



MEMORIA DE LA ESCUELA EN LA ENCRUCIJADA: EL COLEGIO NACIONAL DE SANTA FE EN LOS PROCESOS DE REFORMA CURRICULAR DE FINALES DEL SIGLO XX¹

Cecilia Ángela Odetti²

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo se focaliza en los recuerdos de las experiencias vividas por los actores escolares durante la reforma curricular de finales del siglo XX en Argentina. En este sentido, se pretende abordar cómo el pasado reciente, condicionado por la reforma educativa de la década del '90, se pone en juego en la rememoración de los actores que producen, transmiten y legitiman la memoria de la escuela en el presente.

En este período, el histórico Colegio Nacional de Santa Fe fue transferido a la provincia, situación que produce modificaciones estructurales y, también, simbólicas en la vida cotidiana de sus miembros. Al mismo tiempo, convierte a la jurisdicción en agente responsable de la gestión, administración y financiamiento de las instituciones educativas (TIRAMONTI, 2005) que se encuentran en su territorio. El proceso es avalado por la Ley Federal de Educación N° 24.195 que contiene el programa reformista, (TIRAMONTI, 2001) y consolida un esquema descentralizado del sistema educativo, legitimado por las políticas neoliberales y situado en un entramado social polarizado que da paso a la lógica del mercado.

La investigación tiene como referencia la perspectiva social de la memoria que retoma los postulados de Maurice Halbwachs (2011) sobre el carácter colectivo de los recuerdos. La memoria versa sobre el pasado, pero se construye desde la mirada del presente, siendo una actividad de reconstrucción colectiva entrelazada con las condiciones sociales que orientan las vivencias de los sujetos. Este enfoque contribuye a encontrar

1 Esta presentación forma parte de las indagaciones realizadas en el marco de la tesis de maestría “Memoria del Colegio Nacional de Santa Fe: entre el pasado y el presente” (FLACSO-Argentina, 2016), y fue dirigido por la Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães

2 Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación de la FLACSO, Argentina. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la UCSF. Profesora de Trabajos Prácticos en la cátedra de Sociología de la Educación de la UNL. Profesora del Instituto Superior de Particular Incorporado (I.S.P.I.) N° 9105 “Doctora Sara Faisal”, Argentina. Dirección electrónica: ceciliaodetti@hotmail.com



herramientas para pensar y analizar las presencias y sentidos del pasado en el presente, siendo la memoria la operación que otorga significado al pasado (JELIN, 2002) y pone en discusión aquellas experiencias colectivas socialmente heredadas.

Se considera a la memoria como un recurso analítico que permite aproximarse a lo real concreto y, en efecto, es un instrumento que interpreta las permanencias y los cambios vivenciados por los actores en la reforma curricular de los '90.

METODOLOGÍA

La investigación responde a un estudio de enfoque cualitativo y se construye a partir de los relatos de los actores de la institución, situados en una trama de relaciones histórico-políticas. Se realizaron entrevistas individuales y grupales a trece actores de la escuela³, con el objetivo de identificar cómo recuerdan el pasado cercano y construyen una visión de la escuela que asegura su continuidad. Los mismos participan en la elaboración, interpretación y conservación de lo que implica la escuela y mantienen su memoria como legado.

En las entrevistas⁴ se realizaron preguntas situadas vinculadas a temas-guía que habilitaron la palabra de los sujetos a partir de las experiencias recordadas sobre la escuela. Para el proceso de análisis, se identifican los recuerdos comunes y de elaboración compartida que estructuran la memoria de los sujetos escolares. Desde allí, se reconstruyen núcleos de memoria que operan como tramas de sentido en la dinámica de la memoria de la institución. En el marco de esta presentación se retoman aquellos vinculados con el proceso de reforma y las movilizaciones que propició este escenario social y político.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

En la década de 1990, la transferencia del Colegio Nacional de Santa Fe a la provincia ocurre en un clima marcado por el desempleo y conflictividad social, reconocido como:

3 Se trata de docentes, directivos y personal administrativo en ejercicio y jubilados

4 Se nombra a cada entrevistado (E1, E2, E3, E4, ... E13) y se los caracteriza teniendo en cuenta formación inicial; desarrollo profesional; trayectoria en la institución desde su ingreso; y la situación de revista actual, es decir: en actividad o jubilados.



“(…) tiempo de flexibilización laboral, de achique del Estado (...)” (E1). Este contexto está caracterizado por la retracción de la sociedad salarial y el triunfo de una lógica de cálculo racional-instrumental en la organización del sistema (TIRAMONTI, 2001).

Los cambios que señalan los entrevistados se refieren a la estructura curricular que lleva aparejado modificaciones en la composición y distribución del personal, afectando las condiciones laborales.

Esto se evidencia en la eliminación del Proyecto 13⁵, considerado el proyecto de la escuela. En las entrevistas predomina la idea de “perdida” (E10) y “proyecto inconcluso” (E13).

Además, los actores sostienen que los espacios curriculares prescriptos en el nuevo diseño no tenían en cuenta la realidad de la escuela y de los estudiantes. Motivo por el cual *“(…) eso no se podía llevar a cabo nunca, como no se llevó a cabo nunca (...)”* (E13). Aquí se plantea que la reforma educativa se implementó desconociendo las condiciones concretas que pretendía reformar.

Los '90 se identifican con una “destrucción bien planificada” (E8). En términos simbólicos, se considera un retroceso para los aprendizajes de los alumnos (E8), debido al cambio en la propuesta de enseñanza (E5), situación que impacta en la calidad educativa (E6).

Desde una dimensión material-estructural, emerge con fuerza reforma del edificio financiada por el Banco Mundial. La memoria colectiva está vinculada a objetos que en su lugar recuerdan una manera de ser en común (HALBWACHS, 2011). Por eso, los cambios en el espacio representan más que modificaciones edilicias, involucran la estabilidad estructural del grupo. Fundamento que explica el sentimiento de dolor que surge ante las pérdidas materiales que atentaron contra la vida y tradición de la escuela.

Frente a este asalto emergen prácticas de los actores que se resisten “contra los molinos de viento” (E8) y luchan más allá de “chocar contra las paredes” (E13). Estos posicionamientos dan cuenta de una “memoria liberadora” (GIROUX, 1990) que les permite comprender las manifestaciones de sufrimiento pasadas que condicionan sus experiencias en la escuela. Entonces, la memoria no sólo tiene la potencialidad de preservar, sino que en ocasiones puede propulsar una praxis social y abonar el terreno para la construcción de memorias contra-hegemónicas (MAGALHÃES y ALMEIDA, 2011). Los actores se constituyen en activos con capacidad de reflexionar sobre las condiciones históricas de sus luchas que orientan las formas de resistencias ante los peligros del

5 Organizaba la actividad docente y administrativa por cargos, por eso permitía tener horas frente a los alumnos y también extra clase con las cuales se desarrollaban otras actividades y fortalecía la organización de la escuela.



pasado.

En los recuerdos de las experiencias vividas durante la reforma educativa, los actores no reconocen los obstáculos como límites; por el contrario, la adversidad los movilizó a pensarse a sí mismos y orientó la búsqueda de alternativas para la preservación del colegio. Esta lucha generó que la escuela se convirtiera en referente de algunos cambios que la transformarían en “escuela de consulta” (E13).

En este recorrido, la historia del Colegio Nacional de Santa Fe marcada por su matriz selectiva posibilitó el surgimiento de otras propuestas que escapan a su propia lógica, superan su herencia y abren camino a una escuela que también aloja. Tal es el caso de las propuestas de teatro, la música, la literatura y el Consejo Consultivo, experiencias educativas que dan cuenta del potencial crítico que resguarda la memoria (JEDLOWSKI, 2000) capaz de estructurar y reconfigurar su matriz escolar, caminando sobre sus huellas. Cabe destacar que estas propuestas se mantienen en el tiempo a pesar de los cambios curriculares y se constituyen en notas que identifican a la escuela.

CONCLUSIONES

La reforma educativa de la década de los '90 es un núcleo significativo de la memoria colectiva del Colegio Nacional de Santa Fe. A partir de la transferencia se producen cambios que remiten a otra configuración política que genera nuevas relaciones, tanto en el interior de la escuela como en su vinculación con estructuras mayores. Sin embargo, continúa circulando su nombre original que se configura en una especie de presencia de lo ausente que se juega en el presente, puesto sigue otorgando dirección a la escuela.

Los recuerdos de la reforma del edificio se conectan con la imagen del espacio que caracteriza al colegio como “glorioso” y, al mismo tiempo, remite a su carácter “nacional”. Esta visión, se articula con los relatos nostálgicos que identifican un momento de la escuela que se encuentra en el pasado, rememorando su grandeza ligada a la matriz de los colegios nacionales, una imagen que se dirige como escuela provincial.

En este marco, la memoria de la escuela se halla en la encrucijada: frente a políticas que desestructuraron su proyecto educativo y, en algunos casos, desarticulan sus potencialidades. Aquí se pone en juego no sólo su historia y tradición, sino también su legado.

No obstante, este mismo escenario propició un campo de lucha donde se



manifestaron resistencias que volvieron visible la identificación con aquello que se dejaba de ser y fortalecieron a sus miembros en tanto partes de un colectivo que se presentan como imaginario. Por consiguiente, la escuela en esta encrucijada consolida la memoria colectiva que proyecta una imagen del colegio como “glorioso” y “nacional” que perdura en los actores.

Palabras clave: Memoria colectiva. Colegio Nacional de Santa Fe. Reformas educativas.

REFERENCIAS

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**. Traducción: I. Arias. 1º ed. Barcelona, Paidós. 1990.

HALBWACHS, Maurice. **La memoria Colectiva**. Traducción: F. Balcarce. Colección Estudios Durkheimnianos. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2011.

JEDLOWSKI, P. La sociología y la memoria colectiva. En: Rosa, A., Bellelli, G. y Bakhurst, D. **Memoria colectiva e identidad Nacional**. Madrid, Biblioteca Nueva. 2000

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. España: Siglo XXI editores. 2002.

MAGALHÃES, L., SANTOS, P. y SOUZA, D. Memória e transmissão das experiências como desafios para os estudiosos da educação. En: **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.36, p. 105-114, dez. 2009 - ISSN: 1676-2584. 2009.

MAGALHÃES, L. y ALMEIDA, J. R. Relações simbióticas entre memória, ideologia, história da educação. En: Casimiro, A. P., Lombardi, J. C. y Magalhães L. D. (Horas.) **História, memória e educação**. Campinas, Campinas, SP. Editora Alínea. 2011.

ODETTI, C. A. **Memoria del Colegio Nacional de Santa Fe: entre el pasado y el presente**. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. 2016.

TIRAMONTI, G. **Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?** Buenos Aires, Temas Grupo Editorial. 2001.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

TIRAMONTI, G. La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los 90.
En: **Pro-Posicoes**. V. 16. N 3 (48) set. /dez. Pp. 53-74. 2005.



**AGENCIAMENTOS ENUNCIATIVOS: O DIREITO DE DIZER EM PROCESSOS
JURÍDICOS DO SÉCULO XIX**

Cecília Ribeiro de Souza¹
Jorge Viana Santos²

INTRODUÇÃO

Estabelece-se como objetivo para este trabalho, resultante de uma pesquisa, caracterizar semanticamente os agenciamentos enunciativos de um escravo e de dois libertos, em três excertos, retirados de petições, constantes em processos jurídicos do século XIX. Para tanto, mobilizando pressupostos da Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2002), complementados por estudos enunciativos propostos por Guimarães (1995, 2009 e 2011a), busca-se responder à questão: *Como se caracteriza semanticamente os agenciamentos enunciativos de escravos e de libertos, em processos jurídicos do século XIX?* Toma-se como hipótese que o que determina diferenciações nos modos de enunciação de escravos, de libertos e de pessoas livres, em processos jurídicos do século XIX, é que só é possível ouvir as vozes daqueles que não sabiam escrever por meio de memoráveis, que os Locutores reescrevem por paráfrases.

METODOLOGIA

A fim de realizar a descrição dos agenciamentos enunciativos, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: *a)* análise das cenas enunciativas; *b)* descrição semântica dos agenciamentos enunciativos de um escravo e de dois libertos; *c)* análise do funcionamento de alguns elementos linguísticos, que, nos enunciados, determinam os termos indicadores dos lugares de enunciação ou designam as figuras enunciativas,

1 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia ((UESB), Brasil. Endereço eletrônico: souzaceciribeiro@gmail.com

2 Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb/Brasil). Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin). Endereço eletrônico: viana.jorge.viana@gmail.com.



reescrevem-nas ou articulam-se a elas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisa-se, a seguir, três excertos. Neste primeiro, as figuras enunciativas são dois libertos:

Excerto (1)

(1) Dizem os libertos Manoel Ferreira Campos, e Veronica Carolina do Carmo, por seu curador abaixo assignado, que (2) achando-se os mesmos no gozo de suas liberdades [...] (3) em virtude das cartas ou tutela que lhe conferio D. Carlota Carolina do Carmo [...].

(4) O curador Francis^{co}. X. de Almeida Saraiva³

Observa-se que, no enunciado (1), a expressão “por seu curador” articula-se por dependência a “dizem” e constrói o sentido de que o Locutor do presente do acontecimento fora agenciado a enunciar do lugar social de locutor-curador dos libertos; pois, na busca pela afirmação de pertencimento ao direito de defesa, fazia-se necessário que, juridicamente, os libertos tivessem um representante legal, conhecedor das leis e dos trâmites jurídicos, que pudesse defendê-los. Para fundamentar seu dizer, o Locutor toma, como memorável, um passado de enunciações dos locutores-libertos e o reescreve por paráfrase, apresentando-o ao juiz de órfãos, do lugar de um enunciador individual.

Destaca-se, todavia, que, por meio do enunciado (2), o locutor-curador faz significar que fundamenta sua argumentação da perspectiva de um enunciador universal, pois, conforme jurisprudência da época, a favor da causa de liberdade servil, o direito à liberdade adquirido por alforria era, em geral, irrevogável.

