



**ASPECTOS HISTÓRICOS E INSTITUCIONAIS DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE
ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL EM BELÉM DO PARÁ: UM ESTUDO DE
CASO**

José Bittencourt da Silva¹
Maria Cecília de Paula Silva²

INTRODUÇÃO

Dentre outros aspectos, a racionalidade do fazer estatutário constitui-se na base da legitimidade do Estado capitalista frente ao todo social. Para que não apareça como um Estado classista o direito burguês separa formalmente o público do privado (ALTHUSSER, 1983). Por isso, toda tomada de decisão das organizações públicas deverá pautar-se em leis definidoras de sua ação. O planejamento estatal e a sua efetiva implementação também são determinados por essa racionalidade e, portanto, pressuporá o princípio da legalidade. O campo burocrático-administrativo estatal (ou governamental) é o lugar por excelência da dominação racional/legal (WEBER, 1992), ou seja, o fazer com base em determinado fim previamente estabelecido em lei.

Tencionada pelo marco regulatório legal da educação nacional (BRASIL, 1996; 2007; 2010), a Prefeitura Municipal de Belém (PMB), por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), implementou a criação formal de uma escola de tempo integral em 2011 no âmbito de sua competência. O presente texto expõe e analisa esse processo, questionando a aparência fenomênica de seu planejamento racional e a legitimidade estatutária de suas ações.

O texto constitui-se como um dos produtos do projeto de pesquisa intitulado “Escola Básica de Tempo Integral em Espaços Ribeirinhos no Pará: uma análise a

1 Doutor em Ciências Ambientais (NAEA/UFPA/BELÉM/PARÁ, 2007) e pós-doutorado em Educação (FACED/UFBA, 2016). Atualmente é professor Associado nível II da Universidade Federal do Pará, atuando na graduação (Faculdade de Educação-FAED) e pós-graduação (Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB) no Instituto de Ciências da Educação, Brasil. Endereço eletrônico: jbsilva@ufpa.br

2 Pós-Doutora em sociologia/educação, Cooperação Internacional CAPES/COFECUB, Université de Strasbourg (2011-2012). Pesquisadora da Université de Strasbourg (Maison Interuniversitaire des Sciences de l'homme - MISHA). Bolsista CAPES Processo BEX 6990/14-2. Estágio Sênior. Université de Strasbourg (2015-16). Universidade Federal da Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: celipaula@yahoo.com.br



partir das ilhas Mosqueiro e Caratateua no município de Belém”. Neste contexto, foram recolhidas informações bibliográficas, dados documentais, verbais e imagéticos junto à Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Professora Maria Madalena Travassos localizada na Rua Santana, Alameda Bacuri s/n, Bairro Paraíso, distrito administrativo de Mosqueiro, Município de Belém, estado do Pará, Amazônia, Brasil.

Com base em uma pesquisa qualitativa de campo (OLIVEIRA, 1996), realizada entre os meses de maio e junho de 2016, foram feitas entrevistas com coordenadores pedagógicos, observações *in loco*, registros fotográficos e vivências cotidianas que ajudaram a subsidiar as exposições e análises acerca dos processos de implementação da escola de tempo integral em Belém. O caso selecionado constituiu-se como uma amostra, no mesmo sentido dado por Pires (2010, p. 154), ou seja, “designa o resultado de qualquer operação visando construir o *corpus* empírico de uma pesquisa.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Professora Maria Madalena Travassos localizada na Rua Santana, Alameda Bacuri s/n, Bairro Paraíso, distrito administrativo de Mosqueiro, Município de Belém, estado do Pará, Amazônia, Brasil. A escola é pública, gratuita e está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), Prefeitura Municipal de Belém. Atualmente, a escola atende a 61 alunos na Educação Infantil e 78 no Ensino Fundamental menor (1º, 2º e 3º ano), a partir do sistema de ciclos de alfabetização³ e em regime de tempo integral das 7h e 30min. às 17h e 30min.

Com base em um ideário conservacionista da SEMEC à época, fortemente marcado pela ideologia do “educar para a sustentabilidade” (GOVERNO FEDERAL, 2000, p. 6), a escola foi formalmente criada em 21 de dezembro de 2011, por meio do Decreto nº 68.679 (BELÉM, 2011), mas efetivamente inaugurada em dezembro de 2012. A proposta pensada, por assim dizer “de dentro do gabinete”, era atender às necessidades escolares de famílias do bairro Paraíso, uma área territorializada por um processo de ocupação localmente chamada de “invasão”.

A pedagoga e atual coordenadora pedagógica de Educação Infantil da EMEIEF Professora Maria Madalena Travassos, Ana Cristina Raiol Gomes de 41 anos de idade, participou desse processo. Ela afirma que

Inicialmente o projeto da professora Terezinha Gueiros, que era a secretária de educação da SEMEC na época, era de construir uma eco-escola neste local [...]. Mas a escola foi inaugurada em 2012 como escola



do campo de tempo integral, isso porque não tinha aluno suficiente pra ela funcionar. Na verdade a escola também não tinha pessoal de apoio, professores e corpo técnico-administrativo pra fazer uma escola funcionar. Ela foi inaugurada como de tempo integral pra resolver a questão da demanda. Assim foi que nós fizemos a escola funcionar ainda de maneira precária com alunos de outros bairros da ilha do Mosqueiro e assim resolvemos o problema da exigência legal. O que realmente se tinha era um grande e bonito prédio escolar sem gente dentro. Sofremos muitas críticas, inclusive chamaram a escola de 'elefante branco', ou seja, um grande espaço construído, mas sem nenhuma utilidade. Na verdade, essa situação toda aconteceu porque não houve nenhuma pesquisa pra que a prefeitura tivesse uma real visão dessa área aqui do Mosqueiro. A prefeitura trabalhou assim: eu tenho o dinheiro, tenho o local e onde eu vou fazer uma escola? (Ana Cristina Raiol Gomes, Ilha Mosqueiro, maio de 2016).

Rigorosamente falando, foram os poucos professores contratados e concursados, juntamente com a direção da escola os verdadeiros protagonistas da “vivificação” pedagógica do prédio edificado, realidade que se faz presente até os dias atuais no cotidiano escolar. Em grande medida, é a luta diário dos sujeitos educacionais que dá efetivamente existência a escola, em que pese os muitos problemas observados localmente.

Fomos nós que saímos atrás dos alunos para resolver o problema da demanda, fomos nós que fomos atrás de transporte para trazer as crianças. Foi uma experiência muito boa porque acabamos encontrando uma realidade que não se percebe quando a escola fica parada em si mesma esperando os alunos. Nós saímos atrás dos alunos e encontramos as antigas localidades das ilhas (Carananduba, Caruará, Curva da Mica, Paraíso, Marahú, São Francisco, Caruaru, Mari-Mari, Ariramba, Baia do Sol), assim como encontramos e fizemos bons contatos com muitas famílias assentadas da reforma agrária (Paulo Fonteles, Chico Mendes, Mártires de Abril, Doroth II). Atualmente é a escola que não tem condições para atender as famílias que querem colocar seus filhos pra estudar aqui, porque aí já aparecem outros problemas, como o problema do transporte que é muito pequeno para buscar e levar os alunos. É um ônibus que tem apenas 22 assentos, é um transporte que precisa de manutenção [...]. A escola recebe um suprimento de fundos de R\$ 1.900,00 bimestralmente. Esse dinheiro é para material de consumo e R\$ 300,00 para reparos. Esse valor é muito pouco e nós fazemos o que podemos para 'esticar' esse dinheiro. Já houve muitos casos que nós mesmos tivemos que usar o nosso próprio dinheiro pra compra de cimento, torneira, tempero pra cozinha, material para evento da escola, como brindes e comida para os participantes (Ana Cristina Raiol Gomes, Ilha Mosqueiro, maio de 2016).



De fato, o que se observa é que o planejamento dos meios e dos fins que caracterizam a ação estatal não se fez presente no processo efetivação da escola, tampouco na institucionalização do tempo integral. O relato da coordenadora pedagógica entrevistada mostra que se sabia muito pouco sobre a demanda de alunos, sobre as famílias do bairro, a viabilidade da escola ou mesmo sobre a construção do prédio no local selecionado. Para além desses aspectos, não se tinha claramente como ela funcionaria administrativa e pedagogicamente. A rigor, a escola foi se efetivando em meio a incertezas e esperanças por parte de todos os sujeitos envolvidos neste processo.

Uma breve incursão investigativa no entorno da escola é suficiente para observar que a área se assemelha aos processos característicos de ocupação de muitos espaços belenenses não organizados pela lógica estatal. Tem-se uma movimentação social, liderada por pessoas geralmente ligadas a determinado grupo político partidário, o qual oferece algum amparo legal em troca de promessa de voto. Com o passar do tempo muitos ocupantes, geralmente por ausência de condições infra-estruturais para permanência e sobrevivência no local, acabam vendendo seus lotes ou simplesmente abandonando-os.

No caso da área em estudo, a fixação de residências e a permanência dos ocupantes no lugar não se efetivaram de maneira imediata, isso porque a ilha apresenta uma configuração histórica de antropização ligada ao veraneio, descanso das classes médias urbanas da região metropolitana de Belém, ao turismo de praia e a outras práticas humanas ligadas à sazonalidade. A rigor, o fluxo maior de pessoas e dinheiro na ilha ocorre de maneira rápida e em momentos pontuais, principalmente nos contextos praianos e na área urbanizada denominada de vila. Hoje se observa na região do entorno da escola casas fechadas, muitas delas com placas de venda, outras simplesmente abandonadas e vários barracos e lotes de terra demarcados precariamente e também abandonados.

Em sua trajetória pela construção de uma identidade escolar, os sujeitos educacionais da EMEIEF Professora Maria Madalena Travassos estão se empenhados em garantir uma escola de tempo integral de fato. Todavia, observa-se que a escola está desempenhando uma função assistencialista na ilha Mosqueiro, o que para a atual realidade social local configura-se como uma importantíssima atividade, isso graças ao protagonismo de seus agentes educacionais.

A escola ainda não possui uma identidade. Foi pensada como eco-escola, passou a ser escola do campo e agora é uma escola de tempo integral. Hoje eu acredito que nossa escola é muito mais acolhedora do que uma escola verdadeiramente de tempo integral. Nós estamos construindo essa escola, mas ainda não sabemos direito o que é isso, estamos carentes de apoio neste sentido. Mas nós sabemos que a escola não pode simplesmente ser



um lugar pra onde as crianças são levadas para que seus pais possam trabalhar. Não é só isso. Nós sabemos que escola precisa ser muito mais que isso. Mas nós precisamos de apoio para fazer com ela seja realmente uma escola de tempo integral e não apenas uma escola que os alunos ficam mais tempo que as outras escolas de um turno só. Nós temos amor pela educação, pela nossa escola, mas a gente sabe que só isso não é suficiente [...] (Ana Cristina Raiol Gomes, Ilha Mosqueiro, maio de 2016).

Na prática o processo de implementação do “projeto” de escola de tempo integral no município de Belém obedece a uma “lógica de gabinete”. Esta lógica se caracteriza pelo cumprimento de formalidades, negligência democrático-participativa e pelo imprevisto de condutas. Seu planejamento formal serve apenas como um ritual protocolar que cumpre exigências infligidas pela legislação nacional (BRASIL, 1996; 2007; 2010; 2014). Em grande medida, no município de Belém esse processo está na dependência da boa vontade e heroísmo de professores e gestores, os quais se veem subitamente envolvidos em uma nova realidade educacional escolar da qual pouco sabem teórica e praticamente.

Palavras-chave: Processo histórico. Escola de Tempo Integral. Planejamento. Irracionalidades.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BELÉM (Governo). **Secretaria Municipal de Educação (SEMEC)**: Escolas. Disponível em: <http://acomsemec1.blogspot.com.br/search?q=legisla%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 ago. 2015a.

BELÉM (Município). Lei nº 9.129 de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Belém**. Ano LVI, nº 12.834, 2º caderno, 24 de junho de 2015b. Disponível em: <http://biblioteca.mppa.mp.br/phl82/capas/lei9129.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2016.

_____. Decreto nº 68.679, de 21 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a criação de Escola Municipal e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Belém**. Belém, PA,



21 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cinbesa.com.br/diario/arquivos/dom-04-01-2012.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

_____. Lei nº 7682 de 05 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a regionalização administrativa do município de Belém, delimitando os respectivos espaços territoriais dos distritos administrativos e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. 05 de janeiro de 1994. Disponível em: <http://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/583592/lei-7682-94>. Acesso em: 05 ago. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. 17ª ed., Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2015. 350 p. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoFederal.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **DOU**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 1 maio 2015.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL (Governo). **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

GOVERNO FEDERAL. Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável. In: _____. **Carta da Terra**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2000, p. 1-7. Disponível em: www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf. Acesso em: 30 jun. 2016.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**: Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010. Acesso em: 10 jun. 2015.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. In: **Revista de Antropologia**, São Paulo, vol. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean (et.al). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2ª Ed., Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2010, p. 154-211 (Coleção Sociologia).

SILVA, José Bittencourt da; SANTOS, Jenijunio dos; SOUZA, Nazaré Serrat Diniz de. Escola básica e comunidades ribeirinhas em Belém, Estado do Pará: Problemas e Perspectivas. In: **KLA Working Paper**, Número 18, 2016, KompetenznetzLateinamerika - Ethnicity, Citizenship, Belonging; URL: http://www.kompetenzla.uni-koeln.de/fileadmin/WP_Bittencourt.pdf.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. Trad. Augustin Wernert. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da Universidade de Campinas, 1992.



**A CIENTIFICAÇÃO DO DOMÉSTICO E A INFLUÊNCIA DO CAPITAL: ESTADO,
IDEOLOGIA E A ECONOMIA DOMÉSTICA NO BRASIL**

José Carlos do Amaral Junior¹
José Rubens Mascarenhas de Almeida²

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca analisar a importância da intervenção do Estado na implantação do curso de Economia Doméstica no Brasil, enquanto estratégia de produção/reprodução capitalista na medida em que esse processo foi conduzido sob aspectos ideológicos bastante específicos. Assim, analisa também os impactos decorrentes desse cenário no ciclo de decadência e extinção do referido curso no país, e como esses fenômenos também são resultantes de uma guinada ideológica do Estado frente às formas de acumulação de capital.

A Economia Doméstica é uma área de formação superior criada no início do século XX e introduzida no Brasil na primeira metade da década de 1950. Seu escopo foi importado dos EUA, integrando uma estratégia geral de relação internacional ligada às formas de acumulação de capital vigentes à época, cujos principais objetivos estavam centrados no controle de desenvolvimento dos países de “terceiro mundo”, no fomento à criação de um mercado consumidor para produtos agrícolas e industrializados e no combate ao “avanço comunista”. Reverberado pelo contexto da Guerra Fria e pelos ideais do Governo Vargas no Brasil, esse processo de introdução da Economia Doméstica representou parte de um movimento geral de intervenção do Estado na construção de uma sociedade fundada nos padrões produtivos/reprodutivos capitalistas, em pleno avanço mundial no cenário pós-II Guerra.

Por meio das reformas educacionais propostas e executadas pelo Ministro Gustavo

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço Eletrônico: jcamaral1987@gmail.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). Endereço Eletrônico: joserubensmascarenhas@yahoo.com.br



Capanema, em que o ideal de divisão sexual do trabalho e de apologia à família nuclear tradicional burguesa constituía o núcleo centralizador, o curso de Economia Doméstica foi, mais tarde, implantado no país mais como resultante das relações internacionais estabelecidas e percepções políticas vigentes à época do que como resposta a uma demanda social legítima, apesar de o discurso oficial ter se centrado neste último elemento. Assim encontrou, sobretudo na implantação dos programas extensionistas – de origem estadunidense e fortemente vinculados à ampliação do investimento em crédito rural e ao consumo de tecnologias – um terreno fértil para sua rápida popularização e capilaridade.

Tendo o Estado como principal condutor dessa implantação e, conseqüentemente, da consolidação do curso no país, os impactos decorrentes das mudanças ideológicas e de paradigma produtivo resultaram, por sua vez, no início de declínio da área de formação no Brasil. Este trabalho, portanto, se propõe a entender como o Estado fomentou o crescimento e popularização da Economia Doméstica como instrumento de produção e reprodução de um sistema de relações, de produção e de dominação.

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este trabalho está sendo desenvolvido na perspectiva do método Materialista Histórico-Dialético, cujas bases teórico-analíticas fundam, principalmente, nas categorias da totalidade, do movimento e da contradição.

Portanto, este trabalho parte do conceito de Estado apresentado por Marx e Engels (2007), para os quais, ao contrário das teses contratualistas, o Estado é resultante das contradições existentes entre as classes, representando os interesses da burguesia e, conseqüentemente, da classe dominante. Segundo os autores:

É precisamente dessa contradição do interesse particular com o interesse coletivo que o interesse coletivo assume, como Estado, uma forma autônoma, separada dos reais interesses singulares e gerais e, ao mesmo tempo, como comunidade ilusória (...) (Idem, ibidem, p.34).

Dessa maneira, o Estado aparece como elemento fundamental de dominação política e ideológica, sob a imagem inadequada de instituição autônoma que surge dos interesses coletivos enquanto contrato social. Nessa perspectiva, a noção de ideologia utilizada pelo trabalho também é aquela apresentada por Marx e Engels (2007) para os



quais a ideologia é uma falsa consciência que representa os interesses da classe dominante, que é produzida a partir das relações concretas da sociedade de classes.

Nessa perspectiva, entende-se que a Economia Doméstica é abordada enquanto curso de formação superior implantado no Brasil sob condições socioeconômicas específicas, e que essa compreensão deve ser subsidiada pela percepção de que, enquanto parte do sistema de educação formal no país, a análise deve contemplar as condições específicas de produção e reprodução capitalista à época. Nesse sentido, os trabalhos que contemplam tal perspectiva são aqueles apresentados por Ribeiro (2009, 2010), Pinheiro (2016) e Amaral Junior (2016).

Essencialmente, este é um estudo teórico reflexivo, utilizando como fonte principal os trabalhos acadêmicos e documentos oficiais que remetem ao objeto estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cientificação do doméstico e adaptação ao “novo mundo”

A rápida popularização da Economia Doméstica no país se deu em torno da existência de um discurso oficial que tinha como elemento central uma necessidade social latente. No núcleo duro deste discurso, dois elementos principais podem ser destacados: (i) a necessidade de adaptar os saberes e fazeres domésticos às novas demandas, tais como as tecnologias disponíveis; (ii) e a urgência de formação de profissionais capazes de contribuir com a adaptação das famílias às exigências dos novos modos de produção e, conseqüentemente, de organização da vida social, representado pela crescente abertura de mercados, aumento da urbanização e avanço da industrialização. Esse discurso geral podia ser percebido em diferentes países, não representando, necessariamente, um movimento isolado, mas ações coordenadas de “cientificação” dos saberes domésticos e de manutenção de um modelo de família (LOURO; MEYER, 1993).

Conforme demonstra Ribeiro (2009; 2010), a verdadeira face da implantação da Economia Doméstica no Brasil está no relacionamento assimétrico com os EUA. O ponto nevrálgico dessa relação, conforme demonstra Pinheiro (2016), foi a implantação dos programas extensionistas que, focado nos pequenos produtores, tinha como função geral ser a “célula” de reprodução de ideais de produção e consumo. Como parte do trabalho



extensionista, os ensinamentos de Economia Doméstica objetivavam preparar a mulher para cuidar da casa e da família, frente aos desafios da urbanização, das mudanças ocorridas no mercado de trabalho, das novas tecnologias e dos novos modos de produção, sobretudo no campo e nos pequenos centros urbanos.

Comherança direta das ações filantrópicas executadas pela *American International Association* (AIA), entidade americana liderada por Nedson Rockefeller, o primeiro curso de Economia Doméstica foi introduzido no Brasil em 1952 (RIBEIRO, 2009). Vale ressaltar, no entanto, que a importação do curso para solo brasileiro só foi possível por existir, em contrapartida, um cenário político e social favorável à sua popularização e disseminação. Foi durante a gestão do Ministro Gustavo Capanema, com as reformas por ele propostas e executadas, sobretudo no campo da educação, que o discurso da formação doméstica como preparo às novas condições sociais atingiu seu apogeu (TOMÉ; QUADROS; MACHADO, 2011). Como pano de fundo desse discurso estava um Governo marcado pelo “equilíbrio entre uma renovação conservadora do Estado Novo e a (sic) lideranças católicas” e a intenção geral do ministro em promover o aumento populacional e proteger o modelo de família burguesa vigente (*Idem, ibidem*, p.1202).

O abandono do Estado

Praticamente duas décadas após sua implantação, o curso de Economia Doméstica vivenciou uma profunda crise estrutural que se estendeu por mais de quarenta anos, culminando com sua extinção. Essa crise, longe de ser um fenômeno conhecido com densidade, abrangeu elementos de diversas ordens. Mesmo com a prevalência, de certo modo generalizada, do discurso positivo da Economia Doméstica enquanto demanda social latente – que remonta à sua origem – o cenário vivenciado foi retração da área de formação, a diminuição do número de vagas no mercado e o encerramento da oferta do curso em diversas instituições (AMARAL JUNIOR, 2016).

Com a mudança de paradigma geral da extensão rural no país, que passou a ser focalizada na produção de grandes culturas, e com as alterações políticas provenientes do Governo da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), a formação em Economia Doméstica passou a não acompanhar o interesse geral do Estado, que agora residia em fomentar um desenvolvimento baseado em outra abordagem tecnicista e colocava a formação social rural em segundo plano (PINHEIRO, 2016). Sem o interesse geral na sustentação *ipsis*



litteris do discurso amplamente propagado na década de 1950, e com outros instrumentos para produção/reprodução dos ideais da classe dominante à época, o que se viu foi um abandono do Estado ao fomento da Economia Doméstica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de esgotar o tema proposto, este estudo demonstra como o Estado influenciou no processo de implantação, popularização, retração e extinção do curso de Economia Doméstica no Brasil. Atendendo a objetivos específicos de produção e reprodução de ideais – tanto de modos de produção como, em sua decorrência, da manutenção das ideias das classes dominantes – o Estado teve importante papel na trajetória do curso no país. Este estudo demonstra também que, não representando uma demanda social genuína das classes dominadas ou uma resposta do Estado às pressões dos menos favorecidos, a implantação da Economia Doméstica no Brasil foi uma clara estratégia de dominação ideológica, na medida em que se constituía um instrumento de reprodução de uma série de ideais dominantes específicos: da lógica de consumo ao modelo familiar burguês.

Palavras-chave: Estado. Economia Doméstica. Ideologia. Ensino Superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL JUNIOR, J. C. **Economia Doméstica:** adaptação, transformação ou extinção? Edição revisada e comentada. 2ª edição, Editora PerSe, São Paulo-SP, 2016.

LOURO, G. L.; MEYER, D. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.87, p.45-57, novembro de 1993.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo-SP: Boitempo Editorial, 2007.



PINHEIRO, C. F. **Estado, extensão rural e economia doméstica no Brasil.** Dissertação (mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense. Orientadora: Sônia Regina Mendonça, Niterói-RJ, 2016.

RIBEIRO, M. G. M. **A USAID e o ensino agrônômico brasileiro:** o caso da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém-PA, v.4, n.3, p.453-463, set/dez de 2009.

_____. A constituição das ciências humanas numa universidade rural. **ALEPH**, ano IV, n.14, p.52-60, dezembro de 2010.

TOMÉ, D. C.; QUADROS, R. S.; MACHADO, M. C. G. **O papel social da mulher e da família no pensamento de Gustavo Capanema.** In: V Congresso Internacional de História, p.1197-1203, setembro de 2011.



TECNOLOGIAS DIGITAIS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: SEU USO PELOS PROFESSORES

José Eduardo Rocha Silva¹
Humberto Plácido Gusmão de Moura²

INTRODUÇÃO

As rápidas mudanças promovidas pelas alterações tecnológicas digitais sinalizam novos rumos na forma de ensinar e de aprender. O uso das novas Tecnologias Digitais (TD) vem imprimindo no mundo um novo entendimento sobre o conceito de ensinar e aprender nas escolas, desde o maternal à universidade.

A dinâmica da comunicação entre as pessoas tem alcançado uma expressividade muito além da oralidade e da escrita em quadros negros, ocupando as TD um importante papel nesta comunicação, mediando o ensino e a aprendizagem.

As escolas necessitam abrir seus espaços para as TD. As aprendizagens podem ser ampliadas quando se têm salas de aula bem equipada, favorecendo o desenvolvimento de atividades diferentes e integrada com a ida aos laboratórios de informática (MORAN, 2004).

Autores como Borba, Scucuglia e Gadanidis (2014) afirmam que o modo como atuamos em sala de aula ou desenvolvemos pesquisas está, em grande parte, orientado por noções tecnológicas e, que as próprias tecnologias não são figurantes nos cenários cognitivos. Humanos e tecnologias são igualmente protagonistas.

Os atributos das novas tecnologias digitais tornam possíveis o uso das capacidades humanas em processos diferenciados de aprendizagem. A interação proporcionada por softwares especiais e pela Internet, por exemplo, permite a articulação das redes pessoais de conhecimentos

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus de Vitória da Conquista. Endereço eletrônico: contato@joseduardo.com.br

2 Doutor em Didática das Ciências Naturais e da Matemática pela Universidade de Santiago de Compostela - Espanha (2016). Atualmente é professor da Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR) e membro colaborador do Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem experiência na área de Educação Matemática e Estatística. Atua principalmente nos temas: tomada de decisão, logica matemática, teoria de jogos e didática da matemática. Endereço eletrônico: humbertogusmao@yahoo.com.br



com objetos técnicos, instituições, pessoas e múltiplas realidades... para a construção de espaços de inteligência pessoal e coletiva (KENSKI, 2003, p. 5).

Sweller (2003) teorizou o protagonismo da relação humano e tecnologia como “um conjunto universal de princípios que resultam em um ambiente de aprendizagem eficiente e que conseqüentemente, promovem um aumento na capacidade do processo de cognição humana” (SWELLER, 2003, apud SANTOS; TAROUÇO, 2007, p.3). Desse modo, os dispositivos tecnológicos medeiam o desenvolvimento cognitivo e disponibilizam informações que alteram o modo de pensar e de agir, ao mesmo tempo em que estimulam o entretenimento e dinamizam as ações práticas do ensino e da aprendizagem.

Nesta perspectiva, o uso das tecnologias nos espaços escolares torna-se imprescindível no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, não demarcar a ida ao laboratório de informática, indispondo-se a usar os equipamentos, não aproveitar as TD que os alunos muitas vezes dispõem e sabem lidar, além de provocar um desuso das tecnologias fomenta o descompromisso e inobservância do que está acontecendo no mundo das TD.

Esta comunicação, que faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, tem por objetivo analisar o uso das ferramentas tecnológicas e tecnológicas digitais disponíveis nos espaços escolares, pelos professores do ensino médio da educação básica.

METODOLOGIA

Utilizamos de uma abordagem qualitativa, descrita por Chizzotti (2006, p.80) como “[...] uma pesquisa sobre a ação quando se trata de estudá-la para compreendê-la e explicar seus efeitos” ou, ainda, conforme Bogdan e Biklen (1994), aquela pesquisa capaz de fornecer dados descritivos do contato direto entre pesquisador e situação estudada.

Segundo seus objetivos, esta pesquisa é descritiva, posto que “[...] objetiva descrever as características de certa população ou fenômeno” (GIL, 2002, p.61). Triviños (1997, p. 112) faz uma observação sobre a pesquisa descritiva afirmando que “em geral, os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de *verificação* através da observação”.

Configurando-se, também, como uma pesquisa de campo, Trujillo (1982, p.229) *apud* Marconi e Lakatos (2010, p.169) afirma que “ela não deve ser confundida como a



simples coleta de dados”, é algo mais que isso, visto que é preciso contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos. Neste sentido, foram estabelecidos, previamente, para esta pesquisa, os objetivos, os métodos e as técnicas de coletas de dados.

Esta pesquisa foi realizada com 36 professores de Ciências e Matemática do Ensino Médio de escolas públicas de Vitória da Conquista e foi desenvolvida em duas etapas e, em cada uma delas, usou-se um instrumento de coleta de dados. A primeira consistiu na aplicação de um questionário construído na versão impressa e *online*, utilizando a tecnologia do Google Forms³, enviado aos professores que manifestaram interesse em participar. Na segunda etapa realizamos uma entrevista com uma pequena amostra, escolhida de forma aleatória simples. Para esta Comunicação Científica não trazemos os resultados das entrevistas.

Para a análise dos dados, utilizamos a análise conteúdo de Bardin (2009), que nos propiciou antecipar a organização das perguntas do questionário em categorias, facilitando, à *posteriori*, a leitura e análises dos dados. Para esta comunicação trazemos a categoria: o uso de equipamentos tecnológicos da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados da pesquisa revela que embora os pesquisados apontem que 79,4% das escolas têm laboratórios, apenas 5% deles fazem uso constante destes equipamentos como suporte às suas aulas, 65% não utilizam e 30% raramente utilizam. Observa-se ainda que 22,9% tiveram seus laboratórios desativados.

Tais resultados sugerem que a não utilização destes espaços vai de encontro ao projeto originário de implantação destes espaços promovidos pelo Estado e, a não utilização dos equipamentos provoca o não cumprimento das propostas pedagógicas, disponibilizada para o professor no ensino (SILVA, 1999). Segundo Moran (2004), as atividades em sala de aula devem ser integradas com as idas ao laboratório, visando potencializar a aprendizagem com uma melhor percepção da realidade dos acontecimentos, mediados pela web.

Os resultados também sugerem uma formação carente por parte dos professores quanto ao uso das tecnologias, denotando um distanciamento dos professores frente

3 Ferramenta de criação de pesquisas e questionários que faz parte do pacote G Suite da empresa Google. GOOGLE. Forms. Formulários. G Suite, 2015. Disponível em : <<https://gsuite.google.com/intl/pt-BR/products/forms/>>. Acesso em: 18/07/2017.



a educação que indaga, critica e inclui digitalmente, conforme preceitua a Lei Geral de Acesso à Informação do Brasil.

Em sua maioria, os pesquisados têm um curso de especialização e esperava-se um maior envolvimento ou compromisso com o uso das tecnologias em suas aulas, o que não ocorreu.

CONCLUSÃO

Verifica-se com esta pesquisa que um expressivo número de professores não faz uso constante das tecnologias, sejam elas tecnologias digitais portadas por seus alunos, sejam elas disponíveis nas escolas, nos laboratórios de informática, como um espaço de aprendizagem. Estão os entrevistados, em sua maioria, alheios ao uso dos equipamentos tecnológicos que poderiam mediar a suas aulas. A esse respeito, Santos (2006) ressalta que ainda existem escolas que não se deram conta da importância desses espaços para o processo de aprendizagens e, infelizmente negam a presença das tecnologias no cotidiano escolar.

Palavras-Chave: Uso da tecnologia pelos professores. Tecnologia digital. Mediação tecnológica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Codex Porto, 1994.

BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R. R. S. ; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. São Paulo: Autêntica, 2014.



GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOOGLE. Forms. Formulários. G Suite, 2015. Disponível em : <<https://gsuite.google.com/intl/pt-BR/products/forms/>>.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, setembro 2003.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, maio/ago. 2004.

SANTOS, Edméa; Alves, L. A. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2006.

SANTOS, L. M. A.; TAROUCO, L. M. R. A importância do estudo da Teoria da Carga Cognitiva em uma educação tecnológica. **CINTED-UFRGS**, v. 5, jul. 2007.

SILVA, M. D. F. D. O Computador na Formação Inicial do Professor de Matemática: um estudo a partir das perspectivas de alunos-professores. **Unesp Rio Claro**, Rio Claro, p. 33. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/dissertacoes/silva_mdf_me_rcla.pdf>. Acesso em: 11 novembro 2016.

SWELLER, J. **Cognitive Load Theory: A Special Issue of educational Psychologist**. [S.l.]: LEA, 2003.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DOS CONCEITOS DE CRIANÇA E ADOLESCENTE EM MATERIALIDADES LEGISLATIVAS

José Ricardo de Souza Rebouças Bulhões¹

INTRODUÇÃO

O presente resumo apresenta os resultados parciais de pesquisa efetuada acerca da construção histórica discursiva de crianças e adolescentes no Brasil. O objetivo é analisar como crianças e adolescentes são representados discursivamente nesses documentos e quais os elementos referenciais que colaboram no processo de construção da representação destes, ou seja, mapear, no dizer das leis, os movimentos de construção de sentidos acerca das categorias criança e adolescente. Sob a perspectiva teórico metodológica da Análise de Discurso de linha francesa, entendida, conforme afirma Pêcheux (1999) como aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento, vem restabelecer os implícitos, ou seja, a condição do legível em relação ao próprio legível, pretende-se compreender como, em determinadas circunstâncias, os enunciados, possibilitam produção de sentido em relação ao objeto em estudo.

O processo histórico aliado à materialidade legislativa permite visualizar como crianças e adolescentes foram, ao longo do tempo, sendo discursivamente construídas. Contemporaneamente, resguardados pela constituição da republica de 1988 observa-se a constante preocupação do Estado em adotar medidas positivas em relação a crianças e adolescentes no Brasil. Entendidos enquanto sujeitos de direitos, o reconhecimento e proteção da população infantojuvenil, como expresso no art. 227 da Constituição Federal, implica no entendimento de que a conquista de todo o potencial do indivíduo, tem como pré-condição absoluta o atendimento de suas necessidades enquanto pessoas em desenvolvimento. Mas nem sempre foi assim. A noção que atualmente compartilha-se é algo relativamente recente na história brasileira. Em verdade, a concepção construída e inserida no imaginário social, ao longo dos tempos, sempre operou com cenários de intensa violência e absoluta desigualdade.

¹ Doutorando em Memória: Linguagem e Sociedade(2014) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Sudoeste da Bahia(UESB) na Linha de Pesquisa: Memória, Discursos e Narrativas. Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade(2012) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Sudoeste da Bahia(UESB). Endereço eletrônico: jrsreboucas@yahoo.com.br



Os abusos contra crianças e adolescentes estiveram sempre presentes na história da humanidade desde os mais antigos registros. No Brasil, em seu período colonial, no qual os portugueses implantaram seu “sistema civilizatório” subjungando e dominando os primeiros habitantes, o conceito de criança e adolescente já vinha sendo importado da Europa. Importante notar, conforme nos chama atenção Santos (2007, p.228) que “a concepção de infância nesse período não era homogênea, existindo diferenças substanciais entre a criança escrava, a indígena e a branca, demarcadas pela situação étnica e de classe que cada uma ocupava na sociedade”.

A sociedade brasileira foi se formando e expandindo concepções de criança e adolescente, sempre ligada ao trabalho, exploração, seja sexual ou econômica, ou a de que crianças seriam tão somente miniaturas de pessoas adultas. No final do século XVIII e início do XIX, período caracterizado por grandes transformações culturais, econômicas e sociais, impulsionada pela expansão e consolidação do capitalismo, acabou por disseminar uma nova concepção de mundo, culminando numa imensa modificação das estruturas sociais. Assim, o século XIX, caracterizado pela produção de novos saberes científicos, sejam na sociologia, pedagogia, psicologia ou na medicina, principalmente nas áreas pediátricas e sanitárias, começaram a influenciar diretamente a sociedade da época e a modificar, paulatinamente, a visão infantojuvenil a que estávamos acostumados.

O século XX inaugura a linha de produção em série e a intensa exploração infantojuvenil provoca, por um lado, mudanças nas famílias, problemas sociais e de saúde coletiva e, por outro, o surgimento de políticas de proteção de crianças e adolescentes. De uma realidade do capitalismo industrial de meado do século XIX, em que as crianças trabalhavam por mais de dezesseis horas, avançamos ao final do século XX, para um paradigma de proteção integral.

Desta forma, analisou-se como crianças e adolescentes são representados discursivamente nas legislações e quais os elementos referenciais que colaboram no processo de construção da representação destes, ou seja, mapear no dizer e interpretar das leis e tratados internacionais os movimentos de construção de sentidos acerca das categorias criança e adolescente.

METODOLOGIA

Considerando os objetivos da pesquisa, verifica-se que o estudo apresenta as



características de uma pesquisa qualitativa, em virtude da compreensão de fenômenos amplos e complexos de natureza subjetiva.

A metodologia utilizada foi a análise de discurso de linha francesa, que busca nas falas além daquilo que é dito, também o não-dito ou o dito nas entrelinhas (ORLANDI, 2005). Compreendendo o discurso como produção social (PECHÊUX, 2008; FOUCAULT, 2006) que ganha nas relações determinados formatos, dependendo das redes de sentido vigentes nas relações sociais nas quais se insere o sujeito, das vozes com que esse sujeito dialoga (BAKHTIN, 2003).

Na construção do *corpus*, foram selecionadas e catalogadas legislações acerca da temática proposta. Em seguida, foi desenvolvido um percurso de leitura e análise dos textos selecionados, com o objetivo de responder às questões levantadas para comprovar ou refutar as hipóteses formuladas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise inscreve-se no campo discursivo e é realizada a partir de segmentos representativos das regularidades discursivas que podem ser visíveis em sua(s) materialidade(s) linguístico textual. Compreendendo que a linguagem personifica o simbólico e o ideológico que permeiam cada contexto discursivo, afirma-se que os enunciados e as palavras adquirem significados, bem como produzem efeitos de sentido diferentes a depender dos contextos, os quais são atravessados por práticas culturais, históricas e ideológicas. Importante notar, conforme salienta Orlandi (1993) que há um leitor virtual inscrito no texto, que é constituído no ato da escrita, um leitor imaginário, para quem o autor imagina seu texto e para quem ele se dirige.

Seguindo o viés da Análise do Discurso estudou-se as referidas materialidades, legislações nacionais e estrangeiras, como documentos linguísticos e discursivos, que deram pistas a respeito das práticas sociais, dos imaginários sociodiscursivos, das identidades e dos valores circulantes na sociedade em torno do(s) indivíduo(s) criança e adolescente.

Assim, considerando que a discursividade tem uma “espessura histórica” (GREGOLIN, 2007), trabalhar com discurso significa compreender a forma como verdades são produzidas e enunciadas. Importante frisar que leis e tratados têm-se constituído, desde longa data, como fonte de pesquisa de historiadores e linguistas interessados em



recriar a configuração de uma sociedade, em certa localidade e tempo. Contudo, não se pode afirmar que exista uma pesquisa sistemática em torno de tais documentos por parte de estudiosos do Discurso.

Sob esta perspectiva, especificamente do conceito de memória discursiva, entendida, conforme afirma Pêcheux (1999) como aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento, vem restabelecer os ‘implícitos’, ou seja, a condição do legível em relação ao próprio legível, pode-se compreender como, em determinadas circunstâncias, os enunciados possibilitam produção de sentido em relação ao objeto em estudo.

CONCLUSÕES

A perspectiva da proteção integral, adotada no final do século XX no Brasil, contrapõe-se a uma perspectiva de disciplinamento e dominação das crianças perpetuada historicamente. Assim, considerando que a discursividade tem uma “espessura histórica” (GREGOLIN, 2007), trabalhar com discurso significa compreender a forma como verdades são produzidas e enunciadas.

Portanto, ao apresentar o real do mundo no real da linguagem, conclui-se que inclusive a Lei é um mecanismo de composição histórica dos fatos sociais ocorridos. Desse modo, a legislação brasileira e internacional, enquanto materialidades discursivas, incluem-se nas redes mnemônicas que atravessam os fatos historicamente construídos. Assim, conforme salienta Fonseca-Silva (2007) pensar discursivamente a memória implica analisar as formas conflituosas de inscrição de historicidade nos processo de significação da linguagem.

Palavras-chave: Criança. Adolescente. Legislação. Discurso.

REFERÊNCIAS

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição, Mídia e Lugares de memória discursiva. In: **Mídia e**



Rede de Memória. Vitória da Conquista – BA: Edições Uesb, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. In: **Comunicação, Mídia e Consumo**, v.4, n.11, p. 11-25. São Paulo, ESPM, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre [et al.]. **Papel da Memória.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. As diferentes concepções de infância e adolescência na trajetória histórica do Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas – SP, ISSN: 1676-2584, 2007.



**A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO NA ESCOLA DO
MST – LIMITES E POTENCIALIDADES DESTA RELAÇÃO NA PRÁTICA POLÍTICA
E PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL FÁBIO HENRIQUE – VITÓRIA DA
CONQUISTA -BA**

Jose Ronaldo Silva dos Santos¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação monográfica fez parte da conclusão de Curso de Pós Graduação em Trabalho, Educação e Movimentos sociais realizado em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e a Fundação Osvaldo Cruz, sendo o mesmo utilizado como requisito para aprovação, sendo que o mesmo traz os resultados de pesquisa que teve por objetivo discutir a relação trabalho, educação e currículo na escola do MST, especial a Escola Municipal Fábio Henrique, em Vitória da Conquista-BA. Os objetivos específicos trazem a necessidade de compreender o papel da escola no MST no do contexto das lutas sociais, com foco na relação entre trabalho, educação e currículo escolar, levando em conta como estas relações se estabelecem e de modo a investigar qual tem sido a intencionalidade da educação no contexto atual e qual o papel da escola nesta conjuntura.

Antes de qualquer coisa é importante salientar que o MST possui uma construção acerca da educação, além de muitas experiências positivas de educação através das escolas, de cursos formais e informais, que vão da educação básica à pós-graduação. Estas escolas de assentamentos na sua grande maioria são públicas em sua grande maioria, são disputadas pelo movimento para que os sujeitos assentados e acampados tenham acesso à educação.

¹ Mestrando em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo é Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, e Pós-Graduado em Fundamentos Sociais e Políticos da Educação pela UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e finalmente possui pós-graduação em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais pela FIOCRUZ - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Endereço eletrônico: ronnybaiano84@yahoo.com.br



METODOLOGIA

A pesquisa para chegar aos resultados esperados, utilizou - se do método do Materialismo Histórico e Dialético na tentativa de evidenciar cada vez mais esta relação entre trabalho, educação e currículo, sendo que inicialmente foi realizado uma pesquisa bibliográfica, compreendendo assim os estudos teóricos tanto dos materiais produzidos pelo MST, quanto a gama de textos disponibilizados durante as etapas do tempo escola do Curso de Pós Graduação em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, além dos referenciais indicados pela linha de pesquisa “trabalho e educação”.

Para aprofundamentoda pesquisa considerou-se como categorias essências a questão do trabalho, da educação e da formação humana em um contexto capitalista/ liberal, e para isso nos propomos a elevar esta discussão partindo de análises de teóricos como Manacorda (2010), Saviani (1980; 2007, 2016), Freitas (2011), Paro (2011), Frigotto (91, 2006, 2012, 2016), Marx (1982, 1987,1999 2004), Marx e Engels (2004), Mészáros (2005), Netto (2011) Gramsci (68, 81) dentre outros.

A categoria educação evidenciada partindo de uma concepção marxista, com destaques para debates como politécnica, emancipação humana, currículo escolar, educação unilateral, educação e luta de classes, dentre outros.A pesquisa em documentos teve como objetivo principal analisar os materiais produzidos pelo MST, através de seu setor de educação com destaque especial ao Dossiê, “O MST e a escola” e uma outra publicação intitulada Coletânea de textos para estudos em preparação ao II Enea - Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária.Já a pesquisa de campo teve como aporte a leitura e observação dos documentos da escola, tais como sua proposta pedagógica, atas, materiais pedagógicos produzidos pelos educadores, rede temática dentre outros, além da realização de entrevista com educandos, educadores e coordenadores pedagógicos da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente pesquisa propiciou momentos de encontros, descobertas teóricas, aprofundamentos acerca do trabalho, da educação e conseqüentemente de como o sistema se impõe sobre a prática escolar, tornando a escola pública uma ferramenta em



prol da ideologia dominante e conservadora com um modelo de currículo orientado mediante os seus interesses. Assim os estudos bibliográficos apontam lições acerca da necessidade de disputa e construção da escola unitária, e para isso é urgente e necessário este aprofundamento e compreensão destes processos, na certeza de que se trata de articulações de dominação sempre em benefício dos setores que controlam os meios de produção e conseqüentemente controlam a partir das relações de trabalho o que deve ser a escola pública.

Desta forma, fazer uma análise destes processos, a partir de uma leitura marxista, e tendo como método de análise o materialismo histórico e dialético, é o que pode nos possibilitar uma maior percepção destas contradições e das investidas do capital e de seus fundamentos nesta investida na educação. É claro que dado as próprias condições objetivas e subjetivas do espaço pesquisado e das próprias limitações desta pesquisa, muitas análises necessitarão de um maior aprofundamento teórico e maior absorção destes mecanismos de análise de cada situação exposta. No entanto, a questão do trabalho e o desafio da sua ressignificação nas escolas do MST é que fundamenta a urgência de discussão desta relação na perspectiva de superação de formas alienantes, aproveitando assim sua potencialidade em prol da construção de uma escola que se fundamente sobre as questões do trabalho, na perspectiva da escola unitária. Fica assim evidente nos estudos documentais e materiais que a proposta de educação defendida pelo MST tem tentado levar adiante a questão do trabalho partindo de uma necessidade de superação destas formas engessadas e degradantes de ensino, no qual o trabalho passa ser algo coletivo, cooperado, problematizado na perspectiva de emancipação dos trabalhadores.

O trabalho assume um papel importante enquanto categoria ontológica e histórica, e sendo o trabalho algo essencialmente humano, é também este gerador de humanização e desumanização, além de naturalmente ser o responsável pela descoberta, ampliação e ressignificação dos conhecimentos que a humanidade até aqui conseguiu alcançar. O trabalho nas escolas do MST, deve assumir uma postura emancipatória, contribuindo para que os trabalhadores sejam protagonistas e donos do seu próprio trabalho. Ou seja, o trabalho não pode ser apenas uma questão de sobrevivência, ou uma necessidade mercadológica, más sim, uma necessidade de auto-organização da classe trabalhadora. Para isso, faz-se necessário levar em conta o princípio educativo do trabalho nos espaços escolares se atentando para que tipo de sujeitos queremos formar, e que tipo de sociedade queremos construir.

