade moderna é marcada pela invenção, pelo aprimoramento e pela propagação de dispositivos disciplinarizadores, os quais são investidos da prerrogativa de construir, moldar e reformar subjetividades.

Nesse sentido, constatamos por meio da sua documentação analisada, que, no caso da CDF, esse controle é realizado por meio da disciplina, que consiste justamente no “controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2013, p. 133).

Além disso, como apontado anteriormente, é possível observar nas práticas da Congregação uma ação que também dialoga com um biopoder na medida em que seus métodos e documentos visam alcançar a vida das pessoas, organizadas em sociedade.

Palavras-chave: Igreja Católica. Dicastério. Poder Disciplinar. Biopoder.

REFERÊNCIAS

CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ. **Constituição apostólica “*Pastor Bonus*” Sobre a Cúria Romana**, de 28 de julho de 1988. Disponível em: < http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_19886028_pastor-bonus.html>. Acesso em: 11 out. 2015.

CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ. **Declaração *Mysterium Ecclesiae*** acerca da doutrina católica sobre a igreja para a defender de alguns erros hodiernos, de 24 de junho de 1973. Disponível em: < http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/



cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19730705_mysterium-ecclesiae_po.html>. Acesso em: 23 fev. 2017.

CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ. **Motu proprio “Integrae servandae”** sobre a reestruturação da Sagrada Congregação da Doutrina da Fé, de 7 de dezembro de 1965. Disponível em: < http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_pro_14071997_po.html>. Acesso em: 10 out. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: Conceitos essenciais. Trad. Maria do Rosário Gregorin; Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.



**FORMACIÓN DE PROFESORES DE BIOLOGÍA: VALORACIÓN DE LAS
COMPETENCIAS DOCENTES Y LA RELACIÓN CON EL DISEÑO CURRICULAR.
UN ESTUDIO DE CASO**

Jorge Luis Saccone¹
Odetti, Héctor Santiago²
Claudia Beatriz Falicoff³

INTRODUCCIÓN

Es un hecho evidente que cualquier innovación educativa debe abordarse a partir de la formación del profesorado o por lo menos tener en cuenta la preparación profesional del docente de ciencia (Ravanal y Quintanilla, 2010).

La incorporación del término competencias en la educación ha tenido un efecto global, de tal suerte que reformas educativas y modelos internacionales de evaluación lo han asumido como la nueva estrategia para mejorar la educación (Díaz Barriga, 2014). En relación a las prácticas docentes y a la buena enseñanza el término competencias surge como una nueva categoría de análisis, ampliamente discutida en el campo de lo pedagógico (Cañas, Martín-Díaz y Niedo, 2007; Cano García, 2008; de Pro Bueno, 2007; Perrenoud, 2004; Zabala y Arnau, 2007).

Por todo lo expuesto, el interés de este trabajo se centra en términos de competencias docentes que respondan a los cambios actuales en la enseñanza de la Biología, tanto en la valoración y jerarquización de los responsables en la formación de profesores, como en el diseño curricular.

El objetivo del presente trabajo es analizar la relación entre la valoración de las competencias docentes a desarrollar, por parte de un grupo de docentes y directivos del Profesorado de Biología del Instituto Superior del Profesorado N° 6 “Leopoldo Chizzini Melo” de Coronda (Santa Fe, Argentina), y el modelo del diseño curricular de la provincia

1 Profesor Licenciado. Maestrando de la Maestría en Didáctica de las Ciencias Experimentales. Director del Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Correo electrónico: jsaccone@unl.edu.ar

2 Profesor Doctor. Director del Grupo de Investigación en Educación Química. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Correo electrónico: hodetti@fbc.unl.edu.ar

3 Profesora Doctora. Integrante del Grupo de Investigación en Educación Química. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Correo electrónico: falicoff@fbc.unl.edu.ar



de Santa Fe. El mismo constituye una parte de los avances alcanzados hasta el momento en el marco de una tesis de Maestría en Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

METODOLOGÍA

Este estudio utiliza un diseño no experimental, descriptivo, tipo encuesta, con un enfoque metodológico cualitativo (Cohen y Manion, 2002).

SUJETOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

La unidad de análisis es una muestra no probabilística de sujetos expertos voluntarios, compuesta por tres profesoras y dos directivos que poseen amplia experiencia en la formación del profesorado en la carrera del Profesorado de Biología del IPS. N° 6 “Leopoldo Chizzini Melo”, de la ciudad de Coronda, Argentina.

A las tres profesoras se las identificó como P1, P2 y P3 y a los directivos como D1 y D2.

Las tres profesoras mujeres se desempeñan en los diferentes años de la carrera tanto en materias disciplinares como pedagógicas. Dos de las mismas (P1 y P2) son Profesoras de Biología y Licenciadas en Biodiversidad y la tercera (P3) posee formación de grado como Bioquímica con posterior especialización docente. La antigüedad docente de la P1 es de 3 años, de la P2 es de 10 años y de la P3 es de 25 años.

Los directivos seleccionados fueron un varón el Director del Instituto (D1) y una mujer, la Regente (D2). En referencia a la antigüedad la Regente cuenta con 29 años en la docencia y el Director con 20 años. El D1 cuenta con formación terciaria con título de Profesor en Administración. La regente D2 posee título de Licenciada en Psicopedagogía.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN



Se realizó un análisis del diseño curricular de la provincia de Santa Fe vigente.

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas personales semi-estructuradas, realizadas mediante preguntas abiertas, a los efectos de indagar las competencias docentes que los profesores y directivos reconocen, ponderan y valoran. Las preguntas que constituyeron el instrumento de las entrevistas fueron formuladas en función de detectar el grado de conocimiento del Diseño curricular provincial y de la identificación de las competencias docentes como tales, su valoración y ponderación en la formación del profesorado.

El registro de datos de las mismas se realizó a través de grabación magnetofónica, con el consentimiento de las personas entrevistadas.

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Con el objeto de identificar los elementos más relevantes, se realizaron las escuchas y transcripciones pertinentes de las entrevistas. El análisis se realizó en base a categorías emergentes de las mismas. Se conservó el registro grabado y escrito como fuente de consulta.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los Diseños Curriculares de la Provincia de Santa Fe (Argentina), específicamente para el Profesorado de Biología en la sección del “perfil profesional y/o académico del graduado” se explicita: “El futuro docente egresará con las competencias necesarias para cumplir las expectativas y contenidos propuestos por los CBC⁴ y el Diseño Curricular de la Provincia de Santa Fe en el área Ciencias Naturales del Tercer Ciclo de la EGB y Biología en el Polimodal” (Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 2001, p. 12).

Para el análisis de las entrevistas se establecieron las siguientes tres categorías:

1. Opinión de la formación y el perfil docente en relación al diseño curricular.

4 Contenidos Básicos Comunes.



2. Definición y ponderación de competencias docentes en la formación del profesorado.
3. Identificación de competencias docentes particularmente en la Biología.

A- La opinión de la formación y el perfil docente en relación al diseño curricular intenta relevar la postura de los docentes respecto de la formación docente en el mismo instituto y del perfil propuesto en cuanto a la formación docente en el diseño curricular. En este sentido los profesores expresan:

P1: La formación del profesorado particularmente en el terciario, creo que sigue muy enfocado en una enseñanza de la Biología para unos alumnos ideales". "Como que por un lado estudian lo que es la formación general docente y por el otro lo específico y les cuesta muchísimo integrarlo y en los trabajos finales uno lo ve.

También agrega en el sentido de la formación docente y de la realidad o demanda de la escuela hoy:

P1: Vemos que forman en los profesorados para dar biología específicamente y ahora el contexto educativo está exigiendo otro tipo de cuestiones y de enseñar a los alumnos o integrarlos de alguna manera a los alumnos con cuestiones que no nos forman en los profesorados.

Otra docente (P2) considera respecto del diseño curricular como una base de formación y que luego el docente debe continuar formándose:

P2: Yo considero que le da una formación general básica.... Digo una formación general básica porque creo que le debemos e intentamos los docentes de inculcar que acá en el profesorado es un comienzo o sea terminan el profesorado y es un comienzo para seguir capacitándose en los temas que les interesan de acuerdo a donde vayan a ejercer su profesión.