O enunciado (3) articula-se ao termo “liberdade”, determinando-o e fazendo significar que o presente do acontecimento, deste excerto, constrói relações históricas e textuais com as cartas de liberdade dos referidos libertos. Nota-se que o termo “tutela”, que é uma reescrituração sinonímica de “carta”, constrói o sentido de que a carta de liberdade concedida pelo senhor/senhora designou, muitas vezes, como, neste caso, poder contar com sua proteção para impedir que o direito à liberdade fosse desrespeitado por terceiros.

³ Código Descritivo da Fonte do Acervo: AA1VC (1874); f117f – f117v; referência de digitalização: P-8 – LAPELINC/UESB.



Entretanto, embora as cartas tenham conferido a esses escravos uma nova condição jurídico-social — a de libertos —, eles eram libertos de Direito, porém continuavam, de fato, presos a certas condições de escravidão, ao terem suas liberdades ameaçados por terceiros. No enunciado (4), o termo “curador”, que é uma reescrituração por repetição, está determinado pelo nome próprio “Francisco X. de Almeida Saraiva”, que se articula por dependência a ele e o modifica.

Tomemos o excerto, a seguir, cujo Locutor é um escravo.

Excerto (2)

(1) **Diz o escravo Pedro Rodrigues pelo seu curador nomeado abaixo assignado** que por meio de seo peculio querendo indenizar de seu valor a sua Senhora [...] precisa sobre elle alcançar o acordo com a dita sua Senhora afim de conseguir sua alforria (2) **nos termos do art. 4º § 2º da lei de 28 de Setembro de 1871 e Reg.**
[...]

(3) O C^{or.} Fran^{co.} de P. S^{a.} Brêttas⁴

No enunciado (1), a expressão “o escravo Pedro Rodrigues” articula-se por dependência à forma verbal “diz” e constitui o “escravo” como Locutor. Todavia, a expressão “por seu curador nomeado”, ao também se articular por dependência a “diz”, faz significar que o presente da enunciação é dito por um Locutor, que enuncia do lugar social de locutor-curador, toma o dizer do locutor-escravo como um memorável e o reescreve por paráfrase, para fundamentar a argumentação dita do lugar de um enunciador individual. Verifica-se, no entanto, que esse memorável traz, também, a voz de um enunciador universal, evidenciada na enunciação do locutor-curador, que articula o enunciado (2) a “diz”, e, assim, destaca a relação intertextual entre o texto da petição e um texto do direito positivo, tomado para fundamentar a argumentação.

Ao propor judicialmente acordo de indenização com sua senhora, com base em dispositivos legais, o locutor-escravo instala um conflito entre uma divisão desigual e costumeira do real, normatizada pelo Direito Costumeiro, e uma redivisão, pela qual, fundamentado no Direito Positivo, ele reivindica sua condição de liberdade.

Passa-se à análise do último excerto:

Excerto (3)

4 Código Descritivo da Fonte do Acervo: AA1VC (1880); f13f; referência de digitalização: P-15 – LAPELINC/UESB.



(1) **Ambrosio Meira Sertão, a bem de seu direito precisa que V. S^a.** se sirva mandar passar ao pé d'esta em termos de fé por certidão o theor do lançamento daq^{ta} de quarenta e oito mil res recolhida na Collectoria [...].

(2) **Arrogo do Supp^e. por** não saber escrever
Apo linario Ferreira Campos Meira⁵

O emprego do vocativo “V. S^a.” faz significar que o Locutor constitui o juiz municipal e de órfãos como alocutário da petição, na qual enuncia em 3^a pessoa, do lugar social de locutor-cidadão. Na expressão “a bem de seu direito”, que sustenta a argumentação do Locutor, o pronome “seu” articula-se por dependência ao termo “direito” e o determina. Esse pronome é uma reescrituração anafórica de “Ambrosio Meira Sertão” e constrói o sentido de que o Locutor enunciava a favor de direitos do liberto, condição jurídica não expressa na petição, mas que foi verificada em outras partes textuais do processo. Assim, o locutor-cidadão enuncia do lugar de dizer de um enunciador individual e apresenta a pretensão pessoal de um terceiro, fundamentando-a em dados documentais.

Tomando o enunciado (2) da petição, vê-se que o termo “suplicante”, que reescreve por substituição o nome “Ambrosio Meira Sertão”, articula-se por dependência ao termo “a rogo” e o determina, fazendo significar, por um lado, que o locutor-liberto constitui-se em uma figura enunciativa e, por outro lado, que o Locutor do presente do acontecimento é “Apolinario Ferreira Campos Meira”, cujo dizer é uma reescrituração parafrástica de enunciações do locutor-liberto, as quais a temporalidade da presente enunciação recorta como memorável. Quanto à expressão “por não saber escrever”, que é uma reescrituração por extensão de “a rogo”, constrói o sentido de que o locutor-liberto tinha direito de enunciar como Locutor, no espaço de enunciação de Língua Portuguesa do Brasil Imperial; só não enuncia, nesta petição, por não saber escrever. Dificuldade sócio-comunicativa frequente, no contexto sócio-cultural da época, mesmo nos grupos sociais de pessoas livres por direito natural.

CONCLUSÃO

Os resultados das análises desses três excertos de processos jurídicos do século XIX permitem observar que: *i)* há, nos textos, uma relação histórica entre o presente do

5 Código Descritivo da Fonte do Acervo: AA1VC (1883); f110f; referência de digitalização: P-17 – LAPELINC/UESB.



acontecimento e enunciações anteriores, tomadas como memoráveis, os quais constituem, em cada cena, elementos enunciativos que asseguram a validade jurídica da reescrituração por retomarem o dizer da figura enunciativa agenciada a enunciar do lugar social, que lhe foi autorizado pela normatividade político-jurídica; *ii*) o lugar social de onde enuncia o sujeito não determina qualquer diferença no direito de dizer dos Locutores, quando os mesmos enunciam, nos processos, por meio de seus representantes legais; *iii*) o fato de a Justiça legitimar ao escravo o direito de impetrar uma ação jurídica de liberdade ou a condição jurídica de liberto, já davam a esses, por exemplo, o direito de serem figuras enunciativas, na Justiça; *iv*) o que determina diferenças no modo de enunciação de escravos, de libertos e de pessoas de outros grupos sociais, é que aqueles que não sabiam escrever — a exemplo de escravos e libertos — não enunciavam, no presente das enunciações dos processos, como Locutor; só é possível ouvir suas vozes por meio da voz de um Locutor de uma reescrituração parafrástica, que constitui o presente do acontecimento.

Palavras-chave: Agenciamento enunciativo. Escravidão. Semântica do Acontecimento.

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido:** um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 2002. Edição original: 1995.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento.** Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. A Enumeração: Funcionamento enunciativo e sentido. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 49-68, 2009.

GUIMARÃES, Eduardo. **Análise de texto:** procedimentos, análises, ensino. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012. Edição original: 2011a.

SOUZA, Cecília Ribeiro de. **O direito do escravo à liberdade no Brasil imperial:** uma análise semântica. (2015). Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória da Conquista – Bahia, 2015.



**CRIANÇAS ORIUNDAS DE TERREIROS DE CANDOMBLÉ E O
RELACIONAMENTO COM O UNIVERSO ESCOLAR**

Celeste Dias Amorim¹
Celio Silva Meira²

INTRODUÇÃO

Um dos grandes pensadores do Iluminismo, o filósofo alemão Immanuel Kant (2002, p. 69), já dizia em sua obra *Sobre a Pedagogia*, que “O homem é a única criatura que precisa ser educada”. Neste caso,

O Homem não se define como tal no próprio ato de seu nascimento, pois nasce apenas comocriatura biológica que carece se transformar, se re-criar como Ser Humano. [...] Ao nascer não se encontra equipado nem preparado para orientar-se no processo de sua própria existência (RODRIGUES, 2001, p. 240).

Kant (2002, p. 73) acrescenta que “o homem não pode se tornar homem senão pela educação”. Neste caso, segundo Rodrigues (2001, p. 240-41) “a formação humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura”. Enquanto tal a Cultura significa todo o complexo que inclui a arte, o conhecimento, a lei, as crenças, os costumes, a moral, os hábitos e aptidões que são adquiridos no círculo familiar e na sociedade (MARCONI; PRESOTTO, 2006). Esse ato de aprender a cultura está também intimamente relacionado com o ato de educar através da escola.

Rodrigues (2001) nos alerta queeducar não é apenas isso. É, também, possibilitar ao educando a se transformar em um ser de inquietudes múltiplas, assim deve-se ativar

os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. Esta é uma das condições para que ele se construa como sujeito livre e independente (RODRIGUES, 2001, p. 241).

1 Doutoranda do PRODEMA/UDESC. Brasil. Endereço eletrônico: celamorim@gmail.com

2 Doutorando do PPGDTDS da UCSal. Brasil. Endereço eletrônico: celiomeira2014@gmail.com



Diante do exposto, cabe-nos uma pergunta simples e, ao mesmo tempo, inquietante: será que educação é realmente direito de todos? Será que todos os alunos que são matriculados nas nossas escolas, anualmente, conseguem atingir os objetivos propostos por nós professores, pelo sistema e principalmente os anseios destes?

É partindo dessa premissa que este trabalho de pesquisa ainda em andamento vem propor uma reflexão, de como a escola lida/ relaciona com crianças/adolescentes de terreiros de candomblé. Assim, objetiva-se evidenciar como o preconceito se espacializa dentro das escolas com estes alunos frequentadores de religiões populares (candomblé/umbanda).

METODOLOGIA

O método aqui utilizado é a pesquisa-ação, que tem como embasamento teórico a obra *Metodologia da Pesquisa-Ação* de Michel Thiollant (2003). Os recursos metodológicos consistem de revisão bibliográfica de autores que aborda a temática, dentre eles: Candau (1994), Cunha Júnior (2006), Caputo (2012) entre outros; de observações em escolas pública estadual, quando percebemos a exclusão das religiões afro-brasileiras quando as mesmas vão realizar algum evento que envolva a questão religiosa, estas religiões nunca são convidadas a se fazerem presentes através de seus representantes, são sempre subalternizadas; de entrevistas com pais e filhos adeptos do candomblé, na qual é abordado se os filhos assumem no ambiente escolar que são de terreiro? Os nomes dos entrevistados envolvidos nesta pesquisa serão preservados a fim de evitar qualquer constrangimento futura, para tanto, utilizamos o artifício do pseudônimo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabemos que o candomblé, como toda religião afrodescendente, é cercada de segredos e mistérios (CAPUTO, 2012). Mas aqui o silêncio não tem a ver com os segredos dos rituais. Ele foi imposto aos escravos desde o início de sua chegada ao nosso país. Os negros eram batizados com outros nomes e obrigados a aceitar, ou pelo menos dizer que aceitavam a religião do senhor branco: o catolicismo. Beniste (2006) lembra que as



medidas oficiais começaram a surgir a partir da Assembleia Constituinte de 1823 que, no artigo 16, a respeito da liberdade religiosa, dizia que a religião católica apostólica romana é a religião do Estado por excelência, e a única mantida por ele. Ainda de acordo com Beniste, em 1831 o Império do Brasil passava a ter o seu I Código Criminal que, no artigo 276, considerava como ofensa à religião celebrar culto ou outra religião que não fosse a do Estado.

Era de alçada do chefe da polícia o respectivo julgamento que constava de demolição do prédio e multa de 12\$000, valor da época. Essa determinação perdurou por quase 60 anos. O estado de pobreza extrema não permitiu aos escravos e ex-escravos darem-se ao luxo de possuir uma casa especial destinada a seus cultos. Por isso mesmo procuravam realizá-los na calada da noite. No decorrer do tempo, praticavam nos fundos das casas e sempre de forma modesta. E foi desta forma que os primeiros candomblés, tanto no Rio como em Salvador, se instalaram como cultos domésticos (BENISTE, 2006, p.28).

Diante do exposto, percebemos na contemporaneidade, que muita coisa mudou em relação às religiões afrodescendentes, não temos mais a perseguição da polícia nem a prisão dos chefes de terreiros e de adeptos, mas o preconceito ainda impera de outra forma, no silêncio, nas entrelinhas, o chamado preconceito velado. Quando entrevistamos uma mãe acerca de como o filho que é de candomblé se porta na escola, ouvimos o seguinte depoimento:

O silêncio, ainda utilizado por muitos candomblecistas em alguns espaços e dentre eles está a escola é como uma estratégia contra a perseguição, medo de ser motivo de chacota pelos demais presentes, meu filho na escola não fala que frequenta casa de santo, terreiro, pois os colegas irão rir dele e chamá-lo de macumbeiro, feiticeiro e associar a pessoa dela à figura do mal (Ana, 45 anos).

Existem alunos que preferem enfrentar a todos e dizer qual é a sua religião, nas entrevistas realizadas na execução desta pesquisa uma aluna nos disse que não tem vergonha e nem medo de assumir que é de “terreiro”. Mas nos confessou que sofre com as “piadinhas” dos colegas quando aborda o assunto em sala de aula ou dentro do ambiente da escola, “que a escola tem sido um verdadeiro ‘inferno’ para alunos homossexuais, e, sobretudo quando você é gay e de candomblé, ai piora a situação, o preconceito é em dobro” (Aline, 16 anos). Corroborando a Fundação Perseu Abramo por meio do estudo “*Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil*”, nos relata que:



Eles são ignorados ou impedidos de participar de atividades em grupo, são alvos de piadinhas e xingamentos, ora são agredidos fisicamente das mais variadas formas, o que acaba levando muitos a desistirem de seus sonhos, da escola, visto que esta passa a ser um ambiente inóspito para esses alunos, restando, portanto, a marginalidade social como forma de sobrevivência (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2010, s.p.).

