



ALCOOL E DIREÇÃO: A NOVA LEI SECA NO BRASIL

Luana Vieira Oliveira¹
Antônio Xavier Silva²
Luci Mara Bertoni³

INTRODUÇÃO

Pesquisas apontam que a embriaguez ao volante é um dos maiores fatores causadores de acidentes de trânsito no Brasil. A Nova “Lei Seca” nº 12.760/12 tem como objetivo diminuir essas tristes estatísticas, tornando crime a associação de álcool e direção, que por sua vez, é visto como uma opção. Entretanto, o hábito de beber e dirigir ainda é disseminado no Brasil e aqueles que optam por beber e dirigir procuram literalmente desviar dos locais onde sejam realizadas as fiscalizações. Deste modo, a “Lei seca” pode ser vista por muitos de forma negativa ou desnecessária, uma vez que o bêbado é sempre o outro, o vizinho, ou o desconhecido.

Apesar dos graves efeitos desta mistura e do elevado número de acidentes envolvendo uso de bebida alcoólica pelos motoristas brasileiros, boa parte destes ainda permanece com tal prática. Assim, faz-se necessária a criação de leis reguladoras do comportamento que envolve a associação do uso de álcool e direção.

A questão central deste trabalho consiste em compreender o papel social da Nova Lei Seca no Brasil e o seu contexto de implementação. Este pesquisa parte da hipótese que existe um consenso predominante acerca do uso de drogas e direção que parte da falta de informação e esclarecimento das pessoas sobre os efeitos da substância no organismo, e até mesmo pelo fato de não considerarem o álcool uma droga, com função de provocar alterações no organismo e na percepção do sujeito que a ingere, uma incapacidade de se reconhecer como sujeito sem controle de suas ações ou mesmo por uma questão cultural de incentivo ao uso de álcool.

1 Mestranda em Memória, Linguagem e Sociedade (UESB). Endereço eletrônico: luana_dap@hotmail.com

2 Discente de Especialização em Fundamentos Sociais e Políticos da Educação (UESB). Endereço eletrônico: antonioxavier20@hotmail.com

3 Professora Titular do DFCH/UESB. Docente no PPGMLS; coordenadora do CEFSPE e líder do GePAD – Gênero, Políticas, Álcool e Drogas/Museu Pedagógico/UESB. Endereço eletrônico: profaluci@uesb.edu.br



METODOLOGIA

De caráter qualitativo, esta pesquisa busca analisar o tema proposto por meio de uma pesquisa bibliográfica acerca de informações e conceitos sobre a implementação das leis reguladoras que visam diminuir o índice de acidentes de trânsito provocados pelo comportamento de dirigir alcoolizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreendermos o motivo que leva à criação desta lei, é necessário abordarmos sobre o conceito de drogas, que é toda e qualquer substância, natural ou sintética, que introduzida no organismo humano, modifica as funções do sistema nervoso central. A etimologia da palavra “droga” segundo Carneiro (2005, p.10), “provavelmente deriva do termo holandês *droog*, que significava produtos secos e servia para designar conjunto de substâncias naturais utilizadas na alimentação e na medicina do século XVI ao XVII”.

As drogas podem ser naturais ou sintéticas, e classificadas em lícitas e ilícitas. Segundo Lorencini Jr. (1998), para dizer se uma droga é lícita ou ilícita vai depender mais do contexto sociocultural e histórico de cada sociedade, do que dos aspectos psicológico dos usuários ou das propriedades químicas das drogas. Elas são então classificadas em três grupos: estimulantes, perturbadoras ou alucinógenas, e depressoras. Por atuar no sistema nervoso central, o álcool é tido como uma droga. O álcool etílico é uma substância psicoativa, depressora do sistema nervoso central, que altera percepções e comportamentos, podendo aumentar a agressividade e diminuir a atenção. Lapate (2001) afirma que a pessoa que fizer uso da ingestão de álcool, no primeiro momento pode aparecer os efeitos estimulantes, como euforia, desinibição e maior facilidade para falar. Porém, com o passar do tempo, começam a aparecer os efeitos depressores, como falta de coordenação motora, descontrole e sono. A ingestão de álcool, mesmo em pequenas quantidades, diminui a coordenação motora e os reflexos, comprometendo a capacidade de dirigir veículos.

Segundo Leyton, Ponce e Andreuccetti (2009, p. 168), “estudos realizados com



vítimas fatais em acidentes de trânsito, indicam que cerca de metade das vítimas tinham alcoolemia positiva, em média 4 vezes superior ao máximo permitido pela lei”. O que faz do álcool, hoje, o maior responsável pela ocorrência de acidentes de trânsito. Nesse sentido, o Centro de Informações sobre Saúde e Álcool - CISA (2015) afirma que, com o aumento do consumo, as habilidades motoras e o tempo de reação também sofrem consequências, e o comportamento torna-se descontrolado, com tendência para maior impulsividade e agressividade, comprometendo, ainda mais, a aptidão para dirigir. Além disso, a ingestão de altas doses de álcool pode causar sonolência ou até mesmo desmaios ao volante. Segundo apontam os dados do CISA (2015), o uso de álcool é um dos fatores de risco de maior impacto para a mortalidade e incapacidade nos acidentes de trânsito, que é um problema de preocupação mundial. No entanto, o álcool é socialmente estimulado na sociedade brasileira.

De acordo Lapate (2001, p. 100), “o álcool é a mais antiga e a mais usada droga psicoativa conhecida pela humanidade, sendo tolerada na maioria das culturas, por ser um hábito social, que acompanha o homem há milênios”. A sua descoberta pode estar relacionada desde quando o homem primitivo começou a observar o comportamento alterado de animais que se alimentavam de frutas fermentadas e a partir dessa experiência passou a usar o suco das frutas com teor alcoólico. A cerveja e o vinho, por exemplo, são bebidas que estão registradas na sociedade há milhares de anos. Para Bertoni (2007, p.24), a história tem mostrado que vários povos, em épocas distintas, conheciam e até mesmo desenvolviam diferentes tipos de bebidas que, com o decorrer do tempo, se tornaram parte de suas culturas. Isso alterou a relação do sujeito com os membros da sua comunidade e, claro, alterou também seu próprio metabolismo. Passou a ter comportamentos que eram aceitos por uns e rejeitados por outros.

A prática de beber e dirigir é proibida, no Brasil, desde 1966, pelo código de trânsito brasileiro que, nesta época, considerava apenas, como infração administrativa de baixa gravidade. Porém, ela sofreu alteração em 1998, quando houve uma mudança no código de trânsito brasileiro, que caracterizava o ato de conduzir embriagado como sendo infração administrativa e crime em espécie. Apesar das mudanças, houve pouca fiscalização para a implementação do código. Além disso, o ato de beber e dirigir era tido como algo normal, por isso não necessitava de um combate veemente.

No entanto, só em 2007, com a influência da elaboração do relatório Global da Segurança nas Estradas, da Organização Mundial de Saúde (OMS) que trouxe dados relevantes sobre a mortalidade nas estradas brasileiras e os altos índices de acidentes



de trânsito, que foi estimulada a edição da chamada “Lei Seca⁴”. Tendo como principal intuito, segundo Cabral (2014,p,61), “reduzir o número de acidentes em nossas rodovias imediatamente, e por isso foi editada por meio de Medida Provisória – a MP nº415”, que primeiro vetava o comércio e o oferecimento de bebidas alcoólicas em todos os estabelecimentos próximos às rodovias federais, e depois alterou para responsabilizar o condutor. Então, a MP nº 415 foi transformada na lei nº 11.705, de 19 de junho de 2008, ficando assim, proibido conduzir veículo automotor, na via pública, estando com concentração de álcool por litro de sangue igual ou superior a 6 (seis) decigramas.

Porém, em 2012, o Superior Tribunal de Justiça – STJ decidiu que o motorista não era obrigado a usar o bafômetro nem fazer o exame de sangue. Uma vez, que ninguém é obrigado a produzir prova contra si mesmo, tido como inconstitucional. Colocando assim, a “Lei Seca” em questão. Diante disso, o Congresso, no mesmo ano, promulgou a Nova “Lei Seca”, que abrangeu as formas de produção de prova a fim de comprovar a embriaguez ao volante, tais como o teste do bafômetro, exames clínicos, vídeos e prova testemunhal. Além dos sinais que mostrem mudanças na coordenação psicomotora, deixando a Lei bem mais rígida (CABRAL, 2014, p. 12).

CONCLUSÕES

Até o presente momento conclui-se, por meio deste levantamento bibliográfico, que as novas mudanças na “Lei Seca” contemplam a necessidade de um tratamento mais adequado e rigoroso com relação à prática de consumir bebida alcoólica e dirigir, que podem trazer consigo consequências mortais. A resistência das pessoas à mudança de tal prática e concomitantemente a Lei Seca pode ser justificada pela dificuldade das mesmas de reconhecerem os efeitos da substância, ou como supracitadas, por um contexto histórico cultural que incentiva o uso desta. Esse estudo portanto requer maior aprofundamento. Sugere-se, para um segundo momento desta pesquisa, que seja feita uma pesquisa de campo com base na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2005), a fim de buscarmos quais são as representações sociais de motoristas acerca da combinação álcool e direção e/ou da Lei Seca e sua necessidade de vigência, analisando quais são os

4 O apelido dado a Lei – Lei Seca – faz uma referência à lei ocorrida nos Estados Unidos em 1920 que proibiu a venda de bebidas alcoólicas, para acabar com os problemas sociais. Já no Brasil ela não se propõe acabar como as bebidas com teor alcoólico e sim de tipificar a embriaguez ao volante. Tendo em vista diminuir os acidentes de trânsito.



pensamentos e ideias que estes carregam de forma consensual acerca do tema e porque ainda há tantos casos de acidentes de trânsito envolvendo motoristas alcoolizados.

Palavras-chave: Álcool. Direção. Lei Seca.

REFERÊNCIAS

BERTONI, Luci Mara. “**Se beber não dirija**”: representações sociais de universitários sobre propagandas televisivas de cerveja. Araraquara: UNESP, 2007. 107 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BRASIL. Lei n. 11.705, de 19 de junho de 2008. Esta Lei altera dispositivos da Lei no 9.503, de 23 de setembro de 1997, que institui o Código de Trânsito Brasileiro, com a finalidade de estabelecer alcoolemia 0 (zero) e de impor penalidades mais severas para o condutor que dirigir sob a influência do álcool, e da Lei no 9.294, de 15 de julho de 1996, que dispõe sobre as restrições ao uso e à propaganda de produtos fumíferos, bebidas alcoólicas, medicamentos, terapias e defensivos agrícolas. Brasília, 2008.

_____. Lei nº 12.760, de 20 de dezembro de 2012. Esta Lei Altera a Lei no 9.503, de 23 de setembro de 1997, que institui o Código de Trânsito Brasileiro. Brasília, 2012.

_____. Medida Provisória nº 415, de 21 de janeiro de 2008. Esta Medida provisória discorre sobre a Proibição e a comercialização de bebidas alcoólicas em rodovias federais e acresce dispositivo à Lei no 9.503, de 23 de setembro de 1997 - Código de Trânsito Brasileiro.

CABRAL, Tayenne de Faria P. D. **Representações Sociais sobre o Fenômeno de Beber e Dirigir**. Brasília: UnB, 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em sociologia) - Pós-Graduação em sociologia, Instituto de ciências sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CISA (Centro de Informações sobre Saúde e Álcool). Disponível em <<http://www.cisa.org.br/artigo/4692/alcool-transito.php>>. Acesso em: 19 Out. 2016.

CARNEIRO, Henrique. Transformações do significado da palavra “droga”: das especiarias colônias ao proibicionismo contemporâneo. *In*: Venâncio, Henrique Carneiro. Álcool e



drogas na história do Brasil. São Paulo. Alameda. 2005.

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

LEYTON, Vilma; PONCE, Julio de Carvalho; ANDREUCETTI Gabriel. Problemas específicos: álcool e trânsito. In ANDRADE, Arthur Guerra de; ANTHONY, James C.; SILVEIRA, Camila Magalhães. Álcool e suas conseqüências: uma abordagem multiconceitual. Barueri, SP: Minha Editora, 2009. Disponível em <http://www.cisa.org.br/artigo.php?FhIdTexto=440>.> Acesso em 05/08/2016.

LORENCINI JR., Álvaro. Enfoque contextual das drogas: aspectos biológicos, culturais e educacionais. In: AQUINO, Julio Grupo (org.). **Drogas nas escolas**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Somos 1998.



**O PAPEL DO NÚCLEO DE EXTENSÃO EM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL –
NEDET NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE SUDOESTE BAIANO: UM RETRATO
DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL DA MULHER**

Lucas Aguiar Tomaz Ferreira¹
Daniela Seles de Andrade²
Fernanda Viana de Alcantara³

INTRODUÇÃO

A escolha da presente temática de estudo, considera a necessidade de compreender de que maneira vem ocorrendo o processo de inserção e da participação da mulher, ao se debruçar no contexto histórico brasileiro. Observa-se que ao longo do tempo a mulher dificilmente ocupou importantes posições na sociedade. No entanto sua inserção mais recentemente no espaço social vem ocorrendo através de lutas via movimentos sociais e também, pela implementação de políticas públicas que procuram amenizar este quadro. Neste contexto, insere-se a política de desenvolvimento territorial no Território Sudoeste Baiano – TSB. O referido território é constituído por vinte e quatro municípios e apresenta população predominante feminina. Assim, o debate a respeito da igualdade de gênero é de extrema importância no fortalecimento da política territorial, por meio da pesquisa, verifica-se um processo de consolidação de espaços de participação, a exemplo, dos colegiados territoriais⁴, com a presença da participação das mulheres. Estes sinais de mudanças no TSB foram verificados especialmente pelo trabalho de assessoria do Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial- NEDET, que registrou um número crescente de formação e ampliação dos conselhos, comitês e a consolidação de uma câmara temática de mulheres no território. Aspecto avaliado como relevante no processo

1 Estudante do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Brasil.
Endereço eletrônico: lucasaguiar04@hotmail.com

2 Estudante do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Brasil.
Endereço eletrônico: danyseles@hotmail.com

3 Docente do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Brasil
Endereço eletrônico: nandanpgeo@yahoo.com.br

4 O colegiado territorial é espaço de planejamento, gestão e controle social de políticas públicas, articulando e fomentando programas e projetos.



de empoderamento da mulher e fortalecimento da política territorial.

METODOLOGIA

Do conjunto de procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da presente pesquisa, registou-se a realização de acompanhamento das atividades desenvolvidas pela equipe do NEDET/UESB. A equipe, por sua vez, buscou organizar e participar dos eventos para incentivar e analisar a participação social da mulher no território, tais como: reuniões da Câmara Temática de Mulheres do Território, o I Seminário de Mulheres nos municípios de Anagé e Condeúba (2016), reuniões do Colegiado Territorial dentre outros. Realizou-se também um levantamento bibliográfico a respeito da temática investigada. Foi desenvolvido trabalho de campo, com aplicação de questionários nos municípios que compõem o Território de Identidade do Sudoeste Baiano, em especial com grupos de mulheres empreendedoras, os mesmos foram analisados, bem como, as listas de frequências das reuniões do colegiado e demais espaços de participação. Todos os dados obtidos foram tratados e tabulados, com o intuito de analisar o número de representantes mulheres em diferentes momentos e reuniões. Todos os dados foram registrados e organizados em imagens, tabelas, gráficos e outros. Os mesmos foram analisados e como resultado observa-se um processo de empoderamento e melhor organização das mulheres no Território Sudoeste Baiano.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A leitura da realidade do Território de Identidade Sudoeste Baiano, e as análises das atividades desenvolvidas e apoiadas pelo NEDET nos municípios que compõem o território revelam a existência de um processo de inserção e participação das mulheres nos espaços de participação existentes no TSB. Nota-se que população de mulheres constitui um total de 353.275 habitantes (IBGE, 2010), o que significa que as mesmas podem contribuir na construção de planos e ações voltadas para o desenvolvimento no território. No que diz respeito à presença de representantes mulheres na plenária do colegiado, observa-se um número significativo que fica em torno de 50% do número total



dos participantes. Levando em conta que o colegiado é um composto de 100 organizações, dentre essas pode se perceber que 16 tem representatividade da mulher e estas merecem destaque: os sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais de alguns municípios e a União Brasileira de Mulheres - UBM, destas 16% compõem o CTSB de mulheres, vale ressaltar que essas instituições são da Sociedade Civil, e ainda não se tem nenhuma do Poder Público.

Quando se analisa a questão da participação nas câmaras temática do TSB, pode-se verificar que a menor participação das mulheres ocorre no eixo temático da Inclusão produtiva, tendo menos de 10% em sua composição. O trabalho do NEDET no Território tem possibilitado um processo de aprendizagem e interação com atividades educativas voltadas para o acesso a políticas públicas, projetos, medidas e ações para a garantia dos direitos da mulher; do conjunto de atividades desenvolvidas, merecem destaque as oficinas que discutiram temas relacionados à redução das desigualdades, da violência física, moral, psicológica, sexual, e patrimonial que ainda atingem as mulheres da cidade e do campo.

Ao considerar a importância da participação feminina em todos os setores da atividade socioeconômica, ampliando assim a possibilidade de emprego e renda para as mulheres, jovens e adultos do TSB, e a formação de lideranças nos municípios, o trabalho tem buscado organizar e estudar essa participação no TSB. Desta maneira, é de grande relevância a realização de diversas ações, no sentido de promover intervenções nos vinte quatro municípios do território para manter e fortalecer o processo de empoderamento da mulher no território.

CONCLUSÕES

As mulheres do território, assessoradas pela equipe do NEDET, consolidaram espaços de discussões, este aspecto, deve ser avaliado como positivo, uma vez que, estes espaços (câmara temática, comitês e outros) são relevantes no processo de troca de experiências, formulação de propostas e ações, incentivo ao empreendedorismo e articulação de grupos de mulheres. Bem como as discussões dos temas relacionados à inclusão produtiva, políticas públicas e outros que estão dentro da agenda de demandas e perspectivas do Território Sudoeste Baiano.

Partindo da premissa de que a política territorial contribui no processo de inserção



da mulher no território, é de suma relevância compreender as conquistas obtidas e os desafios enfrentando, diante disso a pesquisa abordou a importância do NEDET para o fortalecimento da participação das mulheres no TSB, e diagnosticou que é importante quebrar os paradigmas do sistema patriarcal vivenciado pela mulher, que por meio do acesso as políticas públicas territoriais implantadas, as mesmas ganham protagonismo para atuarem nos seus municípios, sejam através de reuniões, a exemplo da Câmara Temática de mulheres, ou por meio do suporte para inclusão produtiva, que tem como intuito superar as desigualdades de gênero.

Tendo em vista que há resistência pela emancipação da mulher, observa-se que a assessoria do NEDET no Território, buscou promover a cidadania e autonomia das mulheres através das políticas públicas. Neste contexto, faz-se necessário a permanência da articulação nos municípios, auxílio no que diz respeito à capacitação e formação continuada acerca dos setores produtivos. Além disso, é preciso ênfase no suporte financeiro para consolidação e comercialização das unidades produtivas no Território.

Desta maneira, os resultados da pesquisa revelam que a mulher é a base que sustenta a família, aspecto que algumas vezes impede a sua inserção nos espaços de participação e a consolidação de sua autonomia nos setores produtivos. Registrou-se uma fragilidade na organização dos grupos produtivos de mulheres no território, muitas trabalham de forma individualizada. Neste sentido, é necessário a elaboração de estratégias para que aconteça o protagonismo e ao mesmo tempo tenham real orientação no acesso às políticas públicas, promoção da igualdade de gênero e fortalecimento da participação nos espaços existentes no Território Sudoeste Baiano.

Palavras-chave: Mulher. Participação Social. Território.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Fernanda Viana de. **Possibilidades e limites da gestão social nos territórios rurais do Nordeste: Retrato do Agreste de Alagoas**. Sergipe: São Cristóvão, 2013.

ALCANTARA. Fernanda Viana de; JUNIOR, Valdemiro Conceição e SANTOS, Vanessa



Costa. **Relatórios Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial**. Vitória da Conquista, 2015.

_____. **Relatórios Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial. Relatórios Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial**. Vitória da Conquista, 2016.

BUTTO, Andréa, DANTAS, Conceição, HORA, Karla, NOBRE, Miriam e FARIAS, Nalu. **Mulheres Rurais e Autonomia: Formação e articulação para efetivar políticas públicas nos territórios de cidadania**. Ministério Agrário do Desenvolvimento, Brasília, 2014.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=290670&search=bahiainfograficos:-dados-gerais-do-municipio>> Acesso em: 28 de FEV de 2017 às 08h:00min.

PERICO, Rafael Echeverry. **Identidade e Território no Brasil**. Brasília: INCA, 2009

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A territorialidade seringueira: geografia e movimento social. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro: UFF, ano 1, n. 2, p. 67-88

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

SANTOS, Vanessa Costa. **Desenvolvimento territorial: um estudo do colegiado do território de identidade sudoeste baiano**. 2015

SILVA, Joseli Maria. **Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

_____. Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica. In **Revista de História Regional**, 2003.

Superintendências de Estudos Sociais e Econômicos da Bahia - SEI, 2013. Disponível em: http://azimute.sei.ba.gov.br/pesquisa_pre/fluxo.jhtml. Acesso em: 01 MAR 2017 às 16h00min.



**A EVASÃO E O ABANDONO ESCOLAR NO CENTRO INTEGRADO DE
EDUCAÇÃO NAVARRO DE BRITO, DO NOTURNO, ENSINO MÉDIO, VITÓRIA DA
CONQUISTA-BA: UMA OBSERVAÇÃO POR MEIO DO PIBID SUBPROJETO DE
GEOGRAFIA**

Lucas Libarino Barbosa¹
Nereida M^a S. Mafra De Benedictis²

INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa foram analisadas as questões da evasão e do abandono escolar que, apesar de serem diferentes em seus significados, andam juntas nas diversas escolas espalhadas pelo Brasil. O trabalho investigativo ocorreu durante as observações realizadas pelos bolsistas do PIBID- subprojeto de Geografia, no Centro Integrado de Educação Navarro de Brito (CIENB). O estudo dessa situação é de grande relevância para as investigações atreladas à educação, pois se o futuro de um país também advém de uma sociedade amplamente alfabetizada, é de fundamental respaldo pesquisas como essa para o enriquecimento da formação docente, conscientização a respeito da conjuntura dos fatos e desenvolvimento crítica.

Para melhor entendimento da questão e necessidade de se fazer um estudo sobre esse fenômeno que está ocorrendo com grande intensidade no CIENB, escola de ensino fundamental e médio de Vitória da Conquista - BA, a pesquisa se alicerça na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos autores como Formiga, Sá, Barros (2011), Abrantes (2012) e Batista, Sousa, Oliveira (2009) que embasaram significativamente a temática proposta, e também a utilização de revistas, artigos, entre outros.

METODOLOGIA

1 Graduação em Geografia da UESB – Brasil. Bolsista PIBID- Subprojeto de Geografia. Endereço eletrônico: lucas_kais@hotmail.com

2 Professora Doutora do Departamento de Geografia – UESB – Brasil. Coordenadora- PIBID- Subprojeto de Geografia. Endereço eletrônico: nereidamafrabenedictis@gmail.com



Para melhor compreensão e resultados, foram analisadas literaturas sobre o assunto supracitado, como revista, artigos e livros. Depois do levantamento bibliográfico, houve a elaboração dos questionários que foram aplicados com a secretária e diretora do CIENB. Logo em seguida coletou-se os dados de indicadores de desempenho da escola de 2014 a 2016, para uma averiguação mais detalhada sobre o assunto, mas foi percebido que nos dados colhidos não havia separado a evasão do abandono escolar, o que dificultou o andamento da pesquisa, porém não prejudicou a desenvoltura da investigação e a análise pôde ser feita observando os dois fatores mutuamente.

Com os dados em mãos, foram filtrados determinados indicadores, para trabalhar apenas com a questão de interesse: evasão e abandono. Para finalizar, a partir da tabulação dos dados escolhidos, foram geradas novas tabelas para melhor apresentação do contexto escolar, análise e compreensão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A evasão e o abandono escolar são grandes problemas que algumas escolas brasileiras vêm sofrendo. Assim, remetendo em uma série de preocupações para educação pública, que busca atingir parte da sociedade, sobretudo as de baixa renda, mas sabendo das dificuldades que os alunos do país já passaram, pode se afirmar que hoje houve uma grande melhora, no que se diz respeito a uma maior polarização do ensino, no entanto, deixando a desejar no quesito de oferecer aos educandos meios de permanência nas escolas. Na **lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, no artigo 3º e inciso I, diz que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Ou seja, é direito do cidadão permanecer na escola e ter uma boa educação. Assim, Formiga, Sá e Barros dizem que:

A luta em favor da escola pública se faz necessária para diminuição das diferenças entre as classes sociais. Nota-se que os fatores que mais atribuem para a evasão escolar são os de natureza social, econômica e familiar, ou ainda a falta de integração escolar e da comunidade dos pais e dos professores, de associações permanentes na escola, de um sistema de avaliação fora da realidade dos alunos, da falta de companheirismo entre docentes e discentes, entre outros. (FORMIGA; SÁ; BARROS, 2012, p. 5-6).



É notório que os autores citados acima, não atribuem à culpa aos alunos, mas a outras dimensões que fazem parte da vida deles, implicando no seu desenvolvimento e maturidade perante aos desafios dentro e fora da sala de aula. No entanto, essas relações ainda se complexificam quando se tratam de alunos que estudam no período noturno, pois escolhem este período já pelo fato de terem a necessidade de trabalhar durante o dia, e conciliar trabalho com estudo é de certa maneira cansativo. Em um estudo feito por Abrantes (2012) no qual, foram entrevistados sete universitários que trabalhavam durante o dia e estudavam à noite, foi constatado através dos questionários que todos responderam de modo semelhante, que trabalhavam diante das necessidades, no qual, três deles afirmaram que os trabalhos atrapalhavam nos estudos. Nesta pequena análise, podemos perceber como são as vidas de muitos estudantes do ensino básico, defrontando de uma mesma realidade. Com isso Batista, Sousa e Oliveira acrescentam dizendo que, dentre os discentes:

[...] destacam-se os fatores internos, associados ao desenvolvimento psíquico do aluno, bem como os fatores externos de natureza socioeconômica. Muitas vezes, jovens vêem-se obrigados a optar por trabalhar em lugar de estudar, devido à necessidade de contribuir para o sustento da família. (BATISTA; SOUSA; OLIVEIRA, 2009, p. 2).

A família tem um papel de suma importância na formação do aluno, mas existem muitos empecilhos que podem contribuir contra o desenvolvimento dele. Como foi explanado na citação anterior, a questão econômica é talvez, a maior barreira para a permanência do indivíduo na escola. Ademais, é quando a família é desestruturada economicamente que os filhos se veem na necessidade de buscar subsídios para auxiliarem nas despesas da casa. É uma situação grave, na qual interrompe a formação do adolescente ou até mesmo do adulto, que se matriculam na escola, mas pela exaustão do trabalho não conseguem se manter e contemplar os requisitos propostos pela escola e acabam desistindo de concluir o ensino médio.

Retomando o que já foi discutido, podemos analisar o caso do CIENB que vem sofrendo com a evasão, principalmente no noturno. Segundo a secretária da escola Vera Lúcia Santos Silveira, muitos alunos sofrem com a falta de acompanhamento dos pais, no qual já chegaram casos em que um pai só soube que seu filho tinha sido reprovado por falta, no final do ano. Segundo ela é um caso comum às famílias dos alunos cobram muitos da escola ou atribuem a ela o dever que é dos próprios pais com os filhos.

Trabalhando com os dados fornecidos pela escola, pode-se observar que os dados



de evasão e abandono estavam inclusos na mesma análise, não dando a separação devida aos diferentes conceitos. Nas tabelas a seguir serão demonstrados os índices de evasão e abandono de maneira conjunta, e assim fazer uma análise quantitativa dessa realidade vivenciada pelos indivíduos que fazem parte do CIENB.

Tabela 1- Número de Evasão/Abandono em 2014

ENSINO MÉDIO (NOTURNO) 2014			
SÉRIE	MAT. INICIAL	EVASÃO/ABANDONO	% EVASÃO/ABANDONO
1º Ano	142	53	38,69%
2º Ano	194	94	50,54%
3º Ano	187	47	24,23%
TOTAL	523	194	37,52%

Fonte: Secretaria do CIENB. Elaboração: BARBOSA, L. L.

Observando a tabela acima percebe-se que um grande número de evasão e abandono foram incorporados nas análises dos indicadores de desempenho escolar, comparando-o com a quantidade de alunos na matrícula inicial.

Tabela 2- Número de Evasão/Abandono em 2015

ENSINO MÉDIO (NOTURNO) 2015			
SÉRIE	MAT. INICIAL	EVASÃO/ABANDONO	% EVASÃO/ABANDONO
1º Ano	174	91	52,00%
2º Ano	160	56	33,33%
3º Ano	159	53	28,19%
TOTAL	493	200	37,66%

Fonte: Secretaria do CIENB. Elaboração: BARBOSA, L. L.

É notório e muito assustador, as análises dos números acima, situação essa que ainda permaneceu no ano de 2016. Mas vendo os dados e comparando-os na tabela 1 com a 2, vemos que não são muito diferentes os resultados, mas algo que chama atenção é a diminuição do total de matriculados que reduziu bastante, mas a porcentagem de evasão e abandono são aproximados.



Tabela 3-Número de Evasão/Abandono em 2016

ENSINO MÉDIO (NOTURNO) 2016			
SÉRIE	MAT. INICIAL	EVASÃO/ABANDONO	% EVASÃO/ABANDONO
1º Ano	144	73	48,67%
2º Ano	94	30	25,85%
3º Ano	177	65	34,39%
TOTAL	415	168	36,92%

Fonte: Secretaria do CIENB. Elaboração: BARBOSA, L. L.

Analisando as três tabelas e nos atentando aos números de matrículas iniciais de 2014 a 2016, ouve uma redução de 523 para 415 alunos, sendo que a porcentagem de evasão/abandono permanece a mesma. Esse fenômeno se consolida ainda mais preocupante no momento em que na entrevista com a diretora do CIENB, foi posto que apenas 7 salas estão sendo ocupadas, em uma escola que tempos atrás todas as 27 eram utilizadas. Ainda segundo a diretora, em 2014 eram 14 salas funcionando, em 2015 abaixou para 12, 2016 foram para 9 salas e hoje em 2017 apenas 7 salas de aula estão ativas. Logicamente, pode-se inferir que houve um processo exorbitante de evasão escolar, pois os alunos abandonam e não retornam nos anos seguintes o que categoriza como evasão.

CONCLUSÃO

Assim, conclui-se que a escola Centro Integrado de Educação Navarro de Brito está passando por um rápido e intenso processo de evasão escolar no período noturno. Infiro aqui evasão e não mais abandono, porque perante os resultados das entrevistas e das análises dos dados constatou-se que, a grande maioria dos alunos está saindo sem concluir não só o ensino médio, mas também o fundamental, não retornando a escola o que se configura aqui como evasão. Sabendo da necessidade de uma complementação deste estudo, faz-se de suma importância o aprimoramento e buscas detalhadas sobre esse fenômeno na realidade do CIENB.

Palavras-chave: Evasão. Abandono. Educação. CIENB.



REFERÊNCIAS

ABANTES, N. N. F. **Trabalho e Estudo**: Uma Conciliação Desafiante. IV FIBED, Fórum Internacional de Pedagogia Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

BATISTA, S.D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. S. A Evasão Escolar no Ensino Médio: Um Estudo de Caso. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.9, n.19, 2009.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

FORMIGA, N. S.; SÁ, G. L.; BARROS, S. M. As Causas da Evasão Escolar? Um estudo descritivo em jovens brasileiros. **Psicologia.com.pt**, v. unico, p. 1-15, 2011.



**ENSINO DE GEOGRAFIA, MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS:
TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS DE GEOGRAFIA GRADUADAS NA
UESB**

Luciana Amorim de Oliveira¹
Andrecksa Viana Oliveira Sampaio²

INTRODUÇÃO

O presente resumo contempla uma discussão sobre a trajetória das professoras graduadas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que atuaram na educação básica na década de 1990, nas redes pública e privada de Vitória da Conquista, bem como a contribuição dessas professoras para a formação dos seus alunos.

Tais reflexões estão sendo construídas no âmbito da pesquisa monográfica desenvolvida no contexto do curso de pós-graduação *lato sensu* Análise do Espaço Geográfico, vinculada à linha de pesquisa: Ensino de Geografia.

Bosi (1983) afirma que é por meio da memória que o passado surge nas lembranças e se mescla com as percepções do presente, ou vice-versa e vai fixando na consciência. Segundo a autora, não existe presente sem passado, as ações, os eventos, os comportamentos que se vivenciam são marcados na memória.

A reconstrução de tais memórias possibilita conhecer como essas professoras ressignificam os saberes construídos nas experiências cotidianas, nos seus espaços de vivências da Educação Básica, no que se refere aos conhecimentos geográficos trabalhados durante a década de 1990, nas redes públicas e privadas de Vitória da Conquista.

METODOLOGIA

1 Pós-Graduação Lato Sensu Em Geografia Análise Do Espaço Geográfico (Em andamento). Docente no Ensino Fundamental II, na Instituição Centro Educacional Somar Ltda (Nova Escola) e membro do grupo de pesquisa Núcleo de Análise em Memória Social e Espaço (NUAMSE). Endereço eletrônico: oamorim.luciana@gmail.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 do trabalho, as estratégias teórico-metodológicas foram definidas de forma que priorizassem o trabalho com a totalidade dos fatos históricos e culturais, além das incongruências que os envolvem, visto que havia uma expectativa de que surgiria dados não mensuráveis numericamente e envoltos em aspectos subjetivos, como por exemplo, as narrativas e discursos impressos nas memórias das professoras. Assim a pesquisa qualitativa foi e será imprescindível para o desenvolvimento desse trabalho.

A pesquisa ainda está em andamento e estão sendo realizadas as leituras que darão suporte teórico para o alcance dos objetivos propostos.

Num momento posterior será feito um levantamento no Colegiado do Curso de Geografia da UESB, das ex-alunas que concluíram o Curso, entre 1985 (ano de implantação do curso) e 1997 e concomitantemente será realizada nos colégios: Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), Centro Integrado Navarro de Brito (CIENB), Colégio Estadual José de Sá Nunes (CEJSN), Colégio Nossa Senhora de Fátima (Sacramentinas) e Colégio Juvêncio Terra, uma busca dos nomes das professoras de Geografia, graduadas pela UESB, que trabalharam nestas instituições durante a década de 1990

Em seguida, através do contato com as professoras selecionadas, serão coletadas informações, relatos e memórias de suas trajetórias como estudantes do curso de Geografia e também de suas vivências em sala de aula, como professoras, a influência que estas tiveram na formação dos alunos e o que for enriquecedor ao desenvolvimento da pesquisa e objetivos propostos.

Como instrumentos de coletas de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas, consulta a documentos, arquivos pessoais e dos colégios, fotos de momentos marcantes das atividades escolares com a participação das professoras e outros elementos que surgirem no decorrer do percurso da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa aqui apresentada encontra-se em curso, de forma que os resultados ainda não foram concebidos, sendo, assim, faz-se necessário apresentar as implicações teóricas que embasarão a pesquisa, elucidando o entendimento sobre memória social e representações e como estas categorias se materializam no contexto da sala de aula a partir das aulas de Geografia.



Fazer uma pesquisa nessa área do conhecimento é um exercício organizado de rever a trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela. É um narrar de experiências de um tempo passado, para fazer suscitar na mente, além das recordações/lembranças, informações que certamente constituirão novos sentidos ao presente.

Para Passeggi (2008), a escrita de narrativas e representações, por meio das memórias, se constitui como um instrumento relevante de obtenção de informações, por possuir a qualidade de provocar transformação na forma como as pessoas compreendem a si próprias, os outros, o contexto social, político, cultural e histórico.

Compreender a história docente por meio dos próprios professores permite avançar além do formalismo, uma vez que suas representações e memórias significam material de pesquisa para análise, por meio de instrumentos subjetivos, indo muito além da burocracia. Segundo Cavalcanti (2008, p. 33): “A Geografia trabalha com conceitos que fazem parte da vida cotidiana das pessoas e em geral elas possuem representações sobre tais conceitos”, o que implica em dizer que o processo de aprendizagem se constitui sob influência da memória e das representações contidas nos sujeitos envolvidos.

Buscar elementos subjetivos por meio da memória através da oralidade de suas histórias faz com que se compreendam mais amplamente as condições de vida e de trabalho das professoras de Geografia, os caminhos que trilharam a construção docente, a contribuição para a formação do aluno, além de seus sonhos pessoais.

A relevância de se considerar a relação memória e instituições sociais é destacada por Bosi (1983, p.17) quando diz que: [...] a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, a classe social, a escola, a igreja, a profissão, enfim, com os grupos de convívio e de referência peculiares a esse indivíduo.

Para Halbwachs (1968), a lembrança é projetada na memória como se fosse um filme construído pelos acontecimentos presentes no indivíduo, no conjunto daqueles que povoam sua consciência atual, o que para o autor é mais que reviver histórias, é um reconstruir, repensar, com ideias e imagens de hoje, as experiências do passado. Ele ainda ressalta que certamente a imagem que se traz na lembrança, não será fiel ao que se operou na época, estarão sempre impregnados de novas percepções, valores, realidade social, provocando a estilização dessas lembranças.

Diante do exposto, rememorar a formação e atuação de docentes de Geografia configura-se num espaço importante de reflexão, visto que possibilita ao sujeito lembrar e re-situar sua vida em relação à sociedade e a outros sujeitos, além de possibilitar conhecer o processo histórico vivido pelo autor da narrativa, suas experiências, práticas pedagógicas, desabafos, dificuldades e expectativas, ou seja, autoformar-se a partir das



experiências, através da reflexão crítica.

Nóvoa (1992) defende a análise desses materiais como um novo instrumento para compreender os processos de formação docente. E ainda mais para a formação de professores de Geografia, disciplina que espontaneamente é muito influenciada pelo conteúdo das experiências dos sujeitos envolvidos.

CONCLUSÕES

Embora em andamento, a pesquisa aqui apresentada, sinaliza evidências de que o processo de construção das práticas docentes pode ser identificado através de suas histórias, sobretudo a partir das narrativas e que estas práticas são relevantes para identificar a influência no ensino de Geografia e conseqüentemente na formação dos estudantes, visto que a ciência geográfica exige ser transmitida de modo pertinente para que os conhecimentos construídos no cotidiano sejam reconstruídos continuamente por todos os envolvidos no processo de aprendizagem escolar.

É importante salientar que as práticas adotadas por alguns professores obscurece o vínculo existente entre o conteúdo trabalhado e a vida cotidiana dos alunos, causando a mera repetição, impossibilitando a criação e recriação dos mesmos. Tal prática, em sua maioria, se mostra relacionada a uma crise epistemológica, causada pela fragmentação entre a Geografia Humana e Geografia Física. Diante disto, é notória a obrigação que cabe ao professor de Geografia de desconstruir essa fragmentação existente e assim intervir no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a compreensão do espaço geográfico tanto como uma expressão física, quanto humana.

Dessa forma, se faz imprescindível refletir sobre as reconstruções de conhecimentos geográficos, na escola, considerando a importância da Geografia para a vida do discente, bem como de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade, compreendendo o papel do espaço nas práticas sociais, atuando na configuração do espaço e, sobretudo desenvolvendo a habilidade de se enxergar nesse processo como ser atuante, que promove e interage meio as transformações do espaço e da sociedade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Formação de Professores. Memória social.



Representações Sociais

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, Edusp, 1983.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Formação inicial e continuada em Geografia**: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo (Org.) **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia**. Goiânia: Vieira, 2008. p. 85-102.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva**. São Paulo: Editora: Vértice, 1968.

KENSKI, Vania Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani Catarina. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Tradução de Graça Cunha, Publicações Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição (2008). Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Clementino de (Org.) (2008). **(Auto)Biografia: formação e territórios e saberes**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 103-132.



A HISTÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: A FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM VITÓRIA DA CONQUISTA/BA (FFPVC)

Luciana Canário Mendes¹

Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro²

Este estudo teve como objetivo principal analisar os primórdios da educação superior em Vitória da Conquista – Bahia, na década de 1970, tendo como eixo central a implantação da Faculdade de Formação de Professores em Vitória da Conquista (FFPVC)³. De natureza bibliográfica e documental, utilizamos como principais fontes os documentos legais (leis, decretos, pareceres, resoluções), planos e relatórios governamentais (Plano Integral de Educação e Cultura – 1968-1971) e institucionais.

Destaca-se esse período da História da Educação, haja vista que essa década representou para a Bahia um marco no seu processo de modernização econômica, com uma forte intervenção estatal favorecedora da acumulação privada de capital e a adoção do binômio “educação e desenvolvimento” como eixo das políticas públicas. A política educacional baiana passou a ser pensada como integrante dos planos econômicos globais e, como política pública, voltou-se à atuação na correlação de forças sociais, seguindo determinações do desenvolvimento econômico capitalista.

Esse período foi marcado pelo lema “Segurança e Desenvolvimento”, afirmado pelo general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), que buscou estruturar a economia de modo a implementar um modelo de modernização e desenvolvimento, que atendesse às demandas do regime imposto. Nesse contexto, decorreram significativas mudanças na política educacional,⁴ criadas pelas Leis nº 5.540/1968 (referente ao ensino superior) e nº

1 Doutoranda e Mestra em Memória: Linguagem e Sociedade - UESB; bolsista CAPES, Membro dos Grupos de Pesquisa Fundamentos em Memória, Religião, Imagem e Educação e Memória geracional, Políticas Educacionais e Trajetórias Sociais, ambos do Museu Pedagógico da UESB. Endereço eletrônico: lucianacanario@gmail.com;

2 Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Doutora em Educação pela UFBA e Pós-Doutora em Educação pela UNICAMP. É pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Sociedade no Brasil – HISTEDBR e ao Museu Pedagógico, no qual coordena o Grupo de Pesquisa Fundamentos em Memória, Religião, Imagem e Educação. Endereço eletrônico: apcasimiro@oi.com.br.

3 Precisamos destacar que essa Instituição posteriormente, junto com a Faculdade de Formação de Professores de Jequié, com as Escolas de Administração em Vitória da Conquista e com a Escola de Zootecnia de Itapetinga, veio a transformar-se na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

4 Por política educacional entendemos o conjunto de medidas tomadas (ou formuladas) pelo Estado e que



5.692/1971 (referente ao antigo ensino de 1º e 2º graus); configuradas, principalmente, por baixos investimentos demandados pelas licenciaturas curtas e pela necessidade de formação de recursos humanos para o projeto desenvolvimentista nacional, com o qual o Estado da Bahia estava estritamente vinculado⁵. A fim de atender às demandas do governo ditatorial, novas estratégias foram traçadas nos estados, no nosso caso, na Bahia e em Vitória da Conquista, especialmente, visando atender às exigências do governo federal para interiorização e expansão deste nível de ensino⁶.

Apesar de tal demanda, no tempo focado, só existiam duas universidades no Estado: uma pública – a Universidade Federal da Bahia/UFBA, criada em 1946, e outra privada confessional – a Universidade Católica de Salvador, que surgiu em 1952, além de outras poucas instituições de ensino superior isoladas, algumas ministrantes dos cursos de Filosofia e Sociologia. O interior do Estado contava com apenas cinco Instituições de ensino superior, todas particulares, a saber: Faculdade Católica de Direito (Ilhéus), Faculdade de Sociologia e Política (Ilhéus), Faculdade de Filosofia (Itabuna), Faculdade de Ciências Econômicas (Itabuna) e a Escola de Sociologia e Política (em Vitória da Conquista)⁷.

Coincidentemente, todas responsáveis por cursos na área de Ciências Humanas que facultavam o pensamento filosófico e ideológico sobre a realidade. Vale lembrar que, mesmo que a Lei nº 1.802/1962 tivesse determinado a implantação de cinco faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em Feira de Santana, Ilhéus, Jequié, Caetité, Juazeiro e em Vitória da Conquista, na prática, o Estado ainda não tinha tomado providência no sentido de instalá-las. Essas instituições teriam como objetivo “preparar professores para o magistério secundário, incrementar a pesquisa científica e difundir a cultura universitária no interior do Estado”.

Além das condições nacionais e estaduais propensas à expansão do ensino superior, temos que levar em consideração que, neste período, ocorreram mudanças na Região Sudoeste da Bahia (na qual se encontra inserido o nosso objeto), caracterizadas, dizem respeito ao aparelho de ensino (CUNHA, 1983, p. 439).