La tercera docente aporta en el mismo sentido, pero refiriendo a lo disciplinar:

P3: Tengo algunas cuestiones al respecto, más en lo específico que en lo otro (formación general) contribuye en gran grado, demasiado más que antes.

Se puede apreciar que las tres docentes ponen su mirada en el diseño curricular



como formador desde lo disciplinar, pero que aporta poco a la formación general del docente y, menos aún, en las competencias propias de la profesión. No logran identificar un perfil definido, aunque se puede inferir desde sus repuestas que el perfil docente se basa en un modelo conductista y fuertemente basado en la formación disciplinar.

En cuanto a los directivos, en este punto aportan:

D1: Estos momentos está en discusión (modificación de diseño curricular) y hay unas cuestiones que pueden ser modificadas sobre todo en relación a cómo están organizados los contenidos específicos y como se ponen en tensión con los contenidos denominados de la formación general, y me parece que es importante hacer un equilibrio, pero uno a pensar que la formación tiene que ser para lograr ser profesor.

En cuanto a la formación de los profesores de Biología el mismo directivo agrega:

D1: Yo creo que las características particulares del profesor de Biología son un fuerte acepto en la formación específica que por ahí en esa formación cuando se hace demasiado acepto digamos se diluye la formación general.

El otro directivo (D2) en el mismo sentido aporta que:

D2: La formación general básica de los profesados está direccionada en la formación disciplinar, pero creo que se hace un gran esfuerzo en cuanto a que la formación general sea igual para todos. En cuanto a la Biología no sabría decirte ya que estimo que las disciplinas estructuran el currículum.

B- La otra categoría establecida fue la definición y ponderación de competencias docentes en la formación del profesorado. La P1 puntualiza en este sentido que:

P1: Como competencia me parece que primero que el alumno salga del profesorado sabiendo de que esto de la carrera docente continua y que uno tiene que estar formándose todo el tiempo y evaluando el contexto todo el tiempo para ver que enseñamos.

La profesora P2 refiere a las competencias como:

P2: Que tenga (el docente en formación) las herramientas indispensables como para ejercer una buena trayectoria profesional. Que sepan transmitir conocimiento o creo que es lo que mínimamente se les demanda.



La docente P3, agrega en el mismo sentido y dando un ejemplo de su propia experiencia:

P3: Se necesitan docentes mucho más humanos, y eso lo recuerdo de una profesora mía.

Al referirse específicamente a una competencia en particular expresa que:

P3: El conocimiento, que maneje el conocimiento y que conquiste con eso. Competencias digitales hoy en día es inevitable”.

Los directivos en esta categoría postulan:

D1: Por ejemplo la capacidad de trabajar con otros, de formar equipos de trabajo, trabajo colaborativo.

D2: La docencia tiene muchas competencias, sobre todo las referidas a las de cómo dar clases. Ahí creo que muchas se desarrollan cuando ya estás trabajando.

C- Finalmente en cuanto a la identificación de competencias docentes particularmente de la Biología se evidencia que la P1 refiere específicamente al diseño curricular provincial:

P1: En el diseño provincial se mencionan competencias, se mencionan nuevas formas de enseñar la Biología, de cómo encararla, distintas consideraciones metodológicas, lo que es la dimensión histórica, el pluralismo causal, todo eso se menciona en el diseño. El saber ser docente, el saber actual de acuerdo al contexto. Enseñar a pensar en un pensamiento científico, me parece que no se si los estamos formando para eso.

La docente P2 ejemplifica las competencias que refieren al deber ser de un docente:

P2: El saber presentarse entre sus alumnos sin necesidad de ser arbitrario ni gritón ni autoritario sino que los alumnos sepan reconocer al docente por la autoridad en cuanto a la capacidad de este docente de transmitir sus conocimientos y estos estar sustentados por esa continua capacitación y actualización.

La docente P3 ejemplifica de manera más clara y acertada cuando propone un ejemplo de competencia:



P3: La relaciono a la competencia con una habilidad con una destreza con algo que se puede potenciar. En particular de la Biología que pueda aplicar el conocimiento, que lo maneje. Que sepa no solamente manejar el laboratorio, que intervenga en otras cuestiones en lo ambiental, en la salud en lo humano.

Los directivos en relación a las competencias expresan más claramente una competencia docente de Biología, como puede apreciarse en sus ejemplos:

D1: Yo creo que una competencia está relacionado al saber hacer. Por ejemplo saber planificar es una competencia que deben saber todos los docentes. Y de la biología, no sé, creo que por ejemplo manejar los microscopios es una competencia.

D2: Una competencia es algo que uno debería saber, un conocimiento una acción. En particular de la Biología no sabría identificarla con exactitud pero creo que un profesor de Biología debería poder manejarse en el laboratorio por ejemplo.

CONCLUSIONES

Si bien en este estudio de caso no se realizar generalizaciones, luego del análisis pormenorizado de las entrevistas, y en base a más expresiones que no figuran en este trabajo, se puede apreciar que los profesores entrevistados no logran identificar, conceptualizar ni dar ejemplos de las competencias docentes. Tampoco se evidencia un claro conocimiento del grado de planteamiento de dichas competencias en el diseño curricular. Claramente los docentes desconocen, o no logran definir un perfil claro de la formación, aunque sí tienen una fuerte idea de que el diseño curricular plantea la formación de los futuros profesores desde una mirada disciplinar y que esto incide en la formación pedagógica y la idea de “transmisión de los conocimientos”.

Es de destacar que los directivos entrevistados sí definen y manifiestan ejemplos concretos de las competencias docentes a pesar que no poseen formación como profesores de Biología. Sin embargo, no se evidencia claramente que conozcan el diseño curricular desde esta perspectiva.

Palabras clave: Competencias. Docentes. Biología.



REFERÊNCIAS

CANO GARCÍA, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, 12(3), 1-16. Disponible en: http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf. Acceso en 1/12/15.

CAÑAS, A.; MARTÍN-DÍAZ, M. J. y NIEDA, J. **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La competencia científica**. 2007. Madrid: Alianza Editorial.

COHEN, L. y MANION, L. **Métodos de investigación educativa**. 2002. Madrid: La Muralla.

DE PRO BUENO, A. **De la enseñanza de los conocimientos a la enseñanza de las competencias**. 2007. Alambique. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 53, 10-21.

DÍAZ-BARRIGA, A. **Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo**. *Revista Propuesta Educativa*, 2(42), 9-27. 2014

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE (ARGENTINA) Diseño Curricular del Profesorado de Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal en Biología. Anexo I del Decreto 696/2001.

PERRENOUD, P. **Diez nuevas competencias para enseñar**. 2004. Barcelona: Graó.

RAVANAL, R. Y QUINTANILLA, M. **Caracterización de las concepciones epistemológicas del profesorado de Biología en ejercicio sobre la de la ciencia**. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 111-124. 2010.

ZABALA, A. y ARNAU, L. **La enseñanza de las competencias**. 2007. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 40-46.



O JURAMENTO DAS TESTEMUNHAS EM PROCESSOS CRIMINAIS: PRODUÇÃO DE VERDADE E DISCURSO

Jorge Raphael Rodrigues de Oliveira Cotinguiba¹
Rafaela Pacífico Carvalho²
SameneBatista Pereira Santana³

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto do projeto de pesquisa desenvolvido pelo grupo de Iniciação Científica LABEDIRE – Laboratório de Estudos de Direito e do Discurso, vinculado à Faculdade Independente do Nordeste – FAINOR, visando uma análise sob o ponto de vista da Materialidade Jurídica e da análise do discurso e tem como escopo leituras referendadas por Michel Foucault e Giorgio Agamben, definindo como objeto de pesquisa o Juramento e suas relações com o discurso religioso.