Os alunos que são das religiões de matriz africana muitas vezes são discriminados pelos próprios professores e direção das escolas onde estudam. Conversando com uma mãe ela nos disse que quando tem “trabalho” no terreiro e que o aluno tem que faltar na escola, este acaba inventando uma desculpaqualquer para justificar a falta e nunca diz o real motivo de ter faltado, com medo dos professores não aceitar o verdadeiro motivo da falta, “*meu filho tem medo de ser insultado*”. As escolas, no geral, não estão preparadas para lidar com a diversidade e a complexidade da sociedade. As nossas escolas foram “feitas” para lidar com modelos heteronormativo que não destoa de um modelo “padrão de educação”, quando se deparam com tais situações se “perdem” e tentam normatizar dentro daquilo que considera “normal”.

Você pode se perguntar: Que caminhos eu devo seguir enquanto educador para alcançar o meu objetivo enquanto profissional? De educar meus alunos para viver em sociedade? Respeitar e aprender a conviver com a diferença? Com essas perguntas nos faz lembrar o romance célebre da literatura infantil: *As aventuras de Alice no país das maravilhas*, escrito em 1865, por *Lewis Carroll* em que há uma passagem no livro onde os personagens, Alice e o gato travam o seguinte diálogo:

Aonde fica a saída? -Perguntou Alice ao gato que ria.
Depende -Respondeu o gato.
De quê?-Replicou Alice.
Depende para onde você quer ir.

A Lei nº 10.639 institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas situadas no território nacional (BRASIL, 2003), porém, existe uma grande distância, entre a lei e sua efetivação prática, em que as tensões raciais existentes no país dificultam sua implementação (CAPUTO, 2012), perpetuando o preconceito religioso. O que se percebe, contraditoriamente a legislação vigente, é a continuidade de tentativas de conversão do que é “diferente” em uma “igualdade”, de transformar o desconhecido em algo que seja conhecido, por isso as tentativas de catequizar o aluno ou aluna de candomblé e umbanda aos ritos do cristianismo.



CONCLUSÕES

Acreditamos que a saída paratudo isso, está na possibilidade de uma educação pautada no respeito à diversidade e para que isso se efetive uma modificabilidade social/comportamental. Para tanto,faz-se necessário, em primeiro lugar, uma formação de profissionais de educação pautada na compreensão de que a nossa sociedade é poli(multi) cultural e que todas essas dissidências culturais precisam ser respeitada e ter voz dentro do ambiente escolar; em segundo lugar, a própria estrutura didático-pedagógica que compõe a escola, tais como: os livros didáticos, o currículo que deve abordar a diversidade cultural de forma igualitária sem nenhuma superioridade de uma cultura sobre a outra e o professor que neste processo de conscientização deve pautar-se como um mediador possibilitando o novo olhar as “diferenças”, fortalecendo a pluralidade, porque, apesar de todos serem “iguais”, cada um é singular. E isto permite, ao homem, “viver como ser distinto e singular entre iguais” (ARENDDT, 2008, p. 191).

Palavras-chave: Educação. Formação. Preconceito. Religião afrodescendente.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BENISTE, José. **Mitos yorubá, o outro lado do conhecimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com



crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARROL, Lewis. **As aventuras de Alice no país das maravilhas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Africanidades, afrodescendências e educação**. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. 2010.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 3. ed. Tradução Francisco CockFontanella. Piracicaba: Unimep, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2006.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, p. 232-257, Out. 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação)



SABERES PROFISSIONAIS PRODUZIDOS NO PLANEJAMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Chryсна Gabriella Pereira Morais¹
Edinaldo Medeiros Carmo²

INTRODUÇÃO

A formação de professores, cujo debate apresentou um crescente desenvolvimento em diversos países entre as décadas de 1980 e 1990, tem como uma das problemáticas, a existência de um modelo curricular (esquema 3+1), que priorizava a formação específica, secundarizando as questões didático-pedagógicas. No entanto, a formação docente requer o conhecimento específico dos conteúdos da área, mas só se completa com a efetiva preparação didático-pedagógica.

Corroborando a relevância da inserção do aluno de licenciatura no ambiente escolar, Carvalho e Gil-Pérez (2001) afirmam que muitos dos problemas relacionados à prática docente só adquirem sentido quando o professor se confronta com eles em sua própria prática. Dessa forma, compreendemos que o modelo 3+1 desconsidera o sentido da experiência vivida na produção dos saberes profissionais, pois aumenta a distância entre o licenciando e a realidade que ele encontrará em sua atuação profissional.

Nesse sentido, nos propusemos a discutir a produção dos saberes docentes por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, reportando-nos, teoricamente, principalmente às contribuições de importantes teóricos dessa área, como Gauthier *et al.* Neste esforço interpretativo, procuramos articular nossas reflexões, sobretudo, com os resultados de pesquisa de Gauthier e colaboradores (2013), com o intuito de dar visibilidade aos conhecimentos produzidos pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID), e a influencia destes na aprendizagem dos conteúdos pelos alunos da

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atualmente, é supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. Professora titular no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira e no Colégio Estadual do Campo José Gonçalves. Participa do Grupo de Estudos Currículo e Formação Docente. Endereço eletrônico: gabriella_morais@hotmail.com

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



escola.

O programa Pibid foi lançado em 2007 como uma iniciativa do Governo Federal vinculado à Capes e tem como pretensão a melhoria do ensino por meio do aperfeiçoamento e valorização da formação inicial de professores para o exercício da docência (BRASIL, 2013). Nesse sentido, nossas pretensões de estudo buscavam compreender as implicações da participação no Pibid na produção de saberes profissionais, identificando nos relatórios de bolsistas de ID aspectos que evidenciassem a produção desses saberes. Portanto, no presente trabalho apresentamos a produção de saberes profissionais na *gestão do conteúdo*, dando ênfase ao planejamento do trabalho docente.

O estudo realizado teve natureza qualitativa e tratou-se de uma pesquisa documental, na qual os relatórios produzidos pelos bolsistas de ID que participaram do Pibid consistiram o *corpus* de análise. Assim, tivemos como fonte de produção de dados os relatórios e relatos de experiência produzidos pelos 24 bolsistas do subprojeto Biologia, entre os meses de agosto e dezembro de 2014. Os dados obtidos foram analisados pela técnica de Análise de Conteúdo, que, operacionalmente, se desdobrou em três etapas (BARDIN, 2011).

Na *pré-análise* ou escolha dos documentos estabelecemos um contato com os mesmos, analisando-os para conhecimento do texto e surgimento das primeiras impressões, fase denominada “leitura flutuante”. Na *exploração do material*, empiricamente, chegamos a categorização que para Amado (2013) é o processo de transformação de dados brutos em unidades que permitam a caracterização do conteúdo. Dessa forma, no recorte do texto a partir da unidade de contexto encontramos as unidades de registro. Por fim, o *tratamento de resultados obtidos e interpretação dos dados* nos permitiu a sistematização de aspectos importantes para a etapa de análise. Mediante ao exposto, fizemos inferências interpretativas sobre o conteúdo, visando, dessa forma, a explicação e compreensão do mesmo.

A MOBILIZAÇÃO DE SABERES NO PLANEJAMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Remetendo aos modos de gerir o conteúdo, as análises destacaram a mobilização de saberes no planejamento do trabalho docente, nossa subcategoria empírica. A nosso ver, houve produção do saber profissional no momento em que, ao observarem as aulas de genética, os bolsistas puderam perceber as dificuldades que os alunos tinham



na compreensão do assunto e, dessa forma, adequaram a proposta de intervenção às necessidades reveladas. Nesse sentido, os relatos nos mostram o quanto foi relevante a maneira como foram pensadas e estruturadas as ações no Pibid, em especial, quanto à orientação para que as intervenções fossem sempre antecedidas por observações, para as quais os bolsistas estiveram imersos no contexto da escola e, principalmente, da sala de aula.

Desse modo, ressaltamos a importância de que o bolsista tenha percebido a contribuição desses momentos para a elaboração das intervenções didáticas a serem realizadas. Além disso, adaptar a estratégia didática aos condicionantes da escola, tais como a estrutura física do espaço escolar; os materiais e recursos disponíveis; as condições de aprendizagens dos alunos; a quantidade de alunos na sala de aula; a duração das aulas; entre outros, exigiu do bolsista o reconhecimento de condicionantes do ambiente escolar e a compreensão de como eles influenciam no trabalho docente. Tais argumentos também reforçam a importância de que as intervenções realizadas pelos bolsistas de ID fossem antecedidas de momentos de observações, o que permitiu o reconhecimento do espaço escolar e das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Os documentos analisados revelam que os bolsistas reconhecem a importância do planejamento na ação do professor, ao passo que em alguns momentos a reflexão sobre a ação permitiu que as intervenções fossem replanejadas. Apoiados nos estudos de Gauthier e colaboradores (2013), sobre o planejamento do professor, consideramos que, quando necessários, os ajustes podem ser feitos quanto aos recursos e às estratégias de ensino adotadas. Desse modo, ao desenvolver em uma das turmas a montagem do cariótipo humano, utilizando pequenos pedaços de lã para representação de cada cromátide do cromossomo, os bolsistas perceberam a desmotivação nos alunos diante dessa estratégia de intervenção. Tal situação permitiu a reelaboração da atividade e, principalmente, a percepção da importância do replanejamento na ação docente. E, tal como Farias e colaboradores (2009), entendemos que situações como essa reforçam a compreensão de que o planejamento é um movimento contínuo e não um processo acabado e estanque.

Salientamos que, antecedendo todas as intervenções, os bolsistas de ID se reuniam com os supervisores para o planejamento das ações a serem realizadas. Nesse sentido, destacamos a importância desse momento para ação docente e, particularmente, desse reconhecimento pelos bolsistas, pois, ao passo que percebem o planejamento como uma das ações facilitadoras do aprendizado, produz-se saber profissional.

Dessa maneira, a análise dos relatórios evidenciou que os momentos de intervenções



exigiam um planejamento prévio para o qual deveriam estar atentos aos condicionantes daquele contexto. Referimo-nos, por exemplo, à necessidade de (re)adaptações da proposta, considerando o turno dos alunos que participariam da atividade. Assim, os bolsistas puderam perceber que os alunos do noturno possuem características específicas e que precisam ser levadas em conta. Estas especificidades são a curta duração das aulas, o público mais adulto (geralmente trabalhadores), além do alto grau de evasão e frequência irregular dos alunos. Nesse sentido, também percebemos a sensibilidade dos bolsistas, influenciados pela ação do professor supervisor, quando o planejamento envolvia salas de aula com peculiaridades, como acontece para o ensino noturno. Gostaríamos de destacar, diante disso, a relevância de que, em todas as etapas desenvolvidas no Pibid (observação, planejamento, intervenção, avaliação e replanejamento), os bolsistas são acompanhados pelos coordenadores de áreas (os docentes de licenciaturas) e pelos supervisores (professores da Educação Básica), ambos atuando como co-formadores de professores.

Cabe, nesse sentido, observar que, assim como proposto por Nóvoa (2009), o processo de formação de professores precisa acontecer dentro da profissão, próxima das culturas profissionais. Compreendemos que, por meio das atividades desenvolvidas, o programa permitiu aos bolsistas – assim como aos os professores da Educação Básica e os professores da universidade – a ação-reflexão-ação, que no processo educativo são ações imprescindíveis para a efetivação do ensino e aprendizagem, tal como para o desenvolvimento profissional. Apoiados nas ideias de Gatti (2009), afirmamos a importância da troca de experiências e conhecimentos entre os bolsistas, o professor supervisor da escola básica e o professor universitário, ao considerar que esses licenciandos desenvolveram a professoralidade em suas experiências com a prática docente, nos relacionamentos inter-pares e no contexto das redes de ensino.

Por esse motivo, a escola é um cenário de (re)construção de saberes docentes, pois consideramos que é na sala de aula que a profissão docente se materializa. Acreditamos que é experimentando a complexidade dos cotidianos escolares que os licenciandos vão se tornando professores. Dessa maneira, a escola pode e deve ser considerada um espaço privilegiado para a formação docente, pois, conforme afirmam Carvalho e Gil-Pérez (2001), é nesse ambiente, vivenciando os condicionantes do ensino em sua própria prática, que os dilemas relacionados à prática docente adquirem sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Nesse estudo destacamos a importância do Pibid na produção do saber docente, ao passo que os bolsistas construíram e revelaram conhecimentos sobre como o planejamento pode influenciar sua ação em sala de aula. Desse modo, evidenciaram-se possibilidades de ensino diante de cada contexto, exigindo, em vários momentos, que os bolsistas (re) adequassem os objetivos a serem alcançados e as estratégias de ensino adotadas nas intervenções. Portanto, compreendemos que o planejamento do trabalho pedagógico e as atividades resultantes são processos indispensáveis na ação docente, o que, nos relatos analisados, indicam o forte potencial que as intervenções realizadas pelos bolsistas na escola possuem na produção dos saberes profissionais.

Assim, destacamos a relevância de, na formação docente, o licenciando poder se deparar com os elementos presentes no espaço escolar. E, por esse motivo, defendemos a contribuição do Pibid para a formação docente, ao permitir ao bolsista o contato com o ambiente escolar e o reconhecimento dos condicionantes do ensino, trazendo, dessa forma, novos elementos para formação dos licenciandos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Biologia. Saberes Docentes. Pibid.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. (Org.) **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB**: Relatório de Gestão do Pibid, 2013.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de Professores de Ciências: Tendências e Inovações**. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; Braga, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.



GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista brasileira de formação de professores – RBFP**, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p.90-102, maio 2009.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

NÓVOA. Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, Madrid, 2009. Disponível em:

<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.



**RETRATO DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES INFANTIS CAMPESINOS, EM
PERÍMETRO DE IRRIGAÇÃO, DO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA – BA:
UMA ANÁLISE DOS ANOS DE 2012 E 2016**

Cíntia Lopes Vieira de Jesus¹
Cândida Maria Santos Daltro Alves²

INTRODUÇÃO

O interesse em refletir acerca das políticas públicas para a Educação Infantil do campo, no município de Bom Jesus da Lapa – BA surgiu a partir das discussões desenvolvidas em disciplinas ministradas ao longo do curso de Pedagogia, bem como do curso de Mestrado Profissional em Educação e, também, pelo fato de uma de nós ser professora de Educação Infantil que trabalha em espaço campesino. Assim, as vivências que temos tidona Educação Infantil suscitou em nós o desejo de compreender as várias disparidades presentes na Educação Infantil do Campo.