5 Silva e Pina (2009) asseguram que o período 1940-1970 foi marcado pela perspectiva de “educar para enriquecer”, ensejada pelas visões liberal/desenvolvimentista, então dominante no período. Nessa compreensão, o Estado é quem controla e demarca as políticas públicas, inclusive educacionais, antenados ao processo geral de desenvolvimento mundial do capitalismo. As referidas autoras destacam que as séries de eventos que circunstanciaram as dinâmicas educacionais do período não foram suficientes para produzirem intervenções de espectros mais profundos e capazes de conduzir o estado a patamares educacionais condizentes com as guinadas econômicas sofridas no processo de industrialização (p. 68).

6 Ao longo do presente estudo, utilizamos o termo expansão para nos referirmos à ampliação de oportunidades educacionais, considerando o acréscimo de matrículas, as diferentes modalidades políticas (como a criação de instituições e a expansão de vagas) e, como resultado dessas políticas, a interiorização de instituições no interior dos estados e regiões.

7 Fonte: Jornal A Tarde, de 19/02/1966.



prevalentemente: pelo incremento das atividades agropecuárias, pelo crescimento populacional, pela urbanização, conseqüente aumento das atividades comerciais no atacado e no varejo, e pela criação de novos municípios. Mudanças essas que viriam a definir a busca de soluções para os problemas educacionais mais abrangentes, seja na formação de professores para atender à população advinda, seja na formação de profissionais liberais e técnicos capazes de solucionar os problemas decorrentes deste acelerado desenvolvimento regional.

Ao lado disso, em âmbito nacional, a melhoria das estradas nacionais e estaduais, o advento e a popularização dos meios de comunicação, mormente a rede televisiva, e até mesmo o ideário desenvolvimentista incentivavam as populações urbanas das regiões mais isoladas a almejavam aquelas condições das quais só gozavam as capitais, com ênfase no sul e sudeste. Almejavam, sobretudo, educação superior.

Somando-se a esse contexto, no final da década de 1960, o governo estadual propõe, via Plano Integral de Educação e Cultura-PIEC⁸, mecanismos de intervenção, sobretudo em áreas até então consideradas pouco assistidas, de forma a aumentar a oferta de matrículas aos níveis do ensino primário e secundário, atual educação básica, e melhorar a qualidade do ensino, através de seleção racional de professores e treinamento dos já existentes (BAHIA, Secretaria de Educação e Cultura, 1969, vol. I, p. 154).

Esse Documento, dentre outros motivos, direcionou o ensino superior público para a iniciativa estadual, promovendo sua interiorização, com a proposta de “Instalação no interior do Estado de 04 Faculdades de Educação, para formação de professores de 1º ciclo do ensino médio”⁹.

Visando a atender tais objetivos, dentre outras medidas, se instalaram as Faculdades de Formação de Professores nos municípios de Vitória da Conquista, Jequié, Feira de Santana e Alagoinhas, somando-se à Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (FAMESF), criada na década de 1960. Excetuando-se a FAMESF¹⁰, as faculdades de formação de professores, organizadas entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, passaram a ter um importante papel na história da educação superior baiana.

Interessante observar que todas essas Faculdades ofereciam cursos de licenciaturas

8 Na gestão do governador Luiz Viana Filho e contou com o apoio dos secretários de educação Luiz Augusto Fraga Navarro de Brito (1967-1969) e, no final do governo, Edivaldo Machado Boaventura (1970-1971).

9 Idem.

10 Após ser absorvida pela administração estadual em 1983, a Famesf é integrada às unidades formadoras da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Além disso, é importante observar que as unidades voltadas para o setor primário da economia não estavam vinculados a Secretaria de Educação e Cultura, criada em 1935; eram integradas a Secretaria de Agricultura. É com o Plano Integral de Educação e Cultura que ocorreu a mudança da área da agricultura para a educação.



curtas, e, com essa opção, o governo do Estado, a exemplo do restante do País, estabelecia políticas educacionais de caráter emergencial e aligeirado, sobretudo nas cidades interioranas. Ademais, com recursos escassos permitia aos professores das faculdades de formação ministrar diferentes disciplinas nas regiões carentes destes profissionais ou, ainda, “habilitava” os professores leigos.

Para Midlej (2004), as faculdades buscavam suprir as deficiências regionais na formação de professores para o 2º grau. Além disso, a instalação desses cursos era menos onerosa, dependendo basicamente da disponibilidade docente e de bibliotecas que, entretanto, muitas vezes, eram precárias¹¹, para o reconhecimento junto ao Conselho Federal de Educação¹².

Ao lado disso, desde a década de 1960, pressões, inclusive situadas nos grandes centros e política urbana, em consolidar cidades de médio porte e necessidades de expansão do capital, fez com que o governo passasse a articular o processo de implantação das Faculdades de Formação de Professor, dentre elas a de Conquista. Deste modo, o processo de implantação e a trajetória da FFPVC compõe um fenômeno importante pelas imbricações na vida do município e da região.

Em síntese, a FFPVC foi constituída a partir do movimento e dos interesses da sociedade. Isso se deu em uma cidade politicamente organizada, ocupando determinado território e dirigida por um determinado governo, estabelecendo, desta forma, as relações que absorvem as tendências dominantes em cada momento da história.

A pesquisa evidenciou que, desde a década de 1960, o Estado visava à “modernização do país”, concatenado com requerimentos do capital internacional. Logo, o sistema educacional sempre foi considerado um elo necessário para o desenvolvimento econômico e social. Sob essa ótica, podemos afirmar que a expansão do ensino público superior na Bahia, na década de 1970, se articulou dialeticamente com a sociedade estruturada sob o modo de produção capitalista e com a função coercitiva que o Estado assumiu neste período ditatorial.

Palavras-chave: História da Educação. Educação Superior. Instituição escolar.

11 A biblioteca da FFPVC, por exemplo, segundo inventário realizado em dezembro de 1974 acusou apenas 1.005 livros e 45 revistas (UESB, 1982).

12 Segundo o Diagnóstico Estratégico da UESB, as principais dificuldades para a implantação dessa Faculdade, especialmente nos dez primeiros anos, foram: difíceis condições salariais para seus docentes e funcionários, falta de condições estruturais (laboratórios, salas de aula, etc.) e de regulamentação dos profissionais do ensino superior (UESB, 1993).



REFERÊNCIAS

BAHIA. **Plano Integral de Educação e Cultura do Estado da Bahia**. Governo de Luís Viana Filho. (documento oficial). Salvador: Secretaria de Educação e Cultura, 1969. Volume I.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

MAGALHÃES, J. P. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista, EDUSF, 2004.

SAVIANI, D. . Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. IN: NASCIMENTO, M. I. M. [et al.]. **Instituições escolares no Brasil** - conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. – (Coleção Memória da Educação).

SILVA, A. A. ; PINA, M. C. D. Educar para enriquecer: o liberal desenvolvimentismo, o projeto tecnocrático e a educação pública na Bahia (1940-1970). **Revista HISTEDBR**. Campinas, n. 36, p. 57-69, dez. 2009.



POLÍTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: O LUGAR DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Luciana Freitas de Oliveira Almeida¹
Elizabete Pereira Barbosa²

INTRODUÇÃO

O presentetexto faz uma análise sobre a organização pedagógica do trabalho com Educação Física na Educação Infantil do Campo, em uma escola municipal, de um distrito de Feira de Santana. Trata-se de um recorte do projeto de pesquisa maior, vinculado ao Centro de Estudos e Documentação em Educação (CEDE) intitulado: “Educação infantil na zona rural: caracterização e análise do cenário de implementação das políticas de educação do campo no município de Feira de Santana”. Este texto tem como objetivo identificar o lugar que ocupa os jogos e as brincadeiras no universo escolar das crianças do campo.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e precisa assegurar o desenvolvimento pleno do educando. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu Art. 29º:

[...] A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Considerando o ordenamento jurídico, as ações da escola, família e comunidade são indissociáveis. A mesma lei estabelece, no Art. 28, a necessidade de adaptações na oferta de educação básica para a população rural. Determina que os sistemas de ensino promovam as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região. O artigo da lei define que é dever dos estabelecimentos de ensino assegurar tais adaptações e dispõe que:

1 Bolsista PROBIC/UEFS, Graduando em Educação Física, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil, Endereço eletrônico: luh_feira@hotmail.com

2 Orientadora, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil, Endereço eletrônico: betuefs@gmail.com



- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL,1996)

Analisando sintaticamente o artigo, está prescrito em Lei, que a educação do campo é necessária e que para ela acontecer com qualidade os estabelecimentos de ensino devem fazer as adaptações indispensáveis. Assim, deve ser considerada com todas as suas especificidades, enfatizando a importância da permanência na escola e as aulas precisam ser ministradas despertando nos alunos da zona rural o prazer e o encanto em aprender. A mesma lei no parágrafo 3º do artigo 26 institui que a Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996).

Na escola investigada os jogos e brincadeiras também não são priorizados e o calendário escolar não respeita o período do plantio e colheita conforme está previsto na LDB 9.394/96. Nesse período, a escola tem aulas normalmente, muitas crianças faltam porque precisam participar das atividades rurais familiares.

METODOLOGIA

Para analisar a organização pedagógica do trabalho com Educação Física na Educação Infantil do Campo utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa (ANDRÉ, LUDKE,1986). Com um olhar investigativo de estudante de Licenciatura em Educação Física, foi analisado como os jogos e brincadeiras aparecem nos documentos Oficiais, no ordenamento jurídico e estudado as contribuições que os jogos e brincadeiras populares proporcionam às crianças da Educação Infantil do Campo.

A revisão da literatura utilizou como fontes, os documentos oficiais, as produções dos últimos cinco anos (2010 a 2015) no banco de dados da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação) dialogando com outros autores que debatem sobre educação infantil do campo e jogos e brincadeiras. Com base nos dados coletados na escola e na revisão de literatura foi realizada a análise e a sistematização dos dados.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação é entendida nesse texto como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. “A pedagogia histórico-crítica entende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social” (SAVIANI, 2016, p.21).

No caso da educação do campo, este processo decorre das condições em que se encontra o homem camponês. Saviani (2016) destaca que as condições em que os homens do campo vivem ultimamente são determinadas pelo estágio atingido pela humanidade na época atual. É nesse contexto que se dá a prática social global dos homens do campo.

Para ampliar esta análise da realidade é necessário desde a Educação Infantil preparar os sujeitos do campo num contexto educativo que favoreça sua formação crítica e consciente das condições em que está inserido. Porém a literatura revela que a Educação Infantil do Campo é tratada de forma periférica. Um exemplo ilustrativo foi o resultado da análise da produção dos trabalhos publicados nos últimos cinco anos (2010 a 2015) no banco de dados da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação).

Para melhor selecionar os textos, utilizou-se três palavras-chave (Educação Infantil, Educação do Campo e Jogos e Brincadeiras). Foram encontrados 45 trabalhos com a temática, porém apenas 5 textos que discutem sobre os jogos e brincadeiras na educação infantil; dentre esses 5 textos, apenas dois da mesma autora dialogam sobre jogos e brincadeiras na educação infantil do campo.

No texto a autora explica como é feita a intervenção da professora nas brincadeiras das crianças ribeirinhas em uma escola de educação infantil, numa comunidade da Amazônia.

A brincadeira de faz-de-conta é uma das maneiras que a criança encontra para interagir com seu contexto histórico e cultural e constituir-se como sujeito. Para aprender como pensam, falam, agem e sentem os sujeitos de seu grupo cultural e assim tornar-se um deles. No entanto, ao mesmo tempo em que a criança se apoia em sua realidade social, pois extrai as regras para as brincadeiras diretamente da sua cultura, efetua transformações, no plano simbólico, recompondo os significados e ultrapassando as condições concretas impostas pelo real. (TEXEIRA, 2012, 1p.)



Neste sentido, a autora afirma a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, onde a subjetividade da criança se reconfigura nas diversas possibilidades de agir e pensar. Identifica como a professora organiza sua prática nas brincadeiras de faz-de-contas sendo um instrumento para o ensino de um determinado conteúdo disciplinar.

Considerando que a brincadeira de faz de conta é uma atividade típica das crianças pré-escolares, é plausível afirmar que ao participarem de espaços coletivos de educação, elas também, certamente, brincarão nesses contextos. No entanto, brincar na escola não é a mesma coisa que brincar em casa. Na escola tem a presença de um currículo, de objetivos educacionais, de outras crianças e de um adulto com uma formação profissional específica para educar as crianças - o professor ou professora. Esses aspectos legitimam a importância de se estudar as brincadeiras de faz de conta que ocorrem no cotidiano de turmas de Educação Infantil. (TEXEIRA, 2013, p.7)

Dialogando também com outros autores pode-se afirmar que na infância a criança vê o mundo de uma forma sincrética, onde a realidade ainda é confusa. É neste momento que o professor deve fazer a mediação com o aluno.

O primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série. É o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças. Nesse ciclo o aluno se encontra no momento da “experiência sensível”, onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los (COLETIVO DE AUTORES, 1992p. 23)

Os jogos e brincadeiras são elementos da cultura corporal, desenvolvem na criança a percepção cognitiva e corporal concomitantemente: a criança passa a lidar e ter domínio do próprio corpo, entender o limite de espaço ao jogar com o outro. A criança quando brinca pode ser o que ela quiser, ultrapassando os limites do que a sociedade capitalista a impõe.

(...) jogar e brincar pode ser compreendido como uma forma de estar e agir no mundo que se expressa pela ação corporal e é perpassada por



intencionalidades cujos sentidos e significados trazem a marca do contexto sociocultural daqueles que praticam. Podemos também dizer que em torno deles subjaz uma perspectiva concreta de aprendizagens significativas, em outras palavras, jogar e brincar, numa concepção de educação escolarizada de corte sócio histórico, são construções orientadas a suprir necessidades subjetivas/objetivas da criança em seu processo de apropriação do mundo cultural e social humano. (SILVA 2005, p.130)

É inerente à infância o processo de imaginar e o jogo é uma invenção do homem, um ato intencional de representações de ações e reações da realidade, que resultam na forma criativa e imaginária de modificar a situação presente.

Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.46):

Na escola, a função social do jogo é manter a ludicidade, pois a essência do jogo é ter jogador, adversário, flexibilidade nas regras, objetivo, entretenimento e condições de vitória, empate e derrota. De acordo com Friedmann (1996), a educação deve instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.

Em se tratando da escola investigada os jogos e brincadeiras são utilizados de forma tímida, sem a garantia de um tempo mínimo na carga horária. Constatou-se a ausência de um professor de Educação Física na escola. Em geral, na organização pedagógica os jogos e brincadeiras são utilizados como estratégia de aprendizagem ou apenas no recreio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidenciado que existe uma necessidade de pesquisar e discutir sobre jogos e brincadeiras na educação infantil do campo, pois a produção na literatura sobre a temática é escassa. As leituras e achados apontam que a utilização jogos e brincadeiras na educação infantil do campo contribuem para o desenvolvimento, aprendizagem valorização dos saberes e culturas da infância que povoa o campo.

Na escola investigada os jogos e brincadeiras são trabalhados como estratégia



metodológica, onde o professor utiliza nas aulas das diversas disciplinas de forma esporádica. Porém, não existe uma carga horária específica para explorar a cultura do jogo, os jogos culturais e seu processo histórico e jogos tradicionais.

Nesse sentido, o estudo evidenciou a importância dos jogos e brincadeira serem trabalhados na educação infantil de forma regular e sistemática, sabendo que o mesmo desenvolve na criança habilidades de raciocínio rápido, autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação. Tal estratégia possibilita que as crianças se desenvolvam através das relações que elas mesmas vão estabelecer com os diferentes objetos, ambientes e sujeitos ali presentes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação do Campo. Jogos e Brincadeiras.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. e LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
Acesso em: 10. mar.2017

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender - O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

SILVA, Eduardo J. S. da. A educação física como componente curricular na educação infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n.3, maio 2005.

TEIXEIRA, Sônia R. dos S. **A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia**. In Anais da 36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 2013. Disponível em: <http://www>.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

anped.org.br/sobre-anped. Acesso em: 15 de novembro de 2016.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas**. In Anais da 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2012, Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped> . Acesso em: 15 de novembro de 2016.



**OS COLARES SAGRADOS DA MEMÓRIA: SÍMBOLOS DE CONEXÃO ENTRE
ÁFRICA E BRASIL NO CANDOMBLÉ DA BAHIA**

Luciano Lima Souza¹

Marcello Moreira²

Daisy Laraine Moraes de Assis³

O presente texto tem como objetivo realizar reflexões acerca dos fios de contas, também conhecidos pela tradição dos candomblés de matriz yorubana da Bahia como ilequês, colares sagrados que apontam de maneira simbólica para a identidade religiosa, a comunicação, o poder, a defesa e a hierarquia dos membros dessa tradição religiosa originária da África. Os ilequês, enquanto símbolos de conexão entre África e Brasil, - são portadores de múltiplos significados, muitas vezes ecoam de suas estruturas, pois participam de um sistema em que cada objeto tem função, finalidade e representação em relação ao sagrado, porque são produtos de rituais. Os ilequês, nesse estudo, se colocam como símbolos da memória de um grupo, transmitida de geração para geração. Deste modo, ao relacionar memória com grupos singulares, observa-se uma categoria a ser analisada dentro desse conceito: a Memória Religiosa. Esta tipologia destaca-se por ter sua estrutura dentro de um contexto tempo-espacial que se reafirma através de símbolos, de ritos e de mitos que se constituem numa rede de interações, diálogos e conexões entre o candomblé da Bahia e a sua origem africana. Neste sentido, analisa-se de que maneira se dá o funcionamento da memória através do uso dos ilequês, no âmbito do candomblé nagô, considerando que a memória traz representações que possibilitam ao indivíduo criar imagens que correspondem a quadros de significação que fazem referência ao presente a partir das experiências vivenciadas no passado. Ela está pautada também nas experiências coletivas que cada indivíduo vivencia no seu lugar social. Assim, a dimensão simbólico-religiosa dos ilequês caracteriza e condiciona a relação entre os sujeitos e o seu grupo social, marcando, assim, as interfaces entre religião de matriz africana, memória, cultura

1 Doutorando em Memória pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

2 Doutor em Literatura Brasileira - USP, Mestre em Filologia e Língua Portuguesa - USP. Professor de Literatura Brasileira da UESB. Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB. Endereço eletrônico: moreira.marcello@gmail.com

3 Doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atualmente é professora assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: daisy.assis@superig.com.br



e identidade. Nesta perspectiva, percebe-se no decorrer desse estudo um processo de dinâmica e vitalidade na perpetuação das tradições religiosas do candomblé, pois, apesar de procurarem manter a ligação às suas origens africanas, não deixam de considerar os contextos sociais impostos pela pós-modernidade e as suas expectativas de continuidade e atualização para o futuro. Nestas condições, o Candomblé procura responder a esses processos de transformação na vida moderna com as adaptações necessárias, sem perder com isso a sua essência matricial. Nos espaços sociais religiosos, no caso, nos candomblés, quase tudo que se vê e que, aos olhos menos atentos, pode aparentar ser tão somente um enfeite, um ornamento, um artefato, quando inseridos num contexto ritual, apresentam múltiplos significados, ainda que não possam ser imediatamente apreendidos por aqueles que não fazem parte daquele grupo social. Assim, nos candomblés de matriz yorubá da Bahia, todo símbolo sagrado está, necessariamente, remetido a um ritual que o metamorfoseou, mesmo que, de maneira abstrata, possibilitando o afloramento nos seus elementos materiais constitutivos, dos seus significados mais profundos. Através dos rituais, o símbolo transforma-se em símbolo sagrado, reconhecido e legitimado pelos sujeitos sociais que o confeccionaram, através dos ritos mágico-religiosos, nos quais: memória, tradição e magia, numa relação incontestada, foram responsáveis pela perpetuação de uma herança ancestral, presente na memória coletiva daquele grupo e impregnada em seus símbolos, atribuindo, dessa forma, aos seus sujeitos, uma identidade que marcam seu *status* de pertencimento na hierarquia social. O símbolo sagrado, então, além de comportar uma significação imediata, apresenta, também, múltiplos sentidos, *“que transfiguram a realidade material e garante, assim, uma mediação entre o cotidiano do homem de onde provém este sinal e uma realidade que o ultrapassa”* (MESLIN, 2014, p. 225). Torna-se claro, assim, que aquilo que permite ao símbolo exprimir uma significação religiosa, tornar-se um símbolo sagrado, no caso deste estudo, os ilequês, é o fato de estabelecer uma relação entre a memória e a tradição do grupo social na qual o sujeito está inserido, apontando para o seu pertencimento e identidade sociais. É nesse sentido que o presente texto investiga o funcionamento da memória, enquanto mecanismo de preservação e perpetuação do conhecimento tradicional ancestral, transmitidos de geração em geração, através dos fundamentos mágico-religiosos, utilizados nos rituais de confecção dos ilequês, buscando, assim, revelar a lógica de significação/identidade desses símbolos sagrados, no âmbito do candomblé nagô. Assim, certos grupos de símbolos se mostram coerentes e encadeados logicamente entre si e, por isso, são passíveis de serem formulados sistematicamente, traduzidos e revelados, em termos racionais (CIRLOT, 1984). Vale ressaltar, entretanto, que ao se propor revelar os significados de um objeto simbólico



sagrado, *“sempre resta algo intraduzível, pois o símbolo aponta para algo que está ausente, representando-o, mas sem apreender todas as suas possibilidades”* (CIRLOT, 1984, p. 5), é um marco visível de algo que não se encontra ali concretamente, no entanto, algo que pode ser nele percebido e acessado. Reduzir ou especificar extremamente o sentido de um símbolo sagrado pode conduzir a degradação do sua significação que sempre apresenta uma dinâmica de (re)atualização da memória coletiva e do conhecimento tradicional, de acordo com a configuração social do grupo, no espaço e no tempo onde estão inseridos. Desse modo, ora essa dinâmica pode separar ora essa dinâmica pode unir os significados àquilo que o símbolo sagrado representa e significa. Nesse sentido, é muito comum a utilização dos símbolos para explicar aquilo que não está próximo da compreensão humana, pois *“os símbolos apontam direções diferentes daquelas que percebemos com a nossa mente consciente; e, portanto, relacionam-se com coisas inconscientes, ou apenas parcialmente conscientes”* (JUNG, 2002a, p. 90). O texto, também, utiliza-se do conceito de identidade para referir-se ao ponto de “convergência”, de “encontro” e de “sutura” entre os discursos e as práticas, por um lado, e os sujeitos sociais e suas particularidades, por outro, produzindo-se, a despeito de atritos entre os sujeitos e a coletividade de que participam, a sua estabilização em mundos compreendidos como cultura. Assim, a identidade, então, conecta o sujeito à estrutura, estabilizando tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam. Este estudo se inscreve na abordagem qualitativa (MINAYO, 1994), pois procura responder a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado/qualificado, ou seja, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser simplesmente reduzidos à operacionalização de variáveis aritméticas/matemáticas. O texto está dividido em três partes: a primeira destaca as reflexões sobre Memória Coletiva e Memória Religiosa; em seguida discute-se sobre a concepção de símbolo sagrado e sua relação com a cultura, a interação e a identidade no candomblé; por fim, analisa-se a utilização dos ilequês como importante símbolo religioso que um determinado grupo social criou e utiliza para facilitar a comunicação e a regulação do comportamento dos seus sujeitos. Percebe-se, desta forma, que as contribuições culturais herdadas do continente africano, durante o tráfico de escravos, marcaram, sobremaneira, o modo de ser e estar no candomblé da Bahia, pois, durante a travessia do Atlântico, aportaram no Brasil os negros, suas subjetividades e imaginário, que foram misturados a índios e europeus, obrigando-os a se adaptar no Brasil **“a universos fragmentados e fraturados” e a viver “situações precárias, instáveis e imprevisíveis”** (GRUZINSKI, 2001), moldando, dessa maneira, um



perfil de diversidade na constituição da religião afro-brasileira.

Palavras-chave: Memória. Candomblé. Símbolo Sagrado. Identidade.

REFERÊNCIAS

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernidade reflexiva:** trabalho e estética na ordem social moderna. São Paulo: Unesp, 1997.

BORNHEIN, Gerd A. O conceito de tradição. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Cultura Brasileira:** Tradição/Contradição. São Paulo: Zahar, 1997. pp. 15-29.

ELIAS, Nobert. **Teoria Simbólica.** Oeiras: Celta Editora, 1994.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade.** São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GRUZINSKI, Serge. **O Pensamento Mestiço.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **Los Marcos Sociales de la memoria.** Barcelona: Antropos Editorial; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

_____. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** São Paulo: DP&A Editora, 2000.

HOBBSAWM, Eric. "Introdução" In: HOBBSAWM, Eric. RANGER, Terence. **A Invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MESLIN, Michel. **Fundamentos de antropologia religiosa:** a experiência humana do divino / Michel Meslin; tradução de Orlando dos Reis. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PARÉS, Luis Nicolau. **A Formação do Candomblé:** história e ritual da nação jeje na Bahia. 2ª ed. Ver. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.



**REFLEXOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM VITÓRIA DA
CONQUISTA/BA¹**

Luciene Rocha Silva²

Elisângela Andrade Moreira Cardoso³

Arlete Ramos dos Santos⁴

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais no Brasil ainda sofrem pela indefinição de rumos, principalmente quando se trata da Educação do Campo. O descaso dos governantes e a falta de conhecimento da população sobre os seus direitos sociais, contribuem para que esse esquecimento e, por que não dizer o descompromisso dos gestores para com a formação cidadã. Para Arroyo, Molina, Caldart, (2004) esta ausência de políticas públicas para a educação do campo provocou o silenciamento dos problemas vivenciados pelo homem do campo, ao longo de vários anos, na legislação educacional. Essa realidade, atualmente, vem se rompendo, devido às mobilizações dos agentes sociais, que a partir das lutas em torno dos seus direitos, mesmo reconhecidos tardiamente pela Constituição Federal de

1 Este resumo apresenta o resultado parcial de uma pesquisa em fase de conclusão sobre a Política Municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista- Bahia no período de 2010 a 2015, que vem sendo realizado durante o ano de 2016/2017, para efeito de conclusão de mestrado profissional na UESC, que se constitui como embrião do projeto de pesquisa em andamento, intitulado “As políticas públicas educacionais do PAR em municípios de Vitória da Conquista Ilhéus e Itabuna – Bahia”, o qual é coordenado pela Prof^a Dr^a Arlete Ramos dos Santos docente do DCIE/ PPGE/UESC e conta com o financiamento, por meio de bolsas, da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB), do qual estamos auxiliando com o processo de investigação, através do grupo de pesquisa Centro de Pesquisa em Educação e Ciências Humanas – CEPHEC, juntamente com o Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Diversidade, Relações Éticas e Indígenas, registrado pela CNPq.

2 Mestranda do PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: lucienerocha64@gmail.com

3 Mestranda do PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil. Endereço eletrônico: elisangelajg@gmail.com

4 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



1988 e, conseqüentemente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96), passaram a reconhecer a importância de uma educação diferenciada para a população do campo.

O objetivo aqui é analisar as ações políticas pedagógicas e administrativas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (SMED), nas escolas situadas no meio rural, que oferecem a educação básica, procurando constatar se estas políticas se aproximam ou se distanciam das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, conforme Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002, implementada pelo Ministério da Educação.

As contradições observadas surgem a partir de um grande número de escolas no campo, de um acompanhamento ineficiente por parte da própria estrutura educacional, e de seus aparatos administrativos e operacionais, a exemplo da supervisão pedagógica, ainda deficitária, bem como a formação continuada dos professores equivocada, o currículo distante da realidade, inadequação da metodologia de ensino, do fechamento das escolas e o seu processo de nucleação. Outros problemas questionáveis como o distanciamento do calendário letivo da realidade do campo, professores que atuam nessas escolas sem conhecer essa modalidade de ensino e os índices de evasão e repetência, ainda consideráveis. Situações nos impulsionaram para uma investigação com rigor científico, visando colher resultados que possam explicar essas contradições.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com abordagem através da Pesquisa-ação, auxiliada pelos integrantes do Fórum Municipal de Educação do Campo que acompanhou o processo de pesquisa no município. Para fundamentar os seus resultados, recorreremos à concepção teórica de Marx e Engels em seus estudos sobre o capital. Concebemos o materialismo histórico como um método que mais se aproxima da realidade atual e que explica com mais clareza e profundidade das contradições determinantes provocadas pelo modo de produção capitalista Também por entender que a Educação do Campo é uma expressão da luta de classe entre trabalhadores camponeses e os que detêm os meios de produção e dominam o Estado, bem como pela materialidade das contradições e da práxis sociológica que alteram os comportamentos e aprofundam as desigualdades sociais. Outros autores também facilitaram a compreensão dessa realidade



educacional como Arroyo, Molina e Caldart (2004), Fernandes (2011) e Thiollent (2011), além dos marcos normativos como os Pareceres, as Diretrizes, as Leis e os Decretos que legislam sobre a educação do campo.

Os documentos coletados e as entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa, foram analisados, envolvendo os integrantes do FOMEC/VC-Fórum Municipal de Educação do Campo. A opção pesquisa-ação, metodologia utilizada na prática da pesquisa, se deveu ao fato de que esta absorve vários métodos e técnicas da pesquisa social com os quais se estabelece pela estrutura participativa, ativa e coletiva, como a efetivação de um conjunto de pessoas constituídas em grupos para investigar uma situação problema. (THIOLLENT, 2011).

A REALIDADE EM QUESTÃO

O território onde se ergue o município de Vitória da Conquista, também conhecido como “Joia do Sertão Baiano”, devido à fertilidade das suas terras, ao seu clima tropical úmido, a sua localização e, sobretudo, pelo caráter hospitaleiro da sociedade conquistense é considerado um pólo bastante atrativo na região onde está localizada. Destaca-se entre outras cidades pelo seu comércio e os serviços prestados na área de saúde, cultura e educação, tornando-se um importante centro educacional, cuja população totaliza 346.069 habitantes, aproximadamente (IBGE, 2016). A ideia de território aqui está associada à concepção cultural de “lugar marcado pelos homens” (FERNANDES, 2011, p.136).

Vitória da Conquista pode ser considerado como um cenário de educação campesina, uma vez que das 202 (duzentas e duas) unidades escolares, 140 (cento e quarenta) encontram-se localizadas na zona rural. No geral, são mais de 41 (quarenta e um) mil alunos atendidos por 1.785 (hum mil setecentos e oitenta e cinco) professores, entre contratados e efetivos na rede municipal de ensino. Vale ressaltar que a Zona Rural é formada por 18 (dezoito) Círculos Escolares Integrados (CEIs), a saber: Assentamento Chapadão, Assentamento Sede, Bate pé, Cabeceira, Campo Formoso, Capinal, Cercadinho, Dantelândia, Estiva, Gameleira, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Limeira, Pradoso, São João da Vitória, São Sebastião e Veredinha que atendem 93 (noventa e três) escolas e 2 (dois) Círculos de Nucleadas com 47 (quarenta e sete) escolas acolhidas. Constata-se também que nas Escolas Nucleadas as turmas são todas multisseriadas e que nos CEIs, das 209 (duzentas e nove) turmas do Segmento I, 127 (cento e vinte e sete) são multisseriadas.



(SMED, 2016).

Contudo, apesar dessa cidade estar classificada entre as 100 melhores cidades para se viver (REVISTA EXAME, 2017), ela não oferece condições favoráveis para a vida no meio rural que contribuam para a permanência do homem do campo e sua fixação em seu território de identidade cultural. E, a escola, por sua vez, enquanto instituição social, possivelmente, não está cumprindo com a função de procurar fortalecer a identidade camponesa e conscientizar esse homem acerca da importância de se permanecer no campo para cultivar a terra e preservar a sua cultura.

Concomitante a isso, durante o período de 2010 a 2015, 1.600 alunos, aproximadamente, se afastaram do campo, como evidencia a tabela abaixo ao apresentar os alunos matriculados nas escolas que se encontram nos espaços camponeses:

Tabela 02 – Alunos Matriculados na Zona Rural em Vitória da Conquista/BA

Ano letivo	Quantidade de alunos Matriculados
2010	15.029
2011	14.833
2012	14.619
2013	13.833
2014	13.779
2015	13.430

Fonte: SMED, (2016).

Como podemos notar, a cada ano as escolas camponesas têm diminuído seu quantitativo de alunos e, é bem provável que estes tenham abandonado a escola para ajudar os seus pais no sustento da família. O pior é a incerteza quanto ao futuro desses jovens e se de fato estes abandonaram a escola ou estão tentando acelerar seus estudos por meio da Comissão Permanente de Avaliação – CPA, um órgão do Estado que regulariza a vida dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, numa concepção de aceleração da escolarização para aqueles que se encontram com defasagem na idade série. Esta é mais uma condição imposta pela educação do capital que desencadeia em mudanças nas classes sociais rurais.

CONCLUSÃO



A Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, ao longo destes cinco anos, vem desconsiderando muitas das situações peculiares presentes nas comunidades rurais: uma delas é perceptível no trato com o currículo escolar e a outra situação está relacionada com a formação docente. Num processo antagônico, as orientações pedagógicas contrariam e se distanciam da legislação que direciona os princípios curriculares para as escolas do campo. Esta tarefa fica por conta da gestão que deve se sensibilizar e assumir o compromisso de conceber, enquanto gestora e líder na comunidade, os problemas do campo, integrando ao currículo escolar os saberes específicos dessa realidade de ensino. De acordo com o disposto no Artigo 2º, incisos I e II III e IV, do Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, este evidencia que a formação, o currículo e valorização da identidade da escola, reafirmam os princípios da Educação do Campo.

Conforme depoimento dos sujeitos entrevistados a formação continuada dos docentes da rede municipal é realizada precisamente com base nos programas do Governo Federal. Dessa forma, o Pacto pela Alfabetização passa a ser um instrumento responsável para orientar os professores que atuam com classes dos Módulos I, II e III e do Ciclo de aprendizagem inicial, que representam o processo de alfabetização. Além da adesão ao Programa Nacional de alfabetização na Idade Certa, em 2012 com a formação voltada para o Letramento e a Roda de Alfabetização, baseada nos princípios piagetianos, que oferecia o chamado reforço escolar para os alunos com dificuldades de leitura e escrita, como modelo de orientação pedagógica para as classes de Educação Infantil, é notória a ausência de uma proposta pedagógica para a rede municipal, sobretudo para a educação do campo.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação do Campo. Políticas Públicas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Por uma educação do campo**. In: ARROYO, M. G.;
- CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.), Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.



BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**. Brasília, 1996.

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

_____. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Brasília, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org). **Educação do Campo e pesquisa: questões para a reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Censo Demográfico 2016/IBGE**. Vitória da Conquista, BA, 2016.

REVISTA EXAME. **As melhores e piores 100 grandes cidades do Brasil**. São Paulo: Abril, 2017. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/o-ranking-do-servico-publico-nas-100-maiores-cidades-do-brasil>> Acesso em: 24 mar. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal da Educação (SMED). **Setor de Legalização e Estatística**. Vitória da Conquista, 2016.



**MEMÓRIAS E LUTAS DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM VITÓRIA DA CONQUISTA/
BA**

Lucineide Santos Silva¹

INTRODUÇÃO

O objeto de investigação proposto para a presente pesquisa está ligado aos processos de lutas dos professores municipais de Vitória da Conquista entre os anos de 1990 a 2010. Este processo teve como seu marco inicial a Fundação da Associação do Magistério Público Municipal que na oportunidade surge ocasionado pela emergência de proporcionar um debate entre professores e poder público no tocante as suas angustias e reivindicações das condições de trabalho, assim como discutir as mudanças da situação educacional que perpassava o país a partir do início da década de 1990. Um dos principais focos da época era a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 que tratava, entre outras questões, da inserção docente no serviço público a partir de realização de Concurso, gerando a problemática relacionada à Carreira do Magistério Público e suas demandas. A temática desse projeto de pesquisa surge a partir de experiência profissional da própria pesquisadora que esteve no quadro efetivo do magistério público municipal por quase três décadas. A partir de 1988, ao fazer parte do quadro do Magistério de forma efetiva, se deu continuidade de vivência educacional na zona rural e, posteriormente na zona urbana. Nesse período, em reuniões pedagógicas da então Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), iniciou-se um processo desencadeado por um grupo de professores desejosos em discutir a situação da educação no município. A partir dessas primeiras manifestações espontâneas de insatisfação com as condições do trabalho docente surgiram reuniões esporádicas a fim se tratar de assuntos relativos aos problemas da educação municipal. Vale salientar que havia resistência da maioria dos professores em participar de eventos como reuniões de caráter político reivindicativo sem, contudo, prefigurar empecilho no sentido de impedir a realização de tais reuniões. Mesmo com um número reduzido de professores as reuniões reivindicativas aconteciam, inicialmente em

¹ Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Atualmente é professora do Colégio Estadual José Sá Nunes, em Vitória da Conquista, Bahia. Endereço eletrônico: lucineidegeo@gmail.com



espaços menores, posteriormente adquirindo nova dimensão com ampla participação do professorado.

Esta nova instituição política iria doravante representar a categoria dos professores municipais diante do poder público de Vitória da Conquista. Estavam à frente dessa associação de trabalhadores lideranças que podem ser consideradas aquelas que iniciaram o procedimento de organização dos docentes municipais, acrescentadas por um grupo de professores retirados da base da própria categoria. O processo de resistência desses professores, agora atuantes não mais de forma espontânea, mas organizados pode ser inferido das inúmeras greves deflagradas em conjunto a uma série de atos públicos, ocupações e passeatas sustentadas por bandeiras que almejavam, sobretudo, a defesa da educação pública de qualidade.

A proposta de pesquisa considera como referencial cronológico do movimento docente municipal de Vitória da Conquista a década de 1990 e primeiros anos do novo milênio, tratando-o como sendo um período de efervescência da resistência dos professores, tendo como ponto de partida a greve dos sessenta e seis dias de 1990. A partir de então vê-se um processo de picos, altos e baixos, do movimento político desses professores. No desenrolar da investigação se pretende inclusive analisar os fatores que influenciaram para o atual refluxo do movimento docente municipal que, entre outros aspectos, apresentou consequências significativas para o conjunto dessa categoria profissional com retrocesso no que diz respeito aos direitos conquistados, na autonomia política e diminuição do seu poder de mobilização. E como principais objetivos apontamos a possibilidade de investigar as memórias da trajetória política de luta dos professores municipais de Vitória da Conquista entre os anos de 1990 a 2010 analisando as formas de organização, bandeiras e conquistas. E analisar as greves perpetradas entre os anos 1990 e 2010 estudando os avanços e retrocessos no que diz respeito às conquistas de direitos trabalhistas, ganhos salariais e condições de trabalho.

Ao resgatar os estudos de Marx demonstra o caráter materialista do trabalho e sua relação no plano teleológico. Ou seja, todo e qualquer trabalho já existe na imaginação dos indivíduos anteriormente a sua realização. Essa relação é perpetrada por enquanto lei da objetivação do fenômeno. Os indivíduos constroem seu modo de agir a partir de um propósito previamente estabelecido. E essas formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando cada vez mais claramente sociais. Marx (1987).

Nesse contexto a Educação na amplitude do seu conceito está ligada a dimensões ontológicas da vida humana, pois ao compreender a educação a partir de um conjunto de



ações imateriais e não materiais que são desenvolvidas pelo o homem enquanto indivíduo e social, ao longo da história para construir as condições de existência, estão postas as nuances para compreendê-la para além de uma educação formal e sistemática como se apresenta nos espaços institucionais modernos.

A Educação está também vinculada historicamente aos processos de trabalho, pois a medida que os homens buscam formas de sobrevivência, constroem sua história e adquirem ao mesmo tempo, formas de dominação a natureza transformando-a e se transformando em estágios avançados do conhecimento. Em Frigotto (1999), é possível perceber que o papel social da educação ou mesmo as relações entre a forma de produzir e os processos educativos está marcada por concepções conflitantes antagônicas.p.29

Do exposto se coloca a seguinte problemática para essa pesquisa: primeiramente, saber quais situações concretas se apresentaram aos professores em seu processo de lutas nesse período. Neste contexto, indagar qual o papel que teve no processo de lutas a forma de organização desses docentes, inicialmente como associação de trabalhadores, posteriormente como sindicato. Tendo em conta a problemática acima enunciada se constata que existe lacunas quanto se trata da investigação das memórias das histórias de luta desses trabalhadores da educação em Vitória da Conquista. Existe um campo empírico carente de investigação sobre essa temática que permite um tratamento analítico do ponto de vista histórico. Nesse caso, se trata inclusive de que o objeto proposto nesse projeto de pesquisa está inserido na história recente da Educação do Município de Vitoria da Conquista, processo que vem correlacionado às mudanças ocorridas no Brasil em torno da realidade do trabalho e da educação.

METODOLOGIA

Para materialização da pesquisa, os conceitos de classe social e luta de classes, são as categorias fundamentais em uma análise da realidade social. O conceito de classe social está relacionado em seu movimento, portanto, na sua relação com a luta histórica das sociedades divididas em classes, conforme destacam os autores da ideologia alemã. “Os indivíduos isolados só formam uma classe na medida que tem que manter uma luta comum contra outra classe (MARX E ENGLES, 1987).

Na pesquisa bibliográfica será consultada várias literaturas relativas ao assunto em estudo, artigos publicados na internet e que possibilitará que este trabalho tome



forma para ser fundamentado.

Para que a pesquisa seja realizada com sucesso é imprescindível a interpretação crítica e profunda dos dados pesquisados. É preciso relacionar a práxis social com o objeto de pesquisa.

O trabalho de campo será realizado, na sede do Sindicato do magistério onde se encontra a vasta documentação registrada em atas, ofícios, panfletos, cartas abertas, jornais, livros oficiais, gravações de reuniões em mesas de negociação entre os diretores sindicais e membros do governo municipal.

A pesquisa pretende abordar os processos da construção de memória coletiva dos professores municipais de Vitória da Conquista mediante suas lutas históricas a partir da organização sindical. Para o desenvolvimento da pesquisa é interessante destacar os aspectos contraditórios da relação capital/trabalho que produzem as condições históricas para o avanço das formas de organizações que impetra suas bandeiras de reivindicações concretas. E os professores ao fazerem sua luta subjetivam as contradições objetivas presentes nos conflitos de classes. Isso se manifesta por uma série de mediações, entre as quais o sindicato que se tornou a organização dos últimos tempos com legitimidade institucional para organizar os trabalhadores no Brasil.

À GUIA DE DISCUSSÃO

O referencial da década de 1990 é, por conseguinte, aqui considerado de suma importância na compreensão do significado das lutas sociais desses professores municipais. A greve dos sessenta e seis dias é nessa proposta de pesquisa igualmente considerada como sendo um marco histórico. Nesse aspecto, vale salientar que na memória coletiva desses docentes consta como consequência da referida greve a marca de consequências para os professores e que não intimidou o conjunto da categoria.

Cabe salientar que as circunstâncias de criação e sustentação das primeiras greves não foi tarefa fácil, uma vez que existia parte de professores no estágio probatório. Situação essa que faziam desses profissionais sujeitos intimidados e receosos de participarem do movimento. Mobilizar esse contingente de profissionais em condições de instabilidade no trabalho exigiu esforço exaustivo para esclarecimento de caráter jurídico e intensa atividade de conscientização política no sentido de colocar a importância da construção da unidade dos professores em torno de objetivos comuns. Isso implicou em convencimento



da categoria da necessidade de estar mobilizados e organizados com fins de compreender que o caminho a ser travado era o da luta conjunta e não as ações individuais e isoladas de protestos no espaço escolar. Os sujeitos sociais que protagonizaram esses passos iniciais das lutas dos docentes municipais de Vitória da Conquista eram professores que tinham consciência das dificuldades em transitar de uma situação de luta espontânea para uma de forma organizada. Portanto, não havia ilusão quanto ao perigo de retaliações, pois se configurava a probabilidade de haver enrijecimento por parte das autoridades municipais no trato do movimento. Isso demandava debates internos aos professores organizados em aperfeiçoar as táticas do movimento. No período delimitado nesse projeto de pesquisa, não foram poucas as vezes em que os professores enfrentaram o aparato policial do Estado, o corte de salários e a represália da imprensa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O profissional em educação no âmago de sua subjetividade repassa ao grupo as condições objetivas de sua realidade educacional contribuindo para construção da memória coletiva. Ou seja, sua memória individual é construída no grupo social que está inserido. Assim a memória coletiva, em Halbwachs (2006), se constrói como expressão de um movimento concreto da realidade, a medida em que os professores evocam sua luta, suas bandeiras, compõem suas alianças e subjetivam sua identidade política enquanto classe trabalhadora mesmo que todas as reivindicações estejam pautadas no campo da reforma capitalista, ao mesmo tempo, concorre para apontar as contradições do sistema educacional, pois deixa explícito nas memórias coletivas a necessidade de aprofundar seus embates políticos com o sistema que demonstra sua incapacidade histórica de reverter a situação da educação brasileira. O que compõem sua identidade coletiva são as relações capital/trabalho colocando os professores contribuem indiretamente para manutenção da dominação de classe ao participarem de forma indireta da absorção da mais valia através das taxas de impostos pagas pelos trabalhadores ao Estado o que provoca um processo de proletarização do trabalho docente. Sem sombra de dúvida os professores se tornou a memória viva da sua luta histórica. Vale ressaltar que esta pesquisa está em andamento e será apresentado resultados mais contundentes em momento oportuno.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

Palavras-chave: Memória. Trabalho. Professores. Lutas Sociais.