De todo modo a escola do trabalho e da cooperação é um desafio para o MST, e para toda a classe trabalhadora que tem na educação uma bandeira de luta e resistência contra



os ditames do capitalismo através destas formas de dominação e controle da formação dos sujeitos, e isso deve impulsionar a necessidade e defesa de uma educação laica, gratuita, pública, e controlada pelos trabalhadores, e a educação cumpre papel importante nesta articulação. O trabalho na escola do MST deve ser determinante para superação da dominação do capital sobre o trabalho, pois é a partir destas construções curriculares é que os trabalhadores têm a mínima condição de serem protagonistas na construção de uma nova escola, fundamentada a partir dos seus interesses e necessidades. Os trabalhadores necessitam e precisam lutar pela escola unitária pensada e sonhada por Gramsci e por muitos outros, está talvez seja uma possibilidade de superação da dualidade que existe entre a educação dos trabalhadores e a dos filhos da classe dominante, e da dicotomia e dualidade que existe atualmente na relação entre trabalho e educação.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa investigou a relação entre trabalho, educação e currículo na escola do MST, com foco na Escola Fábio Henrique, localizada no município de Vitória da Conquista, BA. Durante o percurso de estudo e dos caminhos tomados pela pesquisa podemos constatar que a educação de maneira geral tem sido pensada à revelia dos interesses dos trabalhadores e a escola acaba exercendo o papel de instrumentalização dos sujeitos através de sua forma escolar e seus planos de estudos. Assim e mediante aos objetivos propostos, dado a complexidade do tema e ao vasto acervo teórico que se tem acerca do mesmo, podemos constatar que o lugar da escola do MST neste contexto de lutas é justamente o lugar da disputa cotidiana pela garantia do acesso, da melhoria das condições pedagógicas e da qualificação destes processos educativos.

A intencionalidade da educação no contexto atual é determinada pelas forças produtivas e antagônicas e que controlam esta formação escolar através do estado burguês e de seus aparelhos de hegemonia. Aqui também foi possível perceber as contradições entre uma formação do ser humano voltada especificamente para o mercado de trabalho e outra na perspectiva omnilateral. Desse modo, no que refere à questão da relação entre trabalho, educação e currículo escolar podemos constatar que, mesmo diante de tantas experiências positivas que o MST possui espalhadas pelo país, e mediante toda uma construção teórica em torno disso, este debate precisa ser feito com mais frequência e solidez nas escolas de educação básica de maneira geral, pois estes são espaços acabam



ficando soltos e a depender do embate que se tem com os poderes locais, estas discussões em torno do currículo e do papel da escola acabam se perdendo. É necessário desta forma que estas escolas se fortaleçam cada vez mais na perspectiva de disputar este currículo necessário a formação dos trabalhadores e assim poder trilhar um caminho que de fato ajude os mesmos a se organizarem e a lutarem por uma educação que tenha vinculação com suas lutas. Como já consta explicitado em documentos oficiais do MST, necessitamos de uma escola que ouse formar os sujeitos pelo trabalho, destacando e colocando em discussão suas contradições e possibilidades.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Hegemonia.

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, L. Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11a ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

GRAMSCI, A. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Fontamara, 1981.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. (Tradução Newton Ramos de Oliveira). Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

NETO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo. Ed. Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Demerval. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.



**CIÊNCIA E RELAÇÕES SOCIAIS: ESTARIA DE PONTA-CABEÇA A PRODUÇÃO
CIENTÍFICA ATUAL?**

José Rubens Mascarenhas de Almeida¹

*Nós damos forma a nossas ferramentas e
logo nossas ferramentas nos dão forma.*

Marshall Mac Luhan (1970)

INTRODUÇÃO

A abordagem proposta neste recorte da pesquisa apostano caráter instrumental da ciência (e de sua produção) quando desenvolvida na lógica capitalista, por pautar-se, essencialmente, na subsunção do trabalho ao capital, orientação fundamental de sua base material. Sob tal inclinação, a ciência (e sua produção, o conhecimento científico) encontra-se condicionada às diversas mediações sociais da formação à qual se circunscreve.

Partindo dessa premissa, é possível admitir a hipótese de que a ciência – e sua produção – não estão acima, mas inseridas, nas relações sociais mais gerais. Assim, a investigação proposta neste recorte pretende versar sobre o caráter instrumental atribuído à ciência em sua produção e uso na lógica do sistema capitalista, de forma que não se trata de uma anomalia (de uma produção de ponta-cabeça), senão no caráter contraditório de seu discurso ideológico (preconizador do caráter neutro da produção científica). Como não poderia ser diferente, a produção científica não está acima ou alheia à lógica do capital e ao mercado que lhe subjaz (como entende o discurso positivista da ciência pura), ao contrário, atuaativamente no processo de produção/reprodução capitalista.

Em sua conexão orgânica com a produção/reprodução do capital, a ciência acaba por configurar-se como importante elemento do atual processo de acumulação internacional de capitais, lógica que não poupa nenhuma outra esfera cotidiana das relações sociais, por não se encontrar alheia à coerência mais geral do sistema (ALMEIDA, 2013).

¹ Professor do Departamento de História da UESB; Pós-doutor pela Universidade Nacional Autónoma do México; Doutor em Ciências Sociais (política) pela PUCSP; Coordenador do Grupo de Estudos de Ideologia e Luta de Classes/UESB/CNPQ.E-mail: joserubensmascarenhas@yahoo.com.br.



Por tais conexões, as investigações científicas (e seu produto, a ciência) são levadas a produzir, em escala mundial, conhecimento transformado em força produtiva à disposição da acumulação planetária de capitais. Sua condição de subsunção ao capital submete a produção científica a reproduzir formas e práticas prototípicas do exercício de produção/reprodução capitalistas, refletindo mecanismos e procedimentos produtivos capitalistas. Uma vez nesta condição, o conhecimento científico potencializa a acumulação de capitais – acelerando sua rotação e aumentando a capacidade sistêmica de extração de mais-valia, controlando, assim, o valor da força de trabalho no mercado através do desemprego (MARX, 1983).

Nesse processo, agentes ávidos por lucratividade, os capitalistas moldaram tal produção na lógica de investimento de capitais, através das pesquisas científicas, já que concentram os recursos nas mãos de financistas ávidos por aumentar seus ganhos, levando a ciência a pautar sua produção não nas necessidades e demandas sociais, mas de forma que atenda à fome de lucros dos inversores. Esse processo põe nas mãos do capital a produção científica. Assim, do ponto de vista social da produção material, sob as relações capitalistas, a apropriação do conhecimento científico – atual base do desenvolvimento econômico – acaba por reproduzir as estruturas acumulativas concentradoras de riqueza, o que implica poder. Por sua vez, as desigualdades sociais levam a uma produção de conhecimento também desigual, reproduzindo, dialeticamente, as estruturas e relações sociais (entre pessoas, entre classes sociais, entre povos e países), promovendo a ascensão econômica de uma classe sobre outra, assim como de estados sobre outros. É nesse sentido que Ceceña (2004, p. 114) entende a condição de dominação planetária dos Estados Unidos, como fruto de sua capacidade de ação nos setores essenciais da reprodução global, indo desde a produção de mercadorias até a dos próprios instrumentos de dominação direta, culturais e militares.

Concordando com Antunes (2002, p. 11), não se trata de dizer que a teoria do valor-trabalho não reconhece o papel crescente da ciência e de seu fazer, mas que ela se encontra tolhida pela base material das relações capital/trabalho. Insuperável sob as relações capitalistas, essa condição, impele sua expansão para o incremento da produção de valores de troca, impedindo o salto qualitativo societal para uma sociedade produtora de bens úteis. Essa limitação de sua base material impede a ciência de converter-se numa força produtiva autônoma e independente.

DOS OBJETIVOS



O objetivo da investigação proposta é recuperar elementos sócios históricos que possibilitem esboçar uma compreensão para além das aparências, do fenomenológico, do processo de produção científica no atual estágio de desenvolvimento capitalista, problematizando as consequências do relacionamento intrínseco entre as relações sociais de produção e a produção científica como um todo. E outras palavras, o objetivo geral desta pesquisa pauta-se tentativa de desvelar a simbiótica relação entre a acumulação internacional de capitais e a produção científica (e seu produto, a ciência) como reprodutora das relações dominantes.

MÉTODO, METODOLOGIA E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Do método

Levando-se em conta que o contorno do recorte aqui apresentado tem como fundo a lógica própria do sistema capitalista em sua fase atual de desenvolvimento, pretende-se dar continuidade ao método geral apropriado a essa pesquisa guarda-chuva que lhe permitiu decompor, que trata da produção de conhecimento contemporânea sob o capitalismo. Desta forma, entende-se que o método materialista histórico e dialético responde, apropriadamente, à problemática, permitindo a conexão entre as categorias centrais da dialética numa visão histórica do fenômeno em questão. Nesse sentido, crê-se que as categorias analíticas da **totalidade** (que entende a particularidade como parte do conteúdo universal), da **contradição** e do **movimento** abrem perspectivas para uma aproximação à essência dos elementos constitutivos do fenômeno, assim como de sua dinâmica e interconexão entre o particular e o geral, pois, ao se analisar o fenômeno sociocientífico separado de sua totalidade, não se percebe sua essência, assim como seu alcance e instrumentalização.

Tal escolha metodológica leva ao entendimento da lógica sistêmica do capital como transformadora de todas as relações sociais à sua imagem e semelhança, sentido que implica pensar a produção científica – e sua apropriação – como peculiar à coerência própria do sistema (contradição pautada, essencialmente, na subsunção do trabalho ao



capital), cuja racionalidade leva à acumulação planetária de capitais.

Sabedores de que o mundo em que vivemos é pautado por contradições sociais refletidas de diversas formas e conteúdo, o enfoque aqui encetado compreende o campo da produção do conhecimento científico como não isento do orbe de luta entre interesses contrários e paradoxais, o que torna trivial o uso e abusos do conhecimento científico como de produção social, privadamente apropriados.

Da metodologia e procedimentos

Os procedimentos metodológicos aqui ensejados apresenta uma abordagem qualitativa para elucidar os determinantes sociais das relações de produção atinentes à atividade científica enquanto empresa capitalista de forma a amplificarsua assimilação ideológica. Nesse sentido, pensa-se fazer uma revisita a produções bibliográficas a respeito da problemática (leituras de reconhecimento, exploratória, reflexiva, interpretativa de bancos de dados atuais e de períodos pertinentes; recorrência a análises produzidas por clássicos e contemporâneos acerca do tema e da conjuntura política e econômica, com o fito de mostrar a pertinência da produção científica, da ciência no âmbito das relações sociais. Além desses procedimentos metodológicos, ainda se pretende levantar fontes e dados acerca do objeto; revisitara literatura vinculada ao tema da produção de conhecimento; mapear os elementos centrais que se inter-relacionam com o objeto; qualificar a produção de ciência no domínio da relação capital/trabalho; analisar a produção de conhecimento científico sob a lógica do capital; decompor a relação dos elementos constitutivos do que fazer científico no processo de acumulação internacional; levantar os pontos de encontro/rupturas na produção/reprodução do conhecimento e sua relação com os processos produtivo/reprodutivos do capital, a nível global.

Para se atingir tal objetivo, necessário se faz responder a questões cruciais, a saber:

Há, realmente, uma relação simbiótica entre as forças sociais vigentes e a produção científica e a ciência em si? Que vínculos inter-relacionam produção/reprodução capitalistas e a produção do conhecimento científico na atual sociedade? Ou, como a lógica acumulativa de capital afeta a produção científica? Que princípios regem a produção/reprodução do conhecimento no contexto de condicionamento das estruturas de produção/reprodução sociais, marcada por rituais reprodutivos



do modo de organização e apropriação da produção social? O papel da produção científica contemporânea circunscreve-se apenas à reprodução das assimetrias sociais capitalistas ou pode ser revolucionado?

DOS RESULTADOS

A pesquisa encontra-se em estágio de projeto, o que nos inviabiliza apresentar resultados, ainda que preliminares. Neste sentido, tecemos, antecipadas e dissolvidas no texto, hipóteses que, julgamos, nos guiarão na investigação e, sendo reafirmadas no decorrer da pesquisa, poderão indicar resultados esperados do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode crer que a produção científica esteja fora das relações sociais dominantes ou que estando simbioticamente ligadas, o caos que se estabelece sob as relações capitalistas e suas crises não constituem fenômenos intrínsecos à essência capitalista, e que, pelo que apresenta, o mundo estaria de ponta-cabeça. Apesar de se verem associadas, as relações sociais e a produção científica e seu produto, não se crê que o fazer científico esteja totalmente submerso à lógica dominadora destas relações. Pensar assim implica esquecer a condição dialética desse fazer. Pelo contrário, o que se vê nessa relação simbiótica, assim como no âmago da crise do capital no século XXI é fruto, consequência própria da lógica acumulativa de capitais no mundo contemporâneo, de suas relações e da luta das forças sociais, cujos interesses contraditórios permeiam o sistema. As forças do capital são dominantes, mas seus interesses sofrem reveses dos contrários, pela luta intestina existente no seio da sociedade. Assim, não se pode abdicar das possibilidades de superação, sob o risco de negar a dialética.

Palavras-chave: Ciência. Relações Sociais. Produção científica. Produção/ Reprodução capitalista.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. La cultura del quehacer científico centrado em la acumulación capitalista debe ser combatida”. “**ConCIENCIA**” – Revista semestral de divulgación científica. Santa Fe, Argentina. Ano 18, num. 22, dezembro de 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 8ª edição. São Paulo: Editora da Unicamp/Cortez, 2002.

CECEÑA, Ana Esther. Estados Unidos: reposicionamento hegemônico para o século XXI. In: MARTINS, Carlos Eduardo et. al. (orgs.). **Globalização: dimensões e alternativas**. Rio de Janeiro: Loyola, 2004.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Vol. II, Livro Segundo. Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.



NOTAS SOBRE A ESCOLA DOS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA-BA

José Valdir Jesus de Santana¹
José Carlos Batista Magalhães²

INTRODUÇÃO

De acordo com dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena - SESAI (Bahia), em 2011, os Tupinambá contabilizavam 4.486 indivíduos configurando a segunda maior etnia no Estado. Os Tupinambá estão distribuídos em diferentes comunidades que estão dispostas em uma extensão aproximada de 47 mil hectares e que compreende os municípios de Ilhéus, Buerarema e Una. Estes limites geográficos já foram reconhecidos como Terra Indígena e abarcam ambientalmente paisagens muito distintas que se estendem desde a costa litorânea até a região serrana de mata atlântica (ROCHA, 2014).

Diversas etnografias têm sido produzidas, nas últimas décadas, sobre os Tupinambá, em relação a diferentes temáticas, a exemplo do trabalho de Viegas (2007), que se tornou uma referência importante para os estudiosos, sobretudo entre os antropólogos que continuam a desenvolver pesquisas entre este povo. Sua etnografia se sustenta em uma antropologia da vida cotidiana e, nesse sentido, são acionados conceitos como socialidade, comensalidade, convivialidade e micro história que se tornam centrais para a compreensão do parentesco, das relações de gênero, dos afetos, da produção dos lugares que, no limite, como propõe a autora, atuam na produção da pessoa Tupinambá. As etnografias de Couto (2008) e Ubinger (2012) centram-se em aspectos da cosmologia e da religiosidade deste povo, especialmente dos Tupinambá que habitam a Serra do Padeiro.

Mejía Lara (2012), mesmo não tratando diretamente da escola, ajuda-nos a compreender o que os Tupinambá definem como “estar na cultura”, aspecto central para a compreensão da educação escolar e do como a escola se articula a outras demandas, como

1 Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Vitória da Conquista/BA/Brasil) e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da mesma Universidade. Coordena o projeto de pesquisa intitulado “Os processos de Gestão da Educação Escolar entre os povos indígenas Pataxó, Pataxó Hã Hã Hã e Tupinambá: experiências em construção”. Endereço eletrônico: santanavaldao@yahoo.com.br

2 Mestrando em Antropologia Social pela Universidade de Brasília - UnB. UnB/BRASIL. Endereço eletrônico: jcarlosbatista19@gmail.com



à luta e defesa do território e às investidas na realização de retomadas. Alarcon (2013) buscou compreender as ações de retomadas levadas a cabo pelos Tupinambá da Serra do Padeiro, posto que, segundo a autora, apesar de as retomadas serem reconhecidas pela literatura antropológica como uma prática disseminada entre os povos indígenas no Brasil, elas não têm sido objeto de estudos detidos. Ademais, segundo Alarcon, as retomadas são mais que “instrumentos de pressão”, destinados a fazer com que o Estado brasileiro concluísse o processo administrativo de demarcação da Terra Indígena. Essas formas de ação são parte de uma estratégia de resistência e luta pelo efetivo retorno da terra, categoria engendrada pelos Tupinambá, lastreada em suas concepções territoriais.

METODOLOGIA

Compreender como cada povo indígena tem produzido suas escolas é de fundamental importância, posto que, como já nos advertiu Sahlins (2004, p. 184) “nenhum objeto, nenhuma coisa existe ou tem movimento numa sociedade humana exceto pela significância que os homens lhe possam atribuir”. Nesse sentido, são muitos os sentidos e significados que os povos indígenas, a exemplo dos Tupinambá, têm atribuído à escola, através de suas “políticas culturais”, como propõe Carneiro da Cunha (2014). A etnografia (PEIRANO, 1995; LOPES DA SILVA, 2001; COLLET, 2006), portanto, se torna fundamental para a compreensão desses processos. A pesquisa que temos realizado junto aos Tupinambá, no sentido de compreender como estes produzem e se apropriam da instituição escolar, teve início em abril de 2011 e se estendeu, de forma sistemática a maio de 2012, com retorno a campo em 2013 e 2014, por período mais curtos. No entanto, continuamos, até o presente momento, desenvolvendo pesquisa junto a esse povo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pesquisadores como Grupioni (2008, 2013), Cohn (2005, 2014), Cohn e Santana (2013, 2016), Bergamashi (2012), Lopes da Silva (2001), Tassinari (2008), Ferreira (2001), D’Angelis (2012), Tassinari e Cohn (2012), Paladino e Almeida (2012), Paladino e Czarny (2012), Luciano (2014) dentre outros, já nos demonstraram como vão se constituindo



as políticas de educação escolar indígena no Brasil, em diferentes períodos de nossa história e do como, atualmente, tais políticas têm sido implementadas e apropriados pelos povos indígenas, em um contexto em que termos como especificidade, diferença e interculturalidade orientam tais políticas e distintos projetos de educação.

O movimento indígena de organização dos atuais Tupinambá se configura desde os anos 1980, mas ganha corpo principalmente a partir do final dos anos de 1990, quando uma mulher nativa, Núbia Batista da Silva, com formação escolar superior (graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/BA) e ligada a uma organização não governamental de alfabetização (CAPOREC³) passa a mobilizar as famílias de diversas localidades, que hoje compõe o perímetro da Terra Indígena Tupinambá de Olivença. É nesse contexto de mobilização e reorganização interna que a educação escolar começa a ser pensada e construída de modo a atender às necessidades deste povo, buscando atuar em duas frentes: a luta pelo reconhecimento étnico e pela retomada de seu território ancestral. O que se vislumbra, a partir desse novo contexto, é uma escola que seja produzida pelos e para os Tupinambá.

O projeto de educação escolar iniciado a partir de 1996, sob a liderança de Núbia Batista da Silva, ganha força na medida em que um grupo de professores começam a trabalhar voluntariamente para alfabetizar os moradores da aldeia. Estimulados por Núbia, essas professoras participaram do Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira – CAPOREC, responsável pelo acompanhamento e assessoria pedagógica e tinha como proposta pedagógica fundamentada na obra de Paulo Freire, como outras propostas de educação voltadas para povos indígenas da Bahia, a exemplo dos índios Kiriri, como demonstrou Cortês (1996), e consistia nos seguintes passos: primeiro, a identificação e motivação das famílias da comunidade; segundo, o levantamento das expectativas dos alfabetizadores; terceiro, o trabalho partindo das histórias de vida (SILVA, 2006). Assim, ao estudar e problematizar a realidade, as questões étnicas vieram à tona nas histórias de vida dos alfabetizadores e das alfabetizadoras que foram se somando ao movimento. Ao se assumirem indígenas, muitos alfabetizadores integram-se às atividades de formação e articulação política que preparavam as atividades paralelas à Comemoração dos 500 anos do Descobrimento do Brasil. Essa participação proporcionou ao grupo maior experiência e conexão com os demais povos indígenas, evidenciando a necessidade da definição étnica, já bem retratado por Viegas (2007), Ferreira (2011, 2013), Magalhães (2010) e Alarcon (2013).

Os Tupinambá fazem escola para resistirem e resistem fazendo escola. Estudar é

3 CAPOREC – Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira, ONG institucionalizada em 05/09/96, mas que vem atuando na educação de jovens e adultos desde 1992.



resistir. Possibilidade, inclusive, para se manter no território, cuidando dos parentes. Se a escola produz novos postos de trabalho e, portanto, novas funções, novos empregos, que são, também, disputados internamente, a partir do modo como se faz política, que envolve a relação entre caciques, escola e professores, é verdade, também, que muitos permanecem no território, “fortalecendo a cultura, a luta, o movimento”, porque tem a escola e as vantagens que esta oferece, a exemplo de emprego. Para algumas famílias, a possibilidade de renda vem da escola, do emprego que esta oferece.

Estudar é como fazer retomada, em duplo sentido: é resistência, diante dos perigos, das dificuldades que se enfrenta para chegar à escola. Alguns desses perigos são muito reais, sobretudo quando se instaura tensões mais agudas com os fazendeiros, dentro do próprio território. Ir à escola, nessas circunstâncias, é sempre perigoso. Ouvi de professores que nestas situações as crianças, especialmente as que precisam atravessar fazendas para chegarem à escola, têm que “esconder sua cultura, a pintura corporal, colares, tanga”, como forma de não serem facilmente identificadas e, com isso, sofrerem ataques. Outras, ainda, segundo relato de um professor, “não querem chegar pintadas em casa porque tem medo do patrão, de serem expulsas da terra. Medo de sair da terra e não ter para onde ir”. Por outro lado, estudar é “retomar”, de forma sempre atualizada, através do que se aprende na e pela escola, a história dos antepassados, suas lutas, resistências; é produzir e “estar na cultura” como temos afirmado.

CONCLUSÕES

O movimento que multiplica a escola pelo território indígena, em especial pelas áreas de retomadas, através dos processos de nucleamento, tem sido central para a compreensão da importância que a escola assume entre os Tupinambá e como já demonstrado por Santana (2015) está articulado à luta pela demarcação e defesa do território, à defesa do parentesco, à produção da cultura e ao *estar na cultura*, além da construção da identidade (COHN e SANTANA, 2016; SANTANA, 2015; MEJÍA LARA, 2012). Ademais, como demonstrado por Rocha (2014), a produção da escola e sua dispersão pelo território também se articula e é articulada pela forma como os Tupinambá fazem política.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Povo indígena Tupinambá. Retomadas.



REFERÊNCIAS

ALARCON, Daniela Fernandes. **O retorno da terra:** As retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia, 2013 (Dissertação de mestrado em Antropologia) Universidade de Brasília, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs). **Povos indígenas e escolarização:** discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas: Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, pp. 485-515, 2005. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804>. Acesso em: 13 de jun. 2013.

COHN, Clarice. A cultura na escola indígena. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (Orgs.). **Políticas Culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

COHN, Clarice; SANTANA, José Valdir Jesus de. Sobre escolas indígenas e sobre crianças indígenas: algumas reflexões. In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (orgs.). **Pesquisa e escola:** experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

COHN, Clarice; SANTANA, José Valdir Jesus de. A antropologia e as experiências escolares indígenas. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 13, n. 25, São Luís: EDUFMA, 2016.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. **Ritos de civilização e cultura:** a escola bakairi, 2006 (Tese de doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro – Museu Nacional, 2006.

COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. **Morada dos encantados:** Identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro - Buerarema, BA, 2008 (Dissertação de mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal da Bahia, 2008.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos:** a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.



FERREIRA, Sonja Mara Mota. **“A luta de um povo a partir da educação”**: Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. Dissertação de mestrado (Educação). Salvador, Universidade do Estado da Bahia, 2011.

_____. Escola Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. In: In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (Orgs.). **Pesquisa e escola**: experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quando a antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Revista Pró-posições**. V. 24, n. 2(71), maio/agosto, 2013. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-730720130002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 de abril de 2014.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil, 2008. (Tese de doutorado) Universidade de São Paulo, 2008.

LOPES DA SILVA, Aracy. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs.) **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. 1. ed. Rio de Janeiro: Contracapa, 2014.

MAGALHÃES, Aline Moreira. **A luta pela terra como “oração”**: Sociogênese, trajetórias e narrativas do “movimento” Tupinambá, 2010 (Dissertação de mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MARCIS, Teresinha. **A “hecatombe de Olivença”**: Construção e reconstrução da identidade étnica – 1904, 2004. (Dissertação de Mestrado de História Social) Universidade Federal da Bahia, 2004.

MEJÍA LARA, Amiel Ernenek. **“Estar na cultura”**: os Tupinambá de Olivença e o desafio de uma definição de indianidade no Sul da Bahia, 2012 (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, 2012.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas: Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva; **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos



Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED – Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

ROCHA, Cinthia Creatini da. **“Bora vê quem pode mais”**: Uma etnografia sobre o fazer política entre os Tupinambá de Olivença (Ilhéus, Bahia), 2014. (Tese de doutorado em Antropologia Social) Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SAHLINS, Marshall. **Cultura na prática**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SILVA, Núbia Batista da. **Educação de Jovens e Adultos e a afirmação da identidade étnica do povo Tupinambá de Olivença – 1996 a 2004**. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, 2006.

SANTANA, José Valdir Jesus de Santana. **“A letra é a mesma, mas a cultura é diferente”**: a escola dos Tupinambá de Olivença. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social). PPGAS/Ufscar, São Carlos-SP, 2015.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto do Antropologia brasileira. **Ilha – Revista de Antropologia**, v. 10, n. 1, p. 217-244, 2008. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16328/0>. Acesso em: 12 maio de 2010.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; COHN, Clarice. Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. (Orgs.) **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: UFSC, 2012.

UBINGER, Helen Catalina. **Os Tupinambá da Serra do Padeiro**: Religiosidade e territorialidade na luta pela terra indígena, 2012 (Dissertação de mestrado Antropologia), Universidade Federal da Bahia, 2012.

VIEGAS, Susana de Matos. **Terra Calada**: Os Tupinambá na Mata Atlântica do sul da Bahia. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.



**RASTROS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA KIRIRI EM JACOBINA/BA: PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTO, MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

José Valdir Jesus de Santana¹
Camila Silva Oliveira²

INTRODUÇÃO

Enveredar pelos estudos sobre etnicidade e constituição de grupos étnicos (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998; BARTH, 1998, 2000, 2003; OLIVEIRA, 1976, 2006; CUNHA, 1986) têm nos possibilitado analisar as relações interétnicas em distintos contextos e, no caso de nossa pesquisa, entre os indígenas Kiriri, localizados no município de Jacobina-BA, o que nos levou a elaborar as seguintes questões de pesquisa: Que elementos de uma educação indígena funcionam e atravessam a constituição da identidade étnica das crianças Kiriri que vivem em Jacobina? Quais as práticas pedagógicas em funcionamento na educação dos indígenas Kiriri em Jacobina? De que forma as fronteiras étnicas são mantidas entre as crianças Kiriri e as outras crianças no espaço escolar? Nisso, constituem-se objetivos desta pesquisa: Identificar e analisar as fronteiras étnicas e os modos de representação elaborados pelos Kiriri e por não indígenas, a partir das relações estabelecidas no contexto da escola da rede de ensino do município, frequentada por esses estudantes; refletir como os elementos de uma educação indígena funcionam e reelaboram a constituição da identidade étnica das crianças kiriri que vivem na zona rural de Jacobina. No limite, o que se pretende é sistematizar experiências de potência, de modos de (re)sistir dos povos indígenas Kiriri diante dos mecanismos de silenciamento e/ou invisibilizações de suas existências no interior da Bahia, região nordeste do Brasil³.

1 Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Vitória da Conquista/BA/Brasil) e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da mesma Universidade. Coordena o projeto de pesquisa intitulado “Os processos de Gestão da Educação Escolar entre os povos indígenas Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá: experiências em construção”. Endereço eletrônico: santanavaldao@yahoo.com.br

2 Pedagoga. Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade-UESB/Brasil. Discente da Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos étnicos-raciais: identidades e representações- IFBA. Endereço eletrônico: camila_mirandaso@hotmail.com

3 Esta pesquisa encontra-se em andamento e deverá constituir-se em dissertação de mestrado junto ao



Como já nos advertiu Meliá (1979), mesmo com a continuidade do processo civilizatório de etnocídio dos povos indígenas, perpetrado ao longo dos últimos cinco séculos, as tradições culturais indígenas resistiram com diferentes modulações através de práticas religiosas ancestrais, informadas por suas sociocosmologias e ontologias, o que tem possibilitado, especialmente no caso do Nordeste do Brasil, processos de reorganização étnica e de afirmação de identidades perante o estado brasileiro, nas últimas décadas do século passado, a exemplo dos indígenas Kiriri, localizados no Município de Ribeira do Pombal, Banzaê e Quijingue, no estado da Bahia, como já apresentado por Santana (2007), Nascimento (1994), Côrtes (1996), Brasileiro (1996), Chates (2011), dentre outros.

No contexto atual, a educação escolar tem sido pensada e construídas, pelos povos indígenas, como um instrumento de luta, de afirmação de identidade, de reelaboração cultural, portanto, uma escola que esteja a serviço dos próprios indígenas e de seus projetos de futuro, em contraposição a um modelo de escola que, ao longo de nossa história, tentou negar e assimilar os indígenas ao discurso e a um projeto de nação hegemônico e contrário aos povos indígenas. Nesse sentido, o “ressurgimento” dos Kiriri, Tupinambá, dentre outros, se constituiu a partir de um discurso que vai se afirmando com referências nos valores tradicionais indígenas, com a invenção dos sentidos de grupo cultural no decorrer dos processos históricos.

Contemporaneamente, as agendas educativas nacionais foram moduladas por agenciamentos de diferentes alcances, se (re)fazendo nas correlações de forças dos povos indígenas para com o Estado, sem que estes deixassem de lado sua relação com os demais extratos de povos do campo e das matas. Nesta disputa política pela constituição da educação escolar e de sua (des)articulação com a educação indígena, os movimentos indígenas elaboraram a categoria educação escolar indígena diferenciada, sob a égide da nova Constituição de 1988, que instituiu a educação enquanto um direito para os povos indígenas, a qual deveria se dar com a garantia da manutenção de suas identidades diferenciadas e no respeito a seus processos próprios de ensino e aprendizagem e na obrigatoriedade da oferta pelo Estado. Junto a isso, perfilam-se e disputam-se outras discussões e possibilidades de constituição do modelo de educação para os povos indígenas no país a partir do surgimento das primeiras organizações de professores/as indígenas, as quais, de modo geral, valorizaram pautas como a busca pelo reconhecimento legal de experiências de educação alternativas ao modelo tradicional, culminando no modelo atual de educação escolar indígena específico, diferenciado e intercultural.



METODOLOGIA

Para este projeto de mestrado, aciono a cartografia (GUATARRI e ROLNIK 1996), como metodologia/operação de pesquisa e ou modo de pesquisar, que se configura em um novo modo de pesquisa nas Ciências Humanas, com características que lança mão da pesquisa etnográfica e métodos etnográficos. Esta movimentação teórico-metodológica lança mão também de procedimentos como a observação e registros em diário de campo a partir de roteiros negociados e localizados, vindo a confrontar a lógica cartesiana na qual o/a pesquisador/a está dissociado/a do objeto de estudo.

Para a construção dos caminhos teórico-metodológicos e considerando algumas primeiras aproximações com o povo kiriri de Jacobina/BA, indico que algumas possibilidades de lócus da pesquisa para estar/analisar as relações são: a) tempos e espaços de produção de artesanato da comunidade Kiriri b) tempos e espaços de socialização com os parentes, de vivência de rituais ou em eventos de encontro das comunidades; d) tempos e espaços de educação para as crianças indígenas; e) educação escolar das crianças indígenas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em 1996, Clélia Neri Côrtes, ao analisar o projeto de educação escolar entre os Kiriri, Cortes (1996, p.87), justifica que no interior da luta por escola e formação de seus próprios professores é que, de 1980 a 1983, deu-se o projeto de educação escolar entre os Kiriri, desenvolvido com base nas ideias de Paulo Freire, Celestin Freinet e outros estudos sobre educação popular e escola comunitária. O recorte histórico no qual Clélia Neri Cortes buscou analisar a educação escolar entre os Kiriri, a partir da demanda desse povo, compreende, portanto, o início dos anos de 1980 a meados da década de 1990. Outros pesquisadores, além de Côrtes, se dedicaram a analisar o projeto de educação escolar em curso empreendido pelos Kiriri, a exemplo de Santana (2007), Macêdo (2009), Chates (2011) e Santos (2012). Apresentaremos, de forma breve, os achados desses pesquisadores, posto que os argumentos aí desenvolvidos orientarão a nossa pesquisa.

Santana (2007) afirma que os Kiriri de Banzaê, a partir da década de 1980, assessorados por antropólogos, ANAÍ/BA, ONG's, missionários Baha'i, começaram a



pensar e construir projetos de educação escolar que servissem aos interesses desse povo, tendo em vista as lutas que se travavam, com os posseiros locais, na busca pela retomada de seus territórios. Contudo, se por um lado os Kiriri desejam a escola, nem todos a desejam da mesma forma e com as mesmas intenções. O autor afirma que nos momentos da realização da pesquisa junto aos Kiriri, quando as lideranças e, sobretudo os professores desse povo eram questionados acerca do que seria uma *educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural*, eram comuns respostas do tipo: “nossa educação busca trabalhar os valores dos índios e dos não índios. A gente quer fazer uma relação de troca entre esses saberes” (Professor Davi).

Chates (2011) em sua etnografia sobre a escola Kiriri, busca analisá-la a partir da ideia de domesticação, utilizando tal noção diante do entendimento de que a apropriação de um elemento originariamente não indígena – a escola – vai sendo tornada Kiriri, ou seja, domesticada por este povo.

Macêdo (2009), em sua dissertação de mestrado, discute os processos de etnoaprendizagem praticados pelos Kiriri e que se articulam com os modos como estes fazem sua escola. Nisso, segundo a autora, a escola não é a principal referência ou local do processo educativo, posto que segundo os Kiriri tal processo ocorre em diversos momentos e lugares, através de práticas que Macedo (2009) define como “mutualistas”.

Santos (2012) analisou as práticas de leituras desenvolvidas pelos professores Kiriri da comunidade de Cantagalo, em Banzaê-BA, permitindo afirmar, segundo o autor, que as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores Kiriri Cantagalo sempre estão envolvidas com os elementos culturais desse povo, elementos presentes em todo o cotidiano, pois as Aldeias Kiriri Cantagalo apresentam um dinâmica de movimentos infinitos, assim temos presenciado no movimento do Toré, na busca incessante pelo encontro com os encantados, na observância e valorização dos saberes e conhecimentos dos mais velhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que só nos situando em relação política com discursos, saberes e modo de produção do pensamento ameríndio poderemos conhecer suas bases, analisar suas configurações e mecanismos de produção de subjetividade de cada povo indígena, para que seja possível apreender as ações pedagógicas de viabilidade da educação indígena.



Uma vez que o processo de subjetivação é percebido enquanto aprendizagem e exercício, estando indissociável da noção de produção. Neste contexto, subjetivação e objetivação não são percebidos como preexistente, mas como efeito de agenciamento coletivo.

Nesse sentido, a problemática de que tratamos situa-se no desejo de compreender as fronteiras étnicas e a sua manutenção, no intuito de investigar os processos de composição de pertencimento étnico e constituição da identidade étnica dos Kiriri localizados em Jacobina-BA.

Palavras-chave: Educação indígena. Educação escola indígena. Etnicidade. Povo indígena Kiriri.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe & STREIFF FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo, UNESP, 1998.

BARTH, F. **Guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2000.

BARTH, F. Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade. In: VERMEULEN, Hans; GOVERS, Cora (Orgs.). **Antropologia da etnicidade: para além de Ethnic Groups and Boundaries**. Lisboa: Edições Lisboa, 2003.

BRASILEIRO, Sheila. **A organização política e o processo faccional no povo indígena Kiriri**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1996 (Dissertação de mestrado em Sociologia).

CHATES, Taíse de Jesus. **A domesticação da escola realizada por indígenas: Uma etnografia histórica sobre a educação e a escola Kiriri**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011. (Dissertação de mestrado em Antropologia).

CÔRTEZ, Clelia Neri. **A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1996. (Dissertação de mestrado em Educação).



CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GUATTARI, Felix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

MACÊDO, Sílvia Michele. **Educação por outros olhares**: aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do sertão baiano. Salvador: UFBA, 2009. (Dissertação de mestrado em Educação).

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

NASCIMENTO, M. T. S. **O tronco da jurema**: ritual e etnicidade entre os povos indígenas do Nordeste: o caso Kiriri. Salvador: UFBA, 1994.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: UNESP; Brasília: Paralelo 15, 2006.

SANTANA, José Valdir Jesus de. **A produção dos discursos sobre cultura e religião no contexto da educação formal**: o que pensam/querem os Kiriri de sua escola? Salvador: Universidade Estadual da Bahia - UNEB, 2007. (Dissertação de mestrado em Educação).

SANTOS, Jucimar Pereira dos. **Leituras e leitores**: as práticas de leitura dos professores indígenas Kiriri Cantagalo. Alagoinhas-BA: UNEB, 2012. (Dissertação de mestrado em Crítica Cultural).

POUTIGNAT, Philippe & STREIFF FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: UNESP, 1998.



O RETRATO HISTÓRICO DE GÊNERO E ETNIA NAS REITORIAS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS DA BAHIA¹

Josias Benevides da Silva²
Luci Mara Bertoni³

INTRODUÇÃO

As relações de poder, nas universidades públicas estaduais do Estado da Bahia, em boa medida, seguem a mesma lógica das relações de poder observadas na sociedade capitalista contemporânea. Nota-se, portanto, a presença, quase que unânime, de homens brancos na história das reitorias universitárias, não só na Bahia, mas em todo o território nacional, especialmente quando se trata não apenas da questão de gênero, mas também de etnia.

Trata-se de uma pesquisa relevante e inovadora, pois há lacunas no conhecimento sobre este assunto, especialmente a respeito da gestão central das universidades no Estado da Bahia, com estudos voltados para a questão de gênero e etnia, questões essas postas em xeque no atual contexto histórico e político que estamos atravessando no Brasil.

Se fizermos uma rápida visita às salas das reitorias das universidades públicas baianas, ao observarmos as galerias dos reitores, ficará fácil perceber em que mãos a gestão esteve durante toda a história das nossas universidades. Resta-nos, então, problematizar o porquê dessa concentração de poder e o papel da mulher, sobretudo negra, à frente das Instituições públicas do Ensino Superior, em uma concepção das “ausências e das emergências”, como diria Nilma Lino Gomes, ao citar Boaventura de Souza Santos (informação verbal).⁴

1 Este resumo expandido foi organizado a partir do projeto de pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Luci Mara Bertoni.

2 Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia. Atualmente é doutorando em Memória: Linguagem e Sociedade, da UESB- Campus de Vitória da Conquista.

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

4 Palestra proferida pela professora doutora Nilma Lino Gomes, no Campus XII da UNEB, em 12 de



Partindo dessa premissa das ausências e emergências no contexto acadêmico das universidades públicas estaduais da Bahia, cabe indagar: em que medida as relações de poder que se estabelecem no contexto das universidades restringem ou definem o espaço ocupado pela mulher, em especial a mulher negra, no espaço da gestão dessas instituições?

Considera-se neste estudo que muitas mulheres, ao longo da história das universidades públicas baianas, ocuparam e ocupam cargos importantes na gestão das IES. Muitas delas eleitas para a diretoria dos *campi*, mas somente duas mulheres negras ascenderam-se ao cargo máximo da universidade, que é o de reitor. Parece-nos que não se trata apenas de uma questão de sorte e/ou competência, mas sim de um território marcado e ocupado por homens brancos, tal qual acontece em outros espaços de poder na sociedade capitalista contemporânea. Aqui está o desafio da reflexão e do debate: compreender essas relações de poder e problematizar a gestão das IES públicas baianas, trazendo à tona a questão de gênero e etnia.

Portanto, o objetivo central deste estudo é analisar as relações de poder na história da gestão das universidades públicas estaduais da Bahia e sua relação com a questão de gênero e etnia.

METODOLOGIA

Esta pesquisa em andamento será realizada com base na Teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2005) e será desenvolvida nas universidades públicas estaduais da Bahia, com mulheres que foram (ou que ainda são) reitoras e pró-reitoras, ouvindo-as através das entrevistas não estruturadas e aprofundadas, tendo como a análise dos dados o tipo análise de conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste resumo apresentamos conceitos e concepções sobre gestão, gestão universitária, poder e suas relações, bem como a questão de gênero e etnia nessas relações de poder, especialmente nas instituições públicas universitárias.



Para a elaboração deste estudo parte-se do pressuposto teórico proposto por Bobbio (2012) e Foucault (1979), quando entendem que a sociedade, ao longo da história, se estabelece nas relações de poder e nunca é estática. Está sempre em movimento, em disputa, portanto o poder é relacional. Apropria-se de uma fatia maior do poder a parcela da sociedade que disponha da hegemonia econômica, política e ideológica. Essa percepção de sociedade aponta para a observação de como se estabelecem as relações de poder no contexto universitário, objeto central deste estudo.

Tomando a teoria de poder, gestão, gênero e etnia, serão apresentados os conceitos basilares da teoria que cimenta a discussão aqui elencada, bem como os caminhos metodológicos a serem seguidos.

São várias as concepções de gestão que compõem essa área do conhecimento: gestão pública, gestão privada ou particular, gestão democrática, gestão participativa, gestão colegiada, gestão autoritária, gestão centralizadora, dentre tantas outras.

Governar é gerir programas e projetos para atender às demandas e necessidades sociais, a partir dos recursos advindos dos impostos que a população paga. As diversas instituições, especialmente as públicas, auxiliam os governos federal, estaduais e municipais a realizarem a gestão pública.

A etimologia da palavra gestão vem do latim (*gerere*) e significa governar, conduzir, dirigir (OLIVEIRA, 2005). A gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização (LIBÂNEO, 2007, p.318). Em sociedades que se dizem e pretendem ser democráticas, as decisões da gestão não devem ser tomadas apenas por alguns em detrimento de muitos. É preciso que a democracia participativa funcione no interior da democracia representativa. Os grupos e não os indivíduos são os protagonistas da vida política numa sociedade democrática (BOBBIO, 2000, p.35).

A gestão de uma universidade, especialmente no contexto atual, não é tarefa fácil, dado a sua complexidade, e exige uma equipe muito bem capacitada para essa tarefa. Se a universidade é *multicampi*, o desafio é ainda maior. Segundo Fialho (2005), a universidade, para cumprir suas finalidades estatutárias e de gestão, no seu tripé: ensino, pesquisa e extensão, precisa levar em conta seu contexto político, histórico, geográfico, econômico, logística da distribuição de recursos, do corpo docente, fluxo de informações e comunicação, dentre outros fatores.

O poder é a busca de todos os seres humanos e está distribuído conforme a economia, a ideologia e a política. Segundo Foucault (1979, p.8). Esse mesmo autor diz que o poder tem que ser analisado como algo relacional, que circula e nunca está ali,



aqui ou acolá; nunca é apropriado em definitivo e que funciona e se exerce em rede. Nos estudos de Bobbio (2012), semelhantes aos de Foucault, o poder pode ser classificado em três tipos: econômico, ideológico, e político, ou seja, da riqueza, do saber, e da força e o autor complementa.

Isso não difere da realidade dentro das universidades, onde a hegemonia do poder se concentra nas mãos de quem mais se aproxima da riqueza, do saber e da força, identificando-se mais com o gênero masculino e com a etnia branca, fato facilmente observado nas galerias expostas nas salas das reitorias das universidades públicas estaduais da Bahia.

Diferentes estudos sobre gênero apontam uma ligeira melhora na afirmação de identidade e aceitação do outro, como alguém capaz de, não só constituir a sociedade, mas dela participar e contribuir para as mudanças necessárias ao convívio salutar da humanidade. Nessa perspectiva, Luci Mara Bertoni e Ana Lúcia Galinkin (2014), reconhecem que, a partir dos movimentos feministas, notam-se mudanças nas representações sociais de homens e mulheres, quanto aos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º. Para as autoras supracitadas, gênero, como conceito normatizador das relações sociais, organiza de forma concreta e simbólica toda a vida social. Tratando-se de um constructo social, os papéis desempenhados são aprendidos nas diversas relações sociais que se estabelecem nos espaços de convívio dos sujeitos, e que se desenvolvem nas diversas práticas que implicam as aprendizagens de estereótipos e identidades, bem como a divisão de espaços, tempos etc. (BERTONI e GALINKIN, 2014, p.16) Porém, essas relações não se dão de maneira tranquila, passiva e fácil. Trata-se de um território em disputa e constantes afirmações. Espaços de hegemonia e contra-hegemonias, em que o poder transita, a partir da dialogicidade, da dialética e do conflito, conforme ilustra Radl-Philipp (2014, p. 49):

Es preciso indagar, entonces, em el proceso de la construcción social de las identidades de género conceptualizando a éste como un proceso sumamente complejo e complicado em el cual el próprio sujeto construye y reconstruye activamente los contenidos estructurales de los roles de género, esto es, analizar desde una óptica teórico interaccionista esta dinámica de la construcción social de las identidades de género.

Historicamente, exploradas e oprimidas, as mulheres recebem menos proteção das leis trabalhistas, diferença salarial, diferença na jornada e condições de trabalho, em relação aos homens, sendo-lhes negando a própria cidadania. (COSTA; SARDENBERG, 2008). É fato que, nos últimos dez anos, as políticas de inclusão e redução das desigualdades



sociais caminhavam para uma melhor distribuição do poder entre homens e mulheres, negros, brancos e índios. Entretanto, nos últimos meses observa-se um retrocesso nessas políticas com sérios agravamentos nas relações de poder.

A esse respeito nos alerta Quirino: Os diversos indicadores produzidos a respeito da presença de mulheres nos espaços de poder e decisão têm permitido, cada vez mais, denunciar, de forma incontestável, a quase ausência feminina nestes espaços, evidenciando que, a participação das mulheres, nos espaços de poder e decisão, continuam sendo um desafio para a sociedade brasileira (QUIRINO, 2014, p.11).

CONCLUSÃO

Portanto, esse quadro se agrava quando se trata não apenas da questão de gênero, mas também da questão de etnia, quando podemos observar que a mulher negra, historicamente no Brasil, tem sido excluída da participação do poder nas instituições públicas, sendo a elas designadas as funções hierarquicamente inferiores e menos remuneradas. Este é, portanto, o grande desafio da sociedade contemporânea, distribuir as relações de poder entre os desiguais, o que se tornou uma tarefa ainda mais difícil no contexto social, político e econômico em que vivemos.

Palavras-chave: Gestão. Poder. Gênero. Etnia.

REFERÊNCIAS

BERTONI. Luci Mara; GALINKIN. Ana Lúcia (Org.). Apresentação. **Em Aberto**. Brasília, v. 27, n. 92, jul./dez. 2014.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Estado, Governo, Sociedade:** para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e



Terra, 2012.

COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria B. **O Feminismo do Brasil:** reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008.

FIALHO, Nádia Hage. **Universidade multicampi.** Brasília: Autores Associados: Plano, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 3. ed. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. **Gestão educacional:** novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

RADL-PHILIPP, Rita. Educación y socialización humana, identidades y nuevos roles de género femenino y masculino: el género a debate. **Em Aberto.** Brasília, v. 27, n. 92, p. 45-56, jul./dez. 2014.

QUIRINO, Raquel. (Org.). **Relações de Trabalho, Educação e Gênero.** Jundiaí: Pacto, 2014.



**PRODUZINDO CORPOS E PERTENCIMENTOS ÉTNICOS EM UM GRUPO DE
DANÇA EM ILHÉUS-BA**

Juciara Perminio de Queiroz Souza¹
José Valdir Jesus de Santana²

INTRODUÇÃO

O debate atual sobre as relações étnicas na sociedade brasileira leva em consideração que diferentes grupos étnicos a constitui, mesmo que, ao longo de nosso processo histórico, diferentes mecanismos foram utilizados, por parte do estado brasileiro, no sentido de assimilar essa diversidade étnica ao discurso hegemônico da Nação, como aconteceu com os povos indígenas, quilombolas e com a população afro-brasileira. Todavia, é possível afirmar que, atualmente, (fenômeno que vem se constituindo desde as últimas décadas do século passado) diferentes grupos étnicos em nosso país, principalmente aqueles que sofreram a tentativa de invisibilização durante séculos, a exemplo de coletivos negros e indígenas, têm reafirmado seus pertencimentos étnicos em distintos espaços da sociedade, realçando suas diferenças. Os estudos sobre etnicidade, nesse sentido, têm ganhado importância considerável, influenciados, em grande medida, pela produção teórica de Barth (2000, 2003, 2005), Oliveira (1976), Cunha (2009), dentre outros. Segundo Hofbauer,

Foi o antropólogo norueguês Fredrik Barth (no seu livro “Ethnic groups and boundaries”, 1969) que chamou a atenção para o fato de que não são “diferenças objetivas” que fazem com que os seres humanos criem diferentes “grupos étnicos”. Ele mostrou que são sempre apenas alguns signos, alguns “traços diacríticos” (p.ex. a linguagem, a vestimenta, o uso de penteado específico, ou, ainda, a cor da pele) que são escolhidos como

1 Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade pelo Programa de pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, campus de Jequié - Ba. UESB – Brasil. Endereço eletrônico: uth31.negra@hotmail.com

2 Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Vitória da Conquista/BA/Brasil) e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da mesma Universidade. Coordena o projeto de pesquisa intitulado “Os processos de Gestão da Educação Escolar entre os povos indígenas Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá: experiências em construção”. Endereço eletrônico: santanavaldao@yahoo.com.br



“emblemas de diferença”, enquanto outros traços são ignorados. E é por meio desses “emblemas de diferença”, por meio desses signos, que as pessoas constroem, afirmam, frisam e exibem uma “identidade comum”. (HOFBAUER, 2010, p. 54).

Como pensar, então, a produção da etnicidade a partir do modo como o corpo é produzido através da dança? Que signos, que linguagens, que discursos atuam na produção desses corpos? Que pertencimentos étnicos esses corpos evocam? Que identidades são produzidas? O corpo tem sido alvo de diversos estudos e em distintas perspectivas, porém a nossa atenção neste trabalho centra-se no debate antropológico sobre o corpo, como nos tem demonstrado Mauss (2003), Csordas (2008), Le Breton (2011), dentre outros. Segundo Csordas (2008, p. 102), “o corpo não é um objeto a ser estudado em relação a cultura, mas é o sujeito da cultura; em outras palavras, a base existencial da cultura”. Por outro lado, conforme Mauss (2003), o corpo tanto é a ferramenta original com que os humanos moldam o seu mundo, como é a substância original a partir da qual o mundo humano é moldado. O corpo é, portanto, produto da história e da cultura e não somente um “suporte biológico”.

As inscrições produzidas e produtoras do/no corpo atualizam “sentimentos de pertença”, reelaboram subjetividades, especialmente entre grupos que, historicamente, têm ficado à margem da sociedade, através de processos excludentes, de ordem econômica, social e cultural. Diante dos debates atuais envolvendo as relações **étnicas na sociedade brasileira, marcadas por desigualdades sociais, mas também por lutas de resistência étnica e cultural, é que nos propomos, neste trabalho**, investigar: como as adolescentes praticantes de balé clássico e jazz evocam pertencimentos étnicos a partir da produção de seus corpos, em um grupo de dança localizado no bairro Nossa Senhora da Vitória, em Ilhéus-BA³? Nisso, constituem objetivos desta pesquisa: identificar as fronteiras que o corpo exprime no balé clássico e no jazz; identificar as linguagens étnicas que o corpo dançante enuncia; investigar quais identidades são elaboradas a partir da dança clássica e do jazz.

METODOLOGIA

3 Esta pesquisa encontra-se em andamento e deverá constituir-se em dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia



O presente estudo está sendo desenvolvido na Associação Centro Educacional de Ação Integrada - ACEAI, instituição social, localizada na comunidade Nossa Senhora da Vitória, Km 01 – Rodovia Ilhéus – Buerarema, mais precisamente na região Litorânea Sul, do município de Ilhéus, localidade com aproximadamente 25.000 habitantes, bairro periférico e em condição de vulnerabilidade social e econômica. A escola de dança GEPA⁴ atende atualmente aproximadamente 120 crianças, adolescentes e jovens. A pesquisa está sendo desenvolvida com o grupo de adolescentes que dança balé clássico e jazz. A escolha pelo grupo de adolescente leva em consideração a intencionalidade da pesquisa, considerando que as adolescentes, devido a sua idade e desenvolvimento cognitivo, **já possuem uma consciência mais elaborada em relação aos seus pertencimentos étnicos.**

A pesquisa está sendo desenvolvida a partir do método etnográfico (FRANKHAM, MACRAE, 2015) tendo como principal técnica a observação participante e entrevistas temáticas. Empregando o método etnográfico, passei a participar e a frequentar os ensaios de balé clássico e jazz contemporâneo e outras atividades desenvolvidas no projeto pelas colaboradoras da pesquisa a fim de observar nesses espaços de interação a relação corpo, dança e pertencimento étnico, com olhar atento a perceber o significado que as colaboradoras atribuem a forma como produzem seus corpos bem como as identidades que são produzidas nesse contexto, procurando identificar como elas se veem e são vistas pelos outros como dançarinas da periferia. A pesquisa teve início em fevereiro de 2017 e se encontra em andamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Se a “etnicidade é a organização social da diferença cultural (BARTH, 2003, p. 21), é no contexto das relações sociais que os processos de etnização são construídos e, portanto, só passam a ter sentido nas relações que os sujeitos estabelecem. Nesse sentido, segundo Schwarcz,

Grupos de cultura articula identidades, e não o contrário. Isto é, discursos identitários são a causa da conformação de um grupo social, e não sua consequência. Grupos constituem identidade e diferença, e aí se localiza

4 GEPA significa Grupo de Evangelização pela Arte. Escola de dança do projeto social Associação Centro Educacional de Ação Integrada – ACEAI.



não só o jogo político, como o uso articulado da cultura e da própria identidade (SCHWARCZ, 2011, p. 34).

No caso do grupo pesquisado fica evidente a dicotomização a partir da ideia de “centro” e “periferia” presente nas interações em espaços externos ao projeto. As fronteiras no campo empírico não são necessariamente fronteiras étnicas, mas podem ser caracterizadas como fronteiras sociais. As fronteiras presentes no campo entre centro e periferia por exemplo podem ser etnicizadas ou não. No caso das colaboradoras quando afirmam pertencer ao local de periferia e atribui a ele um significado e um sentido de estar alí pode ser considerado um processo de etnização desse local, visto que compartilham um sentimento comum em pertencer e se identificar com o local onde residem. As fronteiras étnicas de acordo com Barth “canaliza a vida social. Ela implica uma organização, na maior parte das vezes bastante complexa, do comportamento e das relações sociais” (BARTH, 2000, p. 34). Nesse sentido, compreendemos que a noção de fronteira étnica se aplica de alguma forma ao contexto do grupo estudado, uma vez que é o sentimento de pertencer ao grupo de dança que move o processo de interação entre as integrantes do grupo.

Tomamos o termo cultura a partir da concepção de Barth para pensar os corpos que dançam balé clássico e jazz, a partir da afirmação de que a cultura “é induzida nas pessoas por meio da experiência” e que é por meio desta que se dá o aprendizado, considerando a dança como uma construção cultural. Assim, o autor aponta caminhos para compreender as danças desenvolvidas pelo grupo como resultado de suas experiências cotidianas, bem como elas se apresentam de maneira diferente a depender das pessoas ou grupos de pessoas envolvidos no processo de aprendizado. Ademais, conforme Barth (2005, p. 17) “a cultura está em um estado de fluxo constante e que não devemos pensar os materiais culturais como tradições fixas no tempo que são transmitidas do passado, mas sim como algo que está basicamente em um estado de fluxo”.

A partir dessa reflexão sobre a cultura podemos considerar o balé clássico e o jazz como essa cultura em fluxo que em cada contexto procura se adaptar às novas realidades. No contexto pesquisado essas danças ganham contornos diferenciados apesar de manter a técnica esperada por cada dança. É a partir desse modo de conceber a cultura que podemos compreender como um grupo de adolescentes da periferia urbana adquire essa técnica de origem estrangeira e passa a se produzir e identificar-se através dela.

A partir da observação participante foi possível perceber que existe uma técnica para a produção do corpo percebida em cada exercício. As técnicas da dança são apreendidas através do movimento repetitivo e com exercícios para modelar o corpo que



dança. Para Mauss (2003, p. 407) “em todos esses elementos da arte de utilizar o corpo humano os fatos de educação predominam”. Todavia, para além de pensar a produção de corpos tomando como base apenas elementos de determinações sociais impostas por convenções sociais, torna-se imprescindível identificar as formas e estratégias utilizadas pelos sujeitos para manterem as diferenças culturais significativas na base de seus pertencimentos étnicos (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998). Nisso, entendemos a produção de corpos não como algo dissociado da sociedade, mas a produção de corpos como a produção de pessoas, de humanidades, de identidades, que não foge às diversas formas de relacionamento com as complexidades culturais e sociopolíticas do dia-a-dia.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa por ainda está na sua fase inicial e considerando o método empregado, demonstra apenas resultados parciais sobre seus objetivos. A dança é o modo pelo qual as colaboradoras produzem seus corpos e se identificam. Existe uma certa preocupação com o corpo no sentido de produzi-lo para a dança, bem como para que os de fora as identifique com corpos de bailarinas. Percebe-se a dedicação das adolescentes nos ensaios das coreografias, o esforço físico para que os movimentos sejam precisos. Os elementos étnicos estão presentes nas coreografias do tipo contemporânea que misturam diversos movimentos. Os corpos expressam os movimentos do balé clássico de origem europeia, do jazz de origem afro descendente e elementos da dança afro que tem relação direta com a religiosidade da cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: Corpo. Dança. Etnicidade. Pertencimento Étnico.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciadore outras variações antropológicas**. (Trad. John Cunha Comerford). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.



BARTH, Fredrik. Etnicidade e o Conceito de Cultura. **Revista Antropolítica**, Niteroi, n. 19, p.15-30, 2005.

BARTH, F. Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade. In: VERMEULEN, Hans; GOVERS, Cora (Orgs.). **Antropologia da etnicidade: para além de Ethnic Groups and Boundaries**. Lisboa: Edições Lisboa, 2003.

CSORDAS, Thomas. **Corpo/significado/cura**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Etnicidade: da cultura residual mais irreduzível. In: São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

FRANKHAM, Jo; MACRAE, Christina. Etnografia. In: SOMEKH, Bridget e LEWIN, Cathy (Orgs.). **Teoria e método de pesquisa social**. Petropolis, RJ: Vozes, 2015.

HOFBAUER, Andreas. Raça, cultura, identidade e o “racismo à brasileira”. In: BARBOSA, L. M. de A; SILVA, P. B. G. e; SILVÉRIO, V. R. **De preto a afro-descendente**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo de modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 399-422.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

POUTIGNAT, P.; STREIFFE-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Manuela se escreve entre aspas. In: LEPINE, Claude; HOFBAUER, Andreas; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Manuela Carneiro da Cunha: O lugar da cultura e o papel da antropologia**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2011.



**MEMÓRIAS E RESISTÊNCIA DA COMUNIDADE DE RIBEIRÃO DOS
PAPELEIROS: UMA HISTÓRIA DE LUTA PELA GARANTIA DOS DIREITOS
QUILOMBOLAS**

Juliana Oliveira Gonçalves¹
Wallace Juan Teixeira Cunha²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetivou-se a estudar uma das comunidades quilombolas que compõem o trio da Batalha (conjunto de comunidades quilombolas na cidade de Vitória da Conquista – BA, que incluem: Ribeirão do Paneleiro, Batalha e Lagoa do Arroz), trazendo à tona seu aspecto histórico, suas resistências e suas conquistas na luta pela legitimação de suas terras e dos seus costumes.

Inicialmente, discutiremos a formação do conceito de quilombo no Brasil, posteriormente será apresentando um breve histórico de como ocorreu o processo de legitimação das terras dessa comunidade e por fim será relatado a memória, as lutas, e os costumes que ainda prevalecem dos descendentes indígenas.

Antes de adentrar ao estudo específico da comunidade faz-se necessário trazer a definição de quilombos dentro do contexto histórico em que eles se desenvolveram. De acordo com a definição trazida pelo Centro Bernard e Audre Rapoport para Direitos Humanos e Justiça da Universidade do Texas os Quilombos se caracterizam como sendo “comunidades nascidas de uma história de resistência escravista em que muitos escravos, no começo e meio do século XIV (estágio inicial da colonização portuguesa), fugiam dos cativeiros, em sua maioria para áreas remotas formando milhares de quilombos em todo Brasil”.

Para garantia de seus direitos e fortalecimento da sua cultura, a comunidade Ribeirão dos Paneleiros se reuniu e fundou em 9 de junho de 2006 a Associação de Agricultores Familiares da Comunidade Remanescente de Quilombo do Ribeirão do Paneleiro e Batalha

1 Bacharelada em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Endereço eletrônico: juliana020695@hotmail.com

2 Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Coordenador do projeto de extensão “Suspiro do Barro”. Endereço eletrônico: wallacejtcunha@hotmail.com



e poucos dias após, foi certificada pela Fundação Cultural Palmares - FPC, por meio da Certidão Expedida às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs), o que ocorreu em 28 de julho de 2006. Tal certificação tem o amparo legal dado pela “Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, cujas determinações foram incorporadas à legislação brasileira pelo Decreto Legislativo 143/2002 e Decreto Nº 5.051/2004”.

Apesar da existência da legislação que legitima as terras dessas comunidades, a estagnação de algumas das etapas conduzidas pelo INCRA³ (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e os casos de produtores rurais que ingressam com ações judiciais para impedir a desapropriação, são entraves que obrigam as comunidades a permanecerem em situação de dificuldade de subsistência, violência e preconceito.

OBJETIVOS

Analisar a formação histórica da comunidade remanescente quilombola de Ribeirão dos Paneleiros, que ainda resiste a conflitos e luta para ter protegida o seu direito a propriedade, a fim de manter viva sua memória, suas crenças e seus costumes.

METODOLOGIA

Para a viabilidade da pesquisa, utilizamos principalmente, a rede de transmissão oral a fim de ter acesso às informações e memórias da comunidade.

Para além da rede oral, foi utilizado foram realizadas pesquisas em sítios de busca e em artigos científicos a fim de ter um embasamento teórico sobre o assunto estudado e sobre a legislação existente acerca do tema.

RESULTADOS

3 Instituto competente para a titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, conforme Decreto nº: 4887, de 20 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm Acesso: 15 setembro 2016.



É inegável a descendência indígena na Comunidade de Ribeirão dos Papeleiros; É incontestada a importância que a comunidade possui para a cidade de Vitória da Conquista enquanto patrimônio histórico cultural; É incontestável que o Direito nem sempre é instrumento de Justiça, e indubitavelmente, que precisamos nos preparar melhor para atender as demandas sociais que clamam por igualdade e Justiça.

A pesquisa realizada na comunidade de Ribeirão dos Papeleiros nos chama para uma importante reflexão acerca do papel da universidade frente a realidades como essa. É imprescindível reconhecer o valor do conhecimento popular para a compreensão da história contemporânea e de que forma essas questões se adequam no âmbito jurídico, também o quanto o conhecimento popular é essencial para a pesquisa científica, de modo que consegue promover o intercâmbio de saberes entre alunos e mestres populares que somente a universidade não consegue sozinha alcançar as comunidades que se externalizam a ela.

É relevante trazermos à tona discussões como essa, no sentido de promover uma justiça igualitária que atendam aos anseios de todos os grupos sociais, potencializando de maneira eficiente os aparelhos jurídicos para que de fato, a Justiça se torne justa e igualitária para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca do disposto fica claro a ineficácia dos dispositivos legais existentes, que em sua essência deveriam ser capazes de garantir a preservação, manutenção, perpetuação das comunidades indígenas e quilombolas, sua cultura, crenças, modo de vida, a fim de preservar suas raízes fruto de miscigenações que as tornam únicas e insubstituíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do



Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm Acesso: 20 setembro 2016.

CENTRO BERNARD E AUDRE RAPOPORT PARA DIREITOS HUMANOS. **Entre o direito e as suas terras**: A luta das comunidades quilombolas pelo seu direito à terra. Disponível em: http://www.cpisp.org.br/acoes/upload/arquivos/Quilombo_Report_Summary_Final_Trad_.pdf Acesso: 20 setembro 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Bahia**: Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=293330> Acesso: 10 setembro 2016.

O'DWYER, Eliane Cantorino. Introdução - os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. In: O'DWYER, Eliane Cantorino (Org.). **Quilombos** – identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Fundação FGV, 2002. p, 18-19.

OLIVEIRA, Renata Ferreira de. **Nas trilhas da memória**: Identidade e História Indígena no Planalto da Conquista (Século XX). Disponível em: <http://anpuhba.org/wp-content/uploads/2013/12/Renata-Ferreira-de-Oliveira.pdf>. Acesso: 14. Jan. 2015.

_____. **Batalha**: Memória e Identidade Indígena no Planalto da Conquista. Monografia de finalização de curso, UESB, Vitória da Conquista, 2009.

PACHECO, Tania. 2007. "Inequality, Environmental Injustice, and Racism in Brazil: Beyond the Question of Colour". In: **Development in Practice**. Aug.2008, Vol.18(6). Versão em português disponível em http://racismoambiental.net.br/?page_id=169061, sob o título "Desigualdade, injustiça ambiental e racismo: uma luta que transcende a cor". Acesso: 15 abril 2016.

SOUSA, M.A.S. **A Conquista do Sertão da Ressaca**: povoamento e posse da terra no interior da Bahia. Vitória da Conquista. UESB, 2001.



**INFLUÊNCIA DA PRECIPITAÇÃO NA PRODUTIVIDADE DA MANDIOCA EM
VITÓRIA DA CONQUISTA: APORTES PARA O PLANEJAMENTO EM SISTEMAS
DE SEQUEIRO**

Juliete Barros Santos¹
Débora Paula de Andrade Oliveira²
Espedito Maia Lima³

INTRODUÇÃO

As variações climáticas decorrentes das oscilações atmosféricas influenciam a maioria das atividades humanas, principalmente aquelas que ocorrem no âmbito das relações entre a sociedade e a natureza. Nessa perspectiva, destacam-se as atividades agrícolas, pois apresentam maior vulnerabilidade às variâncias da dinâmica pluviométrica, sobretudo em áreas onde prevalece a agricultura de sequeiro.

O presente estudo se configura numa análise das relações entre a produção agrícola e a dinâmica das precipitações no município de Vitória da Conquista, tendo como foco as agriculturas em sistema de sequeiro, entre os anos de 2000 a 2012. Essa vertente de análise está articulada a um projeto mais amplo que discute essa relação numa escala regional, nas microrregiões de Brumado e Vitória da Conquista, ambas situadas na mesorregião Centro-Sul do Estado da Bahia.

A agricultura de sequeiro é caracterizada pelo plantio de culturas sem sistemas de irrigação em regiões onde as médias da precipitação anual são inferiores a 500 mm. Trata-se de um sistema de cultivo característico de regiões do semiárido, desenvolvido geralmente com poucos recursos e baixos investimentos (QUARANTA, 1999).

1 Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Uesb. Participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC com o Projeto de Pesquisa Chuva e Produção Agrícola na Bahia: Microrregiões de Vitória da Conquista e Brumado. Membro do grupo de pesquisa Análise, Planejamento e Gestão Territorial (APLAGET-CNPq), Brasil. Endereço eletrônico: julieteb@hotmai.com

2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGeo/Uesb). Consultora em Geotecnologias e pesquisadora do Laboratório de Cartografia e Fointerpretação. Membro do grupo de pesquisa Análise, Planejamento e Gestão Territorial (APLAGET-CNPq) e do Grupo de Pesquisa Espaço, Memória e Representações (CNPq). Endereço eletrônico: deborageografiauesb@gmail.com

3 Professor Doutor do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: espeditomaia@gmail.com



O município de Vitória da Conquista está situado numa zona de transição entre a Caatinga e a Zona da Mata, com características peculiares de ambos os ambientes e, em decorrência disso, apresenta aspectos geoambientais diversos. O município está localizado sobre o Planalto da Conquista, com aproximadamente 800 m de altitude e áreas de clima Semiárido (DdA'a'), na vertente oeste, a sotavento do planalto e clima a Úmido a Subúmido (C2rB'3a') a barlavento. O regime pluviométrico apresenta irregularidades no âmbito temporal, além de ser espacialmente concentrado.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para viabilizar o desenvolvimento da pesquisa e atingir os propósitos delineados, optou-se por compartimentar os procedimentos metodológicos em cinco etapas distintas. Inicialmente foi realizada uma discussão teórica com os princípios norteadores da pesquisa, como a relação sociedade e natureza, a climatologia geográfica agrícola, agricultura em sistemas de sequeiro e planejamento ambiental agrícola.

Pari passu, na segunda fase foi definido o universo empírico de análise da pesquisa: a produção de mandioca no município de Vitória da Conquista, entre os anos de 2000 a 2012. A terceira fase consistiu na coleta dos dados climáticos, do número de dias com chuvas (NDC), volume e distribuição da precipitação, disponíveis na Estação Meteorológica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (ESMET) e dos dados da produção agrícola, disponíveis no acervo do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA) ambos referentes ao município em questão. É relevante destacar que o município selecionado para a análise tem como tipo predominante de agricultura, a de sequeiro, e por isso, depende do regime pluviométrico da região para viabilizar a sua produção agrícola.

A quarta fase consistiu no processamento dos dados no *software* EXCEL, para a obtenção das informações, a partir da sistematização e estruturação em planilhas e gráficos. A fase final remete a análise dos dados e interpretação das correlações estabelecidas entre a dinâmica das precipitações e sua influência na produtividade da cultura da mandioca na área de estudo.

RELAÇÕES ENTRE A PRECIPITAÇÃO E A PRODUTIVIDADE NA AGRICULTURA DE SEQUEIRO

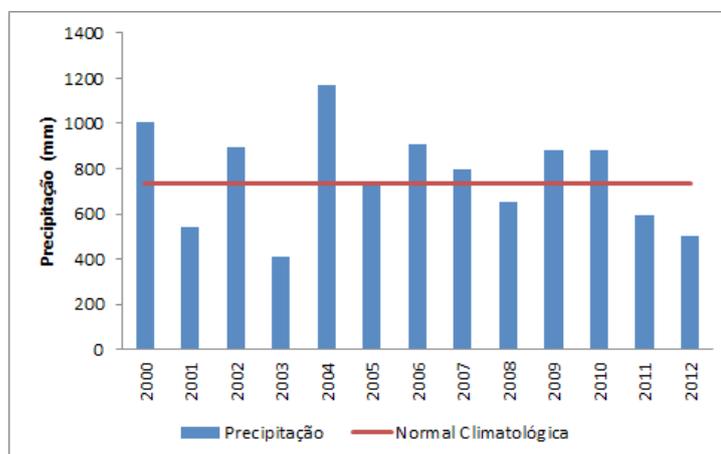


As variações climáticas decorrentes das oscilações atmosféricas influenciam no processo de ordenamento territorial, uma vez que, “[...] a dinâmica do espaço geográfico não se restringe apenas à superfície terrestre, mas também a um espaço verticalizado, representado pela atmosfera” (WOLLMANN; SARTORI, 2009, p.142).

A partir dessa premissa, Ribeiro (1993) considera que o viés geográfico da climatologia agrícola é pautado pelas implicações espaciais das variações dos elementos atmosféricos ao longo do ciclo vegetativo de cada cultura específica, o qual determina sua dinâmica, tanto em relação às perdas, quanto aos altos rendimentos das safras.

A análise dos dados possibilita inferir que a precipitação no município de Vitória da Conquista, no período estudado, apresentou volumes de chuva oscilantes em relação a normal climatológica (Figura 1).

Figura 1 – Precipitação no município de Vitória da Conquista 2000 – 2012.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

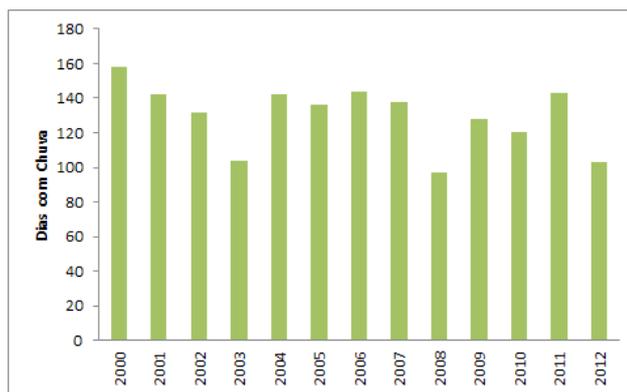
No período em análise, os anos de 2001, 2003, 2008, 2011 e 2012 foram observadas precipitações abaixo da média, sendo 2003 o ano com o menor índice de precipitação, 400mm/ano. Considera-se, que a análise da distribuição temporal da precipitação torna-se cada vez mais necessária para o desenvolvimento das atividades agrícolas, pois permite o conhecimento não apenas de técnicas adequadas de cultivo, mas também das condições climáticas locais.

Outra característica a ser observada na área de estudo corresponde ao número de dias com chuva (NDC), apresentado na Figura 2, que passam dos cem dias, até nos anos de precipitação abaixo da média como o ano de 2003. O que pode demonstrar que a



diminuição da precipitação no município corresponde mais ao volume de chuvas do que a sua sazonalidade.

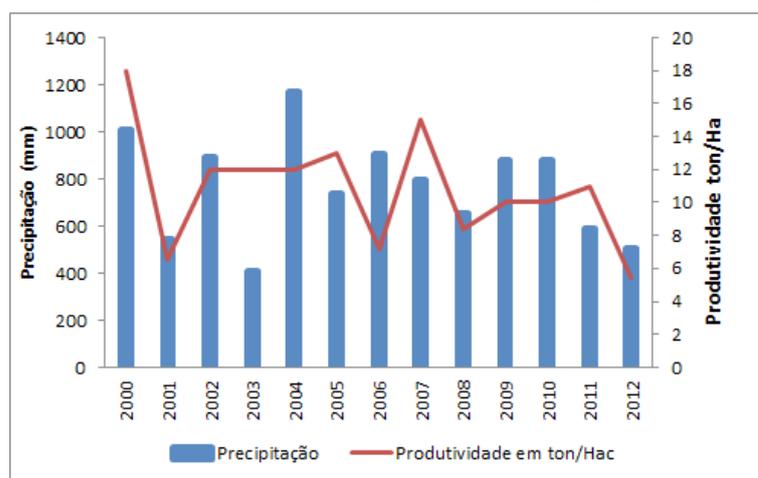
Figura 2 – Número de dias com chuva (NDC) 2000 – 2012.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

As relações entre o regime da precipitação e a produtividade não ocorrem de forma linear, pois a dinâmica atmosférica é composta pela articulação de diversos fatores de modo sistêmico. A análise da produtividade agrícola⁴ da cultura da mandioca (Figura 3) em sistema de sequeiro permite exemplificar essa relação.

Figura 3 – Precipitação no município de Vitória da Conquista 2000 – 2012.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Os anos em que se registraram a precipitação mais volumosa não foram, obrigatoriamente, aqueles que obtiveram maior índice de produtividade. Isso porque,

⁴ O cálculo da produtividade é obtido por intermédio da razão entre a produção total e a área plantada para cada ano do período em análise (2000 a 2012).



tão relevante quanto a quantidade é a distribuição espacial e temporal das precipitações. Assim, apesar do cultivo ser organizado em sistema de sequeiro, considera-se que altos índices pluviométricos não podem garantir a elevação da produtividade, uma vez que além da dinâmica atmosférica, outros fatores precisam ser contemplados, como a fertilidade do solo e o manejo adequado da produção, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dessa diversidade de geoambientes, o município de Vitória da Conquista, assim como os demais da sua microrregião enfrenta periodicamente as implicações dos longos períodos de estiagem. A seca em Vitória da Conquista interfere negativamente tanto na zona rural quanto na zona urbana, com as eventuais crises de abastecimento de água e também no aumento dos preços dos alimentos. Contudo, nas áreas rurais seus efeitos são mais dramáticos, como as perdas nos rebanhos e nas plantações e a escassez de água para as necessidades humanas básicas. Além disso, a seca contribui com o êxodo rural, visto que a produtividade de culturas em sistema de sequeiro consiste numa atividade importante para a economia do município. Dessa forma, a viabilidade da produção agrícola em sistemas de sequeiro é dependente do volume e distribuição das precipitações.

Desse modo, os estudos desenvolvidos na análise possibilitam uma melhor compreensão dos sistemas ambientais, com o propósito de fornecer diretrizes para um planejamento ambiental agrícola efetivo e coerente com a realidade local. A permanente crise ambiental que emerge na contemporaneidade suscita novas formas de pensar a sociedade e a natureza com vistas à melhoria da qualidade de vida para as populações.

Palavras-chave: Climatologia agrícola. Agricultura de Sequeiro. Planejamento Ambiental.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em:

< <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?c=1612&u=2260&z=t&o=4&i=P>>
Acesso em: 20 de agosto de 2015.

MARIANO, Z. F; SANTOS, M. J. Z.; SCOPEL, I. A importância das chuvas para a produtividade da soja na microrregião do sudoeste de Goiás (GO). In: **Geografia: ações e reflexões**, UNESP, 2006. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/igce/geografia/pos/downloads/2006/a_importancia.pdf> Acesso em 20 de agosto de 2016

QUARANTA, Giovanni. Agricultura de Sequeiro. **Lucinda: Land Care in Desertification Affected Areas**, 1999. Disponível em: <http://geografia.fcsh.unl.pt/lucinda/booklets/C4_Booklet_Final_PT.pdf>. Acesso em: 03/05/2013.

RIBEIRO, A. G. A climatologia geográfica e a organização do espaço agrário. **Boletim de Geografia Teorética**, Rio Claro, v. 23, n. 45/46, p. 34-38, 1993.

WOLLMANN, C. A.; SARTORI, M. G. B. Frequência mensal e sazonal da participação de sistemas atmosféricos no verão do Rio Grande do Sul: análise sobre três casos típicos (1986/1987, 1997/1998 e 2004/2005). In: **Ciência e Natura**, UFSM, 31 (1): 141 - 161, 2009.



**INSTITUTO MARIA ARAGÃO: APROXIMAÇÕES AO DEBATE SOBREPOLÍTICAS
DE MEMÓRIA NA PERSPECTIVA DA CLASSE TRABALHADORA NO MARANHÃO**

Karlana Bianca Matos Sousa¹
Cláudio Eduardo Félix dos Santos²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho expõe as primeiras aproximações aos resultados de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Memória: linguagem e sociedade. Nossa investigação toma por objeto a atuação do Instituto Maria Aragão-IMA, situado na cidade de São Luís no estado do Maranhão, enquanto política de memória. O referido Instituto foi criado no ano de 2001 no intuito de referendar a memóriada médica comunista maranhense Maria José Aragão (1908-1991).

O IMA é uma entidade sem fins lucrativos que foi criada por um grupo de amigos, intelectuais, políticos e artistas que pretendiam “preservar a memória de Maria Aragão, oferecendo um espaço de luta, formação, debate e atuação política em defesa dos direitos dos menos favorecidos” (MOREIRA NETO, 2016).

O objetivo do nosso trabalho é analisar as bases em que forame está sendo constituída a memóriade Maria Aragão por meio deste Instituto. Visa-se com isso apreender de que modo o instituto contribui com a preservação e construção da imagem desta personalidade que marcou a sociedade maranhense e a própria luta da classe trabalhadora brasileira.

Maria Aragão foi militante do Partido Comunista Brasileiro (PCB) de 1945 até meados da década de 80, sendo peça fundamental na organização do partido em São Luís e responsável por articulações políticas no interior do estado.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Memória: linguagem e sociedade-PPGMLS- da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. Pedagoga, formada pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA, Campus- Pinheiro. Endereço eletrônico: karlana.sousa@ifma.edu.br

2 Doutor em Educação (UFBA). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Departamento de Filosofia e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Pesquisador do Museu Pedagógico Padre Palmeira (UESB) no qual coordena o Grupo de Pesquisa: Estudos Histórico-Críticos em Educação (GPEHC). Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação. Endereço eletrônico: cefelix2@gmail.com



METODOLOGIA

A fim de melhor problematizar os dados e nossas fontes estamos analisando as disputas políticas em torno da memória de Maria Aragão, revisitando sua trajetória de atuação profissional e política no estado, buscando identificar os elementos que fizeram de sua figura e de sua história uma referência para as lutas de esquerda no Maranhão.

Para consecução da pesquisa pretendemos recorrer a revisão bibliográfica a respeito da vida de Maria Aragão, a revisão da literatura sobre a memória social e lugares de memória ligadas a resistência e de seu “uso” no Brasil e na América Latina, além de entrevistas semi- estruturadas com os fundadores do IMA, com militantes do Partido Comunista Brasileiro no Maranhão, bem como com trabalhadores que circulam pelo espaço do Instituto ou mesmo da Praça que leva o nome da comunista maranhense a fim de termos um quadro amplo acerca da memória de Maria Aragão na cidade.

A pesquisa bibliográfica nos servirá para revisar o que já temos escrito sobre a médica e sua atuação profissional. Nos livros de Azevedo, (2016) e Moreira Neto, (2015), encontramos vasto material sobre a médica.

Por meio das entrevistas pretendemos nos aproximar ao máximo das versões e visões sobre Maria Aragão buscando apreender o papel e a capilaridade do Instituto e da política de memória por ele desenvolvida entendendo que,

[...] Essa esfera **busca codificar representações comuns do passado, suas condições de transmissão, seus processos de seleção**; em geral, o poder público elege um grupo os “notáveis da memória” que dimensionam políticas de memória, os quais produzem objetos do passado, arquivos, lugares, fatos, exigem mediações acadêmicas e visibilidade midiática. Porém não é só a esfera pública a mediadora e /ou produtora disso. As igrejas, as famílias, os partidos políticos, os sindicatos etc., também podem ser produtores de políticas de memória com os mesmos pressupostos da esfera pública, ou seja, **deliberando realidades reguladoras e impositivas de heranças comuns** [...] (TEDESCO, 2011, p.20, grifo nosso)

Deste modo abordaremos as políticas de memória em seu caráter de unidade e diversidade: o que une e o que separa os agentes responsáveis pela criação e manutenção do IMA, quais aspectos da memória política de Maria Aragão são ressaltadas no Instituto e de que forma essa memória é reconfigurada e rearticulada com vistas a garantir uma unidade em torno de uma figura política de resistência em tempos onde as lutas populares



parecem esvaziadas de sentido:

As políticas do passado articulam a produção, a conservação e a transmissão da lembrança, valores, de cognições e de representações de uma referida sociedade (memórias sociais e memórias coletivas), de um fato e de um governo que passarão a ter incidência direta sobre a matriz simbólica de uma sociedade em relação a uma época, ou, então, produzir uma “instituição imaginária de identidades coletivas”. (MICHEL, 2010,p.5 apud, TEDESCO, 2011 ,pg.20)

Os espaços de memória podem ser entendidos como a materialização da memória social, espaços de rememoração e de esquecimentos em uma dinâmica própria das sociedades humanas.

Para embasar as análises referentes ao IMA pretendemos lançar mão dos estudos sobre memória individual e coletiva de Halbachaws (1990); os estudos sobre memória social e lugares de memória e ainda sobre memória e poder no Brasil e na América Latina, tal como Jelin (2002) e Tedesco (2011).

RESULTADOS

Durante a sua vida, Maria Aragão atuou como médica ginecologista, atendendo em sua casa e em Postos de Saúde localizados na periferia de São Luís, mas nunca deixou de ter uma atuação política no Maranhão.

Fez o curso de medicina no Rio de Janeiro (1935-1942). Conheceu Luiz Carlos Prestes, secretário geral do Partido Comunista no Brasil (PCB) no ano de 1945 durante o histórico comício no Campo do Vasco. Em meio a um turbilhão de acontecimentos para conseguir terminar o curso de medicina e começar a trabalhar (gravidez, nascimento e morte prematura de sua filha, interrupção do curso, morte da mãe, problemas financeiros e de moradia...) se questionava sobre a “ordem do mundo” e de como poderia ajudar os mais pobres. Assim ingressou no Partido Comunista (1945), ainda no Rio de Janeiro, e foi indicada pela direção nacional a voltar para São Luís e organizar o partido no estado.

Atuou na direção do partido (1945-1980), foi presa três vezes (1951, 1973,1978), integrou a direção da Central Única dos Trabalhadores-CUT no Maranhão (1983-1991), dirigiu e escreveu no Jornal Tribuna do Povo (1945-1962), participou de greves históricas na cidade: a de 1951 contra as denúncias de fraude nas eleições estaduais e a greve da



meia passagem (1979). Na direção dos sindicatos dos médicos, foi uma das articuladoras de uma greve (14 dias) da categoria dos profissionais de saúde em 1984, em São Luís, de repercussão nacional. Foi uma das fundadoras da Liga de Combate ao Câncer (1970) e trabalhou na Fundação Antônio Jorge Dino (1980-1990), especializada no tratamento de câncer. O Jornal *Voz Operária*, circulou no Maranhão nos anos 70, tendo Maria Aragão como uma das divulgadoras, fato que contribuiu para sua prisão (MOREIRA NETO, 2005; AZEVEDO, 2016).

Indicada pelo partido ficou um ano (1961-1962) na antiga União Soviética-URSS fazendo um curso de formação do Partido Comunista. Na década de 80 fundou e atuou no Grupo de Mulheres Oito de Março, que promovia debates e palestras sobre questões de saúde e questões sociais na periferia de São Luís (AZEVEDO, 2016).

Maria Aragão afastou-se do PCB na década de 1980. Nesta mesma época, aproximou-se do PDT- Partido Democrático Trabalhista e do PT-Partido dos Trabalhadores, contudo, não se filiou novamente a nenhum partido político. Na década de 1990 o então deputado federal pelo PT, Haroldo Sabóia e Maria Prestes Ribeiro viúva de Prestes, começam a articular o projeto da Praça e do Memorial Maria Aragão (AZEVEDO, 2016).

O Memorial é administrado pela Fundação Municipal de Cultura, órgão ligado a Prefeitura de São Luís, que atualmente garante a vigilância, manutenção e um funcionário que monitora as visitas e encaminha o agendamento de eventos na Praça. O Memorial funciona das 13h às 17h de segunda à sexta.

A Praça e o Memorial Maria Aragão foram projetados por Oscar Niemayer e inaugurados em 1994 e 2001, respectivamente. O Memorial abriga uma exposição permanente com objetos pessoais, fotografias, documentos, livros, discos e instrumentos de trabalho. A Praça Maria Aragão constitui o maior espaço público aberto da cidade de São Luís (FIGUEIREDO, 2016).

CONCLUSÃO

Esse sumário quadro da vida e história de Maria Aragão dão base para que possamos discutir como as disputas pela memória dos lutadores do povo tem sido produzida por instituições, que entendemos como campo da política de memória. Assim, nos interessa como objeto, não apenas a trajetória desta militante, mas como seus contemporâneos e as novas gerações lidam com o desenvolvimento do trabalho com a memória por meio



do Instituto e dos marcos públicos que preservam ou anunciam a existência de Maria Aragão como figura pública que dedicou sua vida à luta em defesa dos trabalhadores e trabalhadoras.

Ainda não temos dados suficientes para chegar a alguma conclusão. Como se trata de exposição de um projeto em andamento levantamos duas questões que norteiam a nossa investigação, a saber: por que e de que modo a preservação e divulgação da memória de uma militante comunista ganha destaque em meio às recorrentes tentativas de silenciamento e apagamento dos vestígios históricos de lutadores populares, sobretudo de comunistas e marxistas, por parte da classe dominante? Quais embates foram travados para que sua memória ganhasse espaços dedicados a esse fim e como o IMA e o Memorial Maria Aragão desenvolvem atividades neste sentido?

Essas questões ainda a serem respondidas nos colocam o desafio de buscar os processos, as contradições e visões acerca de Maria Aragão.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Emílio. **Uma subversiva no fio da história**. São Luís: Vias de Fato, 2016.

FIGUEIREDO, Raíssa. <**Memorial Maria Aragão**>. Disponível em: <http://arteref.com/?s=memorial+maria+arag%C3%A3o>. Acesso em 08 de março de 2017

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice e Revista dos Tribunais, 1990.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. 2002. Disponível em: <<http://cesycme.co/wp-content/uploads/2015/07/Jelin-E.-Los-trabajos-de-la-memoria.-.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

MOREIRA NETO, Euclides. **Maria por Maria ou A Saga da Besta-Fera nos porões do cárcere e da ditadura**. São Luís: Engenho, 2015.

TEDESCO, João Carlos. **Memórias em batalha: dimensão política da memória**. Cadernos CEOM- Ano 25- Arquivos e tecnologias digitais, 2011. Disponível em <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/965/547>>. Acesso em: 14 de março de 2017.



PROJETO “A RÁDIO NA ESCOLA NA ESCOLA DA RÁDIO”: REDIMENSIONANDO A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Kátia Soane Santos Araújo¹
Maria da Conceição Nascimento Marques²

INTRODUÇÃO

A Educação na contemporaneidade vive um momento de crise, por não conseguir a partir de suas diretrizes e parâmetros oficiais, produzir sentindo as vivências e práticas *in loco*, intramuros da escola.

Nesta perspectiva, buscar outras ações que ressignifiquem o espaço, a história do sujeito e suas relações, permitem a construção do conhecimento, através do processo de ensino e aprendizagem contínuo, criativo e contextualizado com as dinâmicas do lugar; oferecendo condições plenas para o ato de aprender significativo, através de um movimento único, sinuoso, oblíquo, transversalizado e balizado no saber-fazer durante todo o processo formativo educacional.

Os processos educacionais formais indicam o quanto isso vem sendo negligenciado, cristalizando a escola como instância de assimilação-reprodução, onde o modelo é verticalizado e reduz o discente a mero expectador de sua formação.

Deste modo, se faz necessário refletir e mobilizar uma educação básica pautada na construção do conhecimento, trazendo o sujeito enquanto autor/ator do processo criativo/construtivo, contrastando com a educação reprodutivista arraigada.

Portanto, o objetivo desse texto é relatar a experiência de desenvolvimento do projeto “A Rádio da Escola na Escola da Rádio”, uma propositiva educacional que contrapõe o modelo vigente e suscita a Educação Científica com elemento significativo do processo formativo.

Assim, essa produção tem um percurso empírico, onde se buscou entender os aspectos que envolvem a educação através da pesquisa e da aplicação do projeto “A rádio

1 Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Atualmente é Professora de Tecnologia da Prefeitura Municipal de Salvador. UNEB/Brasil – Endereço eletrônico: katiasoane@gmail.com

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto-Sensu da Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação – GESTEC, Brasil. Endereço eletrônico: marquesconceicao65@gmail.com



da Escola na Escola da Rádio” em uma unidade da rede pública da Cidade de Salvador/BA, como uma possibilidade (re)constituente do aprender e (re)construtor do conhecimento. No entanto, tivemos importantes interlocutores que contribuíram com aportes epistêmicos como: Milton Santos (1988) e Hetkowski (2011,1013).

METODOLOGIA

A metodologia adotada está baseada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa colaborativa aplicada, entrelaçando a trajetória profissional docente com o objeto de estudo/aplicação, ou seja, pautando no engajamento educacional, optando por ações e “outros” caminhos de intervenção e de análise da experiência vivida junto a realidade escolar desses alunos pesquisadores, representada e descrita neste escrito.

As ações e intervenções foram continuamente oferecidas, visando criar consciência crítica e emancipatória dos envolvidos, impulsionados pelas reflexões acerca da história, memória e aspectos sociais, culturais e econômicos dos lugares vividos e/ou experienciados dos sujeitos dessa pesquisa.

A RÁDIO DA ESCOLA NA ESCOLA DA RÁDIO, INTERVINDO NOS ESPAÇOS URBANOS

O projeto “A Rádio da Escola na Escola da Rádio” tem como pressupostos teórico-metodológicos a Educação Científica, sendo a pesquisa elemento dialógico entre os conteúdos escolares e a construção do conhecimento.

Os partícipes são alunos da Educação Básica, os quais procedem com pesquisa de campo com a finalidade de registrar a história de alguns bairros da Cidade de Salvador/BA (memória, história oral, mapeamento, demografia, situações ambientais, imobiliárias, sociais entre outras) como elementos mobilizadores e mantenedores da Rádio Escolar e propiciadores de “sentimento de pertença” por estes sujeitos à sua cidade e ao seu lugar vivido.

As potencialidades criativas e transformativas das TIC mobilizam os sujeitos partícipes com os meios de comunicação, escola e a comunidade, pautados nos princípios que envolvem o reconhecimento das histórias dos bairros da cidade de Salvador



e sua importância para os que ali residem; o desenvolvimento de cursos e oficinas para os alunos, a fim redimensionar o uso da Rádio Convencional e; a mobilização da Rádio e o PodCasting (HETKOWSKI, 2011) a partir dos registros coletados nos bairros da cidade.

Além do eixo norteador, educação científica, o projeto tem também como bases epistêmicas: Espaços, Memória e Tecnologias digitais, os quais enfatizam a importância das TIC para registro da memória dos bairros da Cidade de Salvador/BA pelos alunos da educação básica junto à comunidade. Cidade que deve ser compreendida pelos seus habitantes como patrimônio histórico e cultural do Brasil e do mundo e, desconhecida pelos sujeitos alunos, professores e comunidade que nela vivem e mobilizam suas práticas cotidianas. Desta forma, o aluno deixa de ser espectador da dinâmica do espaço vivido e passa a ser observador, interventor e mediador das estruturas do espaço.