Apesquisa que resultou nessas sistematização foi motivada pela leitura de documentos que reconhecem a EI como um direito de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade, seja da cidade ou do campo, conforme indicou a Constituição de 1988, a LDBEN 9.394/1996 e mais recentemente a Resolução 05/2009, que firmou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). E, por outro lado, pela constatação de alguns estudos (ANTÔNIO, 2007; ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004) que reconhecem que a área campesina ainda enfrenta muitos entraves na tentativa de tornar efetivo este direito.

Considerando que a EI no país ainda enfrenta uma série de desafios relativos à formação docente, às condições e funcionamento das instituições, à disponibilidade de materiais didáticos condizentes às especificidades das crianças dessa etapa educacional, dentre outros, torna-se imprescindível o estudo dessa temática, porque carece, de forma mais significativa, de atenção e de uma política que respeite a diversidade da população campesina, conforme reivindicações de muitos movimentos sociais (SOUZA, 2008).

1 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora da rede pública municipal em Bom Jesus da Lapa – BA. Endereço eletrônico: cinthiavieira1988@hotmail.com

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



É a partir da afirmação da especificidade da EI para as crianças do campo encontrada nos documentos legais que versam sobre a infância e a educação infantil brasileira, bem como, da revisão de literatura que afirma a necessidade de uma política de educação infantil que leve em conta os contextos culturais das crianças, que questionamos como o município de Bom Jesus da Lapa tem estruturado a oferta e organização pedagógica da Educação Infantil para a infância campestre.

Junto a isso, também nos instiga saber se a proposta pedagógica municipal incorpora as especificidades dessa infância, conforme indicam as lutas dos movimentos sociais do campo e os documentos norteadores do MEC, no tocante à formação docente. Nesse cenário de reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990 no Brasil, e seus desdobramentos nos textos legais que asseguram os direitos da criança à educação em creches e pré-escolas, o objetivo desta pesquisa foi analisar como se tem percebido a formação dos professores da EI Campestre no perímetro de irrigação do município de BJJL – BA, no contexto das políticas públicas, nos anos de 2012 e 2016.

METODOLOGIA

Tendo em vista os diversos atores envolvidos nesse processo, a estratégia metodológica desenvolvida foi baseada na combinação do emprego de instrumentos quantitativos e qualitativos. Lüdke e André (1986) justificam o uso de metodologias qualitativas em educação em função da complexidade dos fenômenos educacionais, afirmando que “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações”. (p. 5). Segundo Lakatos e Marconi (1985), a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são fundamentais no processo de pesquisa qualitativa.

Outro fator primordial para o desenvolvimento dessa pesquisa foi a utilização do tipo estudo de caso, que por sua vez criou possibilidades para haver uma vivência mais significativa entre as pesquisadoras e o campo pesquisado. Assim, o primeiro passo desta se referiu aos momentos iniciais, primeiros contatos com o objeto de estudo da pesquisa e os envolvidos nele; o segundo, às atividades desenvolvidas para coletar os dados fundamentais à pesquisa; o terceiro, a análise dos dados coletados e, por fim, a construção do relatório que registrou a pesquisa realizada.

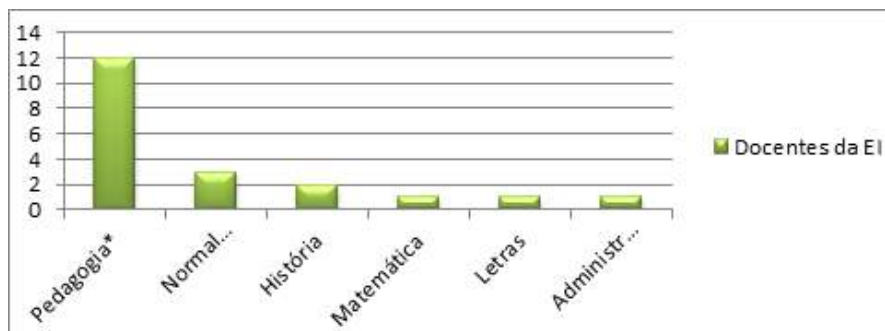


RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fim de analisar o perfil dos educadores da primeira infância, que lidam em espaços campestres, no referido município, foi feita uma pesquisa em 2012, acerca das Políticas Públicas da Educação Infantil na modalidade em pauta. Após alguns anos, os mesmos dados serviram de marco para a análise da mesma pesquisa realizada em 2016. Em 2012, o município de BJJ – Bahia possuía 70 instituições públicas municipais, sendo destas, 57 em espaços não-urbanos. Em 2016, o número de instituições era de 80, sendo 53 no campo. Devido o grande número de instituições campestres, a primeira parte da pesquisa se deu em 12 escolas, sendo 6 em comunidade/perímetro de irrigação, ou seja, não sofrem efeitos de problemas como a seca, ao contrário das demais, e 6 em comunidades remanescentes quilombolas. Para este recorte utilizamos apenas as instituições situadas em perímetro de irrigação. Tal escolha se justificou pelo fato de se localizarem em região de fácil acesso e o prédio de todas elas serem próprios.

Reportando-nos aos primeiros dados, consta que o Perímetro de Irrigação, em 2012, contava com vinte professoras atuantes, destas todas com formação em nível superior ou estavam em curso, no entanto apenas 12 eram graduadas/graduandas do curso de Pedagogia, como pode ser observado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 01: Formação docente dos profissionais do Perímetro de Irrigação de BJJ – BA, 2012.



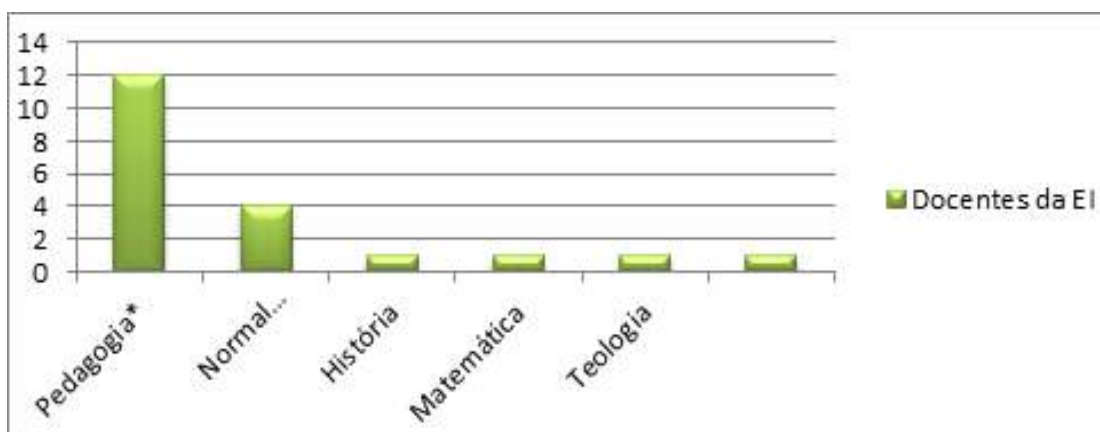
Fonte: Dados da Pesquisadora, a partir de questionário aplicado em junho de 2012.

Nota-se que 25% das professoras não têm formação em Pedagogia ou em Normal Superior, pré-requisito para atuarem na primeira etapa da Educação Básica. Há ainda uma profissional que embora seja graduada, não possui licenciatura, o que foge mais ainda



dos preceitos referentes ao ensino formal, de qualquer etapa. Em 2016, o número de profissionais que atuavam na primeira infância, é de 21 e está distribuído conforme o gráfico 02, abaixo representado.

GRÁFICO 02: Formação docente dos profissionais do Perímetro de Irrigação de BJL - BA, 2016.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

Considerando, pois, as informações acima, percebemos um número considerável de professoras que cursam outras graduações que não correspondem à formação do pedagogo, bem como uma professora que ainda não teve oportunidade de cursar uma faculdade. Isso nos remete à fala de Arroyo (2004, p. 71) ao afirmar que para a escola da zona rural qualquer coisa serve “A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler”.

Formar educadores para atuarem no campo é uma necessidade da qual a Educação no país tem sentido extrema urgência. Por mais que saibamos que tanto a EI como a EC, possuem um perfil de profissional para lidar com as mesmas, torna-se complicado formar educadores que o atendam. Percebe-se que há pouca mudança na compreensão da educação de crianças pequenas, pois há quem ainda crê que para estar em contato com estas basta ter paciência, amor, agilidade e instinto materno. Entretanto, pesquisadores brasileiros (ALBUQUERQUE, 2007. ALMEIDA, 2007. MUNERATO, 2005) vêm tentando dar outro rumo à formação dos educadores da primeira etapa.

Se considerarmos a formação das docentes da EI atuantes no campo, cabe refletir sobre a fala de Rodrigo³ – Pedagogo da terra – Membro do Coletivo regional e estadual do CETA quando diz sobre a educação que a mesma “precisa avançar, especialmente no

3 Coordenador Geral da Associação dos Pequenos Produtores de Barra da Ipueira. Lembramos que os nomes das pessoas utilizados na pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.



que se refere à formação de educadoras e educadores comprometidos com a vida social, educacional das crianças do campo”. (2012). Partindo da realidade apresentada, alguns critérios mínimos devem ser considerados, a fim de melhorar a educação oferecida às crianças pequenas que residem tanto na cidade como no campo, no último espaço o descaso e falta de atenção é ainda maior, pois poucos profissionais habilitados – no ensino superior – vão para o meio rural, se este for de difícil acesso.

CONCLUSÕES

Considerando a educação do campo, desde a sua gênese, é real que a mesma foi marcada por desigualdades, onde as suas populações foram histórica e culturalmente desvalorizadas em relação à cidade. E, por meio de observações em instituições de EI constatamos que parte das mesmas não está condizente com o que sugere a legislação, pois de acordo com o Art. 2º [HYPERLINK “http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.352-2010?OpenDocument”](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.352-2010?OpenDocument) [HYPERLINK “http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.352-2010?OpenDocument”](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.352-2010?OpenDocument), o primeiro princípio da educação do campo é o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”.

Sabemos que os desafios a serem superados são muitos, no entanto, algumas melhorias são evidentes. Nesta pesquisa, por exemplo, permitiu-se evidenciar que a inserção na formação acadêmica, por parte dos docentes, tem crescido. Em contrapartida, não há uma política de educação infantil do campo no município em foco, que respeite a criança camponesa, e sim políticas de educação infantil municipal que são efetivadas no campo, mas que não incorporam as discussões sobre as especificidades da infância campesina, objeto das reivindicações de movimentos sociais.

Palavras-chave: Formação de educadores. Educação do Campo. Educação Infantil.

REFERÊNCIAS



ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. (Organizadores). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – 6. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.: **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Ed. Atlas, 1985.

_____. Presidência da República. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.

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



**RELAÇÕES DE PODER, POSIÇÃO DE SUJEITO E MEMÓRIA: A PRISÃO DO
“JAPONÊS DA FEDERAL”**

Ciro Prates¹

Thaiane Dutra Luz Costa²

Maria da Conceição Fonseca-Silva³

INTRODUÇÃO

Para discutirmos a relação entre o indivíduo que se subjetiva na posição sujeito policial e sua exposição nos meios de comunicação sob a perspectiva das relações de poder, compreendidas neste trabalho da perspectiva dos pressupostos foucaultianos, centramos nosso trabalho nos modos de ação que dizem respeito a desvios de conduta, em encenados em diferentes veículos de imprensa que reafirmam como os policiais não devem ser nem agir para que possam a se subjetivarem na referida posição de sujeito.

Para tanto, analisamos reportagens que tratam da prisão do agente da Polícia Federal (PF), Newton Ishii. O agente foi investigado pela Operação Sucupira, no ano de 2003, junto com outros 23 policiais federais, sob a acusação de corrupção passiva e de facilitação da entrada de produtos contrabandeados do Paraguai. Condenado, em 2009, a 4 anos e 2 meses de prisão, por ser réu primário, teve sua pena reduzida a oito meses. Respondia em liberdade por ter recorrido ao STJ, quando decisão de permissão de cumprimento de pena para processos em recurso foi aprovada no STF, fazendo que com que o mesmo fosse preso. Na ocasião da sua prisão, agentes federais e a Fenapef (Federação Nacional dos Policiais Federais) declararam apoio ao agente. Ele chegou a ser expulso da PF por meio de Processo Administrativo Disciplinar (PAD), em 2009, entretanto, a decisão foi anulada

1 Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade - PPGMLS da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – DS. Endereço eletrônico: ciroprates@hotmail.com

2 Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Brasil). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – DS. Endereço eletrônico: thaianedlc@hotmail.com

Possui graduação em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

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



por decisão do STJ, em 2014, em decorrência da prescrição das acusações.

Apesar desse acontecimento histórico que marca juridicamente que Ishii se subjetivou no lugar de policial corrupto, ele ficou conhecido em todo o país como o “Japonês da Federal” por conduzir diversos presos da Operação Lava Jato, conhecida como uma das maiores operações de combate ao crime de corrupção no Brasil, e foi alçado a símbolo de combate a esse tipo de crime, ganhando até marchinhas no carnaval ao final do ano de 2015.