REFERENCIAS

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3.ed.- São Paulo Cortez,1999.

HALBAWCHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.



A ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO NAS AÇÕES AMBIENTAIS

Luckas Tarik Cordeiro¹
Bettina Santos Benjamin²
Micheline Flores Porto Dias³

INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil delegou ao Ministério Público o papel de tutor do meio ambiente (HONORATO; LIMA; FARIA, 2010), devendo zelar pela sua preservação administrativa, civil e penalmente. É responsabilidade desse órgão fiscalizar a Administração Pública no que diz respeito aos seus órgãos responsáveis pela proteção da natureza; sendo também o responsável por representar a sociedade ao instaurar um Inquérito Civil ou propor uma Ação Civil Pública em defesa do meio ambiente (VASCONCELLOS, 2006).

Pretende-se analisar, por conseguinte, a função desenvolvida pelo MP na responsabilização do dano ambiental, ora que o órgão conta com uma estrutura independente e autônoma com servidores capacitados e Promotores aptos a exercer o Direito para garantir o mandamento constitucional de defesa do ambiente. Este estudo objetiva destacar a importante função do Ministério Público na proteção do meio ambiente para que seja mantida um nível sadio de qualidade de vida. Ademais, pretende-se entender os poderes que foram investidos pelo órgão para concretizar esse dever de proteção outorgado pela Constituição.

A Constituição da República de 1988, no art. 225, estabelece a necessidade de se preservar o meio ambiente e caracteriza como bem de uso comum e essencial a qualidade de vida, designando que é dever do Estado e de toda a coletividade zelar pela preservação e defesa de um ambiente sustentável e sadio. A Lei Maior ainda determina a reparação obrigatória do dano ambiental e também a aplicação de sanções penais e administrativas

1 Graduando em Direito pela Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR), Brasil. Endereço eletrônico: tarikcordeiro@icloud.com

2 Graduanda em Direito na Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR), Brasil. Endereço eletrônico: Belbenjamin_6@hotmail.com

3 Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente e Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora de Direito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus XX - Brumado) e da Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR). Endereço eletrônico: michelineporto@hotmail.com



àqueles que causarem dano ao meio ambiente (BRASIL, 1988).

O Ministério Público surge como um ente com capacidade de representatividade da sociedade para ser tutor das causas ambientais. Por ser uma instituição dotada de independência funcional já responsável pela representação da sociedade com relação às causas penais e fiscalização da lei nas causas civis, encontrou-se no Ministério Público um ente que poderia defender o meio ambiente em suas complexas e difíceis ações sem interesse patrimonial ou pessoal para isso.

“O Ministério Público tem sua conceituação e função disciplinada no 127, *caput*, da CF/88 como sendo “instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (DIAS, 2016).

Entende-se, portanto, que a Constituição deu a liberdade e a independência que seria necessária para que os membros do MP tivessem autonomia para desenvolver seu papel de representantes judiciais do povo.

METODOLOGIA

Fora utilizada como base para esclarecimento da função do Ministério Público enquanto tutor da preservação do meio ambiente uma pesquisa bibliográfica exploratória, se valendo de teses, artigos e livros recentemente publicados que abordam o assunto estudado neste trabalho.

RESULTADOS

Dos resultados até agora obtidos, conseguimos entender as formas de atuação do Ministério Público na tutela do meio ambiente. Essa tutela pode ser exercida nos três âmbitos pelo órgão ministerial: administrativa, civil e penal (DIAS, 2016).

A tutela administrativa é exercida pelos órgãos do poder público, como o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA) e o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA). Este foi instituído para ser um órgão consultivo e deliberativo integrante do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA), aquele é uma autarquia federal criada



com a finalidade de prestar assessoria à Secretaria do Meio Ambiente (SEMA), executar a política nacional de preservação, conservação, controle e fomento dos recursos naturais.

Para que o Ministério Público atue em conjunto com esses órgãos do poder público, é necessário que os membros do MP mantenham contato com essas entidades de proteção ambiental. O órgão ministerial também deve fiscalizar a eficácia das atividades desenvolvidas pelos entes públicos de fiscalização. Pois o Estado deve observar os limites legais e constitucionais na sua atuação em face a proteção do meio ambiente.

No que diz respeito a tutela ministerial no âmbito civil, o Inquérito Civil a ser instaurado exclusivamente pelo Fiscal da Lei, é um instrumento de investigação que tem como objetivo a coleta de elementos suficientes a formar uma convicção que oriente o Promotor de Justiça a entender a existência de um dano ambiental que justifique a propositura de uma ação judicial. (VASCONCELOS, 2006)

O Ministério Público dá início ao Inquérito a partir do momento no qual o Promotor toma ciência de um fato que tenha causado um dano ambiental. Durante o Inquérito, a investigação pode usar todos os meios de prova que sejam lícitos para elucidar o fato denunciado. O Inquérito Civil é apenas um procedimento, não um processo, e por esse motivo não é necessário que se faça garantidos os princípios da Ampla Defesa e do Contraditório. (BODNAR, UVO, 2011)

O inquérito civil não é condição para que o Ministério Público proponha a ação civil pública ou outra ação que entender necessária, mas consiste num meio de se apurarem os fatos, dando oportunidade aos possíveis faltosos em se defender previamente ou se justificarem. (DIAS, 2016)

Se a promotoria se convencer da existência de dano ambiental, deverá propor uma Ação Civil Pública em face do suposto causador do dano. Essa ação é o instrumento processual adequado para defesa dos interesses ambientais. Podendo ter como objeto do pedido uma obrigação de fazer ou não fazer, e ainda uma condenação monetária, podendo ser determinada o cumprimento de uma obrigação e a cessação da atividade causadora do dano, e ainda cominar multa diária, de acordo com o art. 11 da Lei 7.347/85.

Não apenas o Ministério Público é legitimado para a propositura da ação, mas também a Administração Pública Direta e Indireta, tal como associações que tenham como finalidade a proteção do meio ambiente. Entretanto, o MP não pode dispor do direito tutelado, e havendo interesse social oportuno e conveniente, não poderá desistir da ação. Todavia, se a promotoria resolver por não propor a ação, os co-legitimados poderão fazê-lo. E no caso de desistência de outro ente legitimado, o MP deverá assumir a ação.

No âmbito penal, devido a relevância do bem jurídico, é fundamental a tutela penal



para garantir a conservação ambiental. No Brasil, a Lei 9.605/98 é específica sobre crimes ambientais, dispondo sobre o processo penal e cooperação internacional para preservação do meio ambiente.

O art. 26 dessa lei diz que a ação penal de crimes de ambientais é incondicionada. Isso significa que essa ação é de competência privativa do Ministério Público e depende de ocorrência do delito para que seja instaurado o inquérito e a ação penal. Apesar de na maioria das ocasiões a vítima de um crime ambiental ser a coletividade, há casos em que se pode identificar o lesado pelo crime, e nesses casos caberia uma ação penal subsidiária da pública, no caso de haver inércia do Fiscal da Lei. (VASCONCELOS, 2006)

Todavia, não existe possibilidade legal para ingressar com uma ação penal privada subsidiária da pública se o inquérito for arquivado, porque o arquivamento do inquérito não significa inércia da promotoria, mas sim um exercício parcial de suas atribuições. Os crimes ambientais são resolvidos nos Juizados Especiais Criminais, por serem considerados crimes de menor potencial ofensivo.

A autoridade policial ao ter ciência do dano causado, deve lavrar um termo circunstanciado e enviar ao Juizado junto com o autor do fato e a vítima, se for possível identificar. O rito processual das ações ambientais é bastante simplificado, já que se trata de um procedimento sumaríssimo. A pena da Lei de Crimes Ambientais não trata a pena aplicada como uma retribuição para o infrator, mas sim com uma finalidade de preservação tanto individual como social.

CONCLUSÕES

A conscientização ecológica no Ministério Público tem sido algo cada vez mais notável, visto que o órgão tem cada vez mais processos e investigações, tendo criado promotorias especializadas na tutela do meio ambiente, formando centros de apoio para área ambiental. Percebe-se também que a população tem tido uma maior consciência de preservação do meio ambiente.

É possível prever que uma atuação conjunta entre sociedade e Ministério Público geraria um avanço incomensurável no que diz respeito a tutela do meio ambiente. Pois não é apenas uma proteção que deve ser fiscalizada pelo Estado e seus órgãos, mas principalmente pela coletividade que pode denunciar aos órgãos competentes os fatos danosos ao meio ambiente.



Palavras-chave: Proteção ambiental. Direito Ambiental. Ministério Público.

REFERÊNCIAS

DIAS, Micheline Flôres Porto. **Unidades de Conservação Marina:** legalidade e legitimidade para a conservação. 165p. Tese – Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Ilhéus, 29/02/2016.

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito Ambiental.** 17. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2015.

VASCONCELOS, Emanuéli Barrueta. **O Ministério Público na Tutela do Meio Ambiente.** Santa Maria, 2006.

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

BODNAR, Zenildo. UVO, Roberta Terezinha. **O Ministério Público na Defesa Extrajudicial do Meio Ambiente.** Santa Catarina, 2011.

Lei no 7.347: promulgada em 24 de julho de 1985. 3.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

Lei no 9.099: promulgada em 26 de setembro de 1995. 3. ed. atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

ANTUNES, Paulo Bessa. **Direito Ambiental.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998

MIRRA, Álvaro Luiz Valery. **Ação Civil Pública e a Reparação do Dano ao Meio Ambiente.** São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002

HONORATO, S. C.; LIMA, I. M. S. O.; FARIA, D. M. O Ministério Público e as Unidades de Conservação. **Natureza & Conservação**, n. 8, p. 81-83, Jul. 2010.



COMUNICAÇÃO “ALTERNATIVA” E A DISPUTA PELA HEGEMONIA

Luiz Augusto de Oliveira Gomes (UFF)¹

INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2015 e 2016, os jovens trabalhadores-estudantes² saem em defesa da educação e ocupam várias escolas públicas e universidades por todo o Brasil, contrariando a grande mídia que os retrata de maneira passiva, rebelde, desleixada e caricata, agindo com convicção, com consciência em torno da importância do ensino público de qualidade. Um movimento de proteção às escolas não apenas como uma questão individual, mas para a posterioridade, por princípio, por entender que aquele espaço também faz parte de suas vidas. Nesse processo, a imprensa de grande circulação e as “alternativas”³, disputavam as “verdades” sobre o movimento. A grande imprensa, representada pelas redes de televisão, jornais impressos e revistas de alta circulação, apresentavam a ocupação de forma deturpada, alimentando com falácias o imaginário da população. Por outro lado, os meios de comunicação “alternativos” buscavam outro “olhar” sobre as ocupações, buscando construir um discurso a partir da visão dos estudantes.

Partimos do pressuposto que a imprensa “alternativa” reverberam as vozes dos jovens trabalhadores-estudantes, que em muitos episódios são caladas pelos meios de comunicação da burguesia. A imprensa “alternativa” trava uma disputa no campo da *hegemonia* (GRAMSCI, 1999) em busca de amplificar disputar no campo da comunicação os interesses da classe trabalhadora. É de extrema importância fazer a análise dessas fontes, pois seu conteúdo traz um Brasil diferente dos abordados pela grande mídia do capital. São colocados como pauta de debates assuntos negligenciados pelos meios

1 Graduação em história pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Endereço eletrônico: luiz.augusto1201@gmail.com

2 Entendemos que os jovens desse grupo são trabalhadores e ajudam no rendimento mensal de suas casas ou praticam alguma atividade doméstica para seus responsáveis trabalharem fora; estudam muitas vezes em condições precárias; são marginalizados pelo Estado e os seus aparelhos de repressão.

3 Entendemos aqui como imprensa “alternativa”, veículos de informação que estão fora do metiê dos grandes meios de comunicação. Além disso, na no nosso entendimento, estão abertamente ligados aos interesses da classe trabalhadora e dão voz aos movimentos sociais, disputando a hegemonia no campo da comunicação, em um país onde existem muito mais movimentos de luta do que os expressados nos grandes meios de comunicação.



de comunicação de massa, além de dar voz aos movimentos sociais e indivíduos que constroem as lutas diariamente. Nosso objetivo é identificar as reivindicações, formas de protesto e de organização dos jovens trabalhadores-estudantes, considerando a amplitude da ocupação de escolas em nível nacional e sua repercussão na imprensa “alternativa”. Para isso, utilizaremos o materialismo histórico dialético na análise das fontes sobre a conjuntura da ocupação das escolas, buscando a totalidade e as relações para além da aparência. Marx (2008) afirma que “o concreto é concreto, porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 2008, p.260). Portanto o movimento de ocupação de escolas não se configura como um acontecimento isolado, e sim uma síntese de múltiplas mediações no movimento do real.

PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Teceremos uma análise das fontes que coletamos nas revistas Brasil de fato Carta Capital, Carta Maior e GGN. Com base nesse material, será feita uma análise das reivindicações e formas de protesto dos estudantes, sobre o contexto de ocupação de escolas em nível nacional. Como qualquer fonte histórica, os jornais devem ser utilizados criticamente pelo pesquisador, para não correr o risco de se deixar levar pelo discurso da fonte e, conseqüentemente, realizar uma análise precipitada, acrítica e superficial. Diante desse material, cabe fazer as seguintes perguntas: Como são abordados os jovens trabalhadores-estudantes nesse tipo de imprensa? Quais são os principais assuntos? Como são expostos?

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPRENSA “ALTERNATIVA”

O processo de ocupação das escolas pelos jovens trabalhadores-estudantes brasileiros teve início nas escolas estaduais de São Paulo no ano de 2015, a partir de um conjunto de manifestações e influenciados pelo manual baseado na experiência chilena, “Como ocupar uma escola” (O MAL-EDUCADO, 2015). Logo após o Governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, anunciar a Reorganização Escolar, proposta em que fechava 93 escolas estaduais. Em resposta à medida, os jovens trabalhadores-estudantes da rede



estadual de ensino paulista, ocuparam as escolas de nível médio. Segundo Sordi e Morais (2016), o “movimento de ocupação das escolas impôs a construção de uma nova dinâmica, na qual os estudantes reivindicaram a participação ativa nos debates e nas decisões sobre os rumos da educação pública nos espaços institucionalizados” (SORDI, MORAIS, 2016, p. 26). Espelhando-se na experiência paulista, os estudantes cariocas ocuparam as escolas estaduais entre março e agosto de 2016; aproximadamente 73 escolas estaduais estavam ocupadas ou em processo de ocupação (UBES, 2016). O movimento luta contra o sucateamento da educação pública, as condições de trabalho dos professores e a falta de investimento no espaço físico das instituições. A partir do segundo semestre de 2016, o movimento de ocupação cresceu em âmbito nacional, ganhando força nas escolas do Paraná e sendo difundido para o restante do país. Conforme dados da UBES (2016), em outubro se contabilizava 937 escolas ocupadas, além de 79 Institutos Federais e 60 Universidades Públicas. Esse processo de ocupação é reflexo da conjuntura de impeachment da presidente Dilma Rousseff, ocorrido em agosto, que coloca no poder o ilegítimo governo de Michel Temer. No governo de Michel Temer, está em debate a medida provisória nº 746/2016, que pretende reformular o ensino médio brasileiro, além do ataque aos direitos básicos a partir da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, que limita os gastos públicos em saúde, educação e outros setores que atingem diretamente a classe trabalhadora. Além disso, o projeto de lei nº 193/2016 do senador Magno Malta (PR-ES), intitulado “Escola Sem Partido”, transita no senado Federal.

Nesse contexto de crise política, a grande imprensa foi fundamental para a manutenção da *hegemonia* burguesa. Segundo o jornal GGN (2014), o Brasil é um país onde a maioria dos meios de comunicação de massa: Televisão, Rádio, jornais impressos e revistas com maior circulação defendem um único ponto de vista possuem mesmas ideias sobre a situação econômica, política e cultural do país. Apontam sempre a mesma “solução sobre qualquer assunto de interesse da nação. Eles estão alinhados ideologicamente e politicamente. E, pertencem a um grupo restrito de pouco mais de 10 famílias e afiliados desses grupos de comunicação” (GGN, 2014).

A categoria *hegemonia* nos ajuda a expor os jogos de consenso e dissenso que abarcam e condicionam a produção simbólica nos meios de comunicação, intervindo na acomodação do imaginário social e nas disputas de sentido e de poder na sociedade. Ao evocar o conceito de *hegemonia*, partimos do entendimento de Gramsci (1999) sobre o assunto. A constituição de uma *hegemonia* ocupa os diversos espaços da superestrutura. Ao analisar as disputas pela *hegemonia*, o autor assinala duas campos no interior da superestrutura: a sociedade política e a sociedade civil. “Estas funções são precisamente



organizativas e conectivas” (GRAMSCI, 2000a, p.20).

Tendo isso em consideração, é na esfera da *sociedade civil* que se dá o embate pela disputa da hegemonia. Diferente da sociedade política, que tem seus portadores materiais ligados diretamente ao Estado, à sociedade civil é o campo onde operam os *aparelhos privados de hegemonia* (GRAMSCI, 2000), organismos autônomos (ou com certa autonomia) perante o Estado. É nessa esfera que operam a imprensa “alternativa” e os grandes meios de comunicação a serviço do capital.

Na luta pela hegemonia, a imprensa “alternativa” disputou a imagem da ocupação com os grandes meios de comunicação. Nessa batalha, optou por enfatizar protagonismo dos estudantes nos processos de ocupação de escolas, destacando o nível de organização e resistência contra os avanços das políticas neoliberais na educação. Na análise das nossas fontes, podemos notar a importância que os jornais e revistas ofereciam para a organização interna dos estudantes. Na matéria “Hoje a aula é por conta dos estudantes”, o jornal Brasil de Fato destaca a importância da coletividade e a ressignificação dos saberes na ocupação (BRASIL DE FATO, 2016).

Observamos também a importância que a imprensa “alternativa” dá aos ataques do atual governo aos direitos históricos da classe trabalhadora, expondo as contradições e ajudando a organização da luta dos trabalhadores. Podemos utilizar como exemplo a manchete “Os secundaristas avançam contra Temer” (2016), onde o jornal Carta Capital destaca o período de intenso movimento de lutas contra os avanços das políticas impopulares do então Presidente da República. No mesmo ano, o jornal Brasil de Fato destaca os avanços neoliberais na educação a partir da PEC 55 e o movimento de resistência dos estudantes. No tocante do assunto, cabe destacar o movimento contra o projeto de lei “Escola sem Partido”. O jornal Carta Capital do dia 8 de agosto de 2016, aponta os perigos do projeto de lei com a matéria “Escola sem Partido: estratégia golpista para calar a educação” (CARTA CAPITAL, 2016). Ao denunciar o projeto de lei que ganhou maior fôlego no contexto de caos político e descrença nos partidos de esquerda após a derrubada da presidenta Dilma Rousseff, o Jornal assevera que tal proposta fere os princípios democráticos da própria sociedade burguesa ocidental.

Nessa rápida exposição, podemos concluir que a imprensa “alternativa” que analisamos no presente trabalho, faz um esforço para dar voz às lutas da classe trabalhadora conectando os olhares aos fatos, disputando, ainda que com certas dificuldades, a opinião pública com os grandes meios de comunicação. São vozes dissonantes em meio a um monopólio de informação protagonizado pelos grandes meios de comunicação. Podemos notar que os assuntos sobre a organização interna da ocupação e as medidas impopulares do atual governo foram recorrentes nas manchetes dos jornais. Foi crucial para o movimento de ocupação o apoio da imprensa “alternativa”, que buscavam estratégias políticas para afirmar a importância da luta dos



estudantes. Entendemos que a imprensa “alternativa” se configura com um *aparelho privado de hegemonia* (GRAMSCI, 2000) da classe trabalhadora. Diferente da posição burguesa que é manter a soberania do capital, a imprensa “alternativa” busca impulsionar a classe trabalhadora para um processo de transformação. Afirmamos a importância dos meios de comunicação alternativos e a necessidade de intensificar a disputa pela *hegemonia*, por parte dos setores das classes subalternas, no campo da comunicação.

REFERÊNCIAS

BRASIL DE FATO. **A aula hoje é por conta dos estudantes**. 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/10/20/hoje-a-aula-e-por-conta-dos-estudantes/>. Acesso em: dezembro de 2016.

CARTA CAPITAL. **Os secundaristas avançam contra Temer**. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/os-secundaristas-avancam-contra-temer-18/10/2016>. Acesso em dezembro de 2016.

CARTA MAIOR. A aula dos ‘secundas’. 2015. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/A-aula-dos-secundas-/13/35000>. Acesso em: Dezembro de 2016.

GGN – JORNAL DE TODOS OS BRASIS. **Os meios de comunicação hegemônicos do Brasil e a notícia**. 2014. Disponível em: <http://jornalggm.com.br/noticia/os-meios-de-comunicacao-hegemonicos-do-brasil-e-a-noticia>. Acesso em janeiro de 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 1 / Antônio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**, volume 3 / Antônio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MARX, KARL. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª ed.- São. Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p.

O MAL EDUCADO. **Como ocupar um colégio?**: manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile. 2015. Disponível em: <https://gremiolivre.wordpress.com>.



com. Acesso em: 1 jul. 2016.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES) – **Luta secundarista resiste nas 236 escolas ocupadas em todo Brasil** - Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/luta-secundarista-resiste-nas-236-escolas-ocupadas-em-todo-brasil/>. Acessado em 10 de março de 2017.

SORDI, Denise N. De; MORAIS, Sérgio Paulo. “Os estudantes ainda estão famintos!": ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas...”. **RELIGACION. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**. Num. 2, Quito, Junio 2016, p. 25-43.



**UM OLHAR SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DAS VIVÊNCIAS
DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA**

Luma Dutra Brito¹
Andrecksa Viana Oliveira Sampaio²
Poliana Machado da Silva Moreira³

INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento no processo de formação dos futuros profissionais do curso de licenciatura plena em Geografia se estabelece a partir de uma relação indissociável de dependência e complementaridade. A prática pedagógica, segundo Freire (1996) é um exercício que se consolida na dinâmica dialética entre o executar e o pensar, posto que estas relações são responsáveis no desdobramento da capacitação dos profissionais da docência.

Ao evidenciar a conjuntura educacional depara-se com problemas diversos, tais como: a escassez de recursos; falta de infraestrutura no espaço escolar; a desvalorização financeira do profissional de educação; a ausência de reconhecimento dos governantes e da comunidade; porém mesmo expostos a estas conflitualidades, os agentes da educação em sua totalidade deve-se dedicar rotineiramente em sua função, a oferecer e a lutar por um ensino de qualidade que não se limite em perpassar tradicionalmente os conhecimentos didáticos, mas que vise preparar sujeitos críticos, conscientes dos seus direitos e deveres e, sobretudo, participantes no espaço em que se insere.

Diante dessa problemática tomou-se como foco de pesquisa, a necessidade de conhecer e traçar as características expressas pelos aprendizes do 2º ano A (Matutino) e os critérios curriculares contemplados pelo Colégio Estadual Adelmário Pinheiro (CEAP), situado no Bairro Alto Maron, zona leste da cidade de Vitória da Conquista/ BA.

1 Graduada em Geografia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: luma.dutra1@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

3 Doutoranda em Geografia, pela Universidade Federal de Sergipe. Professora Substituta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Brasil. Endereço eletrônico pollimachado@yahoo.com.br



METODOLOGIA

Esse trabalho é fruto das observações participantes e vivências estabelecidas no espaço escolar e para se alcançar os resultados desejados recorreu-se inicialmente, as observações, momento em que se verificou o perfil da escola, da turma, as dificuldades e expectativas da futura turma de regência, além de cultivar a socialização e interação, entre outros aspectos.

Posteriormente, com a iniciativa de extrair informações sobre o ambiente de ensino investigado, foram aplicados questionários e narrativas autobiográficas com a classe de regência (2º ano A) e com a perspectiva de traçar o perfil da professora regente foi desenvolvido uma entrevista que averiguasse as suas concepções e entendimento no que se refere a estrutura educacional e os padrões curriculares empregados pela escola.

E por fim, a própria regência durante todo o período de uma unidade letiva, assumindo o compromisso e a responsabilidade de estar à frente das aulas de Geografia que em efeito da prática, condicionasse o desenvolvimento e a maturidade para a futura profissão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Callai (2001) o ensino de Geografia, assim como os demais conhecimentos científicos, precisa motivar e conceber em suas práticas pedagógicas, métodos que se sustentem e que acima de tudo incentivem o pensamento crítico, reflexivo e analítico.

Conforme essa análise, torna-se necessário que o professor, diante da responsabilidade em que exerce, se aproprie da prática e conhecimento e reforça liberdade e autonomia no ambiente de ensino, com o objetivo de constantemente repensar o seu papel; questionar o desconforto em detrimento da falta de apoio e da culpabilidade que lhe é atribuído pelos problemas teórico-metodológicos; transformar a sua atuação no campo pedagógico, mediante o desejo de alcançar novas oportunidades (CASTELLAR, 1999).

A Professora Regente é licenciada em Geografia e Bacharel em Estudos Sociais (Direito) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista e há



27 anos se dedica exclusivamente ao ensino de Geografia. Sobre educação, a professora entende como fenômeno inerente ao ser humano, sendo imprescindível para a própria perpetuação da espécie. E quanto a Geografia, esta considera uma ciência que possibilita conhecer o espaço por intermédio dos vínculos estabelecidos entre o homem e a natureza. Em relação ao planejamento, a entrevistada entende como um recurso indispensável ao processo de otimização dos resultados. Ainda afirma, em sua narrativa, que os pressupostos básicos para o alcance dos objetivos se constitui nos planejamentos, contemplando inclusive a flexibilidade inerente ao mesmo.

Em relação a livro didático, a professora o concebe como forte aliado no contexto escolar, desde que seja bem elaborado e trabalhado e ao ser questionada sobre as dificuldades no exercício da docência, expõe que os maiores desafios estão nas salas repletas de alunos, falta de condições básicas, de apoio e acompanhamentos dos responsáveis, carga horarias excessivas de trabalho e desmotivação da clientela.

Callai (1999) expõe que a Geografia é concebida por uma grande parcela dos educandos, em especial do ensino médio, como uma disciplina, meramente descritiva, decorativa, desencantadora e desinteressante ao nível de não acrescentar nada em suas vidas. Em virtude dessas atribuições, transmitir os conhecimentos da Geografia requer do educador o compromisso e a missão de romper com os hábitos tradicionalistas, que infelizmente prevalecem nos critérios educacionais, visando a construção e evolução das suas propostas pedagógicas.

Para além dessas reflexões, a educadora descreve que um dos maiores prazeres da docência se efetiva através do contato direto estabelecido com outro ser humano e da oportunidade de contribuir para o crescimento do mesmo. E com relação ao futuro do ensino de Geografia, a professora acredita na ocorrência de uma profunda descaracterização do ensino, o que, segundo a mesma, começou ocorrer.

A responsabilidade da docência, vai muito além do compromisso de perpassar o conhecimento didático, mas na capacidade de auxiliar na formação de cidadãos íntegros e atuantes perante a sociedade (BRAIT, et al., 2010). A turma do 2º ano A do ensino médio formada por 34 discentes (20 do sexo feminino e 14 do sexo masculino) estabelece habilidades, personalidades, comportamentos e expectativas totalmente divergentes. Alguns dos aprendizes demonstravam, excepcionalmente, interesses e, sobretudo afinidade com a ciência geográfica. Estes alunos desempenhavam uma participação ativa em sala de aula e nas propostas pedagógicas apresentadas no decorrer da unidade.

90,6% dos entrevistados são de origem do Estado da Bahia, sendo naturais mais especificamente da cidade de Vitória da Conquista e cerca de 9,4% são de procedência



do Estado de São Paulo que se distribuem pelos municípios de Guarulhos e Campinas, e ademais pelo Distrito Federal.

Em prosseguimento a este estudo, surgiu-se o desejo de verificar o meio de transporte utilizado pelos educandos para chegar à escola, no entanto se faz relevante esclarecer, que alguns dos sujeitos pesquisados afirmaram que não usam ou dependem de um único meio/veículo para comparecer a entidade de ensino, mas se dispõem a optar por outras possibilidades de locomoção. Foi evidenciado que 90,91% dos discentes costumam ir a pé, justificando que residem nas proximidades da instituição; 3,03% dos alunos relataram usar o carro; 3,03% declararam utilizar a motocicleta, e 3,03% o transporte coletivo, por habitar em localidades distantes com relação à escola.

Em conformidade com estas declarações, suscitou o anseio de delimitar geograficamente os bairros da cidade de Vitória da Conquista que cada membro da turma reside. Diante disso, foi constatado que a maioria (31,25%) dos aprendizes habita no bairro Alto Maron, 21,88% se domicilia no bairro Cruzeiro e os demais residem nos bairros Petrópolis, Nova Cidade, Panorama, Alto da Colina, Candeias, Pedrinhas, Miro Cairo, e Guarani.

Para além dessas variáveis, fez-se relevante investigar se os integrantes da turma dispõem de algum vínculo empregatício e em acordo com os dados coletados foi certificado que 84,38% dos educandos entrevistados não trabalham enquanto cerca de 15,62% exercem alguma atividade remunerada, que se distribuem nas funções de ordenador de despesas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, auxiliar administrativo na empresa Cabral e Souza, operador de vendas na loja de vestuário da C&A, babá em casa de família, e multifuncionais na empresa de reciclagem. Desse modo, cabe ressaltar que estes aprendizes economicamente ativos, desempenham as suas ocupações no turno oposto dos horários reservados para as aulas. Em se tratando desses elementos, revela-se que muitos destes jovens enfrentam habitualmente em sua vivência múltiplas dificuldades, que os interrompem de prosseguir em suas jornadas pedagógicas ao se sentirem desafiados a se perseverar na escola.

Em uma análise panorâmica sobre as narrativas, percebe-se que os alunos em sua generalidade, anseiam-se por se transformarem em cidadãos melhores, mediante as suas ações expressas na sociedade e associam esses incentivos e mutações ao trabalho realizado pela escola, pois esta oferece a possibilidade de um futuro promissor. Os aprendizes expõem em suas lembranças que os inesquecíveis momentos vividos na trajetória escolar são provenientes dos eventos culturais executados pela instituição, as amizades cultivadas, e o acúmulo de aprendizados que e embora tenham manifestado pouca disposição para aulas,



pretendem finalizar o ensino médio, e posteriormente ingressar em alguma graduação que disponha estabilidade.

CONCLUSÕES

Compete ao professor trilhar caminhos e estabelecer possibilidades para a composição de uma nova Geografia. A convicção da representatividade e da responsabilidade que o professor exerce no futuro de cada jovem, vai muito além do compromisso de passar o conhecimento didático, mas na capacidade de auxiliar na formação de cidadãos íntegros e atuantes em face da sociedade em que se inserem princípios.

Conforme essa discussão pode-se concluir que ciência geográfica é um vasto campo do conhecimento em constante progresso, ao passo que se produz e reproduz os seus conceitos por meios das inter-relações firmadas entre a sociedade e a natureza. Desse modo, observa-se que para explicar e transpor os saberes geográficos, os professores ou iniciantes à docência são condicionados a levantar diversas indagações, que norteiam aos seguintes questionamentos: Como ensinar? O que ensinar?

Com incentivo, nesses pressupostos, o procedimento metodológico selecionado na regência, se indicou a levar em consideração os conhecimentos dos discentes como sujeitos concebidos de amplas experiências, no sentido, em estes jovens foram impulsionados a refletir sobre a realidade intrínseca ao seu ambiente de vivência ao ser contemplado e reconhecido como instrumento no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Espaço escolar. Vivências didáticas.

REFERÊNCIAS

BRAIT, L. F. R.; MACEDO, K.M.F. de; SILVA, F.B. da; SILVA, M.R.; SOUZA, A. L.R. de, A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista eletrônica do curso de pedagogia do campus Jataí-UFG**, v.8, n1, jan./jul. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/40868>> Acesso em: 05 abr. 2017



CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **A formação de professores e o ensino de Geografia.** Org. As transformações no mundo da educação São Paulo: Terra livre, p. 51-59, Jan./jul. 1999. Disponível em: <http://agb.org.br/2012/files/TL_N14.pdf#page=51>. Acesso em: 05 abr. 2017

CALLAI, Helena Copetti. **AGeografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino?** **Terra Livre**, São Paulo, n.6, p. 133-152, 2001. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/353/335>>. Acesso em: 05 abr. 2017

_____. **A Geografia no ensino Médio.** Org. As transformações no mundo da educação São Paulo: Terra livre, p. 66- 99, Jan./jul. 1999. Disponível em: <https://agb.org.br/files/TL_N14.pdf#page=60>. Acesso em: 05 abr. 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.



AS IMPLICAÇÕES DECORRENTES DO PROCESSO EDUCACIONAL FEMININO NA LUTA PELA IGUALDADE DE GÊNERO

Lumma Porto Peixoto¹
Tânia Rocha de Andrade Cunha²

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise acerca da desigualdade entre homens e mulheres a partir da perspectiva de gênero. Nesse viés, mister se faz ressaltar a importância da compreensão da desigualdade no processo educacional entre os sexos ao longo da história, bem como, o papel exercido pela mulher dentro do âmbito familiar que tem como desdobramento a formação da identidade feminina. Dessa maneira, busca-se um melhor entendimento da influência exercida pela família na formação e educação da mulher, objetivando uma maior compreensão dos avanços na luta por direitos.

Foi atribuído e restrito aos homens por um longo período serem os protagonistas da história da humanidade visto que apenas o gênero masculino podia desfrutar do acesso à educação e, portanto, eram os responsáveis por contar a história das mulheres que participavam basicamente das relações privadas no âmbito doméstico. Nesse contexto, é sabido que o pensamento feminino era censurado, mesmo porque, a educação da mulher estava voltada quase que exclusivamente para o casamento, cuidado com o marido, filhos e afazeres da casa.

Entretanto, é possível inferir que apesar da desigualdade instaurada entre homens e mulheres, sempre houve luta e resistência ao longo da história. Nesse viés, procuramos analisar a obra *Emílio ou Da Educação* de Jean-Jacques Rousseau que representa a total desigualdade dispensada aos sexos, mas que é também um relato histórico que serve de parâmetro para posicionamentos reversos por parte de autores, que apesar das dificuldades, criticaram esse tipo de pensamento e se posicionaram a favor da luta pela conquista de direitos do sexo feminino.

1 Mestranda no PPG Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: lumma_porto@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



METODOLOGIA

O percurso metodológico utilizado foi pautado em uma pesquisa bibliográfica, que para tanto escolhemos trabalhar com a obra *Emilio* ou *Da Educação* de Jean-Jacques Rousseau confrontada por importantes estudiosos de gênero que abordam as lutas enfrentadas pelas mulheres na conquista de direitos. O livro em análise serviu como parâmetro histórico que possibilitou a compreensão do papel da mulher na sociedade e principalmente a inquietação de diversos pensadores, fato preponderante para os avanços na luta pela conquista de direitos do gênero feminino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A obra *Emilio* de Jean-Jacques Rousseau, publicada em 1762 evidencia a forma que a sociedade da época enxergava como deveriam ser exercidos os papéis dos homens e das mulheres e ainda a maneira de educação dispensada a cada um. O autor dedica os quatro primeiros capítulos à educação de Emílio, que representa o sexo masculino, e um único capítulo voltado para a educação de Sofia, destinada a ser esposa de Emílio. O modelo educacional proposto por Rousseau serviu de referência para base pedagógica utilizada durante a Revolução Francesa, em que a ideia de sujeito livre estava relacionada apenas ao homem, consoante se infere:

Segue-se que a mulher é feita especialmente para agradar ao homem. Se o homem deve agradar-lhe por sua vez, é necessidade menos direta: seu mérito está na força; agrada, já, pela simples razão de ser forte. Não trata da lei do amor; mas é a da natureza, anterior ao próprio amor (ROUSSEAU, 1995, p.424).

O filósofo francês sugere em seu livro uma espécie de ensaio pedagógico, que teve como objetivo demonstrar a conduta a ser seguida no percurso educacional desde a infância de Emilio até sua transformação em um homem bom na idade adulta, mostrando como a educação desenvolve e aguça o potencial do homem e o distancia das mazelas



sociais. Importante ressaltar que em todo momento o autor deixa claro a diferença entre os sexos, notadamente quando apresenta Sofia (mulher destinada a Emilio) e descreve a maneira ideal do comportamento da mulher.

A rigidez dos deveres relativos dos dois sexos não é nem pode ser a mesma. Quando a mulher se queixa a respeito da injusta desigualdade que o homem impõe, não tem razão, essa desigualdade não é uma instituição humana ou, pelo menos, obra do preconceito, e sim da razão: cabe a quem a natureza encarregou do cuidado dos filhos a responsabilidade disso perante o outro (ROUSSEAU, 1995, p.428).

Nesse viés, a socióloga Rita Radl afirma no livro *História, Memória e Educação*, no capítulo intitulado *Feminismo y Conocimiento de las mujeres y del Género* que a ideia de igualdade da mulher começa a ser formulada no final do século XVIII no contexto inglês e francês, no entanto, não podemos deixar de ressaltar a importância de trabalhos desenvolvidos a respeito dessa temática, tomando como exemplo a obra de Christine de Pizán na defesa de direitos da mulher no século XIV, bem como Olympe de Gouges que em 1791 defendeu a *Declaración de los derechos de la mujer como ciudadana* na França o que resultou em sua morte na guilhotina, fato que demonstra, mesmo timidamente, que a luta pelo direito das mulheres esteve presente no movimento revolucionário francês.

A estudiosa de gênero Rita Radl aduz também, que em 1792 na Inglaterra Mary Wollstonecraft defendia que as mulheres deveriam ter o mesmo direito a educação que os homens, esta autora rebateu na época a forma precisa dos argumentos da conhecida obra Emilio de Rousseau na qual o autor defendia uma nova educação de um sujeito livre voltada para o sexo masculino, Wollstonecraft reclamava que a educação que Rousseau destinava a Emilio deveria ser estendida a todas as mulheres, contrariando o posicionamento do autor.

É possível notar que inicialmente as maiores lutas travadas em defesa dos direitos das mulheres eram pautadas no acesso a educação, não a educação restrita ao âmbito privado dos lares, mas sim com informações que trouxessem condições de igualdade entre os sexos, é o que afirma o filósofo britânico John Stuart Mill:

A reivindicação das mulheres em serem uniformemente educadas como os homens, nos mesmos ramos de conhecimentos, está crescendo intensamente e com grande perspectiva de sucesso, enquanto que a exigência por sua aceitação em profissões e ocupações até aqui negadas a elas, fica mais urgente a cada ano. [...] Não é somente em nosso país e na América que as mulheres estão começando a protestar, mais ou menos, coletivamente, contra as desigualdades sob as quais elas vivem (MILL,



2006, p.30).

Um importante marco na luta pelos direitos das mulheres ocorre na primeira metade do século XIX com o surgimento do termo “Feminismo” usado pelo pensador francês Charles Fourier, defensor do socialismo utópico que se pronunciava a favor da emancipação da mulher fora da família e do casamento burguês. No final do século XIX já é possível o acesso de mulheres a Universidade em alguns países como Estados Unidos, Alemanha e Austrália, o que demonstra avanços na luta pela igualdade entre os sexos.

No Brasil, a cultura portuguesa atrelada a colonização agrária fortaleceu a tradicional família patriarcal, marcada especialmente pela relação de dominação do homem em relação à mulher, que era subjetivada no papel de verdadeira escrava doméstica como pode ser observado nas palavras de Mary del Priore:

A relação de poder já implícita na escravidão se reproduzia nas relações mais íntimas entre marido e mulher, condenando esta a ser uma escrava doméstica, cuja existência se justificasse em cuidar da casa, cozinhar, lavar a roupa, servir ao chefe de família com sexo, dando-lhe filhos (DEL PRIORE, 2014, p.13).

No mesmo sentido, a socióloga Tânia Cunha aborda a natureza das relações familiares, marcadas pela submissão das mulheres que eram educadas para desempenhar apenas as funções dentro do ambiente doméstico, como pode ser alhures observado:

A maternidade, a vida voltada para os cuidados com o marido e os afazeres domésticos, eram considerados sinônimo de feminilidade, enquanto que a participação no mercado de trabalho, a força e o espírito de aventura eram considerados características do universo masculino. A mulher que não perseguisse as trilhas do destino, estaria na direção contrária à sua própria natureza e dessa forma, não poderia ser feliz nem promover a felicidade de outras pessoas. Esta era a educação das meninas, que desde crianças aprenderam que deveriam ser boas mães e boas donas de casa (CUNHA, 2013, s/p).

Entretanto, assim como em outros lugares do mundo, a socióloga Rita Radl demonstra que o Brasil também contou com nomes importantes na luta pelo direito das mulheres, com o movimento sufragista Berta Lutz e Nisia Floresta promoveram a luta pelo direito ao voto feminino, fundando em 1922 a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que além de reivindicar a participação das mulheres na política, reclamavam direito à liberdade e ao trabalho sem que houvesse necessidade de prévia autorização do



marido.

CONCLUSÃO

Finalmente podemos inferir que a educação, enquanto processo de socialização encontra-se diretamente ligada a maneira como são exercidos os papéis de gênero na sociedade, na medida em que contribui de maneira essencial na configuração da identidade feminina. A educação desempenha um papel singular, principalmente no que concerne a transmissão de valores e conteúdos atrelados aos sujeitos masculinos e femininos. Ademais, é a partir do conhecimento acerca do tema ora tratado, que se torna possível promover mudanças nos elementos estruturais que continuam acentuando a verticalidade da desigualdade nas relações entre os sexos.

Outrossim, entendemos que mesmo com tantos esforços dos teóricos e movimentos que se debruçam sobre a questão da igualdade de gênero, ainda resta um longo caminho a ser percorrido na luta pelos direitos das mulheres. Mas, através da educação é possível propor mudanças políticas, institucionais e pessoais para que possamos avançar na luta pela igualdade e equiparação de direitos.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Tânia Rocha Andrade. A mulher, o amor e o casamento: passado e presente. **Anais** do XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, UFBA, Salvador-BA, 2013.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias e Conversas de mulher**. 2ª edição, São Paulo: Planeta, 2014.

MILL, John Stuart. **A Sujeição das Mulheres**. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. Editora escala, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. RJ: Bertrand Brasil, 1995.

RADL, Rita Philipp. Feminismo y conocimiento de las mujeres y del género. In:



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (orgs.). **História, Memória e Educação**. Editora Alínea, Campinas: SP, 1ª ed., 2011.

WOLLESTONECRATF, Mary. **Vindicación de los derechos de la mujer**. Madrid: Debate Editorial, 1998.



**A CAPOEIRA COMO ELEMENTO SOCIOEDUCATIVO E DE CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA: UM OLHAR PARA O GRUPO DE CAPOEIRA GINGA BAHIA DE
CAETITÉ**

Luzia Barbosa de Oliveira¹
Ricardo Tupiniquim Ramos²

INTRODUÇÃO

A capoeira é lúdica: um jogo, uma dança, uma luta, arte e tradição popular. Não é briga de rua é uma arte com histórico de lutas pela emancipação negra, o que a legitima como uma manifestação cultural libertária. Atualmente é reconhecida como ferramenta educativa em ambientes formais e não formais.

O trabalho visa caracterizar a capoeira como elemento construtor de identidade e de auto aceitação étnico-racial, reflexo no ambiente escolar em comunhão com toda a comunidade. Foi feita uma observação grupo de capoeira Ginga Bahia de Caetité e participação do 1º Batizado e troca de cordões promovido pelo grupo no ano de 2015 afim de ter uma perspectiva e da relevância social da prática dessa arte na comunidade local.

