



A LEGISLAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Margareth Pinheiro Carvalho¹
Leila Pio Mororó²

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a questão da valorização do professor vem sendo cada vez maior. Desta forma a formação docente vem ganhando centralidade nas discussões educacionais nas duas últimas décadas, inclusive no segundo Plano Nacional de Educação (2014-2024) que inseriu entre suas várias metas, a da valorização dos profissionais da educação, considerada primordial para que as demais metas sejam alcançadas.

Este artigo tem por objetivo discutir a política de formação continuada de professores implementada pela Secretaria de Educação do município de Vitória da Conquista, tomando como eixo de análise os textos legais que pautam a formação continuada de professores (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e Leis municipais nº 1.762, de 30 de junho de 2011 e nº 2.042, de 26 de junho de 2015).

Essa discussão faz parte da pesquisa desenvolvida junto ao mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual da Bahia- UESB, a qual teve como objetivo investigar qual a relação entre a política nacional de formação de professores e a formação continuada desenvolvida no município de Vitória da Conquista-BA, a partir da visão da gestão municipal de ensino e dos professores.

METODOLOGIA

1 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Endereço eletrônico: margpinicar@yahoo.com.br

2 Docente Plena da UESB, professora do quadro permanente do PPGED, doutora em Educação e coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Formação de Professores – Nefop. Endereço eletrônico: lpmororo@yahoo.com.br



Para a realização da pesquisa, partimos do pressuposto de que a realidade deve ser entendida, a partir de suas contradições e história. Desta forma, optamos pelo método do materialismo histórico-dialético, fundamentado em Marx. Este método possui com aspectos: análise crítica da realidade; movimentos contraditórios, nos quais permite pensar a realidade a partir do movimento de afirmação e negação; aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais; definição de categorias, levando em consideração o princípio da totalidade; produção do conhecimento a partir do processo de mediações, como abstrações e reconstrução do pensamento.

Especificamente no que diz respeito dos resultados aqui apresentados, esses tiveram origem a partir da análise documental, a qual, conforme Ludke e André (1986) compõem uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9.394/96, trata sobre formação continuada no Artigo 61, Inciso I; no Artigo 67, Inciso II e no Artigo 87. Sendo que observamos que existe uma diversidade de termos utilizados para designar formação continuada, tais como: capacitação em serviço; aperfeiçoamento profissional continuado e treinamento em serviço. A respeito destes vários termos utilizados, concordamos com o estudo de Santos e Neto (2015, p.3), no qual destacam que,

mais que confusões terminológicas, esses conceitos traduziram uma concepção de formação e um perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação.

Já, referente à Lei 1.1762/11, os dados analisados apontaram duas situações em relação à formação continuada de professores no município pesquisado. A primeira delas, evidenciada diz respeito à sua relação com a carreira docente. A segunda situação, a noção da formação como um “dever” do professor e como um “direito” vinculado à disponibilidade orçamentária e financeira do município.



Sobre esta primeira situação, esta lei estabelece que os cargos de magistério serão organizados em carreira e que o prosseguimento desta vai se dar a partir da capacitação permanente e acesso a cursos de formação continuada. Em face disto, podemos perceber que para isto acontecer o docente terá que ter oportunidade de freqüentar cursos oferecidos, sejam eles públicos ou privados.

Em relação ao Plano Municipal de Educação (PME) para o decênio 2014/2024, Lei 2.042/2015, a formação continuada aparece em 18 estratégias, sendo possível identificar que a formação de professores na rede de educação de Vitória da Conquista deve ser garantida a todos os profissionais do Ensino Fundamental, de maneira a atender as especificidades de cada ano e das áreas de conhecimento. Desta maneira, de acordo com o texto dessa Lei, em relação à formação continuada, não existe área prioritária, pois o mesmo traz implícito que pode ser todas as áreas de conhecimento.

Em relação à previsão orçamentária, o Plano Municipal de Educação menciona em uma de suas estratégias que o poder público deve assegurar e priorizar investimentos para a formação continuada dos profissionais da educação. Lembrando, porém, que a Lei 1.762/2011 já previa que:

Art. 93 - as despesas decorrentes da aplicação desta lei correrão a conta dos recursos consignados no orçamento vigente, ficando o Chefe do Poder Executivo autorizado a promover as transposições, transferências e remanejamento de recursos e a abertura de créditos suplementares ou especiais no limite das dotações autorizadas no orçamento para o exercício, conforme o disposto na Constituição Federal e legislação específica (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011).

Assim sendo, apesar do PME de Vitória da Conquista assegurar a formação continuada a todos os profissionais do ensino fundamental, a Lei 1.762/2011 condiciona esta garantia à existência de aprovação orçamentária e liberação do custeio pelo governo executivo. Ou seja, o PME não prevê a destinação de fonte orçamentária municipal específica para a formação de professores. Cita apenas que, no caso da formação continuada para professores que trabalham com educação infantil em relação a artes, o município deve promover cursos de formação continuada em parceria com as instituições de ensino superior, públicas e privadas. Também traz em outra estratégia que o município também deve:

4.25 - Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas e sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de



material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015).

Desta forma, ao compararmos o texto do PME com o texto do Plano de Cargos e salários do município, notamos que eles não são compatíveis, pois enquanto o PME estabelece que o município deve assegurar e priorizar investimentos para formação continuada dos profissionais da educação, o Plano de cargos e salários do município deixa claro em sua redação que a formação somente se dará caso haja a existência de orçamento financeiro liberado para isso.

CONCLUSÕES

Ao fazermos a comparação do que está redigido nas duas leis que direcionam a política municipal de formação continuada de professores (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011; VITÓRIA DA CONQUISTA, 2016) e analisando-as sob a luz da legislação nacional referente à formação continuada de professores no país e dos ditames neoliberais que se pautam por um Estado mínimo para as questões sociais, podemos notar que estão condizentes, pois o professor, ao mesmo tempo em que tem o “dever” de se qualificar, esta qualificação não é garantida como um dever do Estado e um direito do docente. No caso desta pesquisa, observamos que existe uma passagem na redação da Lei 1.762/2011, que afirma que o professor também deve buscar essa formação permanente em “outras instituições educacionais”, evidenciando desta forma a desresponsabilização do Estado perante a formação continuada do docente.

Palavras chave: Políticas de Formação de Professores. Formação continuada de Professores. Legislação de formação continuada de professores em Vitória da Conquista-BA.

REFERÊNCIAS



LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, E.O.; NETO, J. B. Políticas de formação continuada: O discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério. **Revista multidisciplinar peykeyo científico**, v.1, n. 1, 2015. Disponível em:<<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/pkcroraima/article/view/1628/759>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Lei n. 1.762, de 30 de junho de 2011. Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal e o plano de carreira e remuneração dos profissionais da educação no município de Vitória da Conquista, e dá outras providências. Vitória da Conquista: Secretaria Municipal de Educação, 2011. Disponível em:<<http://www.pmvc.ba.gov.br/wp-content/uploads/10.Lei-1762-Magist%C3%A9rio.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. PMVC. SMED. Lei n. 2.042, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. **Diário Oficial de Vitória da Conquista**. Disponível em:<<http://www.simmp.com.br/wp-content/uploads/Diário-Oficial-26-06-2015-Lei-nº-2042-2015-2.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2016.



**A ESCRITA DE GÊNEROS ARGUMENTATIVOS NO SEXTO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA COM TEXTOS DE OPINIÃO**

Maria Anita de Carvalho Magalhães Ribeiro¹
Maria Aparecida Pacheco Gusmão²

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado do Mestrado Profissional em Letras, Profletras, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia. A temática da pesquisa centrou-se no ensino da argumentação **no espaço escolar por entendermos que** o estudo desse gênero possibilitaria ao aluno o desenvolvimento das habilidades comunicativas e reflexivas de forma mais crítica sobre sua realidade local.

Objetivamos investigar, em uma classe do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, em Guanambi - BA, o processo de produção escrita do *texto de opinião*, gênero pertencente ao domínio do argumentar.

Os estudos teóricos foram embasados nos postulados de Bakhtin/Volochinov (2003, 2006 [1929]) e alguns de seus seguidores contemporâneos, no Brasil e no exterior, Koch (1994, 2000, 2004, 2015), Brandão (1998), Antunes (2009), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2005), Marcuschi e Dionísio (2007), Rojo (2004) e Koch e Elias (2014) – como também se orienta pelo documento oficial de referência para o ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998).

Almejamos com este estudo verificar se a intervenção pedagógica, realizada nos moldes da Sequência Didática (SD), conforme proposição de Dolz e Schneuwly (2004) para a produção textual proporcionou aos estudantes envolvidos na pesquisa os conhecimentos necessários – *representação do contexto social, estrutura discursiva e unidades linguísticas* – ao desenvolvimento de sua competência argumentativa para a produção do *texto de opinião* escrito.

1 Licenciada em Letras (Portugues/Inglês) pela Faculdade de Tecnologia e Ciências. Especialista em Planejamento e Gestão de Sistemas de Educação pela Universidade do Estado da Bahia. Atualmente é professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: macmagalhaes2000@yahoo.com.br

2 Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Orientadora da Pesquisa. Endereço eletrônico: prof.cida2011gmail.com



Além do aspecto relacionado à formação cidadã e política, esta pesquisa se justifica também pela necessidade de continuar o debate sobre o ensino de língua portuguesa e, de maneira mais específica, de colaborar com a discussão sobre a abordagem textual que vem sendo travada na academia, em cursos de Letras ou Pedagogia, e nas formações continuadas de professores.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou como método investigativo a *pesquisa-ação crítica* (THIOLENT, 1996; DINIZ-PEREIRA, 2002; FRANCO, 2005) e procurou desenvolver, através da *Sequência didática - SD* - (SCHNEUWLY e DOLZ 2004), uma proposta de intervenção pedagógica que proporcionasse aos estudantes envolvidos na pesquisa os conhecimentos linguísticos capazes de ajudá-los no desenvolvimento de sua competência argumentativa para a produção de textos de opinião escritos. Pelo cotejo entre as produções iniciais (PI) e as finais (PF) foi possível realizar análises interpretativas das duas versões. Foram também relatados episódios ocorridos durante a realização da SD, importantes para o encaminhamento da mesma.

Propusemo-nos a sistematizar, confrontar e analisar os dados apresentados no desenvolvimento das oficinas didáticas e registrados nas produções inicial e final, relativos à aquisição da competência argumentativa para a produção de textos de opinião escritos.

RESULTADOS

As três categorias analisadas - *representação do contexto social, estrutura discursiva e unidades linguísticas* - revelaram o progresso individual e coletivo dos estudantes rumo à aquisição de sua competência argumentativa.

Quanto aos resultados, esta pesquisa aponta para a possibilidade de trabalho exitoso com a escrita do texto de opinião no sexto ano do ensino fundamental, e, quanto à participação dos estudantes em práticas de escrita, estamos convencidos de que, submetidos a práticas de linguagem efetivas, em que se tenha clareza do contexto social que envolve o texto, da sua estrutura discursiva e das possibilidades linguísticas, o



estudante responde positivamente à produção. A análise dos dados produzidos constatou que, na produção do texto de opinião, os estudantes conseguiram apresentar opinião e sustentá-la com argumentos convincentes.

A respeito do encaminhamento metodológico adotado, a opção pela pesquisa-ação, associada ao desenvolvimento da sequência didática, permitiu que o planejamento incorporasse episódios significativos do cotidiano escolar. A sequência didática, por sua vez, permitiu que olhássemos individual e coletivamente para o grupo adequando interesses/necessidades à proposta de trabalho.

A proposta de produção baseada em situação real de comunicação revelou textos coerentes – produção inicial – que evoluíram, significativamente, para produções mais elaboradas – produção final – rompendo as limitações/resistências dos alunos quanto à escrita. As produções da etapa final refletem os aspectos estudados durante a intervenção pedagógica e atestam os avanços conquistados pelos estudantes.

Os dados da pesquisa foram analisados conforme as categorias apresentadas a seguir:

CATEGORIA 1 – REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL

A partir dos aspectos relacionados no quadro abaixo, foi verificado nos textos analisados, como o estudante construiu a representação do contexto social para a produção do texto de opinião escrito.

Quadro 1: Texto de opinião: Representação do contexto social - análise

Apresentação de situação polêmica	Representação do argumentador e seu papel social	Representação do destinatário e seu papel social	Definição da finalidade: convencer	Lugar de circulação / publicação do texto
-----------------------------------	--	--	------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Dolz & Schneuwly, 2004, p. 56-57

Essas análises apontam para produções textuais nas quais há alguém que fala – o argumentador – e reconhece a existência do outro – o destinatário. Há algo importante a ser dito – o tema – marcado pela intenção explícita de influenciar as convicções desse outro.

Construir a representação do contexto social em que o texto de opinião escrito



se materializa possibilitou aos estudantes a percepção de que existem fatores externos à língua que devem ser considerados ao se produzir um texto.

Ao final, constatamos nos textos analisados a presença do gênero *texto de opinião* quanto aos aspectos relativos à representação do contexto social. Notamos por parte dos estudantes envolvidos nesta pesquisa, ao longo do processo didático, o crescimento da preocupação com o planejamento do seu próprio discurso.

CATEGORIA 2 - ESTRUTURA DISCURSIVA

Quadro 2: Texto de opinião: Estrutura discursiva - análise

Introdução		Desenvolvimento		Conclusão
Apresentação do tema controverso	Definição da tese a defender	Seleção dos diferentes tipos de argumentos a favor	Formulação de objeções aos argumentos do adversário	Elaboração de conclusão coerente com os argumentos apresentados

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Dolz & Schnewly, 2004, p. 56-57.

Estes são dados reveladores de um processo de amadurecimento quanto à produção textual na classe pesquisada. Em todos os aspectos analisados nesta Categoria 2 pudemos notar, de modo geral, o avanço da turma na produção do texto de opinião.

CATEGORIA 3 - UNIDADES LINGUÍSTICAS

A análise desta categoria três foi realizada a partir da observação da presença/ausência de quatro unidades linguísticas nos textos produzidos ao longo da SD, conforme quadro a seguir:

Quadro 3: Texto de opinião: Unidades linguísticas - análise

Expressão de responsabilização enunciativa	Organizadores argumentativos	Verbos declarativos	Advérbios modalizadores
--	------------------------------	---------------------	-------------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Dolz & Schnewly, 2004, p. 56-57.



CONCLUSÃO

Os dados analisados permitiram-nos retomar as constatações feitas para refletirmos acerca do ensino da produção textual em que o gênero *texto de opinião* é tomado como instrumento de aprendizagem.

Cumprindo o propósito de sistematizar, confrontar e analisar os dados produzidos no desenvolvimento das dezesseis oficinas didáticas e registrados nas produções inicial e final – PI / PF – foi possível constatar que, nas três categorias analisadas, houve progresso dos alunos na escrita do texto de opinião.

No entanto, na avaliação da escrita realizada pelo estudante, não podemos tomar como padrão o texto produzido pelo adulto, mas precisamos considerar o processo de desenvolvimento, olhando cada produção textual, ao mesmo tempo, como ponto de chegada, na medida em que revela as aquisições de uma etapa, e de partida, pois possibilita reavaliação do processo e início de novas aprendizagens.

Quanto às contribuições desse estudo, as produções revelam o interesse dos estudantes em discutir questões de interesse social, polêmicas locais ou não, o que contribui para sua formação cidadã. O desenvolvimento de habilidades reflexivas ajuda o estudante a olhar para o seu entorno e agir sobre essa realidade, autonomamente.

Convém, ainda, ressaltar que esperamos, com esse estudo, provocar novas investigações, abrir novas possibilidades de discussão a respeito do ensino de gêneros argumentativos ao longo de todos os anos do segundo segmento do ensino fundamental, ainda pouco discutido e praticado nos espaços escolares.

Palavras-chave: Argumentação. Gênero textual. Sequência didática. Texto de opinião.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola



Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia de linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Subjetividade, argumentação e polifonia**. A propaganda da Petrobrás. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151770-922005000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 jun. 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luís Antônio. In: MARCUSCHI, Luís Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais**



e escritos na escola. Tradução: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
Disponível em: <<https://www.google.com.br/?ion=1&espv=2#q=thiollement%20download>>. Acesso em: 24 nov. 2014.



HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE CORPOS E CULTURA EM CANUDOS, NO NORDESTE DO BRASIL: É TUDO PASSADO?

Maria Cecília de Paula Silva¹

Este artigo, parte da pesquisa desenvolvida durante estágio sênior², tem por intenção refletir sobre o conhecimento histórico como forma de apropriação de realidades situadas no tempo, no caso, do conflito exposto na realidade vivida em Canudos nos anos 1896 e 1897, por meio de uma pesquisa histórica e memorialística. A pesquisa histórica objetivou analisar as lógicas corporais e culturais referenciadas no ser humano, em seus sonhos e lutas em favor de uma comunidade mais humana. Relevante este mergulho por possibilitar uma reflexão sobre o ocorrido e o presente histórico. Ao caracterizar os saberes e técnicas corporais da época buscamos delinear, por meio de uma investigação em textos imagéticos e literários, documentos e narrativas, concepções de corpos presentes sobre o Nordeste brasileiro, àquela época.

Justifica-se por oportunizar a aproximação com as memórias e histórias de Canudos, “nossa guerra síntese. Uma comunidade pobre lutando contra poderes locais e as condições difíceis do sertão baiano” (ELIAS, 2015, p.1), com os corpos e culturas ali engendrados, perspectivando criando novas possibilidades vida.

A metodologia contemplou a produção de sentidos (VERÓN, 1980), a partir da caracterização de concepções de corpos e culturas para apreender e dimensionar determinantes históricos do ser humano em fins do século XIX. Aproximamos das fontes históricas (PINSKY, 2005) e memórias (BOSI, 2003). Esta opção deveu-se a uma necessidade de pensarmos e agirmos educacionalmente por outras vias, outras epistemologias (SANTOS, 2015). A pesquisa de campo ocorreu em 2014 e 2016, na região urbana (antiga e nova Canudos) e rural, como um sítio histórico composto pelo Parque Estadual de Canudos; o Museu Instituto Popular Memorial de Canudos; o projeto UNEB

¹ Pós-Doutora em sociologia/educação, Cooperação Internacional CAPES/COFECUB, Université de Strasbourg (2011-2012). Pesquisadora da Université de Strasbourg (Maison Interuniversitaire des Sciences de l'homme -MISHA). Professora Associada e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação e graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, dep. III, Salvador, Bahia, Brasil. Editora Associada da Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade/FACED-UFBA. Bolsista CAPES Processo BEX 6990/14-2. Estágio Sênior. Université de Strasbourg (2015-16). Universidade Federal da Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: celipaula@yahoo.com.br

²



em Canudos; o Memorial de Antônio Conselheiro; Serra do Mirante; e uma comunidade rural. Assistimos uma peça teatral “Canudos” (2014) acompanhado de debate com os atores e produção. Participamos da 29ª Romaria de Antônio Conselheiro (2016) com o tema “Canudos, Experiência de Vida e Natureza Sustentável”.

Como resultados, consideramos Canudos uma expressão de luta, conflitos, de território e de formação humana. Expressão que denota uma determinada ideologia da época. Nossa cultura e história privilegiaram concepções de corpos que partiam de um ideal de força e domínio, numa perspectiva de naturalização. Nestas construções de dominação as guerras tornaram-se elementos de visibilidade do corpo masculino, musculoso, forte, grande, viril, guerreiro.

Canudos, localizada no polígono das Secas, sertão baiano, no vale do rio Vaza-Barris, com extensão de 2 984 km², com 17.177 habitantes (IBGE, 2015), apresentada ao Brasil e ao mundo pelas páginas de jornais da época e por Euclides da Cunha, possui sítios históricos, arqueológicos e antropológicos e uma ainda silenciosa história. Peculiar cidade por ter se deslocado geograficamente três vezes. Surgiu no século XVIII, às margens do rio Vaza-Barris (12 km da atual). Antônio Conselheiro, o principal personagem da Guerra, ao chegar à cidade com seus seguidores, em 1893, altera o nome da cidade para Belo Monte. Teve um crescimento assustador (em 1897 possuía cerca de 25.000 habitantes). A segunda surge nas ruínas de Belo Monte, habitados por sobreviventes da Guerra. A terceira surge em função de decisão do presidente Getúlio Vargas para a construção de um açude no local, ficando a antiga Canudos imersa (1969). Houve outro deslocamento dos moradores e outro vilarejo foi formado às margens da barragem, o vilarejo de Cocorobó. Em 1985 passa a ser município, de alcunha Canudos.

A Guerra de Canudos foi um movimento de guerra do Exército brasileiro contra as ideias e liderança de Antônio Conselheiro e toda a comunidade, pelo que eles anunciavam, viviam, representavam e disseminavam, na região e no Brasil, em relação às questões políticas e religiosas, no início da república brasileira, anos de 1896 e 1897. Fernandes Neto (2011, p.4) apresenta uma argumentação que nos remete a este episódio

tivemos na ação um papel singular de mercenários inconscientes. Além disso, mal unidos aqueles extraordinários patrícios pelo solo em parte desconhecido, deles de todos nos separa uma coordenada histórica – o tempo. Aquela campanha lembra um refluxo para o passado. E foi, na significação integral da palavra, um crime. Denunciemo-lo.

A crise econômica da época, agravada pela seca e pela transformação do modo



de produção da vida, gerou um profundo desconforto e exclusão de grande parte da população brasileira, que se viu sem condições de vida. Muitos tiveram que migrar para tentar sobreviver e muitos deles se somaram à caravana já iniciada por um grupo de sertanejos e liderada por Antônio Conselheiro, um peregrino que buscava uma vida digna para os vitimizados pela exclusão social, econômica e intempéries ambientais.

Ele incomodava bastante os poderes vigentes, que se organizaram com o intuito de 'acabar com aquela possível 'rebelião'. Os políticos locais conspiraram que Conselheiro e seu grupo atacariam a vizinhança, conquistando novos espaços até a derrubada da república e retorno à Monarquia. O ambiente político da dominação age por dentro, nos corpos, sentida como uma pancada, agredidos, mesmo que de forma iminente. Gonçalves (2004, p. 13) afirma que a humilhação está "sempre a espreitar-lhes, onde que estejam, com quem quer que estejam. O sentimento de uma pancada nota-se compulsivo: vira pressentimento". Apesar da falta de provas quanto a estas acusações, o Exército brasileiro foi enviado para Canudos, e realizou inúmeras expedições militares contra os canudenses, três delas derrotadas pela população local. Como resultado de sucessivas derrotas os militares acabaram por não só vencer a última batalha, mas também destruir completamente o local, matar de degolar as pessoas e incendiar o local.

Em fins do século XIX, a compreensão do ser humano, no mundo ocidental, era derivada de uma teoria de soberania de raças e, por conseguinte, da existência de sub-raças, fadadas à extinção. Cunha (1995, p. 1), relata essa questão já na primeira página de seu livro em que anuncia seu objetivo inicial, o de

esboçar, palidamente embora, ante o olhar de futuros historiadores, os traços atuais mais expressivos das sub-raças sertanejas do Brasil. E fazemo-lo porque a sua instabilidade de complexos de fatores múltiplos e diversamente combinados, aliada às vicissitudes históricas e deplorável situação mental em que jazem, as tornam talvez efêmeras, destinadas a próximo desaparecimento ante as exigências crescentes da civilização e a concorrência material intensiva das correntes migratórias que começam a invadir profundamente a nossa terra. O jagunço destemeroso, o tabaréu ingênuo e o caipira simplório serão em breve tipos relegados às tradições evanescentes, ou extintas.

O discurso apresentado é baseado em um conceito de homem que traz as características corporais como definidoras de Homem social, histórico e cultural, embasado pelo discurso da época - de raça. Este ironizava a construção ideológica e social, hegemônica à época, e classificava o nordestino como sub-raça. E no presente, o que podemos captar dessa experiência para pensarmos o presente histórico relativo às questões dos corpos



e culturas no Nordeste do Brasil? Atentos às ficções e aos discursos que apresentam o corpo como um objeto cultural, privilegiamos a análise a partir da compreensão de ser humano integral (orgânico, material, de carne, sangue, corpo sujeito, agente e objeto de construções sociais, individual e coletivo, local e global), em contraste às concepções de corpos nordestinos descritas por Cunha.

Para Silva (2009, p. 226) “as ideias de controle social pela idealização corporal (...) percorreram outros discursos, como o militar, o que nos possibilita interpretá-las como uma das características que marcam a criação cultural da época, marca cultural da busca pela hegemonia burguesa”. A respeito da aparência dos corpos e dos determinismos advindos de preconceitos que os fixam em categorias sociais e morais, Le Beton (2006, p. 78) argumenta que aspectos ou minúcias da indumentária, “conforme também a forma do corpo ou a do rosto. Os estereótipos se fixam com predileção sobre as aparências físicas e as transformam naturalmente em estigmas, em marcas fatais de imperfeição moral ou de pertencimento de raça”.

Cunha apresenta-nos dois tipos de homem, duas concepções de corpos nordestinos. O primeiro - sertanejo - um homem viril “é, antes de tudo, um forte”, inspirando-se para isso na metáfora da rocha, em virtude da resistência e da solidez do granitoque, como engenheiro, utilizou na reconstrução de uma ponte tombada (São José do Rio Pardo), porém, sem a belezadissemada na sociedade em fins do século XIX, de um padrão europeu. O segundo, do litoral, ser humano, “ouraça” inferior, contrastado ao primeiro, o sertanejo, “raça superior se comparado aos mestiços neurastênicos do litoral” (CUNHA, 1995, 179).

É certo que a Guerra de Canudos é expressão de luta e formação humana. E nas narrativas de Cunha (1995), descobrimos duas concepções distintas de corpos nordestinos. Se no início do livro ele nos apresenta os corpos nordestinos como sendo fracos e ‘fadados à extinção, eles foram realinhados e definidos em outra categoria pelo próprio autor, no decorrer da mesma obra. Após ter se deslocado até o sertão nordestino para noticiar a Guerra de perto, vivenciado a vida dura, as intempéries do clima, do tempo, ele pôde relatar a vida dura e seca do nordestino. E este registro passou pelas diversas formas em que esses corpos dos sertanejos nordestinos, completamente fora do padrão corporal hegemônico à época, superaram as adversidades impostas pelo lugar e pelo conflito armado da Guerra de Canudos.

Nossa cultura foi escrita e reescrita a partir de um ideal de força física, virilidade, coragem, domínio, construídos historicamente como sendo um fator natural e não como condição humana. Nestas construções, de clara dominação masculina, as guerras e



conflitos tornaram-se elemento de visibilidade desse corpo – másculo, viril guerreiro.

Considerando o ser humano na sua expressão genérica - o Homem-, a perspectiva dessa investigação buscou conhecer, acolher e superar os desafios impostos pela vida contemporânea, registrando as expressões culturais do Nordeste no passado, ressaltando singularidades no modo de relação do ser humano- corpo- com o mundo, por meio dos corpos e culturas. Questionamos se esta prática continua presente nos dias de hoje.

No tempo presente há uma crise entre o que regula e o que emancipa socialmente, entre experiências e expectativas, agravadas pela crescente perda de direitos. No plano epistemológico, há uma crise no pensamento hegemônico das ciências sociais, que se basearam numa cultura e razão eurocêntrica. Para Santos (2015, p.18-9) “não está em crise “a ideia de que necessitamos de uma sociedade melhor, de que necessitamos de uma sociedade mais justa. As promessas da modernidade - a liberdade, a igualdade e a solidariedade - continuam sendo uma aspiração para a população mundial”. Neste sentido, registramos a necessidade de superar desafios impostos sobre as relações de corpos com o cotidiano histórico e social. Apontamos a reflexão crítica para oportunizar outras leituras, outras aprendizagens, outras epistemologias, enfim.

Por fim, cumpre-nos destacar que a valorização e respeito das diversas narrativas -oral, imagética, documental - que compõem a memória e a história da Guerra de Canudos, oportunizou-nos um rico material de pesquisa. A partir dele pudemos estabelecer relações entre a história passada e presente e ampliar a capacidade de reflexão crítica sobre a importância da formação integral no desenvolvimento do sujeito histórico e suas implicações na História da Educação, dos corpos e culturas de países e situações periféricas, pontos importantes para a produção de outras bases e possibilidades de reinvenção da emancipação social.

Palavras-chave: Histórias e memórias. Corpos e culturas. Canudos. Nordeste. Metáforas.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória:** ensaios. São Paulo: Ateliê Ed.,2003.



CUNHA, Euclides da. **Os sertões**: Campanha de Canudos. 6.r. São Paulo: Martin Claret, 2013.

ELIAS, Rodrigo et al. Canudos Guerra dos Brasis. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, n.º111, Ano 10, dezembro, 2014.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

NETO, Otoniel. **Os Sertões**: impressões e Pinturas. Brasília: Edição do Autor, 2011.

GONÇALVES F., José M. Prefácio: a invisibilidade pública. In: COSTA, Fernando B. **Homens invisíveis**: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Globo, 2004. (p.9-48).

PINSKY, Carla Bassanezi. (organizadora) Vários autores. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico**: perspectivas do corpo na história da educação brasileira. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. **O Corpo e suas metáforas** – do corpo e da cultura do Nordeste do Brasil no passado e no presente - é tudoNordeste? Brasília: CAPES, processoProcesso BEX 6990/14-2, 2014.

VERÓN, Eliseo. **A produção de sentido**. São Paulo: Ed. Cultrix ; Ed. Univ. de São Paulo, 1980.



MEMÓRIA TECIDA PELA FÉ: OS CATECISMOS BILÍNGUES DOS JESUÍTAS

Maria Cleidiana Oliveira de Almeida¹
Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro²
Camila Nunes Duarte Silveira³

É sabido que os jesuítas foram os responsáveis oficiais pela educação brasileira, durante boa parte do período colonial. Esse conhecimento tornou o estudo da Ordem referência no meio acadêmico especialmente para aqueles que estudam os primórdios da educação brasileira. Embora muitos estudiosos tenham direcionado seus estudos para o estudo da Ordem e a pedagogia jesuítica, os catecismos, importantes recursos utilizados na ação missionária jesuítica, mesmo sendo fontes históricas particularmente ricas, foram pouco estudados pela historiografia brasileira. Esse entendimento nos fez inferir que estudar a memória dos catecismos estabelecidos pelos jesuítas no Brasil colonial, bem como a rede de relações sincrônicas e diacrônicas que envolveram a elaboração e a inserção de tais recursos de catequese em terras brasileiras poderia coadjuvar com o meio acadêmico.

Em decorrência da natureza histórico-documental de nosso trabalho, utilizaremos como principal recurso a análise das fontes documentais escritas. A percepção de que é no conteúdo de suas fontes, por via de regra, que um pesquisador encontra os principais elementos de compreensão da problemática que norteia suas pesquisas nos levou a acreditar que, ao analisarmos os catecismos jesuíticos, tanto os seus conteúdos, quanto suas estruturas textuais, públicos alvos e formas de ensino, poderíamos dar inteligibilidade às questões que nos propusemos a responder, dentre elas, a análise de catecismos bilíngues destinados aos indígenas brasileiros.

1 Professora, efetiva de História do Instituto Federal da Bahia (IFBA), campus Vitória da Conquista; Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: cleidinha.prof@yahoo.com.br

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 Doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade e Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Membro do grupo de Pesquisa: Fundamentos em Memória, Religião, Imagem e Educação - Museu Pedagógico – UESB. Endereço eletrônico: mila-ped@hotmail.com



A palavra catecismo deriva do latim *catechismus*, e esta, por sua vez, do termo grego Κατήχισμος (*Katekísmós*), que significa instrução, que provém do verbo Κάτηχέω (*katekéô*) que, literalmente, significa ‘fazer ressoar’, ‘fazer eco’, ‘fazer ressoar como um eco’. Ou seja, o anúncio da salvação, o *Kerigma*, deveria provocar ‘eco’ no espírito e no coração do catecúmeno, para transformar sua vida e consolidar o trabalho da Κατήχισις (*katekesis*) (BELINQUETE, 2011, pp.162-163).

Ainda segundo o referido autor (2011, p.165), desde sua origem, a Igreja apostólica sentiu a necessidade de exprimir e transmitir a sua fé em fórmulas breves e normativas que atendessem a todos. A Igreja começou então a recolher o essencial da sua fé em resumos orgânicos e articulados, destinados, sobretudo, aos candidatos ao batismo. Esses escritos dariam posteriormente origem aos catecismos.

Podemos então inferir que os catecismos, livros elementares para a organização e sistematização da formação cristã, foram instrumentos usados no processo de catequização e possuem uma longa história, talvez tão longa quanto à própria história da Igreja. Presentes ao longo da sua trajetória, os catecismos tornaram-se preciosas memórias de sua tradição, ou seja, uma memória de seus ensinamentos, de suas metodologias, de suas linguagens e de suas técnicas de formação cristã, da qual a Igreja nunca se descuidou.

É importante destacar que estes catecismos eram elaborados com o objetivo de instruir os catecúmenos, mas, também, objetivavam a iluminar situações e problemas que porventura se colocassem no caminho da Igreja. Ou, mesmo, resolver problemas do Estado, ao qual a Igreja se associou em vários contextos. Os catecismos sofriam, pois, influxos dos contextos históricos no qual eram elaborados.

No período medieval, por exemplo, o ensinamento da doutrina e a formação de hábitos cristãos não careceram de centros específicos para tal fim. A própria sociedade devia ser cristã, a forma de catequese estava impressa e transmitida nas pregações, nos escritos dos teólogos, nas rezas, nas devoções, no teatro, na música, etc. O que não excluía o aparecimento de “septenários” e “elucidários” da doutrina cristã, que eram formas primitivas de catecismos (LUSTOSA, 1992, p.10).

A modernidade trouxe consigo o renascimento, o humanismo, a reforma protestante, a expansão marítima e a invenção da imprensa. Em meio a tantas transformações, o cristianismo medieval foi questionado e colocado em cheque, o que levou a Igreja a estabelecer uma nova fase de institucionalização da catequese. Esta nova fase foi marcada pelo surgimento de colégios e pela impressão de manuais ou catecismos que facilitariam a doutrinação. Foi justamente no momento em que esses manuais de catequização impressos estavam surgindo que o Brasil foi descoberto e sua colonização iniciada.



Inicialmente, apenas os jesuítas receberam autorização da Coroa portuguesa para atuarem como evangelizadores dos povos indígenas do Brasil. Escolhida pelo monarca D. João III (1502-1557), a Companhia de Jesus foi encarregada oficialmente da missão de transformar os índios em súditos da Coroa lusa, mediante a conversão (AZZI, 2008, p.13). Somente com o início da União das Coroas Ibéricas em 1580, ocorreu o ingresso de outras ordens religiosas no Brasil, como: franciscanos, beneditinos, carmelitas, mercedários e capuchinhos. Estes religiosos que aqui atuaram, publicaram catecismos de toda sorte para ajudar no mister da catequização.

Nas aldeias e cidades emergentes, os jesuítas estabeleceram colégios que, além do ensinamento cristão, instruíam os filhos dos colonos que almejavam assumir lideranças políticas ou, mesmo, ingressar na Ordem. Nos colégios ocorria uma catequese mais tradicional, reforçada pelas prescrições do Concílio de Trento (sessões XXIV e XXV) que havia dado normas obrigatórias para o processo de catequese e, mais ainda, imposto a obrigatoriedade do *Catecismo Romano*. Segundo Pires, a obrigatoriedade do *Catecismo Romano* para os párocos era insistentemente lembrada através dos documentos pontifícios e dos Regulamentos e Constituições Diocesanas (1951, p. 405).

A catequese tradicional desenvolvida nas escolas e colégios dos jesuítas poderia também ser destinada aos mamelucos, e a algumas crianças indígenas. Os negros ficavam de fora, sendo alvo de uma evangelização sumária e emergencial, muitas vezes, sob a responsabilidade dos senhores de engenho (LUSTOSA, 1992, p. 59). Somente em 1707, as *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia* apresentaram um pequeno catecismo chamado de **Forma da doutrina cristã**, destinado a todos e outro mais abreviado, destinado especialmente aos negros.

Ao perceber a diversidade de etnias e culturas indígenas, cuja distinção foi se revelando mais notória na medida em que as expedições se voltavam para o interior, os jesuítas adotaram novas estratégias de atuação que facilitassem o processo de conversão dos índios. Aproveitando o domínio da língua tupi e de outros dialetos aprendidos, os padres ampliaram as experiências catequéticas com técnicas e métodos diversificados. Peças teatrais, procissões, músicas e danças passaram a integrar o quadro pedagógico de uma catequese que foi se tornando muito mais atraente aos índios e que não poupava esforços na tentativa de sedução dos índios para a vida cristã (LUSTOSA, 1992, p. 32).

Outra estratégia utilizada foi à composição de catecismos bilíngues (português e língua vernácula). O padre Luiz Vincêncio Mamiani, por exemplo, compôs um desses catecismos na língua da nação Kiriri. Na primeira parte do catecismo de Mamiani são apresentados os primeiros elementos da fé cristã, em duas colunas, sendo a primeira na



língua kiriri e a segunda em português da época. Segue, abaixo, a oração da Ave Maria encontrada no catecismo de Mamiani e sua respectiva tradução:

Kiriri - Ave Maria motóté dó graça, pídecuféáeyembohó; canghi, crubyewatçãbótizitéá; canghicrubyenhurã dó Jesus. Bó Santa Maria dó idé Tupã dó eméfó Tupã hidiohódédibuãghéri dó ighy, nó hinhánatéighidé nó dehedi. Amen Jesu. **Português** - Ave Maria chea de graça, o Senhor he contigo, benta es tu em as mulheres; bento he o fruto do teu ventre Jesus. Santa Maria MÃY de Deos, roga por nós pecadores agora & na hora de noffa morte. Amen JESUS (MAMIANI, 1698).

Já a autoria do primeiro texto em tupi é atribuída a José de Anchieta, jesuíta que se destacou por sua rica produção literária. Ao compararmos o modelo⁴ que circulava na Europa com o catecismo de Anchieta que circulava no Brasil, é possível identificar algumas diferenças substanciais entre eles. O material catequético utilizado no Brasil eram compêndios doutrinários muito simples. A ‘suma de fé’, nesses catecismos, não era apresentada em um texto fundamentado em teses teológicas, como ocorria na Europa. Pelo contrário, as ideias doutrinárias eram apresentadas na forma dialogal (perguntas e respostas):

M. Como é que a gente irá para o céu? D. Credo em Deus, no batismo da gente feito outrora por Deus, santificando-se, vivendo segundo a lei de Deus também? M. E credes em Deus? D. Creio. M. A que chamamos Deus? D. Ao criador de todas as coisas (ANCHIETA, 1992, p.133).

No *Catecismo Brasílico* de Anchieta, o conteúdo era esvaziado do confronto de ideias. Provavelmente como recurso didático para facilitar a memorização dos conteúdos. As perguntas eram na verdade “pseudoperguntas” uma vez que faziam afirmações em forma de perguntas. Cabendo ao missionário através do breve compêndio apenas transmiti-las, como parte dos ensinamentos cristãos, não levando seus interlocutores a uma reflexão. Outro recurso de persuasão retórica era levar o catecúmeno a introjetar o conteúdo por meio de várias perguntas, sendo que muitas delas tinham as mesmas respostas. Geralmente eram respostas curtas, que mesmo sendo diferentes buscavam confirmar um mesmo pressuposto enunciado de forma diferente:

4 Usamos para essa análise inicial o *Catecismo Romano* escrito por decisão do Concílio de Trento (1545-1563). Ressaltamos que os catecismos da época Moderna eram escritos a partir de um padrão delineado pela cúria romana, o que os tornavam um compêndio doutrinário com poucas variações na forma de escrita e temas abordados (MARTINS, 1951, p.19-20).



M. Quem é criador do mundo? D. Deus. M. De que o fez? D. De nada. M. De nada fez o céu e a terra? D. De nada. M. Deus só é princípio de todas as coisas? D. Deus só. M. Havia alguma coisa antes de Deus criar o mundo? D. Nada havia (ANCHIETA, 1992, p.148).

A partir da análise do catecismo de Anchieta, também percebemos que ocorria uma tendência, nessa época, em secundarizar a doutrina e dar prioridade à prática de ensinamentos morais. Os textos catequéticos visavam eliminar crenças e hábitos que levavam os índios a terem um modo de vida desaprovado, considerado pecaminoso, como a antropofagia, a poligamia, o ócio, dentre outros. No catecismo de Anchieta, por exemplo, são encontrados trinta e nove conjuntos de perguntas e respostas sobre o sacramento do matrimônio (ANCHIETA, 1992, p.154).

Demonstrar que os catecismos bilíngues, criados pelos jesuítas e inseridos na colônia portuguesa da América, no período colonial, foram herdeiros de uma memória coletiva cristã milenar, porém, com adaptações adequadas às situações distintas, foi um dos objetivos dessa pesquisa. Uma memória coletiva que, mantida pelo sentimento de pertencimento cristão, vem perpassando a longa trajetória da Igreja Católica. Concluímos então, que a tradição cristã dos primeiros séculos e dos demais períodos da história da Igreja com suas imensas riquezas sempre estiveram presentes, inspirando a teologia da Igreja Católica, mas, sempre sofrendo influxos de épocas e lugares distintos, orientando, de acordo com as interpretações e interesses de cada contexto, as ações e modelos adotados pela Igreja, como pudemos observarmos nos catecismos inseridos no Brasil no início da Modernidade.

Palavras-Chave: Catecismos. Jesuítas. Brasil Colônia. Memória.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, José de (S.J.). **Doutrina Cristã:** catecismo brasílico. Texto em Tupi e Português. Introdução, tradução e notas de Armando Cardoso (S.J.). T.1. São Paulo. Editora: Loyola, 1992.



BELINQUETE, José. História da Catequese, Vol.I, Portugal: Gráfica de Coimbra, 2011.

AZZI, Riolando. **A Igreja Católica na Formação da Sociedade Brasileira**. São Paulo. Editora: Santuário, 2008.

LUSTOSA, Oscar F. **Catequese Católica no Brasil**: para uma história evangelizadora. São Paulo. Edições: Paulinas, 1992.

MAMIANI, Luís Vincencio. **Catecismo da doutrina christã na Brasilica** língua da Nação **Kiriri**. Lisboa: Miguel Deslandes, 1698. Disponível em: <http://biblio.etnolinguistica.org/mamiani-1698-catecismo>. Acesso em: 25 de março de 2017.

PIRES, Martins Leopoldo. **Catecismo Romano**, Petrópolis: Vozes, 1951.



POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Cristina Xavier Reis Vilas Boas¹

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados da pesquisa intitulada Política para a Formação Docente: uma análise do Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEEd/Uesb). O Parfor é um programa emergencial do governo federal instituído em junho de 2009, por meio da Portaria 09, que tem o objetivo de oferecer formação inicial e continuada aos docentes das redes estadual e municipal de ensino que estejam em regência de classe a pelo menos três anos e não possuam licenciatura.

Os objetivos específicos da pesquisa foram (i) analisar documentos específicos à política de formação, a fim de compreender as questões de ordem administrativa, política e pedagógica do programa referente às esferas federal, estadual municipal e institucional (Uesb); (ii) avaliar os fatores que favorecem e/ou dificultam o cumprimento das funções/ações de cada esfera do programa e (iii) analisar os pontos de vista dos membros participantes (coordenadores, docentes e discentes) sobre o programa a nível institucional (Uesb).

A pesquisa representou a busca de uma melhor compreensão sobre a atual política de formação de professores em nosso país, conforme nos lembra Kuenzer (1999, p. 166) ao falar sobre a importância de entender as novas propostas e suas contradições e, se necessário, propor alternativas que visem ao desenvolvimento de relações mais democráticas.

METODOLOGIA

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da rede estadual de educação (BA). Endereço eletrônico: cristinavilasboas2011@gmail.com



A pesquisa teve como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico dialético. Ao tomar esse arcabouço teórico como base para a pesquisa, buscamos a construção de um referencial que colaborasse para a compreensão de uma realidade histórica e social específica, assim como para a identificação das possíveis contradições existentes no processo de implementação de uma política para formação de professores em andamento no país, isto é, analisar o Parfor na Uesb, estudá-lo em seus aspectos administrativos, políticos e pedagógicos, a fim de compreendê-lo como uma realidade concreta na qual se encontram múltiplos fatores que constituem essa totalidade, buscando a compreensão das relações e inter-relações presentes na dinâmica desse programa e nos diversos significados atribuídos por seus membros participantes.

Concordamos, dessa forma, com Konder (2000, p. 39) quando explica a dialética como uma “maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecermos a constante emergência do novo na realidade humana”, fugindo da aparência e buscando compreender em profundidade a essência dessa realidade, ainda que a reconheça como provisória, uma vez que se encontra sempre em transformação.

O tipo de pesquisa utilizado no estudo foi a pesquisa avaliativa, entendida como metodologia de avaliação em políticas públicas. Apesar de recente no Brasil, ela tem se desenvolvido pela necessidade e interesse de se avaliar as ações do Estado. Segundo Belloni, Magalhães e Sousa, a pesquisa avaliativa apresenta dois princípios básicos que estão presentes nas pesquisas das ciências humanas: (1) contribuir para o avanço do conhecimento em relação ao objeto de estudo/avaliação e (2) submeter-se ao rigor conceitual e metodológico típicos do método científico atendendo aos critérios de validade e confiabilidade (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2000, p. 46).