Destacamos que a análise do exercício do poder, da forma como este é definido por Foucault – enquanto ação de uns sobre ações eventuais, possíveis de outros –, só é possível se levarmos em conta o conflito das estratégias, o jogo entre o permitido e o proibido, sendo a norma o resultado desse conflito. Isso porque a superfície do limite estabelecido pela norma pode ser melhor visualizada quando compreendemos um princípio elementar descrito por Foucault (2009) e que se refere à transgressão. Segundo o autor, a transgressão diz respeito ao limite na medida em que ele só pode ser percebido quando ocorre sua transposição, como uma espécie de jogo no qual a transgressão “[...] transpõe e não cessa de recomeçar a transpor uma linha que, atrás dela, imediatamente se fecha de novo em um movimento de ténue memória, recuando então novamente para o horizonte do intransponível [...]” (FOUCAULT, 2009, p. 32). Em outras palavras, a transgressão é o que nos permite ver o limite posto que, por um instante, a lei e a norma são colocadas à prova e, por sua vez, precisam responder a ela para se afirmar, rejeitando todo o campo de possibilidades que se abre com a transgressão.

Foucault (1999), no curso entre 1975-1976 define sociedade de normalização como aquela que passa a utilizar da norma como expediente de gerência da vida:

Que, atualmente, o poder se exerça ao mesmo tempo através desse direito e dessas técnicas, que essas técnicas da disciplina, que esses discursos nascidos da disciplina invadam o direito, que os procedimentos de normalização colonizem cada vez mais os procedimentos da lei, é isso, acho eu, que pode explicar o funcionamento global daquilo que eu chamaria uma ‘sociedade de normalização’ (FOUCAULT, 1999, p. 46).

A sociedade de normalização faz surgir todo um conjunto de instituições coercitivas justamente a partir desse conflito entre o que deve ser permitido e o que deve ser proibido. Assim, para compreender a natureza do policial corrupto e sua importância no processo de reafirmação de certas normas policiais, analisamos como sua exposição produz efeitos de poder.



METODOLOGIA

A pesquisa que originou este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa de natureza aplicada. Fazemos um estudo de caso para explicar funcionamentos de um dispositivo policial que produz efeitos de poder – compreendendo a memória como resultado desses efeitos.

Para a constituição do *corpus*, foram selecionadas reportagens referentes à prisão de Ishii e à sua atuação na Operação Lava Jato dos sites de notícia e informação: Estadão, Época, El País, IG, G1, Folha de São Paulo/UOL. A escolha desses sites levou em consideração o grande número de acessos que eles possuem, estando entre os sites de notícias mais visitados do país. Após a seleção das reportagens, foi feito um percurso de leitura e análise do material selecionado. Os sites de notícias funcionam aqui como lugar de presentificação de certos saberes sobre a polícia.

Nosso objetivo é mostrar como a exposição do policial é parte integrante de uma sociedade de vigilância que se utiliza dessa visibilidade para poder produzir efeitos de poder. Nesse sentido, selecionamos algumas reportagens de diferentes veículos de comunicação para mostrar como elas entram no jogo de relações de forças que dizem respeito ao funcionamento de um dispositivo policial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora não haja uma teoria da corrupção no Brasil, conforme assinala Filgueiras (1999), quando afirma que “Não há, no âmbito do pensamento social e político brasileiro, uma teoria da corrupção no Brasil” (FILGUEIRAS, 2009, p. 388), o Código Penal Brasileiro (CP) enuncia e discursiviza sobre o que é um crime de corrupção passiva, no art. 317, CP. Embora não qualificado como crime de corrupção, o mesmo Código enuncia e discursiviza o crime de facilitação de contrabando ou descaminho, no art. 318, CP, também dentre os crimes praticados por funcionário público contra a administração em geral.

Acusado pelos crimes de corrupção passiva e de facilitação de contrabando ou descaminho, Newton Ishii, agente da Polícia Federal, tornou-se figura símbolo do combate à corrupção no país e da Operação Lava Jato, deflagrada em 2014. O agente foi afastado



da função em decorrência da fama depois de exercer a escolta das primeiras prisões da operação até janeiro de 2016, dentre as quais destacamos a de José Dirceu, Marcelo Odebrecht, João Vaccari Neto, José Carlos Bumlai.

Em decorrência da fama, o policial chegou a ser cotado por partidos políticos para que se candidatasse à possibilidade de poder se subjetivar a cargos do legislativo federal, pelo que recebeu reprimenda da corporação. Além disso, Ishii foi tema de uma marchinha de carnaval em Dezembro de 2015 – a música em que era dito “Ai, meu Deus, me dei mal, bateu a minha porta o japonês da federal”, foi vista no link https://www.youtube.com/watch?v=jrtczmXI_mU, por mais de 2,9 milhões de pessoas Tornou-se máscara de carnaval que foi a mais vendida no Carnaval de 2016, em São Paulo. Suas ações nas escoltas produziram, na sociedade brasileira, o efeito de herói contra a corrupção, até que, em março de 2016 foi preso, pela própria PF, em decorrência de decisão transitada em julgado onde foi condenado por facilitação de contrabando ou descaminho.

Newton Ishii foi investigado em 2003 pela PF, afastado, mas conseguiu reintegração à corporação por decisão judicial, tendo se aposentado logo depois. Foi condenado em primeira instância em 2009. Em abril de 2014, sua aposentadoria foi revogada, voltando a exercer suas funções na polícia, onde assumiu o cargo de chefe do Núcleo de Operações da Superintendência da PF do Paraná, cargo que lhe permitiu a participação direta nas prisões da Lava Jato, de onde foi afastado em janeiro de 2016, em decorrência da grande exposição na mídia. Apesar da condenação criminal em março de 2016, Ishii não perdeu seu cargo público (o que conseguiu em sede recursal), estando ainda trabalhando na PF, em funções administrativas.

A imagem do agente federal Newton Ishii integra a rede de visibilidade que diz respeito à posição de sujeito policial funcionando de duas maneiras completamente opostas, mas produzindo os mesmos efeitos normativos. Por um lado, sua imagem serve para reafirmar o modo de ação do sujeito policial; por outro lado, elas nos mostram como um policial não deve agir. Esses efeitos dizem respeito a dois momentos distintos e ao modo pelo qual a exibição desse agente federal está relacionada com os desdobramentos das investigações sobre corrupção em diferentes instâncias no Brasil e investigações voltadas para membros da própria Polícia Federal.

CONCLUSÕES

As articulações entre os modos de ação de Newton Ishii apresentados e o dispositivo policial estão ligados a um dispositivo de memória que, ao dar visibilidade aos policiais, faz



com que a norma seja disseminada na sociedade, permitindo que as pessoas possam fazer funcionar, por meio desse instrumento panóptico, os mecanismos próprios do dispositivo policial, que, por sua vez, determina a função policial.

Uma norma, no sentido de Foucault (2011), tem efeito de padrão de rendimento, de funcionamento, de unidade de medida para um processo qualquer. Segundo o autor, a instituição de normas decorre, principalmente, do modelo de poder disciplinar, em que as diferenças entre os sujeitos são fundamentais para que seja possível dominá-los e domesticá-los, enquadrá-los na norma, transformando-os, enfim, em corpos dóceis, por meio dos processos de normalização social. E todos os que se desviarem dela serão submetidos a procedimentos de correção, tratamento ou exclusão.

Isto posto, a análise das ações de crime de corrupção pelo agente federal Newton Ishii possibilita uma melhor compreensão desse lugar discursivo e institucional na medida em que a exposição da transgressão policial diz respeito ao campo de ação que é rejeitado pela norma do exercício da função policial. Em nossa análise, então, vemos como essas reportagens servem como instrumento de extensão do domínio da norma.

Palavras-chave: Relações de Poder. Posição de Sujeito. Memória. Polícia. Corrupção.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, J. et al. **“Japonês da Federal’ é preso pela PF em Curitiba”**. 08 de Junho de 2016. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/japones-da-federal-e-preso/>>. Acesso em: 21 de Abril de 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Edição original: 1975.

_____. **Em defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Prefácio à Transgressão**. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Ditos e Escritos. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, v. 3, p. 28-46.

Haidar, Daniel. **Assédio a “Japonês da Federal” obriga polícia a mudá-lo de função**. 27 de Janeiro de 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/tempo/expresso/noticia/2016/01/japones-da-federal-vira-atracao-turistica-e-e-assediado-por-fotos.html>>. Acesso em: 21 de Abril de 2017.



**MEDIADOR CULTURAL (*PASSEUR CULTUREL*): CONSTRUÇÃO DE CIRCUITOS
LITERÁRIOS TRANSNACIONAIS NO BRASIL**

Clara Carolina Souza Santos¹
Márcia Azevedo de Abreu²

INTRODUÇÃO

Parisiense radicado em São Paulo desde o final da década de cinquenta do século XIX, Anatole Louis Garraux atuou como um mediador cultural (*passer culturel*) (COOPER-RICHET, MOLLIER & SILEM, 2005) entre o Brasil e a França. O mercador foi o negociante principal de um empreendimento de grande sucesso, fundado na segunda metade do século XIX, conhecido como Casa Garraux.

Nos dezessete anos em que morou em São Paulo, o francês importou novidades oriundas de Paris, Portugal, Inglaterra, Bélgica, Havana, Alemanha e Estados Unidos para o Brasil. Quando retornou para Paris, em 1874, Anatole Louis Garraux atuou como comissionário de importação de itens brasileiros para Paris e exportador de itens europeus para o Brasil. Estes negócios eram paralelos aos ofícios de livreiro, editor e escritor. O negociante enriqueceu e prosperou nos negócios.

O tino comercial de Anatole Louis Garraux contribuiu para a construção de um espaço literário em terras brasileiras. A Casa Garraux, aberta na cidade de São Paulo em 1860, funcionou em sua sede paulistana como um bazar, uma livraria, uma editora e uma tipografia ao mesmo tempo. Com a impressionante duração de mais de quarenta anos, a Casa Garraux e seus diversos colaboradores consolidaram uma rede de transferências de itens de luxo e de livros entre o lado europeu do oceano Atlântico e as bordas americanas. A loja participou deste movimento de disseminação de obras pelo mundo, pois vendeu livros editados em países da Europa Ocidental e exportou livros brasileiros para a França.

1 Doutoranda do curso em Teoria e História Literária, na linha de pesquisa em Historiografia Literária, na UNICAMP, Brasil. Endereço eletrônico: claracarolina@gmail.com

2 Orientadora. Doutora em Teoria e História Literária pela UNICAMP, com pós-doutorado em História Cultural na Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales. Atualmente é professora do Departamento de Teoria Literária do IEL – UNICAMP, Brasil. Endereço eletrônico: marcia.a.abreu@gmail.com



METODOLOGIA

Para Márcia Abreu (ABREU, 2014: p.39-52), as histórias literárias podem dar um passo adiante ao considerar o fluxo majoritário de livros em edições francesas importados para o Brasil. Com o método da História da Leitura, podemos acessar dados sobre a entrada e saída de livros do território brasileiro que repensar a centralidade das literaturas nacionais nas Histórias Literárias, nas quais os críticos literários concentraram a análise dos textos a partir de um território e examinaram a produção literária daquele local.

Nestes livros de história da literatura, autores e romances nacionais foram associados a textos canônicos de destaque em Histórias Literárias de outras nações o que, conforme Márcia Abreu, conduziria a considerações sobre “atraso” literário de uma literatura nacional quando relacionada a outra. Esse cenário ganhou novos contornos após os esforços dos pesquisadores reunidos no projeto *Os caminhos do romance*. As teses destes pesquisadores recuperaram a circulação de livros passando pelas mãos de autores, editores, ilustradores, tradutores, tipógrafos e livreiros, revelando um cenário literário muito movimentado no século XIX.

Até o final do século XX, acessar um periódico para extrair informações sobre romances significou olhar página a página em arquivos brasileiros distribuídos em pontos muito distantes – como o Rio de Janeiro, Belém, Cuiabá, São Paulo, Salvador e Recife. A atividade de pesquisa literária era um trabalho lento e minucioso. Não tínhamos organizadas informações de entrada e saída de livros nos portos brasileiros e conhecíamos poucos contratos entre editores e autores. Não apenas por estes desafios, as pesquisas concentraram os resultados nas análises das obras e seus autores. Um dos efeitos destas Histórias Literárias é a sensação de que os leitores brasileiros leram romances com décadas de distância da primeira publicação francesa ou inglesa.

As Histórias Literárias apresentaram a produção literária dos autores e alguns de seus traços de estilo, desconsiderando o sucesso dos romances entre os leitores locais e quase não mencionaram a projeção internacional dos romances enquanto os escritores estavam vivos e lançaram seus romances. Ao observarmos a circulação de romances por meio dos contratos entre autores e editores, dos registros de retirada de livros em espaços de leitura e dos indícios de circulação em jornais e catálogos surpreendemo-nos com as opções dos leitores entre a grande quantidade de romances disponíveis no mercado (MICHON & MOLLIER, 2001: p.363). Podemos, a partir destes dados, sugerir novas leituras, verificar o sucesso internacional de autores muito conhecidos entre nós e



compreender a posição dos autores no cânone literário brasileiro.

Nos anos mais recentes, a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro digitalizou uma gigantesca quantidade de páginas de jornais e periódicos. Estes documentos foram arquivados em um grande repositório virtual, cujo acesso é possível através do site da instituição. Os bibliotecários e técnicos de informática da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro tornaram possível a busca em OCR (Reconhecimento Ótico de Caracteres) em quaisquer uma das páginas em seu formato digital.

O recurso da busca em OCR em jornais e periódicos da Hemeroteca Brasileira possibilitou uma busca mais ampla da circulação de obras literárias e desatou alguns pontos pouco esclarecidos sobre a organização da Casa Garraux, acrescentando informações até então desconhecidas para a consolidação de um espaço literário em São Paulo, no interior brasileiro e suas conexões com o estrangeiro.