Nesse sentido, tendo em vista o ensino socialmente comprometido, consciente e historicamente embasado da capoeira foi trabalhado com Campos (2006), Valente (2007), Silva (2008), Garcia (2006), Guimaraes (1999) entre outros. Ao longo da história a capoeira como outros aspectos da cultura afro-brasileira foram negados, reprimidos e desfigurados pelo mercantilismo escravagista, pela ideologia do embranquecimento e consequentemente pelo racismo. Porém, que a capoeira se destingue da educação, pois além de ser inclusiva surgiu como uma forma de liberdade e de autoafirmação e resistência as mazelas sociais.

Contudo, como ferramenta educacional, está perfeitamente sintonizada com o moderno debate da interdisciplinaridade. A apresenta um processo de valorização do

1 Mestranda em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia, campus VI Caetité-Ba. Endereço eletrônico: luh.barbosa@hotmail.com

2 Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Poeta, cronista e contista. Atualmente, é Professor-Assistente do Departamento de Ciências Humanas do campus VI (Caetité) da Universidade do Estado da Bahia, Brasil.



indivíduo e traz à tona suas potencialidades, que devem ser estimuladas dentro e fora da roda. Ensinar é transmitir o que você sabe a quem quer saber. Portanto, é dividir sua sabedoria. Ensinar faz o mestre atualizar seus próprios conhecimentos, o que aumenta sua sabedoria.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Brasil é um país de contrates, em virtude do seu processo de formação. Inicialmente com a colonização, posteriormente, a escravidão, e com seu fim começa imigração e hoje república democrática. Marcas de um país que cresce baseado num processo de exploração da mão de obra visando arrecadação de lucro e sem consciência ou sentimento por tanto sofrimento. A escravidão é uma dessa tristes páginas da história. Os negros foram arrancados de suas famílias, casa e tribos e forçados a trabalhar em terras e pessoas desconhecidas.

Em meio a escravização os negros inventaram a capoeira como elemento de resistência e liberdade. Ainda existem muitas discussões sobre a origem da capoeira. Estudiosos afirmam que a capoeira foi trazida da África e no Brasil ganhou essa nomenclatura. Entretanto como Mestre Pavão fala é difícil defini-la, por com um amalgama de possibilidades de utilização. Inicialmente como jogo ou dança de guerreiro, sofre perseguição, mas se perpetrou até os dias atuais, e através dessa força, dessa identidade afro que a capoeira, enquanto manifestação popular reprimida pela sociedade vem conquistando espaço, e interferindo no comportamento educacional disseminando essa arte que é brasileira, mas traz as origens africanas.

Através da observação do grupo Ginga Bahia de Caetité coordenado pelo Contra-Mestre de Capoeira Imburana (Wagner Marques) e o Mestre Fazinho (Josafá Oliveira) de Bom Jesus da Lapa e das leituras foi possível descobrir que no Brasil ainda há muitos déficits no ensino em função de inúmeros fatores como falta de investimentos, incentivo e formação. A educação de qualidade foi e é elitizada, por isso privilégio de poucos. Todavia, a capoeira se destinge da educação, pois além de ser inclusiva surgiu como uma forma de liberdade e de autoafirmação e resistência as mazelas sociais. De acordo com as ponderações de CAMPOS (2006), a capoeira foi uma atividade marginalizada, e reprimida pela sociedade brasileira, perseguida e violentada pela sociedade, sob justificativa de estar contida como infração no Código Penal Brasileiro pelo Decreto 487, de 11 de outubro de



1890, Capítulo XIII “Vadios e Capoeiras”.

Como aborda o autor, ao longo da história a capoeira como outros aspectos da cultura afro-brasileira foram negados, reprimidos e desfigurados pelo mercantilismo escravagista, pela ideologia do embranquecimento e conseqüentemente pelo racismo. Campos (2006) resgata a fala de Mestre Pastinha para afirmava que “a capoeira é luta das lutas. É mandiga de escravo em ânsia de liberdade: seu princípio não tem método; seu fim é inconcebível ao mais sábio capoeirista. É tudo que a boca come e tudo que o copo dá” p 38. Silva (2008) discute que apesar de o “negro ser escravizado, ele nunca fora conquistado. Seu trabalho foi escravizado, mas a alma não se submeteu a escravidão do corpo” p 13.

Todavia atualmente a capoeira é reconhecida pelo seu valor histórico de resistência, educação e cultura de um povo, e vem ganhando valorosos espaços na comunidade acadêmica e em outros níveis da educação, mas é necessário que essa afirmação da capoeira enquanto processo de construção identitária e socioeducativo se intensifique. No ano de 2003 o governo federal aprovou a lei 10.639 que tornou o Ensino de história da África e de cultura afro-brasileira obrigatório em todas as instituições do país, desde as series iniciais ao ensino superior. Medida essa que possibilitou a implementação de uma nova cultura educacional, despertando a urgência de resgatar e a necessidade de valorizar as diferenças culturais presentes no país.

Dessa forma, a lei vem suprir o que há anos foi esquecido pela sociedade brasileira, a afirmação no Brasil de uma cultura negra. Porém não é satisfatório apenas a promulgação da lei, ela deve ser colocada em prática, fazendo com que através da interação dos alunos com aspectos da cultura afro brasileira, em destaque a capoeira foco desta pesquisa, desenvolva nos educandos negros um sentimento de pertença, para que os conteúdos tenham significado nas realidades vivenciadas por eles. Assim através de auto-afirmação de suas identidades e conhecimento da cultura afro brasileiro seja desconstruído o preconceito que por anos foi enraizado em nossa sociedade.

Uma vez, que mesmo em uma sociedade dita moderna há uma luta constante e contra o racismo conseqüente de um sistema econômico escravocrata, e resistências para “preservação” de aspectos culturais como a língua, religião, dança e luta de um povo. Conforme Mestre Pavão relembra que como todo instrumento educativo, a capoeira apresenta um processo de valorização do indivíduo, trazendo à tona suas potencialidades, que devem ser estimuladas dentro e fora da roda. Todavia, não se joga individualmente, implica uma relação de no mínimo duas pessoas, a relação mestre aluno e comunhão de saberes, mas respeitando a hierarquia da capoeira.



A questão racial, segundo Garcia (2006) permeia o estudo da matriz social brasileira desde a colônia; esta sociedade colonial se assentou sobre a tríade senhores de escravos brancos de origem europeia, escravos negros de origem africana, ameríndios deslocados dos seus territórios de origem ou exterminados. Assim, no corpo de cada indivíduo se exprime a origem social da linhagem de que provem, fazendo com que até os dias atuais permeia um padrão de beleza baseado nos moldes europeus, constituído através da formação socioeconômica brasileira.

Há nas escolas públicas uma diferenciação, como o ensino em uma totalidade, escondida entre normas de conduta, como os alunos mais carentes e/ou que moram em bairros carentes ou periféricos, na maioria negros, são tidos por muitos dos outros alunos como inferiores e isso é refletido no ensino ao contrário de quem mora com centro ou em bairros nobres. Neste aspecto, segundo (OMRI, 2010), a capoeira, como elemento educador, iguala e estimula as potencialidades de cada aluno sendo rica em símbolos e exemplos positivos. Unindo mestres e professores, afrodescendentes ou não, que julgam primordial o enriquecimento da autoestima das crianças negras por meio do contato com sua herança cultural. Este contato pode favorecer uma tomada de consciência e a mudança de postura por parte do educando, transformando-o em protagonista ativo de sua própria história.

Como afirma Campos 2006 “a capoeira saiu dos guetos, do terreno baldio, do quintal e conquistou a rua, a praça, a academia, o clube, o teatro, a escola e a universidade; conquistou a sociedade brasileira e, atualmente, está espalhada no mundo” p.37. Valente (2007) discuti sobre as políticas e educação e aborda que “a passagem da educação intercultural à educação para a cidadania exige reflexões que ultrapassam os campos da antropologia e da educação, ocupando o espaço de discussões jurídicas e das teorias do Estado ” (p. 252).

Ensinar é transmitir o que você sabe a quem quer saber. Portanto, é dividir sua sabedoria. Mas é uma gostosa divisão que não segue as leis matemáticas, porque, em vez de você diminuir, você ganha o que nem lhe pertencia. Ensinar faz o mestre atualizar seus próprios conhecimentos, o que aumenta sua sabedoria. A escola exerce um papel fundamental, pois é ela que trabalha diretamente na formação intelectual dos cidadãos brasileiros sendo visto como o principal lugar para ter o debate étnico e provocar uma mudança social que será refletida na cultura do povo sendo percebida no cotidiano da sociedade manifestada nas atitudes diárias de sociabilização.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Capoeira, como ferramenta educacional, está perfeitamente sintonizada com o moderno debate da interdisciplinaridade. Ela atua nos campos da Arte, da Música, da Educação Física, da História e se encaixa em muitos dos temas transversais. A capoeira não se pensa só com a mente, pensa-se com o corpo inteiro. A mente, o físico, a emoção aspectos que se fundem no ato do jogo. Por isso o capoeirista leva consigo essa aprendizagem para antes e depois do jogo.

Esta é uma pesquisa pioneira nesse campo, com o intuito de analisar, como a capoeira pode resgatar a identidade afro-racial e acabar com o preconceito e discriminação nas escolas públicas. Descrevendo um aspecto consolidado que sirva de linha de base para a avaliação de ações globais no campo da promoção da diversidade, igualdade e resgate cultural. Contudo ocorrem discrepâncias na interpretação e utilização dos conceitos básicos da capoeira, devido a lacuna existente no campo da reflexão, por isso urge a necessidade de mais produção de pesquisas que venham responder as atuais necessidades da capoeira.

Palavras-chaves: Capoeira. Educação. Cultura. Identidade. Igualdade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Eliane. **Raça:** Conceito e preconceito. São Paulo, Ática. 1990. ISBN 8508018789.

CAMPOS, Hélio José Bastos Carneiro de. **Capoeira regional:** a escola de Mestre Bimba. 2006

CHAUI, M. S.O que é ser educador hoje. Da Arte a Ciência. A morte do educador. In: BRADÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O Educador:** vida e morte. 12.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FIPE, Fundação e Instituto de Pesquisas Economicas. **Pesquisa sobre preconceito e**



discriminação no ambiente escolar.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Antonia dos Santos. **Desigualdades raciais e segregação urbana em antigas capitais Salvador, Cidade d'Oxum e Rio de Janeiro,** 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Racismo e anti-racismo.** São Paulo. EDUSP e Editora
34, 1999.

SILVA, Eusébio Lôbo da. (Mestre Pavão). **O corpo na capoeira:** Introdução ao do corpo na capoeira. UNICAMP: Campinas-SP, 2008. Vol. 1

SILVA, Eusébio Lôbo da. (Mestre Pavão). **O corpo na capoeira:** Breve panorama: estórias e histórias da capoeira UNICAMP: Campinas-SP, 2008. vol. 2

OMRI, Breda. **A Capoeira como prática educativa transformadora.** Publicado em 24 de agosto de 2010 Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao_fisica/0009.html> Acesso em novembro de 2015

VALENTE, Ana Lúcia. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativas. In: FAVERO, Osmar & IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANDEd, 2007. ISBN: 978856073134 4.



SAÚDE DA MULHER NO ESPAÇO PRISIONAL

Luziê Maria Fontenele Gomes¹
Analice Oliveira Simões²

INTRODUÇÃO

O crescimento da população carcerária feminina vem crescendo nos últimos anos, saindo de 3,7% para 7%, de acordo com o Relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, publicado pelo Ministério da Justiça e Cidadania, em que consta total de 622.202 pessoas da população carcerária brasileira (INFOPEN, 2014).

O direito à saúde é um direito fundamental, previsto na Constituição brasileira, de 1988 (BRASIL, 2004), deve ser atendido pelo Sistema Único Brasileiro – SUS. No art. 196 é estabelecido que “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”.

A Lei de Execuções Penais - LEP determina como deve ser executada e cumprida a pena de privação de liberdade e restrição de direitos, e em seu artigo 10, dispõe que “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade, estendendo-se esta ao egresso”. Conforme, o que preconiza a LEP no art. 11, a assistência será: “I – material; II – à saúde; III – jurídica; IV – educacional; V – social e VI – religiosa” (grifo nosso). Entretanto, a população carcerária sofre constantemente com um processo de desrespeito a esse direito inalienável, que é o direito à saúde. Ara os pesquisadores Soares e Bermudez (2012):

As questões da saúde no Sistema Prisional são diretamente influenciadas pelo contexto do próprio sistema, como: situações de superpopulação, violência, iluminação e ventilação naturais insuficientes, além disso, falta de proteção contra condições climáticas extremas são comuns

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

2 Graduada do curso de Licenciatura em Matemática com Enfoque em Informática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Endereço eletrônico: analice_simoes@yahoo.com.br



em unidades prisionais em todo o mundo. Quando essas condições se associam a inadequações nos meios de higiene pessoal e de nutrição, falta de acesso a água potável e a serviços de saúde, cresce a vulnerabilidade da população privada de liberdade a um conjunto de agravos à saúde, destacando-se HIV/Aids, tuberculose, hepatites virais, hanseníase, entre outras, aumentando as taxas de morbi-mortalidade associadas. Fatores relacionados ao ambiente de cárcere, como o estresse, o abandono e o isolamento, também conduzem a processos de adoecimentos, sobretudo relacionados à saúde mental. (SOARES; BERMUDEZ, 2012, p.27)

No caso das mulheres presas, a situação ainda é mais complexa, visto que não há políticas públicas específicas voltadas para esse contingente populacional. Para Foucault (2008), a prisão desempenha funções de manutenção das relações de poder e dominação. O indivíduo que está na prisão está isolado não só fisicamente, mas também, muitas vezes seus vínculos afetivos são quebrados. As mulheres presas, geralmente, ficam mais solitárias, por conseguinte, mais vulneráveis às doenças.

O contexto das mulheres privadas de liberdade indica maior vulnerabilidade a doenças como o câncer de colo uterino e de mamas e às DST/Aids. O diagnóstico mais precoce possível e o conseqüente início precoce do tratamento melhoram a qualidade e a expectativa de vida da pessoa que vive com HIV, diminuindo as comorbidades e a mortalidade por Aids. (SOARES; BERMUDEZ, 2012, p.43)

Ainda, é preciso observar que não há uma política voltada para a saúde integral, universal e equânime de mulheres pertencentes ao grupo Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros – LGBT. Considerando que documentos como o “Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos”, a “Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes”, a “Convenção Americana sobre Direitos Humanos”, todos ratificam que “toda pessoa privada de liberdade deve ser tratada com respeito devido à dignidade inerente ao ser humano”, conforme o art. 10, I do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. (BRASIL, 1992). No entanto, esse respeito no que concerne à saúde das mulheres presas ainda não foi estabelecido.

Este trabalho tem como objetivo investigar as ações na área da saúde em um grupo de mulheres presas em um conjunto penal no sudoeste da Bahia.

METODOLOGIA



A pesquisa é descritiva, de abordagem qualitativa com revisão não sistemática de literatura. O delineamento do estudo pautou-se no levantamento do atendimento à saúde da mulher presa em um conjunto penal, situado no sudoeste baiano. Foram realizadas entrevistas orais e aplicação de questionários semiestruturados tanto às mulheres presas como também ao corpo administrativo, sobretudo referente às ações ambulatoriais; coleta de documentos e registros de entrada e saída do ambulatório interno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa ainda está em andamento, mas já sinaliza a necessidade de alteração na estrutura do prédio carcerário, observando o contexto de gênero, e na ampliação de atendimento à saúde para as mulheres presas no intuito de promoção da dignidade humana.

CONCLUSÕES

Os direitos humanos expressos em variados documentos internacionais, ratificados no Brasil, apontam que a saúde é um bem inalienável à pessoa humana. As mulheres presas necessitam também o acesso a outros direitos como: espaços físicos adequados, capacitação para o trabalho, visitas íntimas, direitos reprodutivos, revisão das penas, condições estas que englobam a saúde integral, promovendo a cidadania e a reinserção social.

Palavras-chave: Mulheres. Prisão. Saúde.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Constituição da República Federativa**. 1988. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992**. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm>. Acesso em: 5 abr.2017.

BRASIL. **Lei de Execução Penal (LEP), nº. 7.210, de 11 de julho de 1984**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DELZIOVO, Carmen Regina et al. (Orgs.). **Atenção à saúde da mulher privada de liberdade**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

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

SANTOS, Nara; BERMUDEZ, Ximena Pamela. **Guia sobre gênero, HIV/ Aids, coinfeções no sistema prisional**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS, 2012. Disponível em: <https://www.unodc.org/documents/lpo-brazil//Topics_aids/Publicacoes/GUIA_SOBRE_GENERO_HIV_em_prisoas_2012.pdf>. Acesso em: 5 abr.2017.



**CONHECENDO OS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL ADEMARIO PINHEIRO
(CEAP) ATRAVÉS DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DO PIBID**

Maiane Fonseca Santos¹
Tatiane de Oliveira Carvalho²
Vilomar Sandes Sampaio³

INTRODUÇÃO

Conhecer os alunos do Colégio Estadual Adelmário Pinheiro (CEAP) tornou-se uma necessidade para os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa proporciona aos graduandos o contato com o ambiente escolar, além de permitir que os futuros docentes tenham convívio com os agentes que compõem a escola, vivenciando o funcionamento e as dificuldades que fazem parte do cotidiano desse ambiente.

A realização dessa pesquisa tem como objetivo a análise do perfil dos alunos do ensino fundamental e ensino médio do CEAP na perspectiva de planejar, elaborar estratégias didáticas voltadas para o Ensino de Geografia e assim despertar um maior interesse pelos conteúdos ministrados. Essa pesquisa foi respaldada teoricamente por autores como Costa e Ciabote (2013), Pereira e Ferreira (2014), Gadotti (2007) e Karling (1991) que abordam temas como formação de professores, ensino de Geografia, teoria e prática de Ensino e desafios didáticos-pedagógicos, entre outros.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram realizadas algumas etapas. A primeira

1 Graduada do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Atualmente é bolsista do Programa Institucional De Iniciação a Docência - PIBID 2017. Endereço eletrônico: maimodas@hotmail.com

2 Graduada de Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil. Endereço eletrônico: tatianeocb@outlook.com

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



etapa consiste em um levantamento teórico sobre a prática docente, e a busca constante por inovação das metodologias para atrair os alunos a uma aprendizagem significativa.

Na segunda etapa foi aplicado um questionário para alunos do ensino fundamental e médio, com a finalidade de conhecer a rotina de estudo, alguns aspectos culturais, vínculo empregatício, o que pensam em relação ao ambiente escolar, as sugestões para a melhoria do ensino do CEAP, entre outras questões. O Colégio Adelmário Pinheiro, localizado no Bairro Alto Maron, Zona leste da Cidade de Vitória da Conquista -BA.

Foram aplicados 100 questionários com alunos do ensino fundamental e médio dos turnos matutino, vespertino e noturno que manifestaram interesse em participar da pesquisa. Durante a aplicação dos questionários foi possível estabelecer uma conversa agradável entre estudantes e bolsistas sobre a profissão que estes pretendiam exercer. Posteriormente os dados foram tabulados e analisados, pelos bolsistas do PIBID e como resultado parcial a construção desse resumo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos 100 alunos que responderam o questionário, 24% são do turno matutino, 47% são do turno vespertino e 29% são do turno noturno provenientes de turmas do 6º do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. 54% são do sexo masculino.

Em relação ao ambiente escolar 78% gostam da escola por ser agradável, um lugar de aprendizagem, bom para se fazer amizades, além de ser limpa e ter um bom ensino. Os 17% que não gostam da escola afirmam que a escola é chata, outros só a frequentam para passar de ano, tem um espaço pequeno e ainda esperam melhorias na estrutura física da escola e no ensino. Esse grupo apontou ainda que existem muitas aulas vagas e que isso tem prejudicado o aprendizado dos alunos.

É importante que os estudantes gostem da escola, que vejam sentido em aprender, porém é preciso mudanças como aulas significativas e mais didáticas e com mais qualidade. De acordo com as autoras Costa e Ciabote (2013), a prática docente nos dias atuais requer reflexões constantes, pois, são muitas as mudanças ocorridas na sociedade em que se faz necessário refletir sobre a inovação do processo ensino e aprendizagem na sua forma didático-pedagógica. “É necessário trabalhar com os alunos de tal maneira que estes desenvolvam competências e habilidades para lidar com as novas exigências sociais” (COSTA E CIABOTE, 2013, p.2).



Os estudantes sugeriram que os professores fossem mais atenciosos, que as aulas fossem mais dinâmicas e que os próprios alunos fossem conscientizados em não jogar lixo no chão da escola. Abordaram ainda que gostariam que o tempo de intervalo fosse maior e que melhorassem a qualidade da merenda escolar. Segundo Gadotti:

A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo. (GADOTTI, 2007, p.11)

Em relação ao hábito de ler jornais, revistas e livros, 68% dos estudantes costumam fazer leituras fora do ambiente escolar. Quanto ao tempo que se dedicam para estudar fora do colégio, 34% apontaram que estudam entre meia hora e uma hora e meia, 20% entre duas e três horas e 19% responderam que estudam mais de três horas, os outros 15% não estudam fora do ambiente da escola e justificam que o ambiente familiar dificulta a concentração e dedicação, por ser barulhento, movimentado, e não possuir lugar adequado para estudo. 12% dos alunos não responderam.

58% dos alunos entrevistados responderam que contam com um lugar calmo para estudar, o que contribui para maior tempo de dedicação aos estudos e melhor aprendizado.

No que se refere ao trabalho, 25% dos entrevistados exercem atividade remunerada, sendo que 18% dos estudantes empregados estudam no turno noturno, 3% no turno vespertino e 4% no turno matutino. Percebe-se que a maioria dos alunos que trabalham são do turno noturno, o que condiz com uma realidade da maioria das escolas de ensino básico público, entretanto, no caso do CEAP é uma quantidade pequena de estudantes.

Quando questionados em qual profissão gostariam de seguir, as áreas de interesse variaram bastante, destacando a Engenharia, a Medicina, e a Administração e em seguida Arquitetura, Advogado e Professor. Em conversa informal com os alunos foi possível perceber que muitos ainda têm dúvida em relação a que faculdade cursar, mas que tem interesse em continuar estudando após terminarem o ensino básico. É necessário que a escola prepare esse aluno para continuar os estudos no ensino superior.

Em relação ao bem estar e saúde, 63% praticam atividade física como futebol, dança, corrida, caminhada e/ou academia com frequência, tanto para manter a saúde ou como forma de lazer. A respeito do uso do aparelho celular, 43% responderam que não conseguiriam ficar sem o aparelho, porque usam para manter contato com os amigos e familiares, se atualizarem e usarem as redes sociais, e ainda como forma de diversão.



Esse é um dado muito interessante, pois como os estudantes utilizam essa tecnologia com frequência e os professores poderão pensar em maneiras de utilizarem esse mecanismo como uma ferramenta didática. “O ensino, especialmente da geografia, tem proporcionado aos professores novos acréscimos de tecnologia, deixando as aulas mais atraentes para seus alunos” (PEREIRA E FERREIRA, 2014, p.19).

Na relação de convivência entre os colegas, os alunos apontaram o que mais valorizam no próximo é o respeito, a amizade e sinceridade, a humildade e a responsabilidade, mas também outras características como a educação, caráter, simpatia e honestidade. A relação de convivência dentro e fora da escola é de grande importância para o aprendizado visto que é o lugar onde cada aluno tem sua individualidade, mas aprende a viver em sociedade.

Com relação as atividades artísticas, 63% responderam citaram dança e teatro como preferidas. Esses dados podem ser usados como instrumentos para realizar atividades didáticas mais dinâmicas, relacionando ao meio cultural que esses alunos vivem.

Por fim, deixou-se em aberto um espaço para sugestões, críticas, elogios, e solicitações e as respostas foram mais voltadas para a melhoria do ambiente escolar, sugestões de aulas mais diversificadas, conteúdo repassados de forma mais dinâmica e menos cansativa, além de um espaço melhor para a prática de atividades físicas, sobretudo a melhoria da quadra de esportes.

Segundo Karling (1991, p.23) “Ensinar é procurar descobrir interesses, gestos, necessidades e problemas do aluno; escolher conteúdo, técnicas e estratégias; prover materiais adequados e criar ambiente favorável para o estudo” É através do conhecimento prévio do ambiente escolar que pode-se contribuir da melhor forma possível. O PIBID permite aos iniciantes à Docência esse contato maior com o cotidiano da escola. Foi possível conhecer um pouco mais os alunos, o contexto sociocultural em que estão inseridos, as dificuldades, a dedicação ao estudo, a profissão pretende seguir e assim é possível traçar metas para uma aprendizagem com significado.

CONCLUSÕES

O PIBID permite a interação do estudante de licenciatura com a educação básica das escolas públicas, proporcionando aos bolsistas conhecer a realidade do ambiente escolar e contribuir com as futuras estratégias didáticas que servirão como base para a atuação dos bolsistas como professores, contribuindo assim para um ensino de maior qualidade.



Conhecer os alunos é necessário para um bom planejamento e sobretudo entendendo-se a realidade e o contexto inserido contribui com o processo de ensino e aprendizagem da escola. É importante compreender como esse aluno interage dentro da escola e o que se espera dela, para que o ensino e ações sejam realizadas com maior eficácia e comprometimento, visando o aprendizado dos estudantes. A qualidade do futuro profissional da educação, depende de várias medidas, entre elas, programas como o PIBID, que permite a interação da teoria com a prática escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Estratégias Didáticas. Iniciação à Docência.

REFERÊNCIAS

COSTA, Roberta, e CIABOTTI, Valéria. O PIBID matemática da UFTM e a formação continuada dos professores supervisores de escolas públicas de Uberaba. XI Encontro Nacional de Educação Matemática: Retrospectiva e Perspectivas. Curitiba, pr-20 a 23 de julho de 2013. **Anais** do XI Encontro Nacional de Educação Matemática – ISSN 2178-034X.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor Paulo Freire e a paixão de ensinar** São Paulo 2007, ISBN 978-85-85938-45-1.

KARLING, Argemiro Aluísio. **A didática necessária** São Paulo: Ibrasa, 1991.

PEREIRA, Eduardo Rafael de Moura e FERREIRA, Gustavo Henrique de Almeida. Ensino de geografia e o desafio didático-pedagógico: possibilidades de ação para o professor. **Anais**. I Simpósio Mineiro de Geografia das diversidades a articulação geográfica. Universidade Federal de Alfenas-MG, maio de 2014.



O FESTIVAL HEB-SED COMO RECURSO DE LEGITIMAÇÃO DO PODER FARAÔNICO

Maíra Malta Cairo Fonsêca¹
Alexandre Galvão Carvalho²

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar o festival Heb-Sed como um recurso cênico e ideológico de renovação e legitimação do poder real no Antigo Egito, utilizando como fonte a análise feita por Eric Uphill do templo Bastet de Osorkon II, em Bubastis, articulando-a posteriormente às perspectivas teóricas de Georges Balandier sobre a “teatrocracia” e de Marcel Mauss acerca do “fato social total”.

Os rituais no antigo Egito constituem um aspecto fundamental da legitimação do poder real. Com objetivos e funções diferentes, a maioria dos festivais são realizados como uma forma de súplica e agradecimento aos deuses por manterem o caos fora da sociedade egípcia. Serviam para manter a ordem no cosmos e na sociedade, como por exemplo: fazer com que uma colheita seja bem-sucedida, que o rio volte a encher e que a paz e a prosperidade voltem ou continuem a reinar. Os Rituais são caracterizados por cultos diários e, em outros casos, realizados em ocasiões especiais, como o Festival Heb-Sed, principal evento de renovação das capacidades reais e divinas, caracterizado pela realização de diversos rituais, para assegurar a manutenção da ordem cosmológica e terrena.

De acordo com a formulação ideológica da realeza faraônica, o poder do faraó se gasta com o tempo. Nesse sentido, o festival Heb-Sed, realizado inicialmente com intervalo de 30 anos, e depois com intervalos menores, é uma dramaturgia política-religiosa, que opera com o imaginário por meio da teatralização da renovação do poder real, colocando em cena as hierarquias constitutivas do Egito Antigo.

1 Estudante de graduação do curso de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.
Endereço eletrônico: maira.cairo@gmail.com

2 Orientador. Professor Dr. Do curso de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
Endereço eletrônico: galvaocarvalho@uol.com.br



METODOLOGIA

Para o tipo de trabalho que queremos desenvolver, isto é, contextualizar historicamente o trabalho de autores paradigmáticos e das correntes historiográficas mais recentes acerca do papel da realeza nos festivais divinos, faz-se mister um levantamento exaustivo das fontes secundárias. Os textos escritos no Egito antigo não serão nossa fonte primária, mas sim os textos dos autores que refletiram sobre o tema no seio da historiografia social, portanto, no século XX e XXI. Fontes literárias interpretadas por especialistas iconográficos e traduções serão o foco de documentos a serem utilizados nesta pesquisa.

O uso de fontes secundárias é fundamental, visto que essas fontes referem-se a interpretações de especialistas acerca de imagens retratadas em templos, palácios e túmulos, chamadas por Edward Bleiberg (1997) de fontes cerimoniais, que incluem cenas em tumbas e templos representando a entrega de tributos, presentes, ou outros grupos de mercadorias. Elas, por outro lado, compreendem textos que descrevem festas, ofertas de reis aos deuses, e doações privadas aos templos. Todas estas fontes são úteis no estabelecimento da ideologia oficial por trás da economia egípcia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nosso principal objetivo na pesquisa é mostrar que o poder do rei é cosmogônico e que, sem esse ritual, o Egito Antigo estaria fortemente ameaçado pelo caos. Além disso, os rituais serviam para renovar os poderes do rei, que se gastavam com o tempo. Esses festivais divinos serviam como forma de legitimar a descendência divina por meio da teocracia e do dom e contra dom.

No festival Heb-Sed o centro atuante é a entidade faraônica, o rei, ser divino descendente dos deuses em linha direta, o único representante da comunidade egípcia diante dos deuses. O festival é um recurso fundamental utilizado pelo Estado, liderado pelo faraó, a fim de reforçar seu poder real. Neste contexto, são utilizados recursos cênicos no seio da esfera política, como um poderoso recurso de manutenção e conservação do poder, utilizando-se as crenças de caráter religioso, com forte penetração no imaginário da população. As manifestações de dramaturgia na realeza egípcia estão presentes para



autenticação do poder real, retomando em mitos casos as narrativas míticas. Além disso, as súplicas, oferendas e homenagens feitas do rei aos deuses em troca da renovação de seu poder, e os presentes recebidos pelo rei pela aristocracia denotam as diversas formas de reciprocidade presentes no ritual. A renovação do poder real era compartilhada com a participação dos sacerdotes e mulheres que se faziam presentes no ritual, reforçando o aspecto teatral do ritual. A população, por seu lado, assistia ao espetáculo, ou melhor, ao teatro do poder, esperando também receber parte de seu quinhão neste dom e contra dom. Com a renovação dos poderes reais, estaria mantido o equilíbrio e estabilidade do reino e, automaticamente, do cosmos, resultando, na prática, em boas colheitas, por exemplo.

Por meio da investigação do festival Heb-Sed, em geral realizado de 30 em 30 anos, é possível comprovar a relação entre o poder real e o funcionamento do cosmos. Este festival envolvia toda a população e era um instrumento fundamental de dramatização do poder e de reciprocidade entre o faraó, os deuses e a população, constituindo-se em um dos mais poderosos festivais de legitimação do poder real.

CONCLUSÕES

A pesquisa reafirmou a importância do ritual na cultura e sociedade egípcia antiga. A utilização de conceitos teóricos da antropologia como a “teatrocracia” (BALANDIER, 1980) e “reciprocidade” (CARVALHO, 2004) ajudaram a entender que esses rituais são partes estruturais da manutenção do poder real. A dramatização do festival, com o envolvimento de diversos atores sociais, e a entrega de oferendas por parte da aristocracia ao rei e deste aos deuses, em troca da renovação de sua autoridade, como um ato de reciprocidade, são elementos fundamentais para a compreensão do festival como fato social total, pois envolve esferas políticas-religiosas e econômica da sociedade. O rei ao realizar a distribuição de recompensas aos deuses garantia a prosperidade do futuro, um recurso imaginário e concreto que une o faraó aos deuses e vice-versa, e o faraó ao seu reino, na convocação de um futuro vantajoso para todos. O mito da unidade torna-se o da teatralização do poder efetivado pelas operações de reciprocidade.

Foi possível perceber na pesquisa, que o festival é mais uma dramatização dos elementos centrais presentes na ideologia egípcia: a ideia de nascer, viver, morrer e nascer de novo, presentes nos mitos formulados a partir da observação dos fenômenos naturais (sol, por exemplo), transmutados para os mitos da realeza divina, está presente nas várias etapas do festival. O templo, um espaço de gestação do festival; as procissões, a vestimenta do rei,



a dança são elementos que representam a vitalidade do rei, com a presença da população e a nobreza participam; e o ritual final, o clímax do festival, no qual o Rei desce para a sua tumba com a realização de ações mágicas com a qual ele é deitado, decapitado simbolicamente - representando a morte de Osíris - e penetra na outra vida. Após o sepultamento simbólico ocorre a cerimônia do despertar, relacionada com o seu renascimento. Depois que o rei renasce, são realizados os banquetes que envolviam toda a população que se regozijava com o renascimento do faraó e reestabelecimento da ordem cósmica, posto que, o poder faraônico é cosmogônico e necessário para o equilíbrio do cosmos, personificado pela deusa MAAT.

Palavras chave: Antigo Egito. Festival. Heb-Sed. Poder. Religião.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Ciro F. Os festivais divinos no antigo Egito. In: CHEVITARESE, A. L.; ARGÔLO, P. F.; RIBEIRO, R. S. **Sociedade e Religião na Antiguidade Oriental**. Rio de Janeiro: Fábrica de Livros/SENAI, 2000.

CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

BLEIBERG, Edward. **Understanding the Ancient Egyptian Economy**. Brooklyn Museum, 2007.

JANSSEN, J. **Dom e contra dom no Egito antigo como um traço econômico**. The JournalOfEgyptianArchaelogy, 1982.

BALANDIER, Georges **O Poder em cena**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1980.

CARVALHO, Alexandre. **Interação social, reciprocidade e profetismo no mundo antigo**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2004.

Grover, Rachel A. Queenship and Eternal Life: Tije Offereing Palm Ribs at the Sed-Festival Thrones of Amenhotep III. **Studia Antiqua** 6, no. 1, 2008.

GALÁN, José Manuel. The Ancient Egyptian Sed-Festival and the Exemption from Corvee. Chicago, **Journal of Near Eastern Studies**, Vol. 59, No. 4 (2000), pp. 255-264



DEGREEF, Jean Daniel. **The Heb Set Festival Sequence and pBrooklyn 47.218.50.** Göttinger Miszellen, 2009.

UPHILL, Eric. The Egyptian Sed-Festival Rites. Chicago, **Journal of Near Eastern Studies**, Vol. 24, No. 4, 1965.

FRANKFORT, Henri. Reyes y Dioses: El ceremonial del rey: el festival de Sed. Madrid: **Revista de Occidente**, S.A. 1976.

FLAMMINI, Roxana. Ritualidad en el antiguo egipto: Argentina, **El festival de sed.** Ediciones de la Universidad Católica Argentina, 2003.



**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE: UM
ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM EUNÁPOLIS**

Maiusa Ferraz Pereira Santos¹

INTRODUÇÃO

A área de geografia sofreu ao longo dos anos transformações paradigmáticas, concebendo diferentes métodos no estudo das relações do homem com o meio, isto fica evidente quando se analisa o amadurecimento científico/acadêmico desta disciplina em sua trajetória histórica. Entretanto, no que concerne sua interferência no meio escolar, percebe-se ainda, que na contemporaneidade sua influência não vem ocorrendo a passos largos como no meio científico. Há uma notável distância entre o conhecimento elaborado geograficamente nas concepções teóricas e sua aplicabilidade no âmbito da sala de aula.

Os alunos que deveriam ser a ponta desta evolução do saber construído, não desfrutam do mesmo, graças às práticas retrógradas e descompassadas que os seus professores vêm desenvolvendo sucessivamente em seus contextos escolares. Assim, apesar de existir uma nova linha teórica geográfica que propõe uma compreensão da dimensão social de construção do espaço geográfico, dificilmente o ensino, ora apresentado nas escolas, contribui para que os sujeitos em aprendizagem expressem livremente o desenvolvimento de suas ideias, de suas atitudes e os procedimentos que lhes são característicos frente ao mundo que se globaliza desigualmente.

Isso ocorre principalmente devido as representações sociais que os docentes que compõem as instituições educativas possuem sobre o ensino e sobre a geografia, representações que estão permeadas por ideologias frutos de discursos dominantes, que interferem diretamente no currículo oculto que estes sujeitos põem em prática em suas salas de aula. Portanto, a situação da área geográfica no contexto sócio educacional brasileiro denota a existência de um fosso entre o discurso teórico e a efetiva prática educativa.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Bahia, Brasil. Atualmente atua como pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus de Eunápolis. Endereço eletrônico: maiusamara@gmail.com



O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Buscando elucidar quais tipos de paradigmas teóricos em geografia estão presentes na Educação de Jovens e Adultos, foram analisadas as representações sociais sobre o tema geografia e meio ambiente, produzidas por 85 alunos, com faixa etária entre 19 e 70 anos, distribuídos em 5 turmas diferentes, do 2º segmento do ensino médio, o que consiste a última etapa da educação básica, oriundos de uma Escola Estadual na cidade de Eunápolis, Bahia, em 2009.

O presente estudo, foi desenvolvido de acordo com o referencial teórico-metodológico da teoria do núcleo central proposta por Abric, que afirma que a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo, sendo este o elemento que subsidia o sentido mais fundamental e abrangente da representação porque nele estão presentes a natureza do objeto representado, o tipo de relações que o grupo mantém com esse objeto e o sistema de valores e padrões sociais que constituem o ambiente de vida, quer em sua dimensão objetiva ou subjetiva, do indivíduo e do grupo. A técnica utilizada para coleta de dados foi a associação livre de palavras, considerando as propriedades qualitativas e quantitativas na determinação dos elementos centrais e periféricos da representação social.

Para efetivação da mesma foram apresentadas as expressões indutoras “Geografia” e “Meio Ambiente” aos sujeitos envolvidos na pesquisa, e posteriormente solicitou-se que eles produzissem 5 palavras, expressões ou adjetivos que lhes viessem à cabeça a partir delas. Em seguida foi solicitado que numerasse em ordem crescente de importância, justificando a escolha das duas primeiras palavras ou expressões. Essa organização permitiu a indicação dos termos que, por hipótese, se destacaram da representação formando seu núcleo central, bem como a indicação dos elementos que cumprem um papel periférico na mesma. Ressalta-se que os dados foram tabulados de forma manual segundo os pressupostos da técnica anteriormente mencionada.

Para análise das evocações livres foi utilizada a técnica do quadro de quatro casas, criado por Pierre Vergès (OLIVEIRA, 2003), essa técnica combina a frequência e a ordem em que as palavras foram evocadas, possibilitando a distribuição dos termos produzidos segundo a importância atribuída pelos sujeitos.

A construção do quadro de quatro casas deu-se da seguinte forma: No alto e à esquerda (quadrante superior esquerdo – QSE) ficam situados os termos verdadeiramente



significativos para os sujeitos e que constituem, provavelmente, o núcleo central da representação estudada, porque se trata daquelas evocações que apresentaram maior frequência, como também, foram evocadas cedo. As palavras localizadas no quadrante superior direito (QSD), são aquelas que embora tenham tido grande frequência foram evocadas tardiamente, já no quadrante inferior esquerdo (QIE) estão localizadas as palavras que apresentam baixa frequência, mas que foram evocadas cedo, ressalta-se que tanto QSD quanto QIE constituem-se os elementos intermediários, que podem se aproximar tanto do núcleo central ou dos elementos periféricos. No quadro inferior direito (QID) estão contidas aquelas palavras que constituem os elementos periféricos da representação, porque possuem baixa frequência como também foram evocadas tarde.

IMAGEM DA GEOGRAFIA E DO MEIO AMBIENTE PELOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Das ideias representadas pelos alunos, foram apreendidas um total de 961 palavras evocadas, dentre este montante, estão 542 palavras, surgidas a partir do termo indutor “Geografia” e 419 palavras a partir do termo indutor “Meio Ambiente”. Enfatiza-se, no entanto, que para uma melhor tabulação dos dados, foram excluídas as palavras que apareceram apenas uma ou duas vezes, neste sentido, as palavras ligadas a geografia totalizaram 408 e as relacionadas ao meio ambiente perferz um total de 391 palavras.



quando foi solicitado aos alunos envolvidos que justificassem as escolhas das primeiras evocações elencadas por eles, desta forma, com base em construções frasais, como as descritas abaixo por alguns dos alunos pesquisados, pode-se evidenciar a imagem que eles possuem sobre a área de geografia: “A geografia fala sobre estados, países e planetas” (aluno 1) “A terra tem muito a ver com a geografia, porque ela está ligada com planalto, superfície e divisão e montanhas...” (aluno 2). A predominância foi de um entendimento da geografia meramente descritivo, embasado em conhecimentos bastante positivistas.

Tabela 2: Quadro de Quatro casas com análise do núcleo central do termo indutor “Meio Ambiente”, entre alunos do último ano do ensino médio, da modalidade EJA, da Escola Estadual Armando Ribeiro Carneiro, Eunápolis, 2009. (**Negrito** = Visão Naturalista; Sublinhado = Visão Antropocêntrica; *Ítálico* = Visão Globalizante)

Elementos Centrais		Elementos Intermediários	
Naturalista: 58 % Antropocêntrica: 42%		Naturalista: 58 % Antropocêntrica: 32%	
Evocações	Freq.	Evocações	Freq.
Árvore	29	Água	13
Animais	32	Chuva	9
Lixo	24	Desmatamento	23
Natureza	15	Florestas	17
Poluição	48	Vida	10
Preservação	22		
Rios	28		
Queimada	22		
Elementos Intermediários		Elementos Periféricos	
Naturalista: 58 % Globalizante: 17% Antropocêntrica: 25%		Naturalista: 72 % Antropocêntrica: 28%	
Evocações	Freq.	Evocações	Freq.
Amazônias	5	Alimentos	3
<u>Aquecimento Global</u>	3	Ar	6
Caçada	5	Energia Solar	7
Chuva	9	Frutas	3
<i>Coleta Seletiva</i>	3	Pássaros	3
Cuidado	7	Plantas	3
Flores	3	Proteção	3
Fumaça	7	Sol	5
Limpeza	5	Oxigênio	3
Mares	7		
Mata	7		
Ser Humano	4		
Terra	4		

No que concerne ao meio ambiente, a tabela 2 traz os resultados das representações obtidas com a pesquisa sobre o referido tema. Ressalta-se que as evocações foram agrupadas segundo o sistema de categorias proposto por Reigota, as palavras foram unificadas nas dimensões naturalista, globalizante e antropocêntrica. Essas dimensões são entendidas como conjuntos mais estáveis apreendidos do material discursivo e que organizam e dão sentido às palavras, expressões, frases, etc., agrupando elementos empíricos comuns em temas que encontram ressonância no pensamento social.

Analisando a tabela 2 nota-se que há uma predominância de termos ligados a área naturalista, isto é, QSD (Quadrante Superior Direito), onde está a representação central, apresenta palavras tais como árvore, animais, rios e etc., demonstrando que o meio



ambiente é representado pelos sujeitos da EJA como algo intocável, como se fosse algo externo a eles, que se deve contemplar e preservar. A dimensão antropocêntrica também teve relevância significativa, levando-nos a supor que para esta parcela de sujeitos a representação social que existe é bastante extremista, isto é, ou se contempla o meio ambiente ou se extrai dele o que ele pode oferecer. Esta concepção de meio ambiente, ligados ao antropocentrismo ou ao naturalismo também esteve presente nas justificativas emitidas por eles, observem: “Os animais fazem parte de nossas florestas” (aluno 4); “A árvore ela representa a natureza que faz parte do meio ambiente...” (aluno 6).

Os dados obtidos com as evocações, assim como, com as justificativas apresentadas, deixaram claro, que os alunos, em nenhum momento fizeram relação do termo meio ambiente com ambiente em que estavam inseridos, nenhuma palavra foi evocada que denunciasse a historicidade da cidade de Eunápolis, que foi marcada por um contexto de salutar desmatamento o que ocasionou mudanças ambientais importantíssimas para sua atual constituição urbana e rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa constatou que há grande influência dos professores nas representações sociais produzidas pelos alunos da EJA, no entanto, não se pode afirmar que esta influência é positiva, uma vez que os conceitos que estão no núcleo central foram positivistas, impossibilitando o entendimento do espaço geográfico e da realidade como uma construção social sobre a natureza onde o homem modifica e é modificado.