A pesquisa foi realizada na Uesb, instituição que possui estrutura *multicampi*, sendo os procedimentos utilizados a análise de documentos oficiais do programa, entrevistas realizadas com sete coordenadores e aplicação de questionários com 54 docentes e 46 alunos-professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com as diretrizes gerais do programa, o estado e os municípios têm a responsabilidade de arcar com as despesas de alimentação, hospedagem e transporte dos alunos-professores, além da oferta de bolsas e do pagamento dos professores substitutos



durante o período das aulas. Mas, os dados coletados apontam que, gradualmente, muitos foram se eximindo desses compromissos, sendo os mesmos transferidos para os próprios discentes. Eis a resposta de um entrevistado,

Alguns municípios sim, outros não. Agora o estado fazia. Quem era do estado recebia uma bolsa que vinha no contracheque, todos os professores do estado recebiam a bolsa. E quem era do município, alguns municípios faziam essa contrapartida, outros não. Tinha um município que ele alugava uma casa aqui para os alunos, como era um curso a cada semana, mas tinha municípios que não faziam nada. Teve município que nem professor substituto eles queriam colocar, eles firmaram o convênio, mas depois não quiseram assumir. (Entrevista SC-5).

Os relatos e também os questionários aplicados com os docentes e alunos-professores indicaram que o estado e alguns municípios, apesar de terem assinado um convênio, não tiveram nenhum constrangimento em descumpri-lo parcial ou totalmente, o que demonstra a fragilidade do acordo de colaboração entre os entes federados, revelando a necessidade de diretrizes mais específicas que estabeleçam mecanismos de responsabilização pelo descumprimento das atribuições pelos entes federados, a fim de que os alunos-professores possam, de fato, terem seus direitos preservados e respeitados.

Como o programa oferece cursos nos três *campi* e em polos criados em alguns municípios, existe uma diferença significativa na estrutura física. Nos *campi*, os alunos têm a possibilidade de usufruírem da estrutura da universidade, como cantina, biblioteca, laboratório de informática, dentre outros, apesar da organização dos horários das aulas dificultar sua utilização; já os polos representam espaços disponibilizados nos municípios, quase sempre, escolas estaduais ou municipais, que se transformam em “espaços acadêmicos temporários”, nos levando a concordar com Nascimento (2012, p. 98), quando afirma que “a ausência de uma infraestrutura adequada favorece a exposição de alunos a cursos de baixa qualidade e a precarização do trabalho do professor”. Mas as entrevistas indicaram situações adversas em ambos. Eis alguns relatos,

Uma outra dificuldade era o espaço físico, quando coincidia de todas as turmas estarem ao mesmo tempo, a gente ficava sem espaço para os alunos se alocarem, eram quatro turmas divididas em quatro semanas, mas muitos feriados, quando coincidia de ter duas ou três turmas, a Uesb não tinha espaço físico, isso causava um grande problema para nós (Entrevista SC-5).

Não é que negam nada para a gente, mas as coisas demoram, você não tem



estrutura adequada de funcionamento, a gente funciona em colégio lá, o colégio é legalzinho, tudo tranquilo, não é nada insalubre, mas é diferente daqui. Não é a mesma estrutura que a sede tem (Entrevista SC-6).

Podemos perceber pelo relato do SC-5 que mesmo os cursos acontecendo na sede, ocorreram problemas relacionados com a falta de espaço físico disponível para os alunos do Parfor, sendo também relatadas dificuldades de acesso aos laboratórios de informática da universidade.

Apesar de entrevistados terem informado que não tiveram problemas com relação à biblioteca, também ocorreram relatos da necessidade do uso de xerox em função da não existência de uma biblioteca ou da ausência de materiais específicos para determinados cursos na biblioteca existente. Dois motivos foram apontados como básicos, a não aquisição de livros por parte do programa e a não existência do curso na modalidade regular no *campus* da universidade.

Por outro lado, o quadro docente foi reconhecido por grande parte dos envolvidos no programa como um de seus pontos fortes. Em sua maioria, são professores efetivos da Uesb ou de outras instituições públicas, com graduação e pós-graduação na área e experiência no ensino superior.

Apesar de todas as observações e críticas apontadas sobre o programa, o reconhecimento da maioria dos entrevistados sobre o acento positivo que a formação oferecida tem dado aos alunos-professores é inegável, no que se refere à melhoria de sua prática pedagógica e ao reconhecimento da aprendizagem dos alunos, mesmo com a identificação das fragilidades do programa e de não existir um mecanismo de avaliação formal do Parfor na instituição, sendo essa avaliação alicerçada nas falas dos alunos, nas observações em sala de aula e nas produções de atividades realizadas ao longo do curso, o que revela uma contradição.

Esse reconhecimento por parte de coordenadores, também foi registrado nos questionários aplicados aos docentes e discentes, pois ao ser perguntado se o Parfor cumpria com a finalidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica, 28 (51,9%) dos docentes concordaram parcialmente e 19 (35,2%) concordaram totalmente; entre os discentes o quantitativo foi ainda maior, 13 (28,3%) e 32 (69,6%), respectivamente, demonstrando um alto índice de aprovação por parte de ambos sobre o programa.

CONCLUSÃO



Ao buscar compreender o processo de implementação do Parfor na Uesb e a visão de seus membros participantes (coordenadores, docentes e discentes) sobre o programa, buscamos entender a percepção dos mesmos sobre ele e também a dinâmica do contexto no qual ele se encontra inserido.

Nascimento (2012, p. 124) ao realizar um estudo sobre o programa na Universidade Federal do Pará e identificar, apesar das dificuldades enfrentadas, o elevado índice de satisfação dos alunos por estarem em uma universidade pública federal, revela a “contraditoriedade do sistema capitalista que oferece uma formação sem qualidade ao professor da educação básica e mesmo assim o professor se satisfaz com a educação precária”, levando-o a não lutar por uma formação melhor. Essa situação parece se repetir em nosso estudo, mas não apenas por parte dos alunos-professores, como também, dos coordenadores e docentes. Apesar das fragilidades do programa citadas anteriormente pelos sujeitos da pesquisa, um dos pontos fortes do programa, indicado por 25 (46,3%) dos docentes é, justamente, a oportunidade de formação dada aos alunos-professores.

Entretanto, apesar da aceitação do programa, a análise dos dados nos mostrou diferentes dificuldades enfrentadas para a implementação do programa, sendo a mais citada entre os sujeitos da pesquisa o não cumprimento das contrapartidas por parte do estado e dos municípios, prejudicando a efetiva participação ou mesmo a permanência dos alunos-professores no programa, o que nos revelou outra fragilidade – a concretização do regime de colaboração entre os entes federados. Essas fragilidades apontam para a necessidade de uma séria avaliação do programa a fim de que ele cumpra com o seu principal objetivo – a melhoria da educação básica.

Palavras-chave: Política Educacional. Formação de Professores. Parfor.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Lúcia Costa de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época. v. 75).



BRASIL. **Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Brasília/DF, 2009.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Revista Educação e Sociedade.** Ano XX, nº 68 [número especial], 1999, p. 163-183.

NASCIMENTO, Denise de Souza. **A Expansão da Educação Superior e o Trabalho Docente** – um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA. Dissertação de Mestrado. UFPA. Belém, 2012.



O ESPAÇO DO PROJETO DA RÁDIO NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES

Maria da Conceição Nascimento Marques¹
Imaira Santa Rita Regis²
Maiara Hora da Cruz³

O Projeto A Rádio da Escola na Escola da Rádio, vinculado ao Grupo de Geotecnologias – GEOTEC, do Mestrado Profissional em Gestão, Tecnologias em Educação – GESTEC em 2015 e 2016 incentivou o trabalho de produção do conhecimento, através da pesquisa científica na educação básica para ser realizada pelos estudantes do Ensino Médio nos Colégios da Polícia Militar Dendezeiros e Lobato, modificando a perspectiva curricular, onde “ [...] todos os atores e atrizes educativos podem desenvolver a condição de sujeitos da aprendizagem e do currículo” (MACEDO, 2007, p 67) , transforma assim o espaço da escola ao contribuir para que o estudante saia da sala de aula para conhecer o mundo, a sua realidade.

Ou seja, para mudar o mundo é preciso conhecê-lo; ninguém muda o que não é capaz de conhecer, ninguém muda o que não conhece. Educar, ensinar, mais do que nunca, deve ser um ato político e de rebeldia – aprender também. (SOUZA, 2009, p. 136).

Observar se a realização desse tipo de atividade pedagógica que valoriza a produção do conhecimento, com a participação principal dos educandos, uma vez que “[...] não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.” (FREIRE, 2007.p.43) essa ação ocorre através da pesquisa realizada pelos próprios jovens do ensino médio sobre o bairro onde eles moram, o colégio que estudam e a sua cidade, transforma a práxis pedagógica na escola de maneira significativa com o objetivo de apresentar como verdade

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

2 Professora da educação básica da rede estadual da Bahia (SEC). Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do Grupo de Geotecnologias em Educação-GEOTEC – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Brasil. Endereço eletrônico: imairaregisrgs@gmail.com

3 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Pesquisadora do grupo GEOTEC - Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade, da UNEB. Psicóloga que compõe o Núcleo psicossocial do Colégio da Polícia Militar. Endereço eletrônico: maiarahoraa@gmail.com



que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22).

As ações pedagógicas entre estudantes e professores são construídas a partir das categorias história, memória, manifestações culturais, tecnologia, lugar e currículo. Este último não é preso a quadros e planejamentos fixos, a ideia de currículo fechado, porque na visão de Roberto Sidnei Macedo “[...] o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não permitem elucidar” (MACEDO, 2007, p.25), indo além da própria matriz curricular, para valorizar o currículo oculto, as demandas dos jovens, os quais aproveitam para montar o currículo ao explorarem o conceito de lugar, “cada lugar é, à sua maneira, o mundo.” (SANTOS, 2006, p. 213), investigando seus espaços, na escola e fora dela, construindo conhecimento do mundo nos quais estão inseridos, onde as tecnologias estão cada vez mais presentes, para atender as necessidades atuais dos estudantes, da escola e da educação como um todo.

É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. (FREIRE, 1996, p.14).

As ações não podem estar presas somente ao treino e as exposições de informações, sendo difícil trabalhar com a concepção de formação que não aprisiona o sujeito, estando na sala de aula, diante das exigências formais, e para avançar a metodologia utilizada pelo projeto da Radio é a sócio interacionista. Esta que ocorre através de atividades realizadas no turno oposto das aulas regulares, com um grupo de estudantes que são motivados a fazerem estudo e análise de textos referentes às categorias utilizadas no projeto da Radio, buscando dinamizar o espaço ou até mesmo buscar outros espaços. “A conquista e o controle do espaço, por exemplo, requerem antes de tudo que concebamos o espaço como uma coisa usável, maleável e, portanto, capaz de ser dominada pela ação humana” (HARVEY, 1992, p. 231).

Cada grupo de jovens com dois ou três componentes escolhe um tema relacionado à sua realidade e iniciam a pesquisa escolhida. Encontram subsídios nas leituras, discussões, formação específica através de oficinas sobre as categorias utilizadas no projeto, além de outras que podem surgir a depender do objeto de estudo de cada um, a pesquisa



colaborativa revela o mundo dos jovens e o seu olhar sobre o seu lugar. “[...] cada lugar é singular, e uma situação não é semelhante a qualquer outra.” (SANTOS, 1988, p. 21). Dessa forma os estudantes conseguem perceber a variedade de possibilidades que existem ao seu redor e a diversidade que aparece aos seus olhos quando começam a pesquisar, ao visitar os lugares, entrevistar pessoas, olharem fotografias, ouvirem comentários acerca do espaço habitado e descobrem que muita informação não está nos livros e que eles não teriam a chance de conhecer se ficassem somente nos espaços da sala de aula. São saberes apresentados e convertidos em conhecimentos que podem ser divulgados, socializados aos outros componentes de outros grupos e da escola.

Enquanto o saber sistematizado, com densidade epistemológica, pode ser adquirido em cursos, treinamentos e capacitações, o ser educador vai se construindo com o saber adquirido na teia das relações historicamente determinadas, que vão construindo as dúvidas, perplexidades, convicções e compromissos. (GADOTTI, 2005, p. 64)

Uma das maiores conquistas é ver o desenvolvimento dos estudantes e as mudanças reais em relação a elementos importantes para o desenvolvimento do processo pedagógico: oralidade, poder de argumentação e segurança demonstrados por eles ao longo do caminho, nas reuniões realizadas na escola, durante as aulas regulares, nas apresentações em eventos e na organização das atividades, desde as pequenas comemorações dos aniversários no grupo até a realização de eventos de finalização do ano do Projeto da Rádio.

Professores e juventude são os sujeitos históricos e sociais, os únicos possíveis, na defesa pela escola pública e gratuita, na defesa do direito de ter acesso e usufruir de todo o patrimônio científico e cultural da humanidade. [...]. (SOUZA, 2009, p. 136).

Esse comportamento dos estudantes ao olharem com curiosidade para os lugares nos quais se encontram, querendo investigar e apresentar os resultados alcançados, faz com que se sintam sujeitos do processo da aprendizagem, uma vez que possuem autonomia para escolher o tema e construir a partir das leituras, observações e análises suas produções científicas. “Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).



Um salto qualitativo no crescimento dos jovens, enquanto sujeitos, demonstram maturidade e integração com os estudantes e professores da sua escola e de outros colégios, além de respeito e seriedade nessas relações. Os jovens participam de atividades pedagógicas que saem do formato atual de salas de aula ainda travadas em padrões tradicionais, abrem possibilidades de olhares diversos e descobertas de novos lugares enriquecendo a diversidade na produção do conhecimento que dinamiza a vida através da produção de novos saberes, junto com os professores, ambos se transformam em sujeitos da produção do conhecimento, cada um ocupando um lugar.

Palavras-chave: Currículo. Escola. Lugar. Conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs.) **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. 136 pgs.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna cultural.** São Paulo: Loyola, 1992.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2007. 140 pgs.

_____. **Currículo, Diversidade e Equidade:** luzes para uma educação intercrítica. **Salvador:** EDUFBA, 2007. 172 pgs.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado:** fundamentos teórico e metodológico da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SOUZA, Gilberto. Das luzes da razão à ignorância universal. In: COSTA, A. FERNANDES NETO, E. SOUZA, G. **A proletarização do professor:** neoliberalismo na educação. São Paulo: Sundermann, 2009.



O ALUNO/TRABALHADOR: UMA REFLEXÃO SOBRE AS DIFICULDADES PARA SE ALFABETIZAR NO BRASIL

Maria da Solidade Teixeira Fernandes¹

INTRODUÇÃO

Para Costa (2008), a alfabetização, fazendo parte do contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA – tem apresentado um quadro de conflitos, pois os alunos retornam à escola depois de um longo período sem usufruir do seu direito à educação. O motivo que levou esse aluno a deixar a escola é geralmente o mesmo que exige o seu retorno – o trabalho. Esses jovens e adultos trabalhadores fazem parte de uma parcela da população marcada pela exclusão e pela marginalização.

A alfabetização encontra-se na pauta de discussão de importantes fóruns, órgãos e instâncias por todo o país, porém, esse interesse, como se sabe, não é nenhuma novidade. Ao observar a história da educação nacional, encontrar-se-á pista sobre como vem sendo tratado esse tema. No Brasil, o quantitativo de pessoas analfabetas é muito grande, com idade igual ou superior a quinze anos. Portanto, conhecer alguns aspectos sobre esse período da Educação de Jovens e Adultos contribui para a construção de um país, mais cidadão, pois é um instrumento básico para o exercício da cidadania, principalmente, quando se trata do aluno que deixou de estudar para trabalhar e, anos depois retorna para cursar a escola formal e aprender a ler, escrever e interpretar.

A alfabetização compreende o aprendizado do alfabeto e de seu uso como código de comunicação entre as pessoas. De uma forma mais ampla, a alfabetização é entendida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e suas variações. Esse processo não se resume apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas, na capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento crítico e reflexivo sobre o ser/estar no mundo.

Esse é o mesmo pensamento de Paulo Freire. Muitos são os conceitos e metodologias usados na alfabetização. Para o autor, tem um significado mais abrangente, na medida em que, vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, “possibilita

¹ Professora Formadora do Programa Todos Pela Alfabetização - TOPA/Imborés, Brasil. Endereço eletrônico: msteixeiraf@hotmail.com



uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68).

Para Costa (2008), pensar a alfabetização dentro da educação de jovens e adultos implica, sobretudo, voltar o olhar para os sujeitos, e sua realidade, no seio das relações sociais de produção da sociabilidade do capital. A realidade dos jovens e adultos brasileiros está presente em indicadores que apontam um percentual de 12,9 milhões de analfabetos, para pessoas acima de 15 anos e de 23 anos de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios (Pnad) divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e 23,6% para aqueles com mais de 15 anos, identificadas como “analfabetos funcionais”.

O trabalho tem sido prioritário para aqueles que não podem escolher profissionalizar-se via educação formal, mas que necessitam, muito cedo, prover sua sobrevivência. É neste sentido que se busca desvelar quais e como devem ser as condições para resgatar o acesso ao conhecimento produzido social e cientificamente, no sentido de propiciar, no futuro, melhores condições de trabalho e de vida para os jovens trabalhadores.

Para Gadotti e Romão (2000, p. 32), o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência de uma sociedade injusta, desestruturada que para combatê-la tem que conhecer as condições de vida do analfabeto, pois sem conhecer as causas, se torna difícil acabar, ou reduzir o analfabetismo, mas esse reconhecimento não pode ser apenas teoricamente, o que pode ser facilitado quando o educador faz parte do próprio meio. A Educação de Jovens e Adultos não deve ser considerada só no impacto da qualidade de vida da população atingida e sim nas possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno trabalhador.

Justifica-se este, uma vez que, ao se pensar a alfabetização - dentro do quadro da educação de jovens e adultos - e o mundo do trabalho, deve-se considerar que, na atual conjuntura que se vive, as relações que se constituem na escolarização básica necessária, podem possibilitar, ou não, a inserção, a permanência e também a mobilidade dos educandos(as), com seus percalços, nesse mundo.

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre as dificuldades que o aluno trabalhador encontra no processo e nas práticas pedagógicas e as possíveis contradições e incertezas entre o alfabetizar e o trabalhar. É uma revisão bibliográfica, com base em alguns autores como, Freire (1991), Gadotti e Romão (2000), Costa (2008), dentre outros.

METODOLOGIA



O trabalho desenvolvido seguiu os preceitos do estudo exploratório, por meio de uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2008, pág. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos”.

Nesta perspectiva, a proposta do referido autor, foram utilizadas as seguintes etapas:

1ª etapa – Fontes: A seguir, estão descritas as fontes que forneceram as respostas adequadas à solução do problema proposto: Foram utilizados livros que abordam a temática em português, disponíveis em bibliotecas como, *A Educação na Cidade* de Paulo Freire; *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos*, do MEC, entre outros; artigos científicos sobre a temática foram acessados online, na base de dados Scielo, dentre outros; Para a seleção das fontes foram consideradas as bibliografias que abordassem a alfabetização com alguns conceitos, suas práticas discursivas, valores em conflitos, um pouco de sua história e algumas concepções; sobre a educação no mundo do trabalho; o trabalho como princípio educativo e a necessidade do trabalho à vida do ser humano para se observar as dificuldades que o aluno/trabalhador encontra para se alfabetizar. *2ª etapa - Coleta de dados:* A coleta de dados seguiu a seguinte premissa: *Leitura Exploratória* de todo material selecionado (leitura rápida que objetiva verificar se a obra consultada é de interesse para o trabalho); *Leitura Seletiva* (leitura mais aprofundada das partes que realmente interessam); *3ª etapa – Consulta à literatura:* Registro das informações extraídas das fontes em instrumento e local específicos com base em autores, ano, e estudos realizados, antes. *4ª etapa – Resultados e Discussão:* Nesta etapa foi realizada uma leitura analítica com a finalidade de ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitassem a obtenção de respostas ao problema e análise da pesquisa. Descreveu-se as possíveis conjecturas que o alfabetizando faz, desde os primeiros riscos até estar lendo, escrevendo e interpretando textos, em um cenário conturbado político, econômico e socialmente difícil, revelando assim, as incertezas com as quais o aluno/trabalhador convive. *5ª etapa – Conclusões:* Categorias que emergiram das etapas anteriores foram analisadas a partir do referencial teórico relativo à temática do estudo, chegando às respostas inqueridas. E por fim:

6ª etapa – as referências: conjunto de elementos das obras consultadas (como título, autor, editora, local de publicação e outras).



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A abordagem aqui, se baseia em descrever o processo de alfabetização, observando os passos que o aluno supõe serem corretos e, registra, perpassando o simples ato de codificar e decodificar para obter o conhecimento de analisar, refletir e criticar, mudando assim o estado de coisas a sua volta, quer seja, na escola e/ou no trabalho. Sabendo que se escreve riscando traços retos e curvos, ou fazendo letras, o alfabetizando jovem ou adulto inicia suas tentativas de escrita da mesma forma que a criança pequena inicia suas tentativas de fala. Às vezes, começa de modo difuso, com uma garatuja. Usando o que sabe ou pensa saber sobre a escrita, o alfabetizando vai ampliando cadavez mais suas descobertas. Neste processo, ele se vale dos conhecimentos que tem da escrita e dos resultados obtidos com suas tentativas de escrever.

Se escreve uma palavra com poucas letras e depois percebe que ficou difícil ler o que escreveu, aumenta o número de letras. Neste sentido, pesquisa desenvolvida por Ferreira (1995) com adultos pouco ou não escolarizados, no México, indicou que esses sujeitos desenvolviam produções escritas semelhantes às das crianças, no que se refere à passagem pelas mesmas fases psicogenéticas: escrita pré-silábica, escrita silábica, escrita silábico alfabética e escrita alfabética. Diferenciando-se das crianças, eles apresentavam, no entanto, sempre uma clara distinção entre escrever e desenhar, sempre estes diferenciavam grafias de números de grafias de letras, e identificavam caracteres que não se podia ler (utilizando uma linguagem mais elaborada, os classificavam, por exemplo, como: “letras dos chineses ou japoneses”, “símbolos zodiacais”, etc.).

Se começa a perceber que errou ao usar determinada letra para representar determinado som, faz substituições até chegar ao que é convencional. Se começa a perceber que errou ao usar determinada letra para representar determinado som, faz substituições até chegar ao que é convencional. No esforço de pôr no papel o que quer dizer, o alfabetizando encontra problemas e busca saídas. Nesta situação, escreve e pensa sobre o que escreveu, e procura escrever de forma mais adequada. Enfim, o alfabetizando busca compreender como a escrita funciona. Faz isso se valendo, também, dos textos com os quais tem contato e das informações fornecidas pelo professor e pelos colegas. *É desta forma que o alfabetizando se alfabetiza.* Somando a isso uma situação conturbada.

O atual cenário mundial, marcado pela política neoliberal, trouxe desastrosas mudanças para o mundo do trabalho. No Brasil, desde os anos 1990, ganhou força



a economia globalizada. O desemprego aumentou e, na linha de produção, houve uma transformação com a informatização. Com isso, as empresas eliminaram postos de trabalhos e, conseqüentemente, ocorreu o aumento do trabalho informal e precarizado, sendo esta a tônica da conjuntura do mundo do trabalho. Como consequência desta situação o aluno/trabalhador que tem pouco conhecimento e não estar qualificado, acaba por sofrer exclusão, muito mais do que outros indivíduos.

CONCLUSÕES

As práticas pedagógicas realizadas na alfabetização, geralmente são diferentes dos processos didáticos e metodológicos comuns, em inúmeras concepções, e do modo como os sujeitos identificam a especificidades dos jovens e adultos, apesar de algumas mudanças ocorridas, ultimamente. Observa-se vários aspectos relevantes sobre a relação educação/trabalho, bem como, as dificuldades em desenvolver, na prática, a integralidade da referida proposta pedagógica. Após análise e reflexão, conclui-se que, são muitos os entraves e dificuldades que esses alunos trabalhadores enfrentam, pois, a alfabetização, é uma forma desafiadora de compreender e atuar no mundo, uma vez que, na atual divisão de classes do trabalho eles são marginalizados.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Trabalho e Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.** Censo. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: 5^a a 8^a série.** Brasília: Secretaria de Educação, 2002.

COSTA Cláudia Borges. **O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. Acesso em 16/04/2017. Goiânia 2008.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Primavera, 1991.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 1995. In: MOURA, M da G. C. Educação de jovens e adultos no Piauí – 1971 a 2002. Disponível em; www.sbhe.org.br. Acesso em: 17/04/2017.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.



A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DO PERCURSO DE TORNAR-SE DOCENTE DE DUAS PROFESSORAS¹

Maria Elizabete Souza Couto²
Leila Pio Mororó³

INTRODUÇÃO

Este trabalho descreve e analisa o percurso de duas professoras na sua trajetória profissional e de formação na tentativa de compreender como cada professor constrói, desconstrói e reconstrói esse percurso, considerando a entrada na profissão, a formação e o aprender a ser docente.

A trajetória profissional começou a ser estudado no final do século XX, a partir de significados diferenciados e com subsídios da Psicologia (Freud, Erikson, Robert White, Vailant etc.) e da Sociologia (Escola de Chicago). Lançando mão da metodologia da história oral, e outros procedimentos relativos, os estudos dessa área buscam compreender a trajetória profissional do professor e os determinantes desse percurso.

Huberman (1995), a fim de compreender o ciclo de desenvolvimento profissional, elege a perspectiva da 'carreira', considerando a exploração e a estabilização como parte de um ciclo de desenvolvimento⁴.

Segundo o autor, a docência vivencia várias etapas que caracterizam esse desenvolvimento. A primeira é identificada como a entrada na profissão, o tateamento, que se inicia com o ingresso até os três anos. Um período marcado por diferentes motivações. É a fase da descoberta - relacionada ao entusiasmo e exploração de novas situações - e da sobrevivência - ligada ao choque da realidade. Dos quatro a seis anos de inserção na carreira docente começa a fase da estabilização, consolidação de um repertório pedagógico e envolvimento com as questões da escola e dos alunos. Dos sete aos vinte e cinco anos é o momento da diversificação e do questionamento. Nesse momento,

1 Esta pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa no Estado da Bahia - FAPESB.

2 Professora Titular na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

3 Professora Plena na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

4 A exploração é o momento da opção provisória, experimentando mais de um papel. Quando essa fase é bem sucedida, passa-se à estabilização



começam os desencantos, a crise existencial e os questionamentos são marcados pela certeza e também pelas angústias da própria profissão. Dos vinte e cinco a trinta e cinco, é fase da serenidade, do distanciamento afetivo e do conservantismo. Dos trinta e cinco a quarenta e cinco anos de docência, é o período do desinvestimento (sereno ou amargo), e o balanço de suas vidas e trajetória profissional, que se traduz em críticas ao sistema de ensino, aos colegas, aos alunos etc.

Estrela (2010), apresentando o estudo de Gonçalves (2000), considera que cada fase tem pontos positivos e negativos. Segundo a autora, no início da profissão (1-4 anos), o ponto positivo é a alegria da descoberta; e como pontos negativos, o choque do real e a falta de preparação; entre 5 e 7 anos, a afirmação profissional, a aquisição de confiança e a segurança são considerados como positivos, como negativos a desilusão e o sentimento de estagnação; na fase da divergência (8-15 anos), o empenho, o interesse e o desejo de experimentar novas situações são os pontos apontados como positivos dessa fase, e como negativos a desmotivação, o desinteresse, a rotina e a conservação; na fase da serenidade (15-20/25 anos), são pontos positivos a reflexão, a ponderação e o sentimento de ter valido a pena; já os negativos são o desencanto, o desinvestimento e o conformismo. Por fim, na fase da renovação de interesse ou do desencanto (20/25-40 anos), retoma o (re) interesse pela atividade docente, a (re)atualização profissional e o desejo de acompanhar o novo. A falta de entusiasmo, o sentimento de frustração, o carácter penoso da atividade docente e a obsessão pela apresentação são os pontos considerados como negativos. Tais características vão demarcando o sentimento para com a profissão.

Para Farias (2000), as expectativas dos professores que estão na fase da entrada reportam-se a estabilidade na carreira, enquanto aqueles que estão na fase consolidação, além de especializarem-se, preocupam-se em contribuir para a formação geral. Na fase de diversificação, os professores apresentam expectativas de continuarem a especializar-se para melhorar a atuação docente nas escolas. A maior expectativa para os professores do ciclo de estabilização remete-se aos anos de trabalho que faltam para aposentadoria.

Para Moraes e demais autoras (2014), concordando com Nóvoa (2010), a vida pessoal é indissociável da vida profissional. Caminham juntas, complementando e influenciando nas tomadas de decisões. Assim, a carreira profissional está “permeada de valores, crenças, gostos e experiências formadas ao longo da sua vida, nas mais variadas situações de relações sociais” (MORAIS *et all*, 2014. p. 10-11).

METODOLOGIA



Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, considerando as singularidades e as particularidades dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), com o objetivo de compreender suas trajetórias profissionais na docência, como entraram na profissão e o seu desenvolvimento.

Participaram duas professoras da Educação Básica (Maria e Carmem - nomes fictícios), com as quais foram realizadas entrevistas não estruturadas e que tinham uma natureza aberta, cujo desdobramento das questões foram fluindo na medida em que iam retratando seus movimentos na profissão.

Para análises dos dados, foram eleitas como categorias a entrada na profissão, a formação e o aprender a ser professora.

DUAS TRAJETÓRIAS QUE SE ENCONTRAM

A entrada na profissão de Maria e Carmem foi marca pela descoberta, mas também pelo choque da realidade, a falta de preparação, o encontrar-se sozinha e a frustração e indignação ao deparar-se com novas situações (HUBERMAN, 1995). Elas começaram a ensinar em escolas da rede municipal de ensino, em uma cidade no interior da Bahia.

Eu tinha 16 anos, [e comecei] trabalhando com adultos. [...] não tinha formação no Magistério [e 1º Grau - ensino médio] [...] e tinha vontade de trabalhar [e participou de] um curso rápido que teve no município. Foi um projeto de educação. E aí, foi todo um processo de aprendizagem, de descoberta. [...]. Eu ficava preocupada e sozinha, [os alunos] eram adultos. A gente começou a trabalhar e o que foi bom desse início foi aprender sobre Paulo Freire. [...] e seu trabalho com adultos. Então, se trabalhava muito a palavra geradora. [...] E tinha muitas dúvidas, necessidade de aprender mesmo. Nenhum conhecimento, nenhuma experiência [...] e todos os conflitos de um início (Maria).

[...] o desejo de fazer o magistério foi do meu pai. Até que eu fiz magistério. [...] depois percebi que foi bem precária. Depois, quando fui ensinar, toda empolgada porque o estágio foi cheio de ilustração. Fiquei empolgada. Fui trabalhar na zona rural (risos), foi que entrei em choque, eu falei: - Meu Deus! Nada do que eu estudei tem a ver com a prática e as necessidades,



e agora? [...] uma classe multisseriada, com alunos pra alfabetizar! Lembro que eram 40 alunos. [...]. Passei lá dois anos letivos, acredito que os alunos não conseguiram ser alfabetizados e eu sai muito frustrada de lá em relação ao magistério (Carmem).

Maria e Carmem concluíram a graduação (PROAÇÃO) no final dos anos 2000. Um curso em parceria entre a Universidade e prefeituras para formar professores que estavam na docência e ainda não tinham a formação em nível superior. Formação que, segundo elas, foi valorizada, que amadureceu e fortaleceu a prática, ajudando-as a continuar na profissão.

Eu fiz o curso do PROAÇÃO⁵. [...] essa formação tem influenciado, tem ajudado, tem trazido resposta pra prática do professor. [...]. A formação permite enriquecer muito o trabalho. É notório que a gente teve o privilégio de fazer um curso muito bom. [...] ajudou a melhorar nossa prática. [...] o curso te amadurece como pessoa e como profissional. Deu mais embasamento (Maria)

Quando estava no PROFA [curso de formação continuada], comecei o PROAÇÃO (Carmem).

Em relação ao aprender a ser professora, Maria e Carmem destacaram a contribuição teórica de alguns autores, destacando, assim, que a formação já estando na docência foi importante, visto que:

acho interessante é como Paulo Freire vê o outro, vê esse aluno. Pode ser adulto ou criança, é uma pessoa. E essa criança também [...] tem as necessidades, tem o seu querer. E a gente tenta trabalhar. Então, sempre olhar esse aluno como uma pessoa. [depois vieram os estudos] de Emilia Ferreiro [...] E isso te leva a buscas, a essa construção profissional, a esse refazer, reiniciar. [...] Toda vez que pego uma turma, aquela turma é única (Maria).

Então, foi assim, muito interligada – prática e teoria – e aí comecei a me apaixonar pelo [estudo] de Emília Ferreiro. [...] aí minha autoestima cresceu. Ai me empolguei! Comecei a produzir as atividades. [...] foi um momento de retorno em relação ao trabalho e pra mim também como profissional. [...] foi produção e formação. Eu construí uma prática. [...] embora tenha sido um curso coletivo, pra vários professores, mas eu construir minha prática individual. [...] o que estou percebendo

5 Programa especial de formação de professores em nível superior desenvolvido pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC entre os anos de 1998 a 2009.



ao longo do tempo é que ela não dá conta dos anos seguintes. Todo ano você tem que refazer (Carmem).

Maria e Carmem começaram a docência em momentos e lugares distintos, mas, no momento da pesquisa, trabalhavam na mesma escola e participaram da mesma formação em nível superior. O compromisso, o ser e o estar escola como profissional fizeram parte das duas trajetórias. Entretanto, Carmem sentiu a mudança do local de trabalho. Trabalhando há um bom tempo em escola da zona rural, sentia o impacto das diferenças entre os dois locais de trabalho.

Eu vim de um lugar considerado zona rural, mas de um trabalho muito coletivo. As discussões enriqueciam. O problema de um é do outro. Foi uma perda muita grande! Pra mim foi um choque! Aqui [cidade] você está no seu quintalzinho. [...], mas não se aprende [assim], [...] a gente depende do coletivo. (Carmem)

Alguns autores afirmam que também as mudanças no local de trabalho podem provocar no professor o retorno a algumas características de fases do início da atividade profissional, exigindo do mesmo uma nova readaptação e o desenvolvimento de outras aprendizagens profissionais. Confirmando, portanto, a afirmação de Huberman (1995, p. 38) de que a carreira profissional é “um processo e não uma série de acontecimentos”.

Como afirma Maria.

Essa questão do profissional é uma construção. [e] não acabou! Consegui avançar muita na minha construção como profissional e na prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, tentamos descrever e analisar a trajetória profissional, o percurso formativo e como aprenderam a ser professoras de Maria e Carmem. Quando iniciaram na docência, ainda não tinham as exigências de formação inicial em nível superior indicadas pela LDB 9.394/94 (BRASIL, 1996). A formação inicial, portanto, para quem já estava na docência fez parte de suas trajetórias profissionais e as ajudou a refletir sobre a docência, o conhecimento e a relação entre teoria e prática. O compromisso fez parte de suas trajetórias profissionais, bem como as preocupações, as lutas, as frustrações, as



descobertas, a sensibilidade etc.

Esta pesquisa sobre desenvolvimento docente bem como as demais aqui apresentadas, vem demonstrar, portanto, que, mesmo que para alguns a carreira docente seja marcada mais por pontos negativos do que positivos, para a maioria, trata-se de um movimento envolvente e que envolve. Isto é, mesmo no momento do desencanto, quando o desânimo bate em uma porta e na outra, a serenidade convida aos docentes a olhar a profissão com os 'olhos' da luta, da resistência e da descoberta sempre.

Palavras chave: Formação. Trajetória profissional. Aprender a ser professora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394 de 1996.** Estabelece a Diretrizes Nacionais para a Educação. Brasília, 1996.

ESTRELA, Maria Teresa. **Profissão docente:** dimensões afectivas e éticas. Porto: Areal Editores, 2010.

FARIAS, Gelcemar Oliveira. **O percurso profissional dos professores de educação física:** rumo à prática pedagógica. Dissertação de Mestrado. 129p., Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2000.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Nicélia Lima *et al.* Trajetória de vida pessoal e profissional de uma professor do ensino primário na cidade de Apodi-RN. In: **Anais...** Fórum Internacional de Pedagogia, Porto Alegre-RS, 2014.

NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Projalus. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** EDUFRRN: Natal. 2010.



BIOÉTICA, EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS: UNA CITA CON LA HISTORIA

María Eugenia Chartier¹
Alejandro Trombert²

INTRODUCCIÓN

El propósito del presente trabajo es dar cuenta de una reflexión acerca de una propuesta educativa en bioética, partiendo de una concepción de la misma basada en la universalidad de los derechos humanos y a la vez fuertemente comprometida con el contexto socio-cultural, político, económico e institucional en el que dicha propuesta surge y se desarrolla.

La bioética, conformada en la intersección de *bios* y *ethos* (Chartier y Trombert, 2013), implica un *bios* configurado a partir del desarrollo científico y tecnológico, que desde mediados de los XX en adelante amplía sus posibilidades de conocimientos y capacidades de transformación de la vida en general y de la humana en particular. A partir de allí se puede comenzar a pensar en términos de una bioética que supone por otra parte, el desarrollo de un nuevo *ethos*, que asume el desafío de pensar los problemas éticos que afectan la vida y la salud de los seres humanos, de los demás seres vivos y al ambiente evidenciando una pluralidad de perspectivas, enfoques y lenguajes éticos que se inscriben en diversas tradiciones de pensamiento y contextos socio- históricos.

Esta diversidad enriquece y al mismo tiempo torna más compleja la tarea educativa, exigiendo una explicitación de las concepciones epistemológicas, didácticas, pedagógicas y filosóficas, entre otras, y del marco teórico que sostiene nuestra propuesta educativa como un intento de respuesta a las problemáticas de nuestro contexto.

Si en la reflexión acerca de lo que significa *ser latinoamericano* Eduardo Galeano (2002) nos señala que "*hemos faltado a nuestra cita con la historia*", el reto que nos planteamos como educadores es *no llegar tarde a todas las citas* y asumir el compromiso ético-político de pensar respuestas disciplinares desde marcos teóricos propios que aporten a pensar posibilidades de transformación del orden social,

1 Prof. Mg. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina). Correo electrónico: mechartier@ingenieria.uner.edu.ar

2 Prof. Dr. Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Entre Ríos, Argentina). Correo electrónico: atrombert@fcb.unl.edu.ar



promoviendo una acción orientada a la búsqueda de la justicia, desde el reconocimiento de la dignidad humana como valor universal que exige respeto por el ser humano como fin en sí mismo y a partir de allí fundamenta la universalidad de los derechos humanos.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Uno de los objetivos que guían y orientan nuestra propuesta educativa es reflexionar sobre temas y conflictos éticos vinculados con la vida, la salud humana y la protección del ambiente. En su recorrido histórico, la bioética en su dimensión disciplinar se constituye como una reflexión acerca de los problemas que surgen en el ámbito de las políticas de salud, la atención de la salud y los procesos de investigación con seres humanos. Incorpora también a su universo temático, cuestiones vinculadas al ambiente, no circunscribiéndose a las generaciones actuales sino también a las futuras y al futuro del planeta en sí mismo; aspirando de esta manera a una bioética global.

Vinculada a las dimensiones disciplinar y político-institucional de la bioética, la cuestión metodológica aparece como una de sus grandes preocupaciones, y a nuestro entender, los procesos deliberativos contribuyen a forjar criterios racionales para la resolución de los conflictos con que las sociedades contemporáneas interpelan a la reflexión bioética.

La respuesta de una bioética entendida como una ética dialógica y pluralista, racional y secular, sustentada en el reconocimiento de la autonomía (Gracia, 1998) nos lleva a pensar la bioética como una ética cívica.

Esto implica una reflexión acerca de los valores o virtudes que definen la vida humana en relación a una determinada comunidad y la necesidad de encontrar principios y valores universales configurados como principios mínimos compartidos y consensuados por los seres humanos que sostienen diferentes concepciones de vida buena (Cortina, 1993).

Una bioética sustentada en los derechos humanos permite integrar lo particular y lo universal en una reflexión fuertemente comprometida con su propia realidad contextual, esto es, en el reconocimiento universal de la dignidad humana y en el resguardo del ser humano como tal, pero a la vez, atenta a la realidad particular de la región y a los problemas que la aquejan.

No desconocemos que las diversas declaraciones de derechos humanos admiten



diversas críticas en relación a su universalidad. Sin embargo, entenderlas como construcción histórica, cuya legitimidad ética supone un consenso racional, posibilita que los valores y derechos reconocidos en ellas, sean asumidos por las diferentes culturas desde sus propias particularidades, imprimiéndole en muchos casos, un contenido diverso.

Una propuesta educativa sustentada en esta perspectiva, comporta el desafío de pensar estrategias de enseñanza y aprendizaje problematizadoras y críticas en relación a un orden instituido. Esto supone poner en tensión un orden político, económico, social e ideológico, del mismo modo que se pretende promover una reflexión crítica capaz de desnaturalizar y problematizar el conjunto de valores, creencias, principios y pautas morales que constituyen el *ethos* propio de nuestro contexto cultural.

Teniendo en cuenta la importancia de la Universidad en la construcción y transmisión del conocimiento, es preciso reconocer y reflexionar sobre una ciencia que, comprometida con lo social (Toulmin, 1989), pone en cuestión la pretensión de neutralidad valorativa del conocimiento científico, evidenciando la necesidad de una reflexión ética acerca de los procesos de producción y reproducción del conocimiento, desde el reconocimiento de las dimensiones que los constituyen y determinan.

La percepción de la complejidad de los problemas bioéticos supone una reflexión acerca de los propios procesos de acercamiento a la realidad y de los modos en los que se han ido configurando las disciplinas científicas y los procesos de formación disciplinar en las instituciones académicas.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Nuestro país y la región latinoamericana presentan problemas bioéticos que exigen una reflexión atenta a la creciente brecha entre países pobres y países ricos, y las consecuencias que ésta tiene en el ámbito de la salud, fundamentalmente en lo que refiere a la selección de sujetos y poblaciones que participan de la investigación y de las desigualdades en cuanto a los beneficios de dichas prácticas, la aplicación de un doble estándar ético para el planteamiento, implementación y/o evaluación de protocolos de investigación, lo que supone un cuestionamiento a la justicia como derecho universal. Dicha reflexión debe asimismo contemplar las relaciones de poder político y económico que generan desigualdades en el acceso a la salud, manifestando la necesidad de promover una concepción de salud que incluya en forma integrada las dimensiones biológica,



psicológica, social y ambiental, comprometiendo al estado y a los diferentes actores que componen la sociedad civil, a reconocer los determinantes sociales de la salud y diseñar y participar críticamente en la implementación de políticas sanitarias para reducir las inequidades actuando sobre dichos determinantes.

Pensar la salud como derecho universal exige al mismo tiempo el reconocimiento de la diversidad contextual, respetando las representaciones culturales que los diferentes grupos humanos tienen en relación a la salud. El reconocimiento del pluralismo no siempre garantiza la concreción política de un estado en el cual los sujetos tengan derecho a elegir sus modos de vida, y vivir dignamente en función de esas elecciones. Uno de los temas que viene planteándose en el campo de la bioética latinoamericana es la necesidad de protección de los sujetos vulnerables, entendiendo la vulnerabilidad en un sentido amplio englobando en dicha categoría diferentes dimensiones de vulnerabilidad: corporal o biológica, social y cultural (UNESCO, 2008).

Cuando uno se enfrenta a ciertos grupos humanos atravesados por la pobreza, pertenecientes a grupos culturales no hegemónicos, estigmatizados o discriminados por su orientación sexual, género, origen étnico, por padecer ciertas enfermedades, entre otros, es importante pensar que la exigencia de protección no implica la necesidad de tutelar a dichos grupos sino por el contrario, supone la exigencia de garantizar la libertad humana para la toma de decisiones con respecto a los modos de vida y a lo que ellos consideran una buena vida. No garantizar este derecho podría hacerlos aún más vulnerables, anulando la posibilidad de que sus voces sean escuchadas y consideradas en la toma de decisiones a nivel social.

Es por esto que creemos que una propuesta de educación en bioética debe pensarse como proyecto ético-político, orientado a la reflexión acerca de los riesgos y beneficios que la ciencia contemporánea plantea a la vida humana, al desenmascaramiento de ciertos saberes que encubren ideologías que pretenden instrumentalizar al ser humano, a la elucidación de los condicionantes y de las dimensiones constitutivas de saber científico y ético, y fundamentalmente orientado a una acción transformadora. Ésta requiere -a nuestro entender- la construcción de procesos deliberativos que nos permitan identificar los problemas propios de nuestro contexto, generar respuestas situadas, establecer modos de resolución de conflictos que -como ya hemos señalado anteriormente- contemplen lo universal y lo particular y se oriente a la concreción de un proyecto político como acción transformadora del orden social.