Para investigar a inserção de autores no concorrido mercado editorial conectado com os dois lados do oceano (GRUZINSKY, 2004), utilizamos o recurso de busca por palavras, observando em cada década e em todos os lugares brasileiros, quais notícias e anúncios foram publicados sobre a Casa Garraux entre 1860 e 1890 em periódicos depositados no arquivo da Biblioteca Nacional Brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Além de importar muitas edições francesas durante os dezessete anos vividos no Brasil, entre 1860 e 1877, Anatole Louis Garraux foi ativo na impressão e divulgação de autores brasileiros entre os dois lados do oceano. A Casa Garraux contou com recursos de edição, impressão, distribuição, difusão e divulgação de livros semelhantes aos realizados pela Livraria Garnier, no Rio de Janeiro, tida como uma das primeiras casas de destaque na articulação livreira do Brasil e do exterior. Guardadas as devidas proporções, este estudo mostra que Baptiste-Louis Garnier (GRANJA, 2013) não estava isolado no mundo dos livros nas terras americanas.

Um assunto muito debatido no grupo de cooperação internacional *A circulação atlântica dos impressos* foi como delimitar o alcance de um mediador cultural (*passeur culturel*) e as apropriações literárias neste processo de disseminação de livros entre os dois lados do oceano. A situação mais adequada para exemplificar o mediador cultural é aquela em que o tradutor, o editor, o livreiro, o jornalista, o escritor e os produtos dos



trabalhos destas pessoas - quais sejam o livro, a crítica, a adaptação, a tradução e o livro - consigam transmitir a informação de uma cultura transferindo-a para outro grupo social (GUIMARÃES, 2012). Estes homens e o produto do trabalho deles favoreceram o contato entre povos diferentes, a circulação das ideias e as transferências culturais (ESPAGNE, 2003:0.149-162) entre grupos sociais. As civilizações diferentes daquelas de onde a ideia é oriunda reorganizaram aquele conhecimento atualizando-a e, em alguns casos, apropriando-a.

Anatole Louis Garraux foi bastante corajoso ao se posicionar neste mercado dominado por edições estrangeiras, pois apostou em novos autores brasileiros, divulgando-os em conjunto com autores de diversas nacionalidades. Para apresentar a miscelânea de autores, a Casa Garraux organizou duas espécies de materiais publicitários capazes de sincronizar leituras entre territórios distantes: os catálogos e anúncios. Nestes suportes, os livreiros-editores da Casa Garraux ordenaram livros e mostraram para os compradores quais títulos estavam disponíveis para encomenda a partir da loja.

Palavras-chave: Mediadores. Literatura. Romance.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Problemas de história literária e interpretação de romances. In: **Todas as letras X**, São Paulo, volume 16, 11/2014, p. 39-52.

ABREU, Márcia (org.) **Trajetórias do romance:** circulação, leitura e escrita nos séculos XVIII e XIX. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

ABREU, Márcia & SHAPOCHNICK, Nelson (orgs.) **Cultura letrada no Brasil:** objetos e práticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo, SP: FAPESP, 2005.

ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura.** – Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

AUGUSTI, Valéria. **Trajetórias da consagração:** discursos da crítica sobre o romance no Brasil oitocentista. – Campinas, SP. Tese apresentada ao Instituto de Estudos da



Linguagem (Unicamp), sob orientação da professora dra. Márcia Azevedo de Abreu, 2006.

COOPER-RICHET, Diana, MOLLIER, Jean-Yves e SILEM, Ahmed. **Passeurs culturels dans le monde des médias et de l'édition em Europe (XIXe et XXe siècle)**. Villeurbanne: Presse d'Enssib, 2005.

ESPAGNE, Michel. **Transferts culturels et histoire du livre**, comunicação no Colóquio Franco-Chinês. IN: *Chine-Europe: histoire de livres*, Biblioteca Nacional da China, Pequim, 15-16 de outubro de 2005. Ver também: JOYEX, Béatrice. Les transferts culturels: un discours de la méthode. *Hypothèses*, I/2003 (6), p. 149-162.

GARRAUX, Anatole Louis. **Bibliographie brésilienne**: catalogue des ouvrages Français et latins relatifs au Brésil (1500-1898), Paris, 1898.

GRANJA, Lúcia. Rio-Paris: primórdios da publicação da literatura brasileira chez Garnier. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 23, n. 47, p. 81-95, jul/dez 2013

GRUZINSKY, Serge. **Les quatre parties du monde – histoire d'une mondialisation**. Paris: Éditions de La Martinière, 2004.

GUIMARÃES, Valéria (org.) **Transferências culturais**: o exemplo da imprensa na França e no Brasil. Mercado de Letras, Campinas; Edusp, São Paulo, 2012.

HALLEWELL, Lawrence. The development of national bibliography in Brazil. **Libri**, volume 23 (n.04, 1973), Walter de Gruyter, Berlin/Nova Iorque: 291-297.

MICHON, Jacques & MOLLIER, Jean-Yves (orgs). **Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIII siècle à l'an 2000**. Paris : L'Harmattan / Les Presses de l'Université de Laval, 2001, p. 363.



A TRAJETÓRIA DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO¹

Clarice Santos Ferraz Araújo²
Leila Pio Mororó³

Este texto apresenta uma breve trajetória dos Conselhos Municipais de Educação (CME) no Brasil e tem como objetivo apresentar um pouco da história dos Conselhos e como se desenvolveram ao longo dos tempos. Essa discussão histórica faz parte de uma pesquisa que vem sendo realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, procuramos através de análise documental e de entrevistas semiestruturadas responder à seguinte questão de pesquisa: Enquanto espaço de participação e de efetivação de uma gestão democrática, quais os desafios e as contribuições do Conselho Municipal de Educação na formulação, acompanhamento, controle e avaliação de políticas públicas? A partir do que apresentamos podemos perceber que os CMEs no momento atual se apresentam com características diferentes do que se observou em outros momentos históricos.

A Constituição Federal (CF 1988), promulgada na década de 1980, reconhece o município como ente federativo e possibilita-lhe maior autonomia política e administrativa. A partir desta década, a gestão democrática se estabelece como um princípio, que ganha força no cenário educacional brasileiro, sendo referendada em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consolidada mais tarde, pelos Planos Nacional de Educação de 2001/2010 e 2014/2024.

O nosso objetivo ao construir esse texto foi conhecer um pouco da história dos Conselhos e como estes se desenvolveram ao longo dos diferentes momentos históricos do nosso país. Apoiamo-nos em autores como Bordignon (2009), Natal (2011), Santos (2014), que trazem informações sobre o processo de construção histórica deste órgão que assume a partir da década de 1980, um novo perfil.

1 Texto integrante de pesquisa que vem sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Endereço eletrônico: claricesferraz@hotmail.com

3 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



Na instituição de um sistema educacional próprio nos municípios, como proposto por Saviani (2014) os CMEs teriam papel fundamental uma vez que assumiriam os aspectos que estivessem ao nível de suas responsabilidades em relação às políticas educacionais locais. Para tanto, é necessário que em sua constituição deixem claro as suas funções, que podem ser: “deliberativas, consultivas, normativas, fiscalizadoras e mobilizadoras, conforme as opções feitas em cada município. Somente os municípios que constituírem seus sistemas de ensino poderão – e deverão – atribuir ao seu conselho municipal função normativa” (BRASIL, 2006, p. 40).

Bordignon (2009, p. 68) afirma que na origem dos conselhos de educação “os conselheiros eram escolhidos pelo Poder Executivo, com base em critérios de notório saber educacional”, no entanto, percebemos a partir da literatura sobre o tema, que o “novo contexto de gestão democrática da educação preconiza critérios de representatividade social para a escolha dos conselheiros”.

No contexto de organização da educação nacional, os Conselhos de Educação aparecem no cenário educacional brasileiro desde o império. Bordignon (2009, p. 54) traz informações de que as primeiras tentativas para se criar conselhos de educação surgem em 1842, na Província da Bahia, com a criação do Conselho de Instrução Pública (CIP), primeiro conselho de educação oficialmente criado no Brasil, e, posteriormente, no Rio de Janeiro, em 1854, se cria o Conselho Director do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte.

Bordignon (2009) nos mostra que foram muitas as tentativas para se construir um conselho de educação em âmbito nacional. Somente em 1911 se cria o Conselho Superior de Ensino (CSE), sendo reformulado em 1925 pelo Conselho Nacional de Ensino (CNE), que ampliou as definições e atribuições. O Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, institui o primeiro Conselho Nacional de Educação (CNE), que foi alterado pela Lei nº 176/36, para atender a um dispositivo da Constituição de 1934, criando o segundo CNE, com incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 1961, cria-se pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4.024/1961) o Conselho Federal de Educação (CFE) com o objetivo de formular a política nacional de educação e normatizar o Sistema Federal de Ensino. Posteriormente, em 1994, a Medida Provisória nº 661 extingue o CFE de 1961, e cria com a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 o terceiro CNE, assumindo a natureza de conselho diretor do Ministério da Educação.

De acordo Bordignon (2009, p. 57), com significativas modificações em sua organização “a criação dos sistemas municipais de ensino pela Constituição de 1988, registrou-se um estímulo à criação de conselhos municipais de educação, com funções



próprias, relativas ao seu Sistema de Ensino a partir da autonomia de entes federados”.

Nesse contexto de lutas políticas no Brasil e de forte influência de organismos internacionais nas políticas públicas educacionais, tentamos entender como o CME se constituiu historicamente no país e a partir daí, problematizar a noção de participação e de gestão democrática que acentua a relevância de seu papel na formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas de educação nos municípios a partir da LDB de 1996. Natal (2011, p. 11) afirma que, mesmo que os Conselhos tenham sua criação antes dos “Sistemas de Ensino no Brasil, os Conselhos Municipais de Educação tornam-se a partir da década de 1990 uma novidade, principalmente em função da possibilidade de serem órgãos deliberativos das políticas públicas”.

Nesse sentido, o CME se insere, como espaço de participação e efetivação de uma gestão democrática. Monlevade (2005, p. 25) nos ajuda a entendê-lo como “o coração da gestão democrática da educação e do futuro do Município”. Assim entendido, o CME “precisa ser constituído de representações que abranjam os vários setores e as diversas comunidades, não somente da educação escolar”, como trabalhadores da educação, pais de alunos, representantes do executivo.

A criação dos CMEs, que assume caráter democrático a partir de 1988, representa grande avanço, visto que estes são caracterizados como espaços de participação e assumem o papel de articuladora formulação, acompanhamento, controle e avaliação de políticas públicas, com a função de assegurar a continuidade das mesmas mediante as mudanças de governos. Conforme Santos (2014, p. 89), “uma vez inserido na estrutura do Estado, o conselho passa a ser entendido como órgão de Estado de articulação política entre representantes da sociedade civil organizada e sociedade política”.

Muito ainda se tem a avançar a partir de ações construídas coletivamente, mas muitos foram os avanços, se levarmos em consideração que a sociedade atual possui tantos resquícios de individualismo. Depois de um processo histórico de luta política onde se conseguiu alcançar a democracia representativa em nosso país, é importante buscar através da constituição de diferentes conselhos a democracia participativa. Para tanto, o CME “percorre um caminho no qual vai se constituindo em ator político relevante e articulado sobretudo com os movimentos sociais” (LORD, 2011, p. 139).

Diante do que foi apresentado até então, percebemos que está posto o desafio de se pensar uma gestão pautada no diálogo e na participação, na qual entendemos que as lutas políticas desencadeadas no Brasil na década de 1980 não foram em vão, que todas as discussões propostas pela sociedade e pelos educadores de maneira geral tiveram uma influência positiva e fizeram valer tudo o que foi discutido e buscado ao longo do tempo,



pelas lutas travadas por educadores de todo o país, bem como pelas lutas políticas da sociedade organizada.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação. Gestão democrática. Política pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000

_____. **Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996

_____. **Plano Nacional de Educação**. Senado Federal. (2001)

_____. Pradime: **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2006

_____. **Plano Nacional de Educação**. Senado Federal. (2014)

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014

MONLEVADE, João. O conselho Municipal de Educação na elaboração, implementação e acompanhamento do Plano Municipal de Educação. In: **Gestão democrática da educação**. Brasília: MEC. Boletim 19, out. 2005. 40 – 46.

LORD, Lúcio. O Conselho Municipal de Educação como ator político: uma análise sobre o caso de Porto Alegre. In: PERONI, Vera Maria Vidal. ROSSI, Alexandre José. **Política Educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado**: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, UFPEL, 2011. p. 139 – 156



NATAL, Cirlane Mara. **O conselho municipal de educação de vitória/es como espaço de produção das políticas educacionais: do debate ao debate.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0101.pdf>. Acesso em: 30/08/2016

SANTOS, Paulo Eduardo dos. **Institucionalização dos conselhos municipais de educação nas capitais brasileiras: a luta por uma nova hegemonia política.** 2014. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3933>. Acesso em: 30/08/2016



ANÁLISE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM UM CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, SOB A PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DE LUDWIK FLECK

Clarissa Lopes de Oliveira¹
Anete Charnet Gonçalves da Silva²
Márcia de Oliveira Menezes³

INTRODUÇÃO

No século XX, inicia-se uma movimentação mundial pela inclusão educacional e o respeito a diferença, registrada em documentos mundiais, a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994), e nacionais, como a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que estimulam a reflexão sobre os parâmetros educacionais ao longo da nossa história.

A partir do século XXI, os paradigmas educacionais são questionados e a educação tradicional tem todos os seus alicerces abalados com uma nova visão educacional, na perspectiva da inclusão. Surgem leis mais consistentes e direcionamentos sobre os direitos e deveres dos professores e alunos sob essa nova ótica.

A igualdade, o direito de estar na escola, de participar da escola e de ter uma educação direcionada para as suas particularidades, a adequação do sistema escolar ao aluno e não o aluno ao sistema escolar. Destaca-se nesse cenário a educação sob o aspecto das necessidades educacionais especiais e como agir diante delas. E é nesse contexto que aparecem inúmeras discussões sobre a inclusão no ensino básico e posteriormente no superior.

São inúmeros os trabalhos acadêmicos que tratam da educação inclusiva no ensino básico (CORREIA, 1999; LADEIRA; AMARAL, 1999; CARVALHO, 2004; CARNEIRO, 2007), mas e no ensino superior?