Para Santos (2006, p. 15) “o espaço é uma estrutura social dotada de um dinamismo próprio e revestida de certa autonomia, na medida em que sua evolução se faz segundo leis que lhe são próprias” e, quando mediadas pelas modernas tecnologias traduzem, de forma imediata, a globalidade humana em escala mundial em todas as suas instâncias. Esse cenário nos remete pensar no empoderamento que a ciência e a tecnologia, através dos meios de comunicação, imprimem ao espaço, ao lugar e ao cotidiano dos sujeitos. Sujeitos estes que, através das possibilidades tecnológicas, exploram e criam formas únicas de saberes e fazeres, ampliando as capacidades intelectuais, inventivas e criativas.

Assim, popularização das ciências significa compreender essas possibilidades como ações desenvolvidas e potencializadas nos/pelos ambientes escolares, as quais propiciam e aproximam os conhecimentos científicos e tecnológicos dos conteúdos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula, os quais podem redimensionar a Educação Científica para além dos espaços escolares.

(DES)CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONSIDERANDO OS MEIOS

Educar e pesquisar são processos coincidentes e instituintes, formulados nas experiências vividas pelos sujeitos na dinâmica operante dos processos formativos, dentro e fora dos espaços da escola.

A escola deve se deslocar da instância de reprodução para a de construção, uma vez que a aprendizagem é a síntese entre as experiências formais e informais, sentido estes incorporados à lógica do conhecer, investigar, descobrir e por consequência, intervir;



isto é, na competência de propiciar processos formativos que contemplem a constituição de sujeitos críticos, criativos e autônomos.

Nesse sentido, o projeto “A Rádio da Escola na Escola da Rádio”, através da Educação Científica se respalda na possibilidade de enriquecer a jornada educacional com atividades práticas, proporcionando oportunidades de formação de hábitos e na ampliação de estratégias educacionais, as quais favorecem a cidadania, a construção de rotinas de estudos e pesquisas.

Assim, o projeto imerge e se descortina como alternativa para superar os pressupostos tradicionais que norteiam o processo educativo e negam a Educação Científica como possível e urgente na Rede Pública de Ensino. Propostas que denotam outras concepções necessárias às dinâmicas da sociedade atual, mediadas pelas TIC e seus dispositivos, pelas quais a lógica da hipertextualidade se presentifica nas relações e nos processos formativos.

Palavras-chave: Projeto “A Rádio da Escola na Escola da Rádio”. Educação Científica. Educação Básica.

REFERÊNCIAS

HETKOWSKI, T. M. **PodCasting e rádio convencional:** resgatando a memória da cidade de Salvador (BA). In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE) E I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO (SIRSSE), 2011, Curitiba. Anais... Curitiba, PR: PUC, 2011.

SANTOS, M. **Natureza do Espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da USP, 2006.



**PROCESSOS (IN) FORMATIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EJA NA
CIDADE DE ARACI- BA**

Katiuscia da Silva Santos¹

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa que sempre esteve à margem das políticas educativas, e dentre elas as políticas de formação inicial e continuada docente, infelizmente não há critério para atuação como professor desta modalidade e é comum vermos professores sem nenhuma formação, seja inicial ou continuada, relacionada à EJA. Muitos estudos relacionados aos problemas enfrentados na EJA são discutidos no meio acadêmico, e muitas proposições são levantadas, contudo o assunto que permeia em toda e qualquer discussão a respeito da qualidade na oferta da EJA, está presente a formação do professor, por isso é de suma importância possibilitar meios de formação e atualização profissional aos docentes que atuem nesta modalidade de ensino.

Estudos realizados pelo Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade do Sisal-OBEJA, possibilitou ter uma visão mais minuciosa sobre alguns aspectos específicos a modalidade nos seis municípios analisados (Araci, Conceição do Coité, Santaluz, São Domingos, Serrinha e Valente) principalmente mostrando a evidente necessidade de uma formação continuada que venha suprir a lacuna deixada pela formação inicial específica para o ensino na EJA, uma lacuna que impossibilitava a melhoria da aprendizagem. A necessidade de uma formação é eminente. Portanto o presente trabalho versa sobre as especificidades da EJA no território do Sisal dialogando com autores que versam sobre a EJA (Nunes 2013/2015, Freire 1982, Di Pierro 2001), Evasão (ARROYO 2005; FONSECA 2005; GADOTTI 2000/2007) e formação de professores (FARIA, 2009) dentre outros.

Portanto a pesquisa realizada visa investigar *Como são concebidas e praticadas as redes de conhecimentos para a prática formativa pelos professores da EJA*. E tem como Objetivo Geral Promover a criação de rede educativa a partir da oferta de formação continuada Online para os professores da Educação de Jovens e Adultos do Município de

¹ Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-Graduada em Educação do Campo pelo IFbaiano, Brasil. Endereço eletrônico: katymssantos@gmail.com



Araci-Ba.

Fazendo uso da pesquisa-ação que como aponta ESTEBAN (2010, p.167) não visa acumular conhecimento sobre o ensino ou a compreensão da realidade, mas contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança para a sua melhoria, melhorando a prática em vez de gerar conhecimento.

O OBEJA

O Observatório de Educação de Jovens e Adultos – OBEJA faz parte do Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI. Assim como os estudos realizados pelo OBEJA, como os dados do INEP e IBGE nos mostram relevantes informações que nos fazem pensar sobre os altos índices de analfabetismo, evasão e sobre a oferta da EJA no território do Sisal.

De acordo com IBGE/2010 os seis municípios pesquisados possuem 258.077 pessoas, dos quais tem um percentual de 16,3% de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas, sendo que 29,8 % delas residem na zona rural dos municípios pesquisados. Já o INEP/2012 informou que na região pesquisada possuía 112 escolas que ofertam EJA, com 632 professores que lecionam a 6456 estudantes. Durante a pesquisa do OBEJA, realizada em 2013, verificou-se que uma queda de 24,5% na oferta de vagas dentre a abrangência dos municípios pesquisados, e uma diminuição de 11,7 % das escolas que ofertam EJA na região pesquisada.

Outro dado muito importante levantado no II Seminário Interdisciplinar de Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade do Sisal (SEJATIS)² em 2014, foi relatado pelos Secretários de Educação, na Mesa Redonda *Diálogos com os Secretários de Educação: um panorama da EJA no Território de Identidade do Sisal*; em relação a temática de formação continuada de professores na EJA, uma vez que além de dificuldades financeiras para o oferecimento de capacitações, existe uma resistência dos docentes para participar de encontros.

Dentre os seis municípios citados na pesquisa do OBEJA, a cidade de Araci foi o município escolhido, tendo em vista que é o município ao qual tenho vínculo, e em relação aos outros municípios se destaca negativamente sobre a ótica educacional, já que possui a segunda maior população, com 51.665 (IBGE, 2010), tem 40,5 % de taxa de

2 Evento anual produzido pelo OBEJA.



analfabetismos de pessoas com 15 anos ou mais, maior dos seis municípios, e também o pior IDH- Educação com 0,381.

O município possuía no ano 2012, 36 escolas ofertantes de EJA, com 1746 alunos matriculados (INEP/2012) e reduziu a oferta, em 2013, para 1185 alunos matriculados em 18 escolas (OBEJA/2015). Diante do alto índice de pessoas analfabetas e fora da escola com mais de 15 anos, idade apta a cursar classes de EJA no ensino público municipal, não é admissível, nem compreensível tal diminuição. Portanto é ainda mais urgente a capacitação profissional dos educadores das escolas que ainda continuam ofertando tal modalidade, para que sejam mais preparados para lidar com os infortúnios e necessidades especiais que as classes de EJA apresentam.

PESQUISA DIAGNOSTICA INICIAL: DESVELANDO A PROBLEMÁTICA

Para realização do diagnóstico inicial, foi escolhida Escola João Pereira de Pinho, escola do campo localizada à 30 km da sede do município de Araci, situado no Povoado Tapuio. O diagnóstico inicial foi feito a partir de questionários aplicados aos professores da EJA, e nele pode ser observado que: 25% percorrem diariamente menos de 5km no percurso casa-trabalho e trabalho/casa, enquanto 12,5% percorrem de 6 a 12 km e 62,5% percorrem acima de 30 km a 60 km de suas residências à escola. O tempo gasto para correr esse percurso é de 40 min a 2h para 61% dos professores, de 5 a 25 min para 25% deles e menos de 5 min para apenas 12%.

Além da EJA 87,5% lecionam no ensino fundamental II e 12,5% na Educação Infantil, 12,5% tem apenas magistério com graduação iniciada, contra 87,5% que possuem licenciatura, e destes que possuem ensino superior apenas 12,5% lecionam toda a carga horária na área de formação, 50% lecionam parte da carga horária, contra 37,5% que não lecionam área de formação.

Aos serem questionados sobre as Atividades Complementares - AC, 75% indicaram que a AC acontece com todos os professores da escola de todos os seguimentos; 12,5% apontaram que não há reunião específica para a modalidade na escola ou no município; e 12,5% apontou haver o AC específico com os professores da EJA. Sobre reuniões 25% apontaram participar de reuniões ou AC específico à modalidade da EJA, enquanto 75% apontaram que não participam pois não há encontros específicos para a modalidade. Ao serem questionados qual a principal dificuldade em participar de AC específica os pontos indicados foram: Em primeiro lugar, escolhido por 62,5% dos professores, a falta de disponibilização de momentos específicos



à modalidade, em segundo ponto, apontados por 25% indicaram trabalhar em outra função ou modalidade em outros turnos, e com 12,5 % ficam o deslocamento (distancia trabalho/casa); e também apontado por 12,5% A falta de tempo devido a carga horaria; e por a EJA ser complementação de Carga horária.

Como maior dificuldade de participação de formação continuada específico para EJA 75% dos docentes indicaram que o município não oferta, 37,5% indicaram a falta de tempo devido a carga horária ou o deslocamento trabalho/casa ou casa/trabalho, deles 12,5% sinalizaram EJA ser complementação de carga horaria e 12,5% apontaram falta de recurso para custear o curso ou o deslocamento.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa que sempre esteve à margem das políticas educativas, e dentre elas as políticas de formação inicial e continuada docente, infelizmente não há critério para atuação como professor desta modalidade e é comum vermos professores sem nenhuma formação, seja inicial ou continuada, relacionada à EJA. Muitos estudos relacionados aos problemas enfrentados na EJA são discutidos no meio acadêmico, e muitas proposições são levantadas, contudo o assunto que permeia em toda e qualquer discussão a respeito da qualidade na oferta da EJA, está presente a formação do professor, por isso é de suma importância possibilitar meios de formação e atualização profissional aos docentes que atuem nesta modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo aos pontos apontados pelo questionário diagnóstico, fica claro a necessidade de se pensar e organizar estratégias de melhoria de práxis pedagógica para as turmas de EJA, e nesse aspecto uma formação de professores que acentue a reflexão sobre a Educação de Jovens e adultos em especial na educação do Campo e que ainda considere as especificidades do professor do campo é ainda mais urgente. Portanto, após a análise inicial apresentada fica clara a necessidade de políticas eficazes para a modalidade, reafirmando a hipótese da necessidade urgente de ofertas de uma formação de professores, voltada para uma educação humanizada e libertadora, com práticas pedagógicas que valorize as histórias e a memórias dos sujeitos.

Palavras-chave: EJA. Evasão. Formação de professores. OBEJA.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, José Leôncio Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores demográficos e educacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ide/>>. Acessado em: 08 de maio, 2013.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIA, Edite Maria da Silva de. **Trajatória escolar e de vida de egressos do Programa AJABahia: herdeiros de um legado de privações e resistências: Laginha - Conceição do Coité - Bahia**. 2008. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

_____. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.5, n. 7, p.151-164, jul/dez, 2009.

FONSECA, Maria Conceição F.R. **Educação matemática de jovens e adultos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentico, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.

_____. Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/2773#page/3/mode/1up>

IBGE. **Censo demográfico 2000: características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acessado em: 08 de maio, 2013.

IBGE. **Censo demográfico 2010: educação - amostra**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acessado em: 08 de maio, 2013.



NUNES, Eduardo. Et al. **Relatório 01 do Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade de Sisal (OBEJA)**. Salvador: UNEB, 2013.

_____. Et al. O Observatório de Educação de Jovens e Adultos e a educação popular no Território do Sisal – Bahia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 183-197, jan./jun. 2015.

_____. Et al. **Relatório 02 do Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade de Sisal (OBEJA)**. Salvador: UNEB, 2015.

PIERRO, Maria Clara Di. *et.al.* Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55.nov. 2001. Disponível em :<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>.



NA COLÔNIA PENAL: MÁQUINA ABSTRATA E AGENCIAMENTO

Keilla dos Santos Silva¹
Cássio Borges²

Deleuze e Guattari, em *Kafka: para uma literatura menor* (2003), descrevem a “máquina de expressão” *Kafkiana* como um dispositivo composto, basicamente, por três peças: as cartas, as novelas e os romances. Para eles, o arranjo cabal dessa técnica de composição é atingido apenas nos romances, uma vez que eles concebem a extração e a desmontagem dos “agenciamentos” como um procedimento que, por proliferação de segmentaridades contíguas, forja um “campo ilimitado de imanência”, reduzindo a “transcendência infinita” ao efeito ilusório das relações infinitesimais de poder, efeito, portanto, de uma “anátomo-política”. As novelas, por seu turno, são concebidas como “fracassos de romance”, uma vez que, ao produzirem figurações de devir-animal ou de máquinas abstratas reificadas, ora colocando em cena apenas indícios de um mecanismo social cujo funcionamento permanece ainda oculto, ora figurando máquinas abstratas que não seriam capazes de descrever efetivamente o funcionamento “disciplinar” das relações de poder. Nesse sentido, as narrativas curtas de Kafka se constituiriam como extrações ainda imperfeitas dos procedimentos que operam na efetividade do campo social.

A presente intervenção concentra-se, inicialmente, nas noções de “agenciamento” e de “maquina abstrata”, formuladas por Deleuze e Guattari em *Kafka: para uma literatura menor*, a fim de analisar, posteriormente, a novela *Na Colônia Penal*. Admitindo o pressuposto de que as novelas de Kafka são textos de transição, que poderiam ser concebidos, portanto, como composições experimentais no conjunto dessa “máquina de expressão”, empenhamo-nos em identificar os aspectos do texto estudado que o aproximam ou o afastam dos “agenciamentos coletivos de enunciação” forjados nos romances.

Para Nabais (2009), o argumento do estudo sobre Kafka elaborado por Deleuze e Guattari é construído a partir de uma oposição primordial entre “lei” e “justiça”. De um lado, a lei, concebida como “máquina abstrata”, corresponderia a uma “transcendência artificial”,

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB, Campus Vitória da Conquista). É integrante do Grupo de pesquisa: práticas, escritas e narrativas - GPPEN. Endereço eletrônico: s.keilla.s@outlook.com

2 Professor Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, BA, Brasil. Endereço eletrônico: cassioborges@hotmail.com



“fingida”, “disfuncional”, que, portanto, não seria capaz de se ligar aos “agenciamentos concretos”, de outro, a justiça, concebida como desejo, como “agenciamento maquínico”, ou seja, como princípio imanente às relações de força travadas no campo social:

Deleuze e Guattari duplicam esta definição maquínica das relações de forças, entre, de um lado, a máquina abstrata da lei (que não funciona ou que é autodestrutiva) e, do outro, a máquina concreta da justiça. Os milhares de funcionários, juízes, polícias, que compõem os aparelhos de justiça, com tribunais, prisões e inesgotáveis escritórios, não são senão máquinas, máquinas concretas. E estas não são a actualização nem a incorporação da lei transcendente. (NABAIS, 2009, p. 14)

O “agenciamento”, nesse sentido, articula-se em duas dimensões, por um lado, ele é agenciamento coletivo de enunciação, diagrama das relações de força, por outro, ele é “agenciamento maquínico” concreto, dispositivo disciplinar, poder infinitesimal. Em *Foucault*, assim como em *Mil Platôs*, Deleuze descreve, porém, a “máquina abstrata” como um elemento virtual que se atualiza na efetividade dos agenciamentos maquínicos, ou seja, em tais textos a “máquina abstrata” passa a ser tratada como causa imanente: “causa que se atualiza em seu efeito, que se integra em seu efeito, que se diferencia em seu efeito” (2005, p. 46). A “máquina abstrata”, portanto, já não é concebida como algo exterior aos agenciamentos, como causa transcendente, mas como abstração cuja existência está intrinsecamente ligada a uma operação concreta:

E o problema central que atravessa este último parágrafo da conclusão de *Mil Planaltos* é precisamente o da condição modal destas máquinas. As primeiras linhas declaram logo de entrada que “não há máquina abstracta, nem máquinas abstractas que seriam como Ideias platônicas, transcendentais e universais, eternas. As máquinas abstractas operam nos agenciamentos concretos”. À versão platônica do abstracto (transcendente, universal, eterno), opõe-se o conceito de “operação” em agenciamentos concretos. As máquinas são realidades abstractas, mas que existem apenas enquanto “operam”. (NABAIS, 2009, p. 13)

N’O *Processo*, a personagem Titorelli, expõe ao senhor K. três possibilidades de funcionamento da justiça: a absolvição definitiva, a absolvição aparente e o adiamento ilimitado. A primeira hipótese é prontamente descartada por Titorelli, posto que sua ocorrência estaria restrita apenas a relatos míticos, sem que fosse possível levantar qualquer evidência material da existência de sentenças desse tipo. A absolvição aparente, por seu turno, em seu jogo de fluxos e contra-fluxos, corresponderia à formulação da



“máquina abstrata da lei”, com a alternância entre períodos de repressão e de liberação provisória:

Define-se com efeito pela oposição de fluxos, a alternância dos pólos, a sucessão dos períodos: um contra-fluxo de lei por um fluxo de desejo, um pólo de fuga por um pólo de repressão, um período de crise por um período de compromisso. Dir-se-ia que a lei formal, ora se retira na sua transcendência deixando um campo provisoriamente livre ao desejo-matéria, ora faz emanar da sua transcendência, as hipóteses hierarquizadas capazes de debelar e reprimir o desejo (com efeito, há muitas leituras neo-platônicas de Kafka). De duas maneiras diferentes, este estado, ou antes, este ciclo de absolvição aparente corresponde à situação de Kafka nas cartas, ou nas novelas animalistas e nos devires animais. (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 92-93)

Por fim, o adiamento ilimitado corresponderia à justiça em sua figuração imanente, justiça como “desejo”, entendido, aqui, não como falta, mas como produção. Nesse caso, ao contrário da transcendência da lei que operaria pela hierarquia, o adiamento ilimitado operaria por proliferação de segmentos e por contiguidade, descrevendo um regime social pautado pelo “exame” ininterrupto, por uma disciplina ilimitada. Essa configuração corresponde, por sua vez, ao arranjo composicional efetuado nos romances.

Na novela *Na Colônia Penal* (2011), entretanto, texto de transição entre o devir-animal, figurado na maioria das narrativas curtas, e os “agenciamentos maquínicos” dos romances, a máquina abstrata da lei assume a figura de uma máquina de tortura e execução que, durante doze horas, literalmente, inscreve a sentença na carne do condenado. Apesar de seu aspecto ostensivo, uma vez que se trata de um aparelho destinado, a princípio, à exibição de um suplício espetacular, a máquina em questão manifesta, contudo, aspectos de uma operação disciplinar, extensiva.

Entre os aspectos extensivos, destaca-se como princípio basilar o caráter indubitável da culpa, de tal forma que o tramite judicial restringe-se à acusação, ou seja, o teor da sentença é tratado como um efeito da própria penalidade. De acordo com o a narração do oficial que protagoniza a novela, na sexta hora, o condenado, supostamente, decifraria, na carne, o sentido do texto enigmaticamente inscrito sobre o seu corpo:

Mas como o condenado fica tranquilo na sexta hora! O entendimento ilumina até o mais estúpido. Começa em volta dos olhos. A partir daí se espalha. Uma visão que poderia seduzir alguém a se deitar junto embaixo do rastelo. Mais nada acontece, o homem simplesmente começa a decifrar a escrita, faz bico com a boca como se estivesse escutando. O senhor viu como não é fácil decifrar a escrita com os olhos; mas o nosso homem



decifra com os fermentos. (KAFKA, 2011, p. 44)

A lei é, nesse caso, concebida como “pura forma vazia e sem conteúdo” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 80). A efetividade do procedimento penal, dispensando a formalidade jurídica do processo, presume a culpabilidade e sentença por meio de uma textualidade incognoscível:

– Sim – disse o oficial rindo e guardando de novo a carteira. – Não é caligrafia para escolares. É preciso estudá-la muito tempo. Sem dúvida o senhor também acabaria entendendo. Naturalmente não pode ser uma escrita simples, ela não deve matar de imediato, mas em média só num espaço de tempo de doze horas; o ponto de inflexão é calculado para a sexta hora. É preciso portanto que muitos floreios rodeiem a escrita propriamente dita; esta só cobre o corpo numa faixa estreita; o resto é destinado aos ornamentos. O senhor consegue agora apreciar o trabalho do rastelo e de todo o aparelho? Veja! (KAFKA, 2011, p. 42-43)

Se, por um lado, o dispositivo figurado nessa novela aparece como uma “máquina abstrata”, “transcendência da lei”, por outro, ele opera num domínio efetivo, à margem das formalidades jurídico-políticas: o processo reduz-se, nesse caso, ao juízo arbitrário do agente penal, “desejo imanente”. Observa-se, portanto, uma ambiguidade entre a “lei” e a “justiça”, nos termos propostos por Nabais. Considerando essa ambiguidade elementar, o dispositivo, a princípio, não seria capaz de descrever efetivamente um funcionamento “disciplinar” da sociedade, uma vez que, ao operar por fluxos e contra-fluxos, de acordo com o modelo da “absolvição provisória” de Titorelli, ele se mantém num âmbito de transcendência, contudo, nessa mesma novela, já podemos observar elementos que esboçam o funcionamento de um princípio imanente, de uma justiça que opera mediante “desejo”.

Ainda que imperfeita, essa extração prepara o terreno para a figuração do adiamento infinito por proliferação de segmentos e por contiguidade, figuração que atinge, nos romances, a sua formulação mais eficaz, descrevendo regimes sociais pautados pelo “exame” ininterrupto, pela vigilância e pela coerção *extensiva*, pela normatização dos corpos, em última instância. Figuração, portanto, de uma outra faceta das luzes, capaz de garantir a coerção das forças, dos corpos, das populações (FOUCAULT, 2014, p. 214).

O estudo de Deleuze e Guattari descreve a “máquina de expressão” de Kafka como um procedimento de escrita que, ao extrair os agenciamentos maquínicos de um campo social, “desmonta” a própria “maquinaria da representação”, esvaziando a transcendência da lei, sua metafísica, e reduzindo os “universais” a um princípio imanente: o “desejo”,



diagrama de poder, dispositivo disciplinar ou máquina abstrata em sentido imanente.

Palavras-chave: “Máquina abstrata”. “Agenciamento”. Maquinismo.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Cláudia Sant’Anna. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Para uma literatura menor**. Tradução Rafael Godinho. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 42ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

KAFKA, Franz. **O veredito/Na colônia penal**. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NABAIS, Catarina Pombo. A dobra Deleuze-Foucault. In: António F. Cascais/José L. C. Leme/ Nuno Nabais (Eds.), **Lei, Segurança e Disciplina. Trinta anos depois de Vigiar e Punir de Michel Foucault**, Lisboa: CFCUL, 2009: p. 71-110.



**MANIFESTAÇÕES DE PRECONCEITO LINGUÍSTICO E INTOLERÂNCIA
LINGUÍSTICA CONTRA O FALANTE RURAL NA MÍDIA**

Kércia Rosario Fiuza Oliveira¹
Elisângela Gonçalves da Silva²

INTRODUÇÃO

A língua é um fenômeno social; como tal está sujeita a variações e a mudanças advindas da própria sociedade. Nesta é observável a existência de uma variedade linguística considerada de prestígio ao lado de variedades não prestigiadas. A primeira é associada à norma culta e se refere ao falar de pessoas altamente escolarizadas, enquanto as últimas são identificadas como a linguagem de pessoas analfabetas ou de baixa escolaridade e até mesmo o falar rural. As variedades que “fogem” ao padrão linguístico são estigmatizadas, pois a sociedade despreza seus falantes, e julga esses falares como incorretos e feios (COELHO ET AL, 2010). Isso gera o preconceito linguístico, e, conseqüentemente, a intolerância linguística.

De acordo com Leite (2012), aparentemente as palavras *preconceito* e *intolerância* parecem sinônimas, todavia uma pesquisa aprofundada pode revelar que:

preconceito é a ideia, a opinião ou sentimento que pode conduzir o indivíduo à *intolerância*, à atitude de não admitir opinião divergente e, por isso, à atitude de reagir com violência ou agressividade a certas situações. Isso indica uma primeira diferença: o traço semântico mais forte registrado no sentido de *intolerância* é ser um *comportamento*, uma *reação explícita* a uma ideia ou opinião contra a qual se pode objetar. Não constitui, simplesmente, uma discordância tácita. Um *preconceito*, ao contrário, pode existir sem jamais se revelar e, por isso, existe antes da crítica. (LEITE, 2012, p. 20, grifos da autora).

Em um país altamente miscigenado, como o Brasil, com uma vasta extensão

1 Bolsista de Iniciação Científica pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: kercia_rosario@hotmail.com

2 Orientadora. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: elisangela.silva@uesb.edu.br



geográfica, cujos povos são multiculturais, não se pode levar em conta apenas uma variedade linguística, isto é, a língua padrão determinada pelas gramáticas normativas e disseminada pela escola. Considerando que prevalece na sociedade a ilusão de que existe esse falar ideal que deve ser empregado por todos os falantes da língua portuguesa, objetivamos com este trabalho analisar o que parece se caracterizar como manifestações de intolerância linguística com relação ao dialeto caipira (uma variante linguística não prestigiada) no diálogo de personagens da telenovela *Êta Mundo Bom!*³.

METODOLOGIA

O *corpus* desta pesquisa é constituído (i) por uma cena do quarto capítulo da telenovela *Êta Mundo Bom!*, em que a personagem Diana (Priscila Fantin) ridiculariza Filomena (Débora Nascimento) e em que Clarice (Marianna Armellini), amiga desta, propõe-se a lhe ensinar a falar “corretamente” para ser “aceita” na cidade, assim como (ii) por comentários encontrados sobre essa telenovela em um site e em um blog da internet que demonstram a maneira como os autores dos textos se referem ao dialeto caipira e ao protagonista Candinho (Sergio Guizé) por meio de termos que podem ser vistos como preconceituosos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na telenovela *Êta Mundo Bom!*, Filomena é uma personagem que nasceu e foi criada em uma fazenda no interior de São Paulo; tida como uma moça ingênua, é persuadida pelo vilão Ernesto (Eriberto Leão) a abandonar sua família e ir com ele para São Paulo, com base em uma promessa de casamento. Ao chegar à capital, Filomena “tem” que mudar seu visual e seu linguajar, de modo a se adaptar à vida na sociedade paulista. Por vezes, são verificadas cenas que nos levam a acreditar que essa personagem foi vítima de intolerância linguística devido à sua linguagem, própria de pessoas que habitam a zona rural.

Segue a transcrição da referida cena, em que, em um momento de descontração das

3 *Êta Mundo Bom!* é uma telenovela brasileira escrita por Walcyr Carrasco e Maria Elisa Berredo. Foi exibida pela Rede Globo no horário das 18 horas entre 18 de janeiro e 26 de agosto de 2016.



personagens, Clarice, Diana e Filomena, é iniciado um bate-papo entre as mesmas.

(C = Clarice / D = Diana / F = Filomena)

F = Nós vai fazé pés das meias pra mode casá.

D = (risada) Me faz um favor, não, dois. Primeiro, *aprende a falar como gente*, e segundo, pare de dizer asneiras. Ernesto casar com você, isso é piada.

C = Não responde Filomena. Diana está de ovo virado porque você fez mais sucesso do que ela.

D = Novidade sempre faz sucesso, depois perde a graça. (levanta do sofá) vou deitar, estou em pandarecos (sai com a bacia na mão).

F = (Levanta do sofá, como se fosse ir atrás de Diana) Ara, porque ela não gosta deu?

C = Que seja, (levanta) mas numa coisa Diana tem razão, *você precisa falar direito se não vai virar piada*.

F = Ara, como eu ei de falar?

C = *Eu lhe ajudo, começando pelo você ao invés de ocê*.

A nossa interpretação é de que, na transcrição acima, Diana discrimina Filomena, ridicularizando-a, devido à sua maneira de falar. Ao dizer, “Primeiro, aprende a falar como gente”, subtende-se que Filomena não é considerada gente por não empregar a variedade culta. Já Clarice expõe de maneira implícita o seu julgamento e crítica com relação à fala de Filomena ao propor ensinar-lhe a falar “corretamente”. Ao observarmos as falas das personagens, inferimos que, na referida telenovela, o morador da zona rural pode ser compreendido como inferior, digno de risos.

A seguir, são analisados dois fragmentos disponíveis em um site e em um blog da internet, respectivamente.

No site, encontramos a frase “O jeca vai passar a vestir terno e gravata nos próximos capítulos da trama”, na qual o autor se refere a Candinho como “Jeca”. Esse termo provém do personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobado, sobre o qual Falavina (2014) faz um excelente comentário:

[...] A imagem depreciativa do caboclo brasileiro figura no Jeca Tatu o atraso e a miséria do meio rural. Jeca Tatu vive à margem da civilização e a ela mão se adapta. Jeca é homem rústico e sem tratos que não sabe se comportar como aqueles que tem costumes da cidade. “Coitado, é Jeca, não sabe se portar” é expressão comum para denominar o homem do campo sem modos de cidade grande [...] (LOBATO, 1971, p.148).

Consideramos que a frase pode consistir em uma manifestação de preconceito linguístico, visto que apresenta o morador da zona rural de um modo jocoso, como motivo



de piada, de riso, o que, para muitos, pode parecer uma atitude inocente, mas que, na realidade, é pejorativa, discriminatória. Fica subentendido que Candinho irá se “fantasiar”, tentar maquiagem sua condição ao mudar os seus trajes (passar a usar terno e gravata), mas não alterando em nada o seu modo de falar.

O mesmo se verifica neste fragmento retirado de um texto do blog, em que se faz uma avaliação sobre a receptividade do público ao núcleo da zona rural de *Êta Mundo Bom!*: “O tom brejeiro e inocente do núcleo da fazenda agradou em cheio o público, graças a personagens cativantes, *de sotaque caipira com português errado, em situações pueris e engraçadas [...]*”. Aqui volta a se perpetuar a manifestação de preconceito linguístico com relação ao dialeto caipira.

Nota-se, neste fragmento, que, para discorrer sobre o dialeto caipira, o autor do texto usa os termos “tom brejeiro” e “sotaque caipira com português errado”. O substantivo “brejeiro” é empregado nesse contexto com o sentido da característica daquele que gosta de se divertir e divertir os outros; brincalhão, gozador, comentário que demonstra uma atitude preconceituosa com relação ao morador da zona rural. Isso é reforçado pela afirmação do autor de que é justamente a maneira de falar dos personagens que cativa o público, pois é apresentada em situações pueris e engraçadas, que causam o riso. A questão que se coloca é “Por que moradores da zona rural têm que ser vistos como motivo de piada, de graça?”. Ademais, da expressão “sotaque caipira com português errado” depreende-se novamente que há um português incorreto e um português correto, ou seja, está-se reproduzindo o discurso de que há somente uma forma correta de falar a língua portuguesa, que naturalmente não é a das pessoas provenientes da zona rural.

CONCLUSÕES

Por meio da breve análise apresentada neste trabalho, discutimos manifestações de preconceito e intolerância linguística que encontramos na mídia em relação à variante rural do português brasileiro. Isso é feito quando é mostrado que, para ser aceito em um ambiente que não é o seu (na alta sociedade paulistana), o morador da zona rural (a personagem Filomena) “deve” modificar o seu modo de falar, que é “errado”, “feio”, “cômico”. Os comentários do site e do blog apresentam esse indivíduo como aquele que provoca o riso em decorrência de seu falar e que, conseqüentemente, é discriminado, marginalizado. Entretanto essa maneira de a mídia tratar o dialeto caipira vai de encontro



ao que é evidenciado por Barbosa, Souza e Silva (2015) de que não existe maneira “certa” ou “errada” de falar, mas diversas formas de falar a mesma coisa, isto é, não há nenhuma variedade superior à outra.

Palavras-chave: Dialeto caipira. Intolerância linguística. Norma culta. Preconceito linguístico.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. A.; SOUZA, V. V.; SILVA, J. A. A. da. Concordância verbal no 9º ano: que fatores linguísticos e extralinguísticos a impulsionam?. **Revista Philologus**. 2015. V.63. p.698- 717.

COELHO, I. L. et al. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.172p.

FALAVINA, F. P. O preconceito à linguagem caipira: um falar regional ou inculto?. **Revista eletrônica de literatura [on-line]**. Disponível em: < <http://oguari.blogspot.com.br/2014/12/o-preconceito-linguagem-caipira-um.html>>. Acesso em: 18 de abril de 2017.

LEITE, M. Q. Preconceito e intolerância na linguagem: algumas reflexões. In: _____. **Preconceito e intolerância na linguagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 17-29.



O HIPERTEXTO COMO ELEMENTO POTENCIALIZADOR DA LEITURA DE TEXTOS CIENTÍFICOS DA FÍSICA

Klayton Santana Porto¹
Luana Silva Santana²

INTRODUÇÃO

No contexto atual, o uso das tecnologias digitais e da comunicação se faz presente em várias esferas da vida social e no cotidiano de muitos jovens. Estes jovens interagem com textos de diferentes formatos (“torpedo”, diálogo oral, regras de jogos eletrônicos, postagens em rede social, propagandas, campanhas, citações e dentre outros) com bastante desenvoltura e familiaridade, mas não demonstra o mesmo interesse, principalmente, pela leitura de textos científicos impressos ou cultiva o hábito de utilizar, com a mesma curiosidade, rapidez e vivacidade; textos provenientes de alguma tecnologia digital como fonte de informação e/ou aprendizagem, instrumento de suma importância para a construção de conhecimento e, de acordo com Kenski (2016), a tecnologia e a educação são inseparáveis.

O uso do hipertexto deve ir além do simples ato de se comunicar e verificar informações prosaicas ou meramente pessoais, mas sim uma utilização profícua, enriquecedora, como afirma Silva (2015, p.54), “o uso do hipertexto digital precisa, portanto, ser refletido, repensado e avaliado, a fim de que o ato de pesquisar, através desse espaço multimidiático de interação comunicativa, não se constitua atitude impensada e impulsiva diante da tela, [...]”. No interior das transformações resultantes da influência dos aparatos tecnológicos está a escola, instituição social, que deve incorporar o uso de tecnologias da comunicação e informação como instrumentos que integram as práticas educativas não apenas como meros suportes facilitadores da produção de material pedagógico, mas como instrumentos de ensino- aprendizagem, compondo as ações culturais promovidas pela educação pública.

Essa proposta buscou analisar se o hipertexto pode ser utilizado como

1 Doutorando e Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA); Especialista em Mídias na Educação (UESB); Licenciado em Física (UESB); Professor da UFRB, campus de Feira de Santana – BA.

2 Mestre em Bioenergia (FTC); Engenheira Agrônoma (UESB); Professora da FAINOR e da FTC/VIC.



elemento potencializador da leitura de textos científicos da Física, refletindo como se configura o uso (ou não) de hipertextos por estudantes como fonte de estudo escolar e se há possibilidade de torná-los suportes de leitura para além da mera captura de informação, mas uma ferramenta de aprendizagem, de construção coletiva.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada teve seu início com a construção de uma situação-problema que provocou a seguinte reflexão: Por que a maioria dos estudantes gosta de ler e escrever nas redes sociais e não se interessa por outros tipos de leitura, principalmente, de textos científicos? A partir desta reflexão, surgiram as questões que nortearam a delimitação do tema e os objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento do trabalho, buscando verificar como o hipertexto pode ser inserido, neste contexto e de que forma ele pode contribuir para fomentar a leitura de textos científicos da Física, seja ela do texto virtual ou impresso, de forma proficiente e prazerosa.

A abordagem da pesquisa teve um caráter qualitativo, utilizando o questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados. O cenário em que o trabalho foi desenvolvido em um colégio da rede pública estadual do município de Feira de Santana – BA. Os atores desta pesquisa foram estudantes das três séries que compõem o Ensino Médio que frequentam as aulas de Física, do turno matutino e são oriundos do município (sede e zona rural) de Feira de Santana, totalizando 20 informantes, escolhidos de forma aleatória e não intencional, dentre um total de 600 estudantes matriculados.

Das 12 perguntas abertas, uma versou sobre a idade do estudante e as outras sobre o acesso à Internet na escola, o tipo de site acessado pelo estudante e a sua finalidade, a relevância dos sites acessados para o estudo, o tipo de material utilizado como fonte de pesquisa e estudo para saber se o hipertexto ou outra fonte de estudo figura estes materiais, o uso de sites que ofereçam cursos, o uso da biblioteca, se a mesma é informatizada e utilizada como um espaço de lazer.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Para investigar o uso do hipertexto por estudantes, na escola ou fora deste espaço, o questionário foi aplicado, buscando responder aos questionamentos levantados no início deste trabalho, apresentados na Introdução: 1. O hipertexto pode ser uma ferramenta capaz de potencializar a leitura de científicos da Física? 2. Como se configura o uso do hipertexto por estudantes enquanto recurso de leitura, informação e aprendizagem? Objetivando atingir o foco principal da pesquisa que é a investigação do uso do hipertexto como “material” de leitura por estudantes de nível médio. Os resultados obtidos quanto à idade dos informantes demonstram que a maioria possuía dezesseis anos, idade em que já podem participar da vida política do país exercendo o direito do voto o que exige bastante maturidade, conhecimento e “leitura de mundo”.

A maioria dos informantes foi do sexo feminino, o tipo de meio de comunicação mais utilizado por esse grupo foi a TV, o telefone celular e os sites utilizados com mais frequência por este grupo foram de redes sociais e entretenimento, vinculados a programas televisivos (Exemplo: resumo de novela, filme). Isso confirma um os pontos que desencadeou a pesquisa e a observação feita por Dessbesell e Fruet (2012, p. 51) ao salientar o interesse demasiado por redes sociais em detrimento de oportunidades de estudo/pesquisa e o papel fundamental do educador na orientação desse tipo de atividade.

Esse resultado mostra o quanto a escola pública se distancia de adequar-se às novas tecnologias informação de forma enriquecedora. Primeiro, por não oferecer uma estrutura adequada às mudanças ocorridas na produção e aquisição do conhecimento e ser o único espaço de acesso a cultural formal para muitos educandos. Segundo, a maioria dos estudantes é oriunda de famílias que não possuem computador (portátil ou não) em sua residência e estes estejam conectados à Internet. Sem contar que o professor precisa estar devidamente preparado para fazer parte desse cenário de mudanças, pois para estudiosos como Kenski (2016).

A maioria dos que têm acesso à Internet em casa utiliza mais os sites de sociais (Facebook foi o mais citado.) para conversar, fazer postagens e ver o que é publicado no site. Os informantes que citaram sites que não figuram este grupo como histórias, livros e de disciplinas escolares é um número bem reduzido e poucos citaram o uso da Internet como fonte de aprendizagem. Nesse aspecto, é de suma importância o papel da escola na inserção dos estudantes no uso das TICs, como cita Dessbesell e Fruet (2012, p. 51):



O uso da internet vem se tornando uma exigência no mundo da cibercultura e a formação do cidadão não pode ficar alheia a esse contexto, esse novo ambiente comunicacional e cultural. A escola precisa incorporar essas novas mídias no seu contexto educacional, e é necessário que as atividades desenvolvidas no laboratório sejam dirigidas e orientadas pelo professor” (DESSBESELL; FRUET, 2012, p.51).

Foi possível notar a partir dos textos produzidos pelos informantes que poucos reconhecem um laboratório de informática devidamente equipado, e os que reconhecem o espaço de uso de computadores e com Internet, percebem sua inadequação por não possuir equipamentos em perfeitas condições de uso e o único aparelho disponibilizado se encontrava na sala de professores que também utilizavam a máquina em suas atividades cotidianas. As seguintes respostas ao questionário sobre o uso da Internet demonstra esta situação: *“Não. porque a sala de informática não funciona”, “Não. Pois não quero” e “Não, porque nem todos os alunos tem acesso à sala de computadores”. “Isso é privilégio de poucos”.* Sendo assim, é possível perceber porque poucos têm acesso à Internet na escola e dessa forma, utilizar pouco o hipertexto como material de trabalho ou estudo. Das declarações sobre a contribuição dos sites acessados para os estudos, nove estudantes informaram que não contribuem, seis deram respostas evasivas, dois perceberam contribuição, um não respondeu e dois disseram que contribuem às vezes. Esse quadro mostra o quanto se faz necessária a adequação do espaço escolar ao uso desses aparatos fornecidos pelas novas tecnologias da comunicação, distanciando o ensino dos paradigmas vigentes:

O hipertexto é pouco utilizado pelos professores e mais, poucos reconhecem o seu valor enquanto instrumento de aprendizagem. O próprio espaço escolar não estimula o interesse por este tipo de leitura e de estudo ao não dispor de um espaço adequado para este tipo de aprendizagem. O hipertexto não é um texto lido com frequência pelos informantes e quando o é, não é utilizado para fins de aprendizagem, lazer ou informação. Esse dado só mostra o quanto os estudantes deixam de usufruir os benefícios provenientes do uso do hipertexto, pois, consoante a Pan e Vilarinho (2015, p. 3), por mais difícil que seja ter acesso na escola às TICs, não se pode desconsiderá-las por estas serem uma forma de realizar a “inclusão digital” de seus alunos. Infelizmente, o lugar ocupado pela TV ainda é um espaço muito grande no cotidiano destes estudantes. A captura de textos como material de leitura ou estudo é mínima.

A consequência da ausência do uso de hipertextos na vida escolar dos estudantes é deixá-los a margem das mudanças ocorridas na sociedade e continuar fazendo um uso pouco proveitoso dos hipertextos e da literatura científica que pode ficar disponível em



sites da rede Internet. Fica clara a necessidade da escola, professores e sistema de ensino inserir o hipertexto e as novas tecnologias no ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados na fundamentação teórica, foi possível verificar as possibilidades de utilizar o hipertexto como fonte estímulo para a leitura e também a produção de textos escritos, de imagem, etc., por oferecer uma diversidade de formatos textuais e a possibilidade de interagir no texto acessado ou com o seu “criador”. O hipertexto amplia a capacidade de leitura de seus usuários tornando-os leitores autônomos, críticos e criativos. O leitor de hipertexto deixa de ser um mero “espectador” e passa a ser atuante, dinâmico, “sujeito” dos “caminhos” que escolhe percorrer e parte ativa de seu processo de aprendizagem.

Durante as reflexões no processo de construção desse trabalho, deve-se salientar a necessidade de haver instrumentos que viabilizem o uso adequado das novas tecnologias na escola pública, de formação para os educadores adequarem as TICs a sua prática pedagógica, a reformulação curricular para apoiar o trabalho pedagógico no âmbito administrativo, para suscitar uma estrutura física compatível com as advindas das novas tecnologias, de produção de material pedagógico para apoiar as ações a serem realizadas nos espaços de aprendizagem e a reformulação do sistema de ensino.

Palavras-chave: Hipertexto. Textos Científicos. TICs.

REFERÊNCIAS

DESSBESELL, D. L.; FRUET, F. S. O. O potencial do hipertexto para o ensino-aprendizagem da leitura. **Temporis (ação)**, v. 12, n.1, p. 40-59, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2016.



PAN, M. C. de O.; VILARINHO, L. R. G. Leitura em suportes virtuais: novo desafio na formação de professores. **Revista Ibero-americana de Educación**. nº 45/6, 10 de abril de 2015.

SILVA, M. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SILVA, O. S. F. Ler e escrever nos labirintos hipertextuais. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, p. 51-62, jan./jun., 2015.



**MULHER, LITERATURA E FEMINISMO: ORGULHO E PRECONCEITO E O
PENSAMENTO INDEPENDENTE EM EVIDÊNCIA**

Laila Mendes Correia¹
Rita de Cássia Mendes Pereira²

INTRODUÇÃO

O acesso da mulher à educação formal não foi igualitário nem tampouco espontâneo. Enquanto homens de alto poder aquisitivo recebiam educação fora de casa nas chamadas *grammar schools*, onde se dedicavam a assuntos como política e economia, à mulher designava-se o aprendizado das letras no ambiente familiar, juntamente com outros saberes e técnicas como a pintura, o bordado e a música, como pontuam Cavallo e Chartier (2011)

Em 1792, quando a confiança na Revolução Francesa ainda era elevada, - sabe-se que a Revolução Francesa ajudou a ditar os preceitos sócio-político-econômicos da sociedade moderna - o livro *Reinvindicação dos Direitos da Mulher* tornou-se um apelo aos direitos das mulheres depois que a nova constituição francesa de 1791 deu somente aos homens os direitos de cidadania, excluindo as mulheres de um conceito de humanidade. Ainda nesse período reverbera, nas camadas aristocráticas das sociedades europeias, a proposição de Jean Jacques Rousseau para o que deveria ser a educação das mulheres. Em *Emílio* ou *Da Educação*, o filósofo se propõe a traçar o perfil de uma “estudante ideal mulher” e argumenta que a educação feminina, desde a infância, deveria estar voltada para aspectos da vida privada e dedicar-se ao atendimento das necessidades do homem.

A educação das mulheres deveria ser sempre relativa à dos homens. Agradar-nos, ser-nos úteis, fazer-nos amá-las e estima-las, educar-nos quando jovens e cuidar-nos quando adultos, aconselhar-nos, consolar-nos, tornar nossas vidas fáceis e agradáveis. Estas são as obrigações das

1 Mestranda do Programa de Pós Graduação Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB, Campus Vitória da Conquista). Endereço eletrônico: laillamendess@hotmail.com

2 Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo e Pós-doutora em História pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente, é professora titular de História Medieval da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e docente do quadro permanente do Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da mesma instituição. Endereço eletrônico: ricamepe@hotmail.com



mulheres durante todo o tempo, e também o que elas devem aprender na infância (ROUSSEAU, 1995, p. 445).

Tecendo críticas sobre essa visão determinante do que deveria ser a educação para mulheres e percebendo a educação formal como prática imprescindível para a emancipação feminina, o livro *Reivindicação dos direitos das mulheres* tornou-se um dos primeiros documentos que atentam para uma perspectiva feminista, e encontra em Jane Austen (1775-1817), considerada a primeira romancista moderna da língua inglesa, aliada no debate sobre questões concernentes à educação e ao pensamento feminino independente.