Como señala María Luisa Pfeiffer (2011), *“Toda decisión ética exige un correlato político, de modo que toda conclusión, todo juicio bioético, requerirá de decisiones políticas,*



de acciones políticas, puesto que éstas sólo tienen sentido para el bien de la comunidad si son empujadas y alentadas por exigencias éticas”.

Palabras clave: Bioética. Educación. Derechos humanos.

REFERENCIAS

CORTINA ADELA (1993). **Ética aplicada y democracia radical**. Madrid, España: Tecnos.

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

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

GRACIA, D. (1998). Bioética Clínica. El búho. Santa Fe de Bogotá D.C. - Gracia, D. (1998). **Fundamentación y Enseñanza de la Bioética**. Bogotá, Colombia. El Búho.

PFEIFFER, M. L. (2011). Bioética y derechos humanos: una relación necesaria. **Revista redbioética/UNESCO**, 74-84. Recuperado de: www.unesco.org.uy/ci/.../redbioetica/Revista_4/Pfeiffer-RBioetica4-p74.

TOULMIN, S. (1989). El auge de la ciencia. Logros...y responsabilidades. En A. Bullock

(dir.), **Historia de las civilizaciones II. El siglo XX**. Madrid, España: Alianza-Labor.

UNESCO (2008). **Programa de Base de estudios sobre Bioética**. Oficina Regional de la Ciencia de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO Montevideo).



AS MATRIARCAS DO MULUNGU E AS VOZES DO SABER: O REZAR E O FESTAR NA COMUNIDADE NEGRA RURAL DO MULUNGU

Maria Eunice Rosa de Jesus¹

Estudar a religiosidade popular na comunidade negra rural do Mulungu e as práticas de sociabilidade desenvolvidas pelas mulheres para a manutenção e afirmação das suas festividades se explica por esse tema se constituir em um campo rico para a compreensão dos diferentes lugares de saber e de produção de identidades. O principal objetivo é compreender em que medida as redes de sociabilidade construídas no cotidiano da comunidade são responsáveis pela manutenção e preservação de duas festas religiosas do Mulungu. A pesquisa etnográfica é a nossa escolha metodológica, uma vez que parece ser o caminho que melhor traduz a rotina diária e os eventos especiais que nos levam a uma compreensão das redes de significações entre as manifestações culturais, as festividades, os modos de viver, o perceber e o imaginar que são partilhados pelo indivíduo e com seu grupo social.

Nas comunidades negras rurais e demais localidades pertencentes à região geográfica da Chapada Diamantina, na Bahia, mais precisamente, a comunidade do Mulungu, localizada no município de Boninal e no seu entorno, a Festa de Reis, também conhecida como Terno de Reis ou Reisado, foi e, ainda hoje, é para muitos devotos, moradores e visitantes ‘uma festa’ ‘uma forma de oração’, ‘uma religião’. A religiosidade permeia a concepção da festa quando o Jiro do Reis de São Sebastião do Mulungu, liderado por mulheres, chega às mais diversas localidades cantando o nascimento do Menino Jesus, louvando os Santos padroeiros, protetores e guardiões das localidades. Portanto, o Jiro do Reis do Mulungu pode ser entendido como um sistema de dádivas entre os homens, os santos e a fé na comunidade negra rural do Mulungu² e demais comunidades

1 Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia/ DCH – CAMPUS V – UNEB. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Africanos e Afrobrasileiros em Línguas e Culturas – NGEALC. Doutora em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – Departamento de Educação – CAMPUS I, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Endereço eletrônico: eunicerosa2@gmail.com

2 Distanto apenas quatro quilômetros da zona urbana do município de Boninal, localizado na Chapada Diamantina, na Bahia, a comunidade do Mulungu é constituída por aproximadamente 547 (quinhentos e setenta e quatro) habitantes, distribuídos em 134 (cento e trinta e quatro) famílias as quais residem em 170 casas. Esses moradores marcaram e marcam o lugar onde habitam, uma vez que mantêm viva a tradição religiosa baseada no catolicismo popular, tendo as festas em louvor a São Sebastião e a de Santo Reis como as mais representativas da localidade que atualmente está sob a liderança feminina. Além disso, cultivam uma forte identificação entre seus membros, permitindo-nos depreender que a organização comunitária se baseia na estrutura da família solidária



circunvizinhas que partilham do mesmo sentimento devocional e religioso.

Neste sentido, o Jiro do Reis do Mulungu é compreendido como o principal mecanismo gerenciador da Festa de São Sebastião através dos dispositivos religiosos, da economia de autogestão da festa. Através das redes de sociabilidade e solidariedade entre os/as festeiros/as, os/as promesseiros/promesseiras, os visitantes e devotos, ao logo de quatro décadas aproximadamente, o Reis do Mulungu, liderado por mulheres pôde sair em seu Jiro, nas comunidades circunvizinhas com o propósito de pagar uma promessa, bem como anunciar a festa em louvor a São Sebastião – protetor e guardião da comunidade do Mulungu. Logo, o Jiro do Reis e a festa em louvor a São Sebastião constitui-se o lugar de reunir, congregar muitas pessoas as quais estão em constante movimento quando rezam, dançam e cantam no espaço sagrado da casa, afirmando a identidade de um grupo, uma comunidade, bem como contribuindo para a produção de uma grande quantidade de *energia*, que é redistribuída para todos os participantes num processo de metamorfose ao logo do tempo. Assim, busquei compreender o Jiro do Reis e a festa em louvor a São Sebastião como uma prática cultural que reestabelece o encontro e a fé, reforçando o pertencimento a uma religião quando os sujeitos se unem para celebrar a vida e os Santos.

A solidariedade entre as reiseiras, os/as festeiros/as, os/as promesseiros/promesseiras, os visitantes e os devotos possibilita a afirmação da identidade da comunidade, bem como contribui para a produção de uma grande quantidade de energia, que é redistribuída por todos os participantes num processo de metamorfose ao longo do tempo. As mulheres do Mulungu, representando as mulheres negras, nas suas diferentes atribuições cotidianas de ser mãe, dona-de-casa, trabalhadora rural, têm forte compromisso com a comunidade e estão preocupadas em manter viva e atuante as marcas da cultura de um povo, vivenciadas e transmitidas através de suas festividades.

Utilizo o vocábulo Jiro com esta grafia, pois no ritual de visitaàs casas e comunidades pelo Reis de São Sebastião, o referido vocábulo não se refere ao termo deverbal girar - rodar do Português. Aqui o vocábulo Jiro, termo *banto* deverbal de *Kujila*, traz uma conotação de cunho religioso, cujo significado é um ato de louvar, rezar, abrir caminhos para festejar, glorificar Santo Reis e São Sebastião³, bem como ativar a festa católica no espaço intra e intercomunidades em louvor a São Sebastião – Santo guardião e protetor da comunidade do Mulungu. Ademais, o

onde há um vínculo de parentesco e, por isso, todos se conhecem e se ajudam mutuamente. Neste sentido, a vida coletiva em torno da comunidade é assegurada, sobretudo, a partir da transmissão dos conhecimentos tradicionais em defesa da religiosidade católica e a importância da família como valores fundamentais para a continuidade e de produção de identidades (Informações disponíveis no PFS II (Programa de Saúde da Família). Agente comunitária: Alessandra Santos. Secretaria de Saúde no município de Boninal - Bahia, janeiro de 2015).

3 Pessoa de Castro define a palavra Jiro como termo banto deverbal de *Kujila*, cujos significados são rezar, orar, festejar os deuses (PESSOA DE CASTRO, 2001).



topônimo Mulungu que nomeia a comunidade é um termo banto, oriundo da língua *quicongo*, que significa uma espécie de zingoma que produz sons retumbantes. Daí ser possível afirmar que as palavras Jiro e Mulungu são de origem banto, pois na composição demográfica da zona rural brasileira em que a Chapada Diamantina faz parte, há uma prevalência de uma população negra majoritariamente originária dos reinos do Kongo e do Ndongo – atual Angola (PESSOA DE CASTRO, 2001).

Cantar Reis em louvor ao nascimento do Menino Jesus, para Santo Reis e São Sebastião pelo grupo de Reis do Mulungu, no município de Boninal, na Bahia e região do entorno, é uma atividade poético-religiosa e, sobretudo, rural, pois os rituais de andanças acontecem nas mais diversas localidades e são marcadas pela presença das reiseiras, dos devotos e foliões católicos que veem nos Santos uma fonte de proteção e intersecção para alcançarem os pedidos/promessas e a resolução dos seus mais diversos problemas.

Por isso, o rezar e o festar faz parte do modo de vida da comunidade negra rural do Mulungu, situada na região da Chapada Diamantina, na Bahia. Desta maneira, apresentando os atos de rezar e de festejar/celebrar como mecanismos importantes no cotidiano desta comunidade, como um lugar gerador de sentidos para os moradores, pois é no rezar e louvar aos Santos e no festar – celebrar a vida que os laços de parentesco, de vizinhança e de solidariedade são constantemente reestabelecidos.

Neste sentido, o modo de conduzir o ritual do Jirode Reis e as celebrações em louvor a São Sebastião deve ser visto como elemento essencial na condução e permanência dessas festividades como parte fundante da cultura da comunidade, sendo uma das maiores de cunho festivo-devocional do município de Boninal, na Bahia. Para um melhor entendimento do valor simbólico que o rezar e o festar têm para a comunidade negra rural do Mulungu, faz-se necessário compreender que *rezar* tem sua origem no latim *recitare, por via popular*. Já o termo *festar* deriva do vocábulo festa, festejar, cujo significado é *divertir-se na festa, foliar*. Na própria polissemia dos vocábulos **rezar** e **festar** já se têm indicações das dimensões que as festas como mecanismos de celebração da vida, do encontro constituem um ‘modo de vida’ ou até mesmo um ‘mundo festivo’, pois o ato de rezar e festar – festejar se faz presentes desde o surgimento do homem na sua condição de ser social.

Assim, a atuação feminina na condução das festas católicas da referida comunidade torna-se essencial para a manutenção das festividades, do cotidiano e da família, por isso, as experiências de vida dos sujeitos privilegiados, ou seja, as mulheres as quais assumem um lugar de liderança no contexto da festa são tomadas aqui como representação de si e de seu entorno, uma vez que recuperam no tempo presente aspectos de suas vidas contadas como lugar de construção do sujeito possuidor de saberes. Com isso, a pesquisa



Etnográfica foi a minha escolha metodológica, uma vez que parece ser o caminho que melhor traduz a rotina diária e os eventos especiais que nos levam a uma compreensão das redes de significações do real entre as festividades, as crenças, os modos de viver que são partilhados pelo sujeito e com seu grupo social. Deste modo, espero, a partir desta pesquisa, contribuir para o reconhecimento e importância que as manifestações religiosas têm para as comunidades negras rurais, bem como a participação das mulheres como guardiãs de saberes locais indispensáveis na formação sociocultural do lugar, pois as *Mulheres do Mulungu*, representando as mulheres negras nas suas diferentes atribuições cotidianas de ser mãe, dona-de-casa, trabalhadora rural, doméstica as quais fizeram parte do universo desta pesquisa, quando donas do próprio discurso, elas se revelam pelos laços de parentesco e de solidariedade. Além disso, elas se identificam pelo forte compromisso que têm com a comunidade, preocupadas em manter viva e atuante as marcas da cultura de um povo vivenciadas e transmitidas através de suas festividades.

Palavras-chave: Mulheres negras. Jiro do Reis. Catolicismo rural. Festividades. Comunidade negra rural.

REFÊRENCIA

PESSOA DE CASTRO. **Falares africanos na Bahia:** Um Vocabulário Afro-Brasileiro. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/ Topbooks Editora, 2001.



**A EPISTEMOLOGIA HÍBRIDA NA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA A
PARTIR DOS ESTUDOS DE MIKHAIL BAKHTIN**

Maria Geísa Morais Lins¹

INTRODUÇÃO

A hibridização do conhecimento é uma temática que vem ganhando a atenção de pesquisadores no que se refere à relação entre teoria e prática, no âmbito dos estudos do currículo. Com esse interesse, o presente resumo visa apresentar resultados da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, PPGEd/UESB, que buscou investigar como acontece este processo de hibridização e de articulação da relação entre teoria e prática no campo do currículo.

O objetivo geral desta discussão buscou compreender o entrelaçamento dos discursos da relação entre teoria e prática, por meio da hibridização no currículo dos professores/cursistas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, Curso de Pedagogia, turma ingressante no ano de 2014, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Sob esse elemento norteador os objetivos específicos fizeram análise deste processo visando à identificação de como a hibridização emerge no discurso dos professores/cursistas do PARFOR, assim como distinguir os discursos que se entrecruzam no âmbito da teoria e da prática e sua possível hibridização ou articulação.

Neste contexto, procurou-se problematizar as práticas discursivas produzidas pelos sujeitos do PARFOR, que se revelam por meio da hibridização do conhecimento escolar e do currículo.

Diante de diversas tendências e possibilidades de estudo sobre a questão da hibridização na teoria curricular, queremos afirmar que nossa discussão está assentada nos diálogos estabelecidos com Bhabha (2003) e Bakhtin (2014) e as incursões sobre currículo foram respaldadas nos princípios da teoria crítica da formação humana tendo como suporte os estudos de Arroyo (2000), Bakhtin (2011; 2014; 2013;) e Freire (1999; 2003), estabelecendo, assim, uma tríade entre estes autores que nos convidam compreender o

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) – UESB. Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação (GPLED/CNPq). Vitória da Conquista/BA, Brasil. Endereço eletrônico: mgmlsj@hotmail.com



processo de formação humana como um projeto (in)acabado e transgressor, pois para Freire, “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1999, p.55).

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida foi baseada nos pressupostos da filosofia da linguagem que se constitui por signos e, enquanto tal, não há ruptura de uma esfera a outra da realidade externa com a realidade interna. A construção da metodologia tomou como referência o Círculo de Bakhtin, no qual a base dos procedimentos metodológicos consiste nas regras metodológicas e na ordem metodológica para o estudo da língua.

O Círculo de Bakhtin parte do método sociológico marxista que consiste no estudo da filosofia da linguagem enquanto filosofia do signo ideológico. Compreende a estrutura da enunciação e da atividade mental como de natureza socioideológica. Situa a palavra no campo da ideologia e sua utilização mediada pela língua está ligada à evolução ideológica. Por isso, para ele, “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p.128, grifo dos autores).

Os caminhos trilhados para a compreensão da articulação e da hibridização partem dos estudos sobre a teoria do romance, pelo viés das *questões de literatura e de estética*. Utilizamos como técnica da pesquisa o grupo focal. A escolha do grupo focal deveu-se ao fato de atender mais especificamente aos estudos bakhtinianos sobre a linguagem fundamentada em pressupostos filosóficos. Outro fator considerado residiu na ambivalência de enunciados e suas expressões semióticas exterior e interior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificamos que a articulação curricular difere da hibridização curricular, pois hibridizar não é articular, mas cruzar, transgredir as fronteiras espaço temporal em um processo constante de renovação e transformação cultural. Essa distinção entre articulação e hibridização curricular pode ser expressa de acordo com a figura abaixo:



Figura 1 - Distinção entre articulação e hibridização

Fonte: A própria autora

Na concepção da articulação curricular, a relação entre teoria e prática acontece por meio da integração entre as disciplinas tendo como eixos articuladores à transversalidade, a interdisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a multidisciplinaridade e, por último, a transdisciplinaridade. Elegem como organização do conteúdo a pedagogia de projeto em um enfoque globalizador; o tempo e espaço permanecem como sendo o da sala de aula com seus agrupamentos e sequencialidade dos conteúdos, pois acreditam que, assim, equilibram a homogeneidade e a heterogeneidade existentes no contexto. A progressão das unidades é continuada e a avaliação é o processo através do qual se realiza o acompanhamento sistemático das atividades.

Na hibridização curricular, a relação entre teoria e prática acontece por meio da interação, tendo com eixo articulador a transgressão. Elege como organização curricular os conhecimentos culturais acumulados pela sociedade em um eterno (in)acabamento, pois o espaço tempo se caracteriza por um processo de reversibilidade e é visto como um cronotrópico que se “caracteriza pela *ligação técnica e abstrata do espaço e do tempo, pela reversibilidade dos momentos da série temporal e pela sua possibilidade de transferência no espaço*” (BAKHTIN, 2014, p.225, grifo do autor).

O elo de cada conhecimento é o encontro de geração em sala de aula. Por se tratar de seres humanos em evolução constante, as turmas devem ter como característica a ambivalência. Deste modo, o professor deve lidar com esta sem a preocupação de homogeneizá-la, visto que é impossível formatar seres humanos que, por si só, são heterogêneos e buscam uma relação de equilíbrio e mediação nessa passagem da vida.



Tanto a articulação como a hibridização curricular possuem seu momento de divergências e convergências. Elas se convergem pelo elemento técnico de suas práticas, já que tanto uma quanto a outra precisam do método científico ou semicientífico. No entanto, divergem no modo de se posicionarem em relação aos signos interiores e exteriores, no sentido de compreender os fenômenos sociais, tendo em vista a ideologia presente na hibridização pelo seu caráter ambivalente de se posicionar perante o mundo, perante as vozes e tons estabelecidos nesta relação. A articulação é totalmente destituída de seu aspecto ideológico e procura conciliar a ambivalência existente nas inter-relações culturais. Quer dizer, não concebe que a relação entre teoria e prática seja ambivalente e vive no mundo de vozes fronteiriças desta relação.

CONCLUSÕES

Nossa defesa parte do princípio de que a relação entre teoria e prática deve ser vivenciada em sala de aula como um processo ambivalente, como um encontro de gerações que liga o passado e o futuro. A ambivalência faz parte da nossa existência, ela é a dupla face de desejos que se completam, unem-se e não podem ser isolados. É a multiplicidade de significações internas essenciais para o desenvolvimento de possibilidades que se exteriorizam, produzindo a hibridização. Enfatizamos que a articulação do conhecimento enquanto organização que direciona a matriz curricular tem seu espaço dentro do currículo, desde que leve em consideração o encontro entre gerações sem se pautar no modelo sequenciado, formatado, e que subtrai toda a beleza contemplativa que é a relação professor e aluno.

Chegamos à compreensão que só a preocupação em articular os conteúdos, nivelar por idade, ou agrupar as crianças de acordo aos seus ciclos de vida, não corroboram para avançar nas questões que se referem à imagem do conjunto do todo efetivamente vivenciado - à alma, nem no conjunto de todas as significações do sentido - o espírito. O conhecimento, assim, pensado como modelo articulador do processo de ensinar e aprender não interage com a alma e com o espírito.

Desta forma, os resultados indicam que ao obter o conhecimento na formação do PARFOR, as professoras/cursistas reorganizam seus saberes e os estruturam utilizando-se de discursos híbridos, que se completam mutualmente com as diferentes correntes teóricas na prática.



Outro aspecto observado reporta-se à necessidade de dotar a formação de professores sob o pano de fundo de uma compreensão multirreferencial das práticas, já que esta, ao contrário da teoria, é individual e se organiza internamente, pelas quais os sujeitos utilizam os códigos do currículo para exprimir seu pensamento pessoal, ou seja, suas transgressões. Além disso, apontamos que a formação docente é dependente de hibridização de práticas e ações com a linguagem no interior do currículo do curso, e da reflexão das situações de interação verbal com o objeto de ensino na aula. Da mesma forma, indica-se que a dimensão do trabalho docente extrapola os limites disciplinares e os conteúdos específicos do curso.

Palavras-chave: Currículo; Hibridização; Articulação; Formação docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petropolis: Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. **Questões de Literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini...[et al]. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998/2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido** – notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UESB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Programa de Formação de Professores em Serviço da Educação Básica**, em nível superior. Vitória da Conquista, BA, 2010.



DOS SABERES AOS FAZERES: A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Luiza Ferreira Duques¹

INTRODUÇÃO

A atuação docente constitui-se uma construção histórica e social, cuja configuração é entrecruzada por interesses e perspectivas de cunho político, ideológico, econômico e cultural, por vezes conflitantes. Na contemporaneidade, a proliferação das políticas neoliberais, a reestruturação dos meios de produção e os processos de globalização crescentes, têm cobrado da escola uma atuação que se pautem na perspectiva de formação de sujeitos com condições de assunção de distintas tarefas e com capacidades bem delimitadas para o mundo atual.

As mudanças no perfil de sujeito que a escola se abre a receber, tem produzido demandas que perpassam pela necessidade do aluno e atingem diretamente o trabalho docente, uma vez que o perfil do aluno do século XXI requer uma forma diferenciada e atrativa de ensino. Com isso, muitas escolas que se sustentam na veiculação de conteúdos distantes da realidade do educando têm encontrado profundas dificuldades até mesmo para se manter enquanto instituição capaz de promover aprendizagens.

A prática docente é, pois, um espaço de formação e produção de saberes. Em sua relação com as exigências reais da profissão, o docente continuamente produz saberes específicos, conhecimentos sistematizados e também não sistematizados, que, relacionados a outras formas de conhecer, integram e legitimam a identidade do professor (CUNHA, 1992), constituindo-se fatores de suma relevância nas práticas educativas. Esse tipo de conhecimento que se constrói mediante a prática pode congrega diversas terminologias. Nesse contexto, encontramos em Tardif (2002, p.36), uma forma de dar sequência a nossa procura pelos saberes que constroem a prática. Para este autor, o saber constitui numa “amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

¹ Doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus I, Brasil. Endereço eletrônico: luizadupes@hotmail.com



Nessa mesma linha, o objetivo desta investigação repousa sobre conhecer os saberes que orientam a prática docente dos educadores da EJA do município de Matina-BA², identificando as influências desses saberes no exercício da profissão.

A partir do entendimento de que o professor de EJA tem um papel primordial a desempenhar na educação, competem aqui algumas perguntas, sendo uma delas de caráter mais amplo: que saberes devem ser aprendidos pelos educadores de EJA em seu processo de formação? E a outra, de caráter mais específico: que saberes orientam a prática docente dos professores de EJA do município de Matina? São perguntas que orientam a discussão sobre o saber docente e suas implicações na prática educativa.

Refletir sobre a prática constitui condição essencial para dar-lhe significado. A prática docente é alvo de muitas pesquisas e críticas. Contudo, faz-se necessário compreender que não se podem fazer afirmações sobre determinada atuação sem entender os condicionantes que a sustentam e as condições nas quais ela se processa.

O presente trabalho justifica-se pela necessidade de promover reflexões sobre os diversos saberes que norteiam o trabalho docente em EJA, em que medida esses saberes conduzem à prática e como os processos vivenciais - relacionados à formação profissional, as vivências cotidianas e a própria docência - promovem a construção/reconstrução da atuação pedagógica no âmbito da EJA.

Tomando como referência Tardif (2002), que caracteriza os saberes dos professores como plurais, heterogêneos, temporais, pois se constroem ao longo da vida e com o passar da carreira e que, portanto, é personalizado, torna-se importante entender as tessituras das práticas em estudo, apontando posturas diferenciadas diante dos mesmos desafios e ressaltando as vantagens dessa personalização dos saberes.

METODOLOGIA

Após esta incursão e, buscando respostas às interrogações levantadas, partimos para o percurso metodológico que se desenvolveu em momentos bastante específicos. Inicialmente, empreendemos uma pesquisa bibliográfica a fim de aprofundarmos o entendimento do objeto de estudo. A partir de uma maior clareza acerca dos conceitos relacionados ao tema, torna-se mais fácil, através das lentes teóricas, identificar seus

² Matina, localiza-se na Região Centro Sul Baiano, na micro região de Guanambi, a aproximadamente 810 km da capital Salvador. Sua população é de 11.145 habitantes. Sua economia é baseada na agricultura e pecuária. Possui 08 escolas municipais e 01 estadual.



desdobramentos. Concomitante aos estudos bibliográficos, partimos para a pesquisa de campo em que lançamos mão da abordagem qualitativa por entender, conforme Bogdan e Biklen (1994), que a investigação qualitativa considera o ambiente natural como fonte direta de dados. “A abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Esta investigação fundamentou-se nos pressupostos do estudo de caso que, na posição de Yin (2001), representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados.

O universo de pesquisa e os sujeitos envolvidos consistiram em seis educadores de três escolas do município de Matina-BA que ofertam a modalidade de EJA, estando duas dessas escolas localizadas na sede e uma na zona rural do município. Para isso, fizemos uso de alguns instrumentos de coleta de dados comumente usados em pesquisas qualitativas como: observação e entrevistas semiestruturadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados produzidos durante o processo investigativo serão aqui apresentados estabelecendo uma estreita relação com os objetivos propostos. A inquietação primeira da pesquisa recaiu sobre os saberes que orientam a prática docente dos professores da EJA do município de Matina-BA. Mediante essa premissa, o estudo desdobrou-se em descobertas que revelaram o fazer pedagógico, elemento importante e necessário de ser discutido com a mesma ênfase dada à discussão dos saberes.

O saber do professor no exercício de sua profissão se constitui por várias matizes, pois, em suas ações pedagógicas cotidianas, os docentes lançam mão do planejamento, adotam metodologias, administram a sala de aula, instituem mecanismos de avaliação. Com isso e por isso, **é importante que** os professores recorram a diversos ‘saberes’ necessários à consecução da prática. Esses saberes não limitam-se ao ambiente escolar, mas ampliam-se para outros espaços extraescolares. As influências religiosas, familiares, midiáticas, dos movimentos sociais e outros, completam o saber docente.

No contexto de educação evidenciada pelos educadores de EJA do município percebe-se que há uma junção de um pouco de teoria com empiria, saber sistematizado



com saberes populares advindos da experiência que dialogam no desenho do processo educativo. Os professores produzem saberes condicionados pelo contexto onde estão inseridos e pela experiência acumulada. Assim, constroem modos de lidar com a realidade. Mediante o convívio constante com os sujeitos sociais que a escola se abre a receber, os docentes constroem suas metodologias e ações pautadas, muitas vezes, nos dados da realidade social trazida pelos estudantes de EJA.

A consideração acerca dos saberes da experiência não descredita a prática do professor, ao contrário, a enriquece desde que esteja concatenada às intenções e aspirações do educador e do educando. Mas, aliado aos saberes da experiência, deve-se primar por outros saberes igualmente relevantes que vem da teoria e formalização do conhecimento. Constatou-se, através das observações em campo e dos relatos da maioria dos informantes, que os mesmos possuem uma limitada relação com a leitura, o que implica em certa deficiência quanto à produção de saberes sistematizados.

Dos aspectos evidenciados, e talvez como uma possível resposta a alguns percalços encontrados na trajetória dos professores, está a formação. Constatou-se que a formação dos professores se deu num processo lacunar, o que ainda hoje, repercute na constituição dos seus saberes e fazeres. Para Saviani (1996, p. 145), o educador é aquele que educa e, com isso, conseqüentemente, ele precisa saber educar, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa se inteirar e estar seguro dos saberes implicados na ação educativa. Diante disso, percebe-se uma ordem invertida: “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

Os professores de hoje foram vítimas da política do silêncio dos professores de outrora, a educação recebida por muitos desses professores contribuiu de forma tímida para a determinação dos seus saberes e isso traz marcas que acabam por reverberar nos processos de atuação do presente.

Eis que esse feixe de constatações envereda as análises para um campo de elucidação bem mais amplo e, por isso, impossível de ser terminantemente definido. É preciso analisar os fatos em conjunto, a fim de manter um afastamento de visões reducionistas acerca dos saberes e fazeres dos professores da EJA e compreender os sujeitos em sua complexidade, abrangendo as relações estabelecidas entre os saberes sistematizados e os conhecimentos advindos das experiências que, de um modo ou de outro, dialogam no fazer cotidiano dos educadores.



CONCLUSÃO

Sem emitir um posicionamento conclusivo sobre o estudo, mas já fazendo algumas inferências necessárias, constatou-se não ser possível classificar rigidamente os saberes e fazeres que referendam a prática educativa dos professores da EJA. Contudo, ainda que diante de um terreno permeado por complexidade, os saberes docentes são de suma relevância para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, e estes profissionais da educação são extremamente capazes de construir novos saberes que os permitam enfrentar as situações que despontam, tanto na gestão dos conhecimentos voltados para o ensino, como na gestão das salas de aula propriamente dito.

As contribuições fornecidas pelos referenciais teóricos são importantíssimas para referendar e orientar o trabalho docente no que versa sobre a construção dos saberes necessários à prática educativa. Por isso, faz-se necessário não só a apropriação dos saberes produzidos por autores vastamente conhecidos, como também uma maior divulgação dos saberes construídos pelos docentes na prática pedagógica das salas de aula, especialmente os saberes da experiência, uma vez que, o exercício da profissão abarca não só uma dimensão epistemológica, mas também uma dimensão política, dimensão esta de suma relevância para a construção da identidade dos professores.

Os saberes e fazeres aqui ventilados apresentam-se como potencialidades para o trabalho do professor de EJA, não só para a resignificação de práticas, como para construção de um *vir a ser* novo e condizente com as necessárias mudanças sociais. Destarte, é imperioso que os saberes sistematizados nas aulas sejam socializados entre os docentes a fim de viabilizar a busca de referenciais que lhes possibilitem dialogar reflexivamente, construindo saberes e fazeres plurais e baseados não apenas na experiência individual, por vezes limitada, mas acima de tudo, na construção coletiva.

Palavras-chave: Saberes. Fazeres. Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS



BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática.** Campinas, Papyrus, 1992.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador.** In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: Unesp, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.



A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: UMA ESCOLHA ATRAVESSADA POR MUITAS HISTÓRIAS

Maria Narleide de Oliveira Castro¹
Edinaldo Medeiros Carmo²

INTRODUÇÃO

Em tempos em que o magistério ainda é pouco valorizado, refletir sobre a escolha da docência como profissão é um tema de fundamental importância, pois muitas vezes, os professores acabam sendo responsabilizados pelo que de bom ou ruim ocorre na escola, nesse sentido, Tardif (2002) ressaltada que é sobre os ombros deles que, notadamente, recai a função educativa da escola. Deste modo, este artigo, como parte de uma dissertação de mestrado, tem como objetivo evidenciar as razões evocadas por professoras do Ensino Médio ao optarem pela docência como profissão, pois acreditamos que aquilo que são, como pensam e suas motivações internas, de uma forma ou de outra, acabam influenciando a sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, diante das novas realidades educacionais e da complexidade de saberes que envolve todo o processo educativo, a formação de professores adquire grande relevância, pois a eles cabe a condução de todo o processo educativo. De acordo

com Vasconcelos (2007) a análise dessa realidade evidencia a relevância e a complexidade do trabalho docente, pois envolve a participação da formação do caráter, da personalidade, da consciência e da cidadania dos educandos. Portanto, é uma profissão que precisa ser compreendida em toda a sua dimensão, tanto científica quanto humana, pois ser professor implica constantes decisões, que articulam a maneira de ser com a maneira de ensinar e desvendam, na prática, a maneira de ser (NÓVOA, 1992). Para o autor cada docente constrói, no seu íntimo, seu próprio jeito de ser professor, entendemos que nesse percurso, a história de vida, as motivações, experiências e vivências de cada

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com Especialização em Construção do Conhecimento e o Ensino de Ciências (Área de Concentração: Biologia) e graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Endereço eletrônico: naycastro15@gmail.com

2 Professor Adjunto do Departamento de Ciências Naturais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: medeirosed@uesb.edu.br



professor são elementos constitutivos do seu fazer docente.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo campo de estudo foi uma escola da rede Estadual de Ensino da Bahia, localizada no município de Vitória da Conquista e teve como sujeitos quatro docentes³ de diferentes áreas de formação e atuação, que tinham entre 13 e 26 anos de docência. A entrevista semiestruturada foi o instrumento que utilizamos para a produção das informações. As entrevistas foram realizadas na própria instituição de ensino em que atuam as docentes, todas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para posterior análise.

A última etapa desta investigação consistiu na análise das informações produzidas, o que foi feito com o auxílio da técnica de Análise de Conteúdo, a qual foi realizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e, por fim, inferência e a interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a entrevista, as professoras tiveram a oportunidade de lançar um olhar reflexivo para sua trajetória profissional e pensar sobre as suas motivações para a escolha da profissão docente. Pois, acreditamos que as escolhas profissionais estão diretamente relacionadas à trajetória de vida de cada pessoa. De acordo com Schutz (2012, p. 143), “[...] somente se o ator se voltar para seu passado ele pode ter a chance de se tornar um observador de seus próprios atos, e assim, pode ser capaz de apreender os verdadeiros motivos, o ‘porquê’ de seus atos”.

Para a professora Telma, a opção pela docência foi por influência familiar: “Porque sou filha de professores, [...] nasci numa casa de professores, a gente vive no mundo da escola, acaba vivendo aquele universo, que a gente acaba sendo atraída. Meus pais eram apaixonados pelo trabalho deles, isso de alguma forma atingiu a gente [...]”. Segundo Tardif (2008), a docência é uma profissão que permite o contato desde a infância e por muito

3 Com a finalidade de manter o anonimato das professoras, optamos por identificá-las com nomes fictícios.



tempo, assim, a vivência escolar marca muito, podendo influenciar a vida dos discentes. No caso da professora Telma, isso foi ainda mais intenso, pois, além da experiência escolar, ela conviveu com professores no ambiente familiar.

De outro modo, a professora Conceição afirmou que, inicialmente, sua escolha foi por falta de maturidade. Ela declarou: “[...] não foi visando à questão financeira, não foi me vendo em sala de aula, foi porque eu não sabia o que eu queria para a minha vida mesmo [...]”. Por trabalhar no comércio ela sempre tentava vestibular para o curso de Administração, porém, devido à afinidade com Matemática, acabou fazendo vestibular para Ciências Exatas e foi aprovada. Continuando sua narrativa, revelou: “[...] me tornei professora a partir daí, nunca planejei não”. A docente reconhece que foi a partir da sua aprovação no vestibular que se decidiu e começou a focar na profissão docente, pois ao contrário da professora Telma, ela encontrou uma influência negativa no ambiente familiar. A esse respeito ela refere: “Eu nunca planejei me tornar professora, porque sou filha de uma professora frustrada. Minha mãe sempre levou sala de aula como um fardo muito grande. Então, tudo que eu não queria na minha vida era me tornar professora”. Porém, ao entrar na docência, com a vivência em sala de aula, ela entendeu que não era um peso tão grande, que a diferença era o fato de a mãe dela não gostar do que fazia e ela ter se identificado muito com o magistério. Podemos perceber que o ambiente familiar pode exercer uma influência significativa na escolha da profissão, o relato da professora Telma demonstra uma influência positiva, enquanto as experiências vivenciadas por professora Conceição, no seu contexto familiar, não a incentivaram para a escolha do magistério como profissão. Ainda assim, mesmo trazendo consigo um receio com relação à docência, devido à influência materna, a professora Conceição demonstrou em seu depoimento que a experiência no contexto escolar foi determinante para a sua permanência na profissão, embora não tenha sido estimulada a isso.

Por sua vez, a professora Suely relata que sua escolha se deu por inexperiência profissional: “[...] a questão da docência para mim não foi tanto uma opção, eu fiz a opção pelo curso de Biologia, [...] acabei indo para área da licenciatura. Mas hoje, eu gosto do que faço, mas na época foi por inexperiência mesmo”. Em tempo, esclarecemos que a escolha de um curso de formação de professores pressupõe a opção pela profissão docente, desse modo, importa ressaltar que, no momento em que optou por um curso de licenciatura, ainda que não tivesse consciência, estava optando, pela docência, assim como ocorreu com a professora Conceição. A professora Suely acrescenta que, inicialmente, o magistério não era o seu objetivo principal, mas as oportunidades no mercado de trabalho também foram determinantes na escolha da profissão docente.



A professora Ecy, por sua vez, foi enfática ao declarar: “Eu gosto do que eu faço! [...] Eu sei fazer outras coisas, mas eu gosto de ensinar, eu gosto de lidar com gente, principalmente adolescentes, eu gosto do que eu faço!”. Diante do exposto, podemos perceber que, exceto a professora Ecy, as demais entrevistadas não optaram pela docência por motivação própria, por interesse em lecionar, mas por outros fatores. Em alguns casos, foi o curso escolhido que conduziu ao magistério, por exemplo, a professora Conceição escolheu o curso de Ciências Exatas por ter afinidade com o conteúdo de Matemática, além desse aspecto a professora Suely levou em consideração o mercado de trabalho, enquanto para a professora Telma a influência familiar foi determinante.

Esses depoimentos demonstram algo que Almeida, Tartuce e Nunes (2014, p. 105) perceberam ao estudar os fatores ligados à atratividade da carreira docente, em que “[...] as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive”.

Portanto, notamos que vários foram os motivos para o ingresso no magistério e não apenas o interesse em lecionar. Tais resultados evidenciam uma grande preocupação na área de educação que é a falta de interesse pelo magistério. Inúmeras pesquisas revelam que a quantidade de jovens que deseja ser professor é cada vez menor e a justificativa, muitas vezes, é a desvalorização social da profissão, a baixa remuneração, o desinteresse e o desrespeito dos alunos. Esses, entre outros fatores, têm contribuído para que o déficit de professores que de fato se identifiquem com a docência aumente ainda mais. Tal contexto tem feito o governo realizar programas de incentivo à profissão docente, tendo em vista a urgência de consolidação das licenciaturas e a necessidade de tornar a carreira docente mais atrativa, já que a melhoria da educação depende de profissionais qualificados e preparados para enfrentar os desafios atuais e futuros. Um exemplo é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que busca incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica e assim, contribuir para a valorização do magistério (BRASIL, 2008).

No que diz respeito aos fatores que influenciam ou não a motivação para a carreira docente, Almeida, Tartuce e Nunes (2014) defendem a necessidade de analisar a complexidade dos aspectos relativos à escolha do magistério enquanto profissão, pois o trabalho docente é extremamente complexo, exigindo do profissional uma responsabilidade ainda maior. Somando-se a isso, os autores destacam que “[...] as demandas contemporâneas estabelecem uma dinâmica no cotidiano das instituições de ensino que se reflete diretamente no trabalho dos professores e em sua profissão”



(ALMEIDA; TARTUCE; NUNES, 2014, p. 105). São aspectos que evidenciam a complexidade da atividade docente e contribuem para que seja pouca atrativa.

Além disso, também nos reportamos aos argumentos de Carmo, Selles e Esteves (2015, p. 90), ao defenderem que a maneira como o professor percebe sua profissão está relacionada com sua história de vida, de tal modo que “[...] a trajetória pessoal de cada sujeito influencia e é influenciada pelos sentidos que atribui as suas práticas em sua realização”. Pois, ao entrar na sala de aula, o professor carrega consigo um reservatório de histórias, experiências, conhecimento, aprendizado e, com base nesses fatores, ele analisa, interpreta, reflete, planeja, escolhe e age. Portanto, são elementos que se entrelaçam e que determinam o caminho que será construído nessa trajetória docente.

CONCLUSÕES

Ao revisitarem suas histórias as docentes puderam enunciar os motivos que as fizeram optar pela docência como profissão. Dentre eles, destacamos o gosto pela docência, a influência familiar, a inexperiência, a imaturidade e as oportunidades no mercado de trabalho. Apesar de o ingresso no magistério não ter sido uma motivação interna da maioria das docentes, todas apresentaram razões para continuarem a exercê-la. Ao interpretar a realidade escolar a partir do seu mundo de sentidos, cada professora pode refletir sobre a sua profissão, porque somente com esse ato de atenção é que teriam condições de perceber e analisar os reais motivos para as suas ações.

Portanto, acreditamos que reconhecer-se como docente, assumindo as responsabilidades que essa carreira impõe é fundamental no contexto educacional em que vivemos, no qual a profissão do magistério nem sempre é reconhecida, valorizada e respeitada. Mesmo a escola não dispondo de estrutura básica e havendo muita falta de interesse e dedicação por parte dos alunos, o professor tenta fazer a diferença na história de muitos jovens que veem na escola a sua única opção de mudança de vida.

Palavras-chave: Docência. Motivação. Formação de professores.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, P. A. de; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio? In: **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v.5, n.2, p.103-121, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

CARMO, E. M.; SELLES, S. E.; ESTEVES, M. Concepções de professores de Biologia sobre a profissão docente. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, v.44, p.87-106, 2015.

SCHUTZ, A. **Sobre Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, C. S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 12^a ed. São Paulo: Libertad, 2007.



PRISÃO, ETNIAS E EXCLUSÃO SOCIAL

Mariana Neves Lima¹
Ednalva Santos de Jesus²
Luziê Maria Fontenele Gomes³

INTRODUÇÃO

O vocábulo “etnia”, no Brasil, possui um viés pejorativo ao se revelar um preconceito para um determinado grupo social ou para expressar as minorias. Ao se investigar o modelo penal do Brasil, vê-se que o racismo e a escravidão continuam existindo, uma vez que, majoritariamente, as pessoas privadas de liberdade são negras e de baixa escolaridade.

Esta pesquisa só foi possível por conta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em conjunto com o Ministério da Educação – MEC, que criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, com a finalidade de valorizar o lugar das licenciaturas com a formação inicial de professores nos diversos espaços educacionais. A construção do Pibids e baseia em alguns princípios que orientam a formação e o desenvolvimento profissional docente, são eles:

- 1) a formação de professores deve ter como referência o trabalho na escola e a vivência de casos concretos;
- 2) a formação de professores se torna possível a partir da combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior com o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; e
- 3) a formação de professores deve estar atenta às múltiplas facetas do cotidiano escolar, às investigações que levam à resolução de situações-problema e à inovação no campo da Educação. (CAPES, 2012)

Assim, levando em conta esses princípios que valorizam a formação teórica e

1 Graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil. Endereço eletrônico: maryannalimma@yahoo.com.br

2 Graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil. Endereço eletrônico: liladejesus03@gmail.com

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



prática dos futuros professores, este trabalho faz uma reflexão acerca da vivência em uma sala de aula em uma unidade prisional, entre as múltiplas observações realizadas neste contexto carcerário, uma delas nos evoca a uma análise mais aprofundada, que é a massiva presença de pessoas negras e/ou afrodescendentes nesse ambiente. Este estudo tem o objetivo de investigar as etnias e os preconceitos que estão subjacentes unidades prisionais.

Em conformidade com o dicionário Aurélio (2012), o termo etnia vem da língua grega através da palavra *ethnos*, povo que tem o mesmo *ethos*, costume, incluindo língua, raça, religião e outros. O termo etnia enquanto estudo relacionado à questão racial foi estabelecido no início do século XIX por Vancher de Lapouge (D'ADESKY, 2005), com uma forte vinculação à perspectiva cultural, articulando-se às concepções de raça, povo e nação. O conceito de raça está centrado nos aspectos morfológicos, enquanto etnia se relaciona às especificidades psicológicas e sócio-histórico-culturais das comunidades ligadas entre si, no que tange a consanguinidade, língua e cultura.

O Ministério da Justiça e Cidadania publicou, em 2014, o Relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen na qual se constata que a população penitenciária brasileira era de 622.202 pessoas. Dessas pessoas, 55% tinham a idade entre 18 e 29 anos, e destes 61,6% se declaravam negros e cerca de 75,08% tinham o ensino fundamental completo (INFOPEN, 2014).

Para D'Adseky (2005) e Munanga e Gomes (2006), um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela” pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia, por conseguinte, pode ser entendida como um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; possui uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Dessa forma, o termo etnia tende a ser substituído pelo conceito de raça por conta das implicações ideológicas do uso do conceito que desembocou no racismo e na discriminação com motivação racial.

As prisões brasileiras se constituem majoritariamente por negros pobres, lembrando o controle efetivo dos negros escravizados, na época escravocrata. Percebemos, então, que mesmo depois de dois séculos, o que antes era regime escravocrata, hoje são as prisões. A população pobre negra e/ou afrodescendente sofre preconceito fora e dentro da prisão, ela é marginalizada e estigmatizada, invisibilizada pelas políticas públicas, caracterizando-se como mais uma forma de dominação.

A prisão agrava o quadro da exclusão social, segundo o Infopen (2014), um terço dos detentos perdem suas casas enquanto estão presos, dois terços perdem seus empregos



e cerca de dois quintos perdem contato com suas famílias.

Para Foucault (1987), a prisão desempenha funções importantes na manutenção das relações de poder na sociedade; um poder disciplinar que permeia os sistemas de dominação. O indivíduo que está na prisão está isolado não só fisicamente, mas também, muitas vezes seus vínculos afetivos são quebrados. Muitas das vezes, os indivíduos negros e pobres não puderam atingir os patamares mínimos para o acesso a bens culturais e/ou de serviços públicos, como a oportunidade de frequentar uma escola.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado mediante uma revisão da literatura especializada, consultando livros, periódicos, artigos científicos selecionados mediante busca no banco de dados do Scielo disponibilizado pela internet, bem como análise das fichas dos alunos internos, matriculados na escola dentro do conjunto penal. Nessas fichas, há um quesito em que a pessoa declara a sua cor:

De posse dessas fichas de autodeclaração de cor/raça/etnia e o trabalho desenvolvido pelo Pibid em algumas salas de aula, esta pesquisa pode inicialmente desenhar alguns resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos relacionados à prisão, especificamente, à identidade das pessoas que estão privadas de liberdade, levam-nos a perceber que o preconceito quanto às etnias negras e/ou afrodescendentes são latentes. O trabalho desenvolvido no Pibid nas salas de aula do presídio fez-nos perceber a dimensão dessa realidade. Os dados do Infopen de 2014 podem ser confirmados em 2017, uma vez que os presos, homens e mulheres, que estão matriculados na escola que atende a essa unidade prisional, a sua maioria é negra e/ou afrodescendente e possui baixa escolaridade.