1 Graduada do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: cl-oliveira@outlook.com

2 Professora Adjunta Aposentada da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pesquisadora do GEPECC. Endereço eletrônico: anetecharnet@yahoo.com.br

3 Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pesquisadora do GEPECC. Endereço eletrônico: marciaomenezes14@gmail.com



Uma pesquisa encontrada no documento do Programa Incluir (BRASIL, 2013) registra o crescimento de mais de 350% no número de ingressos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino superior brasileiro, durante o período de 2003 a 2011. Mas será que esses números são referentes apenas a integração ou são efetivos na inclusão? Todos os professores do ensino superior sabem o que é inclusão? Estão preparados para receber esses alunos? Essas indagações permeiam o início e o caminhar desta pesquisa.

No curso de Bacharelado em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista, ingressou no ano de 2014 uma aluna com paralisia cerebral, que diante das leis e direcionamentos para uma educação inclusiva para pessoas com necessidades especiais, cabem as perguntas: essa aluna está se sentindo incluída no curso? Possui dificuldades de interação com colegas de turma e/ou professores? Os professores sentem que suas práticas estão sendo inclusivas? Eles se sentem preparados para práticas inclusivas? Os professores sabem o que é inclusão? Acreditam que a inclusão de alunos com NEE em turmas regulares são efetivas? A instituição preparou e/ou dialogou com os professores antes de receberem a aluna no curso? Eles se sentem preparados para práticas inclusivas? A instituição adaptou o ambiente para receber a aluna? O núcleo de inclusão conversou com os professores antes de receber a aluna na instituição? Como o núcleo de inclusão tomou conhecimento sobre o ingresso da aluna na instituição e o que foi feito a respeito? Essas perguntas serão feitas no decorrer da pesquisa.

De que forma está acontecendo o processo de inclusão de uma aluna com Necessidades Educacionais Especiais (paralisia cerebral) no Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas da UESB, campus de Vitória da Conquista?

Diante dos questionamentos colocados pretende-se analisar o processo de inclusão de uma aluna com Necessidades Educacionais Especiais (paralisia cerebral) no Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas da UESB, campus de Vitória da Conquista, a partir da compreensão de professores e da discente, considerando as características pedagógicas e metodológicas que estruturam o curso.

METODOLOGIA

O presente estudo tem uma abordagem de caráter qualitativo, buscando a opinião



das pessoas sobre o tema que será investigado: a inclusão. Ao trabalhar com a realidade social, leva em consideração que o ser humano se distingue não apenas por suas ações, mas por pensar sobre o que faz e interpretar sobre como age (MINAYO, 2006).

Trata-se de um estudo de caso por ser um estudo profundo e exaustivo de um objeto, segundo Gil (2002), de forma que permita amplo detalhamento de conhecimento. O autor ainda destaca que esse tipo de pesquisa pode ser usado como estudo-piloto para esclarecimento de um campo maior da pesquisa e com mais objetos.

A pesquisa será realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista, no período do primeiro ao segundo semestre de 2017, por meio da aplicação de entrevistas para a aluna com paralisia cerebral, para os professores que já ministraram aulas à aluna e para técnico especializado do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com Deficiência (NAIPD) da instituição.

A aluna se encontra, atualmente, no quarto semestre do curso, e no ato da pesquisa estará no quarto semestre. Foi escolhida para a pesquisa seguindo a recomendação da Declaração de Salamanca (1994) ao inferir que a pessoa com deficiência tem o direito de expressar seus desejos em relação a sua educação, logo, possui o direito inerente de ser consultada sobre o assunto.

Do corpo docente, composto de mestres e doutores, serão selecionados aqueles que já ministraram disciplinas para a aluna e se disponibilizarem participar da pesquisa por meio do termo de consentimento.

O NAIPD foi escolhido devido à necessidade de perceber a posição da universidade quanto ao processo de inclusão da aluna, já que ele é considerado um espaço que gesta, administra e implanta ações que promovem o acompanhamento de alunos com necessidade de Educação Especializada. Atualmente proporciona a seleção de ledores, tradutores, transcritores, intérpretes para alunos cegos e surdos, como também apoia a realização da inscrição do vestibular. Segundo o próprio *site* da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), ele vem auxiliando os colegiados que necessitam de maiores detalhes sobre cada caso de deficiência que recebem (UESB, s.d.).

Para a construção das informações sobre o objeto de estudo foram elaboradas entrevistas semiestruturadas (GIL, 2002; MINAYO, 2009), uma combinação de questões abertas e fechadas, focalizando o tema proposto de maneira que o entrevistador ao abordar o entrevistado tome cuidado com o que pergunta, a forma como pergunta, a linguagem utilizada e a sequência das perguntas, partindo de perguntas básicas até as que revelem a busca do objetivo do estudo (MANZINI, 2003).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o presente estudo tem como foco a



exploração do conjunto de opiniões sobre o tema inclusão, e, para tanto buscará pontos em comum e diversidade de opiniões. De acordo com Bardin (1979 apud MINAYO, 2009), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que busca obter, por meio de um procedimento sistemático, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas dessas mensagens. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos descritos por Minayo (2009) serão considerados como: categorização, inferência, descrição e interpretação.

Para a análise das informações obtidas será utilizada a perspectiva epistemológica de Ludwik Fleck (1935), que sugere que os pensamentos sobre um determinado fato estão condicionados a um coletivo de pensamento que determinam um estilo de pensamento. Nesse sentido, para o autor, o conhecimento está vinculado à dependência de fatores socioculturais e empíricos, que exercem uma influência sobre a realidade social.

O autor ainda acrescenta que essa consciência do estilo de pensamento coletivo quase nunca é percebida pelo indivíduo e que exerce uma coerção absoluta sobre o seu modo de pensar, sendo simplesmente impensável uma oposição.

Esses elementos teóricos (coletivo e estilo de pensamento) associados a estudos de outros autores que também serão considerados para auxiliar na construção e interpretação dos fatos no decorrer da pesquisa são importantes para o entendimento do momento histórico, político, social e econômico em que ocorre o processo de inclusão da aluna na universidade.

Trata-se de um estudo em andamento para a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Ciências Biológicas na UESB.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se com essa pesquisa caracterizar o processo de inclusão de uma aluna com paralisia cerebral, sob a perspectiva dos professores que lecionaram para a aluna, da própria aluna que tem o direito de se manifestar sobre a educação que lhe é oferecida no ensino superior e do núcleo de inclusão da instituição que é o responsável direto pelo processo de inclusão de pessoas com necessidade de Educação Especializada.

Palavras chave: Ensino Superior. Inclusão. Epistemologia de Ludwik Fleck.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/ Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, R. É. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

FLECK, L. **Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010 (Tradução de Georg Ote e Mariana De Oliveira).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LADEIRA, F.; AMARAL, I. **A Educação de Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14. ed., Petrópolis: Vozes, 2006.

UESB. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas**. Vitória da Conquista- BA, 2012.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

UESB. PROGRAD: Pró Reitoria de Graduação. Disponível em: http://www2.uesb.br/proreitorias/prograd/wp-content/uploads/estrutura_prograd_detalhada.pdf. Acessado em: 31/08/2016.



A INVISIBILIDADE DO TRABALHO DA MULHER NA LAVOURA CACAUEIRA

Claudete Ramos de Oliveira¹
Prof^a Dra. Ana Elizabeth Santos Alves²

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é analisar a invisibilidade do trabalho desenvolvido por mulheres trabalhadoras rurais da lavoura cacaujeira, na região de Camacã-BA, bem como as suas trajetórias de vida utilizando suas memórias como recurso. A escolha da temática do trabalho feminino na atividade rural das lavouras cacaujeiras surge por meio das primeiras incursões exploratórias ao campo de pesquisa onde se observa a ausência das mulheres. Não uma ausência física nos espaços, mas uma ausência gerada pela invisibilidade dessas mulheres (esposas e filhas) na atividade produtiva. Nas narrativas dos homens entrevistados, trabalhadores da lavoura, “as mulheres não trabalhavam (ou não trabalham) na produção de cacau, estavam e estão em casa” (Sr. Sergipano – 67 anos³). O que se indaga, então, é sobre quais atividades as mulheres realizavam enquanto “ficam em casa”? E, mais, o seu papel na atividade rural produtiva seria de expectadora?

A materialidade da pesquisa está sendo construída mediante a articulação entre memórias individuais e coletivas, considerando que “as recordações do passado podem mudar com o tempo” (Fentress; Wickham, 1992, p. 113). Ao considerar que as memórias podem mudar, entendemos que também podem não mudar, então estas memórias partilhadas oralmente ou na forma escrita contribuem para organizarmos uma relevante discussão.

E, mais ainda, promover-se-á uma análise sobre o “sujeito sexuado” (Kergoat apud Hirata: 1995, 41) de onde se indaga: os elementos que descaracterizam o trabalho da mulher são os mesmos que produzem a divisão sexual do trabalho nas fazendas produtoras de cacau?

A delimitação espaço-temporal da pesquisa é da década de 1970 (lavoura mais produtiva) até os dias atuais. O marco é a ascensão e declínio da produção de amêndoas de cacau como construtor de relações de trabalho que produziram riquezas e uma

1 Professora de História da Rede Pública do Estado da Bahia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

2 Orientadora. Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Uma das Coordenadoras do Museu Pedagógico da UESB.

3 Neste texto trataremos as entrevistadas e o entrevistado pelos apelidos por elas/ele definidos.



profunda diferença entre as classes sociais assinalada por contradições “naturalizadas”, geradas “mediante a incorporação do trabalho pelo capitalista” através da “compra da força de trabalho” (Marx, 2013, p. 262).

O trabalho feminino, invisibilizado, está inserido na rede de relações da exploração da força de trabalho. A nossa hipótese é que as relações de dominação não são as únicas existentes entre as classes sociais no espaço agrícola de produção de amêndoas de cacau. Há também relações de opressão que denotam a divisão sexual do trabalho invisibilizando a participação das trabalhadoras neste espaço, marcadamente masculino, dado o discurso de que o trabalho nos cacauais é pesado e exige força física, qualidade destinada aos homens.

METODOLOGIA

Para tecer uma rede de significados das relações existentes entre trabalhadores e trabalhadoras rurais, com o objetivo de compreender como estes se situavam e se situam na hierarquia da propriedade fundiária recorreremos às memórias das trabalhadoras. Tal análise está sendo construída segundo uma perspectiva dialética da sociedade, forjada pela cultura cacauera, sem perder de vista a concepção marxiana de que “as ideias da classe dominante são as ideias dominantes” (MARX; ENGELS, 1996, p. 72). Portanto, a configuração das ideias dominantes a partir das condições materiais desenhadas pelos trabalhadores, extraídas de suas memórias, exigem observação constante do pesquisador sobre os sujeitos das memórias: Quem lembra? Lembra o que? Lembra a respeito de quem? Com que objetivo lembra?

Dessa forma, para compreender a realidade social das mulheres que participam da investigação, apresentamos neste texto o resultado da análise de entrevistas abertas e semiestruturadas com cinco mulheres trabalhadoras. A escolha da metodologia corresponde à necessidade de analisar a visibilidade do trabalho feminino na lavoura cacauera por meio de suas memórias. Para tanto, organizamos um roteiro de entrevistas com vistas a obter um conjunto maior de dados, como orienta Minayo (2010, p. 188; 190).

DISCUSSÕES E RESULTADOS



As mulheres relatam que desde a infância sempre estiveram presentes nas lavouras de cacau, ao lado dos pais no exercício de variadas atividades destinadas às crianças como o recolhimento dos frutos do cacau após a derrubada dos frutos das árvores, até as atividades consideradas masculinas como fazer a bongá⁴ ou guiar animais com caçoás⁵ carregados. Outra tarefa, comumente destinada às mulheres, era a de fazer a retirada do limo dos troncos dos cacauais após a colheita para facilitar a próxima florada. Segunda Dada⁶, “eram muitas as mulheres, mais de vinte, que pegavam a “empreita”⁷ para fazer este trabalho e levavam os filhos para ajudar, como minha mãe”.

A submissão à figura do pai autoritário, por meio de muitas lembranças de violência física, é um dos reflexos do conteúdo da presença da figura masculina que detém o “mando” da casa e é extensivo ao espaço do trabalho na roça, onde a figura do patrão, se faz presente através do administrador da fazenda, ou do controlador de turma se confunde com a do pai e, mais tarde, ou não tão tarde assim, à figura do marido (LOBO *apud* SILVA, 2010, p. 24).

As uniões, no espaço agrícola, ocorriam e ocorrem cedo demais para as meninas que aos doze anos, ou menos, assumiam - e ainda assumem, em muitas localidades- a condição de cuidadoras dos irmãos mais novos, de esposas, mães e trabalhadoras. Veem, ao final de cada semana, seu trabalho desvalorizado pela renda inferior ao do companheiro.

As memórias de D. Filó (96 anos), Lete (52 anos), Liu (46 anos), Deo (44 anos) e Dada (43) demarcam as suas trajetórias nos espaços do doméstico, do quintal e da lavoura cacauaieira. Estas memórias colaboram na construção de uma história marcada pela invisibilidade doméstica e social, na qual o homem detém o “status de chefe” e a mulher amealha o título de “rainha do lar”.

Ao recriarem suas memórias, mulheres, de faixa etária tão diversa, relatam as atividades cotidianas trasladadas entre os afazeres da casa, o trabalho rural na produção de cacau e nas plantações do entorno da casa, o cuidado com os filhos e a preocupação permanente com o bem-estar destes, que se resume em “não deixar que nada falte” (D. Filó, Lete).

Nos relatos de cada uma dessas mulheres, a atividade rural na infância não retrata as brincadeiras e jogos inerentes às crianças. A lembrança da mais tenra idade é descrita pela participação nas atividades desenvolvidas na roça como forma de “ajuda” na manutenção da família. A “empreita” negociada pelo pai com o proprietário das terras, por meio de seu administrador, informava sobre o valor a ser pago pela limpeza da roça ou pela colheita dos frutos ao homem

4 Colheita dos frutos que sobram nos pés, os últimos a amadurecer.

5 Balaios de fibra.

6 Uma das entrevistadas.

7 Contrato verbal de trabalho por atividade a ser realizada em área definida. Comumente organizada por “tarefa”, na região definida por 4.356m².



da casa, mas não limitava a participação da família na execução da tarefa. Assim, toda a família passava a ser imbricada na execução da tarefa para que, terminada esta em tempo “otimizado”, poder-se-ia contratar uma nova tarefa.