Em *Orgulho e Preconceito*, Austen faz uma crítica sutil à ideia corrente de que a educação feminina deveria estar voltada exclusivamente para aspectos da vida doméstica, e por meio da protagonista Elizabeth Bennet, a autora desafia padrões de comportamento ao subverter os padrões de representação da mulher aristocrática e ao reforçar lugares de fala próprios ao universo feminino. Ainda que subordinada às regras dominantes relativas à moral e à ética aristocrática, a personagem usa da ironia para confrontar os modelos correntes e afirmar a sua relativa independência em relação às formas de pensamento dominante, comumente enunciados por homens.

METODOLOGIA

O trabalho é de cunho qualitativo e toma como ponto de partida a leitura e análise de elementos presentes no romance *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen. O método utilizado será o da análise de conteúdo, que consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 1979, p.4)

RESULTADOS E DISCUSSÃO



“É uma verdade universalmente conhecida que um homem solteiro, possuidor de boa fortuna, deve estar à procura de uma esposa” (AUSTEN, 2008, p.19). Com esta frase, atribuída ao narrador que assinala a abertura do romance *Orgulho e Preconceito*, Jane Austen expõe, logo de início, o tom irônico que se fará marcante no seu estilo de escrita. À época em que se ambientavam os romances de Austen, as mulheres viam nos casamentos não apenas a idealização do amor romântico. O matrimônio era, também, uma estratégia de sobrevivência ou de conquista da estabilidade, para a maioria das mulheres, mesmo para as mais abastadas, ainda que isto implicasse a dependência em relação aos maridos:

Pouco se sabe sobre os sentimentos ou pontos de vista que tal homem tem ao adentrar pela primeira vez em uma nova vizinhança, e essa verdade está tão bem fixada nas mentes das famílias ao redor que ele é considerado o perfeito partido de uma ou outra de suas filhas. Alguns homens solteiros, ao que parece, tem acesso independente ao dinheiro, mas todas as mulheres solteiras, nossas “filhas”, têm de se casar para isso. Famílias com filhas, no entanto, pensam bastante sobre casamento, enquanto homens solteiros com fortunas, não. (NEWTON, 1978, p. 28. **tradução nossa**)

Elizabeth Bennet, dentre todas as protagonistas de Jane Austen, é evidenciada como a mais enérgica. Rejeita padrões sociais – como casar-se por conveniência – e fala o que pensa. Descrita como alguém de beleza inferior e de caráter forte, tem como contraponto a figura da irmã Jane, mais doce e bela, e é nesse contraponto entre as duas personalidades que a personificação feminina ganha camadas mais complexas.

Ao questionar o padrão inalcançável da mulher enquanto idealização, Jane Austen, por meio da sua heroína, desloca o debate para o fenômeno da escrita feminina da literatura em um espaço majoritariamente masculino. Ainda que mulheres tenham sido retratadas em grandes obras escritas por homens, os modelos femininos eram sempre concebidos a partir do olhar masculino e os problemas inerentes à condição das mulheres eram sempre tratados superficialmente, quando não totalmente ignorados.

Austen, por meio de Bennet, recusa estereótipos e atribui a certas mulheres uma atitude proativa: “De fato, senhor, não tenho a menor intenção de dançar. Rogo-lhe que não suponha eu ter vindo para cá com a idéia de implorar um parceiro (AUSTEN, 2008, p. 30). Elisabeth rompe com as expectativas em torno de uma jovem dama - aos 21 anos já considerada “velha” para o casamento – presente em um baile com cobiçados solteiros. Austen não comunga com o socialmente aceito, o correto, o ideal.

Elizabeth é cortejada por duas vezes – uma por um primo distante que, segundo



os costumes da época, deveria ser responsável pela administração financeira da família apenas por ter nascido homem, e outra por Mr. Darcy, apresentado como o perfeito esnobe burguês, muito rico e muito bonito, mas pouco principesco aos olhos de Elizabeth – e recusa, a princípio, ambas as propostas: uma por não aceitar casar-se apenas por uma determinação econômica, e outra por não sentir afeto, o que se modificará com o desenrolar da trama, mas a máxima do casamento por amor é uma constante nos textos da autora.

Seria Elisabeth Bennet uma precursora do feminismo? Para Michelle Perrot (2008, p. 154), “em sentido muito amplo, “feminismo”, “feministas” designam aqueles e aquelas que se pronunciam e lutam pela igualdade dos sexos”. Deve-se considerar que essas categorias não estavam em voga no tempo da escrita de Jane Austen, mas, como pontua Schimidt (1999, p. 38):

O feminismo, desde suas origens, sempre partiu de reflexões sobre a prática e a ênfase na experiência, prendendo-se ao fato de que, historicamente, essa categoria foi determinante na transformação de realidades no campo social. Sem cair na armadilha de um conceito a-histórico, reificado e unitário de experiência e sem incorrer no esvaziamento textual da experiência propiciada pela repercussão do pós-estruturalismo nas teorias do sujeito, é possível reconfigurar o conceito de experiência a partir da noção de efeito da interação entre a subjetividade e a prática social.

O uso dos conceitos “feminista” ou “não feminista” extrapola a possibilidade de categorização rígida e não pode ser dissociado de contextos mais complexos. A constituição de uma crítica feminista é o processo de desconstrução de leituras consagradas, como destaca Xavier (1999, p. 16):

A pluralidade de enfoques feministas, às vezes mal interpretada como miscelânea teórica, decorre da riqueza de abordagens num momento hostil à rigidez conceitual. Daí a crítica feminista não se constituir num modelo explicativo homogêneo e monolítico, mas sim num complexo de visões e práticas articuladas em torno de um ponto de vista comum: a contestação do patriarcado.

Dito isso, é importante perceber a literatura como um campo de saber cujas possibilidades extrapolam fronteiras e épocas. Ao possibilitar a caracterização feminina sob um olhar até então marginalizado, Jane Austen traz um debate secundário para o centro de sua narrativa, sugerindo que a percepção da mulher enquanto ser racional não era um foco a ser buscado a não ser quando evocado pelas próprias mulheres, e por isso



o conceito de escritura feminina possibilitou – e possibilita - observar questões que vão além do campo literário, mas sempre sustentadas por ele.

CONCLUSÕES

Por meio de atributos como ironia e racionalidade, atribuída a suas protagonistas, Austen projeta a imagem de mulheres que pouco se adequavam ao padrão de comportamento feminino corrente no início do século XIX. Frente às limitações econômicas e sociais e aos modelos éticos e morais, as mulheres estavam submetidas ao domínio masculino, e as representações sobre a condição feminina na literatura, em textos escritos no mais das vezes por homens, as personagens femininas encontram-se destituídas de toda e qualquer forma de poder. Em Jane Austen, pelo contrário, a existência feminina ganha complexidade. As protagonistas, com seus valores e suas formas de enfrentamento em relação aos valores normativos, são tomadas como seres humanos dotados de emoções e racionalidade. Aplica-se, aqui, a máxima defendida por Schimidt (1999, p. 38):

Portanto, a reflexão crítica e o posicionamento no conhecimento de sujeitos femininos se constroem necessariamente pelo registro da experiência histórica feminina, em suas várias redes, familiar, local, nacional ou transnacional, as quais vêm a constituir a verdade que embasa sujeitos. Nessa linha de raciocínio, o vivido é produto de relação entre facticidade e contexto social que permitem aos sujeitos gerar sentidos como resposta política, não ontológica, à dominação. Dessa forma, o conceito de experiência, reconfigurado, deslocado do empírico mas não da materialidade do vivido e do sentido, é indispensável e operacional na manutenção material da teoria feminista, pois funda, recorta e singulariza a posicionalidade do sujeito feminino no conhecimento.

Escrito há mais de 200 anos, *Orgulho e Preconceito* explora as múltiplas possibilidades de representação das mulheres. E, ainda que as personagens que transitam pelo romance tenham uma vida limitada ao ambiente aristocrático inglês, os temas abordados pelo romance se fazem universais e são revisitados com frequência. A literatura de Jane Austen, portanto, é fonte primordial não apenas para se pensar a literatura inglesa, mas também sobre o espaço ocupado pelas mulheres no mundo pós-revolução industrial, cujos reflexos são sentidos até hoje.



Palavras-chave: Mulher. Literatura. Feminismo. Jane Austen.

REFERÊNCIAS

AUSTEN, Jane. **Orgulho e Preconceito**. São Paulo: Landmark, 2008

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979

CAVALLO, Guglielmo. CHARTIER, Roger. **História da Leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Editora Ática, 1999

NEWTON, Judith Lowder. Pride and Prejudice: Power, Fantasy, and Subversion. In: **Feminist Studies**, v. 4, n. 1. Feb. 1978, p. 27-42.

PERROT, Michelle. **A minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

SCHIMIDTH, Rita Therezinha. Recortes de uma história: a construção de um fazer/saber. In: RAMALHO, Cristina. (Org.). **Literatura e feminino**. Propostas teóricas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Elo, 1999.

XAVIER, Elódia. Para além do Cânone. In: RAMALHO, Cristina. (Org.). **Literatura e feminino**. Propostas teóricas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Elo, 1999.

WOLLSTONESCRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.



A CARACTERIZAÇÃO DE APAXIA EM UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Laíse Araújo Gonçalves¹
Carla Salati Almeida Ghirello-Pires²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados finais de uma pesquisa voltada para o campo da Neurolinguística Discursiva, a doravante ND. Apesar de só ter sido observada recentemente na síndrome de Down, a apraxia de fala infantil vem tornando-se cada vez mais frequente e preocupante. Levando-se isto em consideração, esta pesquisa visa caracterizar os dados linguísticos da fala de uma criança com SD, relacionando-os às características da apraxia, a fim de alertar aos pais e terapeutas acerca da importância da intervenção precoce. O *corpus* é composto por dados linguísticos coletados no decorrer de atendimentos realizados com crianças SD, no Laboratório de Pesquisa em Neurolinguística (LAPEN/UESB). A relevância desta pesquisa está em mostrar como é caracterizada a apraxia de fala em crianças com síndrome de Down, a fim de que o diagnóstico e tratamento possam ser rápidos e eficazes.

METODOLOGIA:

A apraxia da fala é definida, na literatura, como um transtorno da articulação no qual há comprometimento da capacidade de programar e executar de forma voluntária

1 Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB), *campus* de Vitória da Conquista, CEP: 45083-900. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e estudo em Neurolinguística (GPEN). Endereço eletrônico: laisegoncalves@outlook.com.br

2 Professora Doutora em Linguística, no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL/UESB), *campus* de Vitória da Conquista, CEP: 45083-900. Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin/UESB). Membro titular do Grupo de Pesquisa e de Estudo em Neurolinguística (GPEN) cadastrado no CNPq com atuação na área de pesquisa em Síndrome de Down e Linguagem. Endereço eletrônico: carlaghipires@hotmail.com



os sons da fala. Segundo Carrara (2016), a apraxia de fala não é uma doença, mas, sim, um rótulo descritivo que ao ser diagnosticado deve ser incorporado como objetivo terapêutico numa ação conjunta, ou seja, entre pais, terapeutas e filhos. A fonoaudióloga e estudiosa da área da apraxia de fala afirma, ainda, que é importante que especialistas e familiares abram os olhos acerca da apraxia de fala em crianças com síndrome de Down. A apraxia passou a ser observada em crianças com síndrome de Down recentemente. Logo, quando ela foi estabelecida, alguns critérios de “inclusão” foram levados em consideração, ou seja, seriam diagnosticadas as apraxias com inteligência normal, com ausência de perda auditiva e com ausência de fraqueza muscular ou paralisia. Assim sendo, as crianças com SD foram excluídas desse quadro classificatório. Felizmente, isso foi revisto e, atualmente, já há pesquisas em que foram observadas crianças com síndrome de Down e apraxia de fala. Conforme assinala Kumin (2006), a apraxia verbal infantil é um rótulo definido por um conjunto de sintomas clínicos. A autora afirma que alguns dos sintomas que tipicamente se desenvolve na apraxia verbal infantil são: inconsistência na produção dos sons da fala; um repertório limitado de fonemas; maior dificuldade na imitação e em falas espontâneas; dificuldade na combinação e sequenciamento de fonemas; troca de fonemas e sílabas; dificuldades em ritmos de fala, etc. Clinicamente, algumas crianças com síndrome de Down demonstram dificuldades com habilidades motor oral, sendo que algumas apresentam dificuldades no planejamento motor oral e outras exibem sintomas de ambos. A fundamentação teórica para esta pesquisa pauta-se, ainda, nos estudos da Neurolinguística Discursiva que propõe uma prática de avaliar o sujeito de forma longitudinal, ou seja, por um período maior e nas suas relações com o meio social. Dessa forma, para este trabalho, selecionamos uma das 22 crianças que compõem o quadro de crianças SD do LAPEN. A criança que nos forneceu os dados analisados, que aqui será chamada de ST, foi observada de forma constante, em diversas sessões interativas, realizadas no LAPEN, em que houve o uso efetivo da língua. Feitas as devidas considerações acerca do arcabouço teórico e da metodologia, procedemos com as análises dos dados linguístico de ST.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Para a realização das análises, verificamos: i) alguns dados linguísticos apresentados na fala de ST; ii) a produção e sequenciamento dos fonemas; e iii) a relação desses dados analisados com as características da apraxia de fala. Os dados linguísticos analisados nos



fez observar que há algumas características da apraxia de fala em ST. Verificamos que a criança apresentadificuldades na fala espontânea e na imitação, dificuldades na produção e sequenciamento dos fonemas, o que pode ser observado em alguns dos seguintes dados de produção de fala em ST. É válido ressaltar que iremos separar os dados em classes “A, B e C” para explicarmos melhor. Vejamos os dados: **casse A** (“caca” para referir-se a vaca/ “coça” para referir-se a foca/ “mermelho” para referir-se a vermelho/ “eleante” para referir-se a elefante); **classe B** (“tato” para referir-se a pato/ “tato” para referir-se a dado/ “dadu” para referir-se a tatu) e **classe C** (“abelula” para referir-se a abelha/“golaba” para referir-se a goiaba/“boleta” para referir-se a borboleta, etc./ “colelo” para referir-se a coelho/“quiquim” para referir-se a pinguim).Verificamos nos dados da “Classe A” que há dificuldades na organização e produção de alguns fonemas fricativos do português, tais como /f/ e /v/.Nesses dados, observamos que ST faz estratégias de reparo no processo de produção de palavras formadas pelas fricativas /f/ e /v/.Observamos, ainda, que ST faz um processo de assimilação, ou seja, tornando um som mais semelhante a outro que lhe está próximo, fazendo com que ele adquira propriedades que ele não tinha. Além disso, a criança faz supressão ou apagamento do seguimento/f/ na palavra. Nas análises dos dados da “Classe B”, verificamos que a criança faz a inversão dos seguimentos plosivos coronais /t/ e /d/ e do fonema bilabial /p/, nas palavras ‘pato’, ‘dado’ e ‘tatu’. Além disso, ela faz uma dessonorização na produção da palavra ‘dado’. Para ‘tatu’, ela produz [dadu], fazendo o inverso da dessonorização, mostrando a inconsistência fonológica, ou seja, vê-se, aqui, que não há problema quanto ao traço de sonoridade, mas, sim, em não saber quando e como usá-lo corretamente. Já nas análises dos dados da “Classe C”, pudemos observar que ST tende a fazer omissões de fonemas, como na palavra ‘borboleta’, em que ela produz [boleta], mas, além disso, ela faz tambémalgumas epênteses (ou adição) e, principalmente, substituições fonêmicas, como pode ser observado nas demais palavras apresentadas na referida classe.Com base nos dados apresentados nas classes “A, B e C”, pudemos observar que ST apresenta características importantes que são intrinsecamente ligadas à apraxia de fala, tais como dificuldades no modo de articulação, apresentando mais facilidade em articular e produzir fonemas plosivos do que fonemas fricativos, produção fonêmica com omissões, adições e, principalmente, substituições.Além disso, ST apresenta dificuldades no planejamento e associação motor dos sons da fala e dificuldade significativa em sua produção sequencial.A criança apresenta também um esforço e dificuldade na hora de coordenar, organizar, sequenciar e produzir de forma voluntária os fonemas. Assim, na produção de algumas palavras, consegue dizer que a combinação de “d + a” forma “da”, “d + o” forma “do”, “v + a” forma “va”, “c + a” forma “ca”, mas não consegue co-articular as



sílabas e formar as palavras “dado” e “vaca”, mesmo que estas estejam associadas às figuras apresentadas no processo terapêutico. Outro fator que observamos, é que constantemente, nos deparamos com os pais de ST queixando-se a respeito da produção de fala da criança e afirmando que ela tem preguiça e às vezes não se esforça; o que é um padrão típico da apraxia de fala infantil. Com base no que os dados apresentaram, foi diagnosticado que ST tem apraxia de fala e, assim sendo, após o diagnóstico, começamos uma terapia intensiva, treinando o foco no planejamento motor da fala, a repetição e, ainda, em parceria com os pais e professores, propomos exercícios que possam ser realizados tanto em casa quanto na escola ou na terapia; permitindo, dessa forma, que a criança tenha um desenvolvimento eficaz no planejamento motor dos sons da fala e uma linguagem bem desenvolvida.

CONCLUSÕES:

As análises mostraram que ST apresenta características da apraxia de fala infantil devido às dificuldades para programar, coordenar, organizar, sequenciar e produzir de forma aleatória os sons da fala, combinando-os de forma desordenada em sílabas, palavras, frases e, até mesmo, em conversações. Observamos, ainda, que ST não apresenta uma simples dificuldade de sonorizar ou fazer uma plosiva, uma fricativa, mas, sim, problemas na sequencialização e na seleção adequada dos fonemas, já em uma idade tardia, mesmo para uma criança com síndrome de Down. Contudo, é válido salientar que ST foi diagnosticada com Apraxia aos quatro anos de idade, mas já avançou em suas produções, apresentando processos fonológicos eficazes, pois logo após o diagnóstico, começamos um trabalho terapêutico intensivo e, atualmente, o que é percebido em dados linguísticos de ST são situações que se aproximam mais das características dos processos fonológicos do que da apraxia de fala propriamente dita.

Palavras-chave: Apraxia. Síndrome de Down. Linguagem.

REFERÊNCIAS



Apraxia na infância e Síndrome de Down. Entrevista com Elisabete Carrara.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ruKfBpsT-uY>. Acesso em: agosto de 2016.

COUDRY, M.I.H. **Diário de Narciso:** Discurso e Afasia. Análises das interlocuções com afásicos. 1986. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1986.

KUMIN, L. **Speech intelligibility and childhood verbal apraxia in children with Down syndrome.** DownsSyndr Res Pract. 2006;10(1):10-22

LAMPRECHT, *Regina Ritter*. (Org.). **Aquisição fonológica do português:** perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie: Memnon, 1999.



**A CRIMINALIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS ENQUANTO CONTEÚDO
IDEOLÓGICO DA CLASSE DOMINANTE NO CAMPO.**

Lara Barros Pereira¹
Guilherme Matos de Oliveira²
Suzane Tosta Souza³

INTRODUÇÃO

O processo ideológico de criminalização dos movimentos sociais de luta pela terra está ligado à luta de classes presente no campo brasileiro e tem se materializado nesse mesmo espaço. Nesse sentido, a presente pesquisa visa compreender como a ideologia dominante atua na e para criminalização da ação dos movimentos sociais e como o próprio Estado, enquanto ente político do capital, vem a implementar uma série de medidas para criminalizar a luta pela terra no Brasil, repercutindo em perseguição dos militantes e no próprio resfriamento da ação política desses sujeitos.

METODOLOGIA

Para realizar a pesquisa sobre o processo de criminalização dos Movimentos Sociais de luta pela terra e como essa realidade se expressa no Sudoeste da Bahia, está sendo realizado levantamento de dados (nacional, estadual e regional) sobre os conflitos no campo entre os anos de 2000-2015, onde busca-se compreender os rebatimentos da investida do capital sobre a ação dos movimentos, que se concretiza no resfriamento da luta. Também serão analisados os conteúdos das leis n. 7170/1983 e 13.260/2016 e seu conteúdo ideológico e classista. Através desses resultados e do aparato teórico e

1 Bolsista IC/UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia). Endereço eletrônico: larabarroos.geo@gmail.com

2 Bolsista IC/FAPESB, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: ggui995@gmail.com

3 Docente do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: suzanelosta@gmail.com.



metodológico utilizado, espera-se reunir os elementos necessários para tratar o tema de pesquisa, contribuindo cientificamente e socialmente para os debates no campo da Geografia e demais Ciências Sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A terra como propriedade privada, sinônimo de poder e riqueza, é também o meio de reprodução social da classe camponesa, fazendo necessária a luta por essa. A ação camponesa se expressa no campo brasileiro como sinônimo de resistência e contraposição às formas de dominação e atuação do capital, sendo tais experiências camponesas fundamentais para se mostrar que outro modo vida, trabalho e organização social são possíveis. É essa classe que, por meio de sua luta histórica, torna-se alvo do discurso e das práticas ideológicas das classes dominantes presentes no campo, na forma de latifundiários, empresários do agronegócio e demais capitalistas que utilizam a terra como meio de exploração, produção e reprodução do capital.

A ideologia, enquanto conceito, possui uma abrangência quando utilizada por teóricos e estudiosos, apresentando múltiplas variações em sua definição. Entretanto, não se pode negar a utilidade desta como forma de falseamento da realidade e como concepção que legitima um poder dominante à estruturação dos discursos. A ideologia exerce papel importante no processo de ajustes estruturais dentro do modo capitalista de produção, como aponta Meszáros (1993, p. 9), “a reprodução bem-sucedida das condições de dominação não pode ocorrer sem a mais ativa intervenção de poderosos fatores ideológicos, paralelamente à manutenção da ordem vigente”. Portanto, não é possível negar a presença da ideologia no estabelecimento da ordem, na divisão social do trabalho e para o estabelecimento do conflito.

A ideologia, possuidora de um caráter social, econômico e histórico, aparece como algo inerente às sociedades de classe, como forma característica da consciência social, reprodutora contínua de algumas determinações estruturais e dos tipos de sociedades da qual faz parte.

É no sentido de controle social que a ideologia dominante presente no campo brasileiro encontra suas manifestações necessárias nas formas orientadas por latifundiários e empresários do agronegócio, como parte do próprio sociometabolismo do capital, e se promove através do discurso em defesa da propriedade privada aliada a



atuação do Estado burguês. É dessa forma que a classe dominante, bem como a ideologia disseminada pela mesma, passa a promover práticas que levam a criminalização dos movimentos sociais.

(...) criminalizar não é utilizar a força policial para reprimir manifestações (tratar como “caso de polícia”), mas é transformar (caracterizar ou tipificar) uma determinada ação em um crime. Utilizando mecanismos legais, a intenção é fazer com que ações e pessoas sejam vistas e julgadas (pela opinião pública, pelo órgão estatal responsável) como criminosos e bandidos (iniciativa feita à margem da lei) (SAUER, 2008. p.2).

A criminalização dos movimentos sociais não só considera crime a organização social e política desses movimentos, como também se constitui em uma forma de deslegitimar a própria luta pela terra e os sujeitos que nela atuam.

A Via Campesina, na cartilha “a ofensiva da direita para criminalização dos movimentos sociais”, produzida durante o Fórum Social Mundial de 2010, logo nas suas primeiras páginas, aponta que:

O objetivo da criminalização é criar as condições legais e, se possível, legítimas perante a sociedade para: a) impedir que a classe trabalhadora tenha conquistas econômicas e políticas; b) restringir, diminuir ou dificultar o acesso às políticas públicas; c) isolar e desmoralizar os movimentos sociais junto à sociedade; d) e, por fim, criar as condições legais para a repressão física aos movimentos sociais (VIA CAMPESINA BRASIL, 2010, p. 6).

Além disso, o esfriamento da luta pela terra tem por finalidade reforçar seu conteúdo enquanto mercadoria para gerar renda e lucro, repercutindo ainda em vantagens econômicas para as classes proprietárias.

Apoiada pelo Estado, a classe dominante, no intuito de promover sua hegemonia política, se apropria e usufrui dos aparelhos ideológicos e repressores estatais, como o controle sobre os meios de comunicação de massa e a força policial, em detrimento da classe trabalhadora e atuação dos movimentos sociais.

A Lei nº 7.170, conhecida como lei de Segurança Nacional, aprovada em 1983 foi sancionada com intuito de inviabilizar o avanço da atuação dos movimentos sociais e servindo para ‘enquadrar’ criminalmente os sujeitos da luta pela terra. A análise dos artigos que compõem essa lei, evidencia, claramente, a ideologia dominante em seus objetivos mais concretos de reter a luta camponesa:



Art.16 - Integrar ou manter associação, partido, comitê, entidade de classe ou grupamento que tenha por objetivo a mudança do regime vigente ou do Estado de Direito, por meios violentos ou com o emprego de grave ameaça. Pena: reclusão, de 1 a 5 anos. Art. 17 - Tentar mudar, com emprego de violência ou grave ameaça, a ordem, o regime vigente ou o Estado de Direito. Pena: reclusão, de 3 a 15 anos. Art. 20 - Devastar, saquear, extorquir, roubar, seqüestrar, manter em cárcere privado, incendiar, depredar, provocar explosão, praticar atentado pessoal ou atos de terrorismo, por inconformismo político ou para obtenção de fundos destinados à manutenção de organizações políticas clandestinas ou subversivas. Pena: reclusão, de 3 a 10 anos. Art. 23 - Incitar: I - à subversão da ordem política ou social;

Tal lei, não sendo suficiente para conter o crescimento e luta da classe trabalhadora e dos movimentos de luta pela terra, levou a novas e mais incisivas formas de ação do Estado para criminalizar os movimentos sociais, que se concretiza, dentre outras formas, através do sancionamento da Lei nº 13.260, no ano de 2016, também conhecida como lei Antiterrorismo, que representa um afronto às garantias constitucionais de liberdade de expressão e associação, se estabelecendo como mais um respaldo para a repressão dos trabalhadores em luta pela terra ou para nessas permanecer. Assim, o capital visa a 'cartada final' no sentido da consolidação da terra enquanto mercadoria, garantindo a total sujeição do trabalho a produção de valor, controlando politicamente os sujeitos no campo e nas cidades. O próprio resfriamento da luta pela terra, que se expressa na redução do número de áreas destinadas a projetos de reforma agrária e de ocupações de terra por um lado, e o aumento da violência no campo, tentativas e concretização de assassinatos de militantes, prisões arbitrárias e a consolidação de relações de trabalho mais precarizadas no campo (ver quadro 01), por outro lado, evidenciam a barbárie social, fato que nos permite afirmar o acirramento das contradições e, portanto, novas formas de articulação e enfrentamento por parte da classe trabalhadora e camponesa para continuar existindo.

Quadro 01 – Comparativo dos Conflitos no Campo no Brasil (2005, 2010 e 2015)

Tipo de conflito	2005	2010	2015
Assentamentos	45.509	40.442	*
Acampamentos	90	35	27
Ocupações	437	180	200
Conflitos trabalhistas	276	204	80
Ameaças de assassinatos no campo	56	55	59
Assassinatos no campo	38	34	50
Conflitos por terra	777	638	771



Fonte: Organizado por PEREIRA, L. B; OLIVEIRA, G. M.; SOUZA, S. T. Com base em dados da Comissão Pastoral da Terra. Cadernos Conflitos no Campo 2005, 2010 e 2015.

*Os assentamentos em 2015 ainda não tinham sido contabilizados, onde o dado estará no caderno de 2016, ainda não publicado.

CONCLUSÕES

Através do conhecimento de diversas pesquisas realizadas sobre o campo brasileiro e das incisivas tentativas do Estado brasileiro no sentido de criminalizar os movimentos sociais, e expressas na mídia nacional, a presente pesquisa visa compreender como essas investidas sobre a população camponesa se materializa no resfriamento da luta pela terra e, conseqüentemente, no aumento da violência no campo. A realidade observada no Sudoeste da Bahia evidencia as dificuldades concretas de ação dos movimentos camponeses e se expressa em prisões, assassinatos e constante ameaças de seus militantes. Para além de uma questão local, tal realidade expressa a expansão do capital no campo e a tentativa concreta de transformar toda a terra para a produção de mercadorias, as commodities que sustentam o agronegócio brasileiro e os lucros exorbitantes das empresas e sujeitos que controlam a terra e a produção que se desenvolve no campo brasileiro. Por outro lado, partindo da leitura das contradições capital *versus* trabalho, afere-se que tais condições de barbárie societal para os sujeitos produtores da riqueza se expressa em novas formas de luta e resistência, que nos permite afirmar a reprodução, e não o desaparecimento, do campesinato em sua luta pela terra de trabalho.

Palavras-chave: Ideologia. Movimentos Sociais. Luta de classes. Criminalização.

REFERÊNCIAS

CONFLITOS NO CAMPO BRASIL 2015. Organização e seleção: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz, Thiago Valentim Pinto Andrade - Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2015.



CONFLITOS NO CAMPO BRASIL 2010. Organização e seleção: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz, Isolete Wichinieski – Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2011.

CONFLITOS NO CAMPO BRASIL 2005. Organização e seleção: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz e José Batista Gonçalves Afonso – Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2006.

MÉZSARÓS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social:** ensaios de afirmação e negação. São Paulo: Ensaio, 1993.

SAUER, Sérgio. **Processos recentes de criminalização dos movimentos sociais populares.** Disponível em <<http://terradereitos.org.br/biblioteca/sala-de-midia/opiniao/processosrecentes-de-criminalizacao-dos-movimentos-sociais-populares/>>.

VIA CAMPESINA BRASIL. **A Ofensiva da Direita Para Criminalizar os Movimentos Sociais no Brasil.** São Paulo, 2010.



O DIREITO DO ESQUECIMENTO

Lara Oliveira Sampaio¹
Vilomar Sandes Sampaio²

INTRODUÇÃO

Atualmente, com o avanço das tecnologias para armazenamento e compartilhamento de informações em tempo real e de forma instantânea, presume-se que todos os acontecimentos do tempo presente estão sujeitos a perpetuarem-se pela eternidade. A velocidade com que as coisas, e principalmente, dentro destas, a informação, passaram a circular acarretou uma série de consequências para vida do homem e suas relações dentro de uma sociedade.

O Direito Penal ensina que para toda ação que contrarie os preceitos estabelecidos para garantia de um Estado Democrático de Direito, é preciso prover uma resposta jurídico-penal. Em alguns casos, no entanto, o cumprimento do preceito sancionador em um processo penal não encerra ao autor do delito a sua responsabilidade pelo crime cometido, ao menos perante a sociedade. A consequência de ter um fato de sua vida lembrado e revivido mesmo quando finalizadas todas as etapas de condenação e cumprimento de pena vai muito além do que é previsto como punição nos códigos. Eis que surge então o chamado “Direito do Esquecimento”, ou, no inglês “*The Right to Let Be Alone*” – em que, simplesmente, uma vez sanada a dívida com a Lei, seja permitido ao autor do fato delituoso ou criminoso seguir com a sua vida sem a sombra da sua condenação constantemente atrelada à sua identidade.

É frequentemente destacada a existência de um conflito entre a norma que assegura o direito a vida privada e aquela que assegura a liberdade de informação jornalística. O artigo 5º da Constituição Federal informa, em seu inciso X, serem invioláveis a intimidade, vida privada, honra e imagem das pessoas e, por outro lado, no inciso XIV do mesmo artigo, é assegurado a todos o acesso a informação. Pelo mesmo diploma legal, de acordo com o § 2º do art. 220, é vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e

1 Graduada do curso Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Brasil. Endereço eletrônico: larasampaio@ymail.com

2 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



artística. Em contraponto, observa-se no art. 20 que a exposição ou utilização de imagem de uma pessoa poderá ser proibida a seu requerimento quando atingir a honra, boa fama ou respeitabilidade do mesmo, ou se se destinarem a fins comerciais, inclusive cabendo aos cônjuges, ascendentes ou descendentes da pessoa atingida o requerimento dessa proteção em se tratando de morto ou ausente.

Portanto, questiona-se: quais são os limites da liberdade de informação? O que determina o encontro deste com os limites iniciais da dignidade da pessoa humana e da vida privada, que, de igual forma, se encontram tuteladas pela Lei? Sobre o tema, o Enunciado n. 531, aprovado na VI Jornada de Direito Civil, aduz:

ENUNCIADO 531 – A tutela da dignidade da pessoa humana na sociedade da informação inclui o direito ao esquecimento.

Artigo: 11 do Código Civil

Justificativa: Os danos provocados pelas novas tecnologias de informação vêm-se acumulando nos dias atuais. O direito ao esquecimento tem sua origem histórica no campo das condenações criminais. Surge como parcela importante do direito do ex-detento à ressocialização. Não atribui a ninguém o direito de apagar fatos ou reescrever a própria história, mas apenas assegura a possibilidade de discutir o uso que é dado aos fatos pretéritos, mais especificamente o modo e a finalidade com que são lembrados.

Com a referência ao Art. 11. do Código Civil, o Enunciado procura incluir o Direito ao Esquecimento como um dos Direitos da Personalidade, que, por sua vez, possuem a característica de intransmissibilidade e irrenunciabilidade (AMARAL, Sérgio; LIMA, Aline. 2013).

METODOLOGIA

Para melhor ilustração da questão aqui levantada e do Direito em que se pleiteia, o presente estudo recorreu à análise de alguns casos emblemáticos, evidenciados pela mídia, observando as circunstâncias e ocasiões em que os envolvidos recorreram ao Direito do Esquecimento, como se pode verificar:

O Caso “Lebach”: o mais famoso entre os casos de Direito do Esquecimento



aconteceu na Alemanha, em 1969 e é lembrado como um dos mais graves casos de latrocínio da história do país. Na comunidade de Lebach, dois homens dirigiram-se a um armazém com a intenção de subtrair armas bélicas. A execução do ato resultou na morte de quatro dos soldados que guarneciam o local. A cobertura da tragédia foi amplamente divulgada pela imprensa. A sentença foi de prisão perpétua aos dois principais agentes e de seis anos de reclusão a outro partícipe.

Completado o tempo de cumprimento da pena do partícipe, precisamente, no dia de sua saída, este foi informado da exposição de um documentário na mídia com detalhes do crime. O programa apresentava alguns pontos marcantes do acontecido, o momento de perseguição e também a apreensão dos autores pelos policiais. Fotografias e informações reais como o nome dos participantes foram expostas. O condenado procurou recorrer na Justiça sobre a apresentação do programa, e, após duas tentativas malsucedidas, conseguiu a liminar em face da alegação de que tal exposição comprometeria o seu processo de ressocialização perante a sociedade.

O Caso “Chacina da Candelária”: primeiro caso brasileiro a envolver o Direito do Esquecimento, a Chacina da Candelária aconteceu na cidade do Rio de Janeiro em 23 de Julho de 1993. Cerca de 70 pessoas (contando com a maioria de crianças e alguns idosos) dormiam abaixo da Igreja da Candelária quando foram surpreendidas por um ataque policial – resultando a morte de oito pessoas. Quando se deu o julgamento do caso, um dos acusados foi absolvido por negativa de autoria com unanimidade.

Dezesseis anos depois, o programa “Linha Direta – Justiça”, da Emissora Rede Globo, apresentou o caso e, assim como no caso Lebach, levou imagens e nomes reais daqueles que eram tidos como autores e coautores do crime. O nome daquele que foi absolvido estava entre os apresentados, mesmo tendo manifestado expressamente de forma contrária à sua participação no programa quando tentaram entrevista-lo.

O acusado então ingressou ao Judiciário pleiteando indenização por danos morais alegando que a exposição havia o colocado em uma situação de dificuldade no mercado de trabalho, e que, em razão da grave comoção popular ocasionada pela retrospectiva do acontecido, precisou sair de sua residência com a sua família. Com o pedido julgado improcedente no juízo de primeiro grau, a sentença foi reformada em grau de apelação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Considerando-se o tempo perpassado desde a ocorrência dos fatos e o momento em que foram reapresentados à sociedade por meio da mídia, compreende-se que a questão do “hiperinformacionismo” se encontra hoje em um patamar muito mais elevado, ainda mais levando em consideração a popularização da internet. Qualquer um que possua um espaço na rede se torna um formador de opiniões, e as informações contidas nestas opiniões podem ser repetidas e compartilhadas por tantas vezes que possam até se passar como verdadeiras. Em Acórdão do Recurso Especial Nº 1.335.153 - RJ (2011/0057428-0), o Ministro Relator Luis Felipe Salomão abordou o fato de que alguns crimes históricos e criminosos se tornaram famosos em razão da exploração midiática exarcebada e em virtude de uma necessidade de um populismo penal satisfativo para corresponder às expectativas punitivas das multidões. Pelo Ministro também foi destacado o acesso direito que terão as notícias jornalísticas em um fato de repercussão midiática que são insistentes e incansavelmente repetidas pelos populares, que posteriormente poderão compor o Conselho de Sentença do caso.

Tão logo se percebe que a mídia, comumente referida como ‘o quarto poder’, possui o condão de, aos olhos da sociedade, tornar qualquer um culpado antes mesmo do seu julgamento ou lembrar a sua culpa mesmo que o delito tenha a sua pena prevista devidamente cumprida, restando aos condenados continuar presos ao estigma social e, ao que tudo indica, perpetuamente.

Não obstante o fato de que, no Brasil, ser condenado ultrapassa muito os limites legais e se torna um caminho sem volta para uma vida de sofrimentos, é preciso levar em consideração que as condições as quais são submetidos os internos nos presídios, além do ataque direto aos Direitos Humanos e Fundamentais, e em especial à Dignidade da Pessoa Humana, fizeram com que os locais destinados ao cumprimento do regime e reinserção do condenado ao meio social, se tornassem verdadeiras Escolas de Crime. O sofrimento e condições subumanas encontradas em boa parte das penitenciárias do Brasil se classificam como um ônus sancionador não previsto em lei. O sentimento de revolta decorrente de maus tratos e humilhação causam verdadeiras mudanças de comportamento dentro dos presídios e o que foi proposto – a ressocialização – torna-se o exato oposto.

Dessa forma, não basta estar previsto em lei somente a intenção de se retornar ao convívio social, quando a resposta negativa primeiramente parte de dentro da prisão, e, fora dela, o estigma da sociedade prorroga a condenação a outras instâncias, e, ainda, mesmo que o tempo passe e exista a possibilidade de reconstrução de vida, as informações a um clique contribuem para que o pesadelo ocasionado por um crime cometido, tanto no que se refere ao autor do crime, como para familiares deste, possíveis vítimas e os seus



familiares, sejam expostas a qualquer momento.

CONCLUSÕES

Não se espera com o Direito do Esquecimento que a Imprensa deixe de cumprir o seu importante papel dentro da sociedade. O que se pleiteia que seja levado em consideração é que justamente, atrás de cada caso que escandaliza multidões – e que é apresentado com o intuito de alcançar o máximo lucro através da audiência – se encontra uma vida humana passível de paixões, de emoções, e que não está isento de erros. A sua responsabilidade perante um crime cometido não deve ser ignorada, mas, para tanto, existe uma legislação apropriada. No Direito Brasileiro não se permite que uma pena seja cumprida perpetuamente. Então, qual é a verdadeira razão de massificar uma informação de um ato que foi devidamente resolvido dentro da esfera legal?

Assim como muito dificilmente as feridas deixadas pelo condenado em sua ação serão apagadas, também os anos de cumprimento de pena e todo o processo legal, supostamente, não serão. E também para quem sofreu ou viveu como vítima da ação, lembrar todo sofrimento não pode, de nenhuma forma, fazer algum bem. Buscar uma vida digna e comum após a condenação por um crime cometido não é um pedido complexo, mas simples. É justo. É humano. E só basta ser Direito.

Palavras-chave: Direito do Esquecimento. Direitos Fundamentais. Direitos Humanos. Influência Midiática.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Sérgio; LIMA, Aline. **O Direito ao Esquecimento na Sociedade do Superinformacionismo**. Disponível em: <>. Acesso em: 08 de julho de 2014

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.



ENUNCIADO 531. VI Jornada de Direito Civil, Promovida pelo Conselho de Justiça Federal/STJ: Disponível em: < <http://www.cjf.jus.br/cjf/CEJ-Coedi/jornadas-cej/vijornada.pdf>.> Acesso em 09 de julho de 2014.

RIO DE JANEIRO: Supremo Tribunal de Justiça. Recurso Especial Nº 1.334.097 - RJ (2012/0144910-7). 4º Turma. Min. Rel. Luís Felipe Salomão. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ATC&sequencial=29381336&num_registro=201201449107&data=20130910&tipo=91&formato=PDF>. Acesso em: 22 abr. 2017.

RIO DE JANEIRO: Supremo Tribunal de Justiça. Recurso Especial Nº 1.335.153 - RJ (2011/0057428-0). 4º Turma. Min. Rel. Luís Felipe Salomão. Disponível em: <<http://s.conjur.com.br/dl/direito-esquecimento-acordao-stj-aida.pdf>>. Acesso em: 22abr. 2017.



A INFÂNCIA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS

Larissa Monique de Souza Almeida Ribeiro¹
Luiz Artur dos Santos Cestari²

INTRODUÇÃO

Este resumo é resultado de uma pesquisa de Mestrado que reflete sobre algumas modificações colocadas às escolas a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, que inclui a criança de seis anos e reorganiza os tempos e os espaços escolares através de uma proposta sugerida para o currículo e coloca em pauta a discussão da infância na escola.

O Ensino Fundamental de Nove Anos é uma política pública que justifica a entrada desta criança na referida modalidade escolar, com a perspectiva de assegurar que ela tenha um tempo mais longo de convívio escolar e com mais oportunidades de aprender. Sendo assim, a opção pela faixa etária dos 6 aos 14 anos para o Ensino Fundamental de Nove Anos muda a organização do espaço escolar e o tempo de vida da criança. Estas modificações ganham destaque na escola e a lógica escolar precisou ser repensada (BRASIL, 2006).

Portanto, a partir da concepção das crianças de seis anos, a pesquisa objetivou acompanhar a infância nos movimentos curriculares numa turma de 1º ano numa escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental situada no município de Jequié, na Bahia, após o processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Como aporte teórico, utilizamos a filosofia da diferença, inspirada principalmente em Gilles Deleuze, que pauta seus princípios na imanência, fugindo de toda representação, do semelhante, para pensar a partir da lógica da multiplicidade e do rizoma, que abrem possibilidades à invenção da vida.

O trabalho debate o lugar da infância nas instituições escolares, geralmente

1 Professora substituta na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus XII - Guanambi. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista. Endereço eletrônico: lmsalmeida@uneb.br

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Brasil. Endereço eletrônico: lacestari@hotmail.com



marcada por uma concepção linear e cronológica. Compreende a importância de pensar a infância como uma condição de experiência marcada por encontros, que por conseguinte está atrelada a uma novo entendimento sobre a temporalidade. Na relação intensiva com o tempo, que escapa à medida, a infância é pensada como devir, como potência de experimentar o novo (KOHAN, 2004, 2005, 2010).

Argumenta que é pelo currículo que são instituídos modos de vida às crianças, sendo necessária a discussão sobre as ordenações e rotinas, mas também acerca das multiplicidades dos rizomas e das movências com o currículo *rizomático* *movente*, currículo esse que não está localizado no documento prescrito, mas que é construído como diferença (CORAZZA, 2001, 2002; PARAÍSO 2002, 2010; e DELEUZE; GUATTARI, 1995).

METODOLOGIA

O aporte metodológico está inspirado na pesquisa cartográfica, que, estrategicamente, possibilita acompanhar um processo construtivo sempre em movimentação, percebendo-o como transitório e com múltiplas possibilidades (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014; DELEUZE; GUATTARI, 1995). Esta pesquisa é um mapa com múltiplas entradas nas quais é possível transitar livremente. A inspiração na cartografia nos lança a novas leituras, a novas conversas com os sujeitos que escrevem conosco esse texto, potencializando o que as crianças pensam sobre a escola, os professores, os currículos, a própria infância.

A pesquisa foi realizada no município de Jequié, na Bahia, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental no Centro Educacional Senador João Calmon, que tem uma média de 22 alunos. O João Calmon é uma escola pública municipal situada no Mandacaru, bairro periférico de Jequié, com seis turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que totalizam 298 alunos, e seis professores. Ouvindo, conversando, sentindo e produzindo com os sujeitos praticantes, as crianças, movimentos foram realizados com a ajuda dos dispositivos de pesquisa, o diário de campo, as conversas e as oficinas de criação de histórias.

Utilizamos a conversa como dispositivo de pesquisa, pois para Deleuze e Parnet (1998), em uma conversa não há palavras próprias, sem donos; sempre é possível haver substituições. Uma conversa pode ser um encontro, um devir. Encontro de pessoas, movimentos, ideias, acontecimentos. Encontrar é achar, capturar, mas não há um método específico para isto, a não ser uma longa preparação. A potencialidade das conversas está



justamente na nãoobrigatoriedade do que dizer, como dizer; está na abertura proferida pela liberdade de expressar-se sem opções demarcadas de onde se quer chegar.

Outro dispositivo utilizado para mapear a pesquisa foi o diário de campo. Uma prática preciosa para a cartografia é a escrita nele ou no caderno de anotações. Ela colabora na produção dos dados e pode transformar as observações e frases na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. São registradas tanto informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro com o campo (KASTRUP, 2014).

Nos encontros com os alunos do 1º ano buscamos, a partir das oficinas de criação de histórias, convidá-los a dialogar sobre o currículo da escola. Por meio dessa proposta, foi possível disparar processos de diferenciação e tentar criar novas formas de relação com o espaço e o tempo escolares, pois elas buscavam instigar processos de produção de sentido para o espaço escolar e as possibilidades de compreender os modos de ser criança que porventura a escola oferece. Estamos falando de encontros, de devir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos não estão descritas estas andanças. Junto com os documentos, há intensidades nos movimentos; há possibilidade de encontros que não podem ser paralisados pelas práticas engessadas, pelas rotinas cristalizantes, pelo tempo cronometrado, pois as crianças deslizam entre; caminham pulsando o novo.

A entrada da criança de seis anos propõe um diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, entre o lúdico e a escolarização, entre a aprendizagem e o desejo. *“Lá tinha muitos brinquedos para brincar antes do recreio”*, esta fala de uma criança chama nossa atenção para pensarmos em como o currículo do 1º ano tem sido construído, focado na maioria das vezes em conteúdos em que o saber está articulado a metodologias de produção da leitura e da escrita. As crianças realizam movimentos na sala de aula na tentativa de escapar, fugir e experienciar outros momentos.