Esta pesquisa que ainda está em andamento mostra aos licenciandos, bolsistas do Pibid, um repensar sobre os preconceitos oriundos pela cor da pele, bem como a ausência de oportunidades que essa população sofre e vem sofrendo paulatinamente.



CONCLUSÕES

A pesquisa ainda está em andamento, no entanto, é possível concluir que a população negra e/ou afrodescendente é a maioria presente na unidade prisional investigada. Também, que a baixa renda e baixa escolaridade dessas pessoas contribuíram de alguma forma para que fossem excluídas não somente do acesso aos bens culturais como também de direitos estabelecidos pela Constituição brasileira, como a educação.

Palavras-chave: Etnias. Prisão. Exclusão social.

REFERÊNCIAS

CAPES. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DICIONÁRIO AURÉLIO. 2012. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

INFOPEN. Ministério da Justiça e Cidadania. **Relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen**. 2014. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/populacao-carceraria-brasileira-chega-a-mais-de-622-mil-detentos>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global, 2006.



A PRAÇA COMO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL: UM ESTUDO SOBRE A TANCREDO NEVES EM VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

Mariana Viana Braga¹
Argemiro Ribeiro de Souza Filho²

INTRODUÇÃO

O patrimônio é um legado que a humanidade recebe de seus antepassados e que deve ser transmitido às gerações futuras (UNESCO, 2007). Toda cidade possui uma área compreendida pelo núcleo histórico e seu entorno imediato, normalmente o casario em torno da igreja matriz, denominado de centro histórico, sendo esse reconhecido pela população ou não. Essa formação, o núcleo originário da formação da cidade, é conhecido também como centro tradicional ou principal. Normalmente, o local em que abriga o Centro histórico é onde foi dado o ponto de partida da Cidade e se caracteriza por abrigar igrejas antigas, prédios e casarios com estilos diversos de grande importância e que retratam a identidade local. Todavia, esses bens culturais ainda não têm sido suficientemente utilizados pela população, a ponto de lhe trazer benefícios nos âmbitos socioeconômico, cultural, turístico e mesmo ambiental (Cf. ROCHA, 2012), como acontece na Cidade de Vitória da Conquista, localizada no interior da Bahia.

O objetivo central dessa pesquisa é destacar a importância da Praça Tancredo Neves e seu arredor para a Cidade de Vitória da Conquista no qual está inserida, categorizando esse espaço como centro histórico e cultural a partir da valorização do patrimônio histórico-cultural, bem como promover uma interação com a população da cidade, de maneira que a mesma possa conceber a importância do acervo arquitetônico e urbanístico como um dos principais agregadores de sua cultura e história, sem perder de vista a conscientização sobre as formas de difusão, preservação e restauração de bens culturais.

Diante do aqui exposto, tomamos a Tancredo Neves como um espaço-síntese da

1 Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade Independente do Nordeste – FAINOR e pesquisadora PIVIC/FAINOR no grupo de iniciação científica: Mapeamento e identificação dos principais patrimônios históricos da cidade de Vitória da Conquista-BA. Endereço eletrônico: marianabraga2@hotmail.com

2 Docente da Faculdade Independente do Nordeste - FAINOR; Doutor em Ciências pela USP e Pesquisador do grupo de pesquisa: Estado e Política no Brasil Imperial e Republicano (GEPS). Endereço eletrônico: argemiro@fainor.com.br



memória urbana da cidade de Vitória da Conquista, pois condensa parte da história das famílias tradicionais desde a fundação desta localidade (FERRAZ,2001). Associada a um conjunto arquitetônico de edificações ao seu derredor, em sua maioria casarões antigos com predominância no estilo eclético. Visto assim, essa praça pública funciona como ponto de descompressão ao proporcionar uma ruptura na paisagem conformada pelas construções, acrescentando valor simbólico à Cidade (CALDEIRA, 2007). O antigo território, onde atualmente se situa Vitória Conquista, já fora espaços indígenas cercados por aldeias, até a chegada de portugueses – os afamados bandeirantes – por volta do ano de 1750, que visavam conquistar o *Sertão da Ressaca* e fundar um povoado entre o sertão distante e o litoral (Cf. SOUSA, 2001). O Centro principal e sua arquitetura são reflexos de uma trama de fatos e acontecimentos que envolvem questões econômicas, espaciais, sociais, políticas, além de culturais e ideológicas, que contextualizam as suas existências, na intrínseca relação de cumplicidade entre a cidade, arquitetura de edifícios, o espaço urbano e a memória social. Alguns estudos consideráveis da região discorrem sobre o início do seu povoamento:

As primeiras referências do Arraial da Conquista, no final do século XVII, falam da existência de um pequeno povoado onde moravam mais de 60 pessoas, entre índios aculturados e escravos comandados pelo capitão-mor João Gonçalves da Costa. São características comuns das pequenas povoações [...] (SOUSA, 2001, p.163).

Essa Praça central tem como marca o ponto inicial da Cidade e faz parte da paisagem urbana, compondo a sua história e patrimônio cultural. Em razão disso a preservação da Praça e das casas que a circulam é de grande importância.

METODOLOGIA

A pesquisa teve a sua metodologia dividida em três fases, na primeira fase do estudo foi realizada pesquisas por meio de revisão bibliográfica crítica exploratória, por meio de leituras e sistematizações, via fichamentos, que deram suporte teórico e metodológico para uma maior compreensão do objeto investigado, a construção de praças e seus aspectos arquitetônicos, culturais e históricos, e materiais existentes. Posteriormente, na segunda fase da pesquisa, foi iniciado a produção das comunicações como carga teórica para a



fase em campo, na qual será realizada entrevista com moradores, como também registros fotográficos, que permitirá problematizar a importância e o estado de conservação da Tancredo Neves e seu derredor.

É importante ressaltar que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de Ética e Pesquisa para que na fase a seguir seja possível a realização da pesquisa de campo para a coleta de dados (entrevistas e outros documentos), possibilitando o aprofundamento da investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De forma generalista, o grande público ainda compreende o patrimônio histórico como um objeto congelado no passado, paralisado em museus, monumentos arquitetônicos e obras de arte, preservados em meio à paisagem urbana, sendo documentos que interessam apenas a historiadores. Em razão disso, o entendimento aqui defendido é que a noção de “patrimônio histórico” deve evocar tanto as múltiplas dimensões da cultura, quanto as imagens vivas de um passado: acontecimentos e coisas que merecem ser preservadas porque são coletivamente significativas em sua diversidade.

A arquitetura e o espaço estão relacionados diretamente com o patrimônio e a memória, sendo que a junção desses elementos contribui para a construção identitária do centro histórico. Compreende-se que em todo o Brasil há um número muito grande de edificações e obras artísticas de significativa importância no plano nacional, e podem, ainda assim, ser facilmente condenados ao abandono, à destruição ou à descaracterização. Esse problema deve ser resolvido não apenas com o tombamento, mas pela estima da população, que deve zelar pelo seu patrimônio. Como nos lembra o arquiteto Nestor Goulart (1973, p. 200): “Todo povo tem seu patrimônio de cultura, que deve aprender a conhecer e a utilizar”. Se a população conhece o seu patrimônio, e cria afeição pelo mesmo, será mais fácil conservá-lo de forma cultural.

As Praças são redutos da natureza dentro da malha urbana. A expansão rápida das cidades rompeu com sua estabilidade e, conseqüentemente, com seus espaços, que agora possuem usos diversos. As edificações representativas e relevantes para a memória histórico-urbana, localizadas ao redor das praças, devem ser conservadas para garantir o elo entre o passado e o presente. A arquitetura da paisagem é modificada a cada instante, preservar e valorizar esses espaços não significa congelar o passado, mas possibilitar que a cidade se desenvolva de acordo com suas necessidades atuais, incorporando as mudanças e, ao mesmo tempo, guardando suas



características particulares (MATTOS, 2007).

A praça aqui estudada para categorização e valorização como patrimônio histórico cultural, antes de modificada e inaugurada em 1985, teve outros nomes como Rua Grande, Praça da República e Jardim das Borboletas (FERRAZ 2001). A Tancredo Neves já se enquadrava no conceito de Praça antes mesmo de ser denominada uma, quando ainda conhecida como “Rua Grande”, onde foi cercada com as primeiras edificações da cidade e dava espaço à feira livre aos fins de semana. As fotografias abaixo, mostram a Rua Grande, onde se localiza a Igreja Matriz, atual Praça Tancredo Neves, e onde eram realizadas as atividades comerciais (PMVC).



FIGURA 01: Vista panorâmica da Rua Grande. Foto: PMVC – BA



FIGURA 02: Praça Tancredo Neves. Foto: PMVC - BA

Muitos podem ser os fatores que agregam valor a um espaço, tornando o mesmo parte da memória do indivíduo que o frequenta ou que está inserido em seu meio (HALBWACHS, 1990). Estes fatos podem ser acontecimentos históricos, festas, comemorações, entre outros eventos. A Praça Tancredo Neves faz parte da cultura e tradição da Cidade, faz parte da memória da população nos últimos anos. Na época natalina está é enaltecida com luzes que ao cair do pôr do sol, embelezam a Praça, graças à decoração especial. Há um espaço também dedicado ao tradicional presépio, montado na praça a muitos anos, o mesmo é formado por representações com tamanhos equivalentes aos de humanos. Além da decoração, neste mesmo período também ocorre apresentações do coral do Conservatório Municipal de Música da Cidade (Cf. CALDEIRA, 2007).

CONCLUSÕES



A proposta principal desse texto foi questionar a importância da Praça Tancredo Neves como espaço agregador do patrimônio histórico e cultural da cidade, a interação da arquitetura com a população, fomentando a conscientização sobre as formas de difusão, preservação e restauração de bens, monumentos e espaços. O principal viés usado para categorização da praça é a memória urbana, o testemunho histórico e a concentração de significados que a população atribui ao espaço ou monumento histórico.

Assim, se faz necessário ter a consciência de que os centros históricos são lugares sensíveis e constituídos por organismos vivos, nos quais podemos citar os sujeitos sociais, o meio ambiente, a história e a memória que ainda circulam e permanecem por todas as partes desses ambientes, ruas, igrejas, edificações históricas, na oralidade e no saber-fazer da comunidade local, e, que junto com os outros elementos citados, formam um rico e importante patrimônio, merecedor de respeito e de atenção por parte do poder público, da comunidade e de outros órgãos que buscam intervir nessas áreas.

Frente às informações da Praça descritas no texto, embora a pesquisa ainda esteja em andamento, fica explícito a sua importância histórica, e o quanto o estudo da mesma e categorização como patrimônio cultural será enriquecedor para a população Conquistense, que precisa compreender que “a arquitetura, além de abrigar o homem, tem a função de criar os espaços para a sua vida social, expressando princípios ideológicos de pompa ou modéstia, representando a economia, quando assume índices majoritários de opulência ou humildade e traduzindo a expressão cultural nos seus arroubos técnicos ou na originalidade de seus efeitos estéticos” (MARTINEZ, 1979, p.176) tornando o povo culturalmente educado em relação ao patrimônio histórico e suas diversas funções no meio em que está inserido.

Palavras-chave: Patrimônio. Praças. Conservação. Cultura. Memória.

REFERÊNCIAS

CALDEIRA, Junia Marques. **A Praça Brasileira:** trajetória de espaço urbano – origem e modernidade. 434 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas – Instituto e Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação: História. Campinas. São



Paulo. 2007.

FERRAZ, Ana Emília de Quadros. **O urbano em construção Vitória da Conquista: um retrato de duas décadas.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

MARTINEZ, Socorro Targino. **Ordens terceiras: Ideologia e arquitetura.** Salvador: Gráfica Universitária, 1979, 353 p.

MATTOS, Maria Regina de. Arquitetura paisagística: um estudo sobre representações e memória - estudo de caso: praças da cidade de Pelotas-1860-1930. **Paisagem e Ambiente**, São Paulo, n. 23, p. 231-241, jun 2007. ISSN 2359-5361. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/paam/article/view/87964>>. Acesso em: 25 mar. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2359-5361.v0i23p231-241>

SOUSA, Maria Aparecida Silva de. **A Conquista do Sertão da Ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

ROCHA, Fernanda. **Patrimônio e turismo cultural: Problemas e perspectivas nos centros históricos de João Pessoa e Salvador,** 176 f. Dissertação (Mestrado). UFBA - Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Salvador, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA, Casarões Antigos. Disponível em: <<http://www.pmvc.ba.gov.br/casaroes-antigos/>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2017.

REIS FILHO, Nestor Goulart. Lote urbano e arquitetura no Brasil _____. **Quadro da arquitetura no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 1973, 211 p.



**PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): LIMITES, DESAFIOS,
POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS À GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE COARACI-BA**

Maricélia de Souza Pereira Moreira¹
Emília Peixoto Vieira²

Ao longo dos últimos anos as discussões sobre a qualidade da educação infantil têm se intensificado e tomam por referência as recentes conquistas firmadas com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de nº 9394/96. Enquanto a primeira prescreve no Art.4, inciso IV ser dever do Estado a educação escolar pública mediante a garantia de "(...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade", a segunda assegura a Educação Infantil/EI como primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em complemento à ação da família e da comunidade.

Desde a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da LDB de nº 9394/96 diferentes políticas públicas voltadas ao atendimento da educação infantil têm sido implementadas com a finalidade de assegurar a responsabilidade do Estado com a educação das crianças, assim como a garantia dessa educação **como direito e com qualidade em instituições próprias de educação infantil. Contudo**, no atual cenário político, econômico, cultural torna-se imprescindível desenvolver estudos, pesquisas que permitam analisar o contexto controverso em que se inscrevem as políticas **públicas educacionais**.

Essa pesquisa intitulada "Plano de Ações Articuladas (PAR): limites, desafios, possibilidades e perspectivas à gestão da Educação Infantil no município de Coaraci-BA" se constitui em um desdobramento dos estudos desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa CNPq de Políticas Públicas e Gestão Educacional - PPeGE da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, e lança como problemática responder as seguintes questões-problema: Como

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica - Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil. Participa do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional, da mesma instituição. Endereço eletrônico: moreiramsp@gmail.com

2 Doutora em Educação pela UNICAMP (2011). É Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz, onde também foi Diretora do Departamento de Ciências da Educação - DCIE (2012-2014). É professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação na UESC. Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC/Brasil. Endereço eletrônico: emilcarl28@hotmail.com



o município de Coaraci-Ba se organizou para atender a etapa da Educação Infantil após aderir ao Plano de Ação Articuladas? Quais os reflexos dessa política sobre a EI no contexto municipal? Seus limites, desafios, possibilidades e perspectivas? O estudo estabelece como objetivo geral analisar, de forma dialógica, com os diferentes sujeitos envolvidos na gestão da educação infantil no município de Coaraci-BA como tem se configurado o planejamento e execução do PAR, identificando as ações e programas voltados à organização e atendimento a EI, seus limites, desafios, possibilidades e perspectivas.

Nesse estudo, utilizar-se-á a metodologia da Pesquisa-ação, a qual baseia-se no estabelecimento de ampla interação entre pesquisadora e comunidade investigada a fim de identificar problemas e soluções à gestão da educação infantil após adesão ao Plano de Ações Articuladas/PAR, entre o período de 2013-2017. O estudo encontra-se em fase inicial, em que se realiza estudo da arte sobre a temática e realiza os primeiros contatos com a secretaria de educação do município.

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Plano de Ações Articuladas/PAR surge no contexto das políticas públicas educacionais no ano de 2007, articulado ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) que foi instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, e é caracterizado como, “[...] uma estratégia de planejamento da política educacional do município, fundamentada no diagnóstico da educação municipal e com foco no alcance das metas e diretrizes do Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007, p. 08).

O Plano de Desenvolvimento da Escola/PDE assume centralidade na condução das políticas uma vez que é partir dele que ocorre a criação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; a elaboração do Plano de Ações Articuladas/PAR como condição obrigatória para recebimento de recursos pelos entes federados do governo; estruturação do apoio da União aos entes federados considerando os seguintes eixos: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; recursos pedagógicos; infraestrutura física; criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB.

Em se tratando do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação as informações disponibilizadas no site do Ministério da Educação define-o como um compromisso fundamentado em vinte e oito diretrizes que materializa um plano de metas concretas e efetivas, cuja adesão voluntária dos entes federados implicam no compartilhamento de



competências políticas, técnicas e financeiras entre União, estados e municípios a fim de viabilizar a execução de programas e, em consequência, a manutenção e desenvolvimento da educação básica.

No âmbito do planejamento educacional, o Plano de Ações Articuladas/PAR apresenta a possibilidade de o município requerer um financiamento do governo por meio de um processo de descentralização, sem intervenção de emenda parlamentar. Esta política prevê a **captação de recursos** baseado no diagnóstico das carências e necessidades educacionais dos entes federados. Outro ponto relevante **é que a** realização desse diagnóstico deve contar com a participação da sociedade civil, aspecto considerado positivo, pois além de prevê a participação da sociedade nesse processo, trata-se de indicar o que de fato caracteriza as necessidades locais dos entes federados.

CARACTERIZAÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE COARACI-BAHIA

Após a promulgação da Constituição Federal/1988, muitas legislações foram instituídas ao longo das últimas décadas fazendo referência ao direito da criança a um atendimento educacional institucionalizado. Nesse contexto, os municípios começam a vivenciar uma realidade de reorganização das suas respectivas redes (VIEIRA, 2016).

Por meio dos primeiros contatos estabelecido com a Secretaria de Educação do município de Coaraci-BA, com a aplicação de um “espelho” direcionado ao secretário de educação e técnicos, e realização de visitas em diferentes instituições de educação infantil da rede para aplicação de questionário aos gestores escolares e docentes, alguns dados foram levantados e permitem traçar uma caracterização geral da rede quanto à sua organização para atender a EI. Nesse sentido, destaca-se a estruturação da rede em forma de Sistema de Ensino, a presença das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil, Conselho Municipal de Educação, Plano de Carreira, Diretrizes Municipais de Educação e Setor na Secretaria de Educação responsável pela Educação Infantil.

Quanto ao atendimento por matrículas na rede municipal, Coaraci-BA possui em 2016, 15 instituições de educação infantil entre creches e pré-escolas urbanas, 60 professores, 20 auxiliares e 02 cuidadoras para atender um total de 260 crianças na creche e 517 crianças na pré-escola. Segundo as informações disponibilizadas por técnicos da secretaria de educação ocorre o funcionamento da educação infantil no campo, espaço em



o atendimento acontece em turmas multisseriadas, constituídas por crianças de idades distintas e diferentes níveis e anos do ensino fundamental de 09 anos, Para o ano de 2016 cerca de 50 crianças, com idade entre 4 e 5 anos foram atendidas nesses espaços.

Por meio das visitas realizadas em várias instituições de educação infantil localizadas no perímetro urbano, foi constatado um número expressivo de creches e pré-escolas funcionando em locais impróprios, casas alugadas sem condições adequadas ao atendimento de crianças, instituições funcionando em espaços compartilhados ou prédios cedidos em que funcionava o fundamental I, os quais também não apresentavam as condições mínimas para funcionamento da EI.

CONCLUSÕES

Nessa fase inicial, não foi possível ainda identificar quais ações e programas vinculados ao Plano de Ações Articuladas/PAR que focalizam a educação infantil chegaram ao município de Coaraci-BA, nem levantar informações/dados sobre a organização do município em se tratando da gestão da educação infantil após aderir ao Plano. No entanto, os dados preliminares apontam a relevância das políticas públicas voltadas para o atendimento às crianças no contexto municipal, assim como a necessidade de seguir na luta pela garantia de oferta de uma educação de qualidade às nas instituições de educação infantil.

Nesse sentido, os próximos passos da pesquisa é analisar o que de fato mudou na Educação Infantil após o município aderir ao Plano de Ações Articuladas/PAR? Identificar ações e programas vinculados ao PAR que focalizam a EI no contexto municipal e os reflexos sobre o atendimento às crianças.

Palavras-chave: Política Educacional. Plano de Ações Articuladas/PAR. Educação Infantil;

REFERÊNCIAS



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

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

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de programas. Brasília, DF, jun., 2007.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Cortez, 1985.

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



**O RESGATE DE UMA MEMÓRIA: A VISÃO DE UM ALUNO ACERCA DA
HOMOAFETIVIDADE EM UM DEBATE ESCOLAR**

Marildo de Oliveira Lopes¹
Marcia Helena de Melo Pereira²

INTRODUÇÃO

A discussão do tema *orientação sexual* na escola tem gerado bastante controvérsia na sociedade brasileira atualmente. Há quem afirme que a escola é o lugar de se ensinar habilidades básicas como ler, escrever, fazer contas e aprender alguma profissão, enquanto a família deve se encarregar de ensinar outras questões, como as relacionadas à sexualidade. Outros já defendem a ideia de que a escola deve ter como preocupação, além dessas habilidades básicas, a formação integral do ser humano, e que abordar questões de gênero é formar para o exercício do respeito à diversidade, à liberdade, à solidariedade e à dignidade humana. Recentemente, o Ministério da Educação (MEC) suprimiu da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental o termo *orientação sexual*, que era utilizado para estimular o respeito às diferenças e o combate ao preconceito. Percebe-se, no atual momento histórico no Brasil, uma forte militância em favor do boicote à discussão de questões de gênero, haja vista que tramita, no Congresso Nacional, o Projeto de Lei (doravante PL) chamado Escola sem Partido, amplamente apoiado pela bancada evangélica, que objetiva extinguir da escola discussões acerca de questões de gênero, orientação sexual e identidade sexual. Se sancionado, esse PL impedirá que professores promovam debates que abordem esses temas.

Interessados em investigar o gênero discursivo *debate* e questões ideológicas materializadas nesse gênero, este estudo objetiva analisar a memória discursiva nos argumentos de um aluno participante de um debate realizado em âmbito escolar, que tem como um de seus temas controversos a homoafetividade. Assim, conforme já

1 Mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLin/UESB – Brasil). Endereço eletrônico: marildolopes@hotmail.com

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



pontuamos em estudos anteriores, compreendemos que “a linguagem é atravessada pelo extralinguístico: a história, a ideologia e o inconsciente, conforme defende a Análise de Discurso de linha Francesa (doravante AD), cujo precursor é Michel Pêcheux (1997, 2012)” (LOPES; PEREIRA, 2016, p. 2), disciplina interessada no sentido, e que foi influenciada pelo materialismo histórico, pela releitura de Karl Marx realizada por Althusser, pela linguística saussuriana, pela teoria do discurso (que se interessa pela construção do sentido na relação da materialidade linguística com sua exterioridade, como a história e questões ideológicas e pela teoria da subjetividade de Lacan.. Embasados nos postulados da AD francesa, Lopes e Pereira (2016, p. 3) afirmam que memória discursiva são “discursos já ditos antes que mantêm relações com um acontecimento discursivo atual – reativado no momento de um acontecimento histórico, também atual”. Fonseca-Silva (2007, p. 23, grifos da autora) explica que memória discursiva é um conceito advindo de Courtine (1981), no qual o enunciado possui uma existência histórica, sendo “tomado no *tempo longo de uma memória*, e as formulações, no *tempo curto da atualidade de uma enunciação*”. Segundo essa autora (2007), a atualidade do acontecimento evoca a memória. O sentido para a AD não é da ordem do óbvio, mas da ordem do simbólico e do ideológico. A língua está sujeita à falha, ao equívoco, aos deslizamentos de sentidos e ao efeito metafórico, por isso o sentido nunca está pronto (GADET e PÊCHEUX, 2004, p. 55). De acordo com Pêcheux (2012, p. 122) “as palavras podem mudar de sentido de acordo com as posições sustentadas por aqueles que as empregam”. Logo, estudar as filiações ideológicas desempenham um papel imprescindível na análise do sentido da materialidade linguística. Outro elemento que interpela os sujeitos e os discursos é o inconsciente, que segundo Pêcheux (1997, p. 300), manifesta-se “sob mil formas (o lapso, o ato falho, etc.) no próprio sujeito, pois os traços inconscientes não são jamais apagados ou esquecidos. A AD postula um sujeito, que apesar de não estar amarrado, imóvel, é um sujeito assujeitado, atravessado pela ideologia, pela história e pelo inconsciente (SILVA, 2003, p. 458).

METODOLOGIA

Este estudo parte de uma recente investigação realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UESB³, na qual discutimos características dos três pilares

3 A investigação à qual nos referimos foi realizada durante o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da UESB, sob o título: *O gênero discursivo debate em cena: argumentação, ideologia e interação em aulas de língua portuguesa*, dissertação defendida em 17 de fevereiro de 2017.



do gênero debate (estrutura composicional, conteúdo temático e estilo), abordando questões argumentativas, interacionais e ideológicas do gênero. Com base em Dolz, Schneuwly e Pietro (2011), nomeamos o debate que realizamos da seguinte forma: *debate público regrado deliberativo*, o qual ocorreu dentro de um júri-simulado, cujo objetivo era escolher, dentre seis casais candidatos, o casal mais adequado para adotar uma criança (representada, por uma boneca). O debate aconteceu em aulas de Língua Portuguesa, em uma turma de primeira série do Ensino Médio, com a participação de trinta e três participantes, divididos da seguinte forma: uma Juíza, um Oficial de Justiça, uma Conselheira Tutelar, seis casais candidatos à adoção de uma criança abandonada (cada um com um perfil previamente escrito e lido para a classe), seis advogados, sete jurados e cinco membros da equipe assistente. Para viabilizar o debate, realizamos uma sequência didática, com o intuito de ajudar os alunos a se apropriarem do gênero (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011). O debate possui seis turnos de argumentação (cada um composto de argumento inicial, réplica e tréplica). Cada turno de argumentação visava apresentar um casal candidato, a proposta argumentativa do advogado defensor do casal e a refutação do advogado de um outro casal (selecionado por meio de sorteio). Os perfis dos casais suscitavam tópicos discursivos controversos. Há um casal homoafetivo, um casal no qual o esposo é usuário de maconha, um casal de evangélicos fervorosos, um casal que trabalha muito, um casal de negros (a criança era branca) e um casal de idosos. O debate foi gravado em áudio e vídeo para fins de transcrição. Uma semana após o debate e após termos assistido à gravação, entrevistamos os seis alunos que foram os advogados (os debatedores), a fim de verificar se as ideias esboçadas durante o processo argumentativo condiziam com os reais pontos de vista desses alunos. As entrevistas foram gravadas em áudio. Após a realização da transcrição de todos os dados com o auxílio do programa *Audacity*, iniciamos a análise.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a investigação que ora apresentamos, realizamos um recorte e temos como foco apenas o primeiro turno de argumentação de nosso debate regrado deliberativo, que tinha no centro de discussão o casal Júlia e Vera, casal homoafetivo, que já convivia maritalmente há dez anos. Para ilustrar a evocação da memória discursiva ou interdiscurso, apresentamos o excerto (01) que é a parte final da réplica do advogado V.L. ao Advogado



D.B. (defensor de Júlia e Vera). Vejamos:

(01)

[...] quero ler aqui a constituição... que diz que, artigo 1511: “entende-se por casal homem e mulher”. Nada mais a dizer.

Diante do posicionamento, no debate, do advogado V.L., contrário à adoção de Isabela pelo casal homoafetivo, decidimos perguntar ao aluno que representou esse papel, em entrevista conduzida uma semana após o debate, qual era o seu real ponto de vista sobre a questão. O excerto (02), contém a resposta:

(02)

Pesquisador: Você acha que casal é homem e mulher?

V.L. (em entrevista): Não. Pra meu... meus princípios casal, pra mim, é homem e mulher,

Pesquisador: E esse conceito de casamento e a união entre o homem e mulher você traz de onde?

V.L.: Da minha família, a minha família sempre me instruiu bem. Graças a Deus, eu tenho uma família que me instrui bem.

Pesquisador: Em família, o que vocês falam quando conversam sobre esse assunto?

V.L.: Minha família sempre... sempre me... me... me apoiou, me deu, me deu os caminhos certos. E, graças a Deus, eu continuo firme. Mas preconceito também não tenho nenhum. Minha família é assim: ninguém é preconceituoso. Minha família diz assim, ó: “cabe a cada um seu corpo e faz do seu corpo o que lhe... o que cabe a ser certo”. Nunca, nunca me falaram “ah, não seja” ou “seja”. Eu escolhi a minha opção sexual. Eu sei daquilo que é certo e daquilo que é errado. Minha família me instruiu bem.

O excerto (02) já apresenta questões ideológicas bem polêmicas relacionadas à homoafetividade e às uniões homoafetivas. O advogado V. L., durante a entrevista, procurou manter uma postura politicamente correta, afirmando que não é preconceituoso. Contudo, para o aluno V. L., o modelo correto de casal é a união entre um homem e uma mulher, argumento utilizado durante o debate. A entrevista de V.L. mantém interação com dois discursos anteriores. As ideologias defendidas por V.L., por exemplo, dialogam fortemente com a sua formação familiar, com os ensinamentos de seus pais (de que o correto é ser heterossexual, contudo, tolerante e respeitoso com os homossexuais). Os argumentos de V.L. acerca da homoafetividade evocam um discurso religioso judaico-cristão, que considera a homoafetividade como aberração da natureza, uma anormalidade, um pecado. Essa visão religiosa retoma o discurso bíblico Gênesis, capítulos 1 e 2, que apresenta, no



mito da criação, um homem e a mulher enquanto o modelo ideal de casal; Gênesis 19, que concebe as práticas homossexuais como pecado; Levítico 18:22, Romanos 1:26-27, 1 Coríntios 6:10 que corroboram a ideia de que a homoafetividade é uma abominação e um pecado.

CONCLUSÕES

Concluimos que os argumentos de V.L. contrárias às uniões homoafetivas evocam uma memória discursiva, retomando as orientações recebidas da família, que dialogam com a concepção judaico-cristã acerca que defende que a homoafetividade é algo errado. Isso confirma que a linguagem é atravessada pelo extralinguístico.

Palavras-chave: Memória discursiva. Debate. Argumentação. Discurso religioso. Homoafetividade.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 81- 108.

_____. SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 213-239.

FONSECA-SILVA, M^a. Da C. Mídia e lugares de memória discursiva. *In*: FONSECASILVA, M^a. Da C. e POSSENTI, Sírio (orgs.). **Mídia e Rede de Memória**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007, p. 11-37.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. Tradução: Bethânia Mariani e



Marua Elizabeth Chaves de Melo – Campinas – Ponte, 2004.

LOPES, Marildo de O.; PEREIRA, Márcia Helena de M. Entre a Cruz e a Espada: o conceito de família nos discursos da religião e da lei In: **VI Colóquio e I Instituto da ALED-Brasil Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas**, 2016, São Carlos. Trabalhos Completos ALED BRASIL. São Carlos: ALED Brasil, 2016. v.2, nº3. p.1- 14.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 1997. _____. O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. – 4ª edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli

Orlandi – Campinas, SP: 3ª Edição – Pontes, 2012.

SILVA. Edvania Gomes da. **O discurso da crítica sobre os reality shows**: mídia e utilitarismo. Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003, p. 456-464.



ESTADO, PROPRIEDADE PRIVADA E MAIS-VALIA FUNDIÁRIA URBANA

Marília Faria Chaves¹
Suzane Tosta Souza²

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva evidenciar as contradições do Estado na ocupação do solo urbano, tendo como lócus empírico de pesquisa a realidade observada na produção do espaço urbano de Vitória da Conquista, sobretudo os processos de apropriação privada do solo, valorização e comercialização do mesmo nos bairros Candeias e Universidade. Evidenciou-se a ação fundamental do Estado no sentido de garantir a maior extração da renda do solo urbano e a manutenção dos lucros advindos da atividade imobiliária, que nos locais pesquisados se intensificaram a partir dos anos 2000. O presente artigo aponta parte dessas discussões/resultados, focando mais especificamente no papel do Estado na produção do espaço urbano, em seu caráter classista.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada, *a priori* de forma documental, analisando a Legislação Urbana nacional e local em consonância com a análise bibliográfica composta por autores como Marx (1974), Engels (1985), Smolka (2000) e Jesus (2009). Também foi realizada uma pesquisa de campo, em que se realizou levantamento de dados junto à Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC), à Secretaria Municipal de Habitação, para leitura e compreensão da legislação municipal, em consonância com o aprofundamento teórico. A relação teoria e prática permitiu a interpretação dos dados que configuram a temática da

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia -UESB-Brasil. Bolsista da Fundação CAPES. Membro do grupo de pesquisa Estado, Capital, Trabalho e as políticas de Reordenamentos Territoriais (GPECT). E-mail: marilia_fch@yahoo.com.br.

2 Docente/Departamento de Geografia – UESB-Brasil. Pesquisadora do Grupo Estado, Capital, Trabalho e as Políticas de Reordenamentos Territoriais (GPECT). E-mail: suzanetosta@gmail.com.



pesquisa. Assim, a leitura metodológica foi feita partindo da análise materialista histórica do espaço urbano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ação do Estado capitalista na produção do espaço urbano

A questão do Estado capitalista ganha evidência nas discussões atuais, onde se discute a atuação, a permanência e a forma do Estado, com o objetivo de responder qual o “papel” que este possui no processo de acumulação do capital. Na leitura marxiana, a exemplo da apontada por Engels (1985) o Estado não está acima da sociedade, ele é a própria expressão de uma sociedade dividida em classes, e de forma ideológica se apresenta como mediador do conflito entre essas classes antagônicas, favorecendo a exploração da classe dominante sobre a classe trabalhadora. Esse também cria os instrumentos legais para a manutenção da propriedade privada, perpetuando os interesses econômicos da classe dominante. Ao analisar o surgimento do Estado, Engels (1985, p. 127) conclui que:

[...] uma instituição que não só assegurasse as novas riquezas individuais contra as tradições comunistas da constituição gentílica, que não só consagrasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e fizesse dessa consagração santificadora o objetivo mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo da propriedade, que se desenvolviam umas sobre as outras – a acumulação, portanto, cada vez mais acelerada, das riquezas -; uma instituição que, em uma palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda. E essa instituição nasceu. Inventou-se o Estado.

O Estado através da propriedade privada cria porções de território e legitima o monopólio sob a terra, concentrada nas mãos dos capitalistas e dos proprietários fundiários. A imensa concentração de terra existente também pesa sobre a sociedade, sobre a grande massa de trabalhadores que sustentam, mantém o sobrelucro retirado pelos capitalistas fundiários, que detém o título de ‘proprietário’ sob a forma de renda. A situação da cidade, muitas vezes, reproduz a renda pré-capitalista apontada por Marx, em que o antigo monopólio feudal dá lugar ao monopólio capitalista e ambos coexistem



em parceria. A ‘mercadoria terra’ vende-se em parcelas, que depende da localização e da valorização atribuída, fato que exclui a grande massa proletária de obtê-la. Os preços são exorbitantes e aumentam à medida da especulação e à medida dos investimentos feitos pelo Estado através de seus instrumentos reprodutores das desigualdades sociais.

Recuperação das mais-valias urbanas

O termo mais-valia utilizado pelo Estado capitalista tem a ideia de recuperação de investimentos do poder estatal para coletividade de parte da valorização econômica (renda da terra) de imóveis geradas pelo seu investimento (Estatuto da Cidade, art.III, Inciso IV). Para isso, no Brasil, o governo se utiliza de instrumentos urbanísticos disponíveis na Legislação Federal e previsto na Carta Magna para a ‘distribuição equânime dos ônus’ decorrente da urbanização.

Para Marx (1983) a mais-valia é a parcela do trabalho não pago retido pelo capitalista. Uma vez que o valor de uma mercadoria é determinado pelo tempo que se gasta para produzi-la, a ‘mercadoria trabalho’ vendida pelo trabalhador sofre uma exploração excedente, ou seja, mais-valia. Mais-valia ou lucro é meramente a forma peculiar de existência do trabalho excedente no modo de produção capitalista.

A justificativa do Estado para recuperar as mais-valias, a apropriação de parte do trabalho não pago, é impedir que recursos advindos da coletividade sejam apropriados de forma privada. Segundo Smolka e Amborki (2000, p.3) existem três principais motivos para captura de mais-valias “recuperação como forma de aprofundamento da tributação sobre o valor da terra; recuperação para o financiamento da infraestrutura urbana; recuperação para o controle de uso do solo”. A utilização da recuperação da mais-valia no Estado é nada mais do que favorecer os sujeitos do espaço urbano (empresários, proprietários fundiários, e o próprio Estado), de forma ideológica, extrair maior renda da terra. O Estado reproduz sua falsa ideologia de manutenção da ordem social e mediadora das classes através de ações que favorecem a terra e ao mesmo tempo aumenta sua valorização e reafirma a propriedade privada. Ele se utiliza de instrumentos urbanos legais que ele próprio institui para a “organização do caos”, como a Constituição Federal, Art. 30, que dispõe da competência dos municípios a promover o adequado parcelamento territorial, por meio do planejamento urbano, ocupação e o controle da terra urbana, além do Estatuto da Cidade e do Código Tributário Nacional (CTN) para recuperar a parcela que



foi incrementada ao imóvel/lote privado ao longo dos anos. A “organização do caos” ganha contornos claros com as políticas de Ordenamento Urbano, e os Planos Diretores Urbanos (PDUs).

O planejamento urbano serve não somente para administrar a expansão do espaço, mas para expandir os lucros do capital, além de ser uma política de contenção de uma sociedade dividida por antagonismos tão irreconciliáveis que se faz necessário à repressão contundente da classe trabalhadora no choque das classes. Um exemplo clássico de repressão é “ordenamento urbano” de Paris com o urbanismo Haussmaniano (1809-1891) que substituiu ruas tortuosas por longas e largas avenidas e bairros sórdidos por bairros burgueses para expulsar a classe trabalhadora para a periferia. E essa forma de planejamento se repetiu e se repete em várias cidades do mundo.

Também no Brasil, o Rio de Janeiro já entre as décadas de 1920 e 1940 promove a abertura de grandes avenidas centrais e a revenda de lotes valorizados é utilizada com o método de recuperação dos custos, de desapropriação e das obras, através das legislações que foram introduzidas em grande parte da América Latina na mesma época (Argentina, Venezuela Chile, México e Colômbia). Mas, no Brasil, a recuperação das mais-valias ganha contornos claros de política urbana com a influência do Fundo Municipal de Desenvolvimento Urbano, criado por meio dos Art. 182 e 183 da Constituição Federal em 1988 e somente em 2001, surge o Projeto de Lei nº 5.788, que ficou conhecido como Estatuto da Cidade.

A legislação brasileira, atualmente se utiliza dos seguintes instrumentos tributários e urbanísticos que podem ser associados à recuperação das mais-valias urbanas: Imposto Predial Territorial Urbano (IPTU), Contribuição de Melhoria; Plano Diretor; Parcelamento Compulsório; Imposto Predial Territorial Urbano Progressivo; Desapropriação Compulsória; Consórcio Imobiliário; Operação Urbana Consorciada; Outorga Onerosa do Direito de Construir (OODC); Transferência do Direito de Construir (TRANSCON), além das contribuições: de melhoria e de iluminação pública (Lei Nº 1.259/2004. Título III Da Estrutura Tributária Art.164) entre outras taxas.

Em Vitória da Conquista, os instrumentos de tributação urbana fazem parte da forma clássica de recuperação de mais-valias fundiárias. Esses instrumentos se complementam com a política Fundiária Municipal que vão garantir a legalização e aplicação da recuperação das mais valias.

A cidade é o lócus mais adequado para atuação do Estado, enquanto produtor do espaço e como consumidor desse mesmo espaço. Ele se serve do controle do espaço reproduzindo a ideologia da neutralidade e controle da ordem, enquanto corrobora para



manutenção das classes sociais.

CONCLUSÕES

A captura da mais-valia através dos tributos tem em seu processo de investimentos da renda recuperada, uma questão delicada, uma vez que a produção do espaço urbano resulta na criação da infraestrutura necessária para ampliação e reprodução do capital que, muitas vezes, é ‘maquiada’ como forma de amenizar as contradições existentes na cidade e causar a falsa sensação de satisfação pelas ‘melhorias’ geradas pela incorporação desses valores na ‘distribuição’ igualitária e justa dos benefícios. Os instrumentos para ordenamento do solo urbano compõem a estrutura da cidade do capital, fazem parte da engrenagem que a torna desigualmente combinada. A recuperação das mais-valias urbanas tem em si as formas de viabilizar a apropriação dos excedentes e não a distribuição igual e justa como objetiva a mesma. Os capitalistas esforçam-se para aumentar seus lucros, não existe intenção de dividi-los. As mais-valias fundiárias urbanas nas poderosas mãos do Estado se repartem nas frações da classe burguesa e retira parte considerável para manter o *status quo* dessa classe na sociedade, afinal o sistema se assenta na propriedade privada do solo, na circulação do capital e na mercadoria.

Esse “mundo das mercadorias”, conforme aponta Lefebvre (1972) se assenta em contradições, em que o que se passa por natural, na verdade não o é. No mundo do Capitalismo as necessidades são criadas, não são reais, cada um especula como criar uma necessidade, uma nova dependência sob o interesse do capitalista.

Palavras-chave: Estado. Propriedade Privada. Espaço Urbano. Mais-valia fundiária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição 1988**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm acesso em 08/16.



_____. Lei federal no 10.257, de 10 de julho de 2001. Dispõe sobre o Estatuto da Cidade.

ENGELS, Friedrich. **A origem da Família da Propriedade Privada e do Estado.** Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1985.

JESUS, Lesdli Carneiro de. **A participação do Estado nas mais-valias urbanas Perspectivas para Salvador – BA.** Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** São Paulo: Centauro, 2010.

MARX, K.O Processo de Trabalho e Processo de Produção de Mais valia. In: **O Capital.** Volume I, cap.VII.1ª Edição. Centelha - Promoção do Livro, SARL, Coimbra, 1974. Tradução de: J. Teixeira Martins e Vital Moreira. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm> acesso em 10/2016.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). **Código De Ordenamento do Uso e da Ocupação do Solo e de Obras e Edificações do Município.** <http://www.pmvc.ba.gov.br/semad/legislacao/> acesso em: 08/08/2012.

_____. Relatório do Plano Diretor Urbano, abril de 2004.

_____. Lei 1259/2004 - **Código Tributário Municipal.** <http://www.pmvc.ba.gov.br/semad/legislacao/> acesso em: 08/08/2016.

_____. **Lei Orgânica do Município de Vitória da Conquista.** REDAÇÃO DA LEI N° 529/90. <http://www.pmvc.ba.gov.br/semad/legislacao/> acesso em: 08/08/2016.



LINGUAGEM E CULTURA VISUAL NA CONTEMPORANEIDADE

Marília Flores Seixas de Oliveira¹
Orlando J. R. de Oliveira²
Joaquim F. Seixas de Oliveira³

INTRODUÇÃO

Na vida contemporânea, há um predomínio da linguagem visual, ocasionando mudanças nos modos de apreensão do mundo, na constituição da subjetividade e na produção do conhecimento. A mediação da imagem técnica e da imagem artística alcança os mais diversos âmbitos da vida cotidiana, abrangendo novas dimensões simbólicas, representativas, identitárias, mnemônicas e educacionais. A produção de imagens é crescente, tanto em termos de quantidade e de modalidade quanto no que se refere às novas possibilidades de intercâmbio e de disponibilidade de acervos imagéticos. No contexto de uma “civilização da imagem”, este trabalho volta-se para o estudo das categorias linguagem, imagens técnicas e comunicação, ampliando a possibilidade de compreensão e de reflexão crítica das diversas dimensões da “cultura das imagens”, considerando aspectos culturais, antropológicos, sociológicos, econômicos, políticos, educacionais e filosóficos. Com o objetivo de analisar as relações entre linguagem, imagem técnica e comunicação, este trabalho analisa os conceitos formulados na produção filosófica de Vilém Flusser (2007, 2008, 2011), e de outros autores de referência na discussão sobre a sociedade da civilização da imagem (Benjamin, Barthes, Debord, Debray, Dubois, Sontag). Ressalta-se que o filósofo Vilém Flusser tem sido relativamente pouco estudado no ambiente acadêmico, a despeito de sua grande contribuição teórico-conceitual ao âmbito dos estudos relacionados à comunicação e ao período cultural em que vivemos, em seu esboço de uma filosofia sobre a vida humana na contemporaneidade.