Dentro deste aspecto, a priori, tomamos como método e teoria a *Arqueologia do Saber* de Michel Foucault, especialmente no que concerne à crítica à historicidade geral de fenômenos que cercam um ponto central, o que Foucault chama de história global, para dar azo a uma nova história na formação de um conceito discursivo, em que as descontinuidades históricas e saberes produzidos são essenciais. Por outro lado, tomamos a *Arqueologia do Juramento* de Giorgio Agambem como ponto de partida para compreender nosso *corpus* enquanto materialidade jurídico-religiosa. Assim, tomaremos para esta breve análise um excerto da ata de uma audiência criminal ocorrida em Vitória da Conquista – Bahia, no processo de nº 0300738-2014.8.05.0274, na qual analisaremos a formação e posição discursiva do sujeito-testemunha que “jura dizer a verdade” a partir de duas instituições

1 Licenciado em Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Discente do curso de Bacharelado em Direito pela Faculdade Independente do Nordeste - FAINOR, participando também como bolsista voluntário do grupo de iniciação científica LABEDIRE - Laboratório de Estudos do Direito e do Discurso Faculdade Independente do Nordeste – FAINOR/LABEDIRE/BRASIL. Endereço eletrônico: jorgeraphael@hotmail.com

2 Graduanda em Direito pela Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR), Brasil. Endereço eletrônico: rsfaelacarvalho@gmail.com

3 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre pelo mesmo programa. Possui graduação em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: samene@fainor.com.br



que validam sua fala como verdadeira: a instância judiciária e a instância religiosa.

METODOLOGIA

A noção de discurso é imprescindível para a compreensão deste nosso trabalho. Entendemos que o discurso como sendo além da linguística, portando, abrangido por outras ciências sociais e humanas, dentro de uma materialidade jurídica e religiosa, sendo que é importante também verificar onde está presente o discurso, no sentido em que ele nasce por meio de indivíduos socialmente organizados. Dessa forma, não pode ser compreendido fora do seu contexto. O discurso é alicerçado no lugar onde é estabelecido um contrato implícito de troca simbólica de enunciados com os destinatários, conferindo assim ao falante a condição de ser autorizado a falar daquilo que fala e do modo que fala (FOUCAULT, 1996, p. 42).

Portanto, utilizaremos como base metodológica *Arqueologia do juramento* (AGAMBEM, 2011) e a *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2008) não para “investigar a origem”, do juramento, mas estabelecer um batimento histórico e descontínuo deste instituto jurídico-religioso e sua relação com a Ciência do Direito, mais especificamente a produção da prova testemunhal no processo criminal. Assim, partindo de uma pesquisa histórico-bibliográfica, notamos que a concepção religiosa do juramento atravessa o instituto do juramento historicamente, atribuindo credibilidade ao at. Desta forma, “jurar” significa uma garantia de que o discurso se tornará verdadeiro.

Trazemos, portanto, para esse trabalho uma pequena investigação discursiva do juramento e sua relação histórica como o discurso religioso, tendo como objetivo verificar o funcionamento e constituição de uma verdade emitida pela testemunha e sua validação jurídico-religiosa. Definimos como *corpus* de verificação para esse trabalho uma parte do *corpus* da pesquisa de iniciação científica, qual seja: transcrição de ata de audiência de instrução e termo de depoimento da vara criminal de Vitória da Conquista – Bahia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em seu livro, *O Sacramento da Linguagem – arqueologia do juramento*, Agamben



(2011) inicia sua pesquisa com duas funções impostas ao juramento na constituição política: a) mantenedor da Democracia e b) princípio complementar da lei. Porém, em um aspecto quase que unânime mostra que o juramento possui função de garantidor da verdade e eficaz na linguagem, sendo necessária a sociedade humana como parte importante no ordenamento jurídico. Assim, o juramento traz consigo um *ato linguístico*, que mostra uma distinção entre este instituto e o que ele traz semanticamente, que garante a verdade ou sua efetividade. O juramento nas suas diversas formas, busca ser garantidor da verdade e eficiente em sua linguagem.

Ademais, a partir da leitura da Conferência II, no livro *A Verdade e as Formas Jurídicas*, de Michel Foucault (2002), percebemos que o instituto do Juramento tem relevante papel social. Neste contexto, o sujeito-testemunha que jura é quem faz um compromisso com a verdade e quem não é capaz de jurar não está enunciando a verdade. Isso também é analisado por Agamben (2011), quando nos mostra que a veracidade tem importante papel no discurso de uma testemunha – o juramento garante da confiabilidade no discurso do sujeito-testemunha, utilizando Deus ou os deuses para garantirem a fidelidade das palavras, a veracidade estruturada na fé – jurando, a testemunha garante que sua ação será conforme a seu discurso.

Agamben (2011) traz ainda uma noção histórica de que o juramento tem origem de uma concepção mágico-religiosa, tendo o direito incorporado esta concepção. Observa-se em sua obra que a concepção religiosa do juramento está implícita no momento em que os deuses são convocados a prestar juramento como testemunhas, trazendo assim uma ideia de confiança no que foi dito, ou seja, a chamada dos deuses como testemunhas no ato de jurar traz credibilidade a este ato.

O mesmo ocorre na esfera jurídica. Colecionamos, em nossa pesquisa, algumas atas de audiências de instrução do processo criminal ocorridas na cidade de Vitória da Conquista, e em todas elas aparece o juramento da testemunha antes de sua oitiva. Caso a testemunha não faça o compromisso/juramento de dizer a verdade, seu testemunho é invalidado. Ademais, caso a testemunha seja considerada impedida ou suspeita (parcial para depor), ela não prestará compromisso/juramento e sua fala será tomada como mero depoimento, e não como testemunho. Para o poder judiciário, o valor de um testemunho é a própria verdade do processo, enquanto que o valor do depoimento – feito por alguém que não faz o juramento – é tomado como prova de menor valor. Assim, o ato de “jurar”, esse instituto jurídico-religioso que persiste em nossos processos criminais, civis e administrativos valida o que pode ser e o que não pode ser dito como verdade.

Na figura I a seguir, vemos uma gravura representativa e um trecho antigo de



como era feito o juramento da testemunha nas Igrejas Católicas Medievais. Na figura II, trazemos o excerto da audiência criminal ocorrida em Vitória da Conquista na data de 28/06/2016, no processo nº 0300738-93.2014.8.05.0274, em que a testemunha presta o compromisso/juramento de dizer a verdade, a partir do qual está “apta” a proferir apenas o que for verdadeiro, fazendo ecoar, discursivamente, o ato de jurar como instituto que valida historicamente, a produção de verdades religiosas e jurídicas.



Fonte – figura I: <https://padrepauloricardo.org/episodios/por-que-a-igreja-permite-o-juramento-se-jesus-o-proibe>

Sendo inquirida a respeito dos fatos narrados na denúncia, devidamente compromissada, tendo sido colhido seu depoimento através do sistema de gravação audiovisual, conforme expressamente autorizado pelo art. 405, § 2º, do Código de Processo Penal, na redação que lhe deu a Lei Federal nº.: 11.719/2008. Referida testemunha, depois de **compromissada a dizer a verdade**, na forma da lei, prestou seu depoimento, que foi gravado em CD – ROM não regrável mediante utilização do sistema de gravação audiovisual e posteriormente será juntado aos autos, depois de devidamente identificado. E por nada mais haver, mandou o(a) Dr(a) Juiz(a) encerrar este, que vai por todos assinado. Eu, Isaneide Lopes Flores _____, subscrivã designada, o digitei.

Figura II

CONCLUSÃO

Nos povos de língua inglesa ainda é comum o juramento da testemunha, invocando, com a mão sobre a Bíblia, o nome de Deus como penhor da verdade das declarações que irá prestar. Desta forma, observa que a promessa de dizer a verdade, substitutiva do antigo juramento, nada mais é que um estímulo moral para a testemunha, deixando de apontar



qualquer nulidade em relação à omissão daquele ato. Mas atentando-se ainda para o fato de que, o crime de falso testemunho surge da desobediência ao dever de afirmar a verdade que não deriva do compromisso.

Assim, “Jurar” significaria uma garantia de que o discurso se torna fatos. E, na esfera religiosa, Deus se caracteriza por tornar fato concreto tudo o que fala, num discurso argumentativo de Deus é o próprio juramento, pois o que Deus fala acontece e assim, o juramento do homem, nada mais do que uma tentativa de adequar o discurso humano ao modelo divino (AGAMBEN, 2011, p. 29-30). Percebemos diante disso o porquê de o “juramento” ser um instituto religioso e jurídico. Assim, quando Deus é invocado como testemunha, a palavra do homem é elevada e o nome se coloca diante de Deus como mártir e testemunha da verdade divina.

Palavras-chave: Discurso. Juramento. Religião. Direito.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O Sacramento da Linguagem**. Arqueologia do Juramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2008.