Pelas pistas mapeadas é possível compreender que o recreio é o espaço em que o lúdico aparece na escola. As crianças indicam que brincam no recreio e está na brincadeira a possibilidade de conhecer, de experimentar, de criar outros espaços da escola. *“Aqui a gente só brinca quando a pró deixa. Mas é mais no recreio”*. Esta fala das crianças demonstra que a brincadeira está restrita ao espaço do recreio, mas elas não se cansam de brincar;



correr e inventar brincadeiras durante a meia hora que lhe é dada durante o turno.

As crianças sinalizam o brincar como possibilidade de vida, mostram que existe uma vida colorida e cheia de flores, que anseiam pelas brincadeiras na infância. A vida pode ser impulsionada por essa energia radiante, viva e sincera da criança. Compreendemos que, quando as crianças falam e fomentam a brincadeira como potência da vida, estão imprimindo um desejo de viver a intensidade da infância num tempo *aión*, que permite o movimento, a conexão por rizomas, a fluidez. “*A sala precisa de outros brinquedos: caminhão, carrinhos e boneca*”. As crianças estão desejando uma sala de aula colorida, lúdica e brincante. Elas, assim, vão movendo o currículo. Elas apontam saídas para a sua construção.

As crianças estão pulsando por outros espaços de aprendizagem na escola. “*Eu sinto falta de ter judô e capoeira nas brincadeiras*”. Elas sinalizam uma forte relação com o movimento, a corporeidade, a potência de exercitar e compor com o corpo. É fundamental que as invenções curriculares levem em consideração a relevância dessas atividades para a formação integral das crianças, possibilitando que haja o encontro com vários signos.

“*E aí, vai ser pra hoje fazer essa atividade, Jaqueline? Até Tainá já fez*”, “*Não é hora de brincar! Tem dia e horário de brincar, a Pró não deixa na sexta?*”. Como o tempo é assumido na escola? As crianças demonstram que a forma comum de pensar o tempo e que é transmitida na escola, é o tempo *chrónos*, aquele que é passível de ser contado e que traz rotinas. Ela é marcada por uma concepção linear do tempo. A orientação educacional é baseada no relógio, nos calendários, critérios que regulam a organização da escola. Cronometra-se a duração da aula, o tempo do recreio. É o tempo marcado nos relógios. Mas, a aprendizagem é um fluxo, um labirinto, não mais um círculo, portanto um movimento rizomático.

CONCLUSÕES

As falas das crianças nos apontam que o espaço do brincar e a adequação do tempo de aprendizagem precisam ser repensados e ressignificados. A infância aparece atrelada a brincadeiras, brinquedos, pátio, recreio, merenda, carrinhos, bonecas, esconde-esconde, *polícialadrão*, pega-pega e dever. Ao compor com as crianças, é possível sentir a alegria em estarem na escola, principalmente nas atividades lúdicas. Existe, assim, a possibilidade de um encontro em que os alunos falam, discutem e apontam suas composições, para que o



currículo do Ensino Fundamental seja movente e rizomático. A diferença nesta discussão ajuda na abertura, no deslize desta infância no currículo. A criança desliza, arrisca, vive aberta ao devir. No desejo dela, uma escola aberta, colorida, movente e rizomática. A imagem do pensamento para a escola é assim expressa: “*A minha escola é comum, como todas, sem nenhuma diferença. Com brincadeiras, diversão, sempre ganhando presentes...*”.

Palavras- chave: Crianças de seis anos. Currículo. Ensino Fundamental de Nove Anos. Infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei 11.274, 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**. Brasília, n. 17, p. 100-114, maio/jun/jul/ago., 2001.

_____. Noologia do currículo: vagamundo, o problemático, e assentado, o resolvido. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, n. 27, p. 131-142, jul./dez., 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro:34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2014. p. 32-51.

KOHAN, Walter Omar. Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia: infância da educação”. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Devir-criança da filosofia: Infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-13.



____. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

____. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (org.) **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

____. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. **Programa e resumos**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002. p.204

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Lilian da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2014.



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE IDOSOS FRÁGEIS SOBRE DEPENDER DE UM CUIDADOR

Layanne Christinne dos Passos Miguens¹

Luciana Araújo dos Reis²

INTRODUÇÃO

O processo de envelhecimento é um acontecimento natural que marca a trajetória humana, e com ele manifestam-se mudanças físicas, psicológicas e sociais (PAPALEO NETTO, 2005).

Segundo Ferreira e Cruz (2011), existem diversas formas de envelhecer, inclusive diferentes maneiras de encarar a velhice, no entanto, ao longo da história observa-se a velhice sendo associada ao desgaste, às perdas, às doenças e a dependência. O termo “dependência” liga-se a um conceito fundamental quando relacionado ao envelhecimento, a “fragilidade”. A fragilidade é definida por uma vulnerabilidade que o indivíduo apresenta para adaptar-se ao ambiente (CALDAS, 2003).

Para Silva e Dal Prá (2014), a configuração dos arranjos familiares no Brasil vem se transformando e diversas mudanças atingem a população idosa. A família encolheu, modificou-se. Para Caldas (2002) um cuidado que se apresenta de forma inadequada, ineficiente ou mesmo inexistente, é observado em situações nas quais os membros da família não estão disponíveis, estão despreparados ou estão sobrecarregados por essa responsabilidade.

Diante destes fatores é que esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como as representações sociais se configuram nesta relação mútua entre o cuidador e o idoso dependente, compreendendo que entender o que pensam e como pensam esses idosos, poderá contribuir de forma significativa para a tomada de medidas e condutas que favoreçam um envelhecimento digno, disseminação de conhecimento e informação aos que atuam diretamente com essa parcela da população, cooperando também com o contexto acadêmico e social. Esta pesquisa de mestrado encontra-se

1 Mestranda do PPG em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil. Endereço eletrônico: layanne.miguens@ifma.edu.br

2 Docente Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB) – Brasil. Endereço eletrônico: lucianauesb@yahoo.com.br



em andamento, sendo este apenas um recorte, no qual optamos discutir um dos itens avaliados na pesquisa. Partindo de tal premissa é que este estudo busca compreender as representações sociais de idosos frágeis sobre depender do outro.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória descritiva com abordagem qualitativa, tendo como aporte teórico a memória coletiva e teoria das representações sociais sobre depender do outro para alimentar-se. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se preocupa, com um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de significados, que corresponde a um espaço mais profundo das relações.

A amostra contempla idosos do Centro de Atenção Integral a Saúde do Idoso - CAISI, centro de referência no qual funciona o Programa de Atendimento Domiciliar ao Idoso Frágil - PADIF, ligado à divisão de assistência de saúde do idoso do município de São Luís - Maranhão. Esta pesquisa está sob o parecer 1.859.528 aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade Independente do Nordeste.

Participaram do estudo 39 idosos que frequentam o CAISI, e como critério de inclusão foram selecionados idosos que possuíssem algum grau de dependência para se alimentar, do manuseio, preparo até o ato de levar a comida a boca. Para inclusão dos idosos na pesquisa utilizamos o Mine exame do estado mental, para certificarmos de que o idoso possuía condições mentais para responder ao instrumento de pesquisa e o Edmonton Frail Scale, utilizado como critério de classificação para idosos frágeis.

Os instrumentos utilizados foram questionários contendo dados sociodemográficos e condições de saúde e uma entrevista com evocação livre de palavras. Para análise dos dados utilizaremos o *softwear* NVivo que direcionará análise do conteúdo temática. A coleta de dados encontra-se em andamento sendo realizada entre os meses de janeiro a março, com tabulação apenas dos dados quantitativos, sendo que as respostas obtidas ainda serão analisadas em seu conteúdo pela análise categorial temática como propõe Bardin (2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Nesta pesquisa constatou-se que, houve uma maior distribuição de idosos do sexo feminino correspondendo a 30 mulheres, 19 idosos com escolaridade compreendendo ao ensino fundamental e a maioria com faixa etária entre 71 a 80 anos, correspondendo a 16 idosos. Quanto ao perfil dos cuidadores, 27 idosos afirmam que os filhos exercem o papel de cuidador, seguido de 6 idosos que refeririam que parentes (nora, sobrinhos e netos) exercem tal papel, 5 referem as(os) esposas(os) como cuidadores, amigos e vizinhos 2 e, 1 refere cuidador formal. No caso dos itens amigos e vizinhos e cuidador formal, foram contabilizados mais de uma vez, pelo motivo de 2 idosos referirem mais de 1 cuidador. Por considerarmos estas informações importantes, optamos por não utilizar a opção “mais de um cuidador”.

Quanto as doenças que mais ocasionam dependência nesta população, identificamos que a maioria possui mais de uma doença associada como diabetes, hipertensão, acidente vascular cerebral (AVC), quedas e hérnias, sendo estes 13 idosos, seguidos de 6 idosos senis, 4 hipertensos e 4 com a tríade diabetes, hipertensão e AVC. Estas foram as doenças mais evidentes em nosso estudo, seguidas por outras comorbidades que foram citadas, no entanto com números inferiores aos mencionados.

Quando perguntado aos idosos sobre dependência, as palavras mais mencionadas nesse contexto foram “Ruim”, “DEUS”, “Dependente”, “Conformo”, “Difícil”, “Bem”. Ainda nos chamou atenção as palavras, submisso, fraco, inútil, triste, humilhado, abandonada, desgosto, desgarrada, velho e família. Ao identificarmos estas palavras como mais presentes em nosso estudo, buscamos os trechos e os contextos em que foram mencionadas, para que os dados possam ser avaliados de acordo com o meio inserido. Ressaltamos ainda que os dados ainda passarão pelas análises que permitirão compreender as identificações dos conteúdos da estrutura das representações.

Silva (2016), ao realizar uma pesquisa com 182 idosos em atendimento hospitalar no município de Mossoró/Rio Grande do Norte, cujo objetivo era analisar a relação entre a dependência funcional, contexto social e a interação familiar no cuidado do idoso, evidenciou que, 104 idosos são do sexo feminino, 94 idosos possuem ensino fundamental, 75 idosos apresentam faixa etária entre 60 a 69 anos e 70 idosos com faixa etária entre 70 a 79 anos. Em nosso estudo também identificamos um maior percentual de idosos do sexo feminino, com apenas ensino fundamental, assim como na pesquisa realizada por Silva (2016), no entanto em nosso estudo a faixa etária com maior distribuição foi a de 71 a 80 anos.

Quanto ao grau de parentesco com os idosos, em uma pesquisa realizada por



Carvalho e Escobar (2015), sobre o perfil dos cuidadores de idosos atendidos no Programa de Assistência Domiciliar (PAD) da Associação dos Aposentados e Pensionistas de Volta Redonda, RJ, identificou-se que de 77 cuidadores entrevistados, 35 cuidadores, são filhas, 17 não responderam, 10 cuidadores são cônjuges, 3 cuidadores são noras e outros compreendem a 12 cuidadores, o que corrobora com os dados obtidos na análise parcial de nosso estudo em que a maior parcela encontrada foram os filhos sendo designados como cuidadores.

Sobre as doenças que mais foram evidenciadas em nosso estudo, Castro e Barbosa, (2015) afirmam que as doenças, incapacidades e limitações funcionais que ocorrem no processo de envelhecimento decorrente da perda contínua da função dos órgãos e sistemas biológicos, pode levar o idoso à dependência de outras pessoas ou equipamentos específicos para a realização das atividades diárias. Existem também outros declínios relacionados ao envelhecimento e são influenciados por fatores genéticos, alimentação, ambiente e hábitos pessoais. Em nossa pesquisa a maior parcela da amostra de idosos, apresentou mais de uma doença associada, sendo o diabetes, hipertensão e quedas, bastante relacionados a predisposições genéticas, hábitos de vida e senilidade, como afirma Castro e Barbosa.

Quando perguntado sobre dependência a palavra “RUIM”, apareceu em contextos como, ID1 *“Eu gosto de fazer as coisas...só...! Eu não gosto, eu me sinto assim ruim.ID2 Ah! Eu me sinto muito humilhada, muito ruim isso dai, eu não poder fazer minhas “coisa”.ID3 Tomara que Deus me ajude pra eu poder andar só! Porque é ruim demais, demais. Eu tenho medo de andar só, mais por causa disso...tenho medo de cair.*

Por diversas vezes a palavra “RUIM” foi citada, no sentido da negatividade, do quão difícil, insatisfatório é para o idoso a dependência permanente de um cuidador. Quando citadas as palavras “DEUS”, “CONFORMO” e “BEM” em nossa análise ainda inicial, geralmente esteve relacionada a fé, a aceitação, e ao agradecimento pelo cuidado como nos depoimentos a seguir: ID4 *Eu me conformo! Deus quis assim, assim seja! Deus vai me ajudar.ID5 Eu me sinto assim...desgarrada...num tem? Me sinto ruim, porque não posso fazer porque tô adoentada, mas me sinto bem porque elas fazem pra mim.*

França et.al, (2013) evidenciam que a percepção da incapacidade e funcionalidade estão vinculadas a condição de saúde, de modo que saúde preservada, é sinônimo de autonomia, no entanto a doença leva a incapacidade e dependência. Para Jodelet (2009), por mais que se investigue por intermédio das representações sociais o conteúdo de um saber compartilhado, não se pode desconsiderar que as representações, envolvem processos cognitivos, afetivos ou referentes à sua ação e são construídas pelos indivíduos



situados no mundo, atores nesse processo de construção.

CONCLUSÃO

Na análise dos dados parciais podemos elencar que as representações sociais de idosos acerca da dependência do outro estão vinculadas aos aspectos negativos diante da perda de autonomia, conformismo com a chegada da velhice e temer diante de situações de doença, no entanto para a exemplificação da fé e da gratidão como subterfúgios, considera-se a importância e a necessidade da continuidade deste estudo para que possamos acrescentar dados mais conclusivos, considerando este recorte, pois, compreender as relações que permeiam o envelhecimento é uma realidade cada vez mais presente em nossos dias.

Palavras-chave: Representações sociais. Dependência. Cuidador.

REFERÊNCIAS

PAPALEO NETTO, M. **Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada**. São Paulo (SP): Atheneu; 2005.

CRUZ, R.C; FERREIRA, M.A. Um certo jeito de ser velho: representações sociais da velhice por familiares de idosos. **Texto contexto enferm**, Florianópolis, 2011 jan-mar; 20(1): 144-51.

SILVA, A; DAL PRÁ, K. R. Envelhecimento populacional no Brasil. **Argumentum**, Vitória (ES), v. 6, n. 1, p. 99-115, jan./jun. 2014.

CALDAS, C. P. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 19(3):773-781, mai-jun, 2003

CALDAS, C. P. O idoso em processo demencial: o impacto na família. In: **Antropologia, Saúde e Envelhecimento** (M. C. S. Minayo & C. Coimbra Jr.,org.), pp. 51-71, Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.



MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2008.

SILVA, L.N. M. **Dependência Funcional, Contexto Social e Interação Familiar no Cuidado ao Idoso**. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Campus Central. Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Mossoró, RN, 2016.

CARVALHO, J. A; ESCOBAR, K.A.A. Cuidador de Idosos: Um Estudo Sobre o Perfil dos Cuidadores de Idosos do Programa de Assistência Domiciliar (PAD) da Associação dos Aposentados e Pensionistas de Volta Redonda - AAP-VR. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.8, n.1, Pub.6, Janeiro de 2015.

CASTRO, A. A.; BARBOSA, R. M. S. P. Nível da capacidade funcional em idosos maiores de 70 anos adeptos a educação física gerontológica. **Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, v. 5, n. 1, p. 3-5. 2015

FRANÇA, L.H.F.P; MENEZES, G.S; BENDASSOLLI, P.F; MACEDO, L.S.S. Aposentar-se ou continuar trabalhando? O que influencia essa decisão? **Psicologia Ciência & Profissão**. 2013; 33(3):548-563.

JODELET, D. Contributo das representações sociais para o domínio da saúde e da velhice. In: Lopes M, Mendes F, Moreira A, organizadores. Saúde, educação e representações sociais. Coimbra: **Formasau**; 2009. p. 71-88.



INTERVENÇÕES COM MÚSICA EM SESSÃO COM SUJEITO DISÁRTRICO

Laysla Portela¹
Nirvana Ferraz S. Sampaio²
Maria de Fátima de A. Baia³

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos resultados de um estudo qualitativo de intervenção na fala atípica com uso de técnicas musicais. Trata-se de um estudo de caso de sujeito disártrico (RA), falante nativo de português brasileiro (PB), variedade de Vitória da Conquista (BA).

A disartria é uma desordem de fala ocasionada pelas modificações no controle muscular pertencente a sua produção. Esse fenômeno é decorrente de uma lesão no Sistema Nervoso Central (SNC) ou Periférico (SNP) “que acarreta em alterações na emissão oral, devido a uma paralisia, fraqueza ou falta de coordenação dos músculos da fala” (RIBEIRO, ORTIZ, 2009, p.1). Tal alteração pode ser resultado de um tumor no cérebro, cerebelo ou tronco encefálico, de doenças infecciosas, degenerativas do SCN/SNP, etc.

No que diz respeito à linguagem, ela pode afetar um ou mais componentes da produção oral, são estes: respiração, fonação, ressonância, articulação e prosódia. Dessa maneira, no disártrico, a fala é alterada porque o aparelho fonador é afetado, o que ocasiona a mudança de movimento, precisão, velocidade, ritmo, ou coordenação dessa.

Os sistemas sensoriais, habilidades de compreensão, atenção e cooperação não sofrem alterações. Entretanto, os fatores correspondentes à organização da fala são alterados, tais como: respiração, fonação, ressonância, articulação e prosódia.

1 Graduada pelo Curso de Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudeste da Bahia - UESB. Mestranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudeste da Bahia - UESB. Endereço eletrônico: layslaportela@gmail.com

2 Doutora em Linguística. Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Orientadora da Pesquisa. Endereço eletrônico: nirvanafs@terra.com.br

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



ASPECTOS PROSÓDICOS E NEUROPLASTICIDADE

Os aspectos prosódicos da disartria pós-traumática são alterados devido ao acometimento de uma fala lentificada ou acelerada. Para Iliovtz (2004), os sujeitos disártricos se utilizam de recursos prosódicos já existentes na língua para reorganizar e tornar a fala mais compreensível. De acordo com a autora, essa compensação se dá no nível suprasegmental, isto é, elementos da prosódia como a duração e a altura são modificados. O estranhamento que a fala disártrica causa em quem a escuta não se deve apenas à alteração do ritmo, aceleração ou lentificação, mas sim “a essas estratégias prosódicas das quais eles se utilizam para viabilizar a inteligibilidade da própria linguagem oral” (ILIOVTZ, 2004, p.171). Ou seja, o apagamento das sílabas fracas é um tipo de rearranjo que o sujeito disártrico utiliza, mesmo que inconscientemente, na tentativa de deixar a sua fala mais rápida.

Muito desse rearranjo ocorre por causa da neuroplasticidade. Fatores genéticos e epigenéticos são a base para formar a individualidade de um sujeito, desde o momento da sua fecundação. Esses estão ligados diretamente ao processo de neuroplasticidade, pois os fatores ambientais e sociais afetam e contribuem diretamente nas mudanças ocorridas dentro do SN, pois são responsáveis pela estimulação das células nervosas “para que elas possam ter um poder plástico mais exuberante, formando e ou reformando conexões úteis e funcionais” (OLIVEIRA, SALINA, ANNUNCIATO, 2001, p.3). Desse modo, o terapeuta deve levar em conta os fatores que influenciam os processos plásticos do SN, ou seja, a neuroplasticidade, ao propor uma intervenção terapêutica para um indivíduo que tenha alguma patologia.

METODOLOGIA

Os dados coletados, na sua maioria, tratam-se de dados de fala naturalística, isto é, espontânea. No decorrer do estudo, foram aplicados dois experimentos, um de nomeação de palavra isolada, o qual será reportado neste estudo, e um de percepção a ser reportado em trabalho posterior. Toda coleta faz parte do projeto de pesquisa *Funcionamento da linguagem nas afasias e neurodegenerências*⁴.

4 Autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB - Protocolo 061/2010.



Recursos musicais

A música é utilizada, neste estudo, como veículo para recuperação e estimulação de fala. A intervenção executada apoia-se em uma literatura vasta que aponta os benefícios do uso da música em contexto terapêutico, tanto em estudos gerais na área de patologia quanto em estudos de musicoterapia⁵ (BENZON, 1985; BRUSCIA, 2000 [1998]; FURUSAVA, 2003; QUEIROZ, 2003; MARANHÃO, 2007; PALLAZI, FOUNTOURA, 2016). São utilizados também, de maneira adaptada, recursos da área de pedagogia musical (FRANÇA, 2012; SAMPAIO, 2017). Seguindo Bruscia (2000 [1998]), a natureza das intervenções para recuperação de fala com uso da música têm sido: a) centrada no som, b) centrada na beleza (estética do som) e c) centrada na criatividade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Triagem por meio de entrevista

Foi feita uma entrevista com o sujeito RA com o objetivo de analisar quais aspectos atípicos se sobressairiam na sua fala. Na entrevista de duração de 40min27s, RA respondeu todas as questões sobre gosto musical e outras preferências de maneira despretensiosa, facilitando, desse modo, a análise posterior.

Após análise prévia de dados espontâneos de RA, notamos que grande parte da dificuldade de compreensão da fala do sujeito reside no apagamento indevido de sílabas átonas em contextos que não são característicos de haplologia, isto é, contextos favoráveis para queda de sílaba por serem sílabas adjacentes idênticas ou que compartilham características de uma mesma classe natural: ex. *faculdade de letras*.

Reaplicação do experimento de Baia (2010)

5 Uma das autoras deste trabalho é musicista e faz especialização em Musicoterapia na Faculdade de Candeias – Salvador.



Após identificarmos o fenômeno fônico a ser enfatizado nas intervenções, a saber, a queda indevida de sílabas átonas, as quais tenderam a ser postônicas, permaneceu a dúvida se a queda de sílaba seria característica da fala em enunciados longos ou se o mesmo ocorreria na produção de palavras isoladas, como é observado pelos estudos de desenvolvimento fonológico de crianças (RAPP, 1994; BAIA, 2010). Para isso, reaplicamos o experimento que BAIA (2010) conduz no seu estudo sobre o padrão prosódico inicial na aquisição do PB por meio da nomeação de figuras.

A distribuição prosódica das palavras no experimento elaborado por BAIA (2010) foi: SW⁶ (10), WS (10), SWW (6 – recorte provável de SW), WSW (6 – recorte provável tanto de SW ou WS) e WWS (6 – recorte provável de WS). Totalizando 44 produções dissilábicas, sendo 22 SW (10 + 6 + 6) e 22 WS (10 + 6 + 6).

Na análise dos dados, transcritos usando o IPA, notamos que RA não apresentou elisão de sílabas átonas, aspecto recorrente na sua fala fluente, na tarefa de nomeação de figuras. Todavia, alguns desenhos não foram nomeados por RA por não conseguir identificar a figura: *fogão*, *varal* e *caminhão*⁷. Dessa maneira, o apagamento indevido está relacionado com a velocidade de fala de RA e no contexto prosódico acima do da palavra fonológica.

Intervenção com música (primeira sessão)

Sessão n.1: Glissandos melódicos e figuras rítmicas

Objetivo : 1) Avaliar e trabalhar entoação de fala com uso de fichas de glissandos melódicos na execução e percepção de diferentes melodias;

2) avaliar e trabalhar ritmo de fala por meio do uso de estruturas rítmicas de Willems e Kodaly.

Material/instrumentos de apoio

1) Glissandos melódicos e estruturas rítmicas (SAMPAIO, 2017):

6 S: *strong* forte/ W: *weak* fraco.

7 Consideramos que não identificação das figuras é um dos grandes problemas dos testes de nomeação.

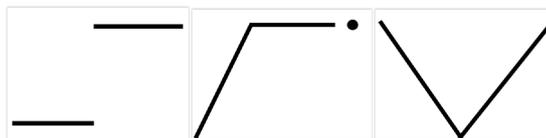


Figura 1: exemplos de glissandos melódicos (SAMPAIO, 2017)

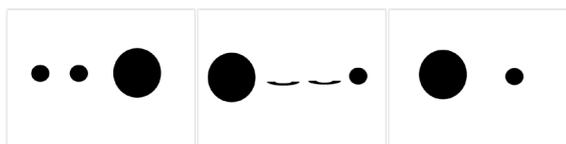


Figura 2: exemplos de estruturas rítmicas (SAMPAIO, 2017)

2) Instrumentos de percussão (chocalho, reco-reco, maraca)

3) Metrônomo digital.

Desenvolvimento: Inicialmente, foram apresentados os glissandos melódicos e explicado o que cada traço e direção significavam. Posteriormente, pediu-se que RA vocalizasse conforme indicado na figura e, em seguida, que pronunciasse uma sequência de frases conforme o desenho melódico. Na segunda etapa, foi trabalhada a percepção rítmica e execução do ritmo conforme as estruturas rítmicas apresentadas e explicadas. A reprodução foi realizada primeiramente com uso das mãos e corpo; após a expressão corporal, foram usados os instrumentos de percussão. Notou-se que o uso de metrônomo inibia RA, por essa razão, o ritmo foi conduzido pelas investigadoras.

Observações: RA não apresentou dificuldades na primeira tarefa de glissandos melódicos. No entanto, a tarefa rítmica, como se esperava, foi desafiadora. Foi observado que RA tem dificuldade em produzir sequências rítmicas fracas da mesma maneira que apresenta dificuldade em produzir sílabas átonas pós-tônicas na fala. Por essa razão, o trabalho com elementos rítmicos fracos tende a ser enfatizado nas próximas sessões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste primeiro momento, relatamos como foi feita a avaliação e análise de aspectos fônicos atípicos na fala do sujeito disártrico. Além disso, demonstramos, com a descrição



da primeira sessão de intervenção com música, como o trabalho tem sido realizado. Esperamos que, com a intervenção (mediação/estimulação musical, elementos externos e culturais), o sujeito RA tenha uma melhor percepção da sua própria pronúncia de sílabas átonas e que evite o apagamento em contextos indevidos de acordo com o seu dialeto.

Palavras-chave: Disartria. Prosódia. Neurolinguística. Música.

REFERÊNCIAS

- BAIA, M.F.A. **O modelo prosódico do PB: uma questão de metodologia?** São Paulo: Edição Premiada USP, 2010.
- BENZON, R. O. **Manual de Musicoterapia.** Rio de Janeiro: Enelivros, 1985.
- BRUSCIA, K. E. **Definindo Musicoterapia.** Rio de Janeiro: Enelivros, 2000 [1998].
- FURUSAVA, G. C. **Setting musicoterápico.** São Paulo: Apontamentos, 2003.
- ILIOVTZ, E. R. Reorganização prosódica na disartria. **Revista Estudos Linguísticos**, v.12, n.2. Belo Horizonte, 2004.
- MARANHÃO, A. L. V. **Acontecimentos sonoros em Musicoterapia.** São Paulo: Apontamentos, 2007.
- OLIVEIRA, N.E.C.; SALINA, E.M.; ANNUNCIATO, F.N. Fatores ambientais que influenciam a plasticidade do SNC, **Revista Acta Fisiátrica**, 2001.
- PALAZZI, A.; FOUNTOURA, D. R. Musicoterapia na afasia de expressão: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Musicoterapia.** Ano XVIII, nº 20, 2016.
- QUEIROZ, G. J. P. **Aspectos da musicalidade e da música de Paul Nordoff e suas implicações na prática clínica musicoterapêutica.** São Paulo: Apontamentos, 2003.
- RIBEIRO, A. F. ORTIZ, K. Z. Perfil populacional de pacientes com disartria atendidos em hospital terciário. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.14, n.4. São Paulo, 2009.
- SAMPAIO, R. **Pedagogias musicais aplicadas à Musicoterapia.** Aula do curso de especialização em Musicoterapia. Faculdade de Candeias, 2017.



ROSE RED: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO FILME DE HORROR

Leanne de Jesus Pereira Castro¹
Janaina de Jesus Santos²

INTRODUÇÃO

O presente estudo investiga as condições de produção que permitem a existência de discursos no filme *Rose Red* (*A casa adormecida*, Canadá/ Gray R. Baxley, 2002), a partir dos pressupostos teóricos da Análise do discurso com desdobramentos do filósofo Michel Foucault e leitores no Brasil. Tomamos os conceitos de discurso, enunciado e cinema para conduzir a análise dessa materialidade. Assim, selecionamos e recortamos duas cenas do filme que constituíram os enunciados para essa investigação.

Os filmes de horror serão estudados como documentos que evidenciam discursos em dado momento histórico, são enunciados discursivos que possuem condições e dão pistas de acontecimentos que surgem na sociedade. Nesse interim, dialogamos com Foucault (2008) dizendo que os enunciados se atualizam em uma rede com outros, quando articulados com fatos históricos, sociais, políticos e etc.

A escolha de investigar esse filme pelo olhar da Análise do Discurso se deve, pelo fato do mesmo ser um documento histórico que possui uma narrativa horrífica exibido nos anos 2000. Levamos em consideração que nesse ano, houve uma reinserção do gênero horror, no cinema, livros, séries e telenovelas na tv (MILANEZ, 2011).

Em consonância com Santos (2011, p. 3), acreditamos que “os filmes são construções históricas que materializam discursos, saberes e poderes de uma dada época na ordem do que pode ser dito/mostrado.” E que eles podem ser investigados pelo método arqueológico Foucaultiano, considerando que o enunciado não é exclusivamente linguístico.

O enunciado implica ainda, constituir a base elementar dos discursos. Assim

1 Graduada de licenciatura no curso de Letras/Inglês pela Universidade do Estado da Bahia. Endereço eletrônico: leanneleiacastro@gmail.com

2 Professora assistente do curso Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia DCH campus VI; coordenadora do AUDiscurso/CNPq- Laboratório de Estudo Audiovisual e Discurso/UNEB, no qual desenvolve o projeto de pesquisa “Discursos, subjetividade e narrativas fantásticas, praticas analíticas e interdisciplinares”. Endereço eletrônico: janainasan@gmail.com



como os discursos não existem por si só e precisam de condições para existirem, com os enunciados não é diferente, para que eles façam sentido é preciso que exista uma série, um domínio de estruturas com “conteúdos concretos no tempo e no espaço”. (FOUCAULT 2008, p.91). Dessa forma, não existe enunciado isolado, ele deve estar sempre povoado de outros.

O discurso, para este filósofo, é definido como um conjunto de enunciados que se apoiam em uma mesma formação discursiva, por isso é preciso considerar as condições históricas que permitem o aparecimento de objetos que se relacionam com outros e emergem novos discursos. Para esse estudioso, a investigação dos discursos se dá em mostrar por que esse discurso apareceu aqui, que lugar ele ocupa no meio dos outros, por que ele e não outro?

Partindo desses pressupostos, fomos inquietados a analisar quais as condições que permitem a existência de discursos no filme citado, seguindo da questão por que esse enunciado aparece nos anos 2000 e não em outro momento?

Para isso, é necessário compreender as condições de existência do filme enquanto enunciado que evidencia discursos dentre os quais vemos a preponderância do pedagógico, para chegarmos a esse objetivo organizamos as seguintes ações: identificar os discursos emergidos no filme *Rose Red*, considerando uma cena de forte apelo imagético por evidenciar a mutilação do corpo de Emery; descrever a formação dos planos enquanto enunciados que constituem discursos; e analisar as condições de existência na materialidade fílmica.

Nesse sentido, voltamos o olhar para os atentados terroristas que aconteceram no ano de lançamento do filme, em especial o ataque ao³ *World Trade Center* nos Estados Unidos, fato que deixou centenas de mortos e que exigiu uma reação imediata da política de segurança destes países contra o Oriente Médio. Nesse sentido, o filme em questão dialoga com fatos sociais emergentes no ano de seu lançamento, uma vez que manifesta elementos linguísticos dados a ver pelas estratégias do cinema.

O filme *Rose Red* como documento histórico surge num dado momento em que o mundo está em alerta por causa dos atentados terroristas, como um dos elementos históricos que podemos apontar. Em vista disso, dissemos que o enunciado, no caso a obra cinematográfica, está dialogando com o fato dos atentados, um acontecimento histórico, político e econômico. Houve um conjunto de condições que possibilitou a emergência do discurso.

A partir de então, analisamos o encadeamento das imagens em *Rose Red* em consonância com as condições de existência do filme, no sentido de compreender a

3 Conhecido como as Torres Gêmeas, eram um conjunto de edifícios empresariais construídos na região de Lower Manhattan em New York, nos EUA. Conhecido como o edifício mais alto do mundo.



emergência do discurso pedagógico na obra cinematográfica, considerando pressupostos teóricos na Análise do discurso de linha francesa na perspectiva de Michel Foucault.

METODOLOGIA

Para a análise dos dados, buscamos as noções metodológicas da Análise do Discurso seguindo o método arqueológico de Foucault (2008) que busca estudar a prática dos discursos se fundamentando nos enunciados. Utilizamos os planos cinematográficos Aumont e Marie (2006) para expor, descrever e analisar elementos que evidenciam discursos no *corpus*. Para tanto iremos escavar, restaurar e expor os discursos para buscar elementos que articulados entre si, apontam as condições de produção de um saber em certa época (GREGOLIN, 2004).

De início analisaremos a cena em que Vick tem um infarto e Emery lhe nega ajuda temendo ser mais uma de suas visões. Em consequência disso, Vick morre. Após constatar a morte de Vick, Emery se sente culpado e sai correndo pela casa. Depois de se perder nos corredores, consegue encontrar novamente a sala e se junta as outras pessoas. Ao ser questionado por ter negado ajuda a Vick, outra vez se desespera e tenta sair da casa. Nesse momento, Anny acorda e as portas começam a se fecharem, manifestação sobrenatural que precede a punição de Emery.

A punição é evidenciada por meio do horror, a filmagem em primeiro plano reproduz a mutilação do corpo mostrando em *close* o acontecimento. Essa estratégia foca o rosto do personagem, revelando a dor em seus olhos, o que produz sentidos de medo e horror, dado a ver pela intensidade no olhar no *close*. Essa estratégia é produzida por meio de cortes que alternam mostrando o rosto de Emery, as portas se fechando, e por fim, os dedos soltos caídos ao chão. A parte mutilada, agora separada do corpo é ampliada ao olhar pela estratégia detalhe, que reafirma a produção dos sentidos de medo e horror.

Para esse estudo é importante, o momento em que o discurso pedagógico é evidenciado, nessa ocasião as portas se fecham e os dedos de Emery são decepados. Em primeiro plano é evidenciado diante de nossos olhos, que o sujeito discursivo *Rose Red* rompe a ordem natural das coisas e pune Emery pelo mal comportamento.

Esse discurso por sua vez é entendido no filme, não como novo, mas sendo atualizado, uma repetição, dito e mostrado nesse tempo, nesse espaço onde o sujeito está inserido. Observamos assim, que a produção cinematográfica materializa discursos, uma



vez que, “ mostram/dizem gestos e posicionamentos no tempo e no espaço” (SANTOS, 2011, p. 5).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das teorias que embasam esse estudo e das reflexões em torno do objeto selecionado, foi possível verificar que a prática da casa emerge um discurso o qual comprova o exercício de poder e controle, que essa exerce sobre o personagem Emery por meio da punição. Visto isso, alcançamos nossos objetivos, uma vez que as análises evidenciaram que ao ditar ordens e punir as pessoas por meio do desmembramento do corpo, a casa evoca através do horror o discurso pedagógico.

Apontamos ainda , que Emery é obrigado a se manter no interior da casa quando as portas se fecham impedindo que ele saia. Quando tenta sair novamente, a casa o prende e amputa quatro de seus dedos. Diante desses instrumentos de controle, a casa se revela instituição familiar, que dita as regras e puni aquele que se rebela contra elas, as pessoas que entram na mansão, devem permanecer lá, fazer parte da família. Desta forma, o discurso pedagógico é um dizer institucionalizado, sobre as coisas que se garante, garantindo a instituição que se origina e para a qual tende. (NOGARO, 2016).

Em consonância disso, apontamos as condições de existência que dialoga com o enredo do filme, uma vez que, os atentados terroristas que atingiram o *World Trade Centernos* Estados Unidos, envolveu a morte e mutilação das pessoas que ali se encontravam. Isso nos leva a pensar a contemporaneidade e os anseios dos sujeitos dessa época e sua existência nela, guiados pela pergunta “quem somos nós?”, questão levantada por Foucault e retomada por Santos (2011).

Na segunda cena analisada, constatamos que existem nesse ambiente outros elementos de controle como o relógio que se encontra na sala de estar, assim que os personagens entram na casa, o relógio que aparentemente estava inutilizável a muito tempo, misteriosamente volta a funcionar, a partir desse momento o objeto citado passa a agir como “operador de pena.” (FOUCAULT 1999, p. 90). Nesse sentido, o artefato intimida os personagens que se sentem pressionados em uma corrida contra o tempo. Desde o início o relógio é mostrado pelo plano *close*, essa estratégia intensifica a importância e destaca o objeto ao foca-lo.

Outro fator que se destaca no momento que os personagens entram na casa, é que



as portas se fecham imediatamente mostrando que a casa é o sujeito que possui o poder e o controle, esse mecanismo de poder intimida os personagens que se sentem encurralados, presos no ambiente. Dessa maneira, a investigação do *corpus* permitiu constatar que o filme possui elementos acerca do controle, disciplina e poder de punir que evidencia o discurso pedagógico, uma vez que há nesse discurso silenciamento e relação de poder, onde há uma instituição que ordena e pune, e outro lado que obedece.

CONCLUSÃO

A investigação acerca do *corpus*, enquanto produção discursiva, indicou a casa como sujeito que faz emergir o discurso pedagógico por meio de suas práticas de punição sobre o corpo de Emery, de modo exemplar como o fizera com outros indivíduos. Vimos ainda, que a condição de existência no ano de lançamento do filme dialoga com essa produção no sentido de mostrar o horror evocado por meio da violência sobre os corpos das pessoas no atentado terrorista ao *World Trade Center* nos Estados Unidos. Nesse interim, a violência e o horror que esse fato causou ao mundo, ganhou visibilidade mundial por meio da mídia. O que o torna um enunciado, que se atualiza com outros, e permite e emergência de discursos. Esse exercício analítico apontou o funcionamento discursivo entre as condições de produção do filme, a cena selecionada e a narrativa, na emergência do discurso pedagógico.

Palavras-chave: Discurso. Enunciado. Filme.

REFERÊNCIAS

AUMONT, J.; MARIE, M. **Dicionário Teórico e Crítico de Cinema**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: 2ª edição. Papyrus, 2006

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 7ª edição, 2008.



GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso**: diálogos e duelos/ Maria do Rosário Gregolin. - São Carlos: Clara Luz, 2004

NOGARO, A. O discurso pedagógico na perspectiva da Análise do Discurso. **Revista pedagógica** – Unoesc- Chapecó- nº 4 – Jan/ jun/ 00. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3511/1998>

SANTOS, J, J. **A meia-noite levarei a sua alma**: Investigações sobre memória no cinema de horror. 2011. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Janaina%20de%20Jesus%20Santos.pdf> acessado em 7 de abril de 2017

KING, S. O mestre do horror moderno Disponível em: <http://www.scarium.com.br/noficcao/cinema/renato48.html>. Acesso: mar. 2017.



O PRONERA NA RELAÇÃO INCRA E UESB: EVIDÊNCIAS E CONTRADIÇÕES SOBRE O PROGRAMA

Leila da Silva Sousa¹
Fátima Moraes Garcia²

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata de um estudo de caso sobre o PRONERA/UESB e a experiência da EJA, entre o período de 1999 a 2007, que configura a parceria entre o INCRA e os Movimentos Sociais (MST, FETAG e MTD). Este trabalho sustenta-se nas seguintes perguntas científicas: A UESB e o INCRA juntamente com os movimentos sociais conseguiram estabelecer uma relação para atingir às ações básicas proposta pelo PRONERA? E se conseguiram como foi organizada e executada a função de cada parceiro? Nessa perspectiva, definiu-se como objetivo central: Analisar o processo de consolidação do PRONERA na UESB, pesquisando as principais ações do Programa na relação com esta instituição no período de 1999 a 2007.

Para tanto, outros objetivos se fizeram necessários para dar conta de melhor direcionar a análise do objeto, sendo eles: Discutir as mediações entre política pública de Estado, movimentos sociais e educação a partir de conceitos e concepções teóricas; historicizar o processo de construção do PRONERA a nível nacional, e os períodos/contexto que norteiam e a materialização deste programa na Região Sudoeste da Bahia; identificar e Sistematizar as ações do PRONERA/UESB no período 1999 a 2007 e seu vínculo com os movimentos sociais da região Sudoeste; e, verificar as dimensões práticas do PRONERA/UESB enquanto política pública e seus resultados em decorrência das ações realizadas pelo programa. O motivo da escolha da temática se deu devido à necessidade de compreender como ao longo do processo histórico de desenvolvimento da EJA, esta modalidade se materializou enquanto proposta educacional, abrangendo as demandas

1 Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e membro do grupo de estudos – GEPEC/UESB. Atualmente é professora da rede básica de ensino de Vitória da Conquista. Endereço eletrônico: tutsuname@yahoo.com.br

2 Doutora em Educação pela UFPR. Professora e orientadora no Mestrado em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: fmg.2009@hotmail.com



colocadas pelos movimentos sociais por meio da parceria entre a UESB e o INCRA.

As fontes teóricas que sustentaram este objeto de estudo se pautam em Molina (2003), Dias (2006), Neves (2005; 2011), Poulantzas (2000), Rezende e Neto (2008), Orso (2007), Neves (2002), entre outros. O estudo parte das políticas públicas na relação com o projeto de sociedade vigente e de forma específica da política que trata do PRONERA. Para as sínteses teóricas sobre este tema buscou-se embasamento nas seguintes fontes: Cury (2002), Neves (2005), Montaña e Duriguetto (2011), Morissawa (2001), Coutinho (1996), Marx e Engels (2004).

METODOLOGIA

Esta parte da pesquisa apresenta os fundamentos teóricos que permearam o trabalho, e tem como principal referencial a concepção marxista. Através desta lógica de pensamento, buscou-se a sustentação no método do materialismo histórico dialético dando maior ênfase às categorias: classe social e luta de classe, hegemonia e Estado ampliado, esta última categoria, em linhas gerais, norteia as principais reflexões realizadas no processo de estudos da dissertação.

Ao compreender que a pesquisa dialética deve levar em consideração o conteúdo e a forma, este objetiva apresentar a argumentação do método dialético e como ocorreu a sua relação teórica com a empiria. É importante destacar que foi através dessa relação que se encontrou a possibilidade de construir a síntese desta pesquisa a partir das múltiplas determinações do objeto pesquisado.

Por responder a questões muito particulares e por, segundo Minayo (2000), se ocupar, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, é que o objeto em questão se encaixou na abordagem qualitativa de pesquisa. A pesquisa qualitativa abrange questões que estão diretamente relacionadas à forma dos sujeitos agirem e interpretarem a realidade ao qual estão inseridos. Ou seja, trata-se da abordagem que mais se aproxima das dimensões humanas, construídas a partir do real. Assim afirma Minayo (2000):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas



por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2000, p. 21).

Para compreender o fenômeno em seus diversos processos de desenvolvimento, bem como suas relações estruturais fundamentais, a pesquisa buscou contribuições no estudo de caso. Sendo este um tipo de pesquisa qualitativa, ofereceu-nos o suporte prático-metodológico necessário para o processo de organizações dos dados coletados. Para Triviños (1987), o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa com aprofundamento principalmente: pela natureza e abrangência da unidade e a complexidade do estudo, determinada pelos suportes teóricos. Ainda sobre estudo de caso, Menga (1986, p. 17) traz a seguinte definição: “o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico ou complexo e abstrato. O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. Por estas características do estudo de caso, o objeto ora investigado (Programa de Educação na Reforma Agrária/ PRONERA - unidade) se encaixa nas duas circunstâncias acima explicitada, ou seja, da natureza e abrangência da unidade que compreende a relação UESB, INCRA e Movimentos Sociais na região sudoeste da Bahia, focando como particularidade dessa unidade a operacionalização e experiências das práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos.

No que confere à complexidade do estudo, como sugere Triviños (1987), tomou-se como suporte teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético/MHD, em especial, pelo reconhecimento das categorias de método por sua base de sustentação, rigorosidade, coerência e consistência na apreensão da realidade.

Para atingir os diversos aspectos do objeto, utilizou-se de alguns recursos inerentes ao estudo de caso, por favorecer ao aprofundamento da realidade pesquisada. Um desses recursos é a análise de documentos. Segundo Marconi e Lakatos (2003), essa forma de investigar é possível quando as principais fontes de pesquisa serão por meio de documentos. Essa forma pode se dá através das fontes primárias ou secundárias, nesse caso se aplica a primária uma vez que terá como fontes os convênios, projeto político pedagógico bem como os relatórios parciais e finais das atividades desenvolvidas.

Também se valeu de fontes secundárias uma vez que foram analisados os manuais de operações do PRONERA, teses e dissertações, monografias e jornais que trazem



contribuições pertinentes acerca do objeto. E recursos como: entrevista e questionários.

RESULTADOS DA PESQUISA

Durante a realização da pesquisa, a partir dos dados coletados, observou-se que o PRONERA foi fortemente divulgado pelos setores governamentais durante o período Lula. Isso se deu por algumas questões: uma ligada ao projeto da burguesia de dar à população do campo uma formação mínima e a outra ligada ao processo de consenso do governo Lula, uma vez que este preconizava a ideia de um governo para todos: pobres, ricos, empresários, sem-terra, sem-teto, etc.

Para tanto, observa-se que embora existisse representação do MST no processo de elaboração da proposta de Educação de Jovens e Adultos do PRONERA/UESB, a mesma não trata dos princípios pedagógicos e filosófico do Movimento. Tampouco parte da sua concepção de formação humana, uma vez que, como afirmado acima, a escolarização dos trabalhadores do campo se constitui como ferramenta fundamental no processo de luta, por contribuir para uma compreensão sistematizada das relações sociais. O que faz ainda necessário questionar: O distanciamento entre a proposta de educação socialista e o que até então foi desenvolvida pelo PRONERA UESB se colocou como um limite acerca do que defendem os movimentos de luta do campo?

No entanto, o PRONERA/UESB enquanto política pública vem contribuindo com a formação/escolarização da classe trabalhadora do campo uma vez que, ao longo do processo histórico de luta para sua constituição e desenvolvimento, este programa vem desenvolvendo ações nas diversas modalidades educacionais, tais como a EJA, a formação de professores e os cursos técnicos.

Por mais que as reivindicações em torno de outra sociabilidade perpassem por diferentes correntes de pensamento e ideológicas, sem dúvida, é momento dos movimentos sociais e sindicais compreenderem os percalços desse momento de dificuldade, buscando dar um salto de qualidade para outros patamares de luta. Esse salto só será possível se as diversas frações da classe trabalhadora entenderem a urgência de criar unidade e coerência em torno da sua luta histórica, bem como sobre a autonomia e a independência política que está em jogo.