1 Doutora em Desenvolvimento Sustentável/Gestão Ambiental pela Universidade de Brasília (CDS/UnB). É professora titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: marília.flores.seixas@gmail.com

2 Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor de Antropologia e Cultura Brasileira da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: ojro.furioso@gmail.com

3 Arquiteto e Urbanista (FAU-UFBA), fotógrafo, ilustrador, designer gráfico e pesquisador da área da Linguagem Visual do Grupo de Pesquisa CASLIDS. Endereço eletrônico: jucadeoliveira@gmail.com



METODOLOGIA

Este trabalho ancorou-se numa pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, a partir de levantamento, leitura, discussão e análise de materiais já elaborados sobre a temática indicada - linguagem, comunicação, imagem -, notadamente aqueles relacionados às concepções e formulações de Flusser. Assim, os procedimentos metodológicos utilizados percorreram as etapas de leitura e discussão dos textos de referência, com sistematização dos principais conceitos, visando a um aprofundamento analítico da temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise aqui proposta, busca-se compreender a dimensão ontológica da cultura (GEERZ, 1989) e da técnica (ORTEGA Y GASSET, 1963) como âmbitos fundamentais aos seres humanos. A técnica, percebida como um traço fundamental de humanidade, está indissociável à própria espécie humana, que produz bens culturais e tecnológicos orientados para a satisfação de suas necessidades, que, para Ortega y Gasset (1963, p.13), incluem tanto o básico quanto o supérfluo, uma vez que “o homem não tem empenho algum por estar no mundo. No que tem empenho é em estar bem”.

Buscando compreender a obra de Vilém Flusser (2007, 2008, 2011) e os conceitos de linguagem, imagens técnicas e comunicação a partir de sua produção, tomamos como referencial o estudo das “imagens técnicas”. Para ele, as imagens técnicas são aquelas produzidas pelo homem com o auxílio de aparelhos, ressaltando-se o fato de que estas imagens devem ser pensadas não como algo objetivo vinculado diretamente ao mundo representado por elas, mas sim como visões de mundo produzidas intencionalmente por alguém, por meio de aparelhos técnicos operados pelos homens a serviço de sua predisposição em representar o mundo e de sua tentativa de armazenar informação.

Para Flusser (2007, 2008, 2011), linguagem (verbal) e imagem (técnica) podem ser consideradas como dois códigos profundamente interligados, sendo também duas dimensões da realidade que possuem a mesma função (o armazenamento de informação), isto é, ambas produzem meios de constituição de uma memória que tem como objetivo um



processo organizatório para contrapor a tendência à diluição e à perda de memória, que rege o mundo. Assim, no armazenamento de informações, há uma associação constante entre as imagens técnicas e textos verbais, narrativas e discursos, o que funciona como um processo fundamentalmente organizador de memórias, de informações, de história. E esta dupla articulação é estudada por Flusser, filósofo que é tomado como referência básica para este projeto de pesquisa.

Quando são analisadas as associações entre memória, narrativas verbais e imagem, percebe-se haver uma estreita relação entre estas categorias, seja do ponto de vista individual, seja do ponto de vista coletivo, social. No plano do indivíduo, muitas das memórias que cada pessoa aciona sobre si mesmo (seu passado, sua infância, sua trajetória, os acontecimentos mais marcantes de sua vida e de sua identidade) tornam-se, com o tempo, focadas a partir de cristalizações mnemônicas originárias de duas fontes básicas: (1) narrativas intersubjetivas divididas com as pessoas que compartilharam as experiências ou narrativas de re-ordenamento de acontecimentos (afinal, as memórias também modificam os fatos passados); (2) por meio de imagens, fotografias, filmes, registros imagéticos que, ao congelarem determinados momentos da vida, os deslocam para serem re-acionados no futuro, servindo de parâmetro para a seleção do que vale a pena ser lembrado, do que fará parte do acervo de lembranças. Desta maneira, percebe-se que é pela associação entre língua verbal e imagem que se constroem a maior parte das memórias, no sentido do registro pessoal, fundador de identidade.

No plano da produção da imagem técnica, há uma inserção do fotógrafo no ato de fotografar, o que se reflete na imagem resultante, transformando-o em produtor que, no ato da própria produção, estando indissociável de suas circunstâncias, adapta o meio a si mesmo, através do que Ortega y Gasset (1963, p.17) chama de ato técnico: “A técnica é o contrário da adaptação do sujeito ao meio, posto que é a adaptação do meio ao sujeito”.

Esta diluição da vida em profusão de imagens técnicas estabelecem, eventualmente, o equívoco de percebê-las como representações objetivas do mundo. Para Flusser (2011, p.11), há uma impressão automática do significado dessas imagens técnicas sobre suas superfícies, o que impede uma leitura mais aprofundada da substância delas: a pretensa objetividade com que são percebidas gera a ilusão de serem janelas (e não imagens técnicas) que se abrem à percepção da realidade, levando à crença equivocada de que “imagem e mundo se encontram no mesmo nível do real” (FLUSSER, 2011, p.30). O entendimento de seus significados depende, portanto, de processos de decifração.

Para Flusser (2011), as imagens operam com um elemento adicional, que ultrapassa o código: o seu teor de magia e de acionamento da imaginação, o que foi, entretanto,



sendo modificado com o tempo. Para ele, cada época apresenta formas comunicativas preponderantes, que, à medida em que se intensificam, vão deixando de ser percebidas em seus aspectos simbólicos e passam a ser vistas como uma cópia da realidade, sem que se consiga mais perceber a dimensão conceitual da forma simbólica em questão. Na medida em que isto vai acontecendo, novas formas comunicacionais vão surgindo, para destacar a dimensão representativa da forma simbólica em questão. Flusser estabelece, assim, a ideia de consciência imaginística, expressão que designa uma espécie de faculdade da imaginação, responsável pela codificação e decodificação das imagens.

O autor destaca três principais linguagens que surgiram: a imagem pictórica, a escrita e a imagem técnica (correspondentes a três etapas: a pré-história; a história e a pós-história. Na pré-história, a imagem pictórica caracterizava a linguagem simbólica na sociedade, estabelecendo uma etapa em que se realizavam as imagens diretamente por um ser humano, sem intermediação de aparelhos técnicos, com o auxílio de tintas ou outros instrumentos que permitam o desenho ou o preenchimento da imagem. Estas imagens possuem apenas duas dimensões, são planas e resultam do/no esforço de abstração acionada pela imaginação. Na fase da História, a partir da invenção da escrita, uma nova relação se constituiu entre linguagem e imagem: o texto passou a explicar a imagem, ordenando os símbolos da imagem e colocando-os em séries de enumeração (há sempre algo a se dizer/escrever sobre a imagem que se vê). Verifica-se, então, uma contraposição entre texto e imagem, que corresponde a um “ser-no-mundo” diferente do anterior, fruto de uma nova sociedade, a moderna, que vive em contexto de processos diversificados e que insere as pessoas num universo letrado. A invenção da imprensa e da escola obrigatória são um grande marco, a partir do qual grande parte da sociedade passa a ter acesso à leitura. As imagens passaram a pertencer a espaços mais específicos, dissociando-se de textos, a partir de divisões na cultura. Já na fase da pós-história, houve o surgimento de um novo predomínio de linguagem: as imagens técnicas (pós-alfabéticas), que surgem como respostas à necessidade de estimular a imaginação da sociedade, são produzidas por aparelhos e são produtos da escrita (produtos indiretos dos textos e da sociedade letrada/ científica/ tecnológica). Para Flusser, a função destas imagens técnicas seria a de emancipar a sociedade da necessidade de pensar conceitualmente. Não são meras reproduções e sim projetos a serem executadas, são simbólicas, tendo o texto como finalidade. Apresentam, contudo, um problema, relacionado ao fato de que, quando se olha para uma imagem técnica, tende-se a achar que se enxerga a realidade e não a imagem.



CONCLUSÕES

Partindo de um entendimento conceitual que toma como referência a obra de Vilém Flusser (2007, 2008, 2011) e os conceitos por ele formulados em sua produção filosófica (sobretudo aqueles relacionados à análise da imagem e da linguagem), buscou-se aprofundar o estudo sobre linguagem, imagem técnica e comunicação. Considerou-se, como conclusão, que se torna imperativo analisar a relação destas categorias com a vida contemporânea, compreendendo que, no âmbito dos estudos da linguagem, a análise da sociedade contemporânea precisa ser pensada a partir da influência crucial que as imagens técnicas e os meios de comunicação exercem sobre a sociabilidade, a cultura e a política, abrangendo a vida humana em todas as esferas, sejam de ordem social, artística, cultural ou política.

Palavras-chave: Imagens técnicas. Cultura visual. Civilização da imagem.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. **A Câmara Clara**. Lisboa: Edições 70, 1980.

BENJAMIM, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade Técnica. In: VELHO, Gilberto (Org.). **Sociologia da Arte, IV**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

_____. **Magia e Técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem: Uma história do olhar no Ocidente**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUBOIS, Pierre. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas, S.P.: Papyrus, 1994 (Coleção ofício de arte e forma).



FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: Ensaios para uma filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 2011.

_____. **O universo das imagens técnicas**: Elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.

_____. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naify. 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GURAN, Milton. A “fotografia eficiente” e as Ciências Sociais. In: ARCHUTTI, L.E.R. **Ensaios sobre o fotográfico**. Porto Alegre: Unidade, 1998.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**: Vicissitudes das ciências, Cacofonia na física. Rio de Janeiro: Ibero-Americano, 1963.

PLAZA, Júlio. **A tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 20013.

SONTAG, Susan. **Ensaios sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Arbor, 1981



**IDEOLOGIA E INTERVENÇÃO DESIGUAL DO PODER PÚBLICO NO ESPAÇO
URBANO DE VITÓRIA DA CONQUISTA/BA**

Mariluce Ferreira Santos¹
Suzane Tosta Souza²

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva compreender a intervenção do poder público no espaço urbano do município de Vitória da Conquista - BA, e a legitimação do discurso ideológico do desenvolvimento produzido pela esfera municipal e direcionado à população conquistense no que se refere ao evento: Passagem do Revezamento da Tocha Olímpica.

Além de intervenções no fluxo urbano (trânsito), diversas obras foram realizadas ligadas tanto a questões básicas quanto ao embelezamento e estética urbana, no entanto essa ocorreu em determinados pontos privilegiados da cidade. Além das mudanças materiais e a fim de justificar a inserção de Vitória da Conquista nesse grande evento esportivo mundial, a esfera pública (estadual e municipal) passa a difundir para a população os “benefícios” que a cidade (e seus sujeitos) viria a ter com a participação no mesmo, buscando levar a população a acreditar que tal realidade poderia intervir positivamente em suas condições de vida. Foi com base no discurso evidenciado em propagandas espalhadas pela cidade, que desenvolvemos o interesse em pesquisar tal tema. Assim, através do conceito de ideologia, busca-se desmistificar o discurso desenvolvimentista em “benefícios de todos” e reafirmar a contradição posta na forma desigual de intervenção da esfera pública no espaço urbano em “benefício de alguns”.

METODOLOGIA

1 Graduada do Curso de Licenciatura Plena em Geografia, VII Semestre, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: mary-luce2009@hotmail.com.

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



O objeto de estudo desta pesquisa é o espaço urbano do município de Vitória da Conquista, que teve que passar por algumas intervenções de maneira desigual, orientadas pelo Poder Público Municipal, visando a adequação do mesmo, para a participação do evento Revezamento da Tocha Olímpica. Além do estudo empírico, fez-se necessário levantamento bibliográfico utilizando-se de autores como István Meszáros (2004) na tentativa de constatação da capacidade que a ideologia tem de convencimento, bem como Paniago (2012) e Penna (2013), objetivando compreender as formas através das quais o capital monopolista procura, incessantemente, por lucratividade, sendo ancorado pelo Estado. Conforme David Harvey (2005, p.80), “Necessariamente, o Estado se origina da contradição entre interesses particulares e os da comunidade”. Na leitura de Carlos (2007), buscou-se entender o porquê da intervenção desigual do poder público no espaço urbano.

Através da Internet, visitas a órgãos públicos e privados e pesquisa documental - a exemplo dos termos e condições para participação do município no Revezamento da Tocha dos Jogos Olímpicos Rio 2016, tem-se obtido diversas informações para a pesquisa, como o processo que envolveu a seleção dos condutores, os requisitos do manejo da Tocha, as propagandas governamentais e os registros fotográficos, que permitem evidenciar, concretamente, as intervenções no espaço urbano nos locais em que tal evento aconteceu.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de compreender as formas contraditórias de atuação do Estado no espaço, nesse caso específico de investigação a intervenção do poder público municipal de Vitória da Conquista para criar as condições de participação dessa no evento revezamento da tocha olímpica, a leitura sobre o conceito de ideologia adquiriu centralidade. É nesse propósito que o referido estudo se sustenta na relação entre: Ideologia, atuação do Estado e Espaço Urbano, buscando evidenciar como o Estado atua de forma desigual no espaço urbano, e como o conceito de ideologia é utilizado para mascarar tal intervenção e seu caráter classista.

O poder da ideologia não poderá ser desvalorizado podendo ser vista em vários contextos, geralmente visando manter a relação de dominação, ela é capaz de fazer com que os sujeitos incorporem o discurso de outros, passando a considerá-los como seus. É uma tentativa de convencimento sem uso da força. Conforme Meszáros (2004, p. 459):



A ideologia é em geral considerada o principal obstáculo da consciência para a autonomia e a emancipação. Deste ponto de vista, ela torna-se sinônimo da “falsa consciência” auto-enganadora, ou até da mentira pura simples, atrás das quais a “verdade” é ocultada por sete véus, sendo o acaso e seus segredos permitidos apenas a “especialistas” privilegiados que sabem como decifrar o difícil significado dos sinais reveladores, enquanto as “massas enganadas” (complacente expressão do adorno) são deixadas ao próprio destino, condenadas a permanecer prisioneiras da ideologia.

Além da difusão de uma ideologia do desenvolvimento ‘para todos’ que justificasse e, ao mesmo tempo, envolvesse a população conquistense no referido evento, foram necessárias algumas intervenções concretas no espaço urbano da cidade, visando adequá-la a receptividade e as exigências do evento estabelecidas pelo Comitê Olímpico Internacional e patrocinado por grandes empresas multinacionais. Contudo, essas intervenções ocorreram de forma desigual, com obras e embelezamento em determinadas frações do espaço urbano, beneficiando alguns sujeitos/classes sociais (Fotos 01, 02, 03 e 04).



Foto 01 e 02: Passagem da Tocha Olímpica em Vitória da Conquista. Fonte: Jornal A Tarde UOL/Blog da Resenha Geral 20/05/2016.



Foto 03 e 04: Intervenções no Espaço Urbano Conquistense para a passagem da Tocha Olímpica. Fonte: Elite Notícia/PMVC, 2016.



Assim, compreende-se que o Estado (em suas esferas municipais e estaduais, mas ancorados na esfera federal) utilizou-se da simbologia do Revezamento da Tocha Olímpica, na tentativa de falseamento da realidade, como forma de obtenção do apoio da população, a fim de obter vantagens com a realização do referido evento. Os recursos públicos gastos, poderiam ser canalizados para educação, saúde e segurança, desta maneira sim a população seria realmente beneficiada, sobretudo os sujeitos mais pobres e necessitados de tais serviços. Entretanto, o evento favoreceu apenas uma pequena parcela da população e as grandes corporações multinacionais patrocinadoras do evento. Por isso, ao refletir sobre o Estado Harvey (2005, p. 87), argumenta que:

A democracia burguesa sobrevive apenas com o consentimento da maioria dos governados; no entanto, ao mesmo tempo, tem de expressar o interesse distintivo da classe dirigente. Essa contradição se resolve apenas se o estado se envolve ativamente na obtenção do consentimento das classes subordinadas. A ideologia proporciona um canal importante, e o poder estatal é, conseqüentemente, utilizado para influenciar a educação e para controlar, direta ou indiretamente, o fluxo de idéias e informações.

Uma das funcionalidades do Estado é conter o antagonismo de classes, todavia ele não é neutro, trabalha na maioria das vezes para legitimação da atuação do capital monopolista, e nesse evento não foi diferente. Como relata Penna (2013):

[...] aspectos da ideologia dominante que sustentam a atual fase do capitalismo monopolista, [...] vem se materializando no Brasil para sustentar os discursos e as políticas que criam as circunstâncias propícias à institucionalização do Brasil enquanto rota de expansão e aceleração de circulação do capital também pela via do mercado esportivo, concretizado nos fenômenos da Copa de 2014 e das Olimpíadas de 2016.

As intervenções desiguais, ocorridas na espacialidade do município de Vitória da Conquista objetivaram atender a interesses distintos. Como chama atenção Carlos (2007, p. 11), destacando que o espaço urbano, enquanto construção humana:

[...] é um produto histórico-social e nesta dimensão aparece como trabalho materializado, acumulado ao longo do processo histórico de uma série de gerações. Expressão e significação da vida humana, obra e produto, processo histórico cumulativo, a cidade contém e revela ações passadas, ao mesmo tempo em que o futuro, que se constrói nas tramas do presente



– o que nos coloca diante da impossibilidade de pensar a cidade separada da sociedade e do momento histórico analisado.

A compreensão da sociedade em suas desigualdades de classe torna-se fundamental para se analisar o espaço urbano e se estabelece, por exemplo, nas diferentes formas e lugares do morar, mediante a intervenção desigual do poder público.

CONCLUSÕES

A pesquisa que objetiva relacionar, dialeticamente, Ideologia, Estado e Produção do Espaço Urbano, e que encontra-se em fase de elaboração, contando com alguns resultados de pesquisa, ao analisar a realidade das intervenções do poder público municipal a fim de preparar a cidade de Vitória da Conquista para o evento do revezamento da Tocha Olímpica e do caráter ideológico dos discursos direcionados à população para justificar tal realização, evidencia que: o discurso do “desenvolvimento” constitui-se numa “falácia”, pois os que mais necessitam dos recursos públicos, ficam, na maioria das vezes, desassistidos de tal ação e não reagem, porque são envolvidos, ideologicamente, nesse discurso do desenvolvimento para todos. Entretanto, contrapondo-se a essa leitura desenvolvimentista, cabe-nos refletir sobre a teoria do desenvolvimento desigual e combinando, através da qual se torna possível compreender a forma desigual com que o capital se desenvolve e a que classe beneficia.

Assim, reafirma-se a produção do espaço urbano como produto e condição das relações sociais e históricas que, portanto, materializa todas as contradições de uma sociedade composta por classes sociais. O Estado, portanto, é o ente político do capital e a Ideologia fundamental para sua reprodução.

Palavras-Chave: Ideologia. Produção do Espaço Urbano. Estado.

REFERÊNCIAS



CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade.** São Paulo: FFLCH, 2007, 123p.

HARVEY. David. **A Produção Capitalista do Espaço.** São Paulo: Annablume, 2005.

MESZÁROS, István. **O poder da ideologia** / István Meszáros: tradução Paulo Cezar Castanheir. – São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2004.

PANIAGO. Maria Cristina Soares. **Mészáros e a Incontrolabilidade do Capital.** São Paulo: 2a edição – revista Instituto Lukács, 2012.

PENNA. Adriana. **Megaeventos esportivos no Brasil: raias abertas para a corrida do capital.** O Social em Questão - Ano XVI - nº 29 – 2013.



CONSIDERAÇÕES PARA A ESCRITA DE UMA HISTÓRIA PROSOPOGRÁFICA DA FILOLOGIA PORTUGUESA

Marinês de Jesus Rocha¹
Marcello Moreira²

INTRODUÇÃO

A leitura acurada de estudos em que se nos apresentam modalidades do fazer filológico presentes em uma vasta produção de estudos textuais, composta por ensaios, artigos publicados em periódicos e livros, é capaz de revelar o modo como alguns lugares-comuns críticos, que foram apropriados por estudiosos como Spina (1977), Azevedo Filho (1987) e Cambraia (2005) são dominantes e determinantes no modo de pensar da maioria dos filólogos portugueses e brasileiros desde as suas primeiras publicações. Objetivamos com essas leituras acuradas angariar subsídios para a escrita da história do fazer filológico em Brasil e Portugal, e, ao mesmo tempo, criticar esse fazer correlacionando filologia e historiografia, criticando aquela por um arrojado fundado nesta. Tomamos como objeto os principais autores de estudos crítico-textuais no mundo português do final do século XIX e do século XX, assim como filólogos brasileiros formados na escola lusa de filologia. Com efeito, discutimos a coerência desses estudos crítico-textuais no que diz respeito ao uso de conceitos críticos e categorias analíticas frente aos objetivos visados por esses estudos; discutimos outrossim a propriedade gnoseológica desses conceitos e categorias durante todo o século XX, quando eles e os objetivos cuja consecução eles “possibilitavam” foram objeto de severa crítica no campo historiográfico.

Nesse sentido, analisamos, a partir da fundamentação oferecida por importantes debates historiográficos, as contradições na manutenção de funções, objetivos, conceitos e categorias essenciais no interior de uma disciplina do ramo histórico, como o é a filologia, quando, no caso da disciplina histórica, as condições do pensar e do fazer história sofreram

1 Doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Atualmente estuda crítica textual, especificamente o método formulado por Karl Lachmann no século XIX e a-historicamente apropriado por filólogos brasileiros. Endereço eletrônico: marines.jr@hotmail.com

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



modificações muita vez radicais. Contrariamente, ao percorrermos a trajetória histórica da crítica textual, é possível depararmo-nos com a inexistência de reflexão sistemática da prática filológica, paradoxo já discutido por Moreira (2011), em *Crítica Textualis*.

Desse modo, propomos, frente a estudos historiográficos produzidos no século XX, empreender a escrita de uma história crítica das teorias e métodos filológicos em Portugal e no Brasil. Nossos esforços são pautados na averiguação das condições de possibilidade do pensar e do fazer filológico nos séculos XIX e XX, duração essa em que os filólogos cujas obras estudamos constituíram as primeiras fontes do lachammanismo no mundo lusófono e publicaram estudos crítico-textuais e edições críticas. Essa averiguação, fundada na historicização sistemática de conceitos e categorias críticos, visa a produzir uma outra evidência histórica, capaz de interpretar, de forma mais verossímil, os objetos dos quais se apropriaram os filólogos portugueses e brasileiros dos séculos XIX e XX que estudamos, notadamente ao averiguarmos a compatibilidade entre a historicidade dos métodos em questão e dos objetos que foram estudados por meio deles.

METODOLOGIA

De início, propomo-nos agenciar conceitos e procedimentos metodológicos adequados para historiar uma disciplina que se propõe como ciência e se vê sempre de um mesmo modo desde o século XIX, quando ela se metodiza. Sabe-se que em Portugal e Brasil ela cessou de acompanhar os desenvolvimentos, rupturas e discontinuidades de sua própria área de concentração, a história, deixando, principalmente, de reconhecer a própria historicidade de seus métodos, categorias analíticas e demais concepções, como demonstram Hansen & Moreira (2011).

Para a consecução de nosso estudo, é preciso, em primeiro lugar, expor o que constitui uma história de tipo prosopográfico na abordagem das fontes ou dados de um grupo de filólogos aderentes do lachmannismo, a partir dos principais estudiosos que definiram e discutiram os critérios que particularizam tal visada historiográfica, como Stone (2011), segundo o qual a “prosopografia é a investigação das características comuns de um grupo de atores na história por meio de um estudo coletivo de suas vidas (STONE, 2011, p. 115). Partimos também da afirmação de Ginzburg (1989) segundo a qual as “linhas que convergem para o nome e que dele partem, compondo uma espécie de teia de malha fina, dão ao observador a imagem gráfica do tecido social em que o indivíduo está



inserido” (GINZBURG, 1989, p. 175), uma vez que visamos o entretecimento do social a que os nomes de autores de estudos filológicos são capazes de nos conduzir. Nesse sentido, visamos à discussão dos grupos de referência que dão coerência aos princípios doutrinários do lachmannismo e que foram primariamente apropriados nesse campo de estudo.

Por fim, a análise de uma coletividade de autores de estudos filológicos por meio da análise da apropriação de lugares comuns críticos por parte deles nos levará ao problema da relação que a crítica textual de fundamento lachmanniano mantém com o passado no processo de aplicação indistinta de seu método crítico, ao considerar a “tradição” apenas como “conservação de lembranças” (MASTROGREGORI, 2006, p.70), quando as “ações destrutivas e as dispersões” (MASTROGREGORI, 2006, p. 70) próprias da história nos indicam que tradição não é apenas conservação de lembranças, mas também a descontinuidade muitas vezes necessária delas. Sendo assim, Ankersmit (2006) também nos permite pensar que a relação com o passado é sempre fragmentária, porque marcada por um distanciamento que impede o estudioso de acessá-lo pura e simplesmente, uma vez que este também é um ser histórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um vasto conjunto de referências historiográficas do século XX nos esclarece sobre a historicidade dos conceitos e categorias do lachmannismo e a respeito dos equívocos inerentes aos estudos que tomam um conjunto datado de procedimentos críticos e analíticos como se tivessem validade transistórica, tomando-os sempre ponto de partida para interpretar e se apropriarem de objetos e torná-los inteligíveis. Sendo assim, há escassez de confronto entre os estudos do campo filológico e as inúmeras discussões historiográficas, como nos demonstram Hansen & Moreira (2013).

Os estudiosos mencionados nos ensinam que o “processo” de transmissão e recepção de uma “tradição textual”, por exemplo, implica a existência de “restos” e “dispersões”, havendo o problema das “perdas”, que tornam clara a complexidade do “retorno” ao passado e colocam em xeque a possibilidade de restituí-lo, como acreditam os filólogos portugueses e brasileiros em questão. Dessa forma, falta aos lachmannianos e neolachmannianos o reconhecimento de que, no caso de uma disciplina histórica, as condições e possibilidades de produção da “evidência” passam por transformações.

Sendo assim, a dissociação entre o que pertence ao campo filológico e o que é de



cunho historiográfico, manifesta em muitas pesquisas, nos permite afirmar que a raridade de modificações geradas pelo avanço dos conhecimentos da história na crítica textual pode ser percebida quando se realiza uma análise de estudos que dizem respeito à edição de textos, tanto no mundo lusófono quanto no Brasil, uma vez que nos leva diretamente ao método de crítica textual lachmanniano ou nos permite inferir o seu uso através de uma apropriação de conceitos e categorias pelos filólogos.

O estudo da tradição filológica portuguesa e brasileira visa, desse modo, a percorrer a cronologia dos trabalhos produzidos por diversos estudiosos, observando o entrelaçamento social para discutir as motivações para que o processo de manutenção das mesmas condições de verdade se efetivasse de forma tão pacífica, diante dos questionamentos e transformações no âmbito da historiografia, que produziram importantes resultados, sobretudo no século XX.

CONCLUSÕES

O empreendimento de um estudo cujo objetivo seja a elucidação do modo como o lachmannismo filológico se disseminou no mundo lusófono, no século XIX, partindo de uma perspectiva que não seja a comum apropriação de conceitos e categorias que se tornaram lugares comuns, quando se fala em edição de textos, segundo Moreira (2011) e Hansen & Moreira (2013), não pode apartar-se das considerações historiográficas nesse campo de estudos, as quais evidenciam que o trabalho crítico não pode ser “uno” e independente dos avanços na área de estudos da qual faz parte. Sendo assim, alguns debates de historiadores permitem questionar o fato de as estratégias de cada método crítico e as funções do pensamento filológico não serem objeto de análise no interior da disciplina.

Portanto, as propostas de estudo que comprovam a existência de um afastamento, no campo filológico, entre a história dos métodos, teorias, conceitos e categorias críticos e os avanços historiográficos parecem ser o caminho mais viável para a consecução do estudo que nos propomos a produzir e que visa a traçar uma sequência temporal entre os autores de trabalhos cuja ênfase seja a crítica textual, de tal modo que se demonstre a “circularidade” na atualização de práticas filológicas pelos lachmannianos.



Palavras – Chave: História Prosopográfica. Lachmannismo. Inverossimilhança.

REFERÊNCIAS

ANKERSMIT, Frank R. Historicismo, pós-modernismo e historiografia. In: MALERBA, Jurandir (Org.). **A História Escrita: Teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 95-113.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. **Iniciação em Crítica Textual**. Rio De Janeiro: Ars Poética; São Paulo: EDUSP, 1987.

CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GINZBURG, Carlo. O nome e o Como. In: **Micro- história e outros ensaios**. Tradução Antônio Narino. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro, 1989.

HANSEN, João Adolfo & MOREIRA, Marcello. **Para que Todos entendais: Poesia Atribuída a Gregório de Matos e Guerra: Letrados, Manuscritura, Retórica, autoria, obra e público na Bahia dos séculos XVII e XVIII**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, Vol. 5.

MASTROGREGORI, Massimo. “Historiografia e Tradição das Lembranças”. In: MALERBA, Jurandir (Org.). **A História Escrita: Teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 65-93.

MOREIRA, Marcello. **Crítica Textualis in Caelum Revocata? Uma Proposta de Edição e Estudo da Tradição de Gregório de Matos e Guerra**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

SPINA, Segismundo. **Introdução À Edótica - Crítica Textual**. São Paulo: Cultrix: 1977.

STONE, Lawrence. Prosopografia. In: **Revista de Sociologia**. Política, Curitiba, Vol. 19, n. 39, jun. 2011, PP. 115-137.



**CAMINHADA: “DESAFIOS NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NA MODALIDADE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA”**

Mariolinda Santana de Oliveira Servilho¹

INTRODUÇÃO

Um dos desafios no trabalho de Educação Física, na modalidade Educação a Distância (EAD) com Intermediação Tecnológica, é atender com “excelência em respeito as diversidades” sócio-econômica-cultural-política. Dos estudantes. E ao mesmo tempo desenvolver ações que desperte nos mesmos o prazer em vivenciar as atividades da disciplina promovendo a construção do conhecimento, sejam orientadas, realizadas em espaço educativo ou locais externos, fazendo uso das tecnologias de modo geral.

O programa EMITec promove o ensino Médio de qualidade a estudantes pertencentes a localidades longínquas e atende a comunidades quilombolas, indígenas e da zona rural, atendendo 17.450 alunos. Tem abrangência em todo território baiano, vez que, se encontra presente em 100% dos Territórios de Identidade que compõem a divisão administrativa do estado da Bahia como por exemplo o da Chapada Diamantina, Sisal, Extremo Sul, Médio Sudoeste da Bahia, Sertão do São Francisco, Litoral Norte e Agreste Baiano, Recôncavo e Médio Rio de Contas. Também foi implantado no Conjunto Penal de Serrinha, que hoje conta com a possibilidade de acesso à educação, permitindo uma inclusão social destes indivíduos. O Emitec proporciona maior desenvolvimento humano e regional e melhor qualidade de vida à população do interior do estado da Bahia. Podendo ser utilizado pela Secretaria de Educação de outros estados do território brasileiro.

A caminhada foi pensada inicialmente pelo seu poder de mobilização e articulação social. Para alguns especialistas a caminhada é considerada como a mais acessível e segura das práticas corporais — tanto sob o ponto de vista cardiovascular como ortopédico. Mesmo executando-a com passos rápidos, dificilmente o coração será sobrecarregado. Além disso, diferentemente da corrida, o risco de lesões nas articulações — em especial nos joelhos e tornozelos — é bem menor. Desta forma, a caminhada foi escolhida, pois

¹ Mestranda no Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, UNEB, BRASIL. Especialista em Metodologia em Educação Física e Esporte, UNEB, BRASIL. Professora de Educação Física do Programa CEMITec/SEC/BA/BRASIL. Endereço eletrônico: mservilho@hotmail.com



além de atender os objetivos práticos sugeridos pela orientação didática da disciplina, poderia integrar o maior número de pessoas da comunidade escolar e local, atendida pelo programa CEMITec.

METODOLOGIA

O caminho escolhido foi a pesquisa com abordagem qualitativa e quanto aos procedimentos caracteriza-se pela pesquisa/ação. As aulas no Emitec são realizadas através de intermediação tecnológica, apoiadas com atividades e materiais de suporte para os estudantes. O programa também oferece acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, uma plataforma para comunicação e deliberação de atividades e documentos. Os mediadores, bem como os estudantes podem rever as aulas, recolher outros materiais e interagir com o professor através dos fóruns e mensagens. Os encontros são semanais com aulas expositivas e práticas, onde os professores apresentam seus conteúdos através de slides, vídeos, objetos de aprendizagem e outros recursos tecnológicos.

A caminhada foi discutida, formulada e planejada, por um grupo de professores de Educação Física e coordenador de área. Estabeleceu-se a 3ª unidade escolar, por ter um número maior de dias letivos, potencializando assim a organização dos alunos em sua localidade. É através de um passo-a-passo que ocorre toda orientação, que será socializada, discutida e acompanhada a organização da caminhada em tempo real durante as aulas, pois se faz necessário um breve relatório das ações realizadas para alcance da meta. Será aberto um fórum de discussões para a atividade no ambiente virtual de aprendizagem integrado à plataforma Moodle, onde os professores e mediadores discutem os encaminhamentos necessários para a sistematização das atividades, preparação e realização da mesma. Neste fórum também serão postadas os resultados das atividades, fotos, filmagens, textos, depoimentos e avaliações realizados pelos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A atividade física é definida como qualquer movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos, que resulta em gasto energético maior do que os níveis de repouso.



(CASPERSEN et alii, 1985 apud GEDES, 1995, p.11).

Além de ser uma atividade física de baixo custo que pode ser realizada com diversos objetivos: exercícios físicos, trilhas e meio de transporte. (GUEDES, 1995, p. 9-10)

O acesso ao poder político e crescimento da causa multiculturalista vem da colocação de questões de solidariedade e comunidade em uma perspectiva intersticial. As diferenças sociais não são simplesmente dadas a experiência através de 21 uma tradição cultural já autenticada; elas são os signos da emergência da comunidade concebida como projeto - ao mesmo tempo uma visão e uma construção - que leva alguém para «atem” de si para poder retornar, com um espírito de revisão e reconstrução. (HOMI BHABHA, 1998).

[...] a valorização do conhecimento, a importância da inovação como fator estratégico, o compartilhamento de conhecimentos e o desenvolvimento de uma inteligência coletiva, além de novas formas de organização de trabalho com base no conhecimento, como no trabalho colaborativo (CORTELAZZO, 2009, P.5)

E para dar conta deste novo perfil de sociedade, a Educação é a principal ferramenta. O componente Curricular Educação Física constitui uma prática pedagógica capaz de promover o desenvolvimento da consciência corporal e de competências para a realização consciente de suas aplicações. Por isso, deve propiciar a compreensão e explicitação da realidade, bem como a atuação dos estudantes como sujeitos ativos, responsáveis pela construção e transformação de sua realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Num primeiro momento a comunicação dos alunos com os professores no Emitec é feita através do *chat*, que permanece disponível, durante todo momento em que a aula é transmitida. É através desse recurso que obtemos o feedback dos alunos, em relação ao (passo-a-passo) orientações e instruções sobre organização da caminhada, além de esclarecimento de possíveis dúvidas em tempo real.

Num segundo momento escolhe-se uma ou mais localidades por sorteio, para o grupo de professores participarem da caminhada junto com toda comunidade Emitec e local. Essa atividade torna-se uma aula externa ou de campo com vistas na conscientização da importância da atividade física na promoção da saúde e qualidade de vida, bem como



proporcionar a socialização entre os participantes e ampliar a interação entre grupo escolar e a comunidade local e do entorno.

CONCLUSÕES

A idéia da caminhada como empreendimento, garante a condição de abarcar, em uma única ação temas contextualizados com a realidade e características sócio-econômica-cultural-política das localidades. Possibilita que no ambiente educacional sejam extra ou intra-escolares possa formar sujeitos autônomos, participantes de um mundo que está em constante mudança, exigindo, sempre, posicionamento e reflexão de quem nele atua. Todos envolvidos são instigados a praticar o autoconhecimento para que exerça a tomada de decisões, desenvolva a capacidade de colaborar e trabalhar em equipe e a capacidade de desenvolver projetos, agindo eticamente

O processo de ensino e aprendizagem é concebido para formar sujeitos autônomos, participantes de um mundo que está em constante mudança, exigindo, sempre, posicionamento e reflexão de quem nele atua. Para isto, as propostas de trabalho para o aluno devem dar condições para que ele exerça a tomada de decisões, desenvolva a capacidade de colaborar e trabalhar em equipe e a capacidade de desenvolver projetos, agindo eticamente. E, ainda, que sejam desafiadoras, instiguem a criatividade dos alunos, promovam a mobilização de esquemas mentais complexos e significativos.

Perceber-se ator ou co-ator de política públicas para o lazer e a prática atividade física sistemática, bem como a importância da preservação do meio ambiente, também é premissa da Caminhada na disciplina Educação Física no Emitec.

Palavras-chave: Cultura Corporal. Educação Física. EMITEC.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K., 1949- **O local da cultura** / Homi K. Bhabha; tradução de Myriam



Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2. ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. 441 p. – (Humanitas).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. A educação física como componente curricular. 3 ed. Campinas, SP. Autores associados, 1996.

CORTELAZZO, I. B. C. **Práticas pedagógicas, aprendizagem e avaliação em EAD**. Curitiba: editor IBPEX, 2009. São Paulo: Cortez, 2005.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. **Exercício físico na promoção da saúde**. Londrina: Midiograf, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.



A REPETIÇÃO NA LINGUAGEM DE UM SUJEITO AFÁSICO

Mariza dos Anjos Lacerda¹
Nirvana Ferraz Santos Sampaio²

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos um recorte do estudo sobre a repetição na linguagem de um sujeito que sofreu um acidente vascular cerebral hemorrágico (AVCh). Para definir a repetição, tomamos a reflexão de Marcuschi (1992) que a conceitua como a “produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo” (MARCUSCHI, 1991, p. 31). Para essa definição o autor teve como base empírica a conversação. Entretanto, a repetição não pode ser vista com um mero ato metalinguístico, pois ela expressa algo novo. Por tanto “repetir as mesmas palavras num mesmo evento comunicativo não equivale a dizer a mesma coisa” (MARCUSCHI, 1992, p. 32).

Segundo Marcuschi (2006, p. 219), “a repetição é uma estratégia de formulação textual” e justifica a sua afirmação pela flexibilidade de funções que a repetição assume. Na fala, esse feito linguístico é uma atividade fundamental para estabelecer relação com os aspectos linguísticos do texto, como por exemplo, a coesão e a coerência. Além disso, a repetição traça uma característica de um planejamento *on line*, ou seja, a construção do texto se dá pelo decorrer da fala de maneira interativa. Na escrita, aparece de forma retórica, evitando redundâncias durante a construção textual, diminuindo, assim, a repetição.

Na linguagem afásica, as repetições provêm de naturezas diferentes e com características neurolinguísticas que se associam a dificuldades de selecionar palavras, aos problemas de processamento e de ordem mnésica³ ou fonoarticulatória. São vários os fenômenos linguísticos que se constitui de elementos repetidos, como por

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

2 Doutora em Linguística pela UNICAMP (2006). Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de vitória da Conquista. Lotada no DEEL/PPGLin/ Uesb. Orientadora da pesquisa e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (GPEN). Endereço eletrônico: nirvanafs@terra.com.br.

3 Prática que facilita as operações da memória.



exemplo, a perseveração⁴, a estereotipia⁵, o circunlóquio⁶, a ecolalia⁷ e a palilalia⁸ são alguns exemplos que marcam essa alteração linguística.

Os estudos incluindo a repetição na linguagem, em especial, a palilalia, datam desde o início do século XIX. Em seu artigo “*On Palilalia*”, Critchley descreve a palilalia como:

Involuntary repetition two or more times a word, frase or sentence just uttered. It occurs equally during spontaneous speech and in replay to question [...] Palilalia may be constant in appearance, but frequently it varies in intensity from time to time (CRITCHLEY, 1927, p. 26)⁹.

Depreendemos que a palilalia é uma repetição das últimas palavras, frases, ou sentenças proferidas pelo próprio indivíduo e que a sua ocorrência se dá na fala espontânea e nas retomadas de perguntas. Além disso, oscila na intensidade a cada nova repetição, apresentando de maneira decrescente. Segundo Lebrun (1983), quando as últimas palavras proferidas são quase murmuradas, esse fenômeno pode ser chamado de palilalia áfona uma vez que os sons vão deixando de ser ouvidos pelo interlocutor.

Tendo em vista as considerações da repetição apresentada na Linguística e em contextos patológicos dar-se-á a discussão relacionando teoria e prática a partir de uma análise linguística da linguagem em funcionamento do sujeito afásico, MM, 51 anos (idade atual), que após a ruptura de um aneurisma em 2011 apresentou a palilalia como uma alteração de linguagem.

Para tanto, tomamos como suporte a base teórica da Neurolinguística Discursiva cuja concepção de linguagem adota é postulada por Franchi (1977). Segundo o autor,

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos ‘cortes’ metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do

4 Neisser (1895) define perseveração como repetição interativa ou a continuação de uma resposta anterior após a mudança de turno.

5 Lebrun (1983) define estereotipia como uma fixação de uma fórmula invariável de atitudes, gestos, atos ou expressões verbais prolongadas e repetidas incessantemente.

6 O circunlóquio é o uso excessivo de uma palavra para exprimir uma ideia.

7 Saad e Godfeld (2009) consideram como repetição de itens lexicais de turno anterior.

8 Critchley (1927) se refere a palilalia como as repetições de itens lexicais de turno anterior proferidos pelo próprio orador.

9 Repetição involuntária de duas ou mais palavras, frase ou sentença proferida pelo mesmo. Sua ocorrência igualmente durante o discurso espontâneo e em tomadas de respostas [...] Palilalia talvez seja constante na aparência, mas frequentemente varia em intensidade de tempo em tempo. (tradução nossa).



'vividu', que ao mesmo tempo constitui um sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica como os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solidárias (FRANCHI, 1977, p. 31-32) (Grifo nosso).

Desse modo, vemos a linguagem como um lugar de construção a partir das experiências, que se molda a cada instante, não sendo algo determinada que implica a presença do outro num estado recíproco de negociação, pois a linguagem está o tempo todo em transformação por aqueles que a utilizam como um meio de interação. Segundo Coudry (2008), a linguagem é o lugar da interação humana.

Em casos patológicos, e do ponto de vista linguístico, a concepção de linguagem constitutiva permite ao investigador interpretar as falhas e 'erros' como uma possibilidade de reconhecer os caminhos que o sujeito trilha na construção de seu discurso. Assim, permite-se que o sujeito com patologia possa reconstruir frente a face interpessoal o jogo da linguagem "em que encontrará, senão o sistema da língua, os recursos alternativos que lhe permitam desempenhar seus múltiplos papéis" (COUDRY, 2001, p. 57).

MÉTODO

O estudo aplicado neste trabalho articula a investigação e intervenção de caráter linguística desenvolvidos nos encontros que aconteceram semanalmente, alternando atividades em grupo e individual, no LAPEN¹⁰, sendo, portanto, desenvolvido um acompanhamento longitudinal. A coleta de dados foi feita qualitativamente. O material empírico da pesquisa é construído a partir de registros apresentados nas diversas atividades por meio de gravações em áudio, constituindo o banco de dados, sendo depois transcrito e analisado, relacionando teoria-dado-teoria.

RESULTADO E DISCUSSÃO

10 Laboratório de Pesquisa e Estudos Neurolinguísticos vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, localizado na UESB.



De acordo com Osakabe, (*apud* Coudry, 2001, p. 195), “o indivíduo é sujeito a medida que se enuncia”. Nesse sentido, percebemos o quanto é importante para o sujeito afásico explorar a sua linguagem que acontece em situações imediativas, estabelecendo reciprocidade entre os interlocutores, partilhando conhecimentos, interagindo com as diversas fala no momento em que se fala. Essas são as condições para que um indivíduo se constitua a partir de sua linguagem.

Sendo assim, faz-se necessário que se trabalhe com as atividades epilinguísticas. Coudry (2001, p. 16) explicita que a atividade epilinguística recobre a operações diversas sobre a linguagem, como transformar, segmentar, reordenar, reiterar, inserir, fazer escolhas e, mesmo, pensar sobre a linguagem e os processos de construção em que se está envolvido.

A seguir, expomos uma situação discursiva pautada na fala espontânea entre os interlocutores, **MM** e investigador. **MM** apresenta repetições como marca de alteração de linguagem após a ruptura de um aneurisma. Será por meio dessa situação comunicativa que analisaremos a repetição.

Quadro 1. O atraso

Sigla do interlocutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção processos de significação verbais	Observações sobre as condições de produção processos de significação não-verbais
MM	Olha: chegou!!		
Ima	Cheguei. Atrasada. Você perdoa?		
MM	Perdoa o quê? Perdoa o quê?	Repetição literal	
Ima	O meu atraso!		
MM	Perdoo. Perdoo. Tá perdoada.	Repetição modificada	
Ima	MM, você se escutou?		
MM	Se eu me escutei? Escutei. Escutei.	Repetição literal	Apresentando dúvidas
Ima	Você percebeu que você repetiu?		
MM	Percebi. Percebi. Eu me percebi	Repetição modificada	
Ima	Não precisa, né?		

O quadro 1, acima, nos mostra que **MM** produz repetição literal e repetição modificadas com certa frequência. Entretanto, **MM** não parece percebê-las no ato de



sua fala o que demonstra que as repetições têm um valor automático. **MM** só percebe a repetição após ser questionada pelo investigador que permite, nesse momento, que **MM** reflita sobre a sua linguagem.