A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jorsinai de Argolo Souza¹
Isabel Cristina de Jesus Brandão²

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo apresentar um levantamento da produção do conhecimento sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil no Brasil publicada em um conjunto de teses e dissertações encontradas no IBICT- Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia no período de 2005 a 2010.

É sabido que a inquietação dos pesquisadores, educadores e dos movimentos sociais, impulsionaram a implantação de políticas de formação de profissionais e o reconhecimento da condição de professores para os que atuam tanto em creches quanto na pré-escola. Segundo Kramer (2009, p. 804) “formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre [...]”. Sendo assim, a formação continuada é parte constitutiva do processo de desenvolvimento profissional docente. Gatti (2008, p. 58) afirma que “nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, [...] a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, [...]. A educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais”.

Desse modo, o levantamento desta produção científica resultou na construção de um banco de dados que representa uma fonte de informações sobre a Formação continuada de professores da educação infantil.

METODOLOGIA

1 Coordenadora Pedagógica e Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus. Atualmente é Coordenadora do PIBID- Linha de ação Educação Infantil e professora efetiva de Estágio da UESB/ DCHL/Itapetinga. Endereço eletrônico: naiargolo@hotmail.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



Trata-se de uma pesquisa documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e foi realizada no período de março a julho do ano de 2016, utilizando-se dos seguintes descritores para localizar os trabalhos: formação continuada para professores da Educação Infantil; política de formação continuada para a Educação Infantil; professor da Educação Infantil e Educação Infantil.

Nas pesquisas encontradas, selecionamos informações referente: instituição, palavras-chave, objetivo, metodologia e resultados. E, para realizar a análise dos dados encontrados, definimos três categorias teóricas: Curso de formação continuada; Política de formação Continuada; Ações de Formação continuada na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Concernente às produções de cada ano, chegamos aos seguintes resultados: no descritor formação continuada para professores da Educação Infantil foram encontrados 21 pesquisas (17 dissertações e 4 teses); no descritor Política de formação de professores da Educação Infantil, 12 pesquisas (3 teses e 9 dissertações); no descritor professor da educação infantil foram encontradas 19 pesquisas (14 dissertações e 5 teses) e, no descritor Educação Infantil, não foi encontrado nenhuma pesquisa diferente dos que já haviam sido encontrados nos outros descritores, totalizando, inicialmente, 52 pesquisas para serem analisadas.

No entanto, após a leitura cuidadosa do resumo e, em alguns casos, da pesquisa como um todo selecionamos 34 pesquisas para fazer as análises, pois as outras 18 versavam prioritariamente sobre formação inicial, rotinas de professor da educação infantil, atuação do coordenador pedagógico, trazendo apenas considerações superficiais sobre a formação continuada.

No ano de 2010 foram encontradas quatro dissertações e uma tese. Em sua maioria, de universidades federais (3 federais, 1 estadual e 1 particular). As palavras-chave mais selecionadas pelos autores foram: educação infantil e formação continuada. Quanto aos objetivos das pesquisas, quatro pretendiam analisar programas de formação continuada e uma analisar estratégias de formação continuada. As abordagens qualitativas, com aplicação de questionários, análise documental e entrevistas foram a metodologia mais adotada nos trabalhos analisados. Em relação aos resultados, duas pesquisas sinalizam a



importância de ouvir os professores na definição da formação continuada; uma apontou a importância das estratégias de formação e outra sinalizou que o curso de formação continuada oferecido foi muito bom para o desenvolvimento profissional dos docentes.

No ano de 2011, por sua vez, há três dissertações de duas instituições particulares e uma federal, mas não houve defesa de tese nessa temática. Educação Infantil e formação continuada foram as palavras-chave mais usadas nos trabalhos desse ano. Todas as três dissertações apresentaram como objetivo geral – analisar programas de formação continuada, através da metodologia de abordagem qualitativa com entrevistas e análise de documentos, cujos resultados estão relacionados à necessidade de articular a formação com as práticas docentes.

Acerca dos dados relacionados ao ano de 2012, foram encontradas três de universidades federais e uma de instituição particular, cuja palavra-chave mais citada nas produções foi formação de professores. Não encontramos teses, em 2012. Quanto aos objetivos, duas dissertações se propuseram a analisar políticas de formação continuada e uma, analisar programas. A metodologia usada nas três produções foi a abordagem qualitativa através do questionário. Nos resultados, apontaram a formação como uma necessidade para a prática pedagógica dos educadores.

Em 2013, registramos sete dissertações e três teses que foram defendidas em seis universidades federais, duas estaduais e uma em instituição particular. As palavras chaves de maior destaque foram: educação infantil e formação continuada. Quatro pesquisas apresentaram como principal objetivo analisar as políticas de formação continuada; duas pesquisas fizeram a análise de curso de formação continuada e as outras duas analisaram as formações que aconteceram na escola. A abordagem qualitativa utilizando entrevista, questionário e análise de documento foram a metodologia adotada. Em relação aos resultados, duas pesquisas apontaram que a formação continuada deve partir das necessidades dos professores, mais duas sinalizaram a importância do processo de formação continuada, outros duas demonstraram que cursos on-line também se constituem como importante instrumento de formação continuada e três pesquisas discutem a importância de uma política de formação continuada.

Em relação ao ano de 2014, há seis dissertações e duas teses registradas no banco de dados do IBICT. Nesse ano, os trabalhos estavam vinculados a sete universidades federais e três de universidades estaduais. Educação infantil e formação foram as palavras-chave que apareceram com maior frequência. Acerca dos objetivos seis trabalhos se propuseram a analisar a formação na escola e três, analisar programas de formação continuada. Quanto aos resultados, quatro trabalhos apontaram a importância da escola organizar as



formações, um trabalho sinalizou a importância de um determinado programa de formação continuada, três registraram que os programas de formação eram contextualizados e uma pesquisa enfatizou que a formação continuada deve estar voltada para a formação do professor pesquisador.

Finalmente, no ano de 2015, encontramos três dissertações e uma tese, sendo três de instituição federal e uma de instituição estadual. As palavras-chave de destaque foram educação infantil e formação continuada. Quanto aos objetivos, uma pesquisa estava direcionada a analisar políticas, outra a percepção dos professores sobre a formação continuada e duas pesquisas analisaram programas. A entrevista foi o principal instrumento de coleta de dados dos quatro trabalhos de abordagem qualitativa. No que se refere aos resultados, uma pesquisa afirma que a formação não contempla a prática dos professores, outra enfoca a importância da formação on-line e duas confirmam a importância da formação continuada.

Apresentaremos, a seguir, a análise do conjunto da produção. Foi identificado que tanto o ano de 2013 quanto o de 2014 apresentou o maior número de teses e dissertações (oito dissertações e duas teses) havendo, no entanto, uma queda nesse quantitativo no ano de 2015 – quatro trabalhos.

As produções vinculadas às universidades federais apresentaram uma quantidade significativa – vinte e três produções, enquanto a rede estadual nove estaduais e quatro particulares. Nesse total de produções, a palavra chave mais recorrente foi Educação Infantil, seguida por Formação continuada.

Todos os trabalhos analisados selecionaram a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica do trabalho. O questionário e a entrevista se destacaram como os principais instrumentos para coletar os dados. Em relação aos objetivos, a maioria dos trabalhos indicou como objetivo central fazer a análise das ações de formação continuada desenvolvida nas escolas.

No que concerne aos resultados das pesquisas, um número significativo de produções sinalizou que a formação continuada é de fundamental importância para o desenvolvimento profissional dos docentes, bem como a necessidade da própria escola organizar as ações de formação.

CONCLUSÕES



A definição dos descritores usados nessa pesquisa possibilitou chegar a uma fonte de informações acerca da importância da formação continuada para os docentes.

Na contramão dessa importância e necessidade, a formação continuada não se constitui como prioridade na organização das políticas públicas. Muitas são as dificuldades enfrentadas pelos professores, tais como: número de vagas insuficientes em instituições públicas para os profissionais ingressarem em cursos de pós-graduação; falta de período reservado para estudos na carga-horária de trabalho do professor. Além disso, há a falta de clareza para efetivação do sistema de colaboração, definindo como será a parceria entre Estados, municípios e União para garantir as ações de formação, principalmente no âmbito municipal.

É urgente, portanto, a garantia dos direitos dos profissionais da educação previstos em documentos - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394/96; Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada (25/03/2015).