CONCLUSÃO

Conclui-se, provisoriamente, esta pesquisa, entendendo que muitas questões ligadas ao PRONERA/UESB ainda necessitam de uma análise aprofundada, como as que seguem: Como qualificar a educação do campo para se tornar uma forte trincheira na luta contra o capitalismo, levando em conta todas as experiências dos movimentos sociais já sistematizadas?

O que se pode extrair dessas lutas a fim de construir ações/estratégias em torno da luta de classes na educação? Esta questão estaria associada à necessidade de levar em conta os processos de mediações como determinantes no vir a ser, ou seja, a depender das estratégias dos movimentos sociais, o PRONERA pode ser uma estratégia para fortalecer a luta da classe trabalhadora ou, contrariamente, pode se tornar algo a mais na burocracia estatal. Porém, compreende-se a urgência de continuar a fazer estudos de aprofundamento teórico e prático sobre a real situação em que se encontra a classe trabalhadora. Para, dessa forma, avançar na construção de outra hegemonia e na emancipação da classe trabalhadora.

Palavras – chave: Movimentos Sociais. PRONERA. Estado. Luta de Classes.

REFERÊNCIAS

DIAS, Edmundo Fernandes. **Política Brasileira:** embate de projetos hegemônicos. São Paulo: Editora Instituto José Paulo e Rosa Sundermann, 2006.

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

MENGA, Ludke. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



**ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 EM TRÊS CONTEXTOS
DIFERENTES – VITÓRIA DA CONQUISTA - BA, PORTO SEGURO-BA E SÃO
CARLOS-SP**

Leonardo Lacerda Campos¹
Gabriela Guarnieri de Campos Tebet²

INTRODUÇÃO

A Lei Federal 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do País, que tem como finalidade contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias por meio de práticas pedagógicas que contemplem novas perspectivas no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no que concernem os debates acerca da pluralidade étnica que envolve a composição do povo brasileiro. Assim o papel da escola é conduzir a formação intelectual de indivíduos capazes de interagir dentro de um contexto que garanta o respeito aos direitos legais e a valorização da identidade cultural brasileira e africana, bem como outras que direta ou indiretamente contribuíram para a formação da identidade cultural nacional. É nesse contexto que a pesquisa objetiva verificar a implementação da Lei 10.639/2003 nos Municípios de Vitória da Conquista e Porto Seguro no Estado da Bahia e São Carlos no Estado de São Paulo, buscando indagar alguns pontos importantes para a aplicabilidade da referida Lei, tendo em vista a necessidade da formação inicial e continuada dos docentes para um melhor encaminhamento dos conteúdos norteados pelos princípios que regem a Lei 10.639/2003.

METODOLOGIA

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Endereço eletrônico: leo.lacerda.campos@gmail.com

2 Orientadora: Professora Dra. do Departamento de Ciências Sociais na Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Endereço eletrônico: gabigt@g.unicamp.br



Os focos de observações e análises foram estabelecidos por meio da verificação dos aportes teóricos que contemplam os principais temas abordados nesta proposta (livros, tratados governamentais, pareceres). Para atingir tais objetivos, os municípios indicados foram estudados sem a pretensão de realizar uma análise comparativa. Os dados coletados por meio de entrevistas com docentes foram analisados na perspectiva dos Estudos de casos múltiplos, com viés qualitativo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram, e a ausência da História Africana e Afro-Brasileira ainda é uma das lacunas vigente nos sistemas educacionais brasileiros mesmo com a obrigatoriedade do ensino da temática desde 2003. Embora no século XXI, as políticas públicas brasileiras têm buscado incluir a população afro-brasileira por meio do reconhecimento, valorização e contribuição da identidade, cultura e história da população negra brasileira no processo de formação da nação. Por isso, os alunos negros e não negros, e os seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados, sobretudo, no processo de reeducação das relações entre negros e brancos, hoje designada como relações étnico-raciais. É a partir deste contexto que a presente pesquisa se propõe refletir sobre o processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos Municípios de Porto Seguro e Vitória da Conquista no Estado da Bahia e São Carlos no Estado de São Paulo.

O Brasil, ao longo de sua História, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola, nela permanecessem e obtivessem sucesso. A Colônia, o Império e a República tiveram historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até os dias atuais.

Vale salientar que Fernando Henrique Cardoso foi o primeiro presidente a reconhecer que o Brasil é um País racista, porém foi com o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que várias medidas foram sendo implementadas a fim de redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros na sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira.



A partir destas propostas, é promulgado, o Art. 26-A da LDB, que promove a inserção, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, da disciplina “Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira”. Criou-se também, em 21 de março de 2003, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e instituiu-se a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. O mote desses atos estava vinculado a urgente necessidade de alterações positivas na realidade vivenciada pela população negra a fim de trilhar um novo caminho rumo a uma sociedade verdadeiramente democrática, justa e igualitária, revertendo os efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

Para tanto está sendo atribuída aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de tratar com mais seriedade a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve e, sobretudo, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise da aplicabilidade da Lei 10.639/2003 nos Municípios estudados, o que podemos constatar de maneira latente é a necessidade de refletir sobre concepções metodológicas capazes de inovar os currículos das escolas com a sistematização desta área de conhecimento. Para enfrentar esse desafio tem-se também que construir estratégias e conteúdos para a formação dos atuais e dos futuros professores em estudos sobre culturas de matriz africana e afro-brasileira. O cumprimento da Lei significa construir efetivamente uma nova prática pedagógica, democrática e que respeite a diversidade cultural e étnica brasileira.

É importante perceber que o resgate da História da África é imprescindível, e a precariedade dos profissionais no que concerne à formação teórica da temática, acaba por reforçar a discriminação.

Dessa forma, é preciso que o educador saiba tratar bem o assunto a ser enfatizado, sabendo ainda correlacioná-lo à realidade em que se insere o aluno. A finalidade que a temática expressa não é somente a de consciência da História construída entre África



e Brasil, mas a de construção de uma identidade negra. Para tanto, o profissional em educação deve ter disponibilidade ao risco, aceitando o novo que não pode ser negado. A tarefa da educação inclusiva não é simples: muitos professores se encontram ética e pedagogicamente despreparados. Contudo a pesquisa apontou que o trato com a educação das relações ético-raciais está restrito ainda a ações de poucos professores não sendo ainda uma prática de todas as escolas das redes municipais de ensino investigadas.

Vale mencionar que dos professores entrevistados e que tem desenvolvido trabalhos pertinentes em consonância com a Lei 10.639/2003, apontaram como causa principal para um melhor encaminhamento dos debates e projetos a militância no movimento negro de alguns professores entrevistados, bem como a afinidade com a temática. Destacaram ainda que muitos docentes trabalham com a temática apenas para complementar a carga horária. Esse fato ocorre principalmente nos municípios que possuem na sua grade curricular uma disciplina específica.

Palavras-chave: Educação. Lei 10.639/2003. Relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: DF, 2005.

BERNARDINO, Joaze. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. In. ____; GALDINO, Daniela (orgs). **Levando a Raça a sério: Ação afirmativa e universidade.** Rio de Janeiro: DP &A, 2004.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de Cor e Racismo no Brasil. **São Paulo: Revista de Antropologia da USP, 2004, V. 47 N° 1.**

_____. **Democracia Racial: O ideal, o Pacto e o Mito.** São Paulo: Novos Estudos CEBRAP, 2001, N° 61.



_____. **Classes, Raças e Democracia.** São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo. Ed. 34, 2002.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Africanidades e Brasilidades: desafios da formação docente.** Vitória: REALIS, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo.** Introdução de Marco Aurélio Nogueira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Iolanda de (org.); **Relações raciais e educação: novos desafios.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREGALLI Enrique. **Escravidão no Brasil.** São Paulo: Global, 2001.

QUEIROZ, Suely R. Reis de. **A Abolição da Escravidão.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro.** São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.



A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NO KIT ESCOLA SEM HOMOFOBIA: O VERBO-VISUAL COMO CATEGORIA DISCURSIVA EM “PROBABILIDADE”

Letícia Martins Freitas Rocha¹
Moanna Seixas Brito Fraga²
Marília Flores Seixas de Oliveira³

INTRODUÇÃO

O “Kit Escola Sem Homofobia” foi criado a fim de compor um leque de políticas públicas brasileiras - com vistas a combater a discriminação, garantir a equidade de direitos e a legitimidade das questões dos *gays*, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais (GLBT), segundo a ECOS, organização não-governamental responsável pela criação do material -, com o aval do Ministério da Educação, especificamente o Departamento de Direitos Humanos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Neste trabalho, a proposta é estudar um dos componentes do Kit, o audiovisual Probabilidade, a fim de analisar as maneiras com que a linguagem verbo-visual articula a construção do sentido nessa narrativa, à luz, especialmente, dos pressupostos teóricos da Semiologia e da Multimodalidade de Patrick Charaudeau e Emilia Mendes, que versam sobre Imagem, Linguagem e Discurso.

Desde 2004, no Brasil, programas anti-homofobia são criados em favor da comunidade GLBT (*gays*, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais), o que demonstra o esforço desse grupo na busca por seus direitos no que tange à diversidade sexual. Projetos foram criados, a exemplo do Programa Brasil Sem Homofobia, cujo objetivo é “promover a cidadania GLBT, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas [...]” (CONSELHO, 2004, p. 11). Inclui-se nesse programa o “Kit Escola Sem Homofobia”⁴, que foi criado a fim de compor um leque de políticas

1 Professora EBTT do Instituto Federal da Bahia, campus Eunápolis. Endereço eletrônico: leledabahia29@hotmail.com

2 Vinculada ao Cedap (Centro de Editoração e Apoio à Pesquisa). Endereço eletrônico: moannabrito@yahoo.com.br

3 Doutora em Desenvolvimento Sustentável/Gestão Ambiental pela Universidade de Brasília (CDS/UnB). É professora titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: marília.flores.seixas@gmail.com

4 O Kit Escola Sem Homofobia chegou a algumas escolas públicas do país em 2011, contudo não foi



públicas – com vistas a garantir a equidade de direitos, a legitimidade das questões GLBT, bem como o combate à discriminação.

De acordo com a ECOS – Comunicação em sexualidade, o Kit Escola Sem Homofobia objetiva mitigar a exclusão de uns e restringir privilégio de outros, bem como conscientizar a sociedade como um todo acerca da sexualidade e identidade de gênero. Então, se o próprio Kit em si é um ato político de inclusão social, estudá-lo, pois, é suprir uma necessidade coletiva, considerando-se a busca pela manutenção dos direitos humanos, mais especificamente dos direitos sexuais.

Tendo em vista que o discurso se revela nas diversas linguagens mediante seus respectivos códigos semiológicos, é possível pensar a produção de sentido também na linguagem verbo-visual, cujos processos de significação não se contrapõem, mas se complementam, quer dizer, é um conjunto de elementos verbais e visuais que, somados, constroem o sentido (MENDES, 2013). Assim como o texto essencialmente verbal, num texto verbo-visual, todos os componentes são estrategicamente escolhidos, a fim de que seja atingido, da melhor maneira possível, aquilo que Charaudeau (2008) chama de “expectativa múltipla” do ato de linguagem, já que tal expectativa depende do ponto de vista dos sujeitos envolvidos na situação de comunicação, como cada um deles compreende a troca languageira. O objeto deste trabalho está relacionado ao modo como a linguagem verbo-visual constrói o sentido no vídeo “Probabilidade”, do Kit Escola Sem Homofobia. O objetivo geral definido se concentra em analisar as maneiras com que a linguagem verbo-visual articula a construção do sentido na narrativa fílmica “Probabilidade”, do Kit Escola Sem Homofobia. Os objetivos específicos se destinaram a (i) examinar os efeitos de realidade presentes no vídeo “Probabilidade”; (ii) avaliar as estratégias discursivas utilizadas pelo enunciador no intuito de persuadir o público; (iii) investigar os aspectos multimodais presentes no vídeo do Kit que promovem o sentido.

METODOLOGIA

O vídeo foi arquitetado a partir da reunião de elementos multimodais articulados estrategicamente, a fim de construir um discurso que expõe uma dada realidade sobre a concepção de mundo. Assim, para (i) examinar os efeitos de realidade presentes na no vídeo “Probabilidade”, foi observada toda a mecânica de significações que constroem a realidade na

difundido, pois foi vetado, por iniciativa do Governo Federal, no mesmo ano.



narrativa e como que as cenas fazem referência ao mundo vivido. Nessa perspectiva, foram utilizados os pressupostos teóricos de Mendes, a fim mostrar como os personagens das histórias, mesmo criados dentro de um gênero de estatuto ficcional, podem referenciar um universo significado pelos sujeitos. As estratégias discursivas no vídeo são utilizadas com vistas a atingir uma parte da população em particular, que diz respeito a jovens (LGBT ou não) estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, professores dessas escolas e, conseqüentemente, as famílias dos adolescentes estudantes dessas escolas. Dessa forma, para (ii) avaliar as estratégias discursivas utilizadas pelo enunciador no intuito de persuadir o público, fez-se necessário saber o modo como o discurso foi organizado na narrativa, como se construiu o *ethos* dos personagens e como tal construção funcionou para o desencadeamento dos efeitos patêmicos, os quais levam o público a ser persuadido/seduzido com maior ou menor facilidade. Para tanto, lançou-se mão do conceito de estratégias discursivas e patemização de acordo com Charaudeau. Por último, para (iii) investigar os aspectos multimodais presentes no vídeo do Kit que promovem o sentido, foram analisados traços como: o corpo, as imagens, a articulação das imagens, os gestos, a roupa, os movimentos, os sons, as cores, os enunciados, a voz do narrador, enfim, todos os elementos geradores de sentido na narrativa, de acordo com Mendes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O verbo-visual no vídeo revela uma sociedade baseada no patriarcalismo, cujo comportamento visa a enquadrar os sujeitos dentro de uma sexualidade heteronormativa, de modo a marginalizar aqueles que se identificam com uma orientação sexual ou uma identidade de gênero que não corresponda a esse arquétipo. Nessa perspectiva, aos sujeitos que se identificam com uma sexualidade fora do modelo heteronormativo é reservado o lugar da discriminação e do preconceito dentro do ambiente escolar.

A linguagem multimodal no vídeo evidencia um discurso anti-discriminatório fundamentado em valores sociais que contribuem para que a comunidade escolar reflita acerca da diversidade sexual. Emerge dessa narrativa o ideal de que é necessário educar para a cidadania, de modo que se fazem urgentes políticas públicas voltadas à comunidade LGBT na escola, com vistas a difundir preceitos que garantam a defesa da diversidade, e assegurar que estudantes e profissionais não heterossexuais tenham seus direitos resguardados.

A trama colabora com a reflexão acerca da diversidade sexual e da identidade de gênero, na medida em que apresenta um protagonista que questiona os valores heteronormativos



estabelecidos historicamente nas relações de gênero. Então, por que não gostar de meninas e de meninos? Por que a sexualidade deve ser direcionada ao par homem/mulher? Questões que vão sendo trabalhadas no decorrer da narrativa, de modo a esclarecer que a sexualidade não é algo padronizado, logo, possuir uma orientação sexual que se não enquadra num sistema normativo não deve ser visto como um problema social.

As cenas apresentam um cenário de violação aos Direitos Humanos na medida em que os protagonistas enfrentam perseguições, exclusão e estigmas, o que obriga esses adolescentes a reagir em prol de sua permanência na escola. Nisso se vê o apelo do Kit Escola Sem Homofobia, ao público, por uma escola e por uma sociedade que tratem com igualdade a todos, independente de orientação sexual ou identidade de gênero.

Há, ainda, muito a ser explorado no Kit Escola Sem Homofobia, considerando-se a variedade dos itens que o compõem, bem como sua importância social. A análise do vídeo selecionado para este trabalho sob o viés da Semiolinguística é apenas um modo, dentre muitos outros, de contribuir com os estudos da linguagem e, ao mesmo tempo, com o estudo das práticas sociais, já que o Kit nasceu no seio da luta LGBT. Apesar de o material não ter sido utilizado nas escolas, ficam evidentes o engajamento e a relevância do movimento social, e o quanto ele tem avançado no que concerne às conquistas em prol do respeito à diversidade sexual e dos direitos LGBT.

CONCLUSÃO

Na trama, os efeitos de real se constroem em uma história baseada na vida cotidiana de adolescentes LGBT que vivem momentos de dúvida acerca da sua sexualidade. O cotidiano, as relações sociais, os ambientes frequentados por adolescentes reais são reproduzidos na história do vídeo, de modo que a ficção lança mão de eventos e coisas existentes no mundo para contar uma realidade. As estratégias discursivas concernentes ao *ethos* utilizadas no vídeo ficam evidentes no comportamento lúcido e cômico que o protagonista demonstra na narrativa, incomum aos jovens da “vida real”. Todavia, é preciso salientar que apresentar um jovem estudante que reconhece a própria sexualidade de forma amena ratifica a diversidade sexual como uma questão que deve ser observada com naturalidade, posto que cada sujeito possui a sua orientação sexual, não devendo se submeter a interferências externas concernentes a essa questão. No que tange ao pathos, a cena de *bullying* descrita na narrativa visa à patemização na medida em que o ambiente de cerceamento reproduz o cotidiano dos adolescentes LGBT



nas escolas e toda a estigmatização sofrida por eles no espaço de hostilidade que, ao invés de acolher a diversidade, marginaliza-a, segrega-a e expulsa-a. Nessa perspectiva, é preciso dar destaque à simbologia dos dedos apontados para as vítimas, enfatizando o julgamento que os colegas fazem de Mateus e de Leonardo. A história de Leonardo contribui para o enfrentamento à homofobia nos espaços escolares brasileiros, pois sua composição articula elementos verbo-visuais de modo a fazer o espectador compreender o universo de um adolescente que descobre sua sexualidade e reflete sobre os próprios desejos, ponderando as possíveis retaliações da sociedade àqueles que se identificam com a bissexualidade.

Palavras-chave: Verbo-visual. Kit Escola Sem Homofobia. Probabilidade.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso:** modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Las emociones como efectos de discurso. **Revista Versión**, UAM, México, n. 26, pp. 97118, junio 2011.

_____. **Discurso Político.** Tradução Fabiana Komesu e Dilson ferreira da Cruz. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

DECLARAÇÃO dos Direitos Sexuais. Disponível em: <<http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portugese.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

ECOS. **Projeto Escola Sem Homofobia.** Disponível em: <<http://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh.asp>>. Acesso em: 6 out. 2014.

MENDES, E. **O discurso ficcional:** uma tentativa de definição. Belo Horizonte. FALE/UFGM, 2000.

MENDES, E. (Coord.) *et al.* **Imagem e Discurso.** Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2013.



**NOTAS PARA UM CONCEITO DE “REPRODUÇÃO AMPLIADA DA VIDA”: O QUE
ELA NÃO É, PARECE SER E PODE VIR A SER**

Lia Tiriba¹
Sandra Butshkau²
Thayná de Oliveira Coelho³

INTRODUÇÃO

Fundamentado no materialismo histórico dialético e de cunho teórico-metodológico, o texto tem como objetivo indicar parâmetros econômicos e culturais que contribuam para nos acerrar de um conceito de reprodução ampliada da vida que considere a totalidade social das formas históricas em que, mediado pelo trabalho, um grupo social e mesmo uma comunidade inteira insistem em conservar e afirmar modos de vida distintos da lógica do capital⁴. A referência empírica são o que, genericamente, denominamos “espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente”, ou seja, lugares em que historicamente homens e mulheres (jovens, adultos, crianças e idosos) caminham na contramão do modo capitalista de produção da existência humana. Estes pequenos/grandes espaços podem ser “espaços/tempos das culturas milenares dos povos e comunidades tradicionais” (TIRIBA, FISCHER, 2015), situadas na Ásia, África, nas Américas, como México, Peru, Bolívia, Equador e Brasil, que perduram ao longo da história da humanidade. Podem ser “espaços/tempos revolucionários” (TIRIBA, 2009) ou mesmo, “espaços/tempos da atual crise do capital e do trabalho assalariado” (TIRIBA, 2001) nos quais busca-se construir uma nova cultura do trabalho. No contexto da

1 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

2 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. Bolsista de Iniciação Científica (Faperj) (UFF), Brasil. Endereço eletrônico: sandrabutshkau@id.uff.br

3 Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense. Bolsista de Iniciação Científica (Pibic/UFF) (UFF), Brasil. Endereço eletrônico: thayna_oliveira@id.uff.br

4 Trata-se do projeto de pesquisa “Reprodução ampliada da vida: dimensões educativas, econômicas e culturais do trabalho de produzir a vida associativamente”, coordenada por Lia Tiriba (UFF), como a participação de Sandra Butshkau (I.C. Faperj) e Thayná Coelho (CNPq/UFF).



acumulação flexível do capital (HARVEY, 1992), além de fábricas ocupadas e recuperadas pelos trabalhadores/as, destacamos as comunidades rurais em que a agricultura familiar e outras atividades de trabalho estão centradas na reprodução das unidades domésticas e da própria comunidade. E também as experiências de classe vividas no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e nos Assentamentos Rurais da Reforma Agrária, nos quais, em contraposição à ‘revolução verde’ estimula-se a agroecologia e uma cultura camponesa fundada no trabalho coletivo e em laços de solidariedade (NOVAES, MAZIN; SANTOS, 2015).

Em síntese, nossa referência empírica são espaços comunitários que manifestam elementos da produção não-capitalista, com diversos estilos de associatividade no trabalho e no território. Embora entrelaçados por mediações de segunda ordem do capital (MESZAROS, 2006), nestes espaços/tempos permanecem presentes alguns elementos materiais e simbólicos do trabalho associado que, no sentido marxiano refere-se à unidade básica da sociedade dos produtores livremente associados, ou seja, a um modo de produção da existência fundado na propriedade e controle coletivo os meios de produção e na distribuição igualitária dos frutos do trabalho (MARX, 1998). Todo cuidado é pouco para não aprisionar a realidade em um determinado conceito; ou, em nome de um conceito elástico (THOMPSON, 1981), correr o risco de chamar de trabalho associado toda e qualquer iniciativa de trabalhadores/as que resolvem-se associar para criar uma organização econômica. Ao mesmo tempo, não é possível acreditar que a cultura do trabalho associado só é possível com a derrocada final do capitalismo e a constituição de uma sociedade comunista (TONET, 2014, por exemplo).

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Como lembra Ciavatta (2001, p. 133), “a questão das mediações traz à discussão duas categorias importantes da sociabilidade humana, a liberdade e a necessidade, assim como os fins e os meios da reprodução do ser social”. Assim, contrapondo-nos à perspectiva de qualidade de vida fundada nos paradigmas de reprodução ampliada do capital, e em busca de elementos teórico-práticos que nos permitam inferir sobre as bases materiais e simbólicas dos processos de reprodução ampliada da vida, perguntamo-nos: Quais os parâmetros econômicos e culturais para nos referir à qualidade de vida? E em relação a trabalho, saúde, moradia e educação e outras formas de satisfazer as necessidades



humanas? O que dizem crianças, jovens e adultos sobre a vida em comunidade? Como se sentem? O que desejam para si e a coletividade? Tendo em conta o desmonte do Estado do Bem-Estar e a crescente precarização da vida, do que necessitam para ser felizes? Por meio da pesquisa participante e inspirados na Teoria do Desenvolvimento Humano de Max-Neef (1998), queremos construir parâmetros de reprodução ampliada da vida a partir dos próprios sujeitos, ou seja, pescadores artesanais, quilombolas e assentados da reforma agrária. Necessária se faz a reflexão sobre necessidades humanas e qualidade de vida, que apresentamos a seguir.

RESULTADOS PARCIAIS: PARA UM CONCEITO DE REPRODUÇÃO AMPLIADA DA VIDA

Diversas têm sido as metodologias para avaliar a qualidade de vida e o grau de desenvolvimento de uma sociedade, tendo como referência, de uma maneira geral o desenvolvimento econômico dos países centrais do capitalismo. Criado pelo estatístico italiano Conrado Gini, em 1912, o Coeficiente de Gini tem sido utilizado para medir os níveis de desigualdade social existentes em determinadas regiões e países, tendo em conta os índices de concentração e de distribuição de renda entre *as pessoas* (o grifo é nosso). Sua medida é de 0 a 1, de maneira que 0 (zero) corresponde à completa igualdade e 1 (um) corresponde à extrema desigualdade. No entanto, numa sociedade de classes, como seria possível existir completa igualdade (0 – zero), recebendo a população *inteira* a mesma renda? Não seria este o grande paradigma de uma sociedade dos produtores livres associados, quer dizer de uma formação social calcada no bem comum? Refutando a lógica dos extremos, se de um lado não é possível imaginar que a completa desigualdade pode chegar a um ponto tal, que apenas *uma* pessoa recebe todo o rendimento e os demais nada recebem (1- um), de outro não é possível esconder que 1% das famílias do mundo são donas de quase metade (46%) da riqueza do mundo⁵.

Princípios, indícios e evidências de reprodução ampliada da vida se circunscrevem na contramão da reprodução ampliada do capital. Sendo assim, seria pertinente ter como referência os Sistemas de Indicadores Sociais construídos para medir o bem-estar social ou o mal-estar das populações dos países que, na perspectiva do capital, são considerados desenvolvidos, subdesenvolvidos e em vias de desenvolvimento? Também vale o questionário IDH (Índice de Desenvolvimento Humano); ICB (Índice de Capacidades Básicas) e o IFB

5 Sobre o Relatório Oxfam, do ano de 2014, ver http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/01/140120_riqueza_relatorio_oxfam_fn



(Índice de Felicidade Bruta), sinalizando que os indicadores sociais só têm validade se sintonizados e compreendidos como parte integrante do projeto societário que se quer reafirmar ou transformar. Não é nosso propósito nos aprofundar nas particularidades dos sistemas de indicadores, mas lembrar sua existência e revisá-los nos ajuda a perceber que, por mais criativos que possam ser, contribuem para aferir *A riqueza das nações* (SMITH, 1985) em relação a outras nações (menos “desenvolvidas”). Salvo exceções são metodologias que contribuem para medir a correlação de forças econômicas para, inclusive se analisar a possibilidade de interferência e ingerência nos assuntos alheios, ou seja, nos negócios dos países de outro ou de um mesmo bloco econômico. Ao longo do capitalismo e, em especial, no regime de acumulação flexível, o que está em jogo é a disputa capitalista, ou melhor, inter-capitalista, provocando e acirando contradições entre capital e trabalho fundadas na exploração sobremaneira do trabalho alheio e na apropriação dos bens comuns como florestas, mares e rios.

Como contraponto, é importante visitar a literatura marxista sobre necessidades humanas e suas formas de satisfazê-las (HELLER, 1986; destacando o indicador Linha de Dignidade (COSTA, 2000) e as potencialidades da Teoria do Desenvolvimento Humano, de Max-Neef (1998) como inspiradora de uma metodologia para aferir parâmetros de reprodução ampliada da vida. O postulado básico desta teoria, refere-se às pessoas e não aos objetos; os pilares que o sustentam são a satisfação das necessidades humanas fundamentais, o que pressupõe a autodependência e a articulação orgânica dos seres humanos com a natureza⁶. Em busca de um novo tipo de desenvolvimento, temos que diferenciar “necessidades” de seus “satisfatores”. Combinando categorias existenciais e axiológicas, a classificação inclui «por uma parte as necessidades de Ser, Ter, Fazer e Estar e, pela outra, as necessidades de Subsistência, Proteção, Afeto, Entendimento, Participação, Ócio, Criação, Identidade e Liberdade” (ibid:37). A moradia, a alimentação e o vestuário não devem ser compreendidos como necessidades, mas como satisfatores da necessidade fundamental de ‘Permanência’. A educação e a pesquisa são satisfatores da necessidade do ‘Entendimento’; os sistemas de saúde são satisfatores da necessidade de ‘Proteção’, etc.

Nosso estudo permite concluir que criar parâmetros de reprodução ampliada da vida (e não do capital) requer apreender a materialidade histórica de processos de produção da existência humana que vão além da reprodução simples da vida e não se restringem a tornar o ser humano um cidadão-produtivo-consumidor. Sabemos que um conceito não pode ser construído como negação de sua antítese; de qualquer maneira,

6 Sobre perspectiva de desenvolvimento calcado nos direitos dos seres humanos e de outros elementos da natureza, ver Acosta (2013).



toda e qualquer negação anuncia a possibilidade do seu contrário. Mesmo não existindo um conceito preciso de reprodução ampliada da vida, é possível indicar alguns princípios ético-políticos que o anunciam. Seja como for, é preciso elaborar um conceito elástico (THOMPSON, 1981), ou seja, um conceito que, ao contrário de uma concepção estruturalista de explicação do mundo, não pretende aprisionar a realidade humano-social em um modelo rígido, pré-estabelecido, desconsiderando as determinações e mediações históricas, cuja evidência deve ser interrogada. Entendemos que, como produto das condições históricas, as categorias representam abstrações que carregam consigo algo que é e, ao mesmo tempo, algo que pode vir a ser. Neste sentido, não existe “o conceito” ou “um conceito”, mas opções por diferentes maneiras de interpretar e construir a realidade. A nossa, é a perspectiva do materialismo histórico dialético que, ao mesmo em que denuncia o modo de produção capitalista, anuncia a construção de outra sociedade, considerando a luta de classe como manifestação das contradições entre capital e trabalho, e experiência humana como mediação entre estrutura e sujeito. Sem dúvida, os espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente são, potencialmente, espaços/tempo nos ajudam a construir parâmetros de reprodução ampliada da vida.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **El Buen Vivir. SumakKawsa** . Barcelona: Icaria, 2013.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001, p.121-144

COSTA, Dora Henrique. Linha de dignidade. A construção de um novo indicador. In: **Movimento**: revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, n. 1 (maio 2000). Niterói: Intertexto, p. 149-179.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HELLER, Ágnes. **Teorías de las necesidades em Marx**. Barcelona: Península, 1986

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995



MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: cicilização Brasileira, 1998. Livro 3

MAX-NEEF, M. Desarrollo a escala humana. Montevideo: Nordan/REDES, 1998.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NOVAES, Henrique; MAZIN, Angelo D.; SANTOS, Laís. **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2015

SMITH, Adams. **A riqueza das nações**. Investigação sobre sua natureza e suas causas São Paulo: Nova Cultural, 1985. Volume 1

TARDIN, José Maria. Culturacamponesa. In CALDART, Roseli Salete *et al* (orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, pp. 178-190.

THOMPSON, E.P. **Miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 181-201.

TIRIBA, Lia. **Economia popular e cultura do trabalho**. Ijuí:UNIJUI, 2001

TIRIBA, Lia; FISCHER, Maria Clara B. Espaços/tempos milenares dos povos e comunidades tradicionais: notas de pesquisa sobre economia, cultura e produção de saberes. **Revista Educação Pública**, v. 24, n.56, p. 405-428, maio/ago 2015.

TIRIBA, Lia. Processo de trabalho e processo educativos: notas sobre o 'período de ouro' da educação de adultos em Portugal. In CANÁRIO, Rui e RUMMERT, Sonia. **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009, p. 155-171.

TONET, Ivo. Trabalho associado e extinção do Estado. In: **Rebela**, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em <http://ivotonet.xp3.biz/>.



**ENSINO DA GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A REALIDADE DOS ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO MUNICÍPIO DE BARRA DO CHOÇA-BA**

Lidiane Sousa Trindade¹
Andrecksa Viana Oliveira Sampaio²

INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objetivos analisar o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem de Geografia envolvendo os discentes com deficiência auditiva nas escolas do município de Barra do Choça-Bahia, além de avaliar as possibilidades de capacitação desses docentes para trabalhar com esse público.

A escolha desse tema surgiu a partir do interesse em verificar as dificuldades dos discentes com deficiência auditiva no processo de ensino e aprendizagem mesmo após a inclusão estabelecida por lei. A pesquisa visa responder algumas questões: O ensino de Geografia tem contemplado os alunos com deficiência auditiva? As metodologias utilizadas fazem com que alunos surdos tenham uma compreensão e reflexão dos conteúdos e das categorias geográficas? Os professores de Geografia planejam suas atividades pensando na inclusão destes discentes em suas aulas?

O resultado desta pesquisa é importante para o ensino de Geografia, pois amplia os estudos sobre o ensino de Geografia para deficientes auditivos, as possibilidades de metodologia que contemplem a aprendizagem desses discentes e ainda serve de subsídios para leitura de professores e graduandos que buscam se inspirar nas metodologias utilizadas pelos professores que trabalham com alunos surdos, seja para aprimorar as estratégias ou para se orientar em seus estudos e planejamentos.

METODOLOGIA

1 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

2 Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: viladea@yahoo.com.br



Para a realização desta pesquisa foi necessário, um levantamento teórico dos autores que abordam as temáticas sobre Ensino da Geografia na educação básica e inclusiva com enfoque para deficientes auditivos tais como: Dias (2013), Pena e Sampaio (2008), a Revista SEMED-BC (2016), entre outros.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com os professores de Geografia, gestores da escola, funcionários da Secretaria de Educação, além dos intérpretes. Aos docentes foram averiguados o relacionamento professor e aluno, as metodologias e recursos utilizados para esse público, a capacitação desde sua formação acadêmica e continuada, entre outros aspectos. Aos gestores das escolas e funcionários foi questionado sobre os recursos específicos para investir na educação inclusiva, o apoio oferecido as escolas com alunos deficientes auditivos, o investimento na formação dos professores e intérpretes, entre outras. Aos intérpretes questionou-se sobre a compreensão das dificuldades de traduzir os conteúdos de Geografia para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o processo de transmissão dos conteúdos de Geografia para o aluno surdo, a interpretação de alguns termos técnicos da Geografia, dos mapas e gráficos e a capacitação que se tem para trabalhar com o ensino de Geografia em sala.

Para os alunos envolvidos na pesquisa, disponibilizou-se um questionário aplicado em sala de aula com a presença do intérprete com relação à compreensão dos conteúdos, a percepção da Geografia em seu cotidiano, os recursos didáticos utilizados e o relacionamento professor – intérprete – aluno.

Foi necessária uma observação das aulas de Geografia nas turmas dos alunos surdos para analisar a interação aluno-aluno, aluno-professor e aluno-intérprete, a didática do professor para esse público específico, além de observar os tipos de recursos utilizados. Após a coleta dos dados, os mesmos foram tabulados e deu início as análises.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo alguns autores, a Geografia não tem sido uma disciplina atraente para estudantes da educação básica, apesar de que os mesmos relatam sobre a sua importância. Para Dias (2013), o ensino de Geografia auxilia no desenvolvimento intelectual, social e afetivo do aluno e, na relação intrínseca existente entre o homem e o ambiente que o envolve. Pena e Sampaio (2008) ressaltam que pensar o ensino de Geografia como articulações das ‘leituras de mundo’, pressupõe o domínio do instrumento conceitual que possibilitem o desvelar da realidade.



No que diz respeito à educação inclusiva, Dias (2013) a considera como um processo que torna ampla a inserção de todos os educandos nas salas de ensino regular nas mais variadas categorias do processo de aprendizagem. Para a inclusão acontecer nas escolas é necessário um ambiente propício e sobretudo a capacitação dos educadores que vão lecionar para os alunos deficientes. Trata-se de reorganização cultural e de ações públicas e práticas docentes adotadas nas escolas de modo que respondam a aspectos relacionados à diversidade. A inclusão requer organização espacial, estrutural e cultural no seio da escola e da comunidade envolvida (DIAS, 2013).

Segundo as informações da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Choça (SEMED-BC) (2016), o município de Barra do Choça conta atualmente com 48 escolas ativas, de ensino fundamental I e II incluindo as creches e estão matriculados um total de 8.485 alunos. A equipe multidisciplinar foi criada pela SEMED-BC e trabalha diretamente com os alunos com necessidade especiais. Este grupo conta com uma psicóloga, uma assistente social e uma pedagoga e articulam atividades para atender não apenas aos alunos surdos, mas com qualquer necessidade de aprendizagem especial. De acordo com uma das profissionais da equipe, eles trabalham com as crianças surdas através da realização de oficinas que estimulam a visão destes discentes, haja vista que é o sentido mais aguçado por eles, além disso, oferecem apoio aos professores que lecionam para alunos surdos.

De acordo com uma das funcionárias da equipe multidisciplinar, são confirmados no município um total de 6 alunos surdos, embora tenham outros sem laudo médico que comprove a deficiência. Informa ainda que, em 2015, tiveram sete alunos surdos matriculados, porém um desistiu pela falta de intérprete na escola. A mesma afirma que o intérprete tinha se afastado das suas obrigações por motivos pessoais, e que geralmente isso ocorre devido à insatisfação com os salários pagos aos mesmos.

Os professores de duas escolas da cidade de Barra do Choça que receberam alunos surdos em 2016, contrários ao posicionamento da equipe multidisciplinar, alegaram que não contam com o auxílio desse profissional. E quando questionados sobre essa realidade, uma das funcionárias do núcleo pedagógico da Secretaria de Educação afirma que algumas escolas não têm esse profissional devido à dificuldade de encontrar profissionais com a formação específicas em LIBRAS.

Uma das professoras entrevistadas relata que na escola não tem recursos diferenciados para atender os discentes surdos e que as aulas seguem “normais” tanto para alunos ouvintes, quanto para o discente surdo que faz parte da turma. Porém, segundo o núcleo pedagógico da SEMED, as salas multifuncionais nas escolas são equipadas com brinquedos, jogos, e computadores adaptados que vão auxiliar no desenvolvimento de alunos portadores de



deficiências físicas e com problemas motores e visuais.

A gestora da Escola Municipal Francisco Amorim (EMFA) ressalta que as salas multifuncionais foram úteis quando foram implantadas, pois tinham recursos e profissionais capacitados para atender os alunos, além da escola contar com verbas específicas para estes fins. Porém, atualmente, não tem vindo recurso específico para os alunos especiais e a verba que chega é direcionada para toda escola, além disso, precisa-se de um intérprete disponível na sala para a comunicação com discentes surdos.

Sobre os principais desafios de ser um gestor de uma escola inclusiva, o vice-diretor das escolas do campo destaca a dificuldade na falta de recursos didáticos que auxiliem nessa área, a pouca quantidade de profissionais diante da demanda, haja vista que há apenas três profissionais especializados para o atendimento dos alunos surdos na rede. O gestor das escolas do campo relata: “os recursos chegam, mas não são o suficiente, pois ainda desejamos e precisamos de muito apoio e mais atenção por parte do administrativo” (Entrevista concedida em 2016)

Apesar das dificuldades inerentes a formação, os professores buscam recursos e metodologias para tentar atrair a atenção desses alunos, mesmo cientes que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos discentes surdos não depende apenas dos professores. Os recursos mais acessíveis são vídeos, jogos, globo, livro, quadro e pincel e conforme os professores e intérpretes faltam equipamentos como computadores, entre outros recursos tecnológicos nas escolas.

CONCLUSÃO

A inclusão de alunos surdos tem sido um desafio para o Município, que considera um avanço a inserção do intérprete como forma de incluir os discentes surdos, porém para que de fato a inclusão seja uma realidade nas escolas precisa-se além da capacitação dos docentes, contar com uma rede de apoio que faça com que os surdos sejam acolhidos por toda a comunidade escolar.

Percebeu-se que nem todas as escolas que recebem alunos surdos em Barra do Choça contam com a presença do intérprete, ou seja, a inclusão não acontece de forma eficiente. Os professores não estão capacitados para ministrar aulas para discentes surdos e os alunos não se sentem totalmente atendidos pela inclusão, haja vista que, dentre outros problemas faltam recursos tecnológicos que facilitem o aprendizado dos mesmos. Em relação aos intérpretes esses não se sentem valorizados na realização do seu trabalho.



A educação inclusiva é direito de todas as pessoas portadoras de necessidades educativas especiais (NEE), porém sabe-se que nem sempre a inclusão ocorre de forma satisfatória, muitas vezes por falta de profissionais capacitados e de recursos financeiros suficientes para adaptar às escolas inclusivas.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Ensino de Geografia. Práticas Pedagógicas.

REFERÊNCIAS

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.

DIAS. Elayne, Cristina Rocha. Ensino de Geografia para o deficiente auditivo: Estudo de caso da unidade escolar Matias Olímpio de Teresina – Piauí. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 80-106, jul. / dez. 2013.

PENA, Fernanda Santos e SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. **Educação inclusiva e ensino de geografia na busca da perspectiva do estudante surdo.** Universidade Federal de Uberlândia – UFU / Av. João Naves de Ávila, 2.160, Bairro Sta. Mônica, Uberlândia-MG, 2008.



**RESULTADOS DE UNA ENCUESTA A DOCENTES SOBRE CONTENIDOS DE
MATEMÁTICA BASICA NECESARIOS PARA SUS CLASES**

Liliana Ester Contini¹
Ana Patrícia Fabro²
Tânia Cristina R. S. Gusmão³

INTRODUCCIÓN

Enseñar en cualquier nivel educativo es una tarea compleja (CAMPAGNO, 2008). Esta complejidad se produce, entre otras razones, porque exige la cooperación de los alumnos y supone complejas relaciones emocionales (MORENO OLIVOS, 2009). En particular, enseñar Matemática en carreras universitarias cuyo eje central son la Biología y la Química resulta una actividad es, tal vez, una tarea más ardua y compleja que en otras carreras pues los alumnos no esperan tener esta asignatura ni bien comienzan sus actividades. Ingresan con la expectativa de cursar materias afines al perfil profesional de las carreras que eligieron y encuentran que una de las primeras asignaturas que deben cursar es Matemática. Esta situación genera dificultades adicionales al momento de enseñarla, pues a los inconvenientes propios de la enseñanza de la disciplina se le adiciona el hecho de que a los estudiantes les resulta árida, aburrida, no le ven utilidad (CAMARENA GALLARDO, 2009), no alcanzan a percibir que si bien es una ciencia en sí misma, está presente no solo en casi todas las otras ramas del saber sino también en la vida cotidiana (RODRIGUEZ, 2011; TARZIA, 2015).

En la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) se dictan las carreras: Bioquímica, Licenciatura en Biotecnología, Licenciatura en Nutrición, Licenciatura en Administración de la Salud, Licenciatura en Saneamiento Ambiental, Licenciatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo y la Tecnicatura

1 Mestre em Biometria e Engenharia. Departamento de Matemática da Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, da Universidad Nacional del Litoral. Endereço eletrônico: lcontini@fcb.unl.edu.ar

2 Bioquímica pela Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas da Universidad Nacional del Litoral; Especialista em Docencia Universitaria pela Facultad de Humanidades y Ciencias da Universidad Nacional del Litoral; Mestre em Didáctica de las Ciencias Experimentales pela Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. Endereço eletrônico: anapfabro@hotmail.com

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



con el mismo nombre y Licenciatura en Terapia Ocupacional. Todas las carreras excepto la última tienen en su plan de estudios al menos una asignatura de Matemática y una de Estadística. La Licenciatura en Terapia Ocupacional tiene solo una Estadística en el último año. En todas las carreras, en las que se dicta Matemática, se dan temas de Álgebra Lineal básica, Geometría Analítica y Cálculo en al menos una variable llegando, en aquellas carreras donde se da solo en una variable, hasta el cálculo de áreas como aplicación de la integral definida. Así como hay una carrera que no tiene Matemática en su currículo (Licenciatura en Terapia Ocupacional), en la Licenciatura en Biotecnología se da una asignatura obligatoria con contenidos de Ecuaciones diferenciales aplicadas y métodos especiales de resolución de las mismas.

Además, los alumnos para ingresar a las carreras mencionadas, excepto la Licenciatura en Terapia Ocupacional, deben cursar y aprobar el Curso de Articulación Disciplinar en Matemática (CADM) cuyos contenidos son: Conjuntos numéricos, operaciones y ecuaciones. Expresiones algebraicas y polinomios. Funciones (en particular de primer y segundo grado). Introducción a la trigonometría (triángulos rectángulos). Según estos contenidos los alumnos ingresantes deberían poseer los conocimientos y habilidades mínimas necesarias para el cursado, por ejemplo, de Química General y Química Inorgánica, que se dictan en paralelo con los cursos de Matemática en el primer año de sus carreras.

Considerando lo expresado, se supone que los alumnos que acreditan las asignaturas de Matemática de sus respectivas carreras deberían poder aplicar los contenidos mencionados en el momento de cursar otras materias del plan de estudios que requieren de conceptos de matemática para su desarrollo.

Los docentes que están a cargo de enseñar Matemática al inicio de carreras universitarias no matemáticas como las que se dictan en la FBCB-UNL están permanentemente buscando estrategias didácticas para lograr que los estudiantes consigan aprenderla, que sean capaces de trasponer y aplicar los conocimientos adquiridos en la clase de Matemática a otras asignaturas y en otros contextos. Con el fin de indagar si se logra alcanzar lo mencionado, es decir que los estudiantes que han aprobado las asignaturas de Matemática en el primer año de sus carreras universitarias logran aplicar estos conocimientos en las asignaturas que le siguen, se realizó una encuesta a profesores de las diferentes carreras que se dictan en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Santa Fe, Argentina. En esta comunicación presentaremos los resultados de dicha encuesta. Es importante aclarar que este trabajo es una de las actividades propuestas de una tesis doctoral en Educación



en Didáctica de las Ciencias Experimentales, que se está realizando en la FBCB-UNL.

METODOLOGÍA

En este trabajo se utilizó un diseño no experimental, descriptivo, tipo encuesta, con un enfoque metodológico cuantitativo. Se elaboró un instrumento *ad hoc* para que respondan voluntariamente profesores, con reconocida trayectoria en el dictado de sus asignaturas, de las carreras que se dictan en la FBCB-UNL, en la que se les solicitó indiquen: -Asignatura. -Cuatrimestre en el que se encuentra la asignatura en el plan de la carrera, -Cargo. Y que además respondan: -¿Necesitan los alumnos del dominio de contenidos matemáticos para el desarrollo de sus clases? -Si su respuesta es afirmativa, ¿considera Ud. que el no dominio de dichos contenidos por parte de los alumnos es un obstáculo para la comprensión y desarrollo de los contenidos propios de su materia? Si su respuesta es afirmativa y por último -¿Podría, por favor, detallar cuáles son esos contenidos, ordenándolos de mayor a menor en cuanto al grado de obstaculización para su asignatura?

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se entregó el formulario a más de 50 docentes, de los cuales respondieron 37, de primero a quinto año, que dan clases de teoría y/o práctica en 34 materias diferentes en 5 de las 7 carreras que se dictan en la FBCB, de las dos que no contestaron, solo Licenciatura en Administración de la Salud tiene Matemática en su currículum.