Estudos dessa ordem trazem uma contribuição importante, porque apresenta uma discussão sobre a necessidade de inserir no contexto educacional uma geografia crítica e reflexiva permitindo que os sujeitos possam identificar, conhecer e julgar suas próprias realidades sociais e o seu meio de vida.

Palavras-chave: Representação Social. Geografia. Meio Ambiente.

REFERÊNCIAS



ABRIC, Jean-Claude. O Estudo Experimental das Representações Sociais. In JODELET, Denise. (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

OLIVEIRA, D. C. et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In PAREDES, A. S. **Metodologia de estudo das representações sociais**. João Pessoa e Lisboa: Editora UBPB/Portugal, 2003.



A CARTOGRAFIA COMO SUBSÍDIO PARA ANÁLISE DA EXPLORAÇÃO MINERAL EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Manara Teles Santos¹

INTRODUÇÃO

O recorte espacial para investigação dessa pesquisa se dá no município de Vitória da Conquista – BA, cuja economia tem sido movimentada nos últimos cinco anos (2011-2016), entre outros fatores, pela mineração local e pela propulsão ao crescimento urbano e infra estrutural do Município, imbricado pelas questões socioambientais. Quando a sociedade se propõe a transformar a natureza, está também sendo transformada, uma vez que o entendimento do espaço como realidade associada à natureza indica que a produção espacial é um resultado lógico da produção da própria natureza (SMITH, 1988, p. 73, 74 e 109).

Partindo da compreensão de que a produção do espaço é um resultado da produção da natureza, este trabalho visa discutir a importância do uso da Cartografia como subsídio para a pesquisa científica de análise da exploração mineral no Município de Vitória da Conquista-BA. A pesquisa, é portanto, subsidiada pelo mapeamento do recorte espacial adotado e suas variáveis através de um planejamento prévio, aqui compreendido como projeto cartográfico. Haja vista que, segundo Menezes e Fernandes (2013, p. 223) “a construção de um documento cartográfico exige todo um planejamento, tanto conceitual, quanto gráfico para alcançar os objetivos propostos e o público-alvo, ou seja, a comunicação cartográfica em todos os sentidos”.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho foram realizados levantamentos bibliográficos e dados preliminares através de pesquisa de campo, os quais foram integrados

¹ Pós-graduanda do Programa de Pós Graduação em Geografia (PPGEO) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)-Brasil. Endereço eletrônico: manarateles@outlook.com



ao projeto cartográfico em um sistema de Gerenciamento da base de dados (SGBD) pelo software Excel; associando a cartografia sistemática e temática com um mesmo objetivo: a geração de mapas, pelo software QGis, que retrataram os objetivos específicos da pesquisa. Os dados preliminares e seus produtos foram analisados e interpretados através da Teoria Sistêmica. Dessa forma, o projeto cartográfico surge da própria pesquisa geográfica.

Sendo assim, o Recorte da Área de Interesse (ROI) se deu no Município de Vitória da Conquista-BA, integrando todos os seus distritos e a sede municipal². Foram utilizadas bases cartográficas vetoriais e de RASTER. O Sistema de Referenciamento de Coordenadas (SRC) utilizado foi o SIRGAS 2000 24S, cujas camadas (Layers) empregadas no processamento vetorial foram linear, pontual e zonal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A mineração é considerada como uma das atividades econômicas mais importantes do Brasil (BARRETO, 2001), apesar dos impactos socioambientais serem, em sua maioria, negativos não se pode omitir os impactos de classificação positiva. No município de Vitória da Conquista ocorrem muitas jazidas de minérios que ainda não são aproveitáveis do ponto de vista técnico; porém existem 387 jazidas minerais, sendo que 21 já se encontram na fase de mina em exploração e 18 como garimpos em atividade (JESUS, 2010). Esta expressiva formação mineral ocorre porque “a maior parte do município está localizada no ambiente denominado Planalto da Conquista que apresenta uma estrutura geológica composta, parcialmente, por rochas cristalinas” (MAIA, 2005, p. 69).

Segundo Moreira (2007, p. 57) a modificação da paisagem ocorria de forma lenta, “de tal modo que se os geógrafos olhassem a paisagem de um lugar e voltassem a olhá-la décadas depois, provavelmente veriam a mesma paisagem”. Contudo, a medida que o homem se apropria da natureza, como exterior a ela, a paisagem vem sendo modificada de maneira mais célere e integrada. De forma que se os geógrafos atuais olhassem a paisagem geomorfológica do Planalto da Conquista hoje, poderiam correr o risco de não vê-la com condições similares no mês seguinte, por conta da velocidade de retirada de minerais na mesma.

Diante da intensa movimentação na produção do espaço conquistense e na constante modificação da paisagem, é que Moreira (2007) afirma que é preciso saber representar, com

² Conforme divisão distrital apontada nas figuras 1, 2 e 3.



expressiva fidelidade, as contradições materializadas no espaço; associando os conceitos à linguagem da representação cartográfica, uma vez que “a geografia lê o mundo por meio da paisagem” e a “cartografia é a linguagem que representa a paisagem”, mas segundo este autor esta relação foi perdida ao longo do tempo e as duas (Geografia e Cartografia) ficaram desatualizadas, cabendo à Ciência Geográfica promover essa atualização.

Diante desse desafio de Moreira (2007) e da necessidade da pesquisa sobre o fenômeno complexo da exploração mineral em Vitória da Conquista, a partir da categoria de análise *paisagem* o fenômeno pode ser lido e explicado pela Ciência Geográfica e representado pela Cartografia, através dos mapas. Uma vez que, “o mapa é o repertório mais conspícuo do vocabulário geográfico. E trata-se da melhor representação do olhar geográfico. O mapa é a própria expressão da verdade de que todo fenômeno obedece ao princípio de organizar-se no espaço” (MOREIRA, 2007, p. 68). Por conseguinte, o uso da cartografia como subsídio à pesquisa Geográfica, é pertinente pois o mapa, em si, representa o real da paisagem em linguagem gráfica que deve ser percebida facilmente por seus leitores, segundo Menezes e Fernandes (2013, p. 179), “todo mapa registra um fenômeno e, conseqüentemente, a informação que o traduz. Logo, pode ser considerado um inventário dos fenômenos representados”.

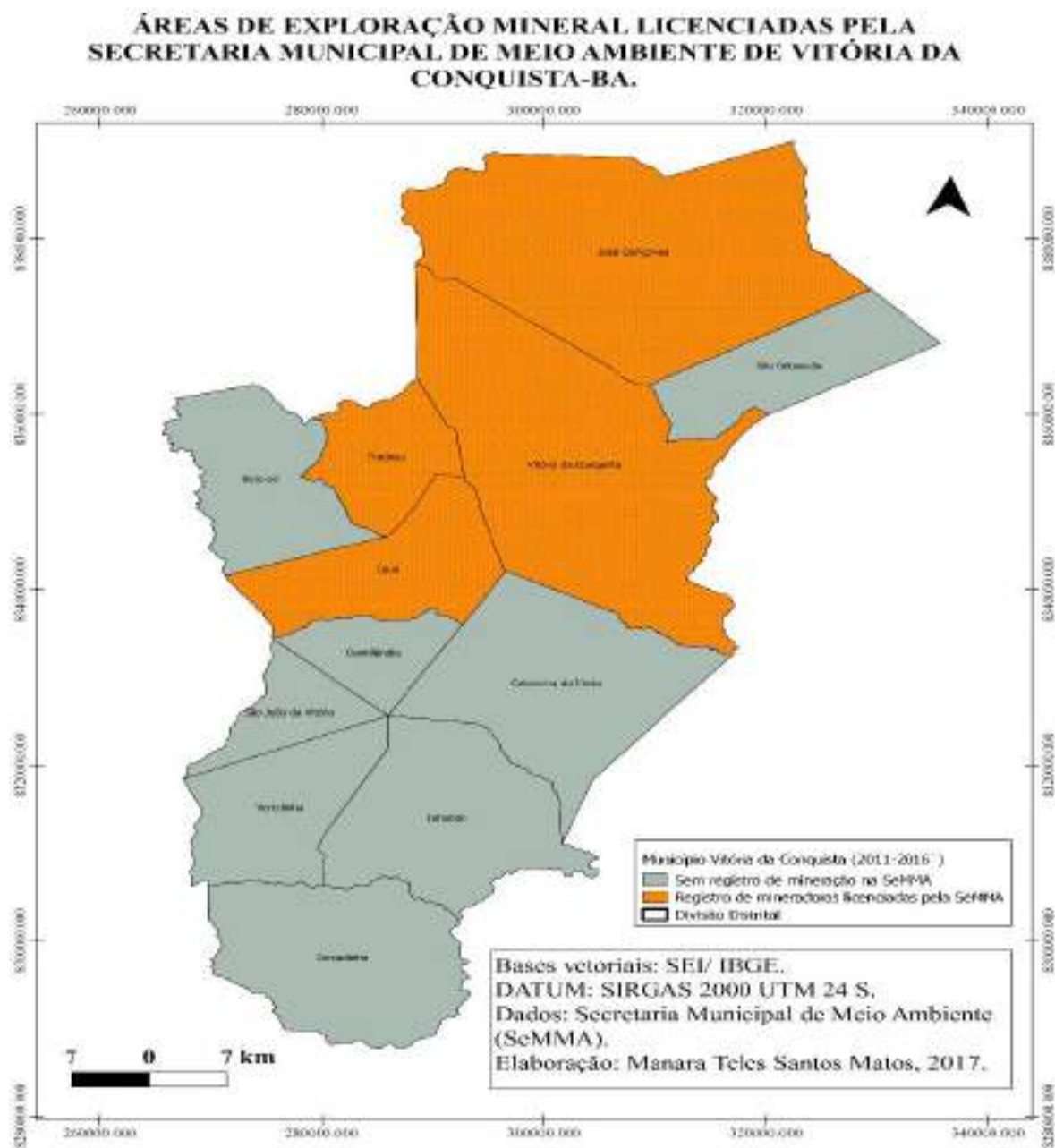


Figura 02- Mapa das áreas de exploração mineral licenciadas pela SeMMA de Vitória da Conquista –BA.
Fonte: Santos, Manara Teles. Base de dados da autora, 2017.

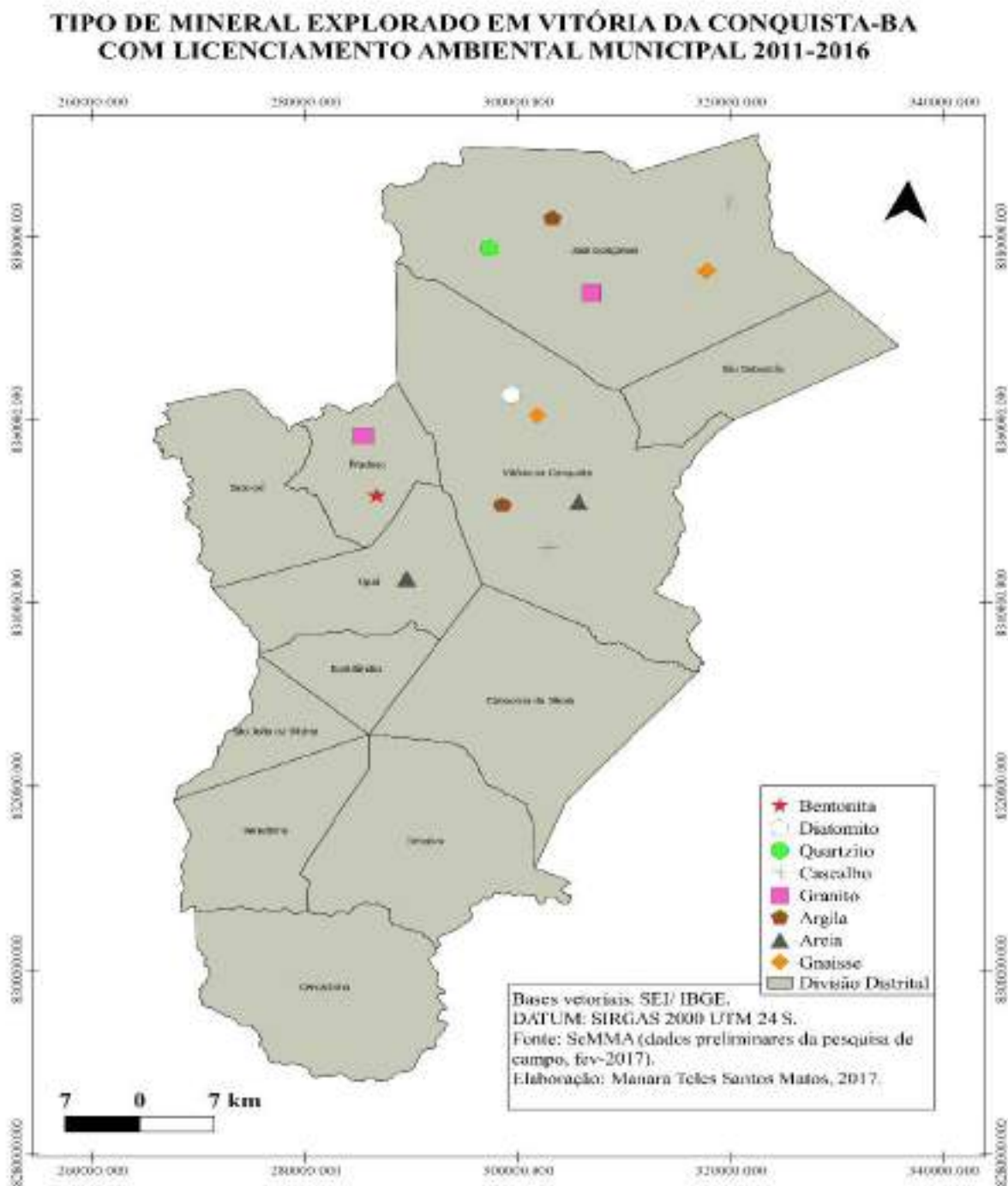


Figura 03- Mapa dos tipos de minerais explorados em Vitória da Conquista –BA, com licenciamento ambiental pela SeMMA.

Fonte: Santos, Manara Teles. Base de dados da autora, 2017.



CONCLUSÃO

Dentro do projeto de pesquisa a cartografia é usada como um subsídio para o desenvolvimento da própria pesquisa, partindo da compreensão de que a Cartografia e a Geografia juntas são capazes de explicar a realidade e os fenômenos sociais que ocorrem no espaço. A representação cartográfica dos fenômenos propicia uma melhor compreensão da realidade, haja vista que a Geografia, por meio do método sistêmico consegue explicar a realidade por compreender a produção e organização do espaço pelos processos que envolvem os geossistemas, pela relação sociedade natureza de maneira integrada

Palavras chaves: Cartografia. Geografia. Exploração mineral.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Maria Laura. **Ministério de Ciência e Tecnologia Mineral. Mineração e desenvolvimento sustentável: desafios para o Brasil.** Editor Maria Laura Barreto. Rio de Janeiro: CETEM; MCT, 2001, 216 p., II. Disponível em:< <http://livroaberto.ibict.br/handle/1/922>>. Acesso em 12 jan. 2014.

JESUS, Roberta Batista de. Os recursos naturais e sua exploração na formação territorial do Município de Vitória da Conquista-BA. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v.6, n. 9, p. 1-13, 2010.

MAIA, Meirilane Rodrigues. **Zoneamento geoambiental do município de Vitória da Conquista-BA:** um subsídio ao planejamento. 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MENEZES, Paulo Márcio Leal; FERNANDES, Manoel do Couto. **Roteiro de cartografia.** São Paulo: Oficina de Textos, 2013. Bibliografia. ISBN 978-85-7975-084-7 I. Cartografia I. Fernandes, Manoel do Couto. II. Título. 13-09568 CDO-526 índices

MOREIRA, Ruy. etc, espaço, tempo e crítica - Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais e outras coisas - ISSN 1981-3732 - <http://www.uff.br/etc> - 1º de Junho de



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

2007, n° 1(3), vol. 1 – Ruy Moreira - Acesso em 14/10/2016 <http://www.uff.br/etc/UPLOADS/etc%202007_1_3.pdf>

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.



**A DIFÍCIL RELAÇÃO ENTRE FACÇÕES LIBERAIS NO BRASIL REGENCIAL: O
CASO DA PROVÍNCIA DE PERNAMBUCO (1831-1840)**

Manoel Nunes Cavalcanti Junior¹

INTRODUÇÃO

A política regencial é normalmente caracterizada pelo embate entre três grupos políticos que encarnavam projetos distintos de nação: os moderados (também conhecidos como *chimangos*), os restauradores (ou *caramurus*) e os exaltados (ou *farroupilhas*). Segundo Marco Morel, os *moderados* eram liberais e defensores de um Estado forte e centralizador. Seu núcleo girava em torno da Corte, especialmente nas províncias do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Os *restauradores* existiam desde a década de 1820. Com um discurso pautado pelo antiliberalismo, defendiam um Estado centralizador e destacavam a soberania monárquica diante das noções de soberania nacional ou popular. Durante a Regência, seu mote seria a defesa do retorno de Pedro I ao trono brasileiro. Por sua vez, os *exaltados* tinham por base do seu ideário a valorização da soberania popular. Seus líderes usavam um discurso de chamamento das camadas pobres a que participassem da vida pública, denunciando a opressão econômica, social e étnica. Além disso, empunhavam a bandeira do federalismo e da descentralização administrativa (MOREL, 2003, p. 38).

Na província de Pernambuco a configuração política era muito parecida com esta que predominava na Corte. Para entendermos o quadro pernambucano é preciso voltar um pouco no tempo. Desde a Confederação de 1824 que a província era palco de uma acirrada disputa política. Inserida no contexto do processo da Independência do Brasil que ali se desenrolou, a Confederação representou a luta pelo poder entre dois grupos, iniciada anos antes, quando da conflagração entre os diferentes projetos de nação surgidos durante o processo. O primeiro era formado pelos partidários de Pedro I, classificado por Carvalho como “centralista”: bem articulados com o projeto pensado no Rio de Janeiro, seus integrantes eram favoráveis à união das Províncias sob a batuta do

¹ Mestre e doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professor titular do Instituto Federal da Bahia - IFBA/Campus de Vitória da Conquista, Brasil. Endereço eletrônico: manonel73@gmail.com



príncipe regente (CARVALHO, 1998). Tinha como integrantes muitos elementos oriundos da antiga aristocracia açucareira, despontando como líder maior o Morgado do Cabo e futuro Marquês do Recife, Francisco Paes Barreto. O segundo grupo era o dos federalistas, interessados principalmente em manter a autonomia provincial que havia sido conquistada com a Revolução do Porto, em 1821. Era liderado pelo comerciante Gervásio Pires Ferreira, tendo despontado também o nome de Manoel de Carvalho Paes de Andrade, que seria o Presidente da proclamada Confederação. O fracasso do movimento de 1824 representou a consolidação do projeto centralizador. Quando o Morgado do Cabo se afastou da vida política, os Cavalcanti se tornaram seus herdeiros políticos.

A abdicação de Pedro I, em 1831, trouxe mudanças para o cenário político nacional e, especialmente, para Pernambuco. Os *federalistas* de 1824 se dividiram entre os *exaltados* e os *moderados*. Quanto aos *restauradores*, seu grupo era formado principalmente por militares, portugueses e desembargadores da Relação da Província (CARVALHO, 1998). Uma diferença entre Pernambuco e a Corte durante a Regência era a existência de um quarto grupo político, a oligarquia dos Cavalcanti. Foram eles um dos principais beneficiados com a vitória de Pedro I sobre a Confederação do Equador. Carvalho afirma que, embora aliados, os Cavalcanti eram refratários à tentativa de Pedro I em monopolizar o poder na Província. A centralização deveria ir até onde não interferisse em seus interesses locais. A relação transcorria um tanto tensa. A Abdicação de 1831, que a princípio poderia ser vista como derrota para este grupo, não atingiu significativamente o seu poder. (CARVALHO, 2009, p. 124-126.)

Este trabalho tem como foco as duas facções liberais herdeiras do federalismo de 1824: os moderados e os exaltados. O nosso objetivo principal é analisar as suas trajetórias no decorrer da Regência, identificando como se posicionaram nas disputas pelo controle do poder provincial. Para tanto procuramos identificar seus principais líderes e o discurso em que pautavam suas ações.

Justifica-se esta pesquisa como necessária para enriquecer as discussões em torno de um período ainda pouco estudado na História do Brasil Regencial, especialmente das relações de poder e dos partidos em que se dividiu a província de Pernambuco.

METODOLOGIA

O trabalho fundamenta-se no conceito de poder. Segundo Stoppino, o significado



mais geral desta palavra se refere à capacidade ou à possibilidade de agir, de produzir efeitos. Torna-se um conceito amplo, podendo abarcar desde indivíduos ou grupos humanos até a fenômenos naturais. Em seu sentido social, o poder é mais específico, indo desde a capacidade geral de agir e chegando à capacidade do homem (ou um grupo) em determinar o comportamento de outro homem (ou de um grupo). Desta forma, o poder social não é uma coisa ou a sua posse, mas sim uma relação entre pessoas (STOPPINO, 2010, p. 933-934). Segue-se, assim, a perspectiva da teoria relacional do poder, onde este é conceituado como uma “relação entre dois sujeitos, dos quais o primeiro obtém do segundo um comportamento que, em caso contrário, não ocorreria” (BOBBIO, 1987, p. 78.) Esta linha de interpretação, na verdade, acompanha o pensamento weberiano, quando afirma que uma das manifestações do poder é a dominação, definida como a situação em que uma “vontade manifesta” de um dominador quer influenciar as ações de outras pessoas (WEBER, 2009, p. 187-193).

Tomando o caminho proposto por Weber, Bobbio vai tipologizar o poder utilizando como critério o meio que o seu detentor se serve para obter os efeitos desejados. Desta forma seriam três os seus tipos básicos: o econômico, o ideológico e o político (BOBBIO, 1987, p. 82-85). Concentramo-nos neste último tipo, cuja característica principal é o fato de ser o único poder em condições de recorrer, em última instância, à força para chegar aos efeitos desejados. Tal condição se relaciona com o fato deste poder político deter o monopólio do uso da força. Foi a partir desta constatação que Weber definiu o que comumente é utilizado para explicar o surgimento do Estado moderno: ele passa a existir no momento em que concentra o monopólio da coação física legítima (WEBER, 2009, p. 525-529.)

A partir deste conceito, o caminho utilizado para a análise é o da chamada Nova História Política, cujo instrumental procura incorporar aos estudos históricos as novas perspectivas trazidas por outras áreas do conhecimento, tal como a História Cultural. Seguindo a trilha da cultura política, sob a perspectiva clássica de Berstein, podemos compreender o comportamento dos diversos atores políticos e suas identidades a partir das diferentes culturas políticas existentes no período. Cada uma delas sendo formada por uma base filosófica e doutrinal, uma leitura comum do passado histórico, uma visão institucional, uma concepção ideal de sociedade e um discurso (BERSTEIN, 1998, p. 349-363).

As fontes pesquisadas foram bastante variadas. Nos manuscritos buscamos os relatos do ponto de vista das autoridades. Eles foram consultados principalmente em coleções do Arquivo Público Estadual Jordão Emereciano (APEJE). Os jornais são ricas



fontes para o acompanhamento das lutas políticas e do discurso partidário. A partir do acervo do Laboratório de Pesquisas Históricas da UFPE (LAPEH), da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e da Hemacoteca do APEJE, foram pesquisados exemplares de diversos jornais, entre os quais podem ser citados A Quotidiana Fidedigna, A Razão e a Verdade, O Velho Pernambucano e Diário de Pernambuco.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A documentação aponta para uma conflituosa relação entre os liberais moderados e exaltados pernambucanos. Após o 7 de abril serão os moderados que irão controlar o poder provincial, favorecidos pelo apoio dos seus aliados na Corte. Preteridos do poder, os exaltados acabarão por seguir uma linha de dura oposição aos moderados, chegando em muitos momentos a se aliarem aos Cavalcanti. Até 1835, os únicos momentos de aproximação entre as facções liberais foram na luta contra levantes promovidos pelos restauradores, como a Abrilada e a Guerra dos Cabanos. O único momento em que os liberais exaltados vislumbraram uma chance de assumir o poder provincial foi na ascensão à presidência da província de Manoel de Carvalho Paes de Andrade, no início de 1835. Tido como um aliado, uma vez no poder o antigo presidente da Confederação de 1824 acabou sendo aliciado pelos moderados e com eles governou. Isso representou um maior distanciamento entre os dois grupos liberais, acabando por criar uma aliança até então impensável entre exaltados, antigos restauradores e a oligarquia dos Cavalcanti para se oporem ao governo dos moderados. Uma reaproximação entre eles se deu apenas em 1836, quando a Assembleia Provincial começou a votar uma nova legislação que desfigurava as medidas descentralizadoras do Ato Adicional na província. As duas facções liberais tentaram barrar em vão leis que reorganizavam a estrutura jurídica e policial em Pernambuco, especialmente a Lei de Prefeitos. Já era tarde demais. Os regressistas pernambucanos se aproveitaram da desunião e conseqüente fraqueza dos liberais locais e conseguiram passar uma nova legislação que dava grandes poderes ao Presidente da Província.

CONCLUSÕES



As divergências entre as facções liberais pernambucanas durante a Regência se explicam por duas vias. A primeira diz respeito ao campo das ideias. Moderados e exaltados se achavam herdeiros das tradições revolucionárias de 1817 e 1824. No entanto, os exaltados se consideravam mais puros, a tal ponto que continuavam a se autodenominar de *patriotas*. Para eles, os moderados eram traidores que deixaram pelo caminho muitos daqueles ideais. Por outro lado, os dois grupos se aproximaram no discurso em defesa das reformas liberais e da manutenção do arcabouço institucional por elas produzido. A segunda via passa diz respeito à luta pura e simples pelo poder. Os moderados conseguiram controlar o poder provincial, o que significava deter o poder de nomeação de cargos-chaves na província. Ao mesmo tempo, os exaltados se viram preteridos na repartição destes cargos, levando-os a exercerem uma forte oposição às administrações moderadas. Com esta divisão, os liberais deixavam o caminho aberto para que os seus adversários centralistas aproveitassem as oportunidades de controlar a província e levar adiante a implantação de uma legislação que desfazia na província as medidas descentralizadoras do Ato Adicional.

Palavras-chave: Cultura Política. Relações de Poder. Brasil Regência

REFERÊNCIAS

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre e SIRINELLI, Jean-François. **Para uma História Cultural**. Lisboa: Estampa, 1998. pp. 349-363.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 78.

CARVALHO, Marcus J. M. Cavalcantis e Cavalcados: a formação das alianças políticas em Pernambuco, 1817 - 1824. In: **Revista Brasileira de História**. vol. 18, nº 36. São Paulo: 1998. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881998000200014>>. Acesso em: 4 maio de 2012.

_____. Movimentos sociais: Pernambuco (1831-1848). In: GRINBERG, Keila e SALLES, Ricardo (Org.). **O Brasil Imperial, volume II: 1831 - 1870**. Rio de Janeiro: Civilização



Brasileira, 2009. pp. 124-126.

MOREL, Marco. **O Período das Regências (1831-1840)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

STOPPINO, Mario. Poder. In. BOBBIO, Noberto. **Dicionário de Política**. 13.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. vol.2. pp. 933-934.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. v.2. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009. pp. 187-193.



**O ESTADO DA ARTE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL NO BRASIL (2005-2010)**

Manuela Monteiro dos Santos Macêdo¹
Faní Quitéria Nascimento Rehem²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte da pesquisa intitulada “A produção acadêmica em políticas educacionais para educação infantil” que tem por objetivo apresentar a configuração das teses e dissertações apresentadas nos cursos de pós-graduação em educação no Brasil através da análise dos resumos. A pesquisa surgiu a partir do interesse nas discussões sobre as temáticas Educação Infantil e Políticas Educacionais, bem como do trabalho anterior realizada sobre a temática nos anos de 2000 a 2005. A base utilizada para análise foi uma pesquisa anterior que organizou um banco de dados com 1.283 teses e dissertações entre 2000 e 2010 em políticas educacionais coletadas no banco de teses da Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES. Para tanto nos detemos em uma análise histórica do objeto estudado em diálogo com os estudos que tratam da trajetória histórica da educação infantil como Del Priori (1991) e Kuhlmann Jr (1998); no marco legal configurado pela Constituição de 1998, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que asseguram os direitos das crianças em nosso país; bem como em trabalhos que defendem a pesquisa no “Estado da Arte” e analisam as políticas educacionais, as produções acadêmicas, como Arce (2001), Arretche (2003), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Gatti (2011), Rehem (2013), Silva (2016), e Silva e Jacomini (2016), os quais têm discutido e problematizado sobre a educação infantil, analisando documentos oficiais, seu contexto histórico, constituição do campo da produção, e análise da produção acadêmica.

METODOLOGIA

1 Graduada em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), BA, Brasil. Endereço eletrônico: manukamonteiro@gmail.com

2 Professora Doutora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), BA, Brasil. Endereço eletrônico: fanirehem@gmail.com



O presente trabalho está situado no campo de pesquisa de caráter delimitado como “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, que por sua abrangência propicia uma visão das discussões que tem ganhado destaque nas produções acadêmicas nos programas de pós-graduação. Segundo Romanowski e Ens (2006, p.38) “a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”.

A abordagem é de natureza qualitativa que, embora tenha por base a quantidade de produção das discussões no campo das políticas educacionais para educação infantil, a ênfase recai na qualidade dos resumos tomando como direção as abordagens teóricas sobre o tema.

O material utilizado na pesquisa é proveniente de outra maior que traçou o quadro das produções em políticas educacionais em âmbito nacional. Para a organização do banco de dados utilizamos como forma de seleção as seguintes características: ano de defesa e Instituição de Ensino Superior (IES), número de teses e dissertações (mestrado e doutorado), região de localização da IES e número de trabalhos por estado, além da análise e classificação dos resumos que será realizada posteriormente, a qual necessitou-se da definição dos seguintes descritores: Infantil, Infância e Creche. A pesquisa utilizou como critério de análise os trabalhos de programas de pós-graduação em educação que alcançaram nota igual ou superior a cinco na avaliação trienal (2010) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para tanto, analisamos as teses e dissertações dos programas de pós-graduação das seguintes instituições: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” *campus* Marília (UNESP-MAR), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).



RESULTADOS

A organização dos dados sobre a produção acadêmica de 2005 a 2010 revelou a existência de 86 produções sobre o tema políticas educacionais para educação infantil. Das produções catalogadas as dissertações (52) e teses (34), sendo distribuídas conforme mostra o gráfico abaixo.



Apesar de a Educação Infantil ser legalmente recente a constituição do direito das crianças, como nos informa Kuhlman Junior (1998) entrando na agenda política a partir da década de 1980, e de a área da produção em políticas educacionais também ser um campo datado em sua constituição a partir da década de 1990 (ARRETCHE (2003), consideramos ser pouca produção, se comparada com o banco de dados utilizado para tal fim, contando com 1.283 produções; porém se comparada com a produção dos anos anteriores 2000 a 20005 com 36, e 2005 a 2010 com 86 percebe-se um avanço nas defesas que tem levado em conta a Educação Infantil na agenda política do nosso país. Contudo, é preciso levar em conta, como expressa Silva e Jacomini (2016, p.49) que “embora o interesse e a produção acadêmica sobre políticas públicas tenham aumentado, ainda não são suficientes para uma efetiva acumulação de conhecimento e a verticalização desejada”.

Quando catalogamos as produções por Instituição de Ensino Superior (IES) o quadro das defesas, teses e dissertação se encontraram conforme mostra o gráfico abaixo:



Levando em conta a localização das IES, estão organizadas da seguinte maneira: Sudeste (56), Sul (22), Centro-Oeste (5), e Nordeste (3), como é apresentado no gráfico que segue:



Neste ponto nos questionamos quais seriam os fatores que poderiam influenciar a prevalência das produções em uma determinada região do país em detrimento das demais, e principalmente da região Nordeste, que nesta pesquisa aparece nas IES que produziram sobre a temática em questão, sendo que na análise da pesquisa anterior (2000 a 2005) não houve produção na região? Um dos fatores a se considerar é com relação a importância dada a área de conhecimento, na qual a educação é considerada área P2, de menor importância para as políticas de pós-graduação no Brasil. Outro seria o fato da concentração de recursos, se a Educação é P2, então os recursos destinados à pesquisa nesta área seriam também menores. E um outro seria com relação ao número de cursos e programas, que estariam concentrados nas regiões Sudeste e Sul. Aliado a isto, tem-se que considerar o simbólico nacional, uma carga que tem influenciado para a desconsideração de investimentos na região Nordeste e Norte do nosso país, como aponta Silva (2016).



Alguns dados da pesquisa se encontram expressamente exposto na análise, porém ainda não podemos concluir as nossas impressões sobre a qualidade dos trabalhos, dado este que averiguaremos nos resumos das produções catalogadas de 2005-2010. Os resumos nos permitirão um aprofundamento sobre a real configuração da produção na área da Educação Infantil e Políticas educacionais. Análises estas que traremos na conclusão do Relatório Final que será apresentado a PROBIC/UEFS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho revela a importância da pesquisa denominada estado da arte devido ao alcance em apontar lacunas, organizar discussões e realizar análise histórica. As análises realizadas até o presente momento demonstram a configuração da produção em termo de quantidade de teses e dissertações apresentadas nas Instituições de Ensino Superior sobre a temática Educação Infantil e Políticas Educacionais. Fator que demanda análise dos resumos para a qualificação dos trabalhos defendidos no período de 2005 a 2010 nos cursos de pós-graduação em Educação no Brasil. Partimos então do pressuposto que a análise da política deva ser realizada a partir da retomada histórica, bem como de todo o aparato que necessita para implementação e efetivação, como expõe Arretche (2003).

Consideramos o trabalho de grande relevância tanto para a constituição do campo de discussão voltados para Políticas educacionais para Educação Infantil, como para ampliar a discussões em torno da tendência das pesquisas nos programas de pós-graduação do nosso país.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

ARRETCHÉ, Marta. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. In: **RBCS** Vol. 18 nº.



51 fevereiro/2003.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil: Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentistas.** Contexto: São Paulo, 1991.

GATTI, Bernadete A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998, p.197- 2009

REHEM, Faní Quitéria Nascimento. **“Coisa de pobre”:** A política de educação infantil em Feira de Santana – Bahia (2001-2008). Tese de Doutorado. Brasília: UNB, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. In: **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Antonia Almeida. Pesquisa e Pós-graduação em Educação no Nordeste: entre os enlaces do passado e a construção de novos simbólicos nacional/regional. In: **Caminhos da pós-graduação em educação no Nordeste do Brasil:** avaliação, financiamento, redes e produção científica. Maria Vilani Cosme de Carvalho, Josania Lima Portela Carvalhedo, Francisco Antonio Machado Araújo, organizadores. Teresina: EDUPI, 2016.

SILVA, Antônia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida, organizadoras. **Pesquisa em políticas educacionais:** características e tendências. – Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.



**INNOVACIÓN EDUCATIVA: UNA OPORTUNIDAD PARA (RE)PENSAR
LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN BIOÉTICA EN EL CONTEXTO
LATINOAMERICANO**

Marcela Manuale¹
Alejandro Trombert²
María Eugenia Chartier³

INTRODUCCIÓN

“El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo...” Eduardo Galeano, 2002.

Resulta sumamente sugerente el título de este coloquio internacional, que plantea un serio interrogante: *“Estado, política y sociedad: está el mundo al revés?”*, el cual nos interpela a los educadores, a la sociedad y a quienes diseñan e implementan las políticas públicas. Esta interpelación se realiza en un contexto latinoamericano que muestra un nuevo avance del modelo neoliberal, que construye un nuevo sujeto social, nuevas subjetividades, que necesitamos revisar y cuestionar.

El discurso neoliberal sostiene un modelo de crecimiento con exclusión y propone una visión del hombre sólo como productor y consumidor de bienes materiales. Apunta a la construcción de un sentido común que acepte esta sociedad como algo natural e inmodificable a la que hay que adaptarse. El conformismo se presenta con una lógica de un único sistema viable, que se construye como “consenso”: *“La creación de un “sentido común” neoliberal, de una nueva sensibilidad y de una nueva mentalidad han penetrado muy profundamente en el suelo de las creencias populares. Como sabemos, esto no ha sido obra del azar sino el resultado de un proyecto tendiente a “manufacturar un consenso”,*

1 Magíster de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina) y Universidad Nacional de Entre Ríos (Entre Ríos, Argentina). Correo electrónico: manuale@fcb.unl.edu.ar

2 Professor Doctor de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina). Correo electrónico: atrombert@fcb.unl.edu.ar

3 Magíster de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina) y Universidad Nacional de Entre Ríos (Entre Ríos, Argentina). Correo electrónico: mechartier@unl.edu.ar



para utilizar la feliz expresión de Noam Chomsky, y para lo cual se han destinado recursos multimillonarios y toda la tecnología mass-mediática de nuestro tiempo a los efectos de producir un duradero lavado de cerebro que permita la aplicación aceiteada de las políticas promovidas por el capitalismo” (BORÓN, 2007).

La educación ha dejado de ser concebida como un bien público, un derecho de los ciudadanos y una obligación del Estado –que debe garantizarlo-, pasando a convertirse en un bien de consumo más, una mercancía que se vende y se compra en el mercado.

Por ello, es imprescindible sostener un debate permanente de la agenda educativa en América Latina, asumiendo la educación como un hecho ético y político que debe articularse con otras políticas que aseguren mayores niveles de justicia e igualdad. (GENTILI, 2011).

“El neoliberalismo trabará una lucha sin cuartel contra la posibilidad de dotar a lo público de un significado democrático y afirmará que toda pretensión de conquistar igualdad es una de las causas fundamentales que explican nuestro infortunio y las crisis de las instituciones”, afirma Gentili (2011). Los discursos neoliberales van a sostener que la educación no iguala, sino que diferencia. Desde otras miradas, se revaloriza lo público, la escuela: “la escuela pública edifica lo común, construye igualdad y es la igualdad radical lo que la sustenta”, y se plantea “imaginar que continúa siendo un imperativo ético inexcusable luchar por nuestro derecho a vivir en un mundo donde la justicia social y la igualdad sean patrimonio común, donde la solidaridad y el respeto revolucionario a la igualdad sean el motor que alimente nuestro aprendizaje para tornarnos cada día una sociedad mejor” (GENTILI, 2011).

Como afirma Puiggrós (2007): *“Garantizar – a corto, mediano y largo plazo- una sociedad más democrática, realmente inclusiva y que apueste al desarrollo con justicia, desde una perspectiva intercultural implica concebir la educación desde una dimensión de futuro, que interviene en el hoy a fin de generar condiciones que le permitan a los sujetos desarrollar plenamente su presente y avanzar hacia un futuro más cierto (...) La razón de ser de la profesión docente es imaginar y soñar sujetos que puedan insertarse en los mundos “por venir” y que sean capaces también de construirlos y transformarlos”. Es en este norte en el cual nos encaminamos en la construcción de propuestas educativas innovadoras para la enseñanza de la bioética en la universidad, que colaboren al desarrollo de profesionales y sociedades más justas y más humanas en nuestra América Latina.*



En el marco del proyecto de investigación del cual los autores de este trabajo somos responsables: *“Innovación pedagógica en Bioética: Repensando las prácticas de enseñanza en la Universidad”*, queremos alentar un conjunto de reflexiones que nos ayuden a discutir algunas categorías de esas prácticas educativas y sobre las posibilidades, condiciones y límites de las denominadas innovaciones educativas. Partimos de conceptualizar a la educación como una *práctica social*, como un quehacer humano que se desarrolla en un contexto determinado y que, como tal, debe ser analizado en su dimensión social, esto es, como *praxis* que se constituye en una situación histórica determinada, sobre ciertas condiciones económico-sociales básicas. De allí que el contexto social y político condicione su sentido y despliegue. Remarcamos su dimensión social porque muchos análisis de la educación la consideran desvinculada de los fenómenos políticos, económicos y sociales más amplios, enfatizando una perspectiva del des-vínculo entre política y educación. La educación es una práctica social, que supone procesos de endoculturación, reproducción y producción de cultura (Degl’innocenti, 2002). Algunos autores enfatizan su carácter reproductor, aunque muchos otros reconocen también su potencial liberador y crítico (FREIRE, 2000; GIROUX, 1992; GENTILI, 2011).

Definimos a la *práctica docente* como el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente (ACHILLI, 1988) y como *práctica de enseñanza* al proceso que se desarrolla en el contexto áulico en el que se manifiesta una determinada relación docente-conocimiento-estudiante, centrada en el “enseñar” y el “aprender” (ACHILLI, 1988).

En el proyecto de investigación nos centramos en las prácticas de enseñanza en el campo de la bioética, en el marco de prácticas sociales más amplias que la atraviesan y condicionan.

Nos valemos de la Pedagogía como un discurso que se propone desnaturalizar esas prácticas educativas, pensarlas desde una perspectiva crítica, valorizar y resignificar la transmisión de la cultura, ampliar a todos el acceso al mundo de la cultura y a la participación en las decisiones políticas. (DEGL’INNOCENTI, 2002).

PLANTEO METODOLÓGICO



El equipo de investigación propone un conjunto de objetivos para repensar las prácticas educativas y las innovaciones, con la siguientes intencionalidades: i) Valorar críticamente las planificaciones didácticas que correspondan a espacios curriculares de carreras presenciales de grado de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina), vinculados con la ética y la bioética con el fin de analizar perspectivas teóricas, contenidos y estrategias metodológicas, ii) Conocer en profundidad los aspectos innovadores de dichas prácticas a partir de las voces de los docentes que componen los equipos de cátedras previamente identificados, iii) Posibilitar la construcción de un espacio colectivo de formación y reflexión en torno a las prácticas innovadoras, tendiente a la revisión crítica de las mismas y a la búsqueda de consenso para la creación de nuevas líneas de trabajo e intervención, propiciando el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje, y finalmente iv) Diseñar, implementar y evaluar una propuesta educativa innovadora para la enseñanza de contenidos bioéticos. Teniendo en cuenta que nuestro proyecto de investigación se enmarca claramente dentro del enfoque cualitativo, en una primera etapa se propone la construcción del marco teórico que implica un proceso de interacción y retroalimentación permanente entre los datos obtenidos en el proceso, el análisis y la lectura crítica de los mismos y las perspectivas teóricas que se van generando a partir de una dinámica de revisión constante de las mismas. Al encontrarnos en esta primera etapa del proyecto, nos detendremos en algunas categorías fundamentales que abordamos en el marco referencial.

DISCUSIONES

“Innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado (...)” (ESCUDERO, 1988).

Pensar la enseñanza de la bioética y la innovación educativa en este campo suponen múltiples desafíos. En primer lugar, estamos frente a un nuevo saber que evidencia aún



ciertas dificultades para delimitar su área de competencia y puntualizar su temario. Se trata de un saber complejo cuyo rasgo constitutivo es la interdisciplinariedad y cuyo estatuto epistemológico es un tema de debate (Garrafa y col., 2005; Kottow, 2010). La bioética, conformada en la intersección de *bios* y *ethos* (Chartier y Trombert, 2013), asume el desafío de pensar los problemas teniendo que dar no solo respuestas teóricas, sino también soluciones que implican una transformación del orden social. A partir del entrecruzamiento de ambas dimensiones -la disciplinar y la político-institucional o programa de reforma social - la bioética asume diferentes configuraciones. Dicha pluralidad de enfoques y lenguajes (bio)éticos y la variedad de sus temáticas enriquecen y al mismo tiempo tornan más compleja la tarea educativa.

La innovación pedagógica también es una actividad en la que están implicados valores sociales y culturales y por tanto los discursos en torno a ella no pueden ser neutrales. El mismo concepto es polémico y debe ser mirado desde una perspectiva crítica, y con el propósito de construir conocimientos a partir del estudio de lo habitual y de lo no habitual, y encaminada a posibilitar aprendizajes más significativos, comprensivos y genuinos. Actualmente, hay acuerdo en señalar que una innovación implica no solo la incorporación de algo nuevo, sino también incluye la mejora de una realidad ya existente. Desde este marco, nos interesa abordar distintas perspectivas de análisis referidas al estudio de la innovación en las prácticas de enseñanza de la bioética en el contexto universitario, analizando sus concepciones y nuevas propuestas. Recuperaremos para el análisis prácticas desarrolladas en diferentes cátedras universitarias, con el propósito de indagar y reconocer los fundamentos y sentidos otorgados por los docentes involucrados, repensando en un espacio colectivo las prácticas de enseñanza innovadoras, desde la perspectiva de la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989; Litwin, 1998; Souto, 1999), en el contexto latinoamericano y argentino particularmente.