Ademais, a partir dessas considerações sobre o viés político que envolve a formação continuada, registramos que no estudo realizado há poucas produções sobre política de formação continuada dos profissionais da educação. Em vista disso, **é fundamental que** se ampliem o número de pesquisas, principalmente em nível de doutorado, e que essas pesquisas possam influenciar significativamente nas orientações das políticas e das práticas de formação, aumentando a possibilidade de garantia do direito à formação continuada dos profissionais da educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Continuada. Políticas de Formação para professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - 9394/96. Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada** (25 de março de 2015). Brasília: MEC/CNE. 2015.



____. **Plano Nacional de Educação (2010-2024)**. Brasília: MEC/CNE.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **R. B. E.** Rio de Janeiro, v.13, n. 37. Jan./abr.2008.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial p. 797-818, out. 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.



**A GENERALIZAÇÃO DO URBANO SOB OS DITAMES DA REESTRUTURAÇÃO
PRODUTIVA DO CAPITALISMO: ENTRE PERMANÊNCIAS E DESCONSTRUÇÕES
NA RELAÇÃO CIDADE-CAMPO EM BARRA DO CHOÇA/BA¹**

Joscimara Nunes Lemos²

INTRODUÇÃO

Os lugares mantêm entre si relações imbricadas que se inter-relacionam na reprodução do espaço geográfico, e a dinâmica local não pode ser explicada, doravante, somente por ela mesma. Com base nessa premissa, entender campo e cidade exige apreendê-los como partes integrantes de uma racionalidade produtiva (SOUZA, 2010) que impingiu e impinge nos lugares necessidades e interesses forjados no âmago do modo de produção capitalista, que se reproduz assentado em contradições e desigualdades que lhes são inerentes, decorrentes do desenvolvimento desigual e combinado (SMITH, 1988), o que significa que não há a dissolução plena de formas de sociabilidade de períodos precedentes, mas a reprodução de determinadas imaterialidades e materialidades, seja enquanto maneiras de resiliência ou formas cooptadas, que asseguram a reprodução da vida e do capitalismo.

Nesse sentido, este trabalho, que se justifica pela relevância na contribuição sobre espaços ainda pouco estudados na academia, os povoados, tem por objetivo analisar a relação interdependente entre formas de sociabilidade urbanas e rurais, permeadas por ideologias e simbologias, que se correlacionam na reprodução da vida dos sujeitos da classe trabalhadora, bem como na reprodução da relação dialética entre campo e cidade, tendo área de recorte o município de Barra do Choça/Ba, localizado a 524 Km da capital Salvador, em que, sob os ditames da nova divisão internacional do trabalho, decorrente do processo de reestruturação produtiva do capital, ocorrida nos anos de 1970, segundo Balanco, Pinto e Busato (2006), ocorreram modificações que (re)configuraram tanto a materialidade quanto a imaterialidade do campo e da cidade.

1 Resultado das pesquisas desenvolvidas de 2011 a 2013, durante a graduação em Geografia. Parte da Monografia de conclusão do curso de Licenciatura em Geografia, orientada pelo Prof. Dr. Janio Santos.

2 Mestrado em Geografia do Programa de Pós-graduação em Geografia, PPGeo/Uesb. Mestranda em Geografia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb/Brasil. Endereço eletrônico: njoscimara@yahoo.com.br



METODOLOGIA

Com base em Moraes e Costa (1993), a metodologia não corresponde somente às técnicas de pesquisa, mas abrange também o método interpretativo, que é a visão de mundo do pesquisador permeada pela matriz filosófica escolhida por ele, entremeada às técnicas de pesquisa.

O método interpretativo da pesquisa que resultou também neste trabalho consistiu na discussão conceitual de ideias do autor M. Santos (2008) relacionada à divisão territorial, social e técnica do trabalho, que possibilitou entender as relações socioespaciais entre a sede do distrito, Barra Nova, os povoados, Boa Vista, Cafezal e o Santo Antônio I e II, com a cidade de Barra do Choça, sob os ditames da reestruturação produtiva do capital e da generalização do urbano no território. Quanto aos métodos de pesquisa, foram realizadas leituras teóricas e pesquisa documental, pesquisas de campo assistemáticas e registros fotográficos, bem como foram aplicados questionários na vila Barra Nova; no povoado Cafezal; no povoado Boa Vista; e nos Povoado Santo Antônio I e Santo Antônio II, para a coleta de dados qualitativos e quantitativos, e entrevistas junto aos moradores mais antigos da sede distrital e dos povoados para se conhecer o processo espaço-temporal de produção desses lugares e as relações interdependentes entre eles.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Compreender a atual configuração sócio-espacial³ de Barra do Choça, bem como a relação campo e cidade entremeada em permanências e mudanças nas formas de sociabilidade, na materialidade e na reprodução da vida dos sujeitos, sobretudo da classe trabalhadora, pressupõe a entender a (re)produção do espaço sob os ditames da divisão territorial do trabalho que, por sua vez, parte de uma lógica que não está circunscrita e restrita ao território local, tampouco nacional, mas que apresenta um liame com a reprodução ampliada do capital sob o imperativo da divisão internacional do trabalho.

3 De acordo com Marcelo Lopes de Souza (2015), corresponde à sociedade concreta e suas relações, porém de forma complementar com a estrutura material (socioespacial).



Em decorrência da reestruturação produtiva do capitalismo nos anos de 1970, em que, de acordo Balanco, Pinto e Busato (2006), ocorreram mudanças na forma de reprodução do capitalismo, desinentes das transformações na cientificidade e nas técnicas de produção e circulação, as produções não precisaram mais se concentrar nos países centrais. Assim, houve uma alocação de capital para os países até então periféricos, com a fragmentação produtiva, a fim de se apropriarem das vantagens locais e se maximizar a lucratividade. Contudo, a reprodução ampliada do capitalismo não atua de forma homogênea no espaço, mas por meio do desenvolvimento desigual e combinado (SMITH, 1988), em que são (re)produzidas contradições presentes tanto na materialidade quanto na imaterialidade que configuram os lugares.

Nesse ínterim, no território brasileiro, de acordo com M. Santos (2008), houve o processo de desconcentração industrial e de produções agrícolas para outras regiões, até então periféricas, contudo, sem a descentralização dos centros de poder e de comando da produção, o que configurou uma nova divisão territorial do trabalho, sob a égide da técnica, da ciência e da informação, que perdura hodiernamente, o que acarretou modificações na imaterialidade e na materialidade nas cidades e no campo brasileiro, bem como na relação cidade-campo, que se coadunam com permanências na materialidade e nas formas de sociabilidade de períodos precedentes, mediante o processo de generalização do urbano no território (LEFEBVRE, 2006), em que o urbano não se restringiu à cidade, mas implodiu para os demais espaços territoriais e, por conseguinte, ocorreu a passagem do processo de urbanização da sociedade para a produção de uma sociedade urbana, como aponta Volochko (2008). Entretanto, a generalização do urbano no território não ocorreu com o desaparecimento do rural, pois “[...] mesmo com o avanço do processo de urbanização, o rural não deixou de existir.” (SOUZA, 2009, p.205). A produção de uma sociedade urbana só foi possível com a apropriação do modo de vida rural, o que, em muitos casos, não significou o aniquilamento dele, mas a metamorfose desse condicionada aos interesses capitalistas, o que significou a tessitura da relação imbricada entre campo e cidade, que não são opostos, mas, conforme Souza (2010), pares dialéticos no âmbito do capitalismo, pois há uma relação de interdependência entre esses espaços.

Assim, em 1972 ocorreu a implantação da cafeicultura no município de Barra do Choça, segundo L. Santos (1987), o que acarretou para a cidade de Barra do Choça, segundo Machado (2009), mudanças tanto na estrutura urbana quanto na estrutura da cidade. Esse processo possibilitou, de acordo com este autor, a dotação de infraestruturas e de novos equipamentos urbanos no espaço citadino, já que a monocultura impulsionou o crescimento populacional em virtude da colheita. Conforme o autor, a cafeicultura possibilitou a geração de empregos nas diversas etapas da atividade agrícola, o que impulsionou a migração de sujeitos para o município e do campo para a cidade e vice-versa. Entretanto, conforme L Santos (1987), sob



os ditames da nova divisão internacional do trabalho, a implantação do café em Barra do Choça ocorreu mediante a expropriação dos camponeses, a exploração da mão de obra de mulheres e crianças, assim como por meio da metamorfose dos antigos donos de pequenas propriedades em trabalhadores volantes, da substituição do trabalho familiar pelo trabalho assalariado, ou melhor, pelo pagamento por produção, visto que a maioria dos trabalhadores da colheita recebem por lata colhida e/ou por “a meia”, o que denota a transformação do trabalhador em volante. Isso se refletiu e se reflete diretamente na reprodução da vida e na materialidade da cidade e do campo.