Ao se permitir pensar sobre a linguagem, **MM** desenvolve uma atividade epilinguística, pois recorre a sua fala que mesmo repetindo faz uma modificação na repetição ao fazer inserções, como em: “**Percebi. Percebi. Eu me percebi**”. Esse ato de pensar sobre a linguagem, neste caso, só é possível com a presença do investigador ao passo que se trata de uma monitoração para que **MM** evite as repetições, melhorando a sua linguagem. Assim, percebemos que **MM** se preocupa com a compreensão do ouvinte, mantendo uma atividade constitutiva própria de quem utiliza a linguagem.

CONCLUSÃO

Verificamos que as repetições de **MM** estão além de um monitoramento visto que a mesma se mantém na interação por meio de repetições configurando o caráter de planejamento *on line* conforme é abordado por Marcuschi. Com isso, **MM** demonstra que a linguagem não é dada previamente, mas constituída a cada instante de acordo com a experiência de cada um e do mesmo modo usufruindo de uma linguagem significativa.

Palavras-chave: Repetição. Afasia. Neurolinguística Discursiva.

REFERÊNCIAS

COUDRY, Maria Irma Hadley. **Diário de Narciso**: discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988 (Edição consultada: 2001)

CRITCHLEY, M. **On Palilalia**: In: Journal Neurol Psychopathol. London, 1927, p. 23-32.

FRANCHI, Carlos **Linguagem-Atividade Constitutiva**. In: Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, Unicamp, 1977, p. 9-39.



LEBRUN, Yvan. **Tratado das Afasias**. São Paulo: Paramed Editorial, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Repetição na língua falada**: formas e funções. Tese. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1992.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Repetição. In: JUBRAN, Célia Cândida A. Spinardi; KOCH, Ingedore G. Villaça (org.). **Gramática do Português Culto falado no Brasil**: construção do texto falado. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2006, v.1. p. 219-254.



**ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL ADOTADA NA FORMAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS MUNICÍPIOS DE ILHÉUS, ITABUNA E VITÓRIA DA
CONQUISTA COM BASE NOS INDICADORES DO PAR**

Marizéte Silva Souza¹
Siomara Castro Nery²

INTRODUÇÃO

Para que ocorra a construção de saberes significativos no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que as ações aconteçam de maneira integrada, articulando o humano ao contexto em que se dão as suas vivências. Assim, seja no setor público ou privado, na zona urbana ou no campo, é imprescindível que o sujeito-aluno e o sujeito-professor estejam envolvidos no contexto da escola em que estão inseridos, pois para entender as práticas do ensinar e do aprender, e a partir delas interferir socialmente, é preciso a observação do todo em que se inserem os elementos que participam dessa atividade (BRASIL, 2006/1998; BAHIA, 2005).

A formação do professor passou a ser palco de importantes discussões a partir do final da década 1970 e início dos anos 1980 quando o Brasil vivia o clima da reformulação dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas. Essa formação passou, assim, do treinamento do técnico em educação -- década de 1970-- à formação do educador -- década de 1980 -- para desembocar na formação do professor-pesquisador -- década de 1990, (PEREIRA, 2000). Esse contínuo de concepções para a formação do professor se reflete no modo como o trabalho docente se realiza na escola.

No que diz respeito à educação do campo, é importante considerar que “até a década de 1990 do século XX, de acordo com a legislação brasileira vigente naquele momento, [o trabalho docente] ainda não incluía os saberes e identidades dos camponeses” (SANTOS &

1 Doutoranda no curso de Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Assunción. Mestre em Linguagens e Representações na Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC. Atua como professora substituta na área de ensino de Língua Estrangeira na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Endereço eletrônico: marizete08@gmail.com

2 Doutoranda no curso de Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Assunción. Atualmente é Professora Auxiliar de Língua Portuguesa do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz. Endereço eletrônico: castronerysiomara@gmail.com



SOUZA, 2016, p.212). Ainda segundo as referidas autoras, um tratamento mais específico passou a ser desenvolvido a partir de 2002, com a Resolução n.º 1 do CNE/CEB. Ao longo dos anos, no entanto, o PRONERA tem sido o programa que contempla a formação inicial e continuada dos professores, ao passo que as especificidades da educação do campo passaram a ser atendidas para a formação dos programas pedagógicos e para a formação dos docentes.

Na esteira das ações que têm como meta a melhoria da qualidade da educação no país, o PAR – Plano de Ações Articuladas – lançado em 2007, abre frente no sentido de estabelecer linhas de colaboração entre municípios e Estados que possam contemplar as necessidades locais dentro de um leque global de possibilidades. Nesse contexto, fica estabelecida uma inter-relação entre as instâncias administrativas da educação de modo, fixadas as metas, cada secretaria local busque seus parceiros para mudar os índices da educação em cada localidade.

Inserida nesse contexto, a presente reflexão toma como ponto de partida a pesquisa realizada por pesquisadores da UESC e da UESB e tem como foco a análise das políticas públicas educacionais empregadas em três municípios da Bahia. Em assim sendo, o objetivo do presente trabalho é apresentar uma análise inicial da política educacional adotada pelos formadores em educação do campo nos municípios de Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista com base nos indicadores do PAR, na perspectiva de perceber quais resultados estão sendo efetivamente obtidos com a implantação das políticas assumidas por cada um dos entes em questão quanto à formação dos profissionais que atuam no campo.

METODOLOGIA

A metodologia empregada nesse estudo é quantitativa com análise qualitativa, dando ênfase à realidade dos profissionais que atuam no campo (SAMPIERI, 2012), tendo como ponto de partida não somente a análise de documentos bem como estudo bibliográfico referentes ao tema. A coleta de dados para a pesquisa ocorreu em fases que envolveram: aplicação de questionário, entrevista, observação com notas de campo realizadas junto aos membros das equipes responsáveis pela formação dos profissionais que atuam na educação do campo nos três municípios em foco nesta pesquisa, começando por Ilhéus, seguindo-se a Itabuna e, finalmente, Vitória da Conquista -- segundo a proposta



do projeto gerador.

Em seguida, os dados passam por análise com base nos indicadores do PAR a fim de que se torne possível construir uma síntese da política educacional de formação dos profissionais que atuam no campo nos municípios supracitados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo da pesquisa já é possível perceber através das entrevistas dos coordenadores de educação do campo entrevistados que a política adotada nos municípios baianos de Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista para a formação de professores que atuam no campo não atende às especificidades de seu público. Dito de outra forma, pode-se afirmar que inexistente um plano de ação formativa que atenda mais eficazmente as demandas da educação do campo, de acordo com as diretrizes do PAR, em andamento nesses municípios mencionados no estudo.

No caso do município de Ilhéus, não há registros específicos para a formação dos profissionais que atuam nas escolas do campo. Já em Itabuna, a nova política educacional fracionou o atendimento das escolas do campo entre coordenadores pedagógicos que desenvolvem uma linha de trabalho independente e baseada numa formação recebida até 2012. Desde esta data, não houve curso, encontro ou momentos de formação para coordenadores, supervisores ou professores que assumem as escolas do campo, de acordo com os dados obtidos por meio de entrevistas.

Em Vitória da Conquista, por sua vez, apesar de as escolas do assentamento parecem ter um tratamento diferenciado, não existe um acompanhamento da secretaria de educação enquanto instituição para esse seguimento, nem mesmo existe uma proposta para adequar as atividades às necessidades do campo.

Assim, as metas a serem atingidas a partir das ações previstas no PAR, para essa realidade em análise, ainda a serem perseguidas pelos educadores e pela comunidade local, a qual precisa ser informada e informar-se sobre as realidades da educação em seus municípios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Conhecer os métodos de ensino aos quais o professor é submetido em sua formação torna-se importante na medida em que esclarece de quais recursos, provavelmente, ele lançará mão para fazer a abordagem do conteúdo a ser ensinado nas escolas e tomará as decisões inerentes à sua prática.

Nesse sentido, o papel do professor de qualquer área do conhecimento está além de transmitir saberes específicos, mas relaciona-se com o entendimento de seu lugar na reelaboração e difusão do conhecimento produzido pela humanidade. Mergulhada nessa atmosfera, a formação de profissionais que atuam no campo requer ainda uma mudança drástica no que diz respeito a uma oferta de formação adequada às demandas da escola rural, sendo esta, inclusive, uma “condição fundamental” para a montagem de um plano ou projeto específico para a educação e os educadores do campo (ANTUNES-ROCHA, 2010).

Importante salientar também que a mudança é o fruto de um processo de reflexão sobre as próprias práticas e pode acontecer a partir de uma tomada de consciência sobre as práticas do sujeito em determinado contexto, no caso a escola. Então, se algo pode ser mudado, o professor é o principal agente dessa mudança, isto porque a exigência de constante aperfeiçoamento decorre da ação reflexiva de um sujeito comprometido profissionalmente (FREIRE, 1979).

Além disso, que sejam assumidas medidas que levem em consideração imperativo de que a educação mudou e que o público ao qual a formação se destina também requer mais atenção e atendimento às suas demandas específicas. Contextos referentes à educação urbana ou do campo, formação de jovens ou de adultos, ambiente tecnológico ou formação tradicional precisam ser considerados para que mais adequadamente a escola cumpra seu papel de atender a todos e não somente à lógica de geração de mão-de-obra para o mercado de trabalho (SAVIANI, 2007). A adoção de programas do governo federal ou estadual pelas secretarias regionais sem que haja uma remodelagem na formação com vistas a atender os contextos locais impede a promoção dos profissionais que atuam no campo, e, conseqüentemente, da comunidade por eles servida.

Palavras-chave: Educação do campo. Formação de professores. Políticas públicas.

REFERÊNCIAS



ANTUNES-ROCHA Maria Isabel, **Desafios e perspectivas na formação de educadores:** reflexões a partir do curso de Licenciatura em educação do campo desenvolvido na FAE/UFMG. In: Soares, Leôncio (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 309-406, 2010.

BAHIA, Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio:** Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Secretaria da Educação – Salvador, 2005.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006. ENEM/MEC.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12^a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAMPIERI, Roberto Hernández, COLLADO, Carlos Fernández & LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3.ed., São Paulo: MacGraw-Hill, 2012.

SANTOS, Arlete R. dos. & SOUZA, Maria Antônia de. Formação docente e educação do campo. **Cadernos de pesquisa:** Pensamento Educacional. Curitiba, número especial, p.209-238, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.1231-1255, out.2007.



**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM ENFOQUE EM
ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA**

Marli Silva Almeida¹
Ricardo Jucá Chagas²

INTRODUÇÃO

A presente discussão sobre a formação de professores considerando o foco da formação continuada em serviço é uma breve contextualização sobre a importância de uma formação específica para atuar em EA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF), haja vista que o professor é um mediador do processo ensino-aprendizagem, um dos responsáveis por tornar isso possível. Fato que justifica a importância da formação docente em Educação Ambiental e, mais especificamente em Alfabetização Ecológica, recorte deste trabalho.

A Alfabetização Ecológica ou Eco Alfabetização, termo usado por Fritjof Capra e Colaboradores para denominar essa modalidade de EA tem a finalidade de desenvolver práticas educativas em favor da sustentabilidade e é norteada pela teoria dos sistemas vivos ou pensamento sistêmico. Ela também se pauta na transversalidade para tratar das questões ambientais e/ou socioambientais, isso significa que não deve ser trabalhada de forma exclusiva em uma disciplina escolar, já que o modelo disciplinar fragmenta o conhecimento, compartimentando-o. Por isso, conduz os trabalhos na dinâmica de projetos educativos. A ideia é explorar todas as áreas do conhecimento articulando-o entre a escala local e planetária desses problemas, levando em consideração sempre as especificidades do meio, da história local, pois, esses aspectos deverão nortear o processo ensino-aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, é pertinente destacar como a formação do professor é fundamental para o desenvolvimento de práticas que façam sentido tanto para o educador quanto para o educando em sala de aula e fora dela. Isso denota uma compreensão tanto de conhecimentos específicos da ecologia como também dos aspectos sócio-histórico-

1 Mestranda em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil. Endereço eletrônico: marlyletras@gmail.com

2 Professor Doutor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil. Endereço eletrônico: rjchagas@hotmail.com



ambientais. É necessário explorar todo percurso histórico, social e político dos problemas ambientais. Não há como excluir esses conhecimentos. Eles se complementam para que de fato, o processo ensino-aprendizagem da EA seja efetivo.

Para a implementação da EA na perspectiva da Alfabetização Ecológica, Capra (2003, p. 25) sugere “um currículo que valorize fatos fundamentais da vida, baseados nos princípios da ecologia, da sustentabilidade ou princípios da comunidade”. Isso significa que cada sistema educacional deve criar seu próprio currículo, já que as peculiaridades de um lugar podem não ser as mesmas de outro. Essa deveria ser uma preocupação de todos, principalmente da educação em todas as etapas.

Esses princípios retirados dos ecossistemas são aplicados à educação como princípios educacionais e é o que diferencia essa modalidade das demais. Capra (2003) destaca as diferenças entre ecossistemas e as comunidades humanas, chamando a atenção para os saberes que são possíveis de serem aprendidos nessa relação, por exemplo, aprender como viver de forma sustentável, e esta sabedoria da natureza que constitui o cerne da Alfabetização Ecológica.

Assim, para tratar dessas questões nos Anos Iniciais do EF, o Pedagogo, profissional responsável com diploma de licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior é o profissional responsável. Ele é o professor que ministra aulas para turmas de Educação Infantil como também para as turmas de primeiro ao quinto ano do EF, em todos os componentes curriculares do ano escolar a que lhe é conferido. Por isso, deve “dominar” o conhecimento das diversas áreas do saber.

Em relação às necessidades formativas de professores dos anos iniciais do EF, Souza e Chapani (2015, p. 128), sinalizam que os professores que ensinam ciências nos anos iniciais:

Por se tratar de uma formação generalista, muitas vezes, a formação dos professores não contempla de forma satisfatória a abordagem mais específica de todas as disciplinas do currículo dos anos iniciais[...] Ainda que os professores dos anos iniciais não tenham conhecimentos aprofundados de conceitos científicos, posto que a formação seja generalista, é imprescindível que dominem os conhecimentos básicos, sem os quais não seria possível mediar situações de ensino e aprendizagem junto às crianças.

Diante disso, para contemplar a EA nos currículos escolares, já que ela não se configura como uma disciplina escolar, pois existe a orientação do PCN (2001) que a temática meio ambiente deva ser abordada transversalmente, é importante que a formação



do professor seja permanente, continuada, principalmente, diante das problemáticas ambientais que têm ocorrido no planeta Terra.

Shimizu (2012) sugere que essa formação ocorra na formação inicial ou continuada enquanto estiver em serviço. Ela ressalta que precisa ser uma formação planejada, organizada e responsável.

Observa-se, então, que há uma necessidade formativa do professor para atuar em EA, porém, poucas são as oportunidades de formação, pois, a própria formação inicial realizada nas universidades não tem conseguido superar essa lacuna.

METODOLOGIA

O referido estudo valeu-se da pesquisa de abordagem qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1998). Os dados aqui analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Moraes e Galiazzi (2011), foram construídos a partir de entrevistas semiestruturadas a cinco professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos (uma de cada ano escolar: do 1º ao 5º ano). Elas foram nomeadas na pesquisa da seguinte forma: Terra, Água, Fogo, Ar e Sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O que pudemos observar nas respostas das professoras é que apesar da EA ser necessária e discutida no campo educacional, não fica clara a diferença que há entre as modalidades. Na verdade, nem todas sabiam que há diferentes modalidades. Elas não associaram a Alfabetização Ecológica como um tipo de EA, reforçando como a EA é tratada de forma generalizada, sem levar em consideração as particularidades de suas modalidades, no entanto, concordaram com a necessidade de trabalhar a Alfabetização Ecológica desde cedo na escola.

As necessidades formativas ficam evidentes nas respostas das professoras, como podemos conferir abaixo:

Professora Ar:



Eu gostaria mesmo de me aprofundar mais nesse tema [...] Conhecendo mais nessa área poderia contribuir com as crianças, poderia contribuir com o acesso... é... com a própria sociedade em si, com a família, em geral.

Quando perguntamos sobre o tratamento de assuntos específicos em EA e Ecologia a Professora Fogo disse:

[...] Eu penso que até pra nós, para os professores isso é necessário. Porque, às vezes, a gente vê isso, estuda isso, quando a gente tá lá na sexta, sétima série, sei lá e depois isso, sei lá...[...] e sendo que a gente tem a ver e que nós precisaríamos de tá sempre motivando, estimulando, falando. Eu imagino que seja necessário.

Professora Água:

...primeiro que aí tem muitas coisas sobre a natureza que eu mesma não sei e respondi. Primeiro eu teria que... (risos), né? Ser o estudo voltado pra mim, aprender mesmo o que é, né? Porque tem coisas que eu respondi e não sei se eu respondi... primeiro eu tenho que ter consciência, saber mesmo o que eu estou fazendo e depois uma coisa mais voltado para a gente trabalhar mesmo na prática.

Esse fato sinalizado acima direciona o nosso olhar para a necessidade de que cada modalidade de EA, assim como a Alfabetização Ecológica, deva explicitar as suas especificidades de forma clara. Layrargues (2004, p. 8) afirma que diante das novidades dos nomes de EA, “seus sentidos só aparecem por inteiro na oportunidade do seu reconhecimento proporcionado por uma apresentação formal”.

Ao se referir à formação permanente do professor experiente, Imbernón (2009) orienta que o processo formativo deve possibilitar o conhecimento profissional e o desenvolvimento de pesquisas colaborativas com vistas a atender a demanda das pessoas e da comunidade a que este professor está inserido.

Diante do exposto, verifica-se que é fundamental que haja cursos de formação continuada para professores nessa área a fim de que essas lacunas sejam preenchidas e, assim, diante das realidades e contextos particulares abordar as especificidades do fazer educativo ambiental.

ALGUMAS CONCLUSÕES INICIAIS...



Ao evidenciar a Alfabetização Ecológica, por exemplo, como denominação da EA pretendida, é necessário o conhecimento das suas particularidades que se aproximam de outras modalidades, mas que se distanciam em outras. Nesse caso, é fundamental o conhecimento dos princípios ecológicos, ponto central para a elaboração dos projetos educativos. Isso não rejeita a necessidade da preocupação social com os problemas ambientais, principalmente, quando há uma perspectiva de alfabetizar letrando. Alfabetizar no sentido de compreender os pressupostos científicos sobre as temáticas e, letrar no sentido de estabelecer relações e/ou participar, aplicar esses conhecimentos no seu cotidiano.

Pretendeu-se evidenciar o papel do professor no processo ensino aprendizagem da EA, como o mediador fundamental para estimular os estudantes a se comprometerem com a questão ambiental e a refletirem sobre os problemas locais e globais e as suas responsabilidades frente à realidade ambiental, à suas práticas e as suas contribuições para uma sociedade mais justa e equilibrada. Ademais, ressaltar a urgência de formação continuada para os educadores em EA.

Palavras-chave: Formação continuada de Professores. Alfabetização ecológica. Educação ambiental.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Meio Ambiente, Saúde / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 2001.

CAPRA, F. In: TRIGUEIRO, A. (Coord.) **Meio Ambiente no século 21:** 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. Prefácio de Marina Silva. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.



IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2009.

LAYRARGUES, P. P. (Coord) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MORAES R.; GALIAZZI M. C. **Análise Textual Discursiva.** 2ª Ed.rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

SOUZA, A. L. S.; CHAPANI, D. T. Necessidades formativas dos Professores que ensinam ciências nos anos iniciais. **Práxis Educacional** Vitória da Conquista v. 11, n. 19 p. 119-136 maio/ago. 2015.



INFÂNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: ANÁLISE DE ARTIGOS CIENTÍFICOS SOBRE AS “PRÁTICAS DE CUIDADO” EM SAÚDE MENTAL INFANTIL NO BRASIL

Marx Eduardo de Sá¹
João Diógenes Ferreira dos Santos²

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe realizar uma análise de artigos científicos que tratam da saúde mental infantil e as políticas públicas brasileiras que sustentam as práticas de cuidado com crianças em sofrimento psíquico. Vale ressaltar, que o trabalho pretende analisar a história e a memória do papel do Estado frente às essas questões, desde o período colonial aos dias atuais com a implantação dos Centros de Atenção Psicossocial – Infância e Adolescência (CAPSia).

A saúde mental sempre foi um tema complicado para o Estado no que diz respeito aos cuidados adequados e à necessidade de criação de políticas públicas para atender à demanda daqueles que, no seio do senso comum, são *tratados* como loucos. Segundo Foucault, “certos loucos, antes mesmo que construam casas especiais para eles, são recebidos e tratados nos hospitais como loucos” (FOUCAULT, 2012, p.10). Numa sociedade capitalista, regida em grande parte pelo positivismo e seus recortes de produção de lógicas de controle sobre os corpos, aquilo que escapa a tal força lógica é tido como uma espécie de anomalia em relação aos padrões que sustentam o poder. Uma vez que os loucos escapam à ordem, fica claro o grande desafio do Estado em estabelecer um olhar mais efetivo e de pautas prioritárias na criação de novas e/ou no melhoramento prático-ético das políticas públicas destinadas à saúde mental.

Atualmente, há um forte discurso do Estado em um olhar atento e cuidadoso com a saúde mental. Mas, o que vemos historicamente é uma lentidão nas leis e na ampliação de práticas de bem-estar psicossocial, especialmente no que diz respeito a crianças e adolescentes. O poder do diagnóstico serve muito mais para fins de controle que realmente

1 Psicólogo, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Fundamentos Sociais e Políticos da Educação pela UESB. Endereço eletrônico: marx.sa@gmail.com

2 Doutor em Ciências Sociais. Professor e Pesquisador do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: jdiogenes69@gmail.com



de tratamento. Através dos psicofármacos, é toda uma biopolítica (FOUCAULT, 2008) que se instaura, sem qualquer interesse no tempo como duração, na resposta do corpo³ e do desenvolvimento da natureza psíquica. Para Moura, “se a etiologia da psiquiatria biológica é reducionista e o diagnóstico é focado apenas nos sintomas, o remédio químico irá tamponar a riqueza vivencial do paciente” (Moura, 2011, p. 185).

É importante salientar a centralidade da questão da violência estatal e sua inflexão como violência subjetiva, ligada diretamente às relações de afeto nas políticas públicas. Qual o cuidado do Estado em relação a essa demanda psicossocial?

Estas inquietações se devem à necessidade de compreender qual a produção de memória social engendrada a partir destas práticas, o que acabou por me conduzir a uma série de questionamentos quanto à maneira pela qual o Estado se relacionava com esta demanda, a inquirir quanto às alternativas de tratamento dessa população, bem como as estratégias criadas para que essas crianças e adolescentes fossem atingidos pelo poder público.

METODOLOGIA

O presente trabalho analisou 17 artigos científicos que trazem como tema central, as políticas públicas e a saúde mental infantil no Brasil. Buscaremos traçar linhas históricas e a produção da memória a cerca do tema, iniciando desde o período colonial, passando pela constituição de 88, em especial aos avanços do Sistema Único de Saúde (SUS), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a integralidade do SUS e SUAS (Sistema Único de Assistência Social) na busca de melhores condições para o tratamento de crianças em sofrimento psíquico, até os dias atuais com a implantação dos CAPSia.

Para fundamentação e pesquisa, foram utilizados artigos científicos publicados na Biblioteca Científica Eletrônica, Scielo. No presente resumo, utilizaremos como resultados e discussão, 03 desses artigos: “A Saúde Mental Infantil na Saúde Pública Brasileira: situação atual e desafios” de Couto; Duarte e Delgado publicado em 2008 pela *revista Brasileira de Psiquiatria da UFRJ*; “A História da Saúde Mental Infantil: a criança brasileira da colônia à república velha” de Ribeiro publicado em 2006 pela revista *A psicologia em estudo*; “Ações de Saúde Mental na Atenção Básica: caminhos para a ampliação da integralidade da ação”,

3 Trata-se do corpo no pensamento de Spinoza (2007). Para ele, não há uma dicotomia, mente e corpo é uma mesma substância.



publicado em 2009 na revista *Ciência e Saúde Coletiva*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É fato presente nos artigos analisados, a questão da lentidão do Estado em grande parte do mundo, sobretudo no Brasil, quando se trata da criação de políticas públicas realmente transformadoras no campo da saúde mental infantil. “No contexto de diferentes países, é evidente uma marcada defasagem entre a necessidade de atenção em saúde mental para crianças e adolescentes e a oferta de uma rede de serviços capaz de responder por ela” (COUTO; DUARTE; DELGADO, 2008, P. 390). No artigo intitulado “A Saúde Mental Infantil na Saúde Brasileira” publicado em 2008, os autores supracitados postulam que “esta defasagem está presente em nações de todas as regiões do mundo, independente de seus níveis econômicos e de distribuição de renda, mas é especialmente significativa no grupo de países em desenvolvimento” (COUTO; DUARTE; DELGADO, 2008, P. 390).

Ribeiro traz em seu artigo sobre a História da Saúde Mental Infantil, que a partir da urbanização das cidades brasileiras no Séc. XVIII, surgiu a demanda por mais atenção as questões médicas, como higiene e outros cuidados, surgindo assim, uma mudança ainda que lenta, no olhar em relação a criança. Mas, que é somente no século XIX que se inicia a institucionalização dos saberes médicos e psicológicos aplicados à infância e é quando podemos obter mais registros sobre que cuidados eram reservados à criança (RIBEIRO, 2006).

Importante salientar, que é proposto por Tanaka e Ribeiro a ampliação da integralidade das ações em saúde mental na atenção básica. As discussões atuais a cerca da saúde mental correm por este território das ações que atravessam os diversos saberes e práticas na busca de criação de novas estratégias de intervenção social no cuidado com crianças em sofrimento psíquico. “Este novo paradigma permite a ruptura dos limites do setor saúde, incorporando, desta forma, a interdisciplinaridade como campo de conhecimento e a intersetorialidade como campo de prática” (TANAKA; RIBEIRO, 2009, P. 478).

CONCLUSÕES



A saúde mental infantil foi vista por muitos anos como campo de cuidado quase que exclusivo da educação. As pesquisas e publicações recentes apontam para novas direções. SUS, SUAS, MEC e tantos outros espaços que demandam uma relação em conjunto de políticas públicas destinadas as crianças em sofrimento psíquico.

Da análise realizada com os artigos científicos, podemos entender como ao longo dos séculos, a saúde mental infantil foi negligenciada pelo governo brasileiro desde as colônias no séc. XVIII até o início do séc. XXI quando foram implantadas políticas públicas como os CAPSia, por exemplo. E quantos desafios ainda tem a saúde mental infantil.

Palavras-chave: Saúde Mental Infantil. Memória. Políticas Públicas.

REFERÊNCIAS

COUTO; DUARTE; DELGADO. A Saúde Mental Infantil na Saúde Pública Brasileira: situação atual e desafios. **Rev. Bras. de Psiquiatria**, 2008;30(4):390-8.

Foucault, M. **História da Loucura: na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no College de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MOURA, Antônio. **Trair a Psiquiatria**. Vitória da Conquista, 2011.

RIBEIRO, P, R M. A História da Saúde Mental Infantil: a criança brasileira da colônia à república velha. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 29-38, jan./abr. 2006.

TANAKA; RIBEIRO. Ações de Saúde Mental na Atenção Básica: caminhos para a ampliação da integralidade da ação. **Ciência & Saúde Coletiva**, 14(2):477-486, 2009.



ANÁLISE DISCURSIVA DE CRIMES DE INJÚRIA RACIAL NA REDE VIRTUAL¹

Mateus Almeida Oliveira²
Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva analisar o discurso de crimes de injúria racial em espaço virtual, à luz da teoria da Análise do Discurso (AD) de vertente pêcheuxiana. A pesquisa foi motivada, mais especificamente, devido à grande repercussão ocorrida em torno desse delito, tipificado no artigo 140, parágrafo 3º, do Código Penal brasileiro⁴, após um grupo de pessoas, de grande visibilidade na mídia brasileira, ter sido vítimas dos crimes mencionados. Busca-se compreender os efeitos de sentidos produzidos no discurso e o funcionamento da memória nos enunciados de racismo de cor, veiculados na rede *web*.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa em tela baseia-se na construção de um corpus discursivo, a partir de um corpus empírico constituído por meio de reportagens, jurisprudências, leis, artigos, dentre outras fontes, todas relacionadas a casos de injúria racial praticados na

1 Este estudo é resultado parcial do projeto pesquisa financiado pela FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia e vinculado ao projeto temático “Gestos de leitura na/em rede: análise discursiva de materialidades significantes em território virtual”, coordenado pela Profa. Dra. Gerenice Ribeiro de O. Cortes.

2 Graduando em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. Membro do Laboratório de Pesquisa em Análise de Discurso (LAPADis). Endereço eletrônico: matz_almeida@outlook.com

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

4 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm Acesso: 06/04/2017 às 15h37min.



internet - mais precisamente de publicações do Facebook⁵ - contra sujeitos famosos, como também contra anônimos. O estudo também discutirá os impactos e desdobramentos dos crimes mencionados no âmbito do discurso judiciário, em especial os delitos cometidos contra famosos, a exemplo da recente decisão do Superior Tribunal de Justiça⁶, de considerar o crime de injúria racial como imprescritível, bem como no projeto de lei do senado (n.º 42 de 2016)⁷, que visa tornar mais gravosas as penas da injúria racial.

Em AD, os recortes teóricos determinam o corpus e a análise (ORLANDI, 2012). Assim, a análise realizar-se-á com base na teoria pêcheuxtiana da Análise do Discurso, segundo a qual os sentidos sofrem determinações da memória discursiva e da história, já que se considera a não transparência da linguagem, a exterioridade e o já dito, na construção dos sentidos. Pêcheux afirma que a “memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos” (2010, p. 52). Este é, portanto, o objetivo deste estudo, realizar uma leitura discursiva do corpus para restabelecer os implícitos da memória.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na análise preliminar dos dados, já que a pesquisa ainda se encontra em andamento, foi possível observar que o discurso da injúria racial é afetado pelo já dito, pela memória, tendo em vista o passado de regime de escravidão de negros⁸ no Brasil.

A rede de relacionamentos Facebook, segundo Correia e Moreira (2014), conta, hoje, com mais 800 milhões de usuários. Para os autores, esta rede social é um fenômeno extraordinário de sucesso, considerando o domínio massivo de milhões de internautas e, por essa razão, é possível “encontrar circulando no Facebook discursos políticos, religiosos, pertencentes às mais diferentes filiações ideológicas e Formações Discursivas” (CORREIA e MOREIRA, 2014, p. 168). Assim, podemos observar, nesta rede social, também uma rede de discursos materializados em dizeres que se configuram como crime de injúria racial.

Um dos recortes do nosso corpus constitui-se do caso ocorrido com a jornalista

5 *Website* oriundo de um tímido projeto idealizado por Marck Zuckeberg que pode ser considerado um dos sites de relacionamento mais influentes e populares da internet na atualidade.

6 Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2016-jan-24/decisao-stj-considera-injuria-racial-imprescritivel-correta>. Acesso: 06 de abril de 2017 às 16h12min.

7 Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126242> Acesso: 06 de abril de 2017 às 16h15min.

8 O Regime de escravidão negra perdurou no Brasil durante o período de 1530 a 1888.



Maria Júlia Coutinho (Maju)⁹, do programa televisivo *Jornal Nacional*, da emissora Rede Globo, a qual sofreu uma onda de ataques injuriosos no Facebook, com elementos referentes à raça e cor, assim como, do caso semelhante, praticado contra Titi¹⁰, a filha dos atores Bruno Gagliasso e Giovanna Ewbank, por meio de ataques configurados, juridicamente, como crimes de injúria racial. Há também casos de delitos mencionados e sofridos por anônimos, a exemplo do ocorrido com a jovem Marcele Santana¹¹, vítima de preconceito, ao sofrer provocações, comparando-a a um animal, em uma publicação no Facebook, onde, diariamente, se registram inúmeras manifestações de discursos de ódio e de intolerância.

Desse modo, por meio dos crimes de injúria racial, praticados na atualidade, na rede digital, os sujeitos tentam humilhar e se sobrepor a outros por causa da cor de pele; por seu turno, a história registra que, no período da colonização do Brasil, os portugueses apregoavam, para justificar a escravidão, que os negros deveriam ser dominados e colocados, assim, numa posição subalterna, de submissão e inferioridade (LOVEJOY, 2002). Logo, é possível observar o funcionamento da memória discursiva no discurso de injúria racial, produzido na internet, onde também circula. Ou seja, o enunciado de injúria racial funciona como uma “atualização” do discurso escravocrata, graças ao trabalho da memória discursiva¹². De acordo com Courtine (2009):

[...] É então, exatamente, a relação entre interdiscurso e intradiscurso que se representa neste particular efeito discursivo, por ocasião do qual uma formulação-origem retorna na atualidade de uma “conjuntura discursiva”, e que designamos como efeito de memória (COURTINE, 2009, p. 106).

Pêcheux (2010) considera o interdiscurso como um princípio da discursividade, pois designa os pré-construídos, isto é “algo fala, sempre antes, em outro lugar” (PÊCHEUX, 2009, p. 149). Dessa maneira, é na relação do interdiscurso – o conjunto do já-dito – com o intradiscurso – a formulação do discurso – que se constituem os efeitos de memória, como argumenta Courtine (2009). Isso significa que o discurso é afetado pelo interdiscurso, uma rede de discursos já-ditos que se atualizam em novas formulações, produzindo efeitos de memória.

9 Disponível em: <http://portalimprensa.com.br/noticias/brasil/77603/mp+denuncia+grupo+por+crimes+de+injuria+e+racismo+contra+maria+julia+coutinho> Acesso: 06 de abril de 2017 às 15h28min.

10 Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/jovem-que-fez-injuris-a-filha-de-bruno-gagliasso-e-negra-e-nao-se-arrependeu-diz-delegada.ghtml> Acesso: 06 de abril de 2017 às 16h08min.

11 Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2014/09/jovem-acessa-internet-e-descobre-que-sofre-injuria-racial-na-bahia.html> Acesso: 06 de abril de 2017 às 15h33min.

12 Vale ressaltar que a memória discursiva não diz respeito à memória cognitiva.



A história é uma noção fundamental para a AD, já que “as palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. [...] O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2012, p. 32). Nesta perspectiva, é possível perceber que o discurso de injúria racial, inscrito na rede digital, sofre determinações de um processo histórico de dominação do branco sobre negros, no Brasil, notadamente pelo fato de que o preconceito contra negros é algo que perpassa vários períodos históricos, encontrando fortes raízes no regime da escravidão. Na atualidade, a internet, em especial a rede social Facebook, é o espaço de produção e circulação do discurso de injúria racial, um discurso que busca sedimentar posicionamentos preconceituosos e produzir segregação social. Verificou-se, portanto, o grande poder e influência que a mídia virtual exerce na contemporaneidade, servindo como poderoso instrumento para propagar, de forma mais célere e efetiva, discursos preconceituosos e discriminatórios, tanto pela velocidade do fluxo de informações que o avanço da internet propicia, quanto pelo efeito de sentido produzido, ao naturalizar os crimes de injúria racial, como também, sua impunidade. Vejamos uma amostra do corpus coletado:



Figura 1 – Print dos comentários injuriosos contra a jornalista Maria Júlia Coutinho¹³

13 <http://2.bp.blogspot.com/-o2LZdDKsLz4/VZ2NyyyRLgI/AAAAAAAP5o/vO6wpqNrJ80/s1600/dfs.jpeg> Acesso em 22 de abril de 2017 às 18h35min.



Figura 2 – Print dos comentários injuriosos contra Titi, filha de Bruno Gagliasso e Giovanna Ewbank¹⁴

CONCLUSÃO

Diante do exposto, foi possível notar como a internet, e mais particularmente a rede social Facebook, têm funcionado como espaço de (re)produção e circulação do discurso de injúria racial, no qual vislumbra-se efeitos de memória do discurso escravocrata, no contexto histórico brasileiro. Foi possível também notar que os conceitos teóricos da Análise do Discurso (AD) podem contribuir para a pesquisa nas diversas áreas do conhecimento, a exemplo da ciência do Direito, afinal, a presente pesquisa mostra que o discurso de crimes de injúria racial é uma posição-sujeito (PÊCHEUX, 2009) já existente na história brasileira, logo, um funcionamento discursivo que deve ser compreendido à luz dos pressupostos teóricos da AD.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Internet. Facebook. Injúria racial. Direito.

14 <http://gente.ig.com.br/celebridades/2016-11-16/bruno-gagliasso-giovanna-ewbank-titi.html> Acesso em 22 de abril de 2017 às 18h40min.



REFERÊNCIAS

CORREIA, Pedro Miguel Alves Ribeiro; MOREIRA, Maria Faia Rafael. Novas formas de comunicação: história do Facebook - Uma história necessariamente breve. Alceu – **Revista de Comunicação**, Cultura e Política da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 4, n. 28, p. 168-187, jan/jun. 2014.

COURTINE, J-J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Edufscar, 2009, 250 p.

LOVEJOY, Paul. **A escravidão na África**: uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 10^a Ed., 2012.

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

PÊCHEUX, M. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.



**POLÍTICAS PÚBLICAS E O DESENVOLVIMENTO RURAL: O CASO DO PROGRAMA
ÁGUA PARA TODOS NO MUNICÍPIO DE ARACATU – BA**

Mateus Costa Santos¹
Fernanda Viana de Alcantara²

INTRODUÇÃO

A pesquisa realiza uma análise sobre a atuação do Programa Água para Todos, com a execução de construção de cisternas para a captação de água da chuva. Ressalta-se que é uma parte dos resultados da pesquisa monográfica sobre o referido tema.

O estudo sobre o Programa Água para Todos no município de Aracatu-BA, é relevante, pois, o programa investigado possui abrangência e rebatimentos nacional, que tem influenciado nas condições de vida das famílias beneficiadas pelo mesmo. No município foi uma experiência nova e como tal deve ser estudado de forma que esclareça como foi a execução dessa política pública e as influências nas condições de vida da população rural. A revisão bibliográfica se baseou na discussão sobre as políticas públicas e o desenvolvimento rural.

A partir dessa averiguação, mostrou como foi o processo de execução do programa no município de Aracatu e como se deu a distribuição das associações beneficiadas. Ademais, como as cisternas melhoraram as condições de vida da população rural, se essa implantação trouxe elementos positivos ou negativos, e assim perceber como o Programa Água para Todos exerceu influência no espaço rural do município de Aracatu.

METODOLOGIA

A pesquisa obedeceu alguns procedimentos metodológicos que visam atingir os objetivos propostos, por meio de uma discussão teórica ligada as referências

1 Graduação 5em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Bahia, Brasil.

Endereço eletrônico: mateuscosta83@hotmail.com

2 Docente do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Brasil

Endereço eletrônico: nandanpgeo@yahoo.com.br



desenvolvimento rural e sobre as políticas públicas voltadas para o espaço rural.

A princípio realizou-se um levantamento de como estão distribuídas as comunidades e associações beneficiadas pelo Programa Água para Todos no município, para assim definir a seleção de amostra. Isso para realizar uma espacialização das comunidades onde seriam aplicados os questionários nos diferentes povoados do município.

Com o objetivo de traçar um perfil socioeconômico dos beneficiados foi imprescindível um delineamento que mostre como são as condições sociais e econômicas presentes no cotidiano das famílias. Para tanto, foram aplicados cem (100) questionários nas comunidades beneficiadas em todo o município.

Esse procedimento permitiu acesso às informações de forma direta viabilizando a interpretação e exposição dos dados obtidos por meio de gráficos e mapas que apresentam de forma mais didática os resultados da pesquisa. Além da elaboração dos gráficos e mapas, os dados serviram também para a elaboração de quadros, tabelas e redação das considerações finais.

Também se fez o uso da entrevista e de fotografias como instrumentos, estes permitiram uma aproximação direta com os sujeitos, e que fornece informações relevantes captadas pelo olhar crítico, deixando de ser um diálogo neutro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação ao desenvolvimento rural, práticas governamentais são inseridas no campo que visam melhorias nas condições de vida dessa população, essas práticas são chamadas de políticas públicas. Que por sua vez adentram no meio rural principalmente na forma de crédito rural.

Esse processo não é um resultado imediato, pois, depende de muitos fatores que interferem no contexto de vida daqueles que vivem nesse meio, uma vez que cada região tem suas particularidades. Conforme Schneider (2004)

Dadas as especificidades e particularidades do espaço rural determinadas pelos condicionantes sociais, econômicos, edafoclimáticos e tecnológicos, o desenvolvimento rural refere-se a um processo evolutivo, interativo e hierárquico quanto aos seus resultados, manifestando-se nos termos dessa complexidade e diversidade no plano territorial. (SCHNEIDER. 2004, p 98 e 99)



Dessa maneira, o desenvolvimento rural é um processo contínuo a ser discutido, devido às transformações que esse espaço passa. Assim, as políticas públicas contribuem no desenvolvimento rural na possibilidade de transformação de uma realidade, antes carente, e modificado.

Nos últimos tempos, visto que esses são os atores responsáveis pelo delineamento dessas políticas a partir da definição de linhas de ação que serão adotadas para resolver uma ou mais questões existentes naquele lugar ou região. O papel do estado também é de extrema importância, pois, é de lá que vem a receita através dos impostos pagos pela sociedade para a execução das políticas.

Nesse contexto, as políticas públicas como estratégias de combate à pobreza são fundamentais, em especial ao enfrentamento a escassez de recursos aos que vivem no espaço rural, desde que os sujeitos possam se organizar e gerir o seu processo produtivo. Como aborda Araújo (2000):

A necessidade de dar às pessoas possibilidade de inserção no circuito da produção, pelo acesso aos meios de produção (ativos produtivos) e ao conhecimento (educação formal, treinamento, conhecimentos de técnicas produtivas – capacitação tecnológica –, conhecimento de técnicas gerenciais), além de oportunidades para desenvolverem suas habilidades. (ARAÚJO, 2000. p 290)

Por conseguinte, as políticas devem apresentar um papel não só de transformação econômica no espaço que é inserida, mas sim, aqueles que tem o direito de tal possam se inserir no meio social. Para tanto é necessário, não apenas, ser beneficiário de uma política pública, mas poder, a partir dessa aprimorar-se e constituir um espaço de participação.

No entanto esse espaço de diálogo para a produção do conhecimento não acontece com todas as políticas e mesmo sem essa participação efetiva, muitas são implementadas sem ter um acompanhamento técnico junto à população, independentemente de como essas pessoas se estabelecem no seu circuito de produção e meio de vida.

Do conjunto de políticas públicas, o programa Água para Todos foi institucionalizado em 2007 pelo governo federal a partir da necessidade de se universalizar o acesso e uso de água para populações carentes, residentes em comunidades rurais que não são atendidas por um sistema de abastecimento, principalmente na região Nordeste.

Segundo o Ministério da Integração Nacional (2015), o programa teve como objetivo garantir o amplo acesso à água para as populações rurais dispersas e em situação de extrema pobreza, seja para o consumo próprio ou para a produção de alimentos e a criação de animais, e com a geração de excedentes comercializáveis contribui para a

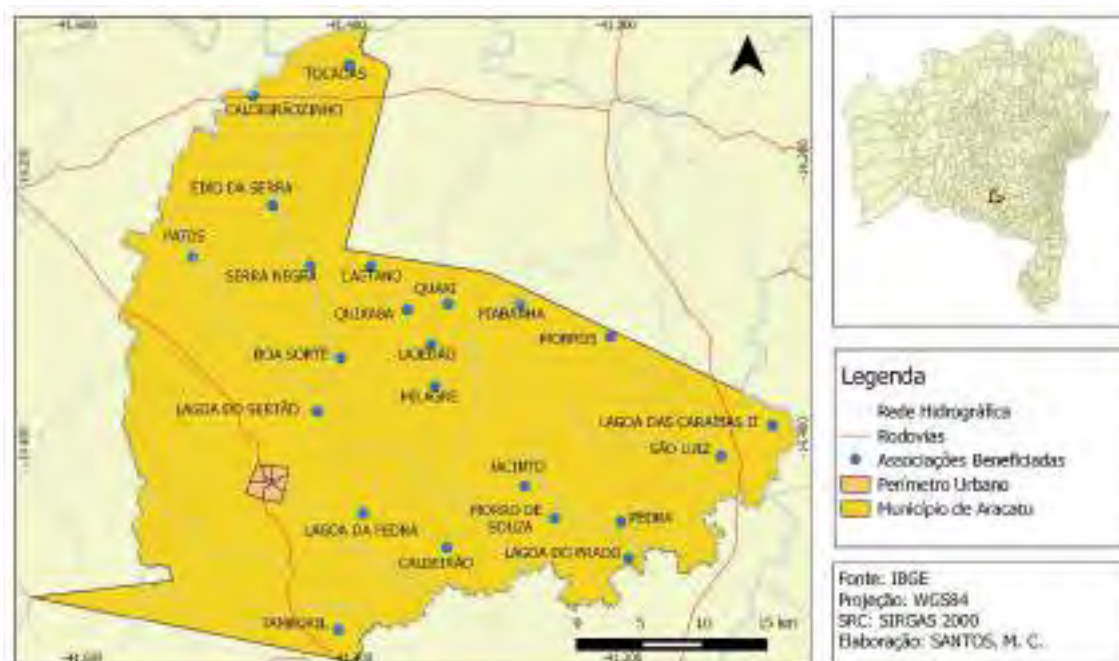


ampliação da renda familiar dos produtores rurais.