Pensar la innovación como ruptura con un modelo estereotipado de la enseñanza y del aprendizaje, y del propio *statu quo*, que organiza y emplea recursos en una forma nueva y original que permita alcanzar objetivos definidos, con un carácter histórico, situacional, y como cambio de una situación dada, con propósitos de mejorarla; constituyen un marco propicio para pensar la innovación en la enseñanza de la bioética, entiendo a ésta como un saber situado que supone una reflexión sobre el contexto socio- histórico, y nos permite pensar, a partir de allí, que la práctica educativa debiera poder propiciar la problematización de la realidad y la posibilidad de su transformación.

En el campo de la enseñanza de la bioética en la universidad se han llevado a cabo diferentes experiencias que podríamos denominar innovadoras. Algunas han recurrido al



empleo de casos, pensados desde una mirada narrativa, que contemple la situacionalidad del problema que se pretende trabajar y haciendo hincapié en la complejidad que suponen los conflictos éticos. Otras experiencias han apelado al uso del cine (Fariña y Solbakk, 2012) o a experiencias lúdicas con juegos con el propósito de guiar a los estudiantes en el aprendizaje de la toma de decisiones éticas (MACER, 2008).

ALGUNAS LÍNEAS DE CONCLUSIONES...

Para este grupo de investigación pensar las prácticas educativas en general y repensar las propias prácticas de la enseñanza de la bioética en la universidad responde al reconocimiento de que es preciso superar las perspectivas tradicionales de enseñanza, dando lugar a enfoques centrados en el aprendizaje de los estudiantes, en la promoción de procesos reflexivos, críticos y deliberativos, que se encaminen a la construcción de una nueva ciudadanía. La enseñanza de la bioética, en tanto saber que pretende reflexionar críticamente acerca de los problemas éticos de la vida y la salud humana y que evidencia una fuerte preocupación en la búsqueda de criterios racionales para la resolución de los mismos, hace particularmente necesaria la reflexión sobre las estrategias didácticas a fin de evitar modelos dogmáticos de enseñanza y modelos que se limitan a dar información desde una pretensión de neutralidad. El desafío que enfrentamos y que justifica la relevancia y la pertinencia del presente trabajo es avanzar en la construcción de un modelo de enseñanza crítico que promueva la autonomía y garantice el respeto por el pluralismo, y que pueda aportar una mirada transformadora de la realidad.

Palabras clave: Innovación educativa. Prácticas de enseñanza. Educación en bioética.

REFERENCIAS

ACHILLI, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del



maestro, **Cuadernos de Formación Docente**, Universidad Nacional de Rosario.

BORON, A. (2007). **Sobre mercados y utopías**. La Gente. Radio La Primerísima, en: <http://www.radiolaprimerisima.com/noticias/inmigrantes/20207>.

CHARTIER, M. E. y Trombert, A.R. (2013). Intersecciones Bio-Éticas: Entre Saber y Discurso. **Revista RBBA (Revista Binacional Brasil Argentina)**. ISSN: 23161205.

DEGLI'INNOCENTI, M. (2002). **Educación, escuela y Pedagogía** (MIMEO), en: <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/index.html>.

ESCUADERO, J.M. (1988). La innovación y la organización escolar. En: Pascual, R. (Coord.). **La gestión educativa ante la innovación y el cambio**. II Congreso Mundial Vasco. Madrid. Editorial Narcea.

FARIÑA, J. J. M. y Solbakk, J. H. (2012). **Bioética y cine. Tragedia griega y acontecimiento del cuerpo**. Buenos Aires: Letra Viva.

FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza, en M. Wittrock: **La investigación en la enseñanza I**. Barcelona: Paidós.

FREIRE, P. ([1970] 2000), **Pedagogía del oprimido**, Montevideo, Tierra Nueva.

GALEANO, E. (2002). **Patatas arriba. La escuela del mundo del revés**. Buenos Aires: Editorial Catálogos.

GARRAFA, V.; Kottow, M. y Saada, A. (2005). **Estatuto Epistemológico de la Bioética**. UNESCO y Universidad Nacional Autónoma de México.

GENTILI, P. (2011). **Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.

GIROUX, H. (1992). **Teoría y resistencia en educación**. Siglo XXI Editores, México.

KOTTOW, M. (2010). Bioética: una disciplina en riesgo. **Revista RedBioética/UNESCO**. Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética. Año 1, Vol. 1, No. 1.

LITWIN, E. (2008). **El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos**. Editorial Paidós, Buenos Aires.

MACER, D. R. J. (2008). **Moral Games for Teaching Bioethics**. UNESCO, Bangkok. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162737e.pdf>.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

PUIGGRÓS, A. (2007). **Cartas a los educadores del siglo XXI**. Editorial Galerna.

SOUTO, M. (1999). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En: A. Camilioni y col. **Corrientes didácticas contemporáneas**. Bs.As: Paidós.



DE CHARTIER A CERTEAU: REFLEXÕES SOBRE ORALIDADE, ESCRITA E REPRESENTAÇÕES

Marcelle Bittencourt Xavier Almeida¹

Marcus Antônio Assis Lima²

Cássio Roberto Borges da Silva³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é dedicado à análise da oralidade, fundamentada nas obras de Roger Chartier, e das elucidações sobre a escrita constantes no décimo capítulo intitulado de *A Economia Escriturística*, na obra “A Invenção do Cotidiano”⁴, de Michel de Certeau, partindo das suas inquietações nos anos de 1974 a 1978, e sobretudo, objetiva-se dialogar esses temas com o conceito de *representação*.

Para isso, a discussão se apresenta em torno das transformações ocorridas desde os séculos XVII e XIII, período marcado pela transição do Antigo Regime e a Modernidade, em que as vozes fortemente valorizadas “[...] não se fazem mais ouvir [...]” (CERTEAU, 1999, p. 222).

Nem sempre houve um leitor que tivesse contato com o texto silenciosamente numa relação íntima e individual. Não obstante, o historiador Roger Chartier (2002a, p. 13) ressaltou que no Antigo Regime era muito comum a leitura coletiva de textos “[...] compostos para serem falados ou para serem lidos em voz alta e compartilhados com um público ouvinte, investidos de funções rituais, pensados como máquinas para produzir

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e em Gestão Empresarial e Marketing pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Vitória da Conquista, BA, Brasil. Endereço eletrônico: bittencourt.marcelle@gmail.com

2 Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Pós-doutor em Media & Communications pelo Goldsmiths College/University of London, Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Endereço eletrônico: malima@uesb.edu.br

3 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: cassi robertoborges@hotmail.com

4 Obra originalmente lançada na França, em 1980, com o título de “L’invention du quotidien 1a. Arts de faire”.



efeitos [...]”, seguindo leis próprias àquela transmissão oral.

No século XVII as primeiras aparições de gabinetes de leitura se espalharam pela Europa, mais notadamente no século XVIII, com a propagação das leituras públicas por tais gabinetes em Paris e outros lugares, quando eclodiu a Revolução Francesa. Estes sobressaíam em relação às bibliotecas públicas por causa do conforto das suas instalações e da atualização imediata dos acervos de livros, embora ainda fosse limitado seu acesso (CHARTIER, 2004).

Segundo Chartier (2002b, p. 23) a representação era “[...] um dos conceitos mais importantes utilizados pelos homens do Antigo Regime [...]” e ocupava um lugar de destaque nestas sociedades, ao se pensar o funcionamento do modelo social e das operações que contribuía para a apreensão do mundo pelos sujeitos. O conceito de representação associava-se a dois sentidos: 1) de ver um objeto ausente (por exemplo, os bonecos de cera que eram expostos por cima do féretro real nos funerais dos soberanos ingleses e franceses, representando algo que já não era mais visível), 2) da exibição de uma imagem presente enquanto apresentação pública de um indivíduo ou uma coisa. A construção das representações sociais embora sejam fundadas na razão, são forjadas por grupos com interesses próprios, e dialogando com Michel de Certeau, Chartier insinua que os indivíduos inscrevem suas expectativas em relação ao outro e competências nos dispositivos textuais ou materiais, com um caráter de diferenciação social (CHARTIER, 2002b).

Nessa perspectiva, baseando-se nas contribuições teóricas referentes à oralidade e à representação, as questões que este trabalho busca responder são: a) Por que a oralidade perdeu sua função decisiva na construção da representação? b) Conforme as ideias de Certeau, por que pode ser levantada essa hipótese de que a oralidade não se faz mais ouvir?

METODOLOGIA

A presente *pesquisa bibliográfica* foi desenvolvida observando os métodos, as técnicas e os instrumentos para a obtenção dos dados necessários para uma apreciação crítica dos resultados. Minayo (2007, p. 44) admite que a metodologia é “como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação”. O



percurso desta investigação ocorreu da seguinte forma: i) foram selecionadas as teorias nos livros selecionados para a pesquisa; ii) as publicações de maior relevância para o estudo foram classificadas pelo parâmetro temático; iii) após a apropriação e leitura do referencial teórico, partiu-se para a análise explicativa e discussão dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Ocidente estava centrado na oralidade, quando surgiram novas conquistas como as de Gutenberg: “prensa, os tipógrafos, a oficina, todo um mundo antigo teria desaparecido bruscamente. Na realidade, o escrito copiado à mão sobreviveu por muito tempo à invenção de Gutenberg, até o século XVIII, e mesmo o XIX” (CHARTIER, 1999, p. 9). O jesuíta e historiador francês Certeau (1999, p. 222) compreende que as vozes foram perdidas “[...] a não ser dentro dos sistemas escriturísticos onde reaparecem”, ou seja, o discurso mítico que se popularizou por tanto tempo no Antigo Regime estava agora operando diferentemente na sociedade moderna devido a conquista da economia - a escritura, com a impossibilidade de tratar daquilo que não mais se ouvia e que se esgotou no presente, pelo menos na sua forma “pura”.

No Antigo Regime, a legitimidade do poder absoluto estava vinculada à interpretação do texto sagrado, e por muito tempo a Bíblia foi vista como a Escritura por excelência, que falava ao povo com “[...] um ‘querer-dizer’ do Deus que espera do leitor (de fato, o ouvinte) um ‘querer-ouvir’ do qual depende o acesso à verdade” (CHARTIER, 1999, p. 228).

Com o abalo do regime de verdade que tinha como pilar a exegese do texto bíblico, em contraposição, na Modernidade a verdade não é “[...] mais o que fala, mas o que se fabrica”, ganhando espaço a produção do escrito (CHARTIER, 1999, p. 228). E para que isso ocorra, ela passa por um processo de fabricação que contempla três elementos essenciais: a página em branco, um texto e a apropriação do espaço exterior em prol da alteração da realidade social. A página em branco é um lugar que o sujeito utiliza para produção, em que ele tem autonomia para fazer saberes, não sendo mais influenciado e determinado pelas vozes existentes no mundo tradicional. O sujeito passa a se isolar diante da página em branco que é disposta para ele, de modo que manifeste seu próprio querer. Em seguida, o texto é construído na página, por intervenção de operações concatenadas que desenham um sistema de significados. Palavras e frases vão sendo ordenadas progressivamente pelo sujeito produtor. Ao examinar o terceiro elemento, constata-se que versa sobre



a modificação de uma exterioridade em busca de uma eficácia social. Na ilha da página operam dois opostos: a passividade do indivíduo frente à determinada tradição, que é aquilo que entra na página, e por sua vez, o produto é o que sairá dela, originário do poder do indivíduo de fabricar (CHARTIER, 1999).

Em face do exposto, a empresa escriturística pode armazenar passivamente tudo aquilo manifestado pela tradição ou simplesmente mudar “[...] aquilo que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior”, fabricando objetos, e ao mesmo tempo, imprimindo neles o seu poder (CERTEAU, 1999, p. 226).

Nas acepções antigas, para Chartier (1991, p. 185-186) a representação confundia-se com a ação do imaginário e tornava-se uma “máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz constrangimento interiorizado”. As representações feitas pelos indivíduos nunca eram neutras, afinal, as percepções do social produziam “estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas)” com a imposição da autoridade sobre outros, justificando para os sujeitos as suas condutas e escolhas (CHARTIER, 2002b, p. 17). Dito desta forma, fica claro que os indivíduos se sujeitavam à atribuição de representação que faziam de si próprios a fim de aguardar um reconhecimento do outro, numa relação de dominação simbólica.

CONCLUSÕES

Pelas discussões desdobradas neste trabalho, as ideias de Certeau conduzem a uma reflexão sobre o quanto foi decisivo o despontar da economia escriturística, que se sobressai uma Modernidade devido a necessidade de inscrever a lei nos corpos a partir da escritura, conduzindo à reprodução de uma prática social efetiva, de “um fazer” do sujeito que não mais interpreta os mistérios do mundo, mas que é produtor de textos e do saber. E com isso, já não mais opera o “mundo mágico das vozes e tradição”, assim descrito por Certeau (1999, p. 224) quanto ao Antigo Regime.

Nesse ínterim, as leituras coletivas vão se perdendo no tempo e há a construção de uma identidade social e individual, em que o sujeito passa a ler só e silenciosamente, inserido em um mundo que anulou a oralidade e adotou uma postura produtora de textos. E enquanto produtores de saberes, os indivíduos constituem uma sociedade com uma riqueza de múltiplas leituras de literaturas e obras plásticas, que acabam por desmontar



a representação.

Palavras-chave: Antigo Regime. Escrita. Modernidade. Oralidade. Representação.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Edição de Luce Giard. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun.** Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.

_____. **Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna: séculos XVI-XVIII.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002a.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. **O mundo como representação.** Estud. av., São Paulo, v. 5, n. 11, abril 1991.

_____. "Por uma sociologia histórica das práticas culturais". Tradução de Maria Manuela Galhardo. In: **A história cultural: entre práticas e representações.** 2. ed. Lisboa: Difel, 2002b.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.



**O BLUE WHALE E O EFEITO WERTHER – UM ESTUDO DISCURSIVO DO
SUICÍDIO JUVENIL - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A MELANCOLIA NO
MUNDO DIGITAL E A SUA ÚLTIMA CONSEQUÊNCIA FACTUAL NO SÉCULO XXI**

Marcelo Cordeiro¹

INTRODUÇÃO

“Um vizinho viu o clarão da pólvora e ouviu o tiro, mas como tudo ficou em silêncio depois disso, não deu maior atenção ao caso (...) (...) Morreu ao meio dia. A presença do bailio e as providências que ele tomou, evitaram uma aglomeração maior de pessoas. À noite, às onze, fê-lo enterrar no lugar que ele havia escolhido... (GOETHE, 2014, p.172-174).

O autoextermínio é um tema discursivamente tratado desde há muito tempo em diversas linguagens e mídias. Na literatura dramática, mais especificamente nas tragédias, temos em William Shakespeare (1564 -1616) exemplos de suicídio de personagens como *Romeu e Julieta* ou como a personagem Ofélia de *Hamlet*. Em ambas as tragédias se trata do suicídio de jovens. Sucintamente, na primeira provocado pelo amor e na segunda pela loucura, ambos suicídios juvenis. Na célebre obra do escritor alemão Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832), o romance *Die Leiden des Jungen Werthers* (1774), em português *Os sofrimentos do jovem Werther*, também tem como desfecho do romance o auto-aniquilamento do jovem personagem central.

Está decidido, Carlota, quero morrer, e escrevo-lhe sem nenhuma exaltação romanesca, sossegado, na manhã do dia em que te verei pela última vez. Quando leres esta carta, minha querida, o túmulo gelado já estará cobrindo os despojos rijos do inquieto, do desgraçado que não conheceu prazer mais doce para os derradeiros momentos da sua vida do que se ocupar contigo. (IBI, p.147).

¹ Professor, pesquisador, ator e diretor. É formado em Letras PUC-MG. Licenciatura plena. Mestre em Linguística-UFMG. Doutor em Linguística do Texto e do Discurso -UFMG. Doutorado Sanduíche Universidade Paris XII. Pós-Doutorando em Linguística pela UFMG, em fase de finalização da residência pós-doutoral. Endereço eletrônico: marcelocordeiroqvid@yahoo.com.br



Este romance de Goethe chegou a ser proibido, na Alemanha, após a sua primeira publicação em 1774, acusado de promover uma onda de suicídios entre jovens por influência da identificação com o personagem que dá título à obra.

Phillips (1974) deu ao fato o nome de *Efeito Werther*. Assim chamado ele relaciona-se à melancolia que para a psicanálise freudiana (Freud 1996, p.246); *A melancolia surge numa combinação típica com a angustia intensa (...)*. A psicanálise freudiana tem em W. Shakespeare e J.W. Goethe suas duas maiores fontes de citação. Percebemos aí uma profícua fonte de investigação discursiva para as atuais contingências sociais envolvendo a morte de jovens e seus discursos melancólicos.

Existem especulações de que esta obra tem, por assim dizer, certo tom biográfico, acredita-se que Goethe se livrou do desejo de tirar a própria vida através da escrita de *Werther*.

Na atualidade do século XXI, os recentes casos de suicídios de jovens atribuídos ao jogo *Blue Whale* iniciado na Rússia e que vem alastrando-se pela Europa, com um crescente número de adeptos no Brasil. O jogo *Baleia Azul* é voltado para jovens e adolescentes, e tem na internet, em uma rede social a sua plataforma. Trata-se de um desafio proposto aos jogadores que deve ser cumprido em 50 etapas. Como última etapa do desafio da *Baleia Azul*, o jogador é orientado a tirar a própria vida. Os dois primeiros casos foram registrados na Rússia, onde se atribui o surgimento do jogo.

Aqui, neste trabalho, nos interessamos em analisar como se dá a progressiva construção discursiva de jovens suicidas e seus discursos, tanto em *Werther* quanto em mídias digitais mais especificamente a rede social Facebook. Buscar entender como se processa a progressão discursiva e linguageira que culmina no auto-aniquilamento. O *efeito Werther* do jogo *Baleia Azul*, semelhanças e diferenças.

A partir de fragmentos do discurso do sofrimento (melancólico) do jovem *Werther* que permitem melhor perceber como se constrói as identidades discursiva e linguageira de sujeitos intensamente angustiados. Em contraste com alguns dos discursos de jovens de hoje, relativos ao jogo *Baleia Azul*. Tanto a partir da manifestação discursiva das regras para se jogar, quanto de discursos (também melancólicos) dos jogadores e seus efeitos deflagradores e intensificadores de angústia e tristeza numa progressão ascendente que leva ao suicídio.

METODOLOGIA



Neste trabalho, utilizaremos o método empírico-dedutivo de que nos fala Patrick Charaudeau, uma vez que analisaremos experiências discursivas específicas, ou seja, determinada encenação discursiva na literatura e linguagem na rede social em que o jogo ocorre, para alcançarmos uma compreensão mais ampla do discurso do suicida e suas motivações. A título de ilustração, transcrevemos um pequeno excerto de seu livro *Langage et Discours - Éléments de Sémiolinguistique (Théorie et pratique)* dos idos do século XX, em que o teórico afirma:

O ato de linguagem só pode ser concebido como um conjunto de atos significantes que falam do mundo através das condições e da própria instância de sua transmissão. Daí resulta que o Objeto de conhecimento é aquilo sobre o que fala a linguagem pelo modo como ela fala, ou seja, uma coisa constituindo a outra [...] O mundo não é assim fácil de se representar. Ele se cria pela estratégia humana da representação [deste mundo]. (CHARAUDEAU, 1983, p.13-14)².

Tomaremos, como *corpus* de apoio, para a análise discursiva do fenômeno suicídio entre jovens, aspectos estruturantes da série de tv *13 Reasons Why?* Exibida na Netflix. Nesta série a personagem central Hannah deixa gravações em fita cassete, para explicar os motivos que a levaram a tirar a própria vida. Os discursos de explicação sobre a auto-aniquilação e suas implicações. Quais são as estratégias acionadas na encenação literária, no jogo em rede social e na série de TV? Como identificar certos comportamentos discursivos e linguageiros de jovens que podem sinalizar que uma tragédia é eminente? Como perceber tais sinais e a sua progressão e o que fazer para evitá-la?

Trata-se, pois, de um mecanismo com poder de manipulação psíquica, por exemplo; o caso de um rapaz de 19 anos que se matou em Pará de Minas, na região Central do Estado de Minas Gerais, na terça-feira, 12 de Abril de 2017. A mãe do jovem contou aos militares que ele participava de um grupo na rede social *Facebook* chamado *Baleia Azul*. Ela contou também que ele havia mudado de comportamento desde que começou a participar do jogo. Ele deixou um filho de 1 mês.

O caso de auto-extermínio atribuído ao jogo é o segundo confirmado no Brasil. O primeiro deles ocorreu no estado do Mato Grosso do Sul, onde o corpo de uma adolescente

2 Tradução nossa do original francês: “*L’acte de langage ne peut être conçu autrement que comme un ensemble d’actes significateurs qui parlent le monde à travers les conditions et l’instance même de sa transmission. D’où il ressort que l’Objet de la Connaissance est ce de quoi parle le langage à travers le comment parle le langage, celui-ci constituant celui-là [...]. Le monde n’est pas donné au départ. Il se fait à travers la stratégie humaine de signification.* »



de 16 anos foi encontrada dentro de uma represa na cidade de Vila Rica. A suspeita, ainda sob investigação, é de que a jovem se afogou para concluir a última etapa do jogo *Baleia Azul*. Mas, como o jogo desafio da *Baleia Azul* funciona? *Grosso modo*: Existe um locutor como que atrás da tela, esse locutor é responsável por ditar as regras e passos que devem ser seguidos no decorrer do jogo e regular interlocutivamente as execuções destas etapas.

1. Com uma faca, escrever a sigla “F57” na palma da mão e em seguida enviar uma foto para o curador.
2. Assistir filmes de terror e psicodélicos às 4:20 da manhã, mas não pode ser qualquer filme, o curador te indicará, lembrando que ele fará perguntas sobre as cenas, pois ele quer saber se você realmente assistiu.
3. Cortar seu braço com uma faca, “3 cortes grandes “mas é preciso ser sobre as veias e não precisa ser muito profundo, envie a foto para o curador, e seguirá para o próximo nível.
4. Desenhar uma baleia azul e enviar a foto para o curador.
5. Se você está pronto para se tornar uma baleia escreva “SIM” em sua perna. Se não, corte-se muitas vezes “Castigue-se”.
6. Tarefa secreta, o curador sempre muda o sexto desafio, baseado no perfil do jogador.
7. Em sua rede social, escreva “#i_am_whale” no seu status do VKontakte (Rede Social Russa) ou no Facebook.
8. Ele te dará uma missão baseada no seu maior medo, ele quer fazer você superar esse medo.
9. Acordar as 4:20 da manhã e subir em um telhado, quanto mais alto melhor.
10. Desenhar uma foto de uma baleia azul na mão com uma navalha e enviar a foto para o curador.
11. Assistir filmes de terror e psicodélicos, todas as tardes.
12. Ouça as músicas que os “curadores” te enviarem.
13. Corte seu lábio.
14. Fure suas mãos com uma agulha.
15. Faça algo doloroso, “machuque-se”, fique doente.
16. Procurar o telhado mais alto, e ficar na borda por 22 minutos.
17. Subir em uma ponte e ficar na borda por 22 minutos.
18. Faça uma inimizade.
19. Próximo passo o curador irá verificar se você é de confiança.
20. Encontre outra baleia azul, “outro participante”, o curador te indicará.
21. Se pendurar mais uma vez em um telhado alto, mas desta vez precisa fazer algo radical.
22. Missão secreta, baseada no perfil do jogador, cada um recebe uma missão diferente.
23. Reunião com uma baleia azul que o curador indicará.
24. O curador indicará a data da sua morte, e você aceitará.
25. Acordar as 4:20 e ir a uma estrada de ferro.
26. Não falar com ninguém o dia todo.
27. Fazer um voto de que você é realmente uma Baleia Azul.
28. Todos os dias, você deve acordar às 4:20 da manhã, assistir a vídeos de terror, ouvir música que “eles” lhe enviam, fazer 1 corte em seu corpo por dia, falar “com uma baleia”. Durante o intervalo dos desafios entre 30 e 49.



29. A partir deste ponto o curador fará você repetir todas as missões que foram realizadas até aqui, e na missão 50, será tirar a própria vida.

CONCLUSÃO PRELIMINAR

Em 1910, Freud fez suas primeiras formulações sobre o tema da melancolia, associando-a à noção da falta, como se houvesse um buraco na esfera psíquica do sujeito melancólico, que produziria uma sensação de esvaziamento e, assim, geraria o afeto de luto.

A literatura e as redes sociais virtuais; no fim do século XVIII a onda de suicídios tinha como gatilho desencadeador a leitura do romance, no século XXI a relação de importância atribuída aos perfis nas redes sociais estabelecem o paradigma da virtualidade e da factualidade. Se na obra de Goethe a identificação do jovem-leitor se dá com a capacidade de amar e não ser correspondido pela qual o personagem *Werther* passa. No jogo *Blue Whale* o desafio iniciado sem retorno, pelo jogador transporta a realidade virtual para a realidade factual com manipulação psíquica na gestão do medo e da superação do medo, e por meio de ameaças aos jogadores.

Em *O sofrimento do jovem Werther* podemos entender o que movia a identificação simbólica (especular) estabelecida pelos jovens de sua época, século dezoito no chamado *Efeito Werther*, apresenta caráter, digamos, universalmente conhecido; a angústia do amor idealizado e não correspondido (a falta, o desejo), gerando a intensificação da angústia destes jovens que decidem retirar a própria vida.

Mas, o suicídio é enaltecido pelo suicida, como faz-crer o jovem *Werther*:

Fala-se de uma raça nobre de cavalos que, quando estão terrivelmente cansados, têm o instinto de se abrir eles próprios uma veia, com uma dentada, para respirar mais livremente. Assim se passa comigo frequentemente: tenho vontade de abrir uma veia, para me assegurar a liberdade eterna. (GOETHE, 2014, p.103).

Também em *Hamlet*, em seu questionamento existencial universalmente conhecido. Ambos vêem o auto-aniquilamento como um ato de coragem e virtude de que um homem de caráter nobre, pode ser capaz de realizar. *Werther* o concretiza, com um tiro na cabeça, já *Hamlet* titubeia, vacila e conforme diz naquele momento, *se acorvarda*.



Já no jogo *Baleia Azul* o mecanismo de controle psíquico na dualidade medo-superação do medo e ameaças, através de suas etapas pressupondo sua obediência. O jogador sente a necessidade de obedecer às regras do jogo desde o seu ingresso no jogo, pois representa para ele a sua valorização enquanto sujeito no mundo, capaz de cumprir com êxito tarefas que poucas pessoas são capazes de realizar até então para ele, de menos valia, de baixa auto-estima oriundas de experiência humanas traumáticas como *bullying* ou tentativa de estupro.

São duas perspectivas que podemos perceber neste lugar do ser humano capaz de tirar a própria vida deliberadamente. Uma da falta externa como em *Werther*, outra da falta interna, como nos jogadores da *Baleia Azul*.

Palavras-chave; *Efeito Werther. Baleia Azul. Suicídio juvenil.*

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **Fragmentos de um discurso amoroso.** Francisco Alves Editora. Rio de Janeiro, 1990.

CHARAUDEAU, P. **Langage et Discours.** Eléments de semiolinguistique (Théorie et pratique). Paris: Hachette, 1983.

FREUD, S. **Publicações Pré-Psicanalítica e Esboços Inéditos.** Imago editora. Rio de Janeiro, 1982.

GOETHE, J.W.Von. **Os sofrimentos do jovem Werther.** LP e M Editores, Porto Alegre, 2014.

MACHADO, L. I. **Reflexões sobre uma corrente de Análise do Discurso e sua aplicação em narrativas de vida.** Grácio editor. Coimbra, 2016.

PHILLIPS, D. The influence of suggestion on suicide: Substantive and theoretical implications of the Werther effect. **American Sociological Review**, 39, 340-354, 1974.



DISCUTINDO A INCLUSÃO DE DISCENTES SURDOS NA ESCOLA

Márcia de Oliveira Sales¹
Lucas Santos Campos²

INTRODUÇÃO

Existem dispositivos legais, como a Lei 10.098/94 e o Dec. 5626/2005 que garantem aos surdos o uso da sua Língua Materna, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação, inclusive em sala de aula, mas, na prática, essas leis estão sendo cumpridas? Se não, quais são os entraves para isso?

A fim de desenvolver essas reflexões, nos apropriamos da concepção de leitura e escrita como prática social, a partir de Freire (2011), Kleiman (2008) e Candido (1995); da concepção de letramento de Street (2010), aliadas às concepções de educação de surdos de Sacks (2010) e Sá (2006). É, pois, com base nesse referencial teórico que apresentamos este trabalho, que tem como objetivo discutir a inclusão de estudantes surdos na sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos sobre letramento se iniciam no Brasil por volta da década de 80 do Séc. XX e logo se percebe uma relação estreita do conceito de letramento com o de alfabetização. O conceito de letramento se define nesse momento, segundo Magda Soares (2010), como designação das

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Estado da Bahia. Coordenadora pedagógica na Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Atualmente é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: marcinhaosales@gmail.com

2 Orientador. Professor do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista. Endereço eletrônico: lusanpos@gmail.com



habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita, presente nas práticas escolares, , nos parâmetros curriculares, nos programas e nos exames nacionais” (SOARES, 2010, p.57).

Esse conceito nos leva a uma associação das práticas de letramento nas escolas, deixando de fora todos os outros contextos em que a escrita é aprendida e utilizada de forma não sistematizada. Significa também que, todas as pessoas que, por diversos motivos não passem pelos bancos da escola ou não sejam bem-sucedidas em seu processo de alfabetização, sejam classificadas como “não-letradas”. Para Street (1986), essa forma de ver letramento é hierarquizante, pois classifica os indivíduos. Trata-se, portanto, de uma atitude excludente.

De acordo com Kleiman (2008) e Street (2010), a leitura e a escrita são práticas sociais, e, como tais, devem ser consideradas e devem estar inseridas em cada contexto sociocultural. Os autores defendem a ideia de letramento ideológico que são justamente as experiências que cada indivíduo tem com a língua escrita a partir de experiências sociais e/ou culturais.

No bojo das reflexões da leitura e da escrita como uma prática social discursiva e de direito, Freire (2011, p. 29) nos diz que o mais importante em se desenvolver a leitura é não só levar as pessoas a ler e a escrever, mas a pensar sobre a política, a economia, o meio ambiente e o desenvolvimento do seu país. A isso ele chama de leitura de mundo.

As ideias de Street (2010), Kleiman (2008), Freire (2011) levam em consideração que a aprendizagem da leitura e escrita pode se dar em outros contextos e com metodologias variadas, a depender do universo das pessoas a quem se está dirigindo. Dentro dessa visão, grupos geralmente marginalizados e excluídos do processo formal de aprender a ler e a escrever, que acontece na escola, estariam sendo considerados tão capazes de produzir saberes e conhecimentos como os demais. Além disso, ao não se proporcionar o acesso à leitura e escrita desses grupos, estaríamos negando um direito universal aos mesmos.

Um desses grupos de minorias socialmente excluídas é a comunidade surda. Esse grupo corresponde a ajuntamentos de pessoas surdas e também não surdas, mas que convivem com os mesmos e partilham seus ideais, sua língua, valores e modo de ver o mundo. Grande tem sido a luta das comunidades surdas brasileiras a fim de ter reconhecido seu direito à diversidade. Na última década, a comunidade surda do Brasil teve importantes conquistas no âmbito legal (como a Lei que garante o uso da LIBRAS como Língua materna e o direito a intérpretes nas aulas), porém tem havido entraves na efetivação das Leis para que, de fato, as comunidades e seus integrantes possam usufruir



as mesmas.

Segundo Sacks (2010), quanto mais cedo se der o contato da criança surda com a língua de sinais, mais fácil será para a mesma aprender a ler e escrever: “assim que a comunicação por sinais for aprendida, tudo então pode decorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala.”.No entanto, para grande parte dos indivíduos surdos, o contato com outros iguais acontece muito tarde, pois a maioria nasce no seio de famílias ouvintes, que têm grande dificuldade em aceitar a diferença do filho, em relação às crianças ouvintes.

Para as pessoas surdas, muitas vezes, o primeiro contato com outros surdos ocorre na escola. A escola tem papel de extrema importância na formação da identidade. Ela proporciona as principais experiências de autoafirmação do sujeito, nas várias e constantes formas de exercitar o poder na sociedade. É neste jogo de poderes entre culturas, que a escola pode atuar como agente mediador de transformação, quando, através das diferenças existentes no seu meio oportuniza a convivência saudável entre culturas, promovendo a integração multicultural, oportunizando aos estudantes a familiarização com diferentes formas de interpretação, de referenciais, e perspectivas. (SÁ, 2006).

Dentro desta perspectiva, para que se efetive a aprendizagem da leitura e da escrita pelos surdos no ambiente escolar, isto é, para que a escola preste a essa parte da sua população, usualmente alijada em seus direitos, um serviço que atenda suas demandas, é necessário abandonar as teorias elitistas de letramento e educação, e passar a buscar formas de aproximar a LIBRAS e a Língua Portuguesa, enquanto línguas com as quais o surdo convive em seu cotidiano, sendo a primeira sua língua materna e respeitada como tal, e a segunda a língua escrita usada em seu país de nascimento, da qual se faz necessária a apropriação a fim de melhor interagir, fazer-se ouvir, ter acesso a informações, enfim, exercer melhor sua cidadania.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência aqui relatada vem acontecendo desde 2007, no Colégio Estadual Ruy Barbosa, situado na cidade de Salvador, Bahia.

Percebemos que os alunos surdos copiavam o que estava no quadro, mas sempre que havia uma avaliação escrita, eles precisavam do auxílio dos especialistas para traduzir as provas. Tomamos conhecimento de que essa prática se devia ao fato de os alunos



surdos não saberem ler ou escrever em Língua Portuguesa, ou seja, eram meros copistas. Esses estudantes não podiam sequer, de maneira autônoma, solicitar um documento na secretaria, porque ninguém que lá trabalhava compreendia ou sabia se comunicar em LIBRAS.

Outro agravante da situação era a relação entre os professores e alunos surdos. Os docentes relatavam que, quando a escola passou a ser inclusiva, eles receberam um curso intensivo sobre surdez e LIBRAS, com duração de 40 h. e, com isso, passaram a atender esses alunos, juntamente com os alunos ouvintes. Claramente, o referido curso não os capacitou para comunicarem-se em Língua de Sinais, muito menos para lidar com questões de aprendizagem de estudantes surdos, numa sala de aula tão heterogênea. A maior parte dos professores demonstrava, ao falar sobre ministrar aulas para discentes surdos, uma grande insatisfação, gerada pela frustração de não conseguir alcançar êxito nessa tarefa.

Por outro lado, os alunos surdos se queixavam de não conseguirem aprender, pois os professores não se preocupavam com eles em sala de aula; não utilizavam imagens nem outros recursos acessíveis aos alunos surdos, para facilitar a aprendizagem de determinados conteúdos; não adaptavam material, entre outras queixas. Então, somente os estudantes ouvintes tinham acesso ao conteúdo das aulas.

Buscamos informações junto aos especialistas da Sala de Recursos Multifuncional do estabelecimento. Eles nos passaram informações de como ministrar aulas para discentes surdos de forma que facilitasse o aprendizado dessa clientela. De posse dessas informações preliminares, buscamos nos aprofundar nos estudos sobre surdez. Requisitamos intérpretes para todas as salas de aula do estabelecimento. Com o apoio dos especialistas da sala de recursos multifuncionais, oferecemos um curso de Português escrito para os estudantes surdos, e um curso básico de LIBRAS para a comunidade escolar. Conseguimos instalar sinais luminosos nas salas de aulas em que estudam alunos surdos, para que eles possam acompanhar a mudança de horários de aula e, aos poucos, estamos habituando os professores a passarem todo material escrito para ser adaptado para os alunos surdos.

CONCLUSÃO

Com essas medidas, aos poucos podemos perceber uma acentuada mudança na



visão que toda a comunidade escolar tem hoje do aluno, de modo que, de alunos invisíveis, ou alunos incômodos, os eles passaram a ser considerados participativos, colaborativos e proativos na escola.

A mudança mais significativa se deu na relação entre professor e aluno surdo, pois os professores passaram a compreender melhor as necessidades desses alunos e a cultivar formas alternativas para ministrarem suas aulas. Com a chegada dos intérpretes, os surdos começaram a ter poder de expressão, o que possibilitou a realização de debates e seminários, que nos revelou grandes potenciais dos estudantes surdos, o que antes não era percebido pelos outros integrantes da comunidade escolar. Tudo isso tem oportunizado explorar uma gama muito vasta de conhecimentos, desde investigação científica até textos literários.

Ainda existem muitos desafios a enfrentar. Estamos longe ainda da inserção do estudante surdo no mundo da Língua Portuguesa escrita. Um mundo multicultural, que acolha toda e qualquer diversidade ainda está distante de existir. Mas precisamos continuar a refletir sobre como podemos torná-lo realidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÊ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Ed.12 Campinas-SP, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Ed. 13. SãoPaulo: Ed. Hucitec, 2009.

BRAGA, C.M.L. **A etnometodologia como recurso metodológico na análise sociológica**. Ci. Cult., v.40, n.10, p.957-66, out., 1988.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**/Secretaria da Educação Fundamental. – Brasília: 2001.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

KLEIMAN, A.B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Sta. Cruz do Sul, Signo, 2007.

MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.



Resolução CNE/CEB n.2 de 11 de setembro de 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/diretrizes1.shtm>. Último acesso em 02 de agosto de 2016.

MEC/SEESP. Legislação específica. Lei da acessibilidade (10.098/94) e Lei de Libras (lei 10.436). Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/legislação.shtm>. Último acesso em 06 de agosto de 2016.

MOURA, M. C. de. **O surdo – caminhos para uma nova identidade.** São Paulo: Revinter, 1999.

PERLIN, G., MIRANDA, W. **Surdos:** o narrar e a política. Revista Ponto de Vista, no. 05, p. 217-226. 2003. NUP. Florianópolis. Disponível em www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/12_tendencia.pdf. Último acesso em 06 de

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. 2 ed.-São Paulo: Cortez, 2013

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/CCIVIL. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto no. 5626/2005. Disponível em http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato agosto de 2016. 2004-2006/2005/decreto/D.5626.htm. Último acesso em 06 de agosto de 2014.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, L.F. **Formação de professoras:** aprendendo e ensinando a ler e escrever. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

STREET, B.V. **Social Literacies.** Critical approaches to literacy in development, Ethnography and Education. Harrow, Pearson, 1995



POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO/BA

Marciana Malheiros Martins Prates¹
Isabel Cristina de Jesus Brandão²

INTRODUÇÃO

O texto que segue apresenta os resultados de uma investigação acerca das políticas públicas de Educação Infantil do campo no município de Palmas de Monte Alto-Ba. Dessa forma, definimos a seguinte questão de pesquisa: Como se organizam as políticas públicas de Educação Infantil do campo?. Para responder a essa questão nos propomos, como objetivo geral, analisar as políticas de Educação Infantil do campo no município de Palmas de Monte Alto-Ba, tendo como foco as crianças de faixa etária entre 4 e 5 anos. E como objetivos específicos: compreender a construção teórica e prática da Educação Infantil do campo; verificar os avanços e retrocessos nas políticas públicas de Educação Infantil do campo no município de Palmas de Monte Alto-Ba e analisar o conceito de criança no Projeto Político Pedagógico dessas escolas.

Faz-se importante destacar que a Educação Infantil do campo, nas últimas duas décadas, em decorrência das reivindicações sociais e políticas, está percorrendo o caminho do desenvolvimento das políticas públicas para crianças de 0 a 5 anos do campo. Ainda há muito por fazer e para isso acontecer é preciso conscientização das pessoas que estão envolvidas nesse processo. É muito importante que haja políticas públicas preocupadas com uma educação de qualidade, estabelecendo um compromisso com a educação das crianças do campo. Nesse sentido, Oliveira e Silveira (2015) afirmam que: “[...] as políticas para infância devem ter como princípios as crianças e sua singularidade” (p. 89).

Para tanto, as políticas públicas para educação das crianças do campo devem ser pautadas na interação entre os conhecimentos escolares e os da cultura do campo, por

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). cica_pma@hotmail.com

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



meio de suas múltiplas possibilidades de expressão e linguagem.

Dessa forma, o tema em questão nos impulsiona a estabelecer uma ação investigativa nessa área, uma vez que este trabalho tende a oferecer subsídios para que os dirigentes, os professores e a sociedade como um todo possam utilizar os resultados desta pesquisa como ferramenta de reflexão para tomada de decisão em busca de novos caminhos para a Educação Infantil do campo.

METODOLOGIA

Para realização deste estudo foi utilizada a abordagem qualitativa, que permite difundir a compreensão do objeto e atingir o objetivo do mesmo. Assim, de acordo com Ludke e André (1986, p.11), “[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”. Segundo os autores, teremos um contato direto com o contexto escolhido, fonte direta dos dados que estão sendo investigados.

A pesquisa foi realizada no município de Palmas de Monte Alto-Ba, como campo de pesquisa, por ser um local familiar onde percebemos a escassez ou falta de pesquisas sobre a Educação do Campo, a bem como a falta da concretização e implantação adequada das políticas públicas que regulamentam a sistematização e o funcionamento das escolas do campo.

Os instrumentos escolhidos para realização da pesquisa foram a observação e a entrevista semiestruturada. Em relação à observação, optou-se em observar as aulas de Educação Infantil em duas escolas localizadas na zona rural do município de Palmas de Monte Alto-Ba.

As entrevistas foram realizadas com uma representante da Secretaria Municipal de Educação, duas diretoras, duas coordenadoras pedagógicas, cinco professores, vinte mães das crianças e um agente de saúde. Para tanto, foi elaborado um roteiro de entrevista para cada segmento, de acordo com o problema da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Neste tópico apresentamos brevemente os dados da pesquisa que foram produzidos com vistas a realizar uma investigação com o intuito de aprofundar os estudos referentes às políticas públicas da Educação Infantil do campo do município de Palmas de Monte Alto-Ba, mostrando experiências e discussões pertinentes a essa temática.

Com base nessa asseveração e na realização desta pesquisa, pode-se afirmar que a discussão sobre Educação Infantil do campo no município de Palmas de Monte Alto-Ba não existe. As escolas da referida cidade oferecem uma Educação Infantil sob um currículo urbanizado, as práticas pedagógicas e o planejamento não contemplam as vivências e as especificidades do campo. A necessidade de se dialogar sobre essas questões é emergente, é preciso mobilizar, buscar o reconhecimento político, cultural e social, propiciando a garantia de uma educação digna para as crianças do campo.

Nesse contexto, ao questionar a representante da Secretaria de Educação, durante a entrevista, sobre qual seria sua opinião referente à Política de Educação Infantil do Campo, obtivemos a seguinte resposta:

[...] em nosso município, ainda, deixa muito a desejar nessa parte de políticas de educação do campo e, principalmente, para a educação infantil. O que nós queremos, nós pensamos em construir em nosso município, aquela educação que valoriza a criança do campo (ENTREVISTA – REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

É perspectível a preocupação da Representante da Secretaria Municipal de Educação que procura desenvolver uma reflexão sobre suas atitudes frente ao cargo que desempenha nesse momento, como buscar projetos e programas que proporcionem às crianças uma educação que possa identificá-las como sujeitos que pertencem a seu espaço e o valorizam, entretanto ela não tem poder de resolver sozinha essa situação. A consideração dessas afirmativas deveria obviamente implicar nas pautas de governo do prefeito.

Quanto à sua opinião sobre o município não ter uma política de Educação Infantil do campo, a representante esclarece que:

[...] é porque as autoridades ainda não estão abertas para essas mudanças, ainda precisamos lutar, para que tenhamos essa educação no campo. [...] Mas eu acho que se os professores se organizassem mais, se os pais se organizassem, porque isso falta muita informação, eles não cobram, porque eles não sabem, eles não tem conhecimento, mas aos poucos a gente vai tentando ai fazer alguma coisa, já foi feito, pelo menos até o ano que vem eu vou deixar ai o Projeto Político Pedagógico. [...] (ENTREVISTA – REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).



Nessa perspectiva, acreditamos que o poder público não dispõe de recursos financeiros, gerando uma fragilidade, o que pode resultar em prejuízos. É preciso superar essa questão para que as dificuldades possam ser vencidas, mas para isso é necessário se convencer da importância da educação. Além disso, é essencial, também, que todos os envolvidos com a Educação Infantil do campo busquem compreender o tema para poder enfrentá-lo.