Tanto no espaço urbano da vila e da cidade, quanto no espaço rural dos povoados, há uma interdependência entre o urbano e o rural, entremeados na reprodução da vida dos trabalhadores, sobretudo, dos que atuam na cafeicultura. Na cidade, sobretudo nos bairros periféricos, como no Ouro Verde e o Pedro Santino, há sujeitos que reproduzem a vida mediante formas de sociabilidade rurais que se coadunam com as formas de sociabilidade urbanas, expressas nas relações de solidariedade entre vizinhos, na criação de galinhas e outros animais nos quintais, no cultivo de pequenas hortas para a alimentação familiar, no uso de fogão à lenha em algumas casas, na relação mais estreita com a rua etc. No campo, mormente, nos povoados, a reprodução da vida também ocorre por meio dessa interdependência, como os laços de solidariedade entre vizinhos, na prática de atividades camponesas em correlação com o modo de vida urbano, este manifesto na necessidade de serviços, técnicas e equipamentos, como no uso de internet e de celular, e na mobilidade constante dos sujeitos dos povoados para a cidade por causa dos serviços e equipamentos concentrados no espaço citadino, como os bancários, comerciais, serviço de correios etc. Além disso, há na cidade trabalhadores que residem neste espaço, mas que trabalham no campo; assim como sujeitos que residem nos povoados e que trabalham no espaço urbano de Barra do Choça e de outros municípios, como na cidade de Vitória da Conquista/BA.

CONCLUSÕES

Sob os ditames do desenvolvimento desigual e combinado, contradições e desigualdades inerentes às formas de sociabilidade que asseguram a reprodução do modo de produção capitalista são reproduzidas. Nesse sentido, a constituição de uma sociedade urbana não ocorre de forma plena, em virtude da necessidade de reprodução de relações dialéticas entre o campo e a cidade, o espaço urbano e o rural.



Dessa maneira, o rural e o urbano, enquanto as imaterialidades que conformam o campo e cidade se coadunam na reprodução das formas de sociabilidade dos sujeitos da classe trabalhadora no município de Barra do Choça, manifestas na reprodução da vida desses sujeitos, que é permeada por formas de sociabilidade vinculadas ao modo de vida rural e por relações impingidas pela urbanização da sociedade, sendo este processo fundamentado em necessidades forjadas no âmago do capitalismo. Campo e cidade são pares dialéticos no bojo capitalista, cujas relações interdependentes ocorrem por meio de permanências inter-relacionadas com novas relações, fulcrais na reprodução da vida dos sujeitos.

Palavras-chave: Reestruturação produtiva. Divisão territorial e social do trabalho. Campo e cidade. Reprodução da vida.

REFERÊNCIAS

BALANCO, P.; PINTO, E. C.; BUSATO, M. I. Acumulação do capital, dimensões espaciais e desigualdades regionais brasileiras. In: BALANCO, P. *et al* (Org). **Desenvolvimento regional: análises do Nordeste e da Bahia**. Salvador: SEI, 2006. p. 9-33.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Tradução Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. MG: UFMG, 2006.

MACHADO, J. M. **Novas relações de produção e o significado do café para o processo de urbanização em Barra do Choça/BA**. 2009. 79f. Monografia (Licenciatura em Geografia). Departamento de Geografia, UESB, Vitória da Conquista, 2009.

MORAES, A. C. R; COSTA, W. M. **Geografia crítica: a valorização do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica, espaço e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. p. 61-277.

SANTOS, A. L. **Produção de riqueza e miséria na cafeicultura: As transformações recentes do espaço rural nos municípios de Vitória da Conquista e Barra do Choça – Bahia**. 1987.148f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de



Pernambuco, Recife, 1987.

SMITH, N. A produção do espaço. In: **Desenvolvimento desigual**. Rio de Janeiro: Bertrad Brasil, 1988. p. 109 – 139.

SOUZA, S. T. Relação campo-cidade: em busca de uma leitura dialética para a compreensão desses espaços na atualidade. In: HENRIQUE, W.; FERIN, D. (Org.). **Cidades médias e pequenas: teorias, conceitos e estudos de caso**. Salvador: SEI, 2010. p.195-205.

VOLOCHKO, D. Sociedade urbana e urbanização da sociedade: elementos para a discussão sobre a problemática da cidade contemporânea. In: **Revista Cidades**. Presidente Prudente: Grupo de Estudos Urbanos, 2008. p. 215 – 242.



DIMENSÕES PESSOAIS E COLETIVAS DAS (RE) CONSTRUÇÕES MEMORIALÍSTICAS SOBRE O CABO ANSELMO NA IMPRENSA BRASILEIRA

José Alves Dias¹
Lúcia Viana dos Santos²

INTRODUÇÃO

O presente resumo analisa as diferentes dimensões memorialísticas acerca de José Anselmo dos Santos, um marinheiro de primeira classe que ficou conhecido como o “Cabo Anselmo” após liderar a Revolta dos Marinheiros em 1964. Nesse episódio, ocorrido às vésperas do golpe, os marujos reivindicaram direitos trabalhistas e apoiaram as reformas de base propostas de João Goulart. A assembleia, ocorrida no Sindicato dos Metalúrgicos do Rio de Janeiro, foi desautorizada pelo ministro da Marinha Silvio Frota e, posteriormente, apoiada pelo presidente da República, causando um incidente político e cristalizando as polarizações existentes nas Forças Armadas.

Nas décadas posteriores, Anselmo foi acusado de colaborar com os órgãos de repressão ao mesmo tempo em que participava de grupos guerrilheiros na luta armada contra a ditadura. Sua primeira prisão aconteceu logo após o golpe, no entanto, conseguiu fugir, em 1966, com ajuda de membros da organização de esquerda Política Operária (POLOP). Ainda hoje há desconfianças sobre as circunstâncias dessa evasão que pode ter sido facilitada por ser o ex-marinheiro um agente infiltrado.

No final daquele mesmo ano ele passou à clandestinamente e exilou-se no Uruguai, onde manteve contato com grupos de militares cassados e acabou filiando-se ao Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR), liderada pelo então ex-governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola. Em 1967 foi enviado para Cuba para realizar treinamento de guerrilha, retornando ao Brasil em 1970, já como militante da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR).

Sua segunda prisão ocorreu em 1971 e, logo em seguida, muitos militantes são

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

2 Graduanda em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil. Endereço eletrônico: luciaviana2014@hotmail.com



presos, o que, de acordo com o jornal Folha de São Paulo, levou os militantes do comando regional da VPR, em São Paulo, a suspeitarem de que Anselmo fosse um infiltrado, todavia, somente em 1973, após massacre ocorrido na Chácara de São Bento, em que seis militantes são mortos, inclusive Soledad Barret, é que os militantes de esquerda confirmam a sua condição de informante.

O controverso personagem ficou pouco tempo na prisão e voltou a participar da Vanguarda Popular Revolucionária, ao lado do comandante Onofre Pinto que, mesmo alertado, preferiu não acreditar imediatamente na acusação de ter um agente infiltrado na organização. Mas, segundo depoimentos do próprio Cabo Anselmo, ele passou a colaborar com a repressão em 1971, após essa prisão, quando passou por duas sessões de tortura e decidiu delatar diversos companheiros de luta, inclusive sua namorada, Soledad Barret, capturada, torturada e assassinada sob o comando do delegado Sergio Paranhos Fleury que, naquele momento, já era “chefe” do Cabo Anselmo.

No ano subsequente ele foi dado como morto e, tentando livrar-se da controvérsia, alterou suas características físicas com cirurgias plásticas, transformou-se em personagem misterioso e permaneceu no completo obscurantismo por muito tempo. No entanto, reapareceu em 1984, numa entrevista ao jornalista Octávio Ribeiro, da revista semanal Isto É, tentando comprovar sua identidade ocultada durante a ditadura.