Trazendo para a escala do município de Aracatu, estado da Bahia A priori, buscou-se indagar como as famílias tiveram o conhecimento desse projeto do “governo”, e nesse questionamento condiz a importância do associativismo, pois foi da organização das associações de produtores rurais que puderam realizar todo o trabalho, seja de divulgação, planejamento e execução, o que facilitou o benefício a chegar a tantas pessoas.

Ao realizar esse estudo, foi possível mapear todas as associações beneficiadas no município. De acordo com o mapa abaixo pode-se constatar essa distribuição das associações e da quantidade de cisternas que cada uma foi beneficiada.

FIGURA 01



Distribuição das associações beneficiadas pelo Programa Água para Todos, Aracatu – BA, 2016

Vale destacar que a implantação das cisternas englobou 23 associações e essas correspondendo um número bem maior de comunidades rurais e que esse convênio de 2008/2009 não foi suficiente para universalizar o acesso a água, precisando posteriormente a construção de mais cisternas em localidades não incluídas.

Segundo os beneficiários, as principais melhorias ocasionadas, foram: Eliminou a necessidade de percorrer grandes distâncias para buscar água no período de estiagem,



agora tem um reservatório grande e fechado lado da residência para armazenar água da chuva, a água de boa qualidade e cisterna gratuita. Essas foram algumas das mudanças que atingiram a maior parte das pessoas, porém 4 % não perceberam significativas transformações, haja vista, a estrutura física da cisterna está imprópria para o armazenamento.

Por fim, o principal questionamento que se faz é se o Programa Água para Todos contribuiu para o fortalecimento e permanência de Agricultores e Agricultoras no campo. Pode-se dizer que, a instalação das cisternas constituiu um meio alternativo fundamental na convivência com o semiárido, pois, a captação de água da chuva, numa região onde este recurso é escasso, torna-se uma ferramenta para a permanência da população no campo, uma vez que, colabora para o empoderamento social e econômico das famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do município de Aracatu está localizado numa região semiárida e por ser característica dessa localidade a baixa pluviosidade, foi possível constatar que a implantação do programa Água para Todos com a proposta de construção de cisternas para a captação de água da chuva para o consumo humano proporcionou um ganho no que diz respeito ao consumo de água potável, facilidade no acesso ao recurso e na valorização do direito ao mínimo de saneamento que uma família residente no meio rural pode ter.

Assim, percebeu-se também que, a implementação da política pública Água para Todos no município de Aracatu, contribuiu para o desenvolvimento rural, uma vez que, facilitou o convívio da população com a realidade da região semiárida, com o abastecimento da cisterna pela água da chuva que gera segurança alimentar e hídrica e autonomia das famílias, pois, a chegada do reservatório representa a minimização do drama da busca diária pela água.

Palavras chave: Desenvolvimento rural. Políticas públicas. Programa Água para Todos.

REFERÊNCIAS



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

ARAÚJO, T. B. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências**. Rio de Janeiro. Editora Revan. 2000, 392p.

SCHNEIDER, S. A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, nº 11, jan/jun 2004, p. 88-125.



CONFLITOS EM UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO

Mauro dos Santos Carvalho¹

INTRODUÇÃO

Analisar problemas na implementação do ciclo das políticas públicas e proceder à avaliação das suas fases (surgimento dos problemas políticos, inclusão na agenda governamental, formulação, decisão do programa de política pública, implementação e avaliação das políticas públicas) é um requisito essencial para continuidade, reformulação ou descontinuidade de uma ação governamental.

Este trabalho tem como objetivo principal descrever alguns conflitos que envolveram a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e os atores governamentais responsáveis por proceder a inclusão na Agenda Governamental do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no período de 2012 a 2015. Durante o supracitado período, os projetos pactuados não foram implementados, causando enorme prejuízo para o público-alvo (assentados(as) da Reforma Agrária, Crédito Fundiário e Quilombolas).

De acordo com Marx (apud CHEPTULIN, 2004), no Estado burguês as relações sociais possuem caráter puramente abstrato, pouco substantivo e protocolar, tendo poder de incluir a realidade conflitante da sociedade, sendo de pouca utilidade para ajustar as distorções sociais, acaudilhada da base econômica da sociedade. Para Höfling (2001), as políticas públicas dizem respeito ao Estado prestando serviços para a sociedade mediante a implementação de projeto de governo, sendo essa definição corroborada de que o Estado deve prover os meios atendimento das demandas socialmente relevantes e politicamente determinadas.

No Brasil, é possível perceber que está em curso um processo de ampliação do número de questionamentos da sociedade civil em relação ao desempenho da gestão governamental. Cresce o número de brasileiros que questionam a efetividade das políticas públicas no sentido de promover mudanças na realidade de cidadãos que carecem de

¹ Mestrando PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Bahia – Brasil. Endereço eletrônico: mauro@uesb.edu.br



eficientes e eficazes programas sociais.

No âmbito das políticas públicas para a área da Educação, é preciso realizar análises mais aprofundadas da gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Este, trata-se de um Programa do Governo Federal administrado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), autarquia vinculada ao Governo Federal. Em termos de macro-objetivos, o supracitado programa visa: a) oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), abrangendo todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento; b) melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA; c) promover melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da formação e qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Nesse contexto, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), através do Centro de Aperfeiçoamento Profissional (CAP), executa ações pedagógicas e administrativas inerentes ao PRONERA desde o ano de 2001, propiciando a formação escolar de jovens e adultos oriundos de assentamentos das áreas de Reforma Agrária do Governo Federal e do Crédito Fundiário vinculado ao Governo do Estado da Bahia.

Cabe ressaltar que o CAP já realizou a formação e capacitação de milhares de jovens e adultos provenientes da Região Sul e Sudoeste da Bahia, Chapada Diamantina e Norte de Minas Gerais no marco temporal de 2001 a 2011, através da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Nível Médio Integrado, destacando-se os Cursos Técnico em Agropecuária, Técnico em Gestão Agrícola, Técnico em Gestão Ambiental e Técnico em Enfermagem.

METODOLOGIA

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos que serviram de base para a realização da investigação em questão. Destacar-se-á a seguir, a natureza e o paradigma da pesquisa. Em relação à escolha das modalidades de paradigmas de pesquisa (GUBA; LINCOLN, 1994), tomou-se como referência teórica o paradigma do Materialismo Histórico (MARX, 1883 apud KOSIK, 1976; ENGELS, 1895 apud KOSIK, 1976). Foi feito uso de pesquisas exploratória e descritiva (MINAYO, 2006), mediante análises qualitativa e qualitativa (HAGUETTE, 1997). Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa realizada foi fundamentada no método de Estudo de Caso (YIN, 1989, p. 23) visto



possibilitar “[...] uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente [...]” e “[...] onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”.

Após a realização de consultas em fontes bibliográficas e realização de uma pesquisa documental nos arquivos do CAP, foram realizadas algumas entrevistas semi-estruturadas com os gestores do PRONERA, nos meses de fevereiro e março de 2017.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano de 2012 a UESB firmou convênios com o INCRA para implantação e execução de três cursos de Nível Técnico Profissionalizante, totalizando 250 beneficiários, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Número de beneficiários

Cursos	Qtde
Meio Ambiente	150
Cooperativismo	50
Administração	50

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Os discentes eram oriundos de diversas localidades das Regiões Sudoeste e Sul da Bahia e da Chapada Diamantina. Destaca-se que os citados Cursos deveriam ter seu início no mês de maio do referido ano, sendo que todos os discentes estavam com suas matrículas confirmadas, professores e equipe técnica selecionados via edital público e todos os materiais didáticos adquiridos via processos licitatórios.

Em virtude de uma série de conflitos (adoção e aplicação de Instruções Normativas, impedimento quanto à remuneração de servidores públicos inseridos nos convênios, readequação do público alvo, etc.) para com a UESB de ordem administrativa e jurídica, advindos do Governo Federal, através das instâncias superiores do INCRA e da sua Superintendência Regional na Bahia nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015, os três convênios tiveram que ser rescindidos por parte da UESB em virtude da não execução em tempo hábil, havendo a devolução de todos os recursos financeiros já desembolsados por parte do órgão concedente (INCRA).



A sociedade brasileira, atualmente, vivencia ao ápice de um método histórico de pacto do Estado com a acumulação de capital, às causas da representação e operacionalização de todas as políticas públicas educacionais de cunho abarcante, sobretudo as políticas direcionadas para a Educação do Campo, sobretudo o PRONERA. Esse processo faz parte de um espólio antigo, cuja inflexão advém com o aprofundamento da transformação capitalista no país.

O exame atento da crise sócio-econômica desde o caráter nefando da estratégia de desenvolvimento até então praticada. Seguramente, sua superação implica no enfraquecimento de suas origens estruturais e, em tal acepção, deve-se interrogar qualquer saída política que repita antigas e desgastadas fórmulas, compromissadas exclusivamente com a valorização do capital, em detrimento da implantação de políticas públicas educacionais de caráter dilatado (KOSIK, 1976).

Com alusão às políticas públicas educacionais, a exemplo do PRONERA, esta complexidade de fatores em seu esboço é explicitada na discussão sobre a fundamentação do conceito de Estado Capitalista. Com a rescisão dos convênios pactuados entre a UESB e os órgãos concedentes, dezenas de sujeitos oriundos de assentamentos da Reforma Agrária tiveram suas perspectivas de ingressar no ensino público e de qualidade podadas em virtude de normativas e procedimentos técnicos e jurídicos por parte do Estado capitalista, visto que o problema não estava localizado na Autarquia conveniente nem nos sujeitos que seriam beneficiados, mas sim na estrutura do padrão vigente de desenvolvimento da lógica do capital, pautando os sujeitos sociais e a natureza, apartando esses sujeitos e educadores no seu cerne, enquanto elemento de um todo (MÉSZÁROS, 2007).

Desse modo, cabe destacar que as ações empreendidas pelo Estado não se exercitam automaticamente, têm oscilação, contradições, conflitos e podem causar efeitos distintos dos anunciados. Especialmente por se retornar para e dizer respeito a alianças diferentes, o choque das políticas públicas realizadas pelo Estado capitalista sofrem a seqüela de instâncias desiguais expressos nas semelhanças sociais de poder (OFFE, 1984).

Assim sendo, a metodologia que se indica como formato de enfrentamento dos acontecimentos inerentes às políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, especificamente o PRONERA, como parte da fenomenologia ou senso comum é o Materialismo Histórico onde, a partir de fenômenos empíricos, o autêntico é analisado pelo sujeito social inteiramente em sua exterioridade e indiretamente em sua cerne, de modo a permitir o juízo e o desvelamento das metodologias presentes nos fenômenos examinados, apontando assim aquilo que é superficial daquilo que é efetivo entender no procedimento de investigação proposto, com capacidade de identificar os problemas



econômicos, socioculturais e educacionais, propondo respostas criativas às questões da prática do ensino na/da Educação do Campo através das ações do PRONERA na UESB, medidas as quais objetivam superar a exclusão social existente na supracitada modalidade de ensino.

CONCLUSÃO

A investigação sobre políticas educacionais no/do Campo em análise neste trabalho relevou que houve enorme prejuízo social para o público-alvo que deveria receber a ação governamental que poderia contribuir de modo para mudar a realidade de diversas localidades que seriam beneficiadas com a realização dos cursos profissionalizantes do PRONERA.

A análise dos conflitos sócio-políticos e econômicos, por exemplo, requerem o devido resgate da historicidade dos fenômenos, buscando investigá-los sob a perspectiva histórica no aspecto de expô-los, inclusive suas contradições e incoerências, os interesses e o sistema de ideias que permanecem por trás da implantação de tais políticas públicas no Brasil

Palavras-chave: Educação do Campo. Materialismo Histórico. Política Pública. PRONERA.

REFERÊNCIAS

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

GUBA, E. G; LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative research. **Handbook of Qualitative Research.** Sage Thousand Oaks, 1994.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.



HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cades**, v. n. 55, Campinas, nov. 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz, 1976.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1996.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods**. Sage Publications Inc., USA, 1989.



O LUGAR DA EXPERIÊNCIA NA FOTOGRAFIA

Micael Luz Amaral¹
Rogério Luiz Silva de Oliveira²

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão acerca da experiência enquanto caminho para a representação do outro. Para análise, utilizo da prática fotográfica trazendo à tona interpretações sobre o conceito de experiência, buscando esclarecimentos em torno da importância da fotografia como ferramenta política e ideológica atravessada às questões sociais e culturais, estas, resultantes das relações definidas no encontro do fotógrafo com o fotografado. Partindo-se da obra *Yanomami* (1998), da fotógrafa Claudia Andujar, buscaremos desvendar as concepções artísticas adotadas a favor do debate sobre construções de realidade.

Desde o seu surgimento (década de 30 do século XIX) até os atuais dias a fotografia é alvo de questionamentos e reflexões, o que historicamente ocasionou mudanças conceituais e ideológicas, adaptando-se às novas necessidades e demandas de representações das questões humanas. Diversos pensadores abordaram a fotografia nos ensinando a compreendê-la nos seus limites e possibilidades, problematizando acerca da dualidade arte e ciência, assim como considerações a respeito das múltiplas conexões da fotografia com as emoções, memórias e o corpo dos indivíduos.

É deste modo que tomamos, como objeto de reflexão, a experiência. Não como conhecimento prático alcançado através de ações ou das vivências dos sujeitos (estas diluídas na construção social dos indivíduos), mas, obtida através dos sentidos, contida de renúncias (sobretudo do fotógrafo), numa relação inteiramente singular. O debate inicial localiza-se no campo que rege a dimensão da veracidade fotográfica no compromisso com a representação do indivíduo no espaço social e cultural. Partimos das ideias de Gonzalez, e pensamos sobre o “documentar a realidade e criá-la” (GONZÁLEZ, 2011, p. 146), como pólos “simultâneos e contraditórios”, importantes no entendimento no que diz respeito ao potencial de representação do outro. Decorrente disto, o debate se alarga em torno dos processamentos que conduzem à

1 Discente do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Brasil. Endereço eletrônico: micaelaquillah@gmail.com

2 Orientador. Docente do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Brasil. Endereço eletrônico: rogerioluizso@gmail.com



consolidação do que González chama de “realidade construída”, não ignorando a inventividade do fotógrafo: a forma, a plasticidade e a linguagem adotadas como elementos fundamentais e intransferíveis na consolidação da referida realidade. Deste modo abrimos caminhos para uma análise teórico-metodológica que aponta a substância da experiência.

METODOLOGIA

Partindo-se da obra *Yanomami* (1998), da fotógrafa Claudia Andujar, buscaremos uma análise sobre as estratégias de representação somadas aos elementos plásticos adotados de três das fotografias presente no livro, organizadas por séries (Da série “A casa”, Da série “A floresta” e Da série “O invisível”). As fotografias escolhidas promovem elementos suficientes para refletirmos sobre o papel da fotografia na mobilização das questões próprias às minorias. Duarte (2014): “Andujar proporciona na obra ‘um diálogo entre luz material’ e a luz ‘simbólica’” (DUARTE *apud* CASTANHEIRA, 2014). Vejamos a soma desse diálogo como a consubstanciação do que propomos sobre experiência. Estas descrições, somadas à criteriosa análise, possibilitam condições para notarmos a singularidade que delinea os processos afetivos a favor da construção de realidades, claramente iniciados pelo empenho e entrega do fotógrafo no contexto cultural do sujeito fotografado.

A relação da fotografia com a cultura do sujeito fotografado é inteiramente simbólica, compreendendo “o conceito de culturas” a partir das ideias de Clifford Geertz (GEERTZ, 1926). Seguindo deste ponto, mobilizamos ideias de interlocutores como Laura González Flores e Bill Nichols, sobre “a realidade construída” (GONZÁLEZ, 2011) e os “modos de representação” (NICHOLS, 2005), estes, interpretados e aplicados ao modo como os fotógrafos conceberam e concebem as suas fotografias.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Condicionadas pela forma autoral que Andujar direciona seu olhar, as fotografias referidas nos deslocam para um lugar de significação: a experiência em movimento.



Imagem 1 - (Da série “A casa”)

A primeira fotografia (Da série “A casa”) é **marcada por uma estética** documental inovadora, a luz dura que penetra na maloca e preenche o lugar, permite uma noção do espaço e suas formas, assim como o contraste entre claros e escuros que dão volume a imagem, ocasionando um protagonismo ao pequeno Yanomami, dando a ele uma caracterização que transcende.



Imagem 2 - (Da série “A floresta”)

A segunda fotografia (Da série “A floresta”) é o movimento que marca a completude entre o fotógrafo e o fotografado.



Imagem 3 - (Da série “O invisível”)

Já na terceira fotografia (Da série “O invisível”), o que nos interessa é o processo de criação utilizado por Andujar a favor da representação ritualística, neste caso, “utilizando de lampiões que ela mesma insere na maloca, simbolizando os espíritos invocados por xamãs” (CASTANHEIRA, 2014, p. 68). A inventividade de Andujar subverte a tradição documental, estabelecendo uma “ruptura de linguagem” (CASTANHEIRA, 2014), colocando em evento primário elementos (desfoque, movimento de câmera, baixa velocidade na exposição da fotografia, jogo de luzes, contrastes, entre outros) a favor da construção de uma atmosfera estética que dá sentido à representação da realidade.

CONCLUSÃO

A experiência é dinâmica, móvel e é liberta do ponto de vista criativo. O movimento está na liberdade criadora de Andujar que apresenta novos contornos culturais aos Yanomami. Mais do que objeto da fotografia, eles são personagens de uma investida cultural. A fotografia quando concebida, se comporta como ferramenta de mobilização, e não como gestora das demandas sociais, ela se coloca à disposição para conectar o emissor (o sujeito fotografado) ao receptor (sociedade e o Estado), de tal modo, que não exista comprometimento com a “informação” conforme as ideias de Walter Benjamin, aliás, esta tende a afetar os múltiplos efeitos sensoriais, políticos e ideológicos que por ela é provocada.

Ao lidarmos de maneira efetiva com as estruturas que organizam e moldam a singularidade



da experiência no ato fotográfico, construiremos caminhos para o autoconhecimento, valendo-nos das palavras de Michel Foucault: “uma experiência é algo de que se sai transformado” (FOUCAULT, 1978).

Palavras-chave: Experiência. Representação. Cultura. Fotografia.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. IN: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. IN: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas.** São Paulo: Brasiliense, 3.ed., 1987.

CASTANHEIRA, Rafael. **Rupturas na fotografia documental brasileira: Claudia Andujar e a poética do (in)visível**, DOI 10.5433/1984-7939.2014v10n16p53, 2014

FLORES, Laura González. **Fotografia e Pintura, dois meios diferente? São Paulo: Martins Fontes, 2011.**

FOUCAULT, M. **Entrevista com Michel Foucault.** Traduzido a partir de Entrevista realizada por D. Trombadori, Paris, fins de 1978, publicada em Il contributo, ano 4, n. 1, jan-mar 1980, pp. 23-84. Por Adriana Penzim.(sem publicação).

GEERTZ, Clifford, 1926. **A interpretação das culturas/ Clifford Geertz.** – 1.ed., 13. Reimpr. – Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p. Tradução de: The interpretation of cultures ISBN 978-85-216-1333-6

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário.** Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papirus, 2005.



A SINGULARIDADE NA ESCRITA INICIAL DE MV

Micheline Ferraz Santos¹
Carla Salati Almeida Ghirello Pires²
Nirvana Ferraz Santos Sampaio³

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados parciais da pesquisa que desenvolvemos sobre as especificidades na aquisição da escrita de uma criança com síndrome de Down, doravante (SD).

A linguagem humana apresenta uma tentativa de representação gráfica da língua falada, com essa tentativa, segundo Ohman (1974 apud Kato, 1987), o ser humano acabou compreendendo o funcionamento do sistema fonológico das línguas, assim, registrando as vogais e consoantes por meio de marcas gráficas diferentes.

A escrita é uma tentativa de representar a linguagem oral, sendo uma invenção do homem. Entretanto, não se dá de forma biunívoca, não havendo, dessa forma, uma relação transparente entre escrita e oralidade, podendo uma única letra representar vários fonemas, ou o contrário, várias letras para representar um único fonema, mostrando uma não linearidade entre fonema e letra.

Por conta de sua própria especificidade, a escrita, não registra os processos fonológicos que ocorrem na oralidade, por ser a oralidade de natureza sonora e contínua. Desta forma, podemos dizer que as trocas/substituições que ocorrem na escrita das crianças em fase de aquisição da escrita, sejam de ordem fonética-fonológica, registram os processos fonológicos existentes na sua língua. Assim, a criança pode, também, registrar

1 Mestranda no programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Possui Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Português, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atualmente é professora na Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista e na Secretaria de Educação da Bahia - NRE 20. Endereço eletrônico: micfsantos@hotmail.com

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

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



de forma gráfica todos os fonemas que ela perceba no sistema fonológico, por ser ela falante de uma língua.

A síndrome de Down foi descrita em 1866 por John Langdon Down, essa alteração genética afeta o desenvolvimento do indivíduo, determinando algumas características físicas e cognitivas, a SD é uma alteração genética produzida pela presença de um cromossomo a mais, o par 21, por isso também conhecida como trissomia 21. Para que a pessoa com SD possa ter um pleno desenvolvimento enquanto sujeito, é necessário olhar para as especificidades da sua condição (contemplando similaridades e particularidades de cada caso). Dessa forma, é necessário a estimulação precoce, o acompanhamento com uma equipe multidisciplinar formada por profissionais das áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, de terapia ocupacional; é necessário, também, atividades como hidroterapia, musicoterapia, entre outras.

Consideramos relevante, também, orientações e intervenções específicas para as crianças com SD no que diz respeito à aquisição da linguagem oral e escrita, visto que a linguagem, sistema simbólico, fornece os conceitos e as formas de organização do real, via mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento (Cf. Vygotsky, 1997), levando em conta o fato que crianças com SD apresentam dificuldades motoras e cognitivas.

METODOLOGIA

Esta fase da pesquisa tem natureza qualitativa de orientação sócio-histórica que considera a inter-relação do funcionamento mental humano com os contextos sociais, permitindo a compreensão de uma realidade a partir de interpretações das produções textuais de MV, criança com SD, 13 anos, estudante do 5º Ano do ensino fundamental, escola pública municipal, que frequenta o Laboratório de pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN), localizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e que se encontra no processo inicial de escrita. Esta pesquisa faz parte de um projeto maior sobre a linguagem de sujeitos com síndrome de Down e o papel do mediador, aprovado pelo comitê de ética com número CAAE 29933144.7000.0055 desenvolvido neste laboratório.

A coleta de dados é feita longitudinalmente no LAPEN e nela são realizadas atividades sistematizadas de contação e leitura de histórias da literatura clássica infantil, canto e leitura de cantigas de roda e outras músicas infantis, jogos diversos e produção textual a partir das temáticas envolvidas nessas atividades. Neste recorte, apresentaremos



uma parte do livro que está sendo produzido por MV.


RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de aquisição da leitura e da escrita é muito complexo, mesmo para crianças que não tem queixas de dificuldades escolares. Conforme Silva e Ghirello- Pires (2007), as crianças, geralmente, constroem muitas hipóteses sobre a escrita, o que, às vezes, são tomadas como “erro” da criança pela escola, e, conseqüentemente, torna-se fonte de rotulações para as crianças que ainda estão adquirindo o sistema ortográfico. Dessa forma, uma criança com SD, também, pode realizar suas hipóteses, o que é considerado natural em todos os indivíduos, até mesmo adultos não alfabetizados. Entretanto, não discordamos que existe um atraso de aquisição da linguagem no sujeito com SD, o que reforçamos aqui é a necessidade de mediação constante no processo de apropriação do sistema de escrita para essas crianças. Vejamos, a seguir, dados relativos à escrita de MV:

No início do acompanhamento, MV escrevia o nome dela, não elaborava, na escrita sintagmas, e, conseqüentemente, não escrevia sentenças. Em 2016, após contar, recontar e ler a história “Branca de Neve”, juntamente com MV, propomos atividade de escrita em dois momentos, quais sejam: sem o uso das letras de madeira e com o uso das letras de madeira. A escolha da história não foi aleatória, queríamos verificar a escrita de palavras com *cluster* consonantal (encontro consonantal CCV), por exemplo “Branca” e “príncipe”. MV, escreve “BACA”, “PICIPE” “PICECA”, conforme figura 1, abaixo, fazendo, dessa forma, o apagamento do encontro consonantal, estratégia utilizada para evitar a sílaba CCV, para nós, um indício de que ela ainda está presa a estrutura silábica Consoante-Vogal (CV). Verifiquem que, após momentos de mediação com o uso de letras de madeira, MV produz “BRCA”, o que nos dá a pista de que há um início da aquisição desse padrão silábico na sua escrita.

Produção 1. BECA, BACA, PICIPE, PICESA e BRCA



	<p>Transcrição:</p> <p>(mediador) 22/08/2016</p> <p>Maria Vitória</p> <p>BECA</p> <p>BECA GU DE NEVE</p> <p>BACA DE NEVE</p> <p>PICIPE</p> <p>PICECA</p> <p>(mediador)</p> <p>Antes de montar com as letras de madeira</p> <p>Depois de montar com as letras de madeira</p> <p>BRCA</p>
--	---

Fonte: Banco de dados do LAPEN


Verificamos que a diferença que ocorre no processo em que está MV se relaciona muito mais pela faixa etária em que se encontra, visto que, na oralidade, a aquisição da sílaba complexa ocorre por volta dos cinco anos e, na escrita, o letrado, com a idade atual de MV, já domina a ortografia desse padrão sílaba (CCV). Segundo Freitas (2004), a concepção de consciência fonológica é a habilidade do ser humano de refletir conscientemente sobre os sons da fala. Essa autora considera que há três tipos de estudos: (i) estudos que dizem que, no processo de aquisição da escrita, a criança precisa dominar a correspondência fonema-grafema para poder obter sentido em suas produções escritas; (ii) estudos que mostram que a aquisição da escrita é que desenvolve a consciência fonológica e (iii) estudos que afirmam que tanto a consciência fonológica quanto a aquisição da escrita ocorrem simultaneamente. Entretanto, o que consideramos relevante é que a criança com a SD, ainda que tardiamente, consegue se apropriar do sistema de escrita, pois suas dificuldades podem ser superadas através da mediação exercida em suas atividades.

Em seguida, apresentamos dados relativos a produção textual de MV em 2017, a



temática é a mesma, observamos o desenvolvimento positivo em sua escrita, apesar de ainda haver instabilidades.

Produção 2. ELA UMA ..., PINCESA, BRACA DE NEVE, MADRADA

	Transcrição: ELA UMA VEC MA PINCESA GAMADA BRACA DE NEVE LEA MORA VA CO A MADRADA A RANA MA
--	---

Fonte: Banco de dados do LAPEN

Na produção 2, observamos o que poderia ser chamado de erros ortográficos que faz parte do processo atual que MV se encontra diante da escrita. Entre outros dados de escrita, MV realiza substituições e hipersegmentação, por exemplo, em “ELA” para *ERA*, MV faz uma substituição de uma líquida por outra líquida, ambas alveolares. MV segmenta a forma verbal *MORAVA*, como “MORA VA”, tal como ocorre tipicamente na escrita de crianças do 1º. e 2º. anos do ensino fundamental. Em se tratando da sílaba complexa, MV apresenta nas palavras “BRACA” e “MADRADA”, respectivamente, a eliminação do traço nasal e apagamento da fricativa final S, no final da sílaba CCVC, mas observamos a utilização do CCV que não ocorre em *PICESA*.

CONCLUSÃO

Consideramos aqui a necessidade de aprofundamento no que se refere ao sistema linguístico e ao seu funcionamento, bem como ao que se refere a aquisição da linguagem para a realização de intervenções na aquisição da escrita de crianças com SD. Consideramos,



ainda, que uma visão leiga pode conduzir a interpretação dos indícios da escrita de MV, como exemplo, a uma visão que predomina a concepção de que crianças com SD não podem avançar, em virtude de suas condições orgânicas, gerando, dessa forma, inúmeros mitos e preconceitos em torno da educação dos sujeitos com essa síndrome.

Dessa forma, acreditamos que crianças com síndrome de Down passam pelos mesmos processos de aquisição que as crianças que não apresentam a síndrome. Nesse sentido, pode-se afirmar que a condição da síndrome não anula a possibilidade de aprendizagem e reflexão, bem como a de agir discursivamente não só nas situações do contexto escolar, as substituições, as hipercorreções, as omissões, entre outros dados que ocorrem na escrita de MV, podem ser consideradas como construções intermediárias (Cf. Santos e Sampaio, 2016).

Palavras-chave: Aquisição da escrita. Sílabas. Mediação.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Gabriela C. Menezes. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina R. Aquisição fonológica do Português. São Paulo: Artmed, 2004.

KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística**. 2ed. São Paulo: Ática, 1987.

SANTOS, M. F.; SAMPAIO, N. F. S. Aquisição da Escrita por crianças com síndrome de Down e Construções Intermediárias. In: **XXIV Jornada Nacional de Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**, 2016, Recife/PE. XXVI Jornada do Grupo de estudos Linguísticos do Nordeste, 2016.

SILVA, T. R. S. e GHIRELLO-PIRES, C.S. A. O processo de aquisição da escrita de crianças com síndrome de Down. In: **V EPCC CESUMAR**, Maringá /PR. 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid. Visor Dist. 1997.



POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Micksilane Teixeira Prado Chaves¹
Fátima Moraes Garcia²

INTRODUÇÃO

As Mudanças ocorridas mundialmente nos aspectos econômicos e tecnológicos fazem com que ocorram reconfigurações nas formas de trabalho e nas políticas adotadas pelos países para atender ao mercado capitalista, como é o caso do Brasil. Observa-se uma massificação da educação atrelada a idéia de universalização do ensino em prol da equidade³ social. Entretanto, faltam aos docentes condições salariais e o acesso a formação inicial e continuada. Ademais, a superlotação das salas de aula e a conseqüente intensificação do trabalho contribuem para o aumento das doenças nos profissionais docentes. Soma-se a todo esse contexto, a infraestrutura inapropriada das escolas e a falta de materiais pedagógicos adequados que corroboram para a desqualificação do trabalho docente.

Verifica-se, portanto, a necessidade de financiamento apropriado por parte do Estado para com a Educação, de maneira que sejam promovidas condições para realização do trabalho docente e seu desenvolvimento profissional; bem como, políticas educacionais alinhadas à proposta da Educação do Campo, para que seja promovida uma formação adequada ao professor e uma prática pedagógica na escola que esteja substanciada na realidade desse contexto social. Se isso não é compreendido como objetivo do ensino nas escolas do campo, é possível afirmar que exista de fato uma inclusão social dos seus estudantes? Nesse sentido surge a necessidade de responder seguinte pergunta: “As

1 Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Professora do Fundamental I no município de Vitória da Conquista- Bahia, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo - GEPEC/CNPQ e Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Políticas e Práticas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas- GEPHEJA/ CNPQ. Endereço eletrônico: micksilanetc@gmail.com

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

3 Equidade no texto está se referindo a reconhecimento dos direitos de cada um, ou seja, o ato de reconhecimento e de legitimação das desigualdades existentes.



políticas de formação docente estão atendendo as especificidades da Educação do Campo e contribuindo com a inclusão social dos educandos?”.

Para tanto, a pesquisa teve por objetivo analisar as políticas de formação docente e verificar se estão atendendo as especificidades da Educação do Campo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa propõe abrir discussões sobre as políticas de formação docente e a realidade da Educação do Campo, levando em consideração a relação prática social, teorias e conhecimentos produzidos por meio de outras pesquisas sobre essa temática, como foco de sustentação argumentativa das análises. Para tanto, foi utilizado a pesquisa qualitativa, vez que nos possibilita a compreensão detalhada de significados e de características situacionais retratadas (RICHARDSON, 2012).

Como elementos específicos do objeto de estudo, foram analisadas as principais legislações sobre Educação que tratam da escola básica e formação docente e obras de autores, como: Arroyo (2007), Caldart (2011), Cerioli (2011), Fernandes (2011), Saviani (2014), entre outros, a fim de possibilitar a análise das políticas de formação docente em relação às especificidades da Educação do Campo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A partir da década de 1990 tem-se vivido mudanças em âmbito federal, estadual e municipal, nos sistemas de ensino, com o intuito de ampliar o atendimento educacional, estendendo aos que não tiveram acesso ou não puderam manter-se na escola (ASSUNÇÃO & OLIVEIRA, 2009).

Conforme Nunes & Oliveira (2016) verifica-se que:

Ao reivindicar como parte do processo de escolarização a dimensão social e política da prática educativa, reconhece-se, por consequência, a redefinição dos fins sociais da educação. Essas reivindicações, somadas ao desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas, exige



a revisão dos currículos tanto da educação básica, como dos próprios cursos de formação de professores, o que, desde a última década, vem sofrendo atualizações, de modo a contemplar as demandas advindas do contexto local em que cada escola se insere, como, por exemplo, políticas afirmativas, acesso e inclusão de pessoas com diferentes características físicas, sociais e intelectuais e as mudanças mais amplas ocorridas no plano internacional (NUNES & OLIVEIRA, 2016, p.5).

Para se avançar na proposta de inclusão social dos sujeitos do campo à escola básica, profissional e nível superior, como direito e obrigação do Estado, é necessário políticas de formação docente que contemplem a realidade existente no campo, sem perder de vista a totalidade social. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 tratam da formação e desenvolvimento profissional docente, porém sem haver referências específicas para a modalidade da Educação do Campo, assim como apresentam proposições, como por exemplo, para o Ensino fundamental e médio.

Identificamos na legislação esses aspectos de exclusão do reconhecimento da Educação do Campo, à título de exemplo: na LDB 9.394/96, em seu artigo 62, parágrafo 1º, diz que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”, e no PNE (2014) nas metas 15 e 16, quando dispõe:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II, III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PNE, 2014)

Confirma-se que a LDB 9.394/96 não faz referência à formação direcionada a Educação do Campo e o PNE (2014) em nenhum momento apresenta dados referentes ao campo e nem ações concretas a serem desenvolvidas com os docentes que atuam no campo, para que possam ser alcançadas as metas 15 e 16.



Nas palavras de Arroyo (2007) verifica-se a adoção de políticas generalistas na educação, o urbano serve como parâmetro para o rural; não são consideradas as particularidades do campo além de que, “A falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo” (ARROYO, 2007, p. 160). Ademais, “o que se prevê é insuficiente, pois não assegura a formação centrada em instituições públicas e não garante condições necessárias a carreira docente” afirma Saviani (2014, p. 88).

O texto preparatório da Primeira Conferencia Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” traz um debate/reflexão sobre formação docente, fala da necessidade da valorização do magistério e da formação dos professores. Enfatiza que no meio rural estão às principais injustiças salariais, inclusive de professores que não recebem o salário mínimo e muito menos o piso garantido pela legislação em vigor; acrescenta ainda, que os docentes se submetem a condições precárias de trabalho e muitos professores ainda são leigos, sem mínimas possibilidades de formação. Observa-se que nem no geral e nem no específico/regional são tratadas questões referentes ao campo. Os docentes, ainda em grande maioria reproduzem preconceitos e abordagens pejorativas sobre o campo; o material didático e pedagógico ainda são incipientes no trato com os saberes e culturas camponesas; falta sistematização de material didático e pedagógico que subsidiem práticas educativas vinculadas à realidade do campo (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011). Nas palavras de Arroyo (2007):

[...] Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar. Há bases teóricas profundas, inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, nesses vínculos que os movimentos sociais do campo defendem entre direito à educação, à cultura, à identidade e ao território. Dimensões esquecidas e que os movimentos sociais recuperam, enriquecendo, assim, a teoria pedagógica; abrindo novos horizontes às políticas de formação de educadores. Formação colada ao território, a terra, à cultura e tradição do campo. (ARROYO, 2007, p.163)

Atender a política de formação de professores da Educação do Campo é dever do Estado e como defende Arroyo (2007, p.174-175) deve assumir compromissos através de: Políticas que afirmem uma visão positiva do campo; Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos; Políticas de formação afirmativas



da especificidade do campo; Políticas de formação a serviço de um projeto de campo; e, Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo.

Para se construir a escola do campo é necessário ter clareza do lugar social que a educação pode ocupar no projeto de desenvolvimento e que sozinha não resolve os problemas do Brasil, promove inclusão social ou acaba com o êxodo rural. Porém, é um elemento importante, se combinado a Reforma Agrária e transformações profundas na política agrícola do país. Entretanto, os professores do campo são desvalorizados; penalizados e inviabilizados de se qualificarem, são vítimas, e produtores de novas vítimas ao realizarem um trabalho desinteressado, desqualificado e sem ânimo; torna-se urgente, o estabelecimento de novos vínculos, condições e identidade para os docentes do campo (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011).

A formação, o desenvolvimento e a valorização dos profissionais docentes, assim como as condições infraestruturais, salariais, pedagógicos e materiais; dependem do financiamento do Estado e da formulação de políticas educacionais que contemple a Educação do Campo, para que se consigam avanços na educação para inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se através da pesquisa a falta de relação das políticas de formação docente com a proposta de Educação do Campo. Ficou evidenciado que os docentes de escolas do campo têm dificuldade de acesso à formação inicial e continuada. As legislações analisadas não fazem referência a Educação do Campo de forma objetiva, assim como a sua prática educativa, não atendendo as suas especificidades. Observa-se que a falta de condições salariais, pedagógicas e infraestruturas adequadas, bem como, a falta de motivação e desqualificação conduzem a práticas que incitam a exclusão, provocando a punição de estudantes e professores ao não terem seus direitos garantidos.

Fica evidente a necessidade de implementação de políticas de formação docente que contemplem a realidade da Educação do Campo. Avanços nas discussões e maior efetivação de estudos na área ainda são necessários, assim como a participação ativa dos pais, alunos, professores e demais sujeitos sociais em prol da Educação do Campo, além de garantia de financiamento por parte do Estado, para que haja uma melhoria na qualidade da educação.



Palavras chave: Políticas Públicas. Educação do Campo. Formação Docente. Inclusão Social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos do Cedes**. Educação do Campo. Campinas/SP vol. 27, nº 72, Cedes, mai/agos., 2007, p. 157-176.

ASSUNÇÃO, Áda Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos Professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

_____. Lei Federal n. 9.394, 20 dez. 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**. Abril, 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. – 3ª ed. – 14ª. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.



**PRÁTICAS ENUNCIATIVO-DISCURSIVAS, PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E
INTERAÇÃO COM AFÁSICOS NO ECOA**

Milena Cordeiro Barbosa¹
Edina Daiane Rosa Ramos²
Nirvana Ferraz Santos Sampaio³

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, abordamos o estudo da linguagem de sujeitos afásicos comprometida após Acidente Vascular Cerebral (AVC) e as práticas com a linguagem realizadas no Espaço de Convivência entre Afásicos e Não-afásicos (Ecoa) que colaboram para a (re)inserção social desses sujeitos. Há diferentes abordagens que poderiam subsidiar as discussões acerca dessa temática, porém o referencial teórico adotado por esta pesquisa está ancorado na Neurolinguística. Esta abordagem considera que a linguagem – bem como a aprendizagem e o comportamento – estabelece relações intrínsecas com as funções mentais superiores. Luria (2006, *apud* BASTOS; ALVES, 2013) rompe com os paradigmas clássicos acerca da consciência humana ao discutir os processos mentais superiores numa perspectiva que vai além do sistema neuronatomofiológico, considerando as influências de estímulos sociais na aprendizagem humana. Nesse sentido, vinculamos este trabalho a uma Neurolinguística enunciativamente orientada que coaduna com a abordagem sócio-histórico-cultural e com as contribuições desta na compreensão do homem.

Segundo Bastos e Alves (2013), a abordagem Neuropsicológica de Luria aponta as áreas cerebrais onde ocorrem as funções superiores e como estas áreas se relacionam e cooperam na produção da linguagem sob a influência do meio social. Dessa forma, com o objetivo de investigar as formas de comunicação verbal e não-verbal de sujeitos que se tornaram afásicos após um AVC, observamos como as práticas enunciativas podem intervir de maneira colaborativa junto aos sujeitos com dificuldades de expressão e

1 Graduada do Curso de Psicologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus de Vitória da Conquista*, Bahia. Bolsista de IC da UESB. Endereço eletrônico: milenacord.barbosa@gmail.com

2 Graduada do Curso de Psicologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus de Vitória da Conquista*, Bahia. Discente de IC voluntária. Co-autora da Pesquisa. Endereço eletrônico: edinadaianeramos@gmail.com

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



compreensão, com a finalidade de promover os desenvolvimentos cognitivo, motor e emocional. Para tanto, foram realizadas atividades planejadas de acordo às necessidades e individualidades de cada sujeito.

Entendendo que a comunicação se dá de forma verbal e não-verbal, Oliveira (2008, p. 4) apresenta o modelo interacional de comunicação no qual considera como expressões “comportamentos como silêncio e direcionamento do olhar, informações físicas como suor e rubor, qualidades paralinguísticas de elocução verbais, gestos, posturas e expressões facial”. Na interação com o outro, essas expressões são significadas de modo a dar-lhes sentido. Acerca do processo de significação dos afásicos, Coudry (2008, p. 9) discute que

se o sistema da língua com um conjunto amplo de formas a serem selecionadas e combinadas para produzir sentido, então, há processos de significação a explorar na interlocução com afásicos [...] Se a afasia afeta certas estruturas e usos da língua, por sua vez o sujeito afásico busca outros modos/arranjos para significar/associar, ou seja, produz processos alternativos de significação.

Diante disso, torna-se então essencial a análise das práticas discursivas e dos processos de significação verbais e não-verbais.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo. Primeiramente, foram feitas observações participadas nas reuniões do ECOA, com o objetivo de verificar a interação dos sujeitos com o grupo e as formas de comunicação verbais e não-verbais. Em seguida, realizados acompanhamentos individuais e em grupo. Os instrumentos utilizados nesses acompanhamentos foram gêneros textuais diversos, recursos audiovisuais e manipulação de material didático utilizando habilidades táteis. A análise das práticas se deu pela observação empírica dos acontecimentos e de gravações de vídeo. A Neurolinguística Discursiva (ND) dá base para a realização deste estudo por abordar a linguagem relacionando-se com o sujeito pela via das práticas discursivas (FRANCHI, 1987, apud PIERUCCINI, 2015). A partir da interação com o outro, os sujeitos, afásicos e não afásicos, se esforçam para produzir significação.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os sujeitos atendidos pelo projeto, apesar de serem denominados coletivamente como afásicos, possuem comprometimentos linguísticos diferentes e em graus variados. Os atendimentos individuais pretendem dar conta dessas particularidades de cada sujeito. O trabalho desenvolvido se baseia na história pessoal e familiar do sujeito antes do AVC. Com foco nas expressões verbais e não verbais, a pesquisadora, sob orientação, acompanha individualmente dois sujeitos que apresentam um desempenho linguístico bastante comprometido.

AS vem sendo acompanhada há cerca de 2 anos, por meio de relatórios médicos e entrevista inicial, é possível perceber mudanças significativas em termos cognitivos e de interação social. AS foi acometida por Acidente Vascular Encefálico Isquêmico em 2013, desde então hemiplégica à direita e afásica. Quando iniciou a participação no projeto se mostrava pouco contactante, além de comportamento repetitivo com os dedos “como se estivesse rezando o terço” e repetição de uma frase “apague a luz”. Após dois meses de acompanhamento, estas repetições cessaram. A contribuição da presente pesquisa está na reinserção social desse sujeito. Para se chegar a este fim, nos acompanhamentos individuais, está sendo trabalhada a emoção, através de música, leitura de imagens, estimulação do uso das interjeições e da gesticulação com a mão esquerda. Ao decorrer dos últimos 6 meses, foi observado que AS acompanha visualmente e entende a significação das imagens e textos. A produção verbal ainda é pouco audível e a gesticulação se dá de forma voluntária para algumas situações como dar tchau, mandar beijo, afirmar e negar. Nos casos em que o sujeito mostra uma dificuldade aparente de realizar a gesticulação, esta é feita com o auxílio do pesquisador.

FS, por sua vez, apresentou quadro de Acidente Vascular Encefálico Isquêmico em 2016, desde este episódio, hemiplégica à direita e afásica. FS tem aproximadamente 5 meses de atendimentos individualizados e participação no ECOA. Observou-se nela, inicialmente, pouco contato visual, dificuldade em estabelecer relação com o pesquisador e resistência em ficar sentado na cadeira de rodas. Considerando que FS não foi alfabetizada antes do AVC, o trabalho realizado envolve a utilização de músicas, objetivando estimular a tenacidade; estimulação do uso da mão esquerda com desenhos, gestos e pinturas; além de estimulação da memória olfativa com hortaliças que o sujeito se interessava antes do AVC. Como resultado parcial das práticas com FS, pode-se observar tenacidade aumentada, ela mantém a atenção nas atividades propostas. Além disso, FS mostra-se mais contactante,



respondendo às perguntas feitas de forma afirmativa e negativa e reagindo a elementos que faziam parte da sua rotina anterior. As tentativas de descer da cadeira de rodas têm se tornado menos frequentes. De modo que, nos atendimentos mais recentes, a pesquisadora pôde significar os momentos de inquietação do sujeito, tendo o auxílio dos familiares e cuidadora que o acompanham.