Não podemos deixar de considerar, nessa discussão, a formação do professor, para isso devem ser levados em conta os recursos pedagógicos específicos, o tempo, o espaço e a experiência, com a finalidade de o professor saber lidar e melhorar a sua prática, porque, infelizmente, essa é uma realidade ainda vivenciada pelos professores das escolas do campo no século XXI. Neste sentido, Trindade informa que:

A relação entre os diversos tempos formativos/educativos permite a necessária dialética entre educação e experiência. Dessa forma, integra a atuação dos sujeitos educandos (as) na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos diversos tempos/espaços educativos das comunidades onde se encontram as escolas de inserção [...]. (TRINDADE, 2014, p. 61).

Como elucidado por Trindade, a formação está envolvida com um universo de relações, o que permite afirmar que essa integração entre a educação e a experiência é princípio básico para conseguir êxito no desenvolvimento da prática do professor.

Com a realização da pesquisa, pudemos observar que todas as professoras que trabalham com as turmas de Educação Infantil do campo são oriundas da zona urbana, são professoras concursadas ou que passam no processo seletivo realizado pela Secretaria Municipal de Educação, com duração média de um ano a seis meses e são conduzidas para comunidades rurais; algumas delas residem em outra cidade.

Diante disso, faz-se necessário pensarmos uma formação continuada para os professores da Educação Infantil do campo, voltada para as especificidades das crianças e das escolas do campo.

Com isso, observamos que ainda há muito a se fazer para se conseguir uma educação de qualidade. Dessa forma, Zabalza (1998, p. 40) defende: “[...] Uma educação que, talvez indiretamente, possa melhorar as suas condições sociais ou familiares, mas que está destinada, no fundamental, a potencializar o seu desenvolvimento global”.

A Educação Infantil do campo busca construir um espaço de ensino e aprendizagem



que reconhece o sujeito como integrante desse espaço, onde possa criar e recriar livremente, conceituando e significando as coisas e o mundo.

CONCLUSÕES

Cabe ressaltar que, quando pensamos em fazer uma Educação Infantil do campo, não podemos jamais nos esquecer que a cultura desses sujeitos é o ponto de partida. Pensar como pessoas de determinadas regiões vivem, como se comunicam, proporcionando, assim, uma construção identitária. Nessa conjuntura, percebemos que, no município de Palmas de Monte Alto-Ba, o tipo de educação oferecida no campo é estereotipada pela política neoliberal, política esta que trata a educação como subordinada aos interesses do mercado tendo em vista que os governantes defendem as políticas educacionais que são mais apropriadas aos interesses do capital, não atendendo, em virtude disso, às especificidades dos sujeitos do campo, tais como identidade dos sujeitos do campo, temporalidade e territorialidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Infância. Educação Infantil do Campo.

REFERÊNCIAS

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Fabiana de; Silveira, Débora de Barros. Sonia Kramer. In: ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da infância no Brasil:** encontros e memórias. São Carlos: EdUFCar, 2015.

TRINDADE, Domingos Rodrigues da. Formação de educadores e educadoras do campo: alternância e saber da vida. In: NUNES, Cláudio Pinto (Org.). **Formação de professores:** questões contemporâneas. Curitiba, PR: CRV, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



EDUCAÇÃO NA PRISÃO: LUDICIDADE NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Márcio Andrade de Souza¹

Sara de Jesus Santos²

Luziê Maria Fontenele Gomes³

INTRODUÇÃO

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos necessitam de um olhar mais profundo e humano do professor, pois são, em sua maioria, pessoas que não tiveram oportunidade de estudar e enfrentam muitos obstáculos para estar na sala de aula. Nesse contexto, as pessoas privadas de liberdade têm um duplo desafio: o de estudar e o de estar na condição de estudante interno em uma unidade prisional. Ocorrendo, assim, a necessidade dos professores lançarem mão das atividades lúdicas em sala de aula.

O lúdico quando usado corretamente, ou seja, dirigido para atingir alguma finalidade, eles se tornam aliados dos conteúdos que serão estudados e favorece ao aluno uma forma prazerosa e divertida de aprender. O momento em que os estudantes estão participando dos jogos, eles voltam sua atenção para tal atividade, que lhes envolvem e faz com que sua curiosidade sobre o determinado assunto se desperte e, conseqüentemente, esses alunos aprenderão de forma mais significativa, graças a essa metodologia instigante.

Este trabalho tem como objetivo tratar da pesquisa que está sendo realizada pelos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência - Pibid na prática pedagógica lúdica em espaço prisional.

A Constituição brasileira de 1988 estabelece no Art. 205 que “A educação, direito de todos (...).” (BRASIL, 1988), mas somente, em 2005, “os Ministérios da Educação e da Justiça iniciaram uma proposta de articulação para implementação de Programa Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário, formulando as suas diretrizes” (JULIÃO, 2016, p.25). Nesse contexto, a Lei de Execução Penal brasileira (BRASIL, 1984) afirma no

1 Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil. Endereço eletrônico: andradedesouzamarcio@gmail.com

2 Graduada de licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, Brasil. Endereço eletrônico: sara20vueliton@gmail.com

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



Art. 83, que todo “estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva” (grifo nosso).

Diante das prerrogativas da Lei, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes em parceria com a Escola Estadual César Borges, desenvolve suas atividades no Conjunto Penal de Jequié.

Uma das alternativas para inovar a prática pedagógica, entrosar o aluno com as atividades da sala de aula, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem é a metodologia com o uso dos jogos didáticos. Santos (1997), afirma que a

ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 2007, p 12).

A ludicidade é um elemento importante na formação humana, visto que as ações lúdicas contribuem para questões sociais como solidariedade, respeito mútuo entre outros. O lúdico pode ser utilizado como uma estratégia de ensino-aprendizagem, inspirando a liberdade, criatividade, imaginação, participação, interação, autonomia e outros. Em um espaço prisional onde o que impera a lei da dominação, da massificação e da docilidade dos corpos, como exercício de coação educativa, conforme Foucault (2008), os jogos lúdicos transcendem as grades, possibilitam o exercício do senso crítico e dialético do ensino- aprendizagem.

METODOLOGIA

Esta pesquisa está sendo realizada nas salas de aula em um conjunto penal, situado no sudoeste baiano. São jogos criados e construídos por um grupo de alunos, licenciandos em Pedagogia, Letras, Teatro e Matemática, bolsistas do Pibid do Subprojeto Interdisciplinar na linha de ação em Educação de Jovens e Adultos, aplicados nas aulas de Português e Matemática com o intuito de verificação dos resultados da aprendizagem. Os



jogos são elaborados de acordo com o conteúdo a ser estudado em classe, alguns jogos são construídos na sala de aula pelos alunos internos e são reeditadas outras regras de funcionamento. São jogos referentes à ortografia, às quatro operações matemáticas ou mesmo a conhecimentos, como: caça-palavras, cruzadinhas, jogo da velha, bingos, caixa de surpresas entre outros.

Os materiais utilizados em sala de aula sempre são adequados de acordo com as restrições impostas pelo espaço penal, como o não uso de materiais cortantes (tesouras, alicates etc.) em classe. Assim, os materiais que precisavam ser cortados, são levados para sala de aula já cortados ou são cortados pelas mãos dos internos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa ainda está em andamento, os jogos lúdicos foram implementados na sala de aula para que houvesse discussão e uma maior dinamização sobre os assuntos estudados. O processo ensino-aprendizagem até o momento tem contemplado algumas dessas variantes. Haja vista que o exercício do raciocínio lógico e, também, subjetivo, com a elaboração dos jogos lúdicos confeccionados pelos bolsistas do Pibid e utilizados pelos alunos internos, facilitou a aprendizagem do assunto, aumentando o entrosamento entre aluno-aluno e entre aluno-professor, chamando a atenção para importância da construção do conhecimento do aluno, cujo lúdico passa a contribuir como parte complementar na consolidação do seu conhecimento.

Embora o ambiente prisional não favoreça outros espaços para o estudo, as atividades lúdicas têm proporcionado aos internos momentos de descontração e reflexão sobre os temas abordados.

CONCLUSÕES

Tendo como ponto de partida a realidade que é ação educativa em um espaço prisional, muitas foram as dificuldades enfrentadas, no entanto, a adequação de materiais pedagógicos e o estudo das leis específicas que embasam a educação na prisão trouxeram confiança e êxito na realização das propostas pedagógicas. É necessário que todos os professores que atuam em espaços prisionais percebam que



estão diante de alunos privados de liberdade, ou seja, impreterivelmente alunos, portanto, lancem mão de metodologias alternativas como os jogos lúdicos. Atividades que possam integrar o aluno ao convívio social, bem como fortalecer o ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ludicidade. Prisão. Ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984**. Lei de Execuções Penais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 10.227, 13 jul. 1984. Seção 14.

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

JULIÃO, E. F. Escola na ou da prisão? **Caderno CEDES** [online], v.36, n.98, p.25-42, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00025.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.



**POR UMA PEDAGOGIA AGROECOLÓGICA: OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE
EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM AGROECOLOGIA**

Marcio Gomes da Silva¹

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo refletir sobre a produção do conhecimento agroecológico² e indicar, a partir dessa reflexão, os fundamentos da pedagogia agroecológica. A análise acerca da produção do conhecimento agroecológico será realizada levando em consideração diferentes tempos/espacos de aprendizagens no âmbito dos movimentos sociais, especificamente do movimento agroecológico na zona da mata norte de Minas Gerais.

Numa perspectiva histórica, o modelo de agricultura preconizado e difundido pela modernização da agricultura capitalista é muito recente. Para garantia da subsistência a partir do trabalho eram mobilizados um repertório de conhecimento ecológico localizado, coletivo e holístico acerca dos processos de produção, que se configuravam por estratégias de uso múltiplos dos recursos naturais e a aprendizagem se dava por meio do modo como se dava a organização da sociedade, ou seja, por meio do trabalho, coletivo, compartilhado juntamente com os meios de produção (TOLEDO & BARRERA BASSOLS, 2015).

Esse modo de apropriação do ecossistema, tradicional ou camponês foi modificado radicalmente a cerca de 200 anos, como expressão e resultado da revolução industrial e científica. Essa mudança para um modo agroindustrial não significou apenas o aumento da produção de excedente, mas diversos impactos sociais, econômicos, culturais e ecológicos. Tais impactos referem-se à expulsão de milhares de populações tradicionais, a concentração da posse da terra, a desigualdade econômica e a destruição das culturas e, com elas, todo um repertório de conhecimento utilizado na apropriação dos ecossistemas (TOLEDO & BARRERA BASSOLS, 2015).

Apesar da modernização da agricultura ter estabelecido um modelo de agricultura

1 Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense (UFF)
Endereço eletrônico: marcio.gomes@ufv.br

2 Pesquisa de doutorado em educação, em andamento na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.



hegemônico em relação à agricultura camponesa, vinculado diretamente ao mercado capitalista, especializada, produtora de monocultura, mecanizada e estruturada em latifúndio, ainda permanecem formas de agricultura baseadas em racionalidades que se utilizam de conhecimentos tradicionais, definida por Ploeg (2008), como agricultura camponesa.³

O conhecimento produzido na agricultura familiar camponesa permite estabelecer um vínculo do trabalho enquanto um princípio educativo, no qual por meio da apropriação dos ecossistemas se produz um conhecimento onde se estabelece as bases científicas e empíricas para produção da agroecologia.

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA AGROECOLÓGICA: AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

É possível identificar elementos relacionados diretamente à produção do conhecimento na agroecologia. Um primeiro aspecto se refere ao conhecimento tradicional. Não se trata de “transpor” conhecimentos tradicionais aos contextos atuais da agricultura, mas estabelecer uma reconexão com as formas tradicionais de se fazer agricultura, especificamente da agricultura camponesa, a partir do tipo de trabalho estabelecido na relação com os recursos locais, de forma que tanto o trabalho quanto o conhecimento sejam compartilhados.

O segundo refere-se às mediações estabelecidas por instituições de pesquisa e agências de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) que devem incorporar métodos participativos de construção do conhecimento, voltados para conhecimentos locais e, ao mesmo tempo, sistematizados em conhecimentos científicos.

Partir do conhecimento local, significa levar em consideração ou, ter como mediação do processo de ensino aprendizagem (produção do conhecimento) a realidade vivida dos camponeses.

Analisando o processo histórico de constituição do “movimento agroecológico”⁴ no Brasil, Petersen & Almeida (2006), indicam como gênese do movimento os processos

3 Esse tipo de agricultura, na visão do autor, está fundado principalmente em: a) uma base de recursos limitada, o que leva ao estabelecimento de diferentes estratégias por parte dos camponeses para se chegar a melhores resultados a partir dos recursos disponíveis; b) o trabalho é a centralidade em detrimento aos objetos do trabalho; c) os recursos e materiais são de posse dos que estão diretamente relacionados aos processos de trabalho; d) a produção é relativamente autônoma, pois permite não apenas a produção de mercadorias, mas a própria manutenção da unidade produtiva (PLOEG, 2008).

4 A expressão “movimento agroecológico” tem sido utilizada com certa cautela tanto pelos pesquisadores



educativos estabelecidos pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)⁵, e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT).

A associação das práticas cotidianas dos camponeses, a reflexão sobre a realidade ancoradas nos aspectos religiosos promoveu um processo de organização política frente as questões concretas que permeavam o campo na década de 1970, período de intensificação dos conflitos no campo. Ou seja, a forma de organização das CEBs gerou um processo de sociabilidade nas comunidades, promovendo ambientes favoráveis ao envolvimento dos camponeses na solução de questões imediatas (PETERSEN & ALMEIDA, 2006).

Já em relação ao segundo aspecto, qual seja o das mediações estabelecidas por instituições de pesquisa e agências de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), houve um enfoque metodológico voltado para processos sociais locais, sob as quais se difundiram técnicas e métodos apropriados às situações específicas de inserção das famílias. Silva & Santos (2016), destacam que por meio de atuação de ONGs ambientalistas vinculadas a REDE PTA⁶, na década de 1980 e 1990, forjaram-se metodologias participativas que buscavam a construção e sistematização do conhecimento, baseados nas dinâmicas, experiências e culturas locais (SILVA & SANTOS, 2016).

Podemos destacar diferentes instrumentos/técnicas engendradas no Brasil, no âmbito dos movimentos sociais. Tais instrumentos referem-se a diagnósticos participativos⁷, utilizados na década de 1970 e 1980 na promoção da agroecologia; o “campesino a campesino”⁸, que promoveu a partir da interação entre os saberes produzidos

que escrevem sobre o tema, como pelos ativistas engajados na defesa de uma agricultura de base ecológica. Compreende-se que do ponto de vista conceitual, as lutas em defesa de uma agricultura de base ecológica poderiam ser pensadas, pelo menos em certo sentido, como um movimento social, ou seja, como uma forma de ação coletiva, marcada por uma identidade compartilhada, oponentes claramente identificados e que mobiliza um conjunto extenso de redes informais.

5 Essas experiências estão diretamente relacionadas às resoluções do Concílio Vaticano II, realizado em 1965, no qual a Igreja Católica assumiu uma posição de “opção pelos pobres”. Essa concepção de ação religiosa ficou conhecida como Teologia da Libertação, tornando-se responsável pelo engajamento dos agentes eclesiais e se propagando no campo (FAVARETO, 2006).

6 O Projeto Tecnologias Alternativas (PTA) surgiu, originalmente, no início dos anos 1980, como um projeto ligado à Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional, organização não governamental fundada em 1961. Esta iniciativa tinha como objetivo pesquisar tecnologias alternativas e disponibilizá-las para os “pequenos produtores”. A partir de 1983, como resultado dos debates dos debates ocorridos no chamado “Encontro de Campinas”, do qual participaram organizações não governamentais de apoio e assessoria, representantes do movimento sindical, de órgãos públicos e entidades profissionais, o Projeto PTA passará a investir esforços na construção de uma rede de articulação tendo como foco o tema das tecnologias alternativas, processo este que irá se desdobrar na estruturação da Rede Tecnologias Alternativas (Rede TA)

7 Os diagnósticos participativos podem ser definidos como um conjunto de métodos e técnicas que permite a população o reconhecimento da realidade bem como o planejamento das ações que irão incidir sobre a realidade.

8 Método muito difundido na América Latina, o Campesino a Campesino baseia-se na interação entre



pelas experiências de manejo dos camponeses processos de transição agroecológica; e recentemente as caravanas agroecológicas⁹, que traz o enfoque territorial, principalmente a partir dos conflitos e de relações de poder que se estabelecem em diferentes territórios nos quais se encontram experiências diversas de agroecologia.

São diversas as técnicas e metodologias participativas desenvolvidas na produção desse conhecimento. Entretanto, o que nos interessa aqui é que, independente da técnica utilizada, é o seu fundamento, ou seja, a abordagem teórica que permite uma análise consistente da realidade. Nesse sentido, as metodologias estruturadas de intervenção social se ancoram em saberes produzidos a partir da experiência, ou como definido por (TIRIBA & SICHU, 2011), nos saberes do trabalho. Sendo assim, tem-se um vínculo estreito entre os processos locais de organização dos camponeses e do trabalho associado em termos de mutirão, manejo compartilhado dos recursos naturais, espaços de troca de conhecimentos promovidos e ancorados nas problemáticas locais.

É possível sintetizar a produção do conhecimento na agroecologia a partir dos seguintes aspectos: a) organização das ações a partir das questões colocadas pelos cotidianos das famílias; b) valorização das iniciativas locais das famílias e às formas de proximidade e trabalho coletivo visando otimizar o uso dos recursos locais voltados para busca de autonomia; c) o desenvolvimento de ações de forma a valorizar as relações pré-existentes nas comunidades (PETERSEN & ALMEIDA, 2006). Essa produção de conhecimento, portanto, tem como eixo central o trabalho, as experiências e saberes produtivos a partir do trabalho camponês em um campo que está em disputa.

CONCLUSÃO

Na relação entre trabalho, agricultura camponesa e agroecologia, é possível identificar por meio do processo histórico de desenvolvimento de processos sociais voltados para a promoção da agroecologia, estabelecidos por movimentos sociais do campo, agricultores e agricultoras na solução de problemáticas relacionadas ao manejo dos agroecossistemas (MACHIN SOSA, et al. 2012).

⁹ As caravanas agroecológicas foi uma técnica utilizada na preparação do III Encontro Nacional de Agroecologia, em 2014. A técnica traz a abordagem territorial como enfoque das experiências nos territórios, destacando questões como posse da terra; soberania alimentar, conflitos sócio ambientais, etc. a estrutura metodológica envolve elaboração e roteiro de observação, a partir de temas geradores visitas as experiências agroecológicas e avaliação coletiva das práticas e realidades visitadas. É um exercício descentralizado de análise coletiva dos territórios visando contrastar esses padrões opostos de desenvolvimento rural.



que existe um vínculo estreito entre processos locais de organização dos camponeses, dos saberes produzidos por meio da experiência, com as técnicas e metodologias participativas de intervenção social, estabelecidas no âmbito do “movimento agroecológico”.

Sendo assim, tanto no âmbito dos movimentos sociais, especificamente no movimento agroecológico, é possível identificar os fundamentos de uma pedagogia agroecológica, em que a partir da agroecologia e da agricultura camponesa se constituiu as bases científicas sistematizadas por meio dos saberes do trabalho e da experiência que estruturam a análise da realidade na produção do conhecimento.

Palavras-chave: Agroecologia. Produção de conhecimento. Agricultura camponesa.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo In: PIRES, Joao Henrique, NOVAES, Henrique T., MAZIN, Ângelo e LOPES, Joyce (org.). **Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia**, vol. III. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

PETERSEN, P. e ALMEIDA, S.G. de. **Rincões transformadores: trajetória e desafios do movimento agroecológico brasileiro – uma perspectiva a partir da Rede PTA**. ASPTA, Rio de Janeiro, (mimeo), 2006.

PLOEG, J. D. **Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Tradução Rita Pereira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008

SILVA, Márcio Gomes da.; DIAS, Marcelo Miná.; SILVA, Sandro Pereira. Relações e Estratégias de (Des) envolvimento Rural: políticas públicas, agricultura familiar e dinâmicas locais no município de Espera Feliz (MG), In: **RESR**, Piracicaba –SP, vol. 52, n.02, p 229-248, abr/jun 2014.

SILVA, Marcio Gomes da; SANTOS, M. L. A prática educativa dos movimentos sociais na construção da agroecologia. **Educação em Perspectiva** (Online), v. 07, p. 263282, 2016

TIRIBA, Lia.; SICHI, Bruna. Cios da Terra: Saberes da experiência e saberes do trabalho



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

associado. **Revista Trabalho Necessário**, ano 10, n.15. Faculdade de Educação;
NEDDATE, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

TOLEDO, Víctor. BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural**: a importância
ecológica das sabedorias tradicionais. 1ª Ed. Editora Expressão Popular, São Paulo,
2015.



MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: A TRAJETÓRIA DE LUTA DO MST PELA POSSE DA TERRA

Marcones Herberte de Souza Lima Aguiar¹
João Diógenes Ferreira dos Santos²

INTRODUÇÃO

Historicamente o campo brasileiro se construiu como um espaço de conflitos, a estrutura fundiária fortemente marcada pela concentração de terra, pode ser considerada como um dos elementos centrais da questão agrária no Brasil. Anos se passaram desde a invasão portuguesa em terras “tupiniquins” e a desigualdade no acesso a terra continua sendo uma constante, por conta disso, muitos personagens e movimentos vem lutando contra essa estrutura fundiária estabelecida em terras brasileiras, entre eles, o MST (Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem-Terra).

Em terras piauienses, a estrutura fundiária não foge a regra apresentada acima, em 1989 a formação do primeiro assentamento³ do MST no Piauí, intitulado Marrecas, veio contribuir na ampliação da luta pela terra no estado. O assentamento Marrecas, localizado no sudeste piauiense, foi formado por trabalhadores e trabalhadoras sem-terra que viviam na macrorregião da cidade de Picos, tornando-se um símbolo da luta pela terra no Piauí (SILVA, 2012).

Nessa perspectiva, o MST constitui-se como um dos principais movimentos brasileiros do campo na luta pela posse da terra. Com um propósito, o MST não pensa somente na luta pela terra, ele propõe lutas em várias outras áreas, uma delas é a educação. Assim, o movimento passa a buscar a formação de sujeitos sociais ativos e autônomos, alicerçados em valores coletivos. O movimento passou a ver na educação um dos principais mecanismos para o desenvolvimento de um novo projeto de sociedade (BAUER, 2009).

A relação entre projeto educacional e transformação político-social é indissociável

1 Mestrando em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – BRASIL. Endereço eletrônico: marcones.lima@ifma.edu.br

2 Docente do Programa de Memória; Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – BRASIL. Endereço eletrônico: jdiogenes69@gmail.com

3 É importante destacar aqui, que quando os Sem-Terra ocupam um território cria-se um acampamento, depois da aquisição da terra e sua estruturação é que ele passa a se constituir enquanto **assentamento**.



para pensarmos a transformação de nossa realidade material. Com esse raciocínio temos o objetivo de analisar a concepção do trabalho educativo construído pelo MST, considerando sua matriz educativa e a realidade da luta coletiva dos assentados. Para conhecer as práticas educativas desenvolvidas pelo movimento em seus assentamentos, partimos das memórias, entendida na perspectiva de Halbwachs (2003), dos militantes que atuam na área da educação em Marrecas.

O projeto educacional de uma educação do campo⁴, pensado pelo movimento social de trabalhadores e trabalhadoras rurais, defende uma concepção de educação diferente da apresentada pelo estado burguês, ao invés de ser uma escola no campo, ou seja, uma escola que chega ao campo, mas com conteúdos e metodologias que não levam em consideração as especificidades do ambiente, tem-se a ideia de uma escola do campo com conteúdos e metodologias vinculados à história, realidade e cultura desse espaço, ou seja, uma educação que entende o camponês como sujeito.

Destarte, discuti esses projetos educacionais contra-hegemônicos⁵ é relevante, pois, se opõem a uma educação formal pensada nos moldes do capital. O projeto de educação do campo pensado pelo MST, se contrapõe ao sistema educacional dominante no Brasil, que obedece a uma concepção de educação voltada para o mercado, onde a mesma encontra-se voltada, especialmente, para formação de mão de obra.

Nesse sentido, a proposta de uma educação “do campo”, passa a ser construída como um processo de luta por uma “*educação, no sentido amplo de processo de formação humana*” (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 24), para todos os povos (trabalhadores rurais, quilombolas, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, entre outros) do campo. O MST e outros movimentos lutam por uma escola do campo e não simplesmente a introdução da escola no campo como fazem os governos.

Com isto, passou a ser construída uma educação do campo onde os próprios sujeitos seriam os trabalhadores rurais, produzindo assim uma escola inclusiva, que esteja em consonância com a realidade e os saberes dos assentados e dos acampados, e tenha a *terra, o trabalho e o movimento de luta* como princípios para construção da educação. Conforme Paulo Freire afirma:

[...] à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente

4 Ver o artigo “A educação básica o movimento social do campo” (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999).

5 Com base em Gramsci (2002), entende-se pelo conceito de contra-hegemonia, um projeto de algo, que se apresenta como contrario ao que está instituída como consenso pela classe dominante. No caso do debate deste trabalho, seria os projetos educacionais, que se apresentam como alternativa ao projeto educacional neoliberal, que hoje é hegemônico no Brasil.



construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2013, p.31).

Nessa perspectiva educacional, a experiência e a própria memória coletiva, essa última, no pensar de Halbwachs (2003), é construída a partir da realidade material, possibilita pensar a memória como algo que permite manutenção e propagação dos saberes do campo. É interessante pensar também que a memória construída pelo MST, no processo de construção de uma educação do campo, está calcada na coletividade, pois “ninguém ou nada é lembrado em si mesmo, deslocado das relações sociais, interpessoais” (CALDART, 2000, p.59).

No tocante a proposta de educação pensada pelo MST, em seus assentamentos, notamos que esse projeto de escola do campo, defende uma educação democrática onde todos são sujeitos e voltados para transformação social, pois a “[..] educação dos sem-terra do MST começa com seu *enraizamento* em uma coletividade, que não nega o seu passado, mas projeta um futuro que eles mesmo poderão ajudar a construir” (CALDART, 2000, p. 50, grifo do autor).

METODOLOGIA

O materialismo-histórico-dialético, enquanto método de pesquisa pensado por Marx e Engels, fundamenta as bases metodológicas desta pesquisa. Este método nos possibilita compreender não só a sociedade, como também as categorias e conceitos a serem tratadas aqui, a partir da análise do processo histórico, da materialidade das vivências humanas, e do pensar dialético. Este pensamento converge com o que pensava Thompson, sobre o *fazer-se* dialeticamente dentro de contextos históricos a partir das experiências materiais no seio de uma classe ou grupo social (THOMPSON, 1987).

Partiremos também, da história oral e da memória, pois, ambas tornam possível à produção de narrativas, que podem contribuir para o entendimento da luta pela terra no estado do Piauí, assim como por uma educação “do campo” no assentamento Marrecas. Como técnica, utilizamos a entrevista semi-estruturada, pois, “além de captar melhor o que os pesquisados sabem e pensam, permitem também, ao pesquisador, observar a postura corporal, a tonalidade da voz, os silêncios etc.” (MARSIGLIA, 1999, p. 27). Nesta



fase inicial, entrevistamos 10 militantes (professores (as), diretoras etc.) que estão à frente da implantação da educação do campo, no assentamento Marrecas.

Além das fontes bibliográficas, estamos utilizando fontes primárias como os documentos dos acervos da Secretaria Estadual, do MST e da CPT, onde trabalharemos com os cadernos de formação de militantes, atas de reuniões, informativos, histórias de vida escritas nos cursos de formação (memoriais), assentamento Marrecas-PI.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mesmo com a pesquisa em andamento, o acesso à bibliografia, aos documentos e aos dados, obtidos por meio das entrevistas, nos mostra que o problema da luta pela terra no Brasil, assim como no Piauí, continua sendo um dos motores para a desigualdade no país. Neste cenário, o MST, e outros movimentos do campo, continuam a luta pela reforma agrária. Entretanto observamos que a luta no campo não é só por terra, mas pelo conjunto de serviços e políticas públicas, tais como educação, saúde, lazer, etc.

Observamos ao longo da pesquisa que a luta por escolas nos assentamentos do MST nasce da necessidade material de uma formação para todos os militantes do movimento. Como afirma Stedile (1999, p. 74) “A frente de batalha de educação é tão importante quanto à da ocupação de um latifúndio ou a de massas”.

Segundo as entrevistas observamos que a luta nos acampamentos e depois assentamentos não se resumia a terra. Os relatos mostram que mesmo após conquistas na área da educação, é com o tempo que o MST passa entender que a mesma é um espaço de disputa e que a escola não poderia simplesmente chegar ao campo, mas antes deveria ser transformada passando a ser uma escola “do campo”. Assim a escola deve voltar-se para os conhecimentos rurais, ou seja, da localidade em que a escola está inserida, como diz Paulo Freire (2013) à escola deve valorizar o conhecimento local, nesse caso o próprio campo.

CONCLUSÕES

A partir da análise de como se constituiu o MST compreendemos seu projeto



educacional e suas ações para transformação da educação do campo. É na luta por outra educação que se constrói um novo campo e sociedade, entendendo que essa relação é indissociável e pertence a todos os trabalhadores (as) do campo. Como podemos observar na entrevista;

[...] a gente não tá aqui focada, simplesmente, para mandar alguém para universidade, mas para tentar formar o ser humano, o cara que pensa, o cara que enxerga as coisas, o cara que tem sentimentos também. Não quero fazer crítica as universidades, mas eu já passei por uma universidade e não vejo muito, nas universidades, elas serem preocupadas com o social. (SILVA, ENTREVISTA, 2016)

Por fim, com base na pesquisa, afirmamos que o MST defende, por meio da memória da luta pela posse da terra, uma educação que pense na formação do ser humano para a vida, e no fortalecimento de uma pedagogia que venha da terra (onde o camponês seja sujeito de sua própria história), que teremos um campo protagonista, ocupando seu espaço na sociedade.

Palavras-chave: Educação. MST. Memória.

REFERÊNCIAS

BAUER, Carlos. **Educação, terra e liberdade:** princípios educacionais do MST em perspectiva histórica. São Paulo: Edições Pulsar, 2009. 151 p.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. **Projeto popular e escolas do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma educação Básica do campo, 2000. Coleção Por uma educação Básica do campo, n° 3.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2003.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, I.; MOLINA, Mônica Castangna. **A educação básica e o**



movimento social do campo. Ed. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Coleção Por uma educação Básica do campo, nº 1.

MARSIGLIA, Regina Maria. **O Projeto de Pesquisa em Serviço Social.** In: Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social. Brasília: CEAD - Universidade de Brasília, 1999.

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina Célia T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. In: Rev. Katal Florianópolis, vol. 10, nº esp. 2007, p. 37 – 45.

SILVA, Gisvaldo de Oliveira da. **Um levante no sertão do Piauí:** a trajetória camponesa na formação do assentamento Marrecas (1985-1995). 2012. 162 fl. Dissertação (Mestrado em história do Brasil). UFPI, Teresina –PI.

SILVA, Madalena Carmina da. **Entrevista sobre o MST e educação.** Concedida a Marcones Herbert de Souza Lima Aguiar. São João do Piauí, 22 fev. 2017.

STÉDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente:** a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária:** Árvore da Liberdade. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 204p.



**SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA PELO PIBID PARA AUXILIAR NO PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA FISIOLOGIA HUMANA**

Marcos Anjos de Moura¹
Matheus Saloes Freitas²
Obertal da Silva Almeida³

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo decreto nº 7.219/2010 e financiado pela Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), é um projeto que está em fase de crescimento e comprometido na formação inicial de professores. Este programa tem como objetivo a valorização do magistério e possibilita aos licenciandos atuar em experiências metodológicas inovadoras em sua graduação (BRAIBANTE; WOLLMANN, 2012).

Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) /*Campus* de Itapetinga funciona o PIBID representado por cinco subprojetos dentre eles Biologia oferecendo bolsas de iniciação à docência aos estudantes de licenciatura. Esses atuam no contexto da educação básica não só auxiliando como também sendo orientado pelo professor supervisor da educação básica e um coordenador de área, um professor da universidade (BRASIL, 2008).

Essa interação entre a escola e universidade cria um contexto que favorece a ocorrência da ideia freireana de concomitantemente ocorrer à docência e dicência, onde quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996).

O PIBID é uma oportunidade formativa de qualidade, oferecendo aos acadêmicos participantes sua inserção no contexto da escola, vestindo o uniforme de futuro professor, assistidos tanto pelo professor supervisor quanto pelo professor coordenador. Essa parceria contribuirá ainda mais para o fortalecimento da sua identidade e formação

1 Bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto de Biologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia PIBID/CAPES/Campus Itapetinga-BA-Brasil. Endereço eletrônico: marcosmoura89@hotmail.com

2 Professor/Supervisor do subprojeto de Biologia do PIBID/CAPES, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus de Itapetinga-BA-Brasil. Endereço eletrônico: msaloes@yahoo.com.br

3 Coordenador do subprojeto de Biologia do PIBID/CAPES, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus de Itapetinga-BA-Brasil. Endereço eletrônico: oalmeida@uesb.edu.br



docente já que estarão inseridos como profissionais na construção de conhecimentos e habilidades indispensáveis na prática docente (JUNGES; FREITAS, 2015).

Na diversidade das estratégias didático-pedagógicas enfatizamos o uso das sequências didáticas (SD) pelo professor, elas criam condições que favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Seus objetivos são: trabalhar um assunto específico, formação de conceitos, elaboração prática, produção escrita, promover a aprendizagem e situações desafiadoras para a interpretação de problemas (BRAGA *et al.*, 2007).

No contexto da biologia diversos são os assuntos que apresentam uma infinidade de conceitos complexos. A abordagem dos assuntos de fisiologia humana pode apresentar dificuldades para o professor e aluno devido ao grande número de assuntos que precisam ser trabalhados. Sendo assim a fisiologia humana é uma das ciências integrativas desde bases químicas até conceitos fundamentais que podem prejudicar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (MOYES; SCHULTE, 2010). Para que haja uma maior probabilidade de êxito no processo de ensino e aprendizagem de tais conteúdos é importante, durante a formação inicial, fornecer instrumentos que venham empoderar os professores em formação para saberem lidar com as diferentes necessidades que podem se apresentar na realidade educacional, como também terem o entendimento do papel que a educação exerce na sociedade (PASSONI *et al.*, 2012).

Nessa perspectiva este trabalho tem como objetivo utilizar a SD de fisiologia humana como instrumento de intervenção no contexto do PIBID, propiciando para que ocorram condições de fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem de tal conteúdo.

METODOLOGIA

A aplicação da SD foi executada no ano de 2016 e desenvolvida no Colégio Estadual Alfredo Dutra, localizado no município de Itapetinga, Bahia-Brasil.

Foi realizada em 8 horas/aula no turno vespertino dividida em quatro etapas (Tabela 1) com 45 alunos das turmas do 2º ano A e B, com os participantes do projeto (professor supervisor e bolsistas de iniciação a docência) com base na SD de Santana, Bastos e Teixeira (2015). Salienta-se que na referida escola funciona o modelo de tempo integral onde no turno matutino são ministradas as disciplinas da grade curricular comum (português, matemática, ciências, geografia e história) e no vespertino funcionam as da base diversificada dentre as quais tem-se a educação científica que tem como objetivo



associar as aulas geralmente teóricas com atividades práticas.

Tabela 1: Etapas do desenvolvimento da sequência didática.

MOMENTOS	CONTEÚDOS	FERRAMENTAS
AULA 1 (2 h/aulas)	Pergunta para discussão “Por que nos alimentamos?”.	Trabalho áudio visual, com a exibição do vídeo do indiano que não se alimenta há 70 anos.
AULA 2 (2 h/aulas)	Diálogos e discussões sobre a importância dos nutrientes para o corpo e análise dos órgãos e sistemas.	Texto sobre a função e importância dos nutrientes. Placas do torso humano em alto relevo com os órgãos e sistemas.
Aula 3 (2 h/aulas)	Disfunções que afetam seu funcionamento, relacionados com doenças.	Tabela comparativa, entre o sistema e as disfunções em um estudo de caso.
Aula 4 (2 h/aulas)	Avaliação	Questões de provas do ENEM e vestibular e como é cobrado o assunto nas provas de concurso.

Os dados foram analisados em todo o processo, observando as falas dos alunos, suas posturas e envolvimento durante a aplicação das fases e demais aspectos significativos que surgiram no decorrer da SD.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na aplicação da sequência didática buscou contemplar todos os conceitos do assunto fisiologia humana tentando atingir objetivos como desenvolver valores e atitudes na perspectiva humanística de questões sociais; contribuir com a aprendizagem de conceitos e relacionar experiências escolares dos alunos de ciências como os problemas do cotidiano (SANTOS, 2007).

A partir dos questionamentos feitos na primeira etapa da SD (Exploração de conceito) percebeu-se que os alunos tinham uma noção superficial sobre a importância de nos alimentarmos. Isso pode ser evidenciado nas falas externadas por alguns:

Aluno 03: “É impossível viver sem beber água”.



Aluno 15: “O indiano tinha que definir sem alimento e sem água”.

Na segunda etapa da SD (Investigação do conceito) foram associados os órgãos do torso em alto relevo com os sistemas e os alunos conseguiram fazer associação específica mesmo que confundiam a função de alguns órgãos dentro do sistema, isso ficou claro em seus diálogos:

Aluno 10: “Tanto o texto quanto a prática em alto relevo ajudaram a compreender os sistemas do corpo”.

Aluno 22: “Foi evidente para entender as funções do corpo”.

Na terceira etapa da SD (solução de problemas) utilizou situações problemas com disfunções fisiológicas para explicar os sistemas e pode-se notar que os alunos conseguiram associar o distúrbio ao sistema em estudo, a partir descrição de algumas falas:

Aluno 42: “O sistema circulatório é comprometido pela má alimentação. Inclusive tenho parentes que possuem problemas no coração e alguns são hipertensos”.

Aluno 27: “O sistema reprodutor é uma porta de entrada para doenças sexualmente transmissíveis por falta de uso de preservativos e por não conhecê-los”.

A partir dos resultados obtidos após a conclusão da SD foi possível constatar a sua relevância em vários aspectos, principalmente no que diz respeito ao estímulo a criação de argumentação. Segundo Motokane (2015) a SD é um mecanismo importante na geração de argumentos e que tais argumentos melhoram sua qualidade em função da mediação do professor. O autor ainda salienta que apesar de a construção dos argumentos acontecer, tem sido uma questão emergente a de como auxiliar os professores a mediar a construção de argumentos válidos, ou seja, com garantias, dados e apoios baseados em conhecimento científico.

CONCLUSÕES

Ao avaliar os resultados em todas as etapas da SD foi possível notar que os alunos conseguiram se posicionar sobre o conteúdo apresentado, desenvolveram a capacidade de trabalhar em grupo, bem como relacionar o conhecimento teórico e prático com as



experiências cotidianas. Pontua-se também que este poderá servir como mais um modelo para que os professores possam abordar tal conteúdo em aulas de biologia.

Palavras-chave: PIBID. Sequência didática. Fisiologia humana.

REFERÊNCIAS

BRAGA, A. J.; ARAÚJO, M. M. de.; VARGAS, S. R. S.; LEMES, A. **Uso dos jogos didáticos em sala de aula**, 2007. Disponível em <http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2007/artigos/letras/242.pdf>. Acesso em: 28/03/2017.

BRAIBANTE, M. E. F.; WOLLMANN, E. M. A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. **Química nova na escola**, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. (CAPES). **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2008.

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

JUNGES, K. dos S.; FREITAS, M. de. **Formação inicial docente e o trabalho com portfólios: aprendizagens e considerações**. Curitiba: Educere, 2015.

MOTOKANE, M. T. Sequências didáticas investigativas e argumentação no ensino de ecologia. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, v. 17, p. 115-138, 2015.

MOYES, C.D.; SCHULTE, P. M. **Princípios de Fisiologia Animal**. 2ª Edição. São Paulo: Artmed, 2010.

PASSONI, L. C.; VEGA, M. R.; GIACOMINI, R.; BARRETO, A. M. P.; SOARES, J. dos S. C.; CRESPO, L. C.; NEY, M. R. G. Relatos de Experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Norte Fluminense. **Química Nova na Escola**. v. 34, n. 4, p. 201-209, 2012.

SANTANA, T.A; BASTOS, A.P.S; TEIXEIRA, P.M.M. Nossa alimentação: análise de uma sequência didática do Movimento CTS. **R.B.E.C**, v. 15, n.1, 2015.

SANTOS, W.L.P. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, Campinas, v. 1, nº especial, 2007.



**O ACERVO DOCUMENTAL FRANCISCANO EM SALVADOR E RECIFE (SÉC.
XVII-XX). DOCUMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO
SOCIORRELIGIOSA DO BRASIL**

Marcos Antonio de Almeida¹

O objetivo desta comunicação é apresentar o novo espaço do Arquivo Provincial Franciscano do Recife e a Biblioteca de Obras Raras do convento franciscano de Salvador/APRF². O referido Arquivo tem uma história como tantos outros arquivos: nascimento, fixação, circulação, redefinição, etc. O tempo dos arquivos acompanha o tempo dos homens e das suas instituições. Os franciscanos no Brasil acompanharam as inconstâncias locais provocadas pelas conquistas, pelas vicissitudes dos processos coloniais e pelas consolidações dos projetos político-religiosos ocidentais. Não foi diferente a história dos franciscanos no Brasil.

O acervo atual do APFR, resultado de um processo de redefinição do espaço físico (Recife/1997-2000) e do *Projeto de Restauro do Arquivo Franciscano do Recife* (Petrobras, 2014-2015), vem animando estudiosos e pesquisadores não apenas no campo da história. As coleções de manuscritos, impressos, imagens, sons, fotografias etc., são fundamentais para uma compreensão da evangelização franciscana no Brasil e, particularmente, no Nordeste brasileiro, pois esta Província franciscana abrange uma geopolítica (atualmente) que vai do Ceará à Bahia, do século XVI ao século XX. Embora apresente uma diversidade de temas que fazem parte das preocupações evangelizadoras, este arquivo possui um enfoque fundamentalmente religioso associado aos processos civilizatórios pelos quais o Brasil foi sendo moldado ao longo destes cinco séculos.

**ITINERÁRIO DE UM PROJETO PARA A VINDA DOS FRANCISCANOS PARA O BRASIL:
PERNAMBUCO – MADRI – ROMA – LISBOA – PERNAMBUCO (1584-1585)**

1 Professor Doutor. Membro e Pesquisador do Arquivo Provincial Franciscano do Recife. Endereço eletrônico: malmeida11@hotmail.com

2 ALMEIDA, Marcos Antonio de, OLIVEIRA, Roberto Soares de, A biblioteca dourada (Obras Raras) do Convento de São Francisco de Salvador/BA. Projeto de Restauro de obras raras dos séculos XVI-XX. Salvador: Convento São Francisco de Salvador, 2015.



Em 1584, o governador da capitania de Pernambuco, Jorge de Albuquerque Coelho, escreve a Felipe II, rei de Portugal e Espanha, em Madri. Este escreve à cúria geral da Ordem franciscana, e solicita ao ministro geral, Francisco de Gonzaga, para que trabalhasse a favor do desejo do governador de Pernambuco. A resposta não tardou, pois em 13 de maio de 1584, o ministro geral, Francisco de Gonzaga, se desloca de Roma a Lisboa para participar do Capítulo Provincial e expor pessoalmente o desejo do rei e da Ordem. A prioridade do poder político e Religioso era corresponder aos anseios e às necessidades dos habitantes de Pernambuco. A finalidade era iniciar um processo de evangelização no Brasil a partir de Pernambuco. Os franciscanos portugueses, apesar da resistência, pois eles estavam voltados às Índias e Ásia, assumiram a Custódia a ser fundada em Olinda, na Capitania de Pernambuco.

Geografias político-espirituais: Madri/Lisboa (1584) que une o Brasil a Santo Antônio, sede dos franciscanos em Olinda (1585), sob o manto de Nossa Senhora das Neves, padroeira da igreja franciscana de Olinda (1585), e que religa o Brasil a São Francisco na cidade do São Salvador da Bahia (1587) (FRUGONI, 2011). Este percurso político-espiritual consolida a mística franciscana de São Francisco na Terra da Santa Cruz com a expansão dos franciscanos mendicantes na *Terra Brasilis*. Da geografia à espiritualidade, nasce um perfil religioso local (JABOATÃO, 1758).