Junto com isso, uma nova versão sobre a sua atuação foi dada em 1990, ao jornalista Percival de Souza. Em 2009, novamente aparece no programa Canal Livre, da Rede Bandeirantes e daí por diante fez diversas aparições públicas e protagonizou várias reportagens, inclusive no jornal Folha de São Paulo. Na entrevista que concedeu ao programa Roda Viva, em 2011, quando questionado sobre a morte de Soledad Barret, afirma que realmente participou da delação, no entanto, disse que não saber o que poderia acontecer a ela. Para solidificar sua versão esse e outros acontecimentos durante a ditadura escreveu sua autobiografia intitulada “Cabo Anselmo: Minha Verdade”, lançada em 2015.

Assim, as versões produzidas pelos militantes da VPR e difundidas durante mais de uma década foram contestadas por José Anselmo dos Santos com a finalidade de construir uma imagem diferente a seu respeito. Diante disso, o esse resumo, originado de pesquisa em andamento, busca analisar a coexistência de diferentes memórias reveladas em circunstâncias bastante díspares e com objetivos distintos.

METODOLOGIA



Com base na pesquisa realizada no Jornal A Folha de São Paulo existe, pelo menos, duas memórias sobre o Cabo Anselmo: a primeira se refere é memória coletiva de um grupo, os militantes da Vanguarda Popular Revolucionária, reproduzida ao longo dos anos pela imprensa brasileira, dando uma conotação negativa aos seus feitos. A segunda é do próprio indivíduo que fala de si, justificando sua atuação em função do contexto e arriscando-se a reabilitar a memória do marinheiro subversivo.

Para comparar tais versões memorialistas foram utilizadas fichas com resumos das informações coletas no jornal A Folha de São Paulo, entre os anos de 1970 e 1973, como também em outros periódicos e revistas, disponíveis *online*, sobre as décadas anteriores e posteriores, com o intuito de identificar e analisar relatos de memória de militantes da VPR e do Cabo Anselmo sobre sua condição de delator. Os artigos selecionados foram catalogados em um banco de dados, classificados por data e edição do jornal e/ou revista, contendo anexo com a íntegra do texto. Excepcionalmente, foram consultadas, também, as entrevistas de José Anselmo dos Santos no Programa Roda Viva e no canal r7 notícias.

O jornal Folha de São Paulo, em edição do dia 14 de outubro de 1979, traz uma matéria intitulada “Cabo Anselmo, um agente secreto”, do jornalista Henrique Lago. A reportagem, segundo informa o autor, é baseada em entrevista de militar anônimo, que informa, inclusive, sobre a possibilidade do Cabo Anselmo já ter sido infiltrado antes de 1964 e ter colhido informações importantes durante o seu treinamento em Cuba, onde chegou em 1967, na condição de representante do Movimento Nacional Revolucionário (MNR), ocasião em que se aproximou de Aloísio Palhano e, juntos, formaram o primeiro núcleo de treinamento da VPR.

Em 1992, uma reportagem da Revista Veja, informa que os infiltrados tinham salários e até mesmo contrato de trabalho, contudo, esses dados são negados por Cabo Anselmo. Em outra reportagem da Folha de São Paulo, do dia 21 de maio de 2012, o jornalista Lucas Ferraz oferece aos leitores a seguinte matéria: “Cabo Anselmo já era agente duplo em 64, dizem documentos”, segundo a qual, documentos secretos produzidos pelo serviço de inteligência da Aeronáutica, no período da ditadura militar, indicam que o marinheiro já era informante antes do golpe, no entanto, quando os documentos não foram encontrados quando formalmente solicitados.

O contraponto pode ser encontrado, também, na imprensa. No canal r7 notícias há uma entrevista com Cabo Anselmo, realizada pelo jornalista Álvaro Magalhães, em 19 de julho de 2015, em que ele fala da sua versão sobre os fatos e afirma que começou sua



colaboração com a ditadura em 1971. Além disso, relata que se decepcionou quando esteve em Cuba comparada ao desenvolvimento econômico do Brasil. Ao ser questionado sobre os motivos que o levaram a participar das delações alegou inconformismo com a luta armada e, convencido pelas torturas, transformou-se num colaborador da nação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A investigação que enseja esse resumo compõe uma pesquisa sobre as ações ideológicas na construção das memórias sobre as organizações de esquerda no Brasil, ainda em andamento, e apresenta resultados parciais. No entanto, tendo como base os arquivos de jornais e revistas já coletados e analisados, é possível afirmar que há uma memória bastante consolidada sobre o Cabo Anselmo como informante dos órgãos de repressão durante a ditadura militar, responsável direto pela morte de Soledad Barret e pela eliminação da VPR. Concomitantemente, as fontes demonstram que o marinheiro em destaque vem tentando desconstruir essa memória e forjar, ocultando e generalizando situações, naquilo que Roberto Janine (1998) chamou de “seleção de si”, ou seja, procura ele divulgar o que de mais importante aconteceu na sua vida, selecionando o que ele considera importante ser divulgado.

CONCLUSÕES

As notícias publicadas na imprensa permitem concluir que há versões divergentes sobre a atuação de José Anselmo dos Santos, no entanto, a versão de que teria passado a colaborar com a ditadura, apenas em 1971, prevalece e sobrepõe-se aos relatos de militantes da VPR. Conquanto os fatos não estejam plenamente esclarecidos parece razoável verificar a ênfase dada à versão de que a tortura motivou a decisão de tornar-se um agente infiltrado. Tal concepção ameniza a responsabilidade sobre o sofrimento e a morte de dezenas de pessoas, bem como, fortalece a percepção de um Estado de Segurança Nacional firme no propósito de expurgar a ameaça comunista projetada no inimigo interno. Ao fugir, ele próprio, de alguns temas desse debate deixou transparecer que não tinha noção dos acontecimentos, cria lacunas propositais e estabelece um apagamento silencioso de sua



trajetória como agente da repressão. Não obstante sua condição não permita classificá-lo como um elemento a serviço da classe dominante, uma vez que por ela foi descartado sumariamente, a reedificação das bases de uma nação sólida e compacta é a principal explicação para validar a violência institucionalizada na ditadura.

Palavras-chave: Repressão. Ditadura militar. Memória.

REFERÊNCIAS

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

RIBEIRO, Renato Janine. Memórias de si ou. **Revista Estudos Históricos**. FGV, v.11, nº 21, 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2068/1207>.

FILHO, Expedito. Anatomia da Sombra: os informantes do porão militar tinham contrato de trabalho e salários para delatar. **Veja**, São Paulo, edição 1235, p.40-41, 20 maio 1992. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/>.

FERRAZ, Lucas. Cabo Anselmo já era agente duplo em 64, dizem documentos. **Folha de São Paulo**, Brasília, 21 de maio, 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/44105-cabo-anselmo-ja-era-agente-duplo-em-64-dizem-documentos.shtml>.

LAGO, Henrique. Cabo Anselmo, um agente secreto. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 out. 1979. Disponível em: <http://acervo.folha.uol.com.br/>.

MAGALHÃES, Alvaro. Exclusivo: espião da ditadura, Cabo Anselmo diz que foi traído por chefe da repressão após entregar namorada. **R7.com**, 19 jul. 2015. Disponível em: <http://noticias.r7.com/brasil/exclusivo-espiao-da-ditadura-cabo-anselmo-diz-que-foi-traido-por-chefe-da-repressao-apos-entregar-namorada-19072015>.



REDEPUB: HISTÓRIA E MEMÓRIA

José Antônio Carneiro Leão¹
Tarsis de Carvalho Santos²

INTRODUÇÃO

A convivência nos lugares permite fazer (co)relações entre os pares, pautando-se na diferença e particulares, sem perder a totalidade construída na (com) vivência, constituindo marcas, símbolos e representações que o identifica e o mobiliza a valorização e preservação. São essas marcas, signos e símbolos que a posteridade irá buscar/investigar para compreender a História de uma instituição e sua influência na comunidade que está inserida.