De todos los docentes encuestados solo uno de quinto año dijo no necesitar contenidos de matemática para el dictado de su asignatura, indicando esto que **el 97,3% de los encuestados necesita de contenidos de Matemática para el desarrollo de su materia**. De los que respondieron a esta pregunta afirmativamente, un docente de práctica de Física de primer año considera que no es un obstáculo para el desarrollo de su asignatura y un docente de teoría de Inmunología Básica, de cuarto año, no respondió la consigna, situación que tal vez podría considerarse como que considera que no es un obstáculo. Los resultados indican que **el 94,4% de los encuestados considera que el no**



manejo, por parte de los alumnos, de contenidos de matemática básica obstaculiza el normal desarrollo de sus asignaturas.

En el caso de los profesores de asignaturas no matemáticas de primer año, respondieron docentes de Química General, Química Inorgánica, Química Orgánica, Física General y Termodinámica, coincidieron en que los temas en que más dificultades tienen los alumnos son: 1. “resolución de ecuaciones: despejar incógnitas y pasaje de términos”; 2. “operar con logaritmos y exponenciales, uso de calculadora”; 3. “construir gráficas e interpretarlas (función lineal y cuadrática); 4. “Razones y proporciones: conversión de unidades, regla de tres simple”, 5. “nociones de geometría: cálculo de áreas y volúmenes”. 6. “nociones básicas de vectores: operaciones y proyecciones”

Los temas 1 a 5 son contenidos del CADM y el 6, se da en algunas escuelas secundarias técnicas y es desarrollado en la primera Matemática de todas las carreras cuyos docentes respondieron el cuestionario. Por otra parte los docentes que mencionaron este tema son los de Física, que se dicta luego de que los alumnos al menos regularizaron la asignatura de matemática en que se da dicho tema.

En el caso de profesores de segundo año, respondieron docentes de Anatomía e Histología, Física I y II Físicoquímica, Fundamentos de Alimentación y Nutrición, Química Analítica, Química Biológica y Química Orgánica I y II, coincidieron en los temas 1 a 6 mencionados por los docentes de primer año y agregaron el tema 7. “Cálculo: derivadas, integrales, análisis de funciones”.

De tercer año respondieron docentes de Bromatología y Química de los Alimentos, Microbiología de los Alimentos, Microbiología General, Morfología Normal, Química Biológica, Química Sanitaria. Los docentes coincidieron en los temas 1 a 5, pero agregaron 8. “Tratamiento estadístico de datos”. Este tema se da en Estadística, que en la mayoría de las carreras es una asignatura de segundo año, segundo cuatrimestre, excepto para Licenciatura en Saneamiento Ambiental, Licenciatura y Tecnicatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo, que se da en tercer año, primer cuatrimestre.

De cuarto año, respondieron profesores de Bromatología, Inmunología Básica, Operaciones y Procesos Biotecnológicos I y II, Toxicología General, Alimentaria y Laboral, Toxicología y Química Legal, Toxicología de los alimentos, manifestaron tener inconvenientes con los temas mencionados por los docentes de años anteriores 1, 2 y 3, 7 y 8. Aparecen dos nuevos contenidos: 9. “Ecuaciones diferenciales”, 10. “Álgebra lineal, vectores y tensores”. Cabe aclarar que profesores de Inmunología Básica dijeron necesitar de contenidos de matemática para sus clases, no lo consideran un obstáculo y no detallaron contenidos. Por otra parte, las asignaturas Procesos Biotecnológicos I y II solo se dan en



Licenciatura en Biotecnología, y en esta carrera se dan, como asignaturas obligatorias: Matemática General, Análisis Matemático, Métodos Matemáticos, Estadística y como optativas Complementos de Ecuaciones diferenciales y Complementos de Estadística. En esta carrera se dan todos los temas que se piden excepto tensores.

De quinto año respondieron docentes de Nutrición, Toxicología, Farmacología y Bioquímica Legal y Tratamiento de efluentes. En este nivel, los docentes encuestados de la última asignatura nombrada manifestaron no necesitar de herramientas de Matemática para el desarrollo de sus clases, los restantes coincidieron en los temas 1, 2, 3 y 8 ya mencionados por los docentes de los años anteriores.

CONCLUSIONES

El análisis de las encuestas muestra, según la opinión de los docentes de las asignaturas no matemáticas de las diferentes carreras, que los alumnos no poseen el dominio de contenidos de matemática básica que son necesarios para el desarrollo de sus clases, considerándolo un obstáculo cognitivo para el desarrollo de sus asignaturas. Este resultado estaría indicando que los alumnos, si bien han aprobado las asignaturas de matemática, no logran transponer los temas de matemática a las otras asignaturas. Este hallazgo es un llamado de atención para los profesores de Matemática, implica que deberían repensarse las clases de Matemática haciendo hincapié en la contextualización de los conceptos mediante la resolución de problemas aplicados y diseñando tareas que tiendan al logro de un aprendizaje significativo.

Palabras clave: Enseñanza. Matemática. Carreras no matemáticas.

REFERENCIAS

CAMARENA GALLARDO, P. La matemática en el contexto de las ciencias. En **Innovación Educativa**, vol. 9, n. 46, 15-25. Enero-marzo, 2009.



CAMPAGNO, L. La enseñanza en la universidad Aportes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En **Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria**. Año 3, n. 3, 10-14. 2008.

MORENO OLIVOS, T. La enseñanza universitaria: una tarea compleja. En **Revista de la Educación Superior** Vol. XXXVIII (3), N. 151, 115-138. Julio-Septiembre de 2009.

RODRIGUEZ, M. La matemática y su relación con las ciencias como recurso pedagógico. En **Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas**. Vol 77, 35 – 49. Julio 2011.

TARZIA, D. “Esta disciplina se aplica en todas las ciencias”. En Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Comunicación, Divulgación Científica. 24/4/2015. Disponible en <http://www.conicet.gov.ar/esta-disciplina-se-aplica-en-todas-las-ciencias/> Último acceso: 15 de abril de 2017.



**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR QUE ATUA NA MODALIDADE DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA NO CAMPO EM ITABUNA-BA**

Lisângela Silva Lima¹
Arlete Ramos dos Santos²
Lizandra Silva Lima³

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados preliminares de uma pesquisa em andamento intitulado: “O Plano de Ações Articulados - PAR e as políticas educacionais em municípios da Bahia⁴”, o qual tem como objetivo, investigar os impactos das políticas educacionais, tendo como foco a dimensão formação continuada do professor da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA no Campo. Entretanto, nesse texto, optamos por descrever os dados evidenciados inicialmente, apenas no município de Itabuna - BA. O município de Itabuna localiza-se no Sul do Estado da Bahia, em uma região denominada Costa do Cacau. Possui uma área total de 432,244 km² e está localizada a 426 quilômetros da capital da Bahia e uma população de 204.667 habitantes, conforme contagem populacional de 2010, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. A estimativa de 2014 o IBGE prevê uma população de 218.925 habitantes.

A Educação de Jovens e Adultos do Campo no município de Itabuna encontra-se organizada na estrutura de Ciclo de Aprendizagem, tem assim o desafio de promover aprendizagens permanentes, organizando situações educativas adequadas às necessidades do educando. O profissional da educação que atua junto a essa modalidade precisa, por

1 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Integrante do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação Do Campo, o qual está inserido no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas - CEPECH do Departamento de Ciências da Educação - DCIE da UESC – BA, com registro no CNPQ. Endereço eletrônico: lisangelalivre@hotmail.com

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

3 Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Integrante do Grupo de Estudos Coletivo Paulo Freire da UESC – BA. Endereço eletrônico: lizandrasl@yahoo.com.br

4 Projeto em andamento intitulado: As políticas públicas educacionais do PAR em municípios da Bahia, financiado pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, com a participação de bolsistas da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia – FAPESB.



sua vez, também utilizar novas tecnologias para enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, além de desenvolver uma formação contínua durante o processo ensino e aprendizagem.

Em se tratando do suporte legal da EJA, a LDBEN nº 9.394/96 prevê que a Educação de Jovens e Adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos do Ensino Fundamental e Médio, conforme demonstrado nos artigos Art. 37, § 1º e §2º. As Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, resolução CNE/CEB nº 01/2000, a definem a como modalidade da Educação Básica.

A educação do campo nasceu das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos. Dessas lutas pela educação do campo, até a atualidade, pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo que reconhecem e legitimam as lutas levando em consideração as suas especificidades: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Parecer CNE/CEB nº 1/2006; Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Dentre essas políticas educacionais sinalizadas obtidas por meio da luta da Educação do Campo são de extrema importância, a exemplo do Decreto 7.352/2010, assinado pelo governo Lula, o qual elevou a Educação do Campo à condição de política de Estado.

Na tentativa de estabelecer o regime de colaboração entre os entes federados no Brasil em matéria educacional é que o governo federal construiu e lançou o Plano de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, 2007). O PAR nasceu do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE). O mesmo, formulado pelos Estados e municípios e tem a duração de quatro anos, reúne ações e metas necessárias à melhoria da qualidade da educação nestes locais. Segundo o MEC, trata-se de um planejamento multidimensional e é coordenado pelas secretarias municipais de educação, mas deve ser elaborado conjuntamente entre gestores, professores e comunidade local.

A Secretaria de Educação - SEC possui uma política de formação continuada específica que busca atender a todos os professores dos diversos segmentos e modalidades da rede municipal, abrangendo temáticas pertinentes à prática educativo-pedagógica. Sendo assim, não se percebe que a SEC defende uma política especificada para o professor que atua no campo e não estabelece parceria para tal ação, junto ao PAR.

METODOLOGIA



A metodologia da nossa pesquisa consistiu das análises dos instrumentos de coleta de dados utilizados, como aplicação dos questionários e entrevistas. Sendo apenas analisadas no momento atual as entrevistas, pois, os questionários estão em processo de tabulação dos dados. O método utilizado durante esse trabalho foi o materialismo histórico dialético.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

A entrevista foi construída de forma semiestruturada, consentindo assim, que o pesquisador realizasse alterações ou ajustamentos. Os nomes dos sujeitos e das instituições de ensino utilizados no texto são fictícios, a fim de preservar a identidade dos mesmos. Segundo Lüdke e André (2013, p.39), a grande vantagem dessa técnica é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Sendo assim, entrevistamos o coordenador municipal da Educação do Campo o professor João José Souza, no qual, perguntamos se SEC possui uma proposta de formação continuada específica embasada nos princípios da Educação do Campo.

Existia um grupo de formadores para os professores do Campo, com parceria Escola Ativa, onde os dois supervisores junto com as coordenadoras do campo realizavam a formação dos micros centros, que era a formação específica dentro da temática da Escola Ativa, mensalmente. Na gestão 2013-2016, construiu um grupo de formadores da rede, pensando em desenvolver uma política de formação para os professores do campo. Esse grupo de formadores foi substituído e nós fizemos esse momento com os professores. Posteriormente foi indicado um professor para dar continuidade aos trabalhos de formação estudando as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as escolas do Campo (...). No primeiro momento foi direcionada para os coordenadores, que multiplicariam com os professores.

Diante das colocações do coordenador municipal da Educação do Campo percebe-se que o município não proporciona a concretização de uma educação do campo eficaz visto que, a proposta político-pedagógica não atende aos princípios da referida modalidade de ensino, que mesmo a coordenação tendo o cuidado de oferecer uma política de formação continuada para o professor verifica-se pouco interesse e envolvimento dos presentes em



abraçar e defender a educação do campo no município.

Entrevistamos a coordenadora pedagógica de quatro escolas do campo que compõe o núcleo (V), Anna Laura Brilho – Itabuna – BA e perguntamos como é realizada a formação continuada dos professores que atuam na EJA do Campo.

Na gestão passada, nós tínhamos o núcleo do campo que todas as formações eram voltadas para o campo, especificamente. Nós elencávamos as necessidades que eram urgentes e a gente fazia seminários, trocas de experiências, fazíamos mostras de trabalhos, visitas, mas era coisa bem nossa mesmo. E na mudança de gestão o foco mudou, não tem um olhar específico para ofertar uma educação no campo da forma que precisa ser, defendendo o sujeito que lá se encontra e hoje em dia, nós é que insistimos.

Diante do apresentado pela coordenadora pedagógica é possível reafirmar que o município de Itabuna - BA, no que trata da formação continuada para os professores que atuam na EJA em escolas que ficam localizadas no campo não oferece uma proposta de formação que atenda as especificidades da referida modalidade de educação de jovens e adultos no campo, chegando a negar os princípios educativos levando em pertinência o espaço geográfico e o público camponês.

Vale salientar que mediante as entrevistas realizadas com os profissionais que atuam na Educação do Campo no município de Itabuna-Bahia, foi compartilhado por todos que apesar de o município ter feito a adesão ao PAR, e que apresenta em uma das suas dimensões a formação de professor, os mesmos, não tem conhecimento e nunca tiveram acesso aos documentos que referenda o mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado permitiu compreender os retrocessos e as dificuldades na implementação do Plano de Ações Articuladas, no que se refere à Política de Formação de Professor da Educação de Jovens e Adultos no/do Campo.

Investir na formação do professor da EJA do/no Campo consiste em dar-lhe subsídios e condições de questionar as suas funções nesta modalidade de ensino enquanto articulador do trabalho pedagógico. Sendo assim, de grande valia que o processo de formação continuada não se constitua apenas como um momento de aperfeiçoamento da prática pedagógica, mas um processo de formação crítica e reflexiva, elevando ao



autoconhecimento intelectual, emocional, pessoal e organizacional do sujeito.

Para Nóvoa (1995, p.119),

a formação permanente deve constituir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino.

Temos clareza de que, um dos desafios do professor consiste em aprimorar incessantemente o seu “ser profissional”, educando-se a cada dia para exercer com sabedoria a sua profissão, num propósito de alcançar níveis mais aprofundados do conhecimento por meio dos estudos, dos diálogos, das discussões e, principalmente, da possibilidade de refletir a própria prática para provocar mudanças significativas no processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Plano de Ações Articuladas – PAR. Formação Continuada. Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

BELLO, Isabel Melero. **O Plano de Ações Articuladas como Estratégia Organizacional dos Sistemas Públicos de Ensino:** avanços, limites e possibilidades. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0234.pdf>. Acesso em: 25 de mai de 2015

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas.** Brasília, DF, MEC, 2007.

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

_____. Parecer CNE/CEB nº23/2008, que institui **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA.**



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=290630>. Acessado em: 11/01\2013

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.



VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: O OLHAR DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE

Lisy Cathalá de Carvalho¹
Tânia Rocha de Andrade Cunha²

INTRODUÇÃO

A violência perpetrada contra a mulher, manifesta-se em especial na relação conjugal, ainda considerada por muitos como algo “natural” e muitas vezes banalizada, por tratar-se de um fenômeno sociocultural. Segundo Cunha (2007, p.37) “a violência contra as mulheres é considerada uma violação dos direitos humanos mais praticadas e menos reconhecidas no mundo”. De acordo com a (Organização Mundial da Saúde, 2002) a violência contra a mulher é um problema de saúde pública, afetando a integridade psicológica, física e sexual da mesma.

As consequências das violências são profundas, elas afetam desde a saúde, o bem-estar emocional da mulher e a paz da família. Neste sentido, está é uma pesquisa em fase inicial, que aborda a violência sofrida pelas mulheres no âmbito conjugal, a partir do olhar dos profissionais de saúde que atendem na Unidade de Saúde da Família em Vitória da Conquista-BA. Considerada como estratégia do Sistema Único de Saúde (SUS), as Unidades de Saúde da Família (USF) orientam, promovem e previnem agravos ligados a saúde da família (Brasil, 1997a).

O objetivo principal desta pesquisa, é analisar a percepção dos profissionais em relação as violências perpetradas contra a mulher, em especial a vítima de violência conjugal. Visando alcançar tal objetivo, utilizaremos o recurso da entrevista semiestruturada, acordando o impacto das violências sofridas pelas mulheres, e averiguando se os mesmos orientam e encaminham as vítimas aos serviços de saúde de apoio à mulher.

A violência contra a mulher é considerada como um problema de saúde pública, etorna-se relevante que os profissionais da área da saúde, sejam dotados de conhecimentos e capacidades

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em *Memória: Linguagem e Sociedade* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: lisynthacathala@hotmail.com

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



destinados a orientar e encaminhar as mulheres vítimas de violências.

Como estratégia de divulgar o objeto de pesquisa, especificado em violência conjugal, na visão dos profissionais de saúde, a apresentação no **XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, intitulado: “Estado, política e sociedade: está o mundo de ponta cabeça?”**. Realizado no ano de 2017, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/Campus de Vitória da Conquista, Bahia, se faz importante para a socialização da temática escolhida.

METODOLOGIA

A pesquisa será desenvolvida na Unidade de Saúde da Família, do Bairro Conveima em Vitória da Conquista – BA. Os nossos sujeitos da pesquisa serão os multiprofissionais da saúde, composto por: médicos, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, agentes comunitários de saúde, dentistas, assistentes sociais e psicólogos. Para a coleta dos dados empíricos, realizaremos entrevistas semiestruturadas com perguntas relacionadas à violência contra a mulher e conjugal, com o intuito de analisar o conhecimento dos profissionais, sobre as violências contra as mulheres, em especial a violência conjugal, além de identificar se essas mulheres são encaminhadas aos centros de apoio. Em termos gerais, nossa pesquisa, de caráter qualitativa tem a pretensão de interpretar o sentido das falas, pois visa capturar as atitudes subjetivas das realidades e vivências, descrevendo assim a interpretação e visão dos entrevistados sobre os assuntos abordados (CHIZZOTTI, 2006, p.20).

DISCUSSÃO

As discussões sobre violências de gênero, especificamente as violências contra as mulheres, é um campo complexo, que envolvem desigualdades sociais. Historicamente as desigualdades são socialmente produzidas, pois existem normas e condutas que modelam as relações entre as pessoas. Segundo Cunha (2007, p.29) “o gênero serve para designar as relações sociais entre as categorias de sexo, reordenando as definições dos papéis sexuais, como papéis socialmente definidos para os homens e para as mulheres”.



Analisar a violência, em função da desigualdade de gênero e as suas múltiplas causas é um fenômeno complexo. Mas de um modo geral, a violência se dá contra os seres humanos e contra a sociedade. Portanto, a relação de gênero é um fator primordial para a manifestação da violência. De acordo com Saffioti (2004, p.17):

O entendimento popular da violência apoia-se em um conceito, durante muito tempo, e ainda hoje, aceito como o verdadeiro e único. Trata-se da violência como ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral.

Esta compreensão permite abrir o leque da violência de gênero, que pode ocorrer entre homem e mulher, entre adolescentes, entre crianças, entre idosos, ou entre homens ou entre mulheres. Todavia, o meio de propagação da violência de gênero se dá em maior parte entre homem e mulher, mais precisamente, na relação de poder do homem em subjugar a mulher, pois está se ampara nos resquícios patriarcais (Saffioti, 2004).

A violência contra a mulher é uma realidade presente na vida da maioria das mulheres e independe da classe social, etnia, raça e orientação sexual. Em sua maioria, a violência é perpetrada pelo homem. Saffioti (2004, p. 45) diz que “as desigualdades entre homens e mulheres são resquícios do patriarcado, que não mais existe como antes, mas sempre está em transformação”. Socialmente o homem é tido como um ser forte e viril, embasando culturalmente a violência contra a mulher.

A violência conjugal, é uma manifestação comum, e segundo Cunha (2007, p.63) “o drama da violência, especificamente a conjugal, atravessa todas as sociedades. O número de mulheres que se queixam de maus-tratos é cada vez maior, embora nem todas tenham coragem de denunciar os episódios de violência a que são submetidas”. É considerado um fenômeno polissêmico, que pode ser expressada de várias formas. Diante disso, a mulher que sofre violência conjugal, pode estar inserida e entrelaçada às violências, doméstica e intrafamiliar.

Como seu nome diz, violência doméstica está relacionada aos acontecimentos violentos que acontece no seio de uma família. Não necessariamente os indivíduos precisam ser parentes ou possuírem algum vínculo sanguíneo. Para caracterizar como violência doméstica é necessário que os acontecimentos ocorram entre pessoas que residem no mesmo ambiente ou unidade domiciliar.

Já a violência intrafamiliar, é um tipo de violência que envolve exclusivamente integrantes da família. Sendo muitas vezes de difícil detecção. Conforme Cunha (2007,



p.53):

A violência intrafamiliar é uma das formas mais comuns de manifestação da violência e, no entanto, uma das mais invisíveis, pois é o tipo de violência que ocorre no âmbito das relações de intimidade entre integrantes e ex-integrantes de uma mesma família, tendo normalmente a residência como espaço físico de sua manifestação. A violência intrafamiliar pode ser física, sexual ou psicológica. Esta última acompanha sempre as duas primeiras e é de difícil estudo e mensuração, quando ocorre isoladamente.

Essas violências acontecem entre os espaços públicos ou privados. Segundo Cunha (2007, p 41) “a violência de gênero, a violência contra a mulher e a violência doméstica ocorrem em qualquer lugar”. Os abusos físicos, sexuais de meninas, estupros, violência doméstica, assassinatos de mulheres, mutilações, além de abusos morais, verbais e psicológicos, são as várias formas de manifestação e agressão destinada às mulheres, em todas as sociedades e independem do lugar.

Em relação a saúde, o Ministério da Saúde Pública do Brasil, declarou que, a família, é uma das principais estratégias do Sistema Único de Saúde (SUS) (Brasil, 2007a). Criando as Unidades de Saúde da Família, que por sua vez compreendem a noção familiar, como foco de assistência aos diferentes fatores que interferem no processo saúde-doença. A valorização dos saberes da equipe multiprofissional que atua nas Unidades de Saúde da Família (USF) fundamenta o processo saúde-doença.

O objetivo geral das (USF) é a prestação da assistência integral à população, elegendo a família e o seu espaço social como núcleo básico de abordagem no atendimento à saúde; a intervenção sobre os fatores de risco a que esta população está exposta, humanizando as práticas de saúde por meio de estabelecimento de vínculo de confiança e contribuindo para a democratização do conhecimento do processo saúde-doença (BRASIL, 1997c).

Os profissionais das (USF) instalados nos bairros da cidade possuem contato direto com as famílias locais, deste modo, visto pelo contexto social, que envolvem as mulheres, surge o questionamento: qual o olhar dos profissionais de saúde em relação a mulher que sofre violência conjugal?

Em uma pesquisa realizada com 17 profissionais da Unidade Básica de Saúde (UBS) da cidade de Botucatu-SP, do ano de 2010, foi constatada que de uma forma geral, os profissionais de saúde, apresentam dificuldades em lidar com problemas relacionados as violências, independente da formação, pois possuem visão restritamente biomédica, priorizando intervenções técnicas e cultuando uma lógica curativa que não contempla a complexidade da violência como problema de saúde pública (Oliveira; Almeida; Morita;



2011).

A importância desta pesquisa se faz pela contribuição social, em detectar o conhecimento dos profissionais de saúde, sobre as violências de gênero, mais especificamente, a violência contra a mulher nas relações conjugais em loco, ou seja, na Unidade de Saúde da Família do bairro Conveima em Vitória da Conquista-BA.

CONCLUSÃO

Ao discutir as questões das violências contra as mulheres, torna-se importante traçar o desenvolvimento da compreensão sobre as diferenças do que significa ser homem ou mulher em uma sociedade de valores construídos na raiz patriarcal. Neste contexto, as relações de gênero, afirmam as diferenças sociais entre homens e mulheres, favorecendo as diversas formas de violências, acentuada principalmente sobre as mulheres. Diante do exposto e com base na literatura levantada, fica clara a necessidade de abordar a temática da violência contra a mulher, especificamente a violência conjugal, a partir do olhar, do conhecimento e das decisões dos profissionais da área da saúde da família da rede pública. Visto que o número de mulheres que sofrem violências conjugais, é cada vez maior, e sabe-se que nem todas têm coragem de denunciar os episódios a que são submetidas.

Palavras – chave: Mulher. Saúde da família. Violência conjugal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Coordenação de Saúde da Comunidade. Saúde da Família: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial.** Brasília. Ministério da Saúde, 1997a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde da Família: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial.** Brasília, DF, 1997c.

CUNHA, Tânia Rocha Andrade. **O preço do Silêncio: mulheres ricas também sobrem**



violência. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa e seus fundamentos filosóficos. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**, p. 19-31, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Brasília: OMS, Opas; 2002.

OLIVEIRA, Cristiano Claudino; ALMEIDA, Margareth Aparecida Santini de; MORITA, Ione. Violência e saúde: concepções de profissionais de uma Unidade Básica de Saúde. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022011000300016>> Acesso em: 18 abr. 2017

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, (Coleção Brasil Urgente), 2004.



**AValiação INSTITUCIONAL: UMA PROPOSTA DE PESQUISA A PARTIR DA
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO DA GESTÃO ESCO-
LAR**

Lizandra Silva Lima¹
Lisângela Silva Lima²

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, focalizamos a importância da avaliação institucional, visando então, resgatar as contribuições que emanam do conjunto prática pedagógica e avaliação da gestão. Para elucidar essas questões, buscou-se o referencial teórico Balzan, Garrido, Freitas, Pimenta, Sobrinho, teóricos que afirmam que a gestão é um processo de construção de saberes, sendo importante pensar no educador como um ser total, com sua identidade profissional associada à identidade pessoal, concepções, crenças, valores e projeto de vida, como ele foi educado, como é ser educador e de que forma esse percurso influencia suas ações.

Se o compromisso assumido é com a democratização do ensino, há que investir na construção de propostas de avaliação que se pautem por outros princípios, tendo como finalidade subsidiar as instituições educacionais na definição de prioridades e encaminhamento de decisões que possibilitem o seu aprimoramento, com vistas ao desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

O gestor educacional precisa promover uma gestão participativa e democrática, fortalecendo e envolvendo toda a equipe pedagógica. Desta forma, cabe também ao gestor, servir e liderar, compartilhar acertos e insucessos, ajudar, acolher, aceitar críticas e opiniões, criar ambiente que envolva prazerosamente toda a instituição e acima de tudo

1 Especialista em Educação Infantil – UESC; Especialista em Gestão Escolar – Vasco da Gama; Professora Efetiva da Rede Municipal de Itabuna-Bahia; Integrante do Grupo de Estudos Coletivo Paulo Freire da UESC – BA. Endereço eletrônico: lizandrasl@yahoo.com.br

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



fazer do seu trabalho uma realização prazerosa voltada para a educação dos alunos, da sua equipe e da sua comunidade, valorizando sempre o conhecimento e a realização pessoal e coletiva dos presentes.

METODOLOGIA

A metodologia da nossa pesquisa consistiu das análises dos instrumentos de coleta de dados utilizados, como aplicação dos questionários e entrevistas. Sendo apenas apresentados nesse trabalho os resultados das entrevistas. O método utilizado durante esse trabalho foi o materialismo histórico dialético.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

A entrevista foi construída de forma semiestruturada, consentindo assim, que o pesquisador realizasse alterações ou ajustamentos. Os nomes dos sujeitos e da instituição de ensino utilizados no texto são fictícios, a fim de preservar a identidade dos mesmos.

Sendo assim, entrevistamos a gestora Unidade Escolar pesquisada que fica localizada na zona urbana, município de Itabuna-Bahia, a professora Maria Luisa de Jesus, no qual, perguntamos sobre qual o impacto da Avaliação Institucional para a instituição de ensino?

A avaliação institucional é essencial para firmar as propostas do Projeto Político-Pedagógico, pois, muito mais que olhar distante, a avaliação institucional requer a postura dinâmica de conhecer, produzir e cimentar as relações, de construir a articulação e a integração dos diversos níveis, áreas e dimensões institucionais. (...) A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico. Não se trata apenas de conhecer o estado da arte, mas também de construir. (...) A avaliação é a saída do comodismo, pois permite por meio do diagnóstico, a elaboração de propostas de ações, do estabelecimento de metas e melhorias, do resultado a ser obtido, ancorados num planejamento participativo e numa gestão democrática, conduzida por gestores que sabem liderar.



Diante das colocações da gestora, percebe-se que a avaliação institucional tem ganhado espaço no/para o desenvolvimento e consolidação da aprendizagem nas instituições de formação da pessoa humana. E que os resultados da avaliação devem ser analisados como indicadores para análise do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais, na construção de uma educação de qualidade para toda a população.

Nessa perspectiva, avaliar tem que ser constante, tornando-se, um processo diário, no qual os julgamentos e resultados devem ser construídos com observações que visem o desenvolvimento qualitativo. Isso significa que dados e relatórios devem ser consideráveis, mas os sujeitos do processo são importantes na observação e no desenvolvimento. “... Ao pensar a sua própria realidade em sua ação avaliativa interna e externa, ela articula a teoria e a prática e realimenta as dimensões científicas e pedagógicas...” (BALZAN & SOBRINHO, 2000, p. 65).

Avaliar o desempenho de uma instituição vai muito mais além de sua realização. Deve-se pensar em resultados que possam privilegiar os educandos, os educadores, a comunidade e outros possíveis parceiros que envolvem com a instituição, pois o coletivo ajuda a destacar qual o melhor caminho na busca de qualidade da educação.

Pensando na garantia de uma educação por excelência, que entrevistamos a coordenadora pedagógica da referida escola, Professora Maria Eduarda de Souza – Itabuna – BA e perguntamos o que a prática pedagógica pode ou não influenciar para a concretização de uma educação de qualidade.

a prática pedagógica requer que se pense de forma dialética e que se faça educação para toda a sociedade, ainda que, através de diferentes meios e em diferentes espaços sociais. À medida que esta sociedade se torna tão complexa, há que se expandir a intencionalidade educativa para diversos outros contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessária ao exercício pleno da cidadania. Sendo necessário, também, a importância do trabalho coletivo como desencadeador de uma nova postura educativa, acreditando-se que é necessário e urgente acontecer um redirecionamento na proposta de trabalho da gestão escolar.

Diante do apresentado pela coordenadora pedagógica é possível reafirmar que trata da prática pedagógica como uma ação coletiva como desencadeador de uma nova postura educativa, acreditando-se que é necessário e urgente acontecer um redirecionamento na proposta de trabalho da gestão escolar.

No estudo sobre a prática pedagógica como eixo da reflexão, reconhecemos,



inclusive as limitações e dificuldades da instituição escola e do/a professor/a para colocar em ação a prática reflexiva. Em nosso estudo, entretanto, constatamos que o/a professor/a ao lidar com as situações problemáticas de sua prática, procura interpretá-las, envolvendo-se conscientemente no contexto de sua experiência para reorientar suas ações através de um processo criador. A reflexão apresenta-se, então, como marca das deliberações que o/a professor/a toma no exercício profissional. No entanto, vale ressaltar que, acreditamos na possibilidade de desenvolvimento de práticas docentes crítico-reflexivo, mas compreendemos que tais práticas podem, eventualmente, ter obstáculos, mas, é de fundamental refletir conjuntamente sobre as diferentes questões que permeiam o trabalho pedagógico.

Segundo Freitas (2002, p.43), as reformas educativas atuais colocam os educadores em confronto com dois desafios: reinventar a escola como local de trabalho e reinventar a si mesmo como pessoa e profissional da educação. Isto é um indicativo de que os educadores precisam não apenas colocar em questão o reinventar de suas práticas educativas, no sentido de repensar suas atitudes, concepções, métodos e conhecimentos sobre o processo de aprendizagem do discente, como também reinventar suas relações profissionais que começam com a observação de sua postura em relação ao outro.

Contribuindo com as discussões em torno da questão, Pimenta (2002, p. 67), faz, inicialmente, uma recomendação para que se repense o emprego da terminologia professor/a reflexivo/a, referindo-se aos riscos de esvaziamento da terminologia nas discussões acerca do/a professor/a e de sua prática. Argumenta que a transformação crítica da prática e a solução dos problemas do cotidiano da sala de aula requer, além da atitude reflexiva, o intercâmbio entre práticas da escola e contextos socioculturais mais amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino enquanto prática social e a atividade docente em seu significado político.

Todavia, o processo de reflexão consolidar-se lentamente e implica no redimensionamento da consciência profissional, do saber e do fazer. Implica, singularmente, no estabelecimento do/a professor/a como profissional que produz saberes peculiares ao seu ofício. Por fim, devemos realçar que essa produção de saberes profissionais resulta da reflexão crítica, sistemática, individual e, principalmente, coletiva vivenciada pelo docente no transcurso de sua ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Após um processo de reflexão no decorrer desse estudo, entendemos que o ato reflexivo no processo da prática pedagógica e avaliação da gestão constituem razões fundamentais para a produção de conhecimento e transformação.

O que esperamos, é que a comunidade escolar passe a entender a avaliação como uma necessária forma de prestação de contas à sociedade, assim como, parte de um Planejamento Estratégico Institucional, direcionador de mudança, realizando-a com o nível de seriedade que lhe cabe, e entendendo-a como instrumento indispensável ao aperfeiçoamento e progresso de toda instituição de ensino.

Espera-se que novos estudos possibilitem aos gestores ampliar o caminho trilhado com alternativas que despertem a alegria de realizar um trabalho sucedido, voltado para os aspectos que integram a avaliação institucional e a avaliação no processo de formação plena da pessoa humana.

Neste estudo compreende-se que a prática pedagógica requer que se pense de forma dialética e que se faça educação para toda a sociedade, ainda que, através de diferentes meios e em diferentes espaços sociais. À medida que esta sociedade se torna tão complexa, há que se expandir a intencionalidade educativa para diversos outros contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessária ao exercício pleno da cidadania. Destaca-se, também, a importância do trabalho coletivo como desencadeador de uma nova postura educativa, acreditando-se que é necessário e urgente acontecer um redirecionamento na proposta de trabalho da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

BALZAN, Newton Cesar; SOBRINHO, José Dias (Orgs.). **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, Helena. A pedagogia das Competências como “Política” de formação e “Instrumento” de Avaliação. In: VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação: Políticas e Práticas**. Papyrus. São Paulo: 2002 p, 43 a 64.

GARRIDO, Selma Pimenta. **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. Cortez. São Paulo: 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOBRINHO, Elias Camila. **Gestão Escolar**. Rio de Janeiro, 2003.



**PROCESSOS FONOLÓGICOS NA PRODUÇÃO ORAL DE INDIVÍDUOS COM
SÍNDROME DE DOWN: UMA ANÁLISE DESCRITIVA**

Luana Porto Pereira Souza¹
Marian S. Oliveira²
Vera Pacheco³

INTRODUÇÃO

A síndrome de Down (SD) é considerada uma das mais comuns entre as alterações genéticas que comprometem o desenvolvimento global do indivíduo. A primeira descrição fenotípica de uma pessoa com SD foi realizada em 1866 pelo médico britânico Langdon Down e apenas em 1958 é que o médico francês Jerome Lejeune relacionou as características descritas por Langdon Down a uma alteração genética (THOMPSON; THOMPSON, 1998), que passou a ser conhecida como síndrome de Down.

Ao nascer com essa síndrome, a criança, além de características fenotípicas peculiares, apresenta um desenvolvimento físico, cognitivo e linguístico mais lento. As dificuldades na aquisição e produção da fala estão diretamente relacionadas a alguns aspectos, como hipotonia muscular generalizada e peculiaridades do trato vocal da pessoa com SD.

Pesquisas feitas por Oliveira (2011), Pereira et al. (2014) e Oliveira et al. (2015), com pessoas com SD brasileiras, apontam que a protusão da língua, comum em indivíduos com SD, e a hipotonia influenciam na qualidade acústica das vogais produzidas por eles.

Além das diferenças acústicas nas vogais realizadas por pessoas com SD, podemos perceber dificuldades por parte desses sujeitos para a produção dos demais segmentos da língua, de modo que é comum apresentarem trocas e apagamentos mesmo na idade adulta, na maioria dos casos. Considerando isto, acreditamos que ocorram, na produção oral desses sujeitos, processos fonológicos (PFs) de substituição e estrutura silábica.

1 Possui graduação em Letras Modernas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e mestrado em Linguística, pela mesma instituição. Atualmente faz parte do grupo de pesquisa em Fonética e Fonologia e síndrome de Down. Endereço eletrônico: portop91@gmail.com

2 Possui Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Endereço eletrônico: mdossoliveira@gmail.com

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



Assim, objetivamos neste trabalho apresentar uma análise descritiva dos principais processos fonológicos na fala de pessoas com essa síndrome que já passaram da fase de aquisição. O trabalho em questão levanta, classifica e quantifica os PFs encontrado na fala de oito sujeitos com Down.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, foram utilizados dados de fala pertencentes ao Banco de Dados do Núcleo Saber Down (CNPq/ MEC/UESB), que consistiram em gravações de: a) nomeação espontânea e de b) fala espontânea.

A coleta de dados de fala de nomeação espontânea consistiu em cinco gravações em vídeo e três gravações em áudio de oito sujeitos (cinco do sexo masculino- doravante SM1, SM2, SM3, SM4 e SM5; e três sujeitos de sexo feminino- doravante SF1, SF2, SF3). A idade desses sujeitos varia entre dez e trinta anos, todos em idade escolar, adolescentes e adultos, em que a maioria é analfabeta ou está em fase de alfabetização.

Estes sujeitos nomearam cerca de 110 imagens que correspondem a palavras com diferentes fonemas e configurações silábicas, incluindo nomes de animais, objetos e frutas. Para o *corpus* montado na nomeação espontânea, foram consideradas, no máximo possível, as diferentes possibilidades de organização do sistema do português brasileiro – silábicas, fonotáticas.

A coleta de fala espontânea consistiu em 11 gravações dos atendimentos do Núcleo Saber Down (CNPq/ MEC/UESB), em que foram identificadas as palavras que apresentavam processos fonológicos entre as conversas, momento de expressão oral, encontradas nas gravações.

As gravações utilizadas foram as de quatro sujeitos (três do sexo masculino- doravante SM6, SM7 e SM8; e um sujeito do sexo feminino- doravante SF4). A idade desses sujeitos variava entre 10 e 20 anos de idade, sendo, crianças, adolescentes e jovens em processo de alfabetização.

Nos dados de nomeações analisadas, foram encontradas cerca de 185 ocorrências de processos fonológicos; e nos dados de fala espontânea, foram encontradas cerca de 55.

RESULTADOS E DISCUSSÕES



Diante das análises dos dados de produção oral de 12 sujeitos com SD de idade entre 10 a 30 anos, pudemos identificar 21 processos fonológicos. Foram 14 processos de substituição: **lateralização, rotacismo, sonorização, dessonorização, nasalização, plosivização, africacão, anteriorização, semivocalização, substituição do /ʒ/ pelo /l/, posteriorização, alteamento, abaixamento e labialização**; e 7 processos de estrutura silábica: **apagamento de sílaba átona, apagamento de coda, monotongação, apagamento de cluster, apagamento de ataque, metátese e inserção**.

Apesar de encontrarmos essa variedade de PFs, ressaltamos que eles não foram identificados na fala de todos os sujeitos, isto é, houve PFs que apareceram nos dados de alguns e de outros não.

Considerando todos os processos, podemos verificar que os PFs mais recorrentes foram o de **redução de cluster** e **apagamento de coda**, ambos processos de estrutura silábica, produzidos por dez dos sujeitos; e os PFs menos recorrentes foram os processos de **plosivização** e **labialização**, ambos PFs de substituição, constatados nos dados de apenas um sujeito.

Por meio do quadro 1 e do gráfico 1 é possível identificar a quantidade de processos encontrados na fala de cada sujeito.

Quadro 1- Processos fonológicos encontrados na produção oral de cada sujeito.

Sujeitos	PFs de substituição	PFs de estruturasilábica	Total de PFs
SF1	Dessoronização, nasalização, lateralização, rotacismos, semivocalização, alteamento.	Apagamento de sílaba átona, apagamento de coda, metátese,	9
SF2	--	Metátese	1
SF4	Sonorização, dessonorização, nasalização, posteriorização rotacismos, africacão, semivocalização, abaixamento	Apagamento de sílaba átona, apagamento de coda, redução de cluster, monotongação.	12
SF5	Dessoronização, posteriorização, lateralização, rotacismo,	apagamento de sílaba átona, apagamento de coda, redução de cluster, apagamento de ataque.	8
SM1	Sonorização, nasalização, africacão, rotacismo, semivocalização, alteamento, abaixamento, labialização.	apagamento de sílaba átona, apagamento de coda, redução de cluster, apagamento de ataque.	12



SM2	Plosivização, lateralização, semivocalização, alteamento, abaixamento, inserção.	Apagamento de coda, redução de cluster, monotongação.	9
SM3	Sonorização, nasalização, africacão, anteriorização, posteriorização, rotacismos, semivocalização, alteamento, abaixamento.	Apagamento de sílaba átona, redução de cluster, monotongação, apagamento de ataque, inserção.	14
SM4	Sonorização, dessonorização, nasalização, posteriorização, lateralização, troca do /ʃ/ pelo /l/, alteamento, abaixamento.	Apagamento de sílaba átona, apagamento de coda, redução de cluster, monotongação, apagamento de ataque, inserção.	14
SM5	Sonorização, lateralização, semivocalização, alteamento.	Apagamento de sílaba átona, apagamento de coda, redução de cluster, monotongação, apagamento de ataque, inserção.	11
SM6	Semivocalização	Apagamento de sílaba átona, apagamento de coda, redução de cluster, apagamento de ataque.	5
SM7	Nasalização, africacão, anteriorização, posteriorização, lateralização, rotacismo, troca do /ʃ/ pelo /l/.	Apagamento de sílaba átona, apagamento de coda, redução de cluster, monotongação, apagamento de ataque, metátese	13
SM8	--	Apagamento de coda, redução de cluster, monotongação.	3

Fonte: Elaboração própria

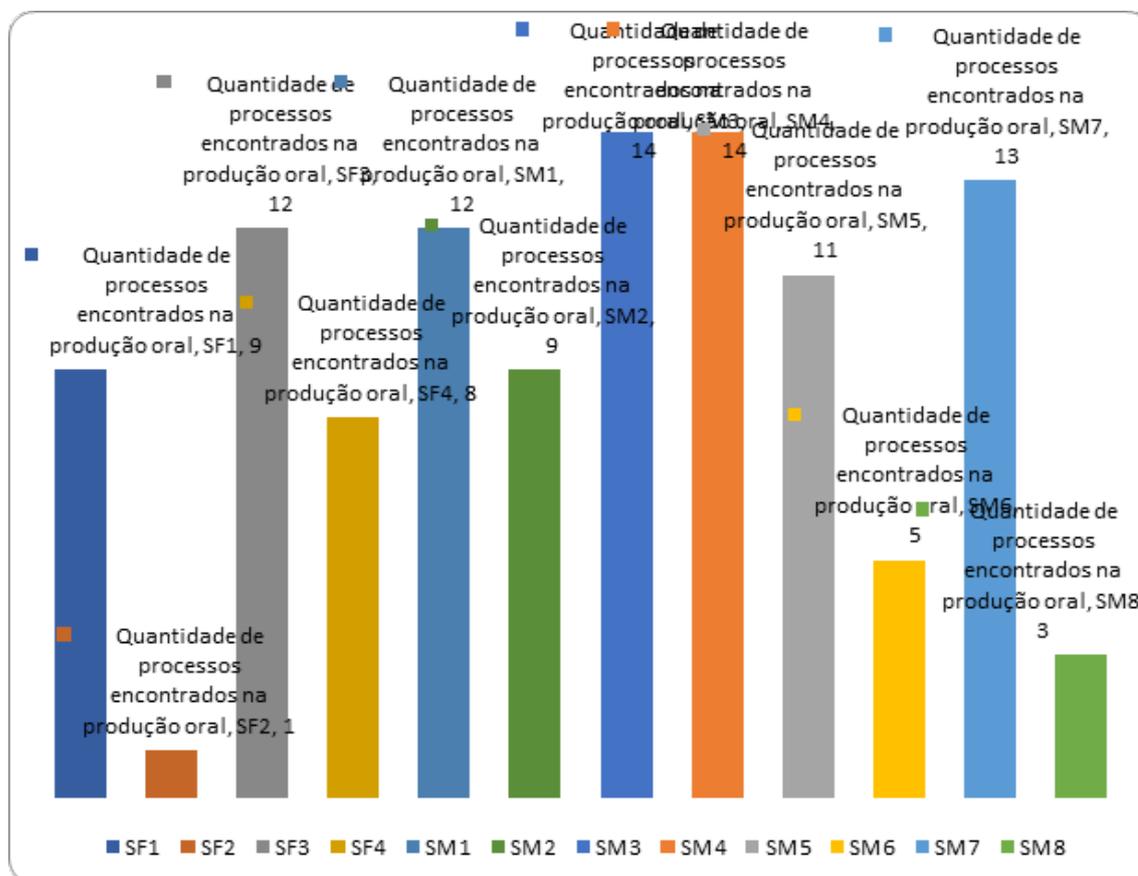


Gráfico 1 - Ocorrência dos processos fonológicos: total de processos por sujeito.

Fonte: Elaboração própria

Diante dos dados encontrados percebeu-se que:

- a) Os PFs identificados são típicos do período da aquisição da linguagem;
- b) Os PFs ocorrem de forma assistemática e natural;

A observação **a** pode nos levar a indagarmos se estes sujeitos adquiriram por completo o sistema fonológico da língua. Acreditamos que a observação **b** esclarece isso, pois, as trocas encontradas ocorreram de forma assistemática, ora eram produzidas, ora não. Isto mostra que os PFs não são resultados da não aquisição de traços ou estrutura silábicas, como ocorre nos primeiros anos de vida da criança, quando ainda o inventário fonológico não está completo.

Tendo em vista que os sujeitos participantes da pesquisa já adquiriram todo o



sistema fonológico da língua e possui o inventário fonológico completo, depreendemos que os PFs são resultados da dificuldade por parte dos sujeitos em produzir os sons da fala, que decorre das peculiaridades do trato vocal e a hipotonia generalizada que a pessoa com SD apresenta.

CONCLUSÕES

Julgamos que os PFs são ferramentas de reparo, pois buscam superar as dificuldades articulatórias decorrentes das peculiaridades do trato vocal, e apesar de resultarem em alterações, os processos não fogem do que já é natural na língua, de forma que é possível perceber a semelhança com a fala infantil em processo de aquisição.

Como continuidade desta pesquisa, investigações sobre a natureza dos processos encontrados nos sujeitos participantes e interpretação mais aprofundada, tendo como base teorias fonológicas, serão apresentadas posteriormente.

Palavras-chave: Processos fonológicos. Produção Oral. Síndrome de Down

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Marian. **Sobre a produção vocálica na síndrome de Down:** descrição acústica e inferências articulatórias. 2011. 309f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

OLIVEIRA, Marian et al. Anais do **XI Colóquios do Museu Pedagógico**, Vitória da Conquista, 2015.

PEREIRA, Luana, P, et al. Avaliação acústico articulatória das vogais altas. In: XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, 2014, João Pessoa. **Anais da Alfal**. 2014. v. 1. p. 744-754.

THOMPSON, J. S.; THOMPSON, M. W. **Genética Médica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1988.