Através das observações de encontros no ECOA, pode-se afirmar que há o desejo dos sujeitos mencionados em estabelecer relações com os demais presentes. Foram verificadas comunicações não verbais através de focos visuais, piscadas dos olhos, sorriso, torção dos lábios, gestos de negação e afirmação, tentativas de fala. Foram observados, também, processos de significação verbais e não-verbais em outros sujeitos participantes das reuniões do ECOA, através de produções orais acerca do que pensam sobre si mesmo, sobre aspectos da sociedade e de outros indivíduos, e também produções artísticas com desenhos e músicas.

Estas observações e práticas evidenciaram a importância das relações sociais no desenvolvimento cognitivo, motor e emocional dos sujeitos afásicos. A análise dos estudos de caso apresentados, permite-nos afirmar que os espaços de convivência e as relações estabelecidas favorecem o desenvolvimento das funções mentais superiores, dentre elas a atenção, o pensamento, a memória, a consciência e a linguagem como resultado da intrínseca relação das demais. Prestes (1998) pontua que ainda que os progressos neurolinguísticos nos pareçam diminutos, as atividades desenvolvidas resultam em estimulação das funções cognitivas dos afásicos, de modo que estejam mais motivados e conscientes acerca deles mesmos e do mundo ao redor. Por fim, esta pesquisa aponta para as possibilidades comunicativas dos sujeitos afásicos de modo que se tornou imprescindível a verificação da linguagem em suas diversas expressões, tanto na fala e na escrita, quanto nos gestos, orientação do olhar e explorações táteis.

As limitações da pesquisa estão na disponibilidade dos sujeitos em comparecer aos atendimentos individuais e as reuniões no ECOA, visto a distância da UESB e à própria saúde dos sujeitos. Nessas ocasiões, principalmente nos encontros, ficam privados do convívio social proporcionado no ECOA. Porém tais dificuldades não impediram o andamento da pesquisa, pois como estratégia foram feitos acordos de horários alternativos de atendimentos, além de contarmos com a colaboração dos cuidadores em darem continuidade às atividades nos dias que os sujeitos estão impossibilitados de comparecer.

CONCLUSÕES



Ao analisar os resultados parciais, conclui-se que a pesquisa tem alcançado os objetivos a que se propõe. Tem se utilizado de recursos metodológicos e instrumentos variados que subsidiam a investigação da linguagem dos sujeitos afásicos nas expressões verbal e não verbal. As intervenções colaborativas consideram o sujeito no seu contexto sócio-histórico-cultural, essas intervenções se dão nos atendimentos individualizados e nas atividades propostas no ECOA, este sendo entendido como um microsistema de relações, favorece interações interpessoais e, conseqüentemente a (re)integração social. Assim, a pesquisa se mostra importante por pensar o ser humano na sua totalidade, diante das suas possibilidades frente à afasia, esse sujeito que se constitui socialmente utilizando como recurso a linguagem.

Palavras-chave: Afasia. Linguagem. Verbal. Não-verbal. Comunicação.

REFERÊNCIAS

BASTOS, L. de S.; ALVEZ, M. P. As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. **Revista Práxis**. n. 10, p. 41-53, dez. 2013.

COUDRY, M. I. H. Neurolinguística: afasia como tradução. **Estudos da Língua(gem)**. n.2, v. 6, p. 7-36, dez. 2008.

OLIVEIRA, L. M. de. Afasia e o modelo interacional de comunicação. **Revista Gatilho**. Ano IV, v. 7, mar. 2008.

PIERUCCINI, S. D. e S. Neurolinguística Discursiva: um estudo de caso. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**. n. 2, v.8, p. 73-85, dez. 2015.

PRESTES, V. M. M. **Afasia e Plasticidade Cerebral**. 1998. Monografia (Especialização em Linguagem) – CEFAC - Centro de Estudos em Fonoaudiologia Clínica, São Paulo.



**MEMÓRIA E RECURSOS TECNOLÓGICOS NA LEITURA DO BAIRRO SANTA
MARIA -ARACAJU/SE**

Milena Dias Lisboa¹
Simone Neves Cunha²
Sônia de Souza Mendonça Menezes³

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida junto aos alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Professor Gonçalo Rollemberg Leite, a qual foi escolhida pelo fato da maioria dos seus alunos residirem no Bairro Santa Maria, que fica localizado na Zona de Expansão de Aracaju/SE. Com o objetivo de identificar as transformações da paisagem do Bairro Santa Maria por meio das memórias dos antigos moradores e a partir da leitura das fotografias aéreas.

Nesse sentido, a pesquisa surge para que alunos sejam sujeitos conhecedores das nuances que acontecem em seu bairro, e para que os mesmos se atentem para a dinâmica existente nesse espaço valorizando também o saber dos moradores antigos. Para Brandão (2003, p.311) “Tudo o que se vive, tudo o que se pensa, tudo o que se ensina-e-aprende, tudo o que antes e depois se pesquisa, são eixos, feixes e integrações de processos interativos e sociais”. A memória desses sujeitos contribui para o entendimento de conteúdos geográficos, uma vez que esses moradores carregam consigo elementos significativos para uma análise sócio espacial do passado bem como correlacionando-o ao presente de forma construtiva.

Fundamentados nos postulados discutidos por Braga (2009, p. 3) evidenciamos que “tornar a memória um instrumento para o ensino da Geografia, mas a memória no sentido contrário à memorização de conteúdos e sim a memória no sentido sensível às

1 Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe, UFS, Brasil. Bolsista da: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Endereço eletrônico: Milenadias89@gmail.com

2 Professora da Educação Básica- SEED- SE/Brasil. Endereço eletrônico: nevesimone@yahoo.com.br

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



lembranças de espaços, seus significados físicos e simbólicos”, é extremamente importante para o processo de ensino/aprendizagem. Por esta razão, a memória torna-se um elemento fundamental para compreender as transformações vigentes no espaço geográfico e cabe ao professor desenvolver mecanismos capazes de resgatar essas memórias seja dos alunos ou através dos seus parentes, amigos, vizinhos, facilitará a construção do conhecimento. Segundo Monbeig (1956, p.07), “um bom ensino de geografia, portanto, como qualquer outro ensino, não pode deixar de recorrer à memória”. Embora, por vezes seja negligenciada ressaltamos em consonância com o autor a importância de valorizarmos a memória para a compreensão do espaço.

Nesse contexto, por meio do trabalho de campo ferramenta que segundo Pontuscka et al (2009) se apresenta relevante no ensino de forma a propiciar ao aluno o interesse pelo estudo do lugar vivido e a compreensão das contradições espaciais existentes, principalmente na paisagem. A pesquisa serviu de base para o aluno compreender a dinâmica ocorrida naquele espaço durante anos, cujas memórias apresentaram detalhes, os quais não estavam presentes nos registros fotográficos antigos daquela época.

METODOLOGIA

A proposta de execução da pesquisa foi apresentada a turma que prontamente aceitou o fato de realizar uma investigação sobre o bairro onde os mesmos residem e de ainda poder apresentá-lo a comunidade escolar do Gonçalo Rollemberg. Assim, um grupo de alunos desenvolveu pesquisas na internet, onde encontraram pequena bibliografia sobre o Bairro Santa Maria. Outro grupo de alunos fez pesquisa de imagens de satélites na internet como também na prefeitura municipal de Aracaju, que através de ofício encaminhado pela escola cedeu algumas imagens e mapas da cidade.

Em sala de aula e com o auxílio do professor de Geografia os alunos leram e discutiram os textos pesquisados, fizeram questionamentos e alguns contribuíram com informações importantes já que os mesmos residem no local pesquisado. As imagens de satélite, de diferentes anos e durante a análise desse material eles perceberam as alterações no espaço geográfico do bairro. Constataram o avanço do setor imobiliário nas áreas antes ocupada com a vegetação de manguezais, assim como nos areais.

Alguns alunos conseguiram fazer observações específicas relacionadas às construções atuais de órgãos públicos que se destacam na paisagem como a construção da



delegacia, do Fórum e da agência bancária, todos localizados na parte central do bairro. Em seguida, foi elaborado um roteiro de entrevista para ser utilizado no trabalho de campo realizado com os antigos moradores, para que por meio deste os alunos pudessem atentar-se para a leitura do passado nesse espaço e dessa forma, contribuir para que o aluno compreenda as transformações do espaço, como ressalta Callai (2005, p. 229), a “saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar”, ou seja a fazer uma leitura espacial no seu espaço vivido. Para tanto, na segunda etapa foi definido um trajeto a ser percorrido já que o bairro é extenso e a atividade deveria ser executada em uma tarde. Alguns entrevistaram seus avós e outros decidiram entrevistar vizinhos e moradores que residem no Santa Maria desde quando o bairro foi inaugurado na década de 1980. Os alunos também foram orientados a levar caderno para anotar os relatos dos moradores, assim como aparelhos celulares para gravá-los se necessários e tirar fotos do bairro.

A atividade de campo foi realizada no período da tarde, horário oposto ao das aulas, durante a semana. A caminhada foi iniciada em frente a Escola Estadual Vitória de Santa Maria, onde os alunos conversaram com o diretor da escola que contribuiu com o trabalho a partir das informações sobre o estabelecimento escolar, seus projetos: como a organização da orquestra com os alunos e as contribuições do estabelecimento escolar para a mudança de vida da população do bairro. Em seguida, o grupo percorreu algumas ruas dos conjuntos habitacionais Antônio Carlos Valadares, Padre Pedro, Maria do Carmo e loteamento Marivan, onde foram feitos registros fotográficos e alguns moradores foram entrevistados. Na aula seguinte os alunos construíram um painel com as imagens do bairro Santa Maria e construíram legendas e a transcrição dos áudios realizados com os moradores antigos, para posteriormente expor os resultados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a pesquisa realizada pelos alunos sobre o seu bairro, pode-se perceber por meio dos registros fotográficos feitos por eles o descaso do poder público com o local, pois foram evidenciadas a falta de infraestrutura, além dos relatos sobre a violência. Mas, também foi evidenciado pelos discentes a falta de consciência ambiental dos moradores que jogam os resíduos sólidos nas ruas, canais, terrenos e até em praças. Ainda foi registrado pelos discentes, crianças brincando nas ruas com carrinhos, bola, bicicleta e pipa, fato que não é comum em outros bairros da cidade de Aracaju. Apesar da violência



que ocorre no cotidiano desse bairro as brincadeiras realizadas na rua ainda resistem, tendo em vista o poder aquisitivo da população que é baixo.

Sobre os relatos obtidos junto aos moradores antigos alguns deles lembraram que ao receberem o imóvel de um quarto, sala, cozinha e banheiro não existia nada na localidade além das casas. Relataram as dificuldades no acesso ao bairro, a distância das áreas comerciais e também a falta de transporte coletivo inicialmente e que ainda constitui como um problema. Dona Vânia, 52 anos, moradora desde a década de 1980, lembra que foi morar na “Terra Dura”, esse é o antigo nome do bairro Santa Maria, com a mãe e a avó e que ambas receberam uma moradia, sem reboco e pintura, numa rua que não era nem asfaltada e que ela se sentia isolada dos outros habitantes da cidade, mas que apesar de tudo nunca pensou em sair de lá e que uma das boas lembranças que tinha era a de ir de carroça para a praia com os sobrinhos. Segundo ela as coisas melhoraram muito, pois hoje a rua é asfaltada e o bairro tem escola, supermercado, posto de saúde, delegacia, igrejas, centro de esporte e ônibus coletivo que passa toda hora.

Os alunos participaram do debate que ocorreu em seguida, e alguns deles que residem nas proximidades da escola, em bairros de classe média, comentaram que nunca tinham ido ao bairro Santa Maria e que ficaram surpresos e tristes em saber que aquelas pessoas que vivem em condições sociais difíceis e que viveram em situações ainda piores e que ao mesmo tempo sentiu alegria ao ver as crianças brincando felizes nas ruas, o que não é comum na atualidade nos bairros de classe média e alta por conta da violência e da inserção de brinquedos com alto grau de tecnologia.

É importante ressaltar que a violência esteve presente no relato de todos os entrevistados. Alguns falaram da violência do passado, quando a lixeira ainda existia, outros da violência dos dias atuais, como roubos, tráfico de drogas e homicídios, além disso, os alunos concordaram que o Bairro Santa Maria e os discentes ressaltaram a necessidade da atenção do poder público e que há uma obrigação premente de inserir serviços como de segurança pública, infraestrutura para melhorar a vida da população que reside nesse bairro. Alguns trechos dos relatos e as percepções dos discentes foram digitados e colados em cartazes junto com algumas fotos do bairro. O trabalho foi exposto e apresentado no corredor da escola, atraindo alunos das demais turmas e promovendo debate entre eles.

CONCLUSÕES



Desenvolver atividades pedagógicas sobre o bairro é instigar o aluno a ler o ambiente que ele vive no cotidiano, consiste em exercitar o olhar geográfico, é fazê-lo refletir sobre as condições de vida dos seus habitantes, sobre o meio ambiente e as desigualdades sociais tendo em vista a discrepância existente entre o seu espaço vivido e o bairro onde está localizada a escola.

A pesquisa com os antigos moradores permitiu identificar além das transformações no espaço, foi constatado que incentivar o trabalho de campo proporcionou uma interação entre adolescentes e idosos, como também o respeito por aqueles que tinham um conhecimento do espaço que eles vivem. Outro aspecto positivo também foi a inserção da análise das fotografias aéreas do bairro em diferentes temporalidades atraindo os discentes para a leitura das informações coletadas. Logo, o contato com esses moradores, o relato deles, a experiência *in loco* e as apresentações feitas em sala de aula associadas ao conteúdo de Geografia urbana, instigou a leitura do espaço e a criticidade do aluno, uma vez que eles além de identificarem problemas sociais e ambientais no bairro também perguntavam e muitas vezes tentavam responder suas prováveis causas e possíveis soluções. Portanto, o ensino de geografia contribuiu para a compreensão dos conteúdos e na formação cidadã com atividades para além dos muros da escola, incentivando aos discentes a leitura do espaço e inserção da criticidade no entendimento do passado e do presente do seu espaço vivido.

Palavras-chave: Trabalho de campo. Bairro Santa Maria. Memória. Tecnologia.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos R. **A pergunta em várias mãos:** a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRAGA, Altamiro Evangelista. **A memória geográfica:** As imagens do espaço habitado como instrumento de ensino de geografia. 10^a Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 30 de agosto a 2 de setembro de 2009/ Porto Alegre.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do



ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n.66, p. 227-247, maio/ agosto, 2005.

PONTUSCHKA, Nídia N. PAGANELLI Tomoko I, CACETE. Núria H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

MONBEIG, Pierre. **O papel e o valor do ensino da geografia**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/54922/mod_resource/content/1/pierre%20monbeig.pdf> Acesso: 18/04/2017.



**ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DA PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO
ARQUITETÔNICO IMOBILIÁRIO DA CIDADE DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

Milena Fernandes Dantas Andrade¹
Argemiro Ribeiro de Souza Filho²

INTRODUÇÃO

A arquitetura e os diversos lugares de uma cidade constituem o cenário de nossas lembranças e situam-se na medida em que as paisagens existentes fazem alusão a significados que relembram narrativas relacionadas às nossas vidas (GOULART, 1973). No mundo contemporâneo, em razão da importância histórico-cultural, o patrimônio de bens materiais é considerado um grande acervo físico de memória a ser preservado. A noção de Patrimônio se confunde com a de propriedade, principalmente com a herdada, reforçando a conotação utilitarista (CHOAY, 2001). O Patrimônio Histórico e Cultural é constituído por bens materiais e imateriais significativos para a comunidade e representa a memória que conseguiu-se valorizar e materializar por meio dos poderes públicos e privados ao longo do tempo. As comunidades sempre deixam marcas no lugar onde vivem que identificam a sua história individual e/ou coletiva, deixando assim, nestes espaços, sua identidade, suas tradições e seus costumes (CANCLINI, 1998).

O presente estudo é um desdobramento de um projeto de pesquisa de Iniciação Científica que tem como objetivo principal identificar, mapear e catalogar bens imóveis antigos na cidade de Vitória da Conquista-Ba, norteado pelas noções de preservação de patrimônio e memória cultural afim de discutir as dimensões que assumem essas abordagens e analisar suas peculiaridades estabelecendo diálogos historiográficos e de memória coletiva, para compreender o significado e a importância de se preservar, como pode ser feita essa preservação e quais as leis que regem essa temática, levando em consideração os conceitos relativos ao uso dos espaços.

1 Graduada em Comunicação Social c/ hab. Publicidade & Propaganda pela Universidade Salvador. Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Gestão Estratégica da Comunicação. Faculdade Independente do Nordeste – FAINOR- Brasil.

2 Docente da Faculdade Independente do Nordeste - FAINOR; Doutor em Ciências pela USP e Pesquisador do grupo de pesquisa: Estado e Política no Brasil Imperial e Republicano (GEPS). Endereço eletrônico: argemiro@fainor.com.br



Quando nos deparamos com um espaço de relevância histórica, esse espaço provoca sentimentos e sensações que nos faz reviver momentos e fatos vividos que fundamentam e explicam a realidade presente. Essa memória pode ser despertada por meio de lugares e edificações, e de monumentos que, em sua materialidade, são capazes explicar a forma de vida daqueles, que no passado, usufruíram do espaço. Cada edificação, portanto, carrega em si não apenas o material de que é composto, mas toda uma gama de significados e vivências ali experimentados (LEFEBVRE, 2006).

Lugares estão “as marcas do local construídas no tempo”. Neste sentido, entende-se que todos os lugares trazem sinais peculiares do modo de ver e viver da população que habita ou habitou o local. Visto assim: “O Lugar seria o Locus, no tempo e no espaço, do acúmulo de experiência em forma de história e de tradição, a segurança da identidade” (SUSANA GASTAL, 2006, P 101). Nora (1984) utiliza a expressão “lugares de memória” para se referir aos locais valorosos em que se constrói a identidade individual e coletiva.

Se partirmos destes o pressuposto, a preservação de edificações mais antigas Vitória da Conquista-BA deve ser alimentada pela conscientização da importância dessa patrimonialização, o que permitirá sedimentar na memória da uma sociedade local toda sua história. A memória de um grupo ou história coletiva favorece, para “manter a coesão dos grupos e das instituições que compõe uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade” (POLLAK, 1989, p. 9). Essa história comum passa a pertencer a cada geração que se segue. As memórias de cada indivíduo estão fortemente ligadas às construções que sinalizam um passado comum a todos.

A preocupação com a conservação de registros de memória e preservação de patrimônios, nos diferentes contextos e suportes, justifica a reflexão sobre o perigo de esquecer ou perder tais registros que relatam fatos históricos marcantes de uma determinada sociedade. Referindo-se ao patrimônio histórico:

A expressão que designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes dos seres humanos (FRANÇOISE CHOAY, 2001, p.11).

A memória atua como elemento constituinte de uma identidade social individual ou coletiva, sendo reconhecida como narrativa legítima de um passado (LE GOFF, 2005, p.475) descreve: “A memória faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas



pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção”.

Há ainda quem considere que é na sociedade onde “todas as indicações necessárias para reconstruir tais partes de nosso passado que representamos de modo incompleto ou indistinto, e que até acreditamos terem saído inteiramente da nossa memória” (HALBWACHS, 2006, p. 97). O pesquisador, ao estudar e propagar a história com o intuito de salvaguardá-la na memória de uma sociedade, deve-se atentar para estratégias que estimulem o pensamento, as reflexões e os questionamentos, evitando promover aceitações passivas de um discurso sobre o passado. Como parte documental dessa preservação da memória, uso da fotografia como testemunho importante da realidade, pode gerar grandes discussões isso porque a imagem, desde os tempos mais remotos foi utilizada como recurso para a representação de acontecimentos marcantes do cotidiano das pessoas. “A fotografia conduziu naturalmente os arquitetos a serem ainda mais escrupulosos no respeito aos mínimos vestígios de uma antiga disposição, a aperceberem-se melhor da estrutura, além de fornecer um instrumento permanente para justificá-las suas ações” (VIOLLET-LE-DUC, 1996, p. 28).

O grande desafio consiste em descobrir a história, neste caso, do que não está retratado e que indiretamente compõem o cenário oculto, aquele que caracteriza o contexto econômico, social, cultural que não foi fotografado, mas cuja imagem fotográfica traz à tona. Considerando as abordagens sobre a importância da fotografia tem-se:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (LE GOFF, 2005, P. 547).

Embasado nessa temática, Kozel (2001) destaca o arquiteto Kevin Lynch por ser considerado o pioneiro na utilização de mapas mentais para investigar as relações do meio com o comportamento humano. Os mapas mentais anunciavam a abertura de um novo caminho no desvendar dos símbolos de uma cidade.

METODOLOGIA

A pesquisa fundamentou-se em revisões bibliográficas exploratórias para refinamento do tema proposto. Foi elaborada uma pesquisa qualitativa, juntamente com



uma coleta de imagens de fachadas, previamente selecionadas, de edificações consideradas antigas, com o intuito de mapear e identificar esses imóveis e observar sua atual situação arquitetônica.

RESULTADOS

Certos de que a preservação tem um papel fundamental na identidade e educação da cidade, a pesquisa aborda o papel da comunidade e sua importância como guardiã de sua história. Toda cidade tem sua história, e há várias formas de contá-la. Ela está presente na cultura de seu povo, nos ciclos de seu desenvolvimento econômico e social, nas obras ilustres, e nas edificações, memória visível da evolução humana. A constituição da memória de um indivíduo é uma combinação das memórias dos diferentes grupos dos quais ele participa e sofre influência, seja na família, na escola, em um grupo de amigos ou no ambiente de trabalho. O indivíduo participa então de dois tipos de memória (individual e coletiva) e isso se dá na medida em que “o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas que toma emprestado de seu ambiente” (HALBWACHS, 2006, p. 72).

A valorização do passado das cidades é uma característica comum às sociedades há vários séculos onde a principal justificativa se resume em preservar a memória urbana. Para Le Goff (2005), a valorização atual do passado tem muito a ver com o fim da era de otimismo ilimitado no futuro. As formas urbanas herdadas dos tempos anteriores permitem a projeção e a reorganização dos espaços. Neste sentido, as análises feitas por Halbwachs (1990) são importantes para as discussões sobre memória das cidades e memória dos lugares principalmente por que ele enfatiza a necessidade do coletivo como premissa à existência de memória.

A história busca objetividade, embora não consiga atingir objetividade total, mas chega muito perto dela. A memória, por conservar certas informações, contribui para que o passado não seja totalmente esquecido, pois ela capacita o homem a atualizar impressões ou informações passadas, fazendo com que a história se eternize na consciência humana. A memória, diferentemente da história, é seletiva, parcial e vulnerável a todas as utilizações e manipulações. Desta forma, percebe-se que para o estudo e o resgate do passado de uma cidade, certamente tem-se que aliar duas frentes de investigação: a história e a memória (NORA, 1984).



Embasados neste discurso é que pode se legitimar muito mais a importância de se estudar, pesquisar, identificar e mapear um conjunto de edificações antigas, consideradas referências da história local. Dessa forma, esperamos conscientizar a comunidade de Vitória da Conquista-BA para que ela se aproprie melhor do seu bem, de forma que incentive a preservação dos mesmos reintegrando esses imóveis ao dia a dia da comunidade.



Foto 1: Fachada da Casa de D. Henriqueta Prates . Sede do Museu Regional de Vitória da Conquista (inaugurado em 1991).

Foto 2: Fachada da Casa de D. Zaza (Jeny Fernandes de Oliveira). Construída em 1889).

Fonte: Acevo pessoal

CONCLUSÃO

O acervo arquitetônico é parte importante dos referenciais de um povo, da identidade cultural de uma cidade e que ao ser destruído, os cidadãos não reconhecem mais o espaço como meio social e cultural de suas vidas. Pelo que se viu aqui, aponta que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com ideias de hoje as experiências do passado” (HALBWACHS, 2006, p.143).

A preservação do Patrimônio histórico arquitetônico contribui para a compreensão do presente, abrindo espaço para novas discussões, promovendo a historicidade, trazendo à tona valores simbólicos de uma cidade para uma sociedade como o sentimento coletivo de fazer parte, de interagir com o meio e de pertencimento.

Palavras-chave: Patrimônio. Preservação. Memória.



REFERÊNCIAS

CANCLINI, Nestor (1994). Patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. **Revista do Patrimônio**, 23.

GASTAL, S. (2006). **Alegorias Urbanas: o passado como subterfúgio**. Campinas/SP: Papirus Editora.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

KOZEL, Salete Teixeira. **Imagens e linguagens do geográfico: Curitiba capital ecológica**. Curitiba, 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.

LEFEBVRE, Henri (2006). **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e.

LE GOFF, Jacques (2005). **Historia e memória**. 5 ed. Campinas: Unicamp.

NORA, Pierre (1993). **Entre memória e história**. Projeto Historia 10.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

REIS FILHO, Nestor Goulart. Lote urbano e arquitetura no Brasil _____. **Quadro da arquitetura no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1973, 211 p.

VIOLLET-LE-DUC, Eugène E. **Restauração**. Tradução: Beatriz MagayarKühl. Cotia: Ateliê Editorial, 2000. 70 p. (Restauração).



**A DIFUSÃO DA NOÇÃO DE DIFERENÇA NO CAMPO EDUCACIONAL: UMA
BREVE ANÁLISE DE UMA PUBLICAÇÃO PERIÓDICA**

Milene de Jesus Santos¹
Tatiane Ribeiro dos Santos²
Luiz Artur dos Santos Cestari³

INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte de uma pesquisa de iniciação científica no âmbito de um projeto mais amplo que pretende investigar a crescente influência exercida a partir dos anos 90 pelo discurso em favor das diferenças e ou da pluralidade no campo educacional brasileiro e, principalmente, na formação de professores. Tomando como base que a crise do modelo de racionalidade global da modernidade possibilitou a emergência de reivindicações de origem pós-materialista e sociocultural orientadas por minirracionalidades (SANTOS, 1997), visualizamos um contexto contemporâneo da educação brasileira em que se torna cada vez mais difundida uma ideia de formação orientada pela necessidade da constituição de uma subjetividade cuja imagem se espelha na aceitabilidade irrestrita do que é diferente e plural para o sujeito.

Podemos perceber isso com a disseminação pela literatura pedagógica contemporânea de terminologias que ensejam essa discursividade, tais como: interculturalidade, diálogo das diferenças, inclusão, aceitação das minorias, etc.

Neste trabalho de modo específico, identificamos alguns autores que trazem o conceito sobre as diferenças, e um desses, é apresentado por Silva (2013, p. 87), afirmando que, “para a perspectiva pós-estruturalista, a diferença é [...] um processo linguístico e discursivo”, e não uma característica natural. O autor dá continuidade argumentando que só se pode ser diferente em relação a algo que se toma como ponto de partida do olhar, o que configura a diferença como uma produção social e relacional.

1 Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Brasil. Participa como bolsista da CAPES no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Endereço eletrônico: millysantos_js@hotmail.com

2 Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Brasil. Bolsista do Programa de Iniciação científica - CNPQ. Endereço eletrônico: tatiane.ribeiro@gmail.com

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



Diante disso, pontuamos como questionamento central para este trabalho o modo como está sendo produzido e difundido o discurso em favor da diferença e ou da pluralidade tomando como referência o estudo sobre a literatura periódica no campo educacional, de modo específico, analisamos dois textos publicados pela revista “Em aberto” intitulada “Diferenças e educação: um enfoque cultural”.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é trabalho de análise bibliográfica tomando como base os textos publicados na Revista Em Aberto/INEP, que apresenta diversos temas relacionados à temática das diferenças assim como as ocorrências das discussões sobre o assunto no campo educacional. O que justifica a sua escolha é o fato de a problemática da diferença ser a questão central deste número da revista. A pesquisa em andamento apresenta discussões e resultados parciais realizados recentemente tomando como referências os seguintes textos: “Para pensar a educação e as diferenças sob um enfoque cultural” e o texto “Literatura infantil e educação: ensaiando através de personagens diferentes”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro texto analisado, “Para pensar a educação e as diferenças sob um enfoque cultural”, as autoras apresentam a questão das diferenças tomando como base os estudos culturais numa perspectiva pós-estruturalistas no qual abordam o conceito de identidade/diferença sob uma perspectiva não essencialista. Ambas tratam da questão da diferença e como essa adquire grande relevância na atualidade, no entanto, elas ressaltam que ao mesmo tempo em que se amplia o entendimento de que somos diferentes, também há uma tendência a um diferencialismo útil por meio do qual fortalece em cada indivíduo a sua afirmação em grupos identitários e estes, por sua vez, estabelecem lugares distintos para os sujeitos.

O texto apresenta ainda um enfoque da perspectiva essencialista, que sugerem a existência de um conjunto cristalino e autêntico de características partilhadas por todos aqueles que pertencem a uma dada identidade e que elas não se alterariam. Já as



perspectivas não essencialistas, sugerem que as identidades são criaturas da linguagem e da representação, sendo, assim, construídas na cultura, no interior de relações de poder e resultados de um processo histórico (WOODWARD, 2013). De acordo com as autoras, essas relações de poder que, entre outras coisas, ordenam a vida social estabelecem parâmetros de normalidades, e perpassam as políticas representacionais. Para elas, as práticas culturais diversas (escolares e não escolares) participam da constituição de nós mesmos e dos outros, bem como da forma como entendemos e atribuímos sentidos às diferenças étnico-raciais, religiosas, geracionais de gênero, de sexualidade, de conformação corporal, de classes entre outras. No estudo apresentado pelas autoras, pudemos perceber que houve avanços e retrocessos que ocorreram na legislação brasileira ao longo do tempo e que obedecem estas reivindicações como posições políticas a serem assumidas no cenário educacional.

Por exemplo, desde que a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), foi promulgada em 1996, já havia um capítulo no qual trata da questão da educação especial, assim como os estados e os municípios vem tentando se adequar para cumprirem as questões que são impostas pela legislação. Além disso, outra reivindicação pautada se refere às questões relacionadas à inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais e em todas as áreas de ensino, bem como a obrigatoriedade desses conteúdos relativos aos direitos humanos, (LDB em seu parágrafo 9º), onde anos mais tarde em 2003, e, em 2008 esse artigo foi alterado pelas Leis nº 11.645.

Sobre as diferenças religiosas, étnico-raciais, indígenas, de gênero e sexualidade, um dos avanços notados, segundo as autoras foi a publicação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e embora estes temas tenham sofrido várias críticas, eles foram recomendados apenas como temas transversais para serem abordados nos currículos escolares. O PNE de 2001 estabelecia como um dos objetivos da educação pública a promoção de uma sociedade menos desigual, e entre suas metas estavam por fazer uma abordagem adequada das questões de gênero, etnia, e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro ou do índio. O PNE findou-se em 2011 e não teve suas metas alcançadas. Em contrapartida, o atual PNE que foi aprovado em 2014 não estabeleceu que deve ser abordado de forma direta questões relacionadas a esses temas, e traz apenas de forma genérica que deve ser combatido de qualquer forma a discriminação, sem estabelecer parâmetros de como isso deve ocorrer.

No que se refere a questão da inclusão de pessoas com deficiência auditivas, isso se torna mais grave, pois somente a partir dos anos 2000 é que houve elaboração de



documentos que pautavam a importância de contribuir para o acesso e permanência de sujeitos com deficiência auditivas e visual nos sistemas educacionais.

Quando o tema das diferenças vai para o campo da literatura infantil, percebemos através da análise do texto “Literatura infantil e educação: ensinando através de personagens diferentes”, que a literatura infantil se tornou um fenômeno cultural de relevância em todos os continentes, bem como, um fenômeno de grande sucesso comercial, o que resultou em uma expansão vertiginosa da produção de livros para crianças em todo mundo.

No Brasil, esse movimento só foi expandido por volta da década de 60 do século XX, com a multiplicação de movimentos de promoção e divulgação de leitura entre o público infanto-juvenil. Uma das políticas que se destacam, é o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que foi instituído em 1997 e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Há algumas décadas vários autores têm produzido livros dotados de elevado valor literário, destinados ao público infantil, em que os textos predominam a fantasia e imaginação, ludicidade, efeitos estilísticos rebuscados, diferentes focalizações e perspectivas de narração, entre outros inúmeros recursos de estética literária. Podendo assim abordar diferentes temas, e alguns assuntos relacionados às diferenças, ressaltando que alguns livros escritos para leitores infantis tendem a abordar o diferente a partir de certos papéis-de-sujeito.

Os autores desse texto citam algumas obras que foram publicadas antes do século XX e que possuem heróis marcados por diferenças de várias categorias, como a deficiência física (o soldadinho de chumbo), o tamanho (o pequeno polegar), a feiura (a bela e a fera). Sobretudo, os autores seguem trazendo exemplos de escritores que escreveram livros para o público infanto-juvenil, nos quais trazem em seus escritos doses de doutrinamentos e concepções deturpadas de ensinamentos, seja em relação ao sofrimento ligados a acidentes, deficiências ou morte.

Dentro dessa perspectiva e considerando, no caso do Brasil, a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como tema transversal “Pluralidade cultural”, na década de 90, além de outras possibilidades que se explica a proliferação de títulos sobre a diferença nos livros para crianças, publicados, em especial, nas duas últimas décadas os autores apresentam outras possibilidades, de trabalhar com crianças, uma literatura que lança mão de clichês sobre personagens que são considerados de alguma forma diferentes, porém, sem apresentar alguma forma de piedade, sofrimento ou qualquer sentimento que venha nos trazer constrangimento em abordar o tema.



CONCLUSÃO

Com a análise dos materiais aqui apresentados, pudemos concluir que a questão das diferenças é ratificada na compreensão desta como expressão identitária por ser consolidada por meio de discursos que encontram nas legislações educacionais o lugar de sua afirmação. Por isso, a forma como se difunde os discursos em favor da pluralidade ou diferença toma as várias reivindicações em torno da diversidade de povos, gêneros, culturas e outras diferenças citadas aqui no presente trabalho. Entendemos que houve grandes avanços relacionados à temática das diferenças no campo da educação no Brasil, principalmente se levamos em consideração o avanço de algumas políticas públicas e a consolidação de legislações, porém não podemos deixar de ressaltar, que ainda se faz necessário a urgência de se discutir e ampliar o debate do próprio conceito de diferença uma vez que a maioria dos discursos ainda apresenta um entendimento de que a consolidação da reivindicação de uma identidade em específico encerraria a necessidade de pensar a diferença, acreditando que a compensação histórica finalizaria o debate em torno disso.

Tal como argumentamos com Silva (2013) anteriormente, a diferença é um processo discursivo, logo um processo de produção do sentido que não se encerra com a consolidação de determinadas políticas públicas, posto que a diferença permanece apesar de tudo isso e não importa o sentido estabelecido sempre haverá a arbitrariedade e pluralidade do signo ante a constituição de qualquer sentido.

Palavras-chave: Educação. Políticas públicas. Diferenças.

REFERÊNCIAS

BONIN, I. T.; RIPOLL, D.; GUIZZO, B. S. Para pensar a educação e as diferenças sob um enfoque cultural. **Em Aberto**, Brasília, v.29, n.95, p.25-37, jan./abr 2.



SILVEIRA, R. M. H.; KICHOF, E. R. Literatura infantil e educação: ensinando através de personagens diferentes. **Em Aberto**, Brasília, v.29, n.95, p. 41-52.

WOODWORD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Tomas Tadeu da Silva (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13 Ed. – Petrópolis, Vozes, 2013.

SILVA, Tomas Tadeu da Silva. A produção social da identidade e da diferença. In: Tomas Tadeu da Silva (org) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13 Ed. – Petrópolis, Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 4. ed, 1997, 348p.



ESCOLA NÃO ERA PARA MENINA: UM ESTUDO A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA

Milene de Macedo Sena¹
Isabel Cristina de Jesus Brandão²

INTRODUÇÃO

Sob às vozes e às memórias de mulheres que não tiveram acesso a escolarização quando crianças, este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado em educação³ cuja centralidade é o campo das memórias da infância e da escola dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados.

O presente trabalho se ampara nas marcas vinculadas à infância e à escola, dando ênfase a educação de meninas. Traz à baila, com base nos depoimentos memorialísticos e nos estudos teóricos sobre o tema, como a educação de menina era diferente da dos meninos e como este fato reverbera na forma como mulheres adultas constroem sua existência e como se relacionam/ relacionaram ou não com a escola.

METODOLOGIA

A abordagem teórico-metodológica está alicerçada, basicamente, nos pressupostos da Sociologia da Infância e nos estudos da memória. Nesse contexto, além de lançar luz sobre as memórias dos sujeitos, se propõe a discutir o conceito de infância, considerando as diferentes infâncias, suas singularidades e especificidades. Para tanto, recorreremos a Manuel Sarmiento (2005; 2006) que instiga o debate referente à Sociologia da Infância, refutando uma concepção uniformizadora da infância, na medida em que se refere à infância

1 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED. Endereço eletrônico: senamili@yahoo.com.br

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

3 Dissertação intitulada e financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia- FAPESB.



como uma variável de análise social, categoria geracional e relacionada intrinsecamente com as variáveis de classe social, gênero, raça e etnia.

Dos pressupostos da memória foram trabalhados aspectos teóricos encontrados em Walter Benjamim (1987a; 1987b; 2014): das questões inerentes à memória, à compreensão da relação entre passado e presente, ao mesmo tempo em que, este autor contribuiu substancialmente, para reflexões sobre a infância e a educação. E as noções sobre memória construídas por Gullestad (2005) que defende um olhar crítico sobre as lembranças da infância.

Essa pesquisa de cunho qualitativo teve como base empírica os depoimentos de mulheres alunas de um programa de alfabetização, recolhidos através do instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, pelo qual buscamos encontrar as lembranças do que foi marcante na infância desses sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Trabalhar com o enfoque nas memórias da infância de adultos e idosos significa levar em consideração que eles são sujeitos da diversidade – que têm sexo, raça, religião, nacionalidade, como também estão inseridos em relações de gênero: “as reminiscências de infância demonstram particularmente bem que a infância não é apenas percebida como um estágio ou um período de tempo na vida de cada um, mas também como uma manifestação de certas qualidades de vida” (GULLESTAD, 2005, p.24).

Além disso, a infância pode ser entendida como categoria social, e como sujeitos sociais e da história, as crianças pertencem a distintos grupos sociais.

A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal. (SARMENTO, 2009, p. 24).

Com base nos depoimentos das mulheres que participaram da pesquisa e nos estudos teóricos (LOURO 1997; ABRAMOWICZ, 1995) podemos afirmar, que desde muito cedo os locais de ser homem e ser mulher foram/são demarcados e a instituição escolar se encarrega, também, nesta tarefa. Para Louro (1997, p.57, grifo nosso)



Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e *ela imediatamente separou os meninos das meninas*.

Desse modo, as meninas não precisam ir à escola, pelo contrário, deveriam aprender os afazeres domésticos e bem cedo – Escola não é pra menina foi uma afirmação relatada, de forma emblemática, por algumas participantes da pesquisa. Ou quando a este espaço escolar tinham acesso, assim como em casa, os papéis eram demarcados.

A escola não era para menina. (silêncio). Minha mãe morreu eu era meninota e meu pai que me criou. Os outros irmãos estavam maior um pouco. Eu sou a mais nova. O pai que ensinava, mas a trabalhar e a trabalhar na roça e fazer as coisas direito dentro de casa, pra trabalhar direito. (D. ARTEMISA⁴, 2014, grifo nosso).

A escola era mais valorizada para a participação masculina, com incentivos à submissão das meninas para atuação em outros papéis distantes da leitura, da escrita, e do saber adquirido na escola. O trabalho, o casamento, a maternidade, permeavam a infância destas mulheres e, na maioria das vezes, contribuía para as suas escolhas, ou melhor, são fatos impostos, e por isso mesmo, determinantes para a restrição à escola.

[...] Os pais também não deixava estudar, porque tinha que trabalhar pra ajudar em casa. Trabalhei muito. Meus pais não estudaram. Tinha que acordar às quatro da manhã. Eles chamava cedo pra ir pra roça, se não levantava batia na gente. (pausa). (D. ANGÉLICA, 2015).

Com este depoimento parece que existe um de treinamento especial na infância destas mulheres, geralmente provido pela mãe, avó, tia e o poder da autoridade masculina é presente; sempre trabalhando como modelador da educação, tanto de meninos como das meninas. Isso ilustra que, frequentemente, é atribuído aos homens o papel de provedor, de guardião do lar e à mulher a responsabilidade pelo cuidado com a casa e os membros

4 Utilizamos pseudônimos para manter o anonimato das participantes da pesquisa. Também é importante salientar que os depoimentos foram transcritos na íntegra – como os participantes narraram.



da família. E como, podemos notar, com o depoimento, as tarefas domésticas são impostas pelos pais ou em caso de não cumprimento existe a possibilidade de punição.

Interpretamos que, as atividades delegadas às meninas são as tarefas de casa, e em momento algum, foi mencionado ajuda dos meninos nestas tarefas. Paralelamente, a impressão que se tem é que as depoentes consideram natural esta divisão sexual do trabalho já que, possivelmente, este trabalho na infância constitui uma espécie de estágio para a futura dona de casa e para, além disso, tem uma dimensão que se refere à assimilação de valores morais e éticos.

É pertinente dizer que a menina, a mulher trabalhadora embora considerada frágil, inferior, submissa à figura masculina é revelada como responsável por uma série de tarefas (cuidadora dos filhos, cuidadora da casa e cuidadora do plantio e da colheita), em geral realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa, desse modo ela é explorada no universo do trabalho doméstico, e no universo do trabalho fora de casa.⁵

Os depoimentos demonstraram como estas mulheres estabeleceram concepções a respeito do papel social de menina ou de menino dentro de uma sociedade com fortes heranças patriarcais. Em decorrência do trabalho doméstico e outras questões relativas ao gênero, as meninas sofrem ainda mais, por viverem os dilemas e constrangimentos de seguir um itinerário demarcado.

As diferenças são produzidas historicamente e disseminados de modo em que os espaços femininos e masculinos devem proceder.

Ser menina é diferente de ser menino e esse não é um fato novo[...] Esta espécie de ideário coletivo, com um caráter muitas vezes folclórico, materializa-se nos diversos equipamentos coletivos que centralizam a distribuição de valores e de sentidos. (ABRAMOWICZ, 1995, p.s.n).

Essa demarcação do que é destinado a ser menina ou ser menino se expressam em casa, no modo de vestir, de brincar, de sentar, de falar. E nesta seara, podem ser evidenciadas as experiências das crianças nas suas relações com a família, com a igreja, com a escola e com outras instituições que conferem significados, entre ser menino e ser menina e dos lugares que são previstos para cada um. Esta lógica leva a sérias implicações nos processos de escolarização de muitas meninas que foram excluídas da escola, como constatamos nos relatos memorialísticos das participantes da pesquisa. A distinção na escolarização entre meninos e meninas elucida bem o fato de que o papel da mulher deve

⁵ E afirmamos, que esta emblemática questão da desigual e da discriminação, que vem perpetuando ao longo dos séculos, ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado e pelas escolas.



estar restrito ao lar e sua formação deve ser bem diferente da dos meninos.

Ao dizer de sua infância, da relação ou não com a escola, do trabalho quando no tempo de criança, da escola não ser para menina, da negação dos direitos, inclusive do direito de escolher suas trajetórias, os depoentes dizem do mesmo modo, das representações e das concepções que tem acerca destes elementos, bem como dos contextos sociais. Nesse diapasão, “histórias [memórias] podem enfatizar, por exemplo, o desenvolvimento de um grupo de pessoas mais do que apenas a história [memória] de uma personalidade individual” (GULLESTAD, 2005, p. 518, grifos nossos).

CONCLUSÕES

As memórias da não escolarização na infância dos sujeitos adultos carregam trajetórias perversas, de negação e esse vínculo entre infância e idade adulta leva a pensar sobre a escola oferecida na infância, sobre os currículos, as práticas, as políticas, a chegada à fase adulta sem escolarização, e quais os discursos e sentidos construídos sobre a escola e sobre o ser menina e o ser menino.

No decorrer desta pesquisa o que observamos são repetições de histórias de negação de direitos, de falta de políticas públicas capazes de atender as singularidades das diferentes infâncias, assim é evidente a exclusão dos coletivos populares. Para além disso, também afirmamos que a escola não chegava para todos.

Ao narrar suas memórias de infância, as mulheres colocam em evidência uma educação diferente, com base nas relações de poder, a educação de menina era diferente da dos meninos, negando assim, o direito das possibilidades de aprendizados, e sobretudo revelam histórias de desigualdades.

Palavras-chave: Infâncias. Escola. Memórias. Educação de meninas.

REFERÊNCIAS



ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
Disponível em:< <http://www.criancasinfancias.ufscar.br/Ameninarepetente.pdf> >.
Acesso em 02 jan. 2015.

GULLESTAD, Mariani. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, São Paulo, n.91, vol.26, p.509-534, Maio/Ago.2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

SARMENTO, Manuel. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista educação e sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 30 mai. 2014.