Nesse sentido, o projeto *RedePub – História e Memória*, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade – GEOTEC, vinculado ao Departamento de Educação – DEDC, programas de pós-graduação e pesquisa *Strictu Sensu* Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação – GESTEC e Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, ambos ligados a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, tem como objetivo contribuir, significativamente, na preservação das relações interpessoais ao longo do tempo que compõe a história do espaço educativo, se constituindo como lugar de memória, onde estão registradas as marcas da trajetória dos sujeitos aprendizes, difundindo as produções para além dos muros da Universidade e centros de excelências, atribuindo valores e sentido as práticas do cotidiano em instituições formais e não formais.

1 Professor e pesquisador efetivo na Graduação e Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), lotado no Departamento de Ciências Humanas (DCH I) e no Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional (CPEDR/UNEB). Graduação de Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (1988) e mestrado em Gestão de Políticas Públicas pela Fundação Joaquim Nabuco (2005). Doutorado em Educação pela UFBA (2011). Atua com os seguintes temas: Memória, Educação e diversidade cultural, Gestão e políticas públicas, QVT e linguagens geotecnológicas. Endereço eletrônico: zeleao@gmail.com

2 Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Especialista em Currículo de Formação Científica, Tecnológica e Cultural (UNEB). Graduado em Licenciatura em História pelo Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE). Membro do grupo de pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC/UNEB). Pesquisador nas áreas de Práticas Pedagógicas, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Inovação, Geotecnologia, História e Memória. Endereço eletrônico: ths.carvalho@hotmail.com



A valorização da pluralidade das narrativas do sujeito que constitui os espaços educativos como lugar de memória, socialmente instituídos pela relação entre seus pares, constitui dois subprojetos **RedeForm – Processos Formativos e Memória** e **GesPub – Processos Gerenciais e Memória**. O RedeForm, promove o processo de formação a partir de cursos, oficinas, minicursos, consultoria, workshops sobre preservação da História da comunidade em que a instituição está inserida, destacando as narrativas de vida desses sujeitos, como recurso de aprendizagem. Ao que corresponde o GesPub, é mobilizado a partir das escolas, universidades e comunidades, a história e memória da gestão do conhecimento difundida na dimensão da organização de espaço educativo público. A perspectiva se fundamenta desde 2005, a partir do lançamento do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (GESPÚBLICA), que teve como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos (GHEL-MAN, 2006). Em que a partir de 2006 o governo brasileiro promove essa organização em três eixos: crescimento econômico, agenda social e educação de qualidade. Foram inseridos nessa estratégia de desenvolvimento o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (BRASIL, 2007).

Nesta condição, o RedePub tem usado em seu sentido mais amplo, a sua conotação política e de convivência entre atores/autores que compõe a sociedade, formando o tecido social. Tecido que, implicitamente e subliminarmente, elabora sua tessitura a partir das dinâmicas e práticas dos sujeitos que nele vivem, percebem e produzem as Histórias e Memórias dos espaços e lugares reais e imaginários.

METODOLOGIA

O RedePub, tem o intuito de constituir-se como um espaço de pesquisa utilizando-se do conceito da geotecnologia, na ação e formação em educação, com ênfase na utilização e redimensionamento de superação das técnicas, na tríade sujeito-história-lugares do registro das práticas e processos tecnológicos enquanto linguagem. Dentro dessa dinâmica, buscamos confluir diversas ações em um espaço que não se caracteriza apenas pelo atenuante físico, mas, principalmente, pela reunião de pessoas com diferentes formações, concepções e experiências, que dentre outros processos, propõem a difusão do conhecimento.

Deste modo, ancoramos nos pressupostos da pesquisa Colaborativa, entendendo-a



como ponto crucial para o desenvolvimento de “novos discursos, argumentações, resistências, ações, linguagens, enfim, dinamizar um movimento e transformá-lo em intensidade” (HETKOWSKI, 2005, p.04). Portanto, o imbricamento entre teoria e prática, e na união de diferentes personagens com um intuito colaborativo, possibilita que a aprendizagem se constitua na dinamicidade compartilhada e nas interações entre sujeitos nas instituições escolares e não escolares, pois

Na colaboração ativa, está a gênese da inteligência coletiva em que cada participante transforma-se em imigrante da subjetividade, desenvolvendo habilidades para lidar com a imprevisibilidade, buscando laços sociais nos diferentes tempos e espaços de saberes, através da mobilização ética e cooperativa (HETKOWSKI, 2005, p.10).

As relações entre as pessoas possibilitam a alteração do sujeito na sua estrutura cognitiva e do grupo como um todo, sem caráter somatório, mas em uma perspectiva de formação de uma rede colaborativa. Assim, a colaboração está vinculada à interação, a qual exige um desenvolvimento de convivências muito próximas, pautadas na total imersão no cotidiano da educação básica, aliado ao compromisso social, a partir de uma afinidade entre os sujeitos envolvidos no ato de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na busca em desenvolver ações aplicadas a valorização e preservação das memórias instituição em redes colaborativas, ao que consiste a difusão do conhecimento, como experiências percorridas, ocorridas e incorporadas, de registros da memória e história em ambientes educativos públicos (Municipal, Estadual e Federal) na Bahia, o projeto RedePub – História e Memória, atribui enquanto resultado: a ampliação de seus projetos já consolidados na Rede Pública de ensino das cidades de Salvador, Araci e Valente, ambos municípios do território baiano; construção de produtos a partir das ações relacionadas às Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, Geotecnologias, Arte, Cultura, estratégias gerenciais, materializadas em portfólios: “Entre Ruas e Ladeiras, Engomadeira sou eu”, Margens e Imagens e Regando as Flores no Deserto. Ao que corresponde a prática tecnopedagógicas, podemos considerar como resultado a criação do Acervo Digital RedePub, como ampliação e continuidade do projeto Portal RedePub: História e Memória



da Rede Pública de Ensino.

CONSIDERAÇÕES

Sendo assim, o RedePub – História e Memória, continua a mobilizar os processos de desenvolvimento do registro de História e Memória dos espaços educativos, relacionando com as temáticas discutidas pelo GEOTEC, avançando com pesquisas e práticas formativas que permitam processos inovadores inovação na área educativa e com as dinâmicas socioespaciais, consideradas relevantes para a interação entre universidade, escola e comunidade, potencializando a ampliação dos entrelaçamentos dessa tríade. Assim, é preciso ter consciência de seu compromisso político de agregar outras instituições e outras propostas que qualifique a educação em todos os âmbitos gerenciais e formativos, inserindo estratégias e práticas à avaliações, planejamento, desenvolvimento de Planos, Projetos, Políticas, Estratégias, Relatórios, Manuais, Games, Regimentos, Museus, Acervos, Portais, Blogs, HQ, Caminhadas, Performance, Hipertexto, Mapas, Seminários, Encontros, Cursos, Cartazes, Banners, Cartilhas, Marcas, Revistas, Livros, que (co) existem na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Ricardo Silva. **Portal REDEPUB: história das escolas da rede pública do Estado da Bahia.** Trabalho de Conclusão de Curso. Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **Políticas Públicas: Tecnologias da Informação e Comunicação e Novas Práticas Pedagógicas.** FAGED/UFBA, janeiro de 2004. Disponível em http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/tania_maria_hetkowski.pdf. Acesso em 15 mai 2014.

LEÃO, José Antônio Carneiro. **Trilhas do Belo na Corpografia de Dinâmicas Socioculturais em Igatu.** 2016.



LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. **Tecnologias Inteligentes e Educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

OCDE. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. Manual de OSLO. Rio de Janeiro: OCDE/FINEP, 2004.

PEREIRA, T. R. D. S.; SILVA, T.R.D.; SANTO, T. C.; GARCIA, R. S. **Registro e Memória No Portal da REDEPUB**: História das Escolas da Redes Pública da Bahia. In VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Anais. Sergipe, 2013.

SANTOS, T. C. **Sob a égide da memória**: As tecnologias de informação e comunicação na preservação da História das Escolas da Rede Pública de Ensino. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2016.

SANTOS, T. C. ; CORREIA, S. L. C. P. O Portal RedePub e a Valorização da História dos alunos e Professores da Rede Pública de Salvador/Ba. In **V Encontro Norte-Nordeste de História da Educação**. Teresina, 2014.

SANTOS, T. C.; CORREIA, S. L. C. P. **GEOTEC e REDEPUB**: Uma Colaboração Entre as Escolas da Rede Pública de Ensino de Salvador e a Universidade. In IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação. Anais. Rio de Janeiro: Realize Editora, 2015. v. 01.