As *Obras Academicas*, compilação dos manuscritos das produções literárias de Frei Jaboatão, resistiram das vicissitudes do tempo (poeiras, insetos, acondicionamentos etc) (APFR).³ Da mesma forma que as Atas capitulares da província, graças a Venâncio Willeke, franciscano alemão, que por sua iniciativa e participação no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, as publicou na integra⁴.

ARQUIVOS E HISTÓRIA FRANCISCANA NO BRASIL: OLINDA (1585), SALVADOR (1630-1947) E RECIFE (1947 ATÉ O PRESENTE)

3 APFR - Arquivo Provincial Franciscano do Recife), Liasse n° 160: Obras Academicas e outras varias prozas, e versos, feitas, e recitadas na Academia Brasilica dos Renascidos, instituida pelo Conselheiro Joseph Mascarenhas Pacheco Pereyra Coelho de Mello, Cebrada (sic) a sua primeira Conferencia publica em 6 de Junho, dia em que fazia annos o Fidelissimo Rey, e Senhor D. Joseph 1° no de 1759. Por Fr. Antonio de S. Maria Jaboatão, Pregador, Ex-Difinidor, Chronista da Provincia de S. Antonio do Brazil da qualheFilho, e natural de S. Amaro de Jaboataõ, em Pernambuco, Academico numerario da Academia Brasilica dos Renascidos. 245 fol.

4 Atas Capitulares da Província Franciscana de Santo Antônio do Brasil (1649-1893), In: Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, Préface et notes de Venâncio Willeke), vol. 286, Rio de Janeiro, 1970, p. 92-222.



Para Frei Jaboatão, cronista da Província de Santo Antônio do Brasil, o desafio sobre a documentação franciscana no Brasil se encontrava entre os anos 1585 (com a documentação centralizada no Convento de Olinda – acervo referente as primeiras ações franciscanas no Brasil) a 1630 (período da ocupação holandesa em Pernambuco, tudo converge para Salvador, a então capital do Brasil) (JABOATÃO 1856-1858).

Convém destacar que, o convento de Olinda que, naquela época, concentrava a documentação franciscana que ligava Pernambuco a Roma, Madri e Lisboa, foi invadida pelas tropas flamengas, a cidade foi sitiada e incendiada. Os frades do convento de Olinda pegaram o que puderam inclusive “alguns papeis” (leia-se documentos) e iniciaram uma fuga que terminou em Salvador. Assim, o convento de Salvador, a partir da conquista holandesa, foi paulatinamente se tornando o centro da administração da Custódia de Santo Antônio do Brasil. Mesmo depois da *Restauração de Pernambuco* (1654), o convento de Salvador continuou a sediar a burocracia franciscana no Brasil. Os arquivos franciscanos locais ficavam limitados às suas relações no âmbito das capitânias. Porém, se os temas atingissem a esfera local e Provincial, o convento de Salvador, onde residia o Provincial e o seu Conselho, encabeçavam as ações evangelizadoras e missionárias a serem realizadas.

Frei Jaboatão apresenta a extensão da sua investigação. A busca por documentos extrapola a fronteira do Brasil. Ele recebe notícias de um manuscrito existente no arquivo da Província de Santo Antônio de Lisboa, sede provincial do tempo em que a Custódia do Brasil mantinha contatos permanentes com a metrópole.⁵ Constatando as lacunas documentais, Fr. Jaboatão se utiliza de um Arquivo, para ele, legítimo e merecedor de atenção, mesmo que isto implique em uma análise do *papel* e da *memória*:

(...) mas porque a nossa obrigação é escrever não só o que nos dizem os assentos dos Arquivos da Província, mas também o que ouvimos por tradição dos velhos e antigos Padres dela, que é outro modo de Arquivo, a que se deve a mesma fé e crédito; diremos agora, ou aditaremos ao já escrito, como certo, o que mais achamos, como verídico e por tradição e não de tantos séculos, que não fosse ouvido por nós a sujeito, que viu, conheceu e tratou (...)⁶.

O ARQUIVO PROVINCIAL FRANCISCANO DO RECIFE (1947 - 2001 - 2007)

_____ O arquivo franciscano passa de Salvador para Recife em 1947. A documentação

5 “Lista dos Custódios, que se guarda no Arquivo de Santo Antônio de Lisboa”, Jaboatão I, 1, p. 228.

6 Jaboatão, I, 2, p. 342.



que ali foi depositada é a que encontramos em 1995, ano que me foi confiada a função de “arquivista”. Estas aspas significam que, embora sem formação em arquivologia, aprendi na prática, como diziam os “antigos” a lidar com as obras raras em português e latim, manuscritos também em português e latim, e todas as formas documentais que hoje são consideradas pela ciência arquivística. Entre estes documentos, dois manuscritos me foram fundamentais para a minha tese: um necrológio de 1806⁷ e as *Obras Academicas*, de Frei Jaboatão (ALMEIDA, 2012).

Este arquivo a partir de 1995 funcionou no Edifício Santo Antônio, na Avenida Dantas Barreto, 190, sala 206. Por ocasião da minha ida para o doutorado em Paris (2001), Frei Roberto Soares de Oliveira assumiu a coordenação do arquivo e ali permanece até o presente.

No período que permaneci como coordenador do arquivo, tentei em vão, por duas vezes, tramitar projetos de restauro para a documentação manuscrita. Não consegui. Na gestão de Frei Roberto, ele, além de ter conseguido ampliar o espaço físico (seis salas no mesmo edifício) e equipá-las com armários deslizantes, armários de aço, estantes, mesas, cadeiras, ar condicionado, parte elétrica refeita, iluminação adequada etc., idealizou um projeto de restauro, pleiteou um financiamento junto à Petrobras e conseguiu.

O *Resgate do Arquivo Franciscano do Recife* iniciou em 2014 e finalizou em 2015. Na elaboração do projeto, Frei Roberto contava com a documentação que compunha o arquivo que ele encontrou. Todavia, Frei Roberto ampliou o acervo franciscano. Ele visitou os todos os arquivos conventuais franciscanos desta Província e coletou tudo o que dizia respeito à Província em geral, deixando os documentos locais nos respectivos arquivos. Dessa forma, a documentação do restauro é aquela que dizia respeito ao arquivo oriundo de Salvador, em 1947, e de outros conventos. O acervo coletado posteriormente ainda está por ser identificado, da mesma forma no aguardo de projeto de restauro.

O acervo documental surpreende objetos das observações franciscanas: sociedade mestiça, grupos afro-ameríndios, produção manuscrita e impressa além de um vasto campo de imagéticas. Assinalamos alguns documentos importantes:

- Bula papal que reconhece a elevação da Custódia em Província (1657).
- Século XVIII: cartas de missionários, da secularização às atividades missionárias, receitas de remédios de boticas, necrologias com informações importantes sobre boa parte dos franciscanos desde a fundação da Custódia, cópias de manuscritos realizadas por Frei Sebastião

7 A.P.F.R., Arquivo Provincial Franciscano do Recife. Livro III-1: Liber mortuorum – P. Sebastiani in quo ex variis libris antiquis collegit nomina et indicationes mortuorum, quotquot ab initio invenire potuit, ab anno 1585 busque ad 1810. Não numerado.



de Santana (1804-1810), sermões etc.

- Livro II, Registro dos Religiosos que professaram o hábito nesta Província: Pernambucanos, Bahianos e Europeus (1740 – 1840). Autor: Frei Sebastião de Jesus e Santa Anna, Lv3 – Es3b (55).

- Liber XIV-8, Documentos Avulsos.

- Notícias - Est liber P. Sebastiani de Jesus e Santa Anna, ineunte saeculo XIX propria manuscriptus. Fr. Sebastião de Jesus Santana, Miscelânea Munuscrita, (1800-1810), Caixa n° 32.

- Livro dos Inventários dos conventos do Norte, em 5 de julho de 1852, escrito por Fr. Antônio da Rainha dos Anjos Machado, 104 fólios.

- Sobre as missões nas paróquias, Caixa n° 180.

- *Documentário Franciscano*, II, Arquivo Provincial Franciscano do Recife. 45 pp. (escrito à máquina).

O arquivo franciscano corresponde ao tema deste Colóquio que se propõe: repertoriar, refletir e inserir o APFR nos estudos arquivísticos para a pesquisa das religiões no Brasil. Sublinhamos o acervo intitulado *Biblioteca Frei Jaboatão*, que abriga obras raras sobre as atividades não só de franciscanos, como também de outras instituições religiosas. Além da história, as áreas de arquitetura (SENOS, 2006; ALMEIDA, 2016), antropologia, etnologia, filosofia, teologia têm produzido trabalhos fundamentais para a excelência das instituições acadêmicas e para o arquivo, pois este tem cumprido a sua função de mediador de informações para as compreensões da formação sociorreligiosa de Pernambuco e do Brasil.

Palavras-chave: Arquivo Franciscano. Evangelização Franciscana. Missões Franciscanas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Antonio de. **L' "Orbe serafico, Novo brasilico": les franciscains à Pernambouc au XVIIIe siècle.** Tese de doutorado, Paris: EHESS (École des Hautes Études



en Sciences Sociales), 2012. 2 vols.

ALMEIDA, Túlio Vasconcelos Cordeiro de. **Pinturas decorativas sobre cantaria dos conventos franciscanos da Província Franciscana de Santo Antônio do Nordeste nos séculos XVII e XVIII.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2016.

FRUGONI, Chiara. **Vida de um homem: Francisco de Assis.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

JABOATÃO, Frei Antônio de Santa Maria. **Jaboatão Mystico em correntes sacras dividido. Corrente Primeira Panegyrica, e Moral, offerecida, debaixo da Protecção da Milagrosa Imagem do Senhor Santo Amaro, venerada na sua Igreja Matriz do Jaboatão, ao illustrissimo e excellentissimo Senhor Luiz Jozé Correa de Sá, Governador de Pernambuco, por Fr. Antonio de Sta Maria Jaboatam, Filho da Provincia de Santo Antonio do Brasil.** Lisboa: na Officina de Antonio Vicente da Silva, Anno de 1758. Esta obra está disponibilizada no site da Biblioteca Nacional de Portugal, em Obras Digitalizadas, ano 1758.

JABOATÃO, Fr. Antonio de Santa Maria. **Novo orbe seráfico brasílico.** Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de Maximiniano, 1856-1858.

SENOS, Nuno. **Franciscan art and architecture in Brazil colonia (1650-1800).** Institut of Art: New York University, 2006.



HIBRIDIZAÇÃO: O INFOTENIMENTO INVADIU O JORNALISMO POLICIAL

Marcus Antônio Assim Lima¹
Crislene Lisboa Girardi²

INTRODUÇÃO

A partir de 1990, as emissoras de televisão alteraram a linguagem e a escolha dos fatos do telejornal, passando a explorar, em forma de narrativa, as ocorrências policiais e os problemas sociais. Além disso, os telejornais buscaram uma linguagem menos formal e aumentaram a quantidade de reportagens policiais. Essa nova forma tem sido uma tendência do jornalismo policial na televisão (BORELLI; PRIOLLI, 2000). Segundo Mattos (2000), outro fator importante nesse período que contribuiu para a mudança da programação foi a chegada da TV por assinatura ao Brasil. Com isso, a televisão aberta perde parte da audiência das classes A e B. Aliado a isso, outro aspecto que deve ser considerado nessa época é o Plano Real de 1994 (MATTOS, 2000, p.117). O autor ainda destaca que com o aumento de aparelhos de televisão nos lares, as emissoras começaram a disputar a audiência dessas classes C, D e E, “apelando para os programas populares, sensacionalistas, e também passaram a lançar mão de conteúdo com sexo e violência, como o ‘Aqui Agora’, ‘Cidade Alerta’, ‘190 Urgente’ e outros” (2000, p.167). Nessa briga pela audiência, os canais de televisão vão sofrer mudanças na linguagem e na escolha dos fatos.

O precursor deste tipo de jornalismo na TV foi o telejornal “Aqui Agora”, criado em 1991 e veiculado pelo Sistema Brasileiro de Televisão - SBT. Apresentado por Gil Gomes, esse telejornal é considerado o primeiro na categoria policial da televisão brasileira. Entretanto, antes mesmo do “Aqui Agora”, existiram outros telejornais que exploravam a violência de forma sensacionalista e grotesca, segundo Paiva e Sodré (2002). É o caso de “O homem do sapato branco”, apresentado por Jacinto Figueira Júnior, em 1966.

Com a popularização do noticiário televisivo, o jornalismo sensacionalista começa a atingir a grande massa de telespectadores. A televisão utiliza-se da segmentação da notícia e da superficialidade dos fatos para conquistar um público cada vez maior. Para Costa (2002) a

1 Professor titular. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (UESB). Endereço eletrônico malima@uesb.edu.br

2 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (UESB). Endereço eletrônico: jor_crisgirardi@yahoo.com.br



produção da notícia busca a sensacionalização dos acontecimentos sociais seja na “exclusão de temas socialmente necessários”, na “exploração do grotesco ou do incomum” ou na exteriorização da barbárie em manchetes ou títulos bombásticos.

Bourdieu (1997) explica que a escolha do que é notícia realizada com os “óculos especiais”, termo usado pelo autor, a partir dos quais os jornalistas veem certas coisas e não outras. O princípio da seleção é a busca do sensacional, do espetacular. Para transmitir o extra-cotidiano, os jornalistas utilizam-se de elementos do sensacionalismo. “A televisão convida à dramatização, (...) põe em cena, em imagens, um acontecimento e exagera-lhe a importância, a gravidade, e o caráter dramático, trágico” (BOURDIEU, p.25). Na perseguição pelo furo jornalístico “está-se disposto a quase tudo” a busca pela exclusividade vai resultar na uniformização e na banalização do que é veiculado.

Na televisão, o grotesco aparece em forma de espetáculo. Segundo Paiva e Sodré (2002), a programação televisiva   composta por “aquilo que o público deseja ver”. Predomina o grotesco chocante. Brigas de vizinhos, de familiares, deformidades, violentados e crimes fazem parte do cont duo dos telejornais policiais. O povo se sente representado. Uma ilusão! Já que, segundo Sodré (2002), isso não passa de uma encena o para manter o povo afastado de uma programa o formativa. O grotesco mostrado na televisão com a exposi o de imagens chocantes, deformidades chamam a aten o e produzem o efeito de medo ou de riso nervoso, uma sensa o de absurdo ou de algo inexplicável.   o público que deseja ver o sofrimento, o ridículo, a domina o. A televisão sempre utilizou a hilaridade como recurso, o problema   que vem adotando a crueldade como ‘traço principal’ (PAIVA; SODRÉ, 2002, p.132). Embora alguns “arautos do moralismo culturalista” insistem na vitimiza o do público, os autores defendem que essa audiência não   vítima e sim cúmplice do espetáculo oferecido.

Para Paiva e Sodré (2002, p.133), “as emissoras oferecem aquilo que elas e seu público desejam ver”. O autor ainda cita em sua obra a frase de Lacan, “não existe mais diferença entre a televisão e o público depois de algum tempo” (LACAN apud SODRÉ, 2002, p.131), para explicar a programa o das emissoras de televisão que utilizam como matéria-prima as representa es sociais, formando “uma identidade entre a televisão e seu público” (PAIVA; SODRÉ, 2002, p. 131). De acordo com Bourdieu (1997), se existe um campo jornalístico que explora a dor, o sofrimento e a violência   porque existem também telespectadores predispostos a este tipo de informa o. O abuso de cont duo sensacionalista – crimes, tragédias, desgraças - e grotesco na televisão   uma redu o da fronteira entre o jornalismo e o entretenimento. Para Paiva e Sodré (2002), esse tipo de programa o, que vem desde a década de 90, desencadeia a importa o de uma série de programas que diminuem, sensivelmente, a fronteira. O autor utiliza-se das expressões



“janela para o inferno” e “janela para o disgusto chocante” para se referir a esse tipo de programação televisiva (PAIVA; SODRÉ, 2002, p.130).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa, pois privilegia a interpretação dos dados em vez da mensuração. Inicialmente, foram utilizadas a gravação, a transcrição e a decupagem do programa Cidade Alerta feitas durante o ano passado e esse ano. A gravação foi realizada pela TV, no momento de exibição dos programas e outros retirados do próprio canal do telejornal Cidade Alerta no Youtube³. Foram gravados 4 programas referentes à categoria que une informação e entretenimento. Destes, foram selecionadas uma amostra de 4 reportagens.

Depois dos textos transcritos, foram analisados o que Bourdieu (1997) classifica como “notícias que distraem”. A concorrência pela audiência leva as emissoras a noticiar o que ele denomina de fatos-ônibus (omnibus) “que não chocam ninguém, que não envolvem disputa, que não dividem, que formam consenso, que interessam a todo mundo, mas de um modo tal que não tocam em nada de importante” (BOURDIEU, 1997, p.23). A metodologia não se restringiu apenas à transcrição do texto das reportagens. Analisou-se também o não-verbal dentro da reportagem, como a pausa, a entonação, a postura, a imagem de irritação e os gestos agressivos do apresentador diante das câmeras. A linguagem coloquial, opinativa e repleta de comentários do âncora/apresentador também será objeto de análise. O que Charaudeau (2013, p.242) denomina de estratégia discursiva, ou seja, o apresentador como “sujeito comunicante concebe, organiza e encena suas intenções de forma a produzir determinados efeitos, de ‘persuasão e de sedução’, sobre o sujeito interpretante”.

CONCLUSÕES

A fronteira entre o jornalismo e o entretenimento está cada vez mais tênue na televisão brasileira. O perfil do público e as transformações na economia, tecnologia,

³ É um site que permite que os seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital. Pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/>



política e cultura influenciaram nessa modificação da produção da notícia veiculada nesses programas. Para atrair este telespectador o conteúdo jornalístico deve ser capaz de informar e entreter simultaneamente. E o jornalismo televisivo policial vem aderindo a junção de informar e entreter na veiculação de suas notícias. Para Harris Watts (apud SOUZA, 2004, p.39) o entretenimento tem sido utilizado pra resgatar a audiência.

Segundo Charaudeau (2006, p.7), o tratamento que a mídia imprime aos acontecimentos/reportagens televisivos “permite a alguns se refugiarem no espetáculo da ‘mediocridade’ (no sentido etimológico) para se livrar da sua”. Todo diferencial na hora de transformar o acontecimento/fato em notícia televisiva deve-se à pressão econômica que impera sobre toda a televisão, seja ela pública ou privada. Para transmitir informação, a mídia funciona sob uma dupla lógica de ação: a primeira é a econômica - uma empresa tem por finalidade o lucro e, portanto, deve fabricar um produto competitivo no mercado; a segunda é a semiológica - uma máquina produtora de signos (formas e sentidos) (CHARAUDEAU, 2006).

Ciro Marcondes Filho (2002) relembra que foi a partir dos anos 60, que o telejornal se transformou num show televisivo. A produção dos telejornais sofreu a influência em grande parte da indústria da publicidade o que resultou em seis paradigmas, destes serão selecionados apenas três que condizem com o tema em questão. São eles: i) a lógica da velocidade que diz respeito à rapidez com que notícia é veiculada, fato que, geralmente, resulta na superficialidade e também na imediaticidade com que é divulgado; ii) a preferência do “ao vivo” que para o autor é uma junção de muitas escolhas realizadas por visões, critérios pessoais e subjetivos da produção; iii) a substituição da verdade pela emoção, nesse sentido o telejornal tem que “provocar emoções, sensibilizar os telespectadores gerando dor, tristeza, solidariedade, luta” (2002, p. 84). O autor ainda comenta que só são proibidas as imagens “sem vida”, monótonas; as interessantes que prendem o telespectador devem fazer parte do noticiário. Ele destaca: (...) um cinegrafista não pode sair por aí filmando a esmo, ele precisa filmar de uma forma cativante: a TV tem de provocar emoção, envolvimento, ligação, como os telefilmes. O real tem que se moldar aos modelos da ficção para ser ‘telejornalizável’ [...] É preciso tornar o acontecido (a verdade) em algo sedutor, pois uma verdade morna não atrai ninguém. [...] se a TV consegue fazer com que eu me fixe a ela, se ela me prender e eu sentir ligação, emoção, envolvimento, eu me sentirei, então, ‘como se eu estivesse lá’. O telespectador busca na TV sentir as mesmas emoções que ele gostaria de poder viver no real, presenciando a coisa. Quando a TV lhe proporciona isso, quando ela o faz chegar às lágrimas, para ficar no exemplo, ele sente internamente um conforto, o de ter participado vivamente do acontecimento. Isso lhe dá



um valor de verdade e de autenticidade (MARCONDES FILHO, 2002, p. 85-86).

REFERÊNCIAS

BORELLI, Silva H.S. e PRIOLLI, Gabriel (coord.). **A Deusa Ferida**: porque a Rede Globo não é mais a campeã de absoluta audiência. São Paulo: Summus, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

CHARAUDEAU, Patrick. A televisão e o 11 de setembro: alguns efeitos do imaginário. **Logos 24**: cinema, imagens e imaginário. Ano 13, 1º semestre 2006.

COSTA, Belarmino Guimarães. **Estética da violência**: Jornalismo e produção de sentidos. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2002.

DEJAVITE, Fábila A. **INFOtenimento**: informação + entretenimento no jornalismo. São Paulo: Paulinas/Sepac, 2006.

FONTES, Vitor Curvelo. **Quando a informação (con)funde-se com o entretenimento**: a hibridização de gêneros no telejornal. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Rio de Janeiro, RJ – 4 a 7/9/2015. Acessado em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-2648-1.pdf>.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Comunicação e jornalismo**: A saga dos cães perdidos. 2ª edição – São Paulo: Hacker Editores, 2002.

MATTOS, Sérgio. **A televisão no Brasil**: 50 anos de história (1950 – 2000). Salvador: Editora Pas-edições Inamá, 2000.

MENDES, Germana Plácido de Carvalho. **A polêmica combinação de jornalismo com entretenimento**. Observatório da imprensa. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/a-polemica-combinacao-dejornalismo-com-entretenimento>.

SODRÉ, Muniz; PAIVA, Raquel. **O império do grotesco**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.



IMAGENS-LEMBRANÇAS DE UMA CONQUISTENSE

Margareth Correia Fagundes Costa¹

INTRODUÇÃO

Henri Bergson (1999)² propõe que, enquanto matéria, somos um conjunto de imagens e da relação matéria/imagem esse autor extrai a teoria da subjetividade e, para tanto, traz a noção de intervalo de movimento, intervalo de indeterminação que nos leva a liberdade para agir. É justamente atentando-me para essa possibilidade que busco permitir o fluxo de indeterminação para evidenciar pequenos fragmentos das minhas imagens-lembranças.

Ressalto, porém, que, se nos prendermos ao fato do homem ser tentando à padronização, à utilidade - requisitos da modernidade, essas lembranças podem ser a primeira vista “inúteis” - não interessariam a outrem. No entanto, pelo olhar da abertura, revelam que somos seres de memória no sentido bergsoniano e que, portanto, este recorte de memória, que será compartilhado, faz parte de um mundo subjetivo e simbólico, cabendo ao leitor, ao entrar nesse mundo - apresentado pela autora, trilhar seu próprio mundo, evocando sua própria duração e suas lembranças.

Assim, este texto trata-se de um recorte de lembranças mais amplas feitas noutro momento, mas aqui apresenta-se de maneira resumida e, portanto, contém os tópicos: Memória e as imagens-lembranças; Imagens-lembranças de uma conquistense - especificamente nuances do meu transitar por Vitória da Conquista e, a seguir, uma breve consideração final.

MEMÓRIA E AS IMAGENS-LEMBRANÇAS

1 Professora Mestre do Departamento Ciências Humanas, Educação e Linguagem DCHEL/UESB; Doutoranda do curso Memória: Linguagem e Sociedade PPGMLS/UESB.

2 Trata-se da tradução feita por Paulo Neves, 2 ed. Editada pela Martins Fontes da obra original (1939) em Paris.



Ao trabalhar a subjetividade, Bergson (1999) nos diz que o fundamento da subjetividade é a memória e que numa dimensão ontológica essa memória não é psíquica e sim cósmica: ela é duração e enquanto tal, o homem trafega numa gigantesca memória. Assim, a memória é representada na forma de *imagens-lembranças* aquela que diz respeito a tudo que experienciamos ao longo da vida, pela qual é possível situar ambientes, datas, acontecimentos etc.

As imagens-lembranças tornariam possível o reconhecimento no nível do intelecto de uma percepção experimentada e dela faríamos uso quando nos propuséssemos recobrar nossa vida. Mas, ressalta Bergson que toda percepção prolonga-se em ação. Nesse sentido, vislumbra-se a noção de hábito: as imagens se fixam e se alinham e os movimentos que as continham modificam o organismo e criam novas disposições para agir e esse esforço de armazenamento e ação é ainda memória, conforme (BERGSON 1999, p. 89).

Ela reencontra esses esforços passados, não em imagens-lembranças, que os recordam, mas na ordem rigorosa e no caráter sistemático com que os movimentos atuais se efetuam. A bem da verdade, ela já nos representa nosso passado, ela o encena; e, se ela ainda merece o nome de memória já não é porque conserve imagens antigas, mas porque prolonga seus.

A partir dessa perspectiva de memória, apresentada acima, é possível depreender que a memória-lembrança aparece como uma conservação do passado no presente, sendo o presente uma síntese do passado e a memória, por sua vez, se faz perceber em nossos gestos, atitudes, posturas e na identidade, ressaltando porém que essa 'individuação' – termo preferido por Bergson, está sempre em construção. Para Bergson, as lembranças se conservam no tempo da virtualidade coexistindo com o presente e então temos o seguinte entendimento: *o passado é, e o presente é devir* tal como mostra Bergson (1999, p.178) na imagem do cone invertido em que a base A B representa o passado e o vértice S representa o presente que avança em cessar.

IMAGENS-LEMBRANÇAS DE UMA CONQUISTENSE

Nesse momento, trago imagens-lembranças do meu transitar pela cidade de Vitória da Conquista e, como aponta Bergson, por movimento de 'contração seletiva' evidencio



que as ruas, as praças, as casas conquistenses são partes das minhas memórias e as reverencio quando, tranquilamente ou na correria da vida, ando pelas ruas da minha querida Vitória da Conquista.

Nesse momento, dando um ‘salto no passado’ que coabito quero recordar algumas casas. Casa simples da avó materna, (somente imagem interna) acolhedora da dolorosa infância, cujo endereço sempre soube de cor, parte da minha identidade. De lá, escuto vozes de tio Sílvio, tia Aquiléa, Vó Nenê e de Sá Amélia, no correr dos dias, a cantar³: *Oh! Jardineira por que estás tão triste? Mas o que foi que te aconteceu? Foi a Camélia que caiu do galho, Deu dois suspiros e depois morreu...*

A seguir, apresento o casarão antigo da avó paterna: sombrio, corredor, quartos e quinquilharias. Lembro agora da bananeira, das hortas, dos copos de leite, das rosas, das ervas-doces, dos “cozinhados”; da varanda em cujo balaústre ouvia minha irmã, inspirada pelo azul do céu, cantarolar: *“hoje eu acordei com saudades de você...”*; da cozinha grande, do fogão de lenha... Tempos idos?! - Não, não creio!! Pelo menos para mim.



Figura 1: Casa da família de Claudionor Austríiliano Fagundes de Souza (vô Nonô).

Neste texto, rememoro casas, casinhas e casarões, testemunhas dos meus sonhos infantis. Vivendo o fluxo da vida, a despeito da força e da fraqueza, somos mesmo chamados a seguir, e, por volta dos quinze anos, a caminho do Instituto Diocesano de Conquista as casas encantavam-me. - Praça das Borboletas!!! Ainda peguei o viveiro e um pequeno parque, mas quero mesmo é falar das casas.



Figura 2: Casas antigas que admirava, no trajeto para a escola.

A seguir, apresento a casa da família de Leôncio Correia de Santos Melo em frente ao antigo Jardim das Borboletas. (Nos meus sonhos de menina queria morar aqui, pois era bem em frente à praça que eu tanto amava). Esta casa esteve presente em meus sonhos de adolescência, pois se ali morasse estaria próxima ao cinema Madrigal. Saúdo-o com muito carinho, por ter sido o *point* da minha geração e de tantas outras. Creio que é preciso reverenciar o Madrigal: imagem- lembrança de muitos conquistenses.



Figura 3: Casa da família de Leôncio Correia de Santos Melo



Figura 4: foto do antigo Cine Madrigal em Vitória da Conquista

Dentre as casas que observava enquanto transeunte, destaco, a seguir, a casa da família de Jeremias Gusmão Cunha casarões antigos na praça Tancredo Neves. Na minha imaginação infantil, essa casa, com vestígios Barroco, era uma espécie de bolo confeitado: imponente, majestosa, inacessível.



Figura 4: Casa da família de Jeremias Gusmão Cunha



Figura 5: Casarões antigos na praça Tancredo Neves.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens aqui mostradas fazem parte da minha subjetividade e são reveladoras da minha ligação afetiva com a cidade de Vitória da Conquista, pois nossa constituição é resultante dessa simbiose entre o mundo virtual e o mundo real: simbiose movente, flutuante - sempre em construção. Assim, essas lembranças, tendo em vista o princípio da coexistência, proposto por Bergson, revelam que cada momento é atual/ virtual; percepção/ lembrança e o passado é contemporâneo ao presente que está passando.

Palavras-chaves: Bergson. Subjetividade. Imagens-lembranças. Vitória da Conquista.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **Matéria e memória:** ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Trad. Paulo Neves. – 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.

_____. **Ensaio sobre dados imediatos da consciência.** Lisboa: Ed.70, 1988 Trad.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

João da Silva Gama – Textos filosóficos.

_____. **Evolução criadora.** São Paulo: Martins fontes. 2005 [Trad. De Bento Prado Neto].

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.



**OS MODOS DE ORGANIZAÇÃO CAPITALISTA DO TRABALHO E SUA RELAÇÃO
COM OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MOBRL,
O PAS E O PBA**

Margareth Correia Fagundes Costa¹

INTRODUÇÃO

Este artigo, a partir da discussão sobre a organização do trabalho nos moldes capitalista, destaca a presença da racionalização industrial nos programas de alfabetização de jovens e adultos: Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Programa Alfabetização Solidária (PAS), Programa Brasil Alfabetizado (PBA) de modo a evidenciar que as iniciativas governamentais para de alfabetização de adultos, refletem as condições dos modos de organização produtiva do regime capitalista e refratam a inclusão social alardeava pelos programas.

Na esteira do pensamento de Kuenzer (2007), Harvey (1993), Gramsci (1978), Paiva (1987), Di Pierro (2001), Perroni (2006) será feita uma breve discussão acerca dos modos de organização capitalista do trabalho - nos modelos rígido e flexível; uma sucinta retomada histórica para situar os programas de alfabetização de adultos no país - em especial, o MOBRL, PAS E PBA e uma breve discussão acerca da racionalidade industrial flagrada nesses programas.

A RACIONALIDADE INDUSTRIAL NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO RÍGIDO E FLEXÍVEL

Inicialmente, é necessário pensar os modelos Taylorismo, Fordismo - regimes eficientes na valorização do capital e que se constituem não só pelas novas relações de produção e formas de organização do trabalho, mas que, por meio de processos

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem DCHEL/UESB. Endereço eletrônico:



pedagógicos inerentes à sua concepção e formatação, concebem novas formas de vida, comportamentos, atitudes e valores (Gramsci 1978). Nessa perspectiva, para Kuenzer “justificam a distribuição desigual dos conhecimentos científicos e práticos, contribuindo para manter a alienação, tanto da produção e do consumo, quanto da cultura e do poder” (op. Cit. p.1155), o que configura além de uma reforma econômica, uma reforma intelectual e moral.

Observa-se, então, que o novo tipo de trabalho gerou uma separação entre trabalho intelectual e instrumental - dualidade sustentada pela escola diferenciada de acordo com a classe social que se pretendia formar: escola para trabalhadores com o ensino profissional; escola para burgueses com o ensino propedêutico. O desdobramento entre escola propedêutica e profissional respondia a racionalidade da divisão social e técnica do trabalho de natureza rígida - típico desses regimes e, portanto, bastaria um ensino profissional especializado, caracterizado pela fragmentação, estabilidade e transparência das tecnologias de base eletromecânica, uma vez que o trabalho operacional não exigia escolarização ampliada.

Nesse sentido, a divisão do trabalho intelectual e a atividade prática não exigia a integração entre a educação geral e educação profissional, fato que para Kuenzer imprimiu a diferenciação da oferta de ensino, a partir da dualidade estrutural no modo de produção capitalista. Gramsci (1978) apresenta esta diferenciação como uma atitude antidemocrática da escola que ao oferecer um tipo de escola baseada na classe social, perpetua o privilégio das funções intelectuais e diretivas às classes mais favorecidas e isso representa bem a relação ente trabalho e educação no regime de acumulação rígida.

No entanto, perante o esgotamento do Taylorismo e do Fordismo, houve novos reordenamentos no mundo do trabalho pela substituição do regime de trabalho rígido para o trabalho flexível - mediado pela microeletrônica. Esse movimento denominado Toyotismo imprimiu novo modo de organização industrial e social e vai gerar novo regime de acumulação chamado por Harvey (1992) de acumulação flexível. Kuenzer (2007, p. 1158), na perspectiva desse autor, nos diz que a acumulação flexível pode ser entendida:

[...] como o regime que confrontando-se com a rigidez do fordismo, se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, tendo em vista assegurar a acumulação, tornam-se necessária novas formas de disciplinamento da força de trabalho.

Assim, da educação caracterizada pela especialização, observa-se uma proposta de formação geral no intuito de substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade - de



forma a assegurar o domínio de conhecimentos e competências para maior produtividade no trabalho. Houve um movimento, como aponta Kuenzer (2007) no sentido de promover a integração das trajetórias escolares e laborais, propondo uma nova unidade entre teoria e prática, resgatando a unidade rompida.

A produção e o consumo na acumulação flexível demandam uma nova relação com o conhecimento sistematizado, de natureza teórica mediada por domínio de competências cognitivas complexas, em especial, comunicativa e o uso da lógica formal – não exigidos no taylorismo e no fordismo. Essa tentativa de recompor a unidade, e superar a dualidade no que diz respeito à democratização do acesso ao conhecimento é discutida por Kuenzer (2007, p. 1160) que salienta: “não são as formas de organização e gestão do trabalho, que respondem a diferentes regimes de acumulação, as responsáveis pela dualidade estrutural, senão a própria natureza do capitalismo”.

Percebe-se, então, que estas propostas respondem às necessidades de produção em diferentes momentos históricos do desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, do ponto de vista da valorização do trabalhador, o processo ocorre de modo diferente como aponta Marx (1978, p. 18-19): “não é o operário quem utiliza os meios de produção; são os meios de produção que utilizam o operário. Não é o trabalho vivo que se realiza no trabalhador objetivo(...); é o trabalho objetivo que se conserva e aumenta pela absorção do trabalho vivo”.

A pesquisa de Harvey (1993) é esclarecedora para a compreensão dessa nova dinâmica de trabalho em que as empresas, para manterem o lucro e a competitividade, mantêm um *núcleo duro* de trabalhadores, estáveis com boa qualificação em constantes processos de formação científico-tecnológica, de gestão, ao passo que os *grupos periféricos* são compostos por maior número de trabalhadores temporários e subcontratados que apresentam baixa qualificação, com alta rotatividade, pois são incluídos e excluídos de ocupações precarizadas para atender às necessidades do mercado.

Dessa dinâmica de flexibilização, observa-se que os trabalhadores do núcleo duro têm oportunidade de qualificação e os trabalhadores do grupo periférico são desqualificados, o que para Kuenzer (2007) determina uma “*exclusão includente*” na ponta do mercado e, pela escola, se dá uma “*inclusão excludente*”. impetrada pela racionalização industrial que vigora no âmbito educacional. Diante desse quadro, é válido refletir sobre as iniciativas do governo, para questionarmos se os programas de educação de jovens e adultos é resultante de um fracasso na universalização do ensino básico ou trata-se de uma consequência da estratificação da sociedade.



PREÂMBULOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No início da década de 60, a EJA começa a ser repensada à luz do pensamento de Paulo Freire, cujo paradigma pedagógico pensava as práticas educacionais nas suas relações com a problemática social, de modo que o processo educativo interferisse na estrutura social, que, por sua vez, produzia o analfabetismo. Em janeiro de 1964, aprovou-se o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), orientado pela proposta de Freire, sendo o processo interrompido, meses depois pelo Golpe Militar, que lançou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, em 1967, cujo controle era assumido pelo próprio governo (PAIVA, 1987).

MOBRAL, PAS/ALFASOL, PBA E A RACIONALIDADE INDUSTRIAL

O MOBRAL nasceu em plena ditadura militar e é fruto das políticas centralizadoras do governo, cuja finalidade aparente era erradicar o analfabetismo do Brasil num espaço curto de tempo. Implementado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o programa trazia em seu bojo a crença de que os aspectos técnicos de acesso às habilidades de ler e escrever, por si só, eram suficientes para o sujeito “integrar-se à sociedade” e promulgava a

Alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com a duração prevista de nove meses. Será assegurada assistência técnica e financeira para a ministração desses cursos (Brasil, Senado Federal online 2012).

O texto do MOBRAL busca ocultar as desigualdades sociais e apresenta-se como a suposta solução para o analfabetismo. Surgem fórmulas milagrosas para uma alfabetização *funcional*: “cursos especiais, básicos e diretos”, rápidos (9 meses) e, sobretudo, de baixo custo. A assistência técnica diz respeito às cartilhas e recursos audiovisuais implantados e que deviam ser seguidas pelo alfabetizador, muitas vezes, voluntário.

Destituído de sentido crítico e problematizador, o MOBRAL foi bastante criticado



pela visão simplista da leitura e da escrita, e, para além, é fruto de medidas hegemônicas a serviço de um modelo econômico capitalista e já traz em si elementos vistos nos moldes de organização do trabalho rígido, desde sua gestão, uma vez que foi elaborado e pensando por um grupo de tecnocratas, evidenciando, assim, a idéia de que uns planejam outros executam; impôs o controle do ensino naquilo que podia ser falado ou não, tendo em vista o contexto da ditadura militar; imperava a separação entre teoria e prática; padronização de comportamento; padronização de conteúdos.

Não por acaso, vislumbramos tais características e aqui já se configura uma estreita relação com os modos de organização do trabalho rígido cuja tendência era uma formação unilateral do indivíduo “ na medida em que as circunstâncias na quais o indivíduo vive apenas lhe permitem desenvolver uma qualidade, à custa das demais, o indivíduo, então, não vai além de um desenvolvimento unilateral, mutilado” (MARX, 1958 *apud* MANACORDA 2010, p. 85). Assim, mais uma vez, não por acaso, vê-se o ‘idiotismo do ofício’ (MARX, 1949, p.115) gerado pela divisão do trabalho, sendo transposto para o ensino para formar seres passivos, dóceis – mais susceptíveis à manipulação.

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA - PAS

A seguir, em outro contexto da história brasileira – o da Nova República², institui-se o Programa de Alfabetização Solidária – PAS, cujo nome já traz em si um equívoco, pois alfabetização é direito de todos, conforme mostra a constituição de 1988 e não é uma questão de solidariedade como quer o programa instituído pelo governo. O PAS foi implantado em 1997 e caracteriza-se pela ação em parceria. No site do programa, como política de divulgação vê-se *slogan* que denuncia o caráter do programa: “Debite um analfabeto por R\$17,00 no seu cartão”³. Como expressado anteriormente, aqui se confirma o aluno como mercadoria de baixo custo que pode ser adotado pelo preço de *dezessete reais* mensais e estabelece nova relação Estado/Educação/ Sociedade em que o Estado transfere suas responsabilidades e estimula parcerias e voluntarismo.

Em 1998, o PAS passou a se denominar AlfaSol – Alfabetização Solidária, uma Organização Não Governamental – ONG, que continua atuando na alfabetização de jovens e adultos. No entanto, é possível observar aspectos que fragilizam o programa,

2 A Nova República compreende o período da História Brasileira que vai de 1985 até os dias atuais.

3 Boletim de Alfabetização Solidária, n. 1, 1997.



nesse tópico que explica o módulo de alfabetização:

A duração é de seis meses, sendo um mês para a capacitação dos alfabetizadores, e os outros cinco para aulas de alfabetização. O custo de um aluno é de apenas R\$ 30,00 mensais pelo período de 12 meses. Esse valor é dividido entre os parceiros e é aplicado em material didático, pedagógico e formação de bibliotecas, bem como serve para o pagamento da bolsa do alfabetizador. (AlfaSol, 2014, on-line).

Por esse recorte sobre a orientação do programa, observa-se a racionalidade imposta pelo viés capitalista: terceirização do ensino; não valorização do professor alfabetizador – visto como bolsista, portanto sem direitos trabalhistas; aligeiramento do curso para restringir gastos; padronização do tempo de aprender; baixo investimento econômico por aluno e solicitação de doações pela comunidade, como se alfabetização se tratasse de “filantropia” do governo e dos parceiros para com os “desprotegidos”, “necessitados”.

A AlfaSol, ONG que deu continuidade ao PAS, e, em suas campanhas publicitárias, também vinculava o alfabetizando a um valor, com slogan: “**Adote um aluno**”, ou seja, adote um analfabeto por R\$30,00.

PBA - PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

O Programa Brasil Alfabetizado se propõe a superar o caráter de “campanha” de alfabetização de adultos e funcionar como uma política pública de educação continuada:

O Programa Brasil Alfabetizado se apresenta como uma política pública que, por ser contínua, visa à continuidade dos estudos dos recém-alfabetizados. Nesse sentido, supera o caráter de campanha comumente associado às iniciativas de alfabetização de jovens e adultos, adotando uma visão clara de política pública integrada ao esforço educacional do País (BRASIL, *online* 2011, p. 7).

Todavia, os avanços prometidos não se concretizaram na prática. Segundo Rummer e Ventura, o PBA apresentava muitas semelhanças com os programas anteriores, implantados no país nas últimas seis décadas: “ com a apresentação de uma proposta nos moldes de campanha, desvinculada da educação básica, não superando o viés das



ações anteriores, deixou os educadores progressistas perplexos”. (RUMMER e VENTURA, 2007, p. 35). Observa-se, então, que não há um diferencial significativo entre o PBA e os demais programas apresentados anteriormente, no que se refere à qualidade investida na educação. Concordamos com Peroni, quando afirma que:

Também questionável é o repasse de dinheiro público para uma instituição privada, que alega estar gerenciando um programa, embora se saiba que, historicamente, os programas sempre foram a operacionalização de políticas públicas (e não privadas). I (PERONI, 2006, p. 5-6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessas análises preliminares, observa-se que esses programas acabaram consolidando a noção de serviço público não-estatal, tendência denunciada por Di Pierro (2001, p. 1) quando diz que: “a reforma educacional foi condicionada pelas metas do ajuste fiscal”. e pelas imposições do Fundo Monetário Internacional – FMI. Essa dinâmica apresenta-se como forma de atender a questões econômicas, gerando precarização do ensino e certificação desqualificada. Presencia-se uma manobra instituída desde o MOBREAL – da alfabetização “de baixo custo” e executada de forma “rápida” – que se repete nos programas PAS/AlfaSol e no PBA, no sentido de si apresentarem como modelo de alfabetização “simples, inovador e de baixo custo” (AlfaSol 2015, *online*) o que se configura como uma racionalidade econômica que visa uma formação rasa, unilateral de homens dóceis (MANACORD, 2010), a qual reforça a dominação, a divisão social de classe e a manutenção do *status quo*. Assim, os novos modos de organização do trabalho e a racionalidade imposta, para atender ao capital, impõe novas relações entre Estado, capital e trabalho e novos padrões de regulação que se fazem sentir nas iniciativas educacionais.

Palavras-chave: Racionalidade industrial. Programas de alfabetização de Jovens e adultos.

REFERÊNCIAS



ASSOCIAÇÃO ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. **Alfabetização Solidária**: projeto político pedagógico. São Paulo: Alfabetização Solidária, 2006.

BRASIL, online. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado**: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 01/05/2015.

BRASIL, online. **Lei nº 5.379**, de 15/12/1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Senado Federal online. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865>. Acesso em 07/03/2012.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, Focalização e Parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. In. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul./dez. 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In. **Educação e Sociedade**, vol.28 n.100 –Especial, p. 1153-1178. 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. Escola e sociedade: o conteúdo de ensino. In. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alinea, 2010. 2ª Ed.

MARX, K. *Miseria della filosofia*. Roma: Edizioni Rinascista, 1949.

PERONI, V. M. V. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **EccoS – Revista Científica**, v. 8, n. 1, p.1-16, jan./jun. 2006.

RUMMERT, S. M. e VENTURA, J.P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. In.: **Educar**, n. 29, p. 29-45. Curitiba: 2007, Editora UFPR.