O trabalho na lavoura era então dividido entre os membros da família, mas as atividades de casa e do quintal estavam sob a responsabilidade da mulher que o distribuía entre as demais crianças femininas do grupo familiar. Dessa forma, desde crianças, as meninas reproduziam o trabalho doméstico invisibilizado e o trabalho rural como extensão deste, pois, sem remuneração, as crianças ouviam de seu pai que “elas comiam e vestiam”, portanto, a “ajuda” se limitava à obtenção destes “benefícios” a elas destinados.

PALAVRAS FINAIS

As memórias das trabalhadoras da lavoura cacaueteira suscitam a necessidade de uma investigação que examine a realidade vivida e vivente das mulheres, no contexto de uma sociedade dividida em classes, na qual promove na vida produtiva e reprodutiva a divisão sexual do trabalho e a invisibilização do trabalho das mulheres.

Palavras-chaves: Trabalho. Memória. Invisibilidade. Divisão sexual do trabalho.

REFERÊNCIAS

FENTRESS, J.; WICKHAM, C. **Memória Social:** novas perspectivas sobre o passado. Trad. Telma Costa. Lisboa, Portugal: Teorema, 1992. 275 p.

GARDEY, D. Perspectivas históricas. In: MARUANI, M.; HIRATA, H. **As novas fronteiras da desigualdade:** homens e mulheres no mercado de trabalho. Tradução Clevi Rapkiewicz. São Paulo: Senac, 2003. p. 37-57.

HIRATA, H. **Divisão – relações sexuais de sexo e do trabalho:** contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho. Brasília: Em aberto, 1995. Ano 15, n. 65, jan./mar. p. 39-49.



HIRATA, H. Tendências recentes da precarização social e do trabalho: Brasil, França, Japão. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. especial, p. 15-22. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eeh/v24nspe1/a02v24nspe1.pdf>. Acesso em março de 2017.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132. Set-dez. p. 595-606.

JELIN, E. **Los trabajos de la memoria**. España: Siglo Veintiuno, 2002. 146 p.

MARX, K. **O Capital**. (V. I). Trad. de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo, 2010. 407p.

MONTESPERELLI, P. **Sociología de la memoria**. Buenos aires: Nueva Visión, 2004. 192 p.

SILVA, M. A. M. Mulheres trabalhadoras rurais: trajetórias e memórias. V. 4. Nº 2. **RURIS**, Set/2004.



DISCURSO E CINEMA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR EM
DETACHMENT

Claudinete Oliveira Sobrinho¹
Janaina de Jesus Santos²

INTRODUÇÃO

O professor é considerado atualmente como o responsável pela educação, já que está diretamente ligado com o ensino escolar e este por sua vez com a socialização e formação da sociedade, entretanto o limitado reconhecimento que lhe é atribuído vem dos próprios alunos que se deparam com a prática do mesmo, em seu dia-a-dia na sala de aula bem como da sociedade como um todo (GATTI, 2009). Assim, somos levados a interrogar como o sujeito professor é produzido nesse espaço e quais são as condições de produção dos discursos na atualidade.

Para tanto, recorreremos à Análise do Discurso, com contribuições de Foucault (1996, 2003), para compreender os conceitos de discurso e enunciados, bem como o método arqueológico para analisar e descrever as camadas mais profundas dos discursos produzidos na obra cinematográfica *Detachment (O Substituto)*, Tom Kaye, Estados Unidos, 2011). Buscamos em Paulo Freire (1996) os estudos na esfera educacional, bem como sobre o professor, para compreender a complexidade da profissão na contemporaneidade. Recorreremos aos estudos sociológicos de Bauman (2013) a fim de perceber as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas e como isso repercute no âmbito educacional. Considerando a materialidade do filme, tomamos os estudos cinematográficos franceses, a partir do teórico Aumont (1996, 1995) para descrever e entender o objeto de nossa análise, composto por planos e cenas que mostram os enunciados em imagens e sons.

Essa pesquisa foi conduzida de modo a investigar os discursos que produzem o sujeito professor no audiovisual do século XXI, tomando como base o filme *Detachment*, buscando identificar os discursos materializados na visualidade fílmica, a partir dos enunciados sonoros e imagéticos; bem como descrever como os planos constituem o

1 Graduada do sexto semestre do curso de Letras com Inglês e suas respectivas Literaturas, na Universidade do Estado da Bahia, UNEB campus VI. E-mail: claudinetesobrinho@outlook.com

2 Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (2014) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp e professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia, UNEB campus VI. E-mail: janainasan@gmail.com



sujeito professor considerando as estratégias da câmera e os planos da cena selecionada; para finalmente analisar a regularidade dos enunciados no audiovisual sobre o lugar do sujeito professor.

Este trabalho pretende contribuir como revisão de alguns conceitos da Análise do Discurso foucaultiana, partindo dessa visualidade fílmica, uma vez que forma uma teia discursiva entre Cinema, Análise do Discurso e a Educação que aponta o sujeito professor como função em produção pelos discursos em circulação. De modo amplo, pretende dar luzes para a reflexão sobre a profissão professor em nossa sociedade por meio de pistas deixadas na ficção, uma vez que pensar sobre os sujeitos no filme, faz-nos pensar em quem somos nós hoje. Esse filme traz uma reflexão acerca da realidade escolar, não só americana, onde foi produzido, mas em esfera mundial, visto ser um fato procedente em diversos países, inclusive o Brasil, onde está sendo analisado.

METODOLOGIA

Com a finalidade de analisar discursivamente o filme, consideramos as reflexões da nova história que propõe definir no documento quais são as unidades discursivas, assim, Foucault (1996, 2013) traz a importância do documento para a história, no que diz respeito à sua análise. Os recursos visuais atualmente constitui de uma linguagem muito recorrente em nossa sociedade, pois além de ser atrativa, se encontra de fácil acesso, decorrendo assim, uma circulação rápida de suas produções. Por isso, nos propomos à investigação desse audiovisual, já que o filme representa um documento para a AD, afinal ele constitui de um lugar onde está inscrito nossos desejos e história.

Para esse estudo utilizamos o método arqueológico, que consiste em uma perspectiva da AD foucaultiana. Assim sendo, ele se baseia na busca por compreender cada detalhe diante de determinado documento. Como dito por Foucault (2013), ao estudar o documento, não compete à história interpretá-lo, nem saber se suas informações são ou não verdadeiras, mas analisar cada detalhe encontrado nesse documento, de modo sistemático para entender sua existência singular. Em seu método arqueológico, Foucault (2013) analisa a relação entre os discursos e campos, como processos e acontecimentos, sempre relacionados com a história.

Assim, para a compreensão dos discursos produzidos nesse audiovisual de 2011, de forma brevedescrevemos a narrativa, depois recortamos uma cena para a análise, em seguida,



foi explorada a materialidade dos enunciados imagéticos, seguidos dos sonoros, e finalmente, foi feita a análise dos discursos encontrados nessa cena mostando os elementos do nosso momento atual na educação.

O filme *Detachment* traz em seu enredo o cotidiano do professor Henry Barthes um professor que, por escolha própria, trabalha como substituto. Mesmo assim consegue uma ótima relação entre seus alunos, estes que por sua vez, se encontram, com problemas sociais comuns, principalmente, problemas de relação familiar. Por outro lado, ele passa por grandes problemas pessoais, especialmente, a doença de seu avô, quem inclusive o deixou com más lembranças de infância. Para superar isso, Henry precisa encontrar um equilíbrio entre resolver suas situações profissionais e pessoais, além de conseguir compreender seus alunos e poder ajudá-los diante das adversidades.

A cena selecionada para esse trabalho foi escolhida por ser um momento no filme em que acontece a interação entre aluno e professor. Nela o professor Henry escreve *assimilate* e *ubiquitous* (respectivamente assimilar e ubíquo, tradução nossa), respectivamente, no quadro e questiona aos seus alunos o significado desses termos. Aos poucos a turma interage de maneira que alguns alunos contribuem na reflexão da aula, nesse momento, todos os alunos estão sentados e prestando atenção à fala do professor.

A cena evidencia Henry ora em primeiro plano, de modo a mostrar seu corpo de modo aproximado, evidenciando sua importância naquele espaço e momento; ora em plano americano destacando as partes que está próximo ao objeto, no caso da pessoa, essa configuração da câmera mostra da cintura para cima. A câmera está em movimento de alternância entre professor e alunos, esse movimento de câmera é chamada de campo e contra-campo (AUMONT, 2003). Ao mostrar os alunos, o plano da câmera é o americano.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a descrição aqui exposta, percebemos a cena como uma representação do que o professor busca atualmente: promover a indagação e reflexão dos alunos para que haja a percepção dos estudantes de que o conhecimento pode ser produzido por eles próprios através da assimilação ubíqua, termos inclusive que foram anotados no quadro pelo professor na cena selecionada. Henry promove mudanças dentro de suas possibilidades como sujeito professor, sua atitude é estimular seus alunos à pensarem sobre seus desejos e necessidades dentro da realidade onde se encontram.

Atualmente, o professor não é visto como o sujeito detentor do saber, mas sim, é



aquele que instrui seu aluno e ambos juntos buscam pelo conhecimento. Como salienta Freire (1996), o professor é quem cria condições e dá subsídios ao aluno, para que ele dentro de seu contexto e saberes, possa construir seu próprio conhecimento. Na cena selecionada, uma das estratégias da câmera, faz uma alternância entre professor e alunos, mostrando assim a importância de ambas as partes, bem como a necessidade desse diálogo conjunto para a produção dos saberes.

Dessa maneira, outro desafio da educação atual é trazer como exercício a reflexão e indagação de todas as informações que surgem o tempo todo, já que não consiste em verdades absolutas (BAUMAN, 2013), mas na busca constante na compreensão desse mundo que nos cerca (HERNANDEZ, 1998), e assim, transformar essas informações em conhecimento. Como mostrado pelo professor no filme, há a produção do discurso no qual o docente deve estimular seu aluno a pensar e refletir sobre tudo, pois dessa maneira, fazendo uma relação com as informações que chegam com o conhecimento já adquirido, há a concretude do saber.

Dessa maneira, a cena selecionada evidencia alguns desses discursos, entre eles: que o sujeito professor é tido como facilitador de saberes; a reflexão crítica, como um recurso de aprendizagem eficaz para seus alunos e por fim, essa busca pela assimilação de todas as informações que chegam, discurso esse decorrente do nosso momento social atual, uma vez que, tudo acontece muito rápido; a mudança de conjuntura do conhecimento. Estamos em uma época onde as informações chegam e por poucos minutos não são mais válidas, dessa maneira, como diz Bauman (2013) as verdades são facilmente descartadas, por isso a importância da absorção das informações.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento desse trabalho possibilitou a análise dos discursos que estão presentes nesse filme tal como na atualidade dentro do contexto escolar, discursos esses que produzem e são produzidos pelo sujeito professor. Enquanto sujeito professor, Henry produz o discurso que ali lhe é permitido.

Percebemos como regularidade os planos primeiro plano e plano americano, para evidenciar os alunos e o professor. Tais enunciados revelam a importância do sujeito professor e como sua relação acontece com o aluno na produção do conhecimento, já que ambos buscam juntos a construção do saber.

Por fim, percebemos que tais discursos evidenciam o sujeito professor como



colaborador na procura pelo saber significativo, porém mais que isso, é um sujeito que procura através do conhecimento e da reflexão crítica, guiar seu aluno para a realidade, tudo isso, para possibilitar o acesso e a preparação para a vida. É importante notar que o próprio conhecimento mudou de condições, assim sendo valorizado atualmente é o saber da assimilação, que vem por meio da construção e do pensar crítico do aprendiz.

Palavras-chave: Discurso. Educação. Enunciado. Professor.

REFERÊNCIAS

AUMONT, J.; BERGALA, A.; MARIE, M.; VERNET, M. A estética do filme. Tradução de Marina Appenzeller. 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

_____. Dicionário Teórico e Crítico de Cinema. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. 7. ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2003.

BAUMAN, Z. Sobre Educação e Juventude: Conversas com Riccardo Mazzeo. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

Detachment, Direção: Tony Kaye, Estados Unidos, 2011. 97 minutos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wojli-L4yek>> acesso em 20 de nov de 2016.

FERNANDES, C. A. Análise do discurso: Reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FOUCAULT, M. A Arqueologia do Saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. A ordem do discurso. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

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

GATTI, Bernadete. BARRETO, Elba de Sá. (orgs) Professores no Brasil: impasses e desafios. Brasília, UNESCO, 2009

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998

SARAIVA, K & VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. Educação & Realidade, 34(2), mai/ago, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300>.



MEMÓRIA E GERAÇÃO EM BELCHIOR

Cláudio Eduardo Félix dos Santos¹

INTRODUÇÃO

O objetivo desta comunicação é discutir de que modo as categorias memória e geração se expressam na obra de Belchior, especificamente em canções que integram o álbum *Alucinação*, lançado em 1976.

Este resumo é um excerto da pesquisa matricial que se debruça sobre a memória e história das ideias e experiências não-dominantes no campo da educação e da cultura no Brasil.

METODOLOGIA

“o materialismo é um dos fundamentos da música de Belchior. Seus grandes inimigos são os escapistas, os fugidios, aqueles que diante das crenças metafísicas falam de uma verdade reconciliada, feliz” (SATORELLI, 2016). De fato, essa caracterização do pensamento de Belchior é perceptível em muitas de suas canções e entrevistas. Na canção *Alucinação* esse aspecto é bem marcante:

Eu não estou interessado em nenhuma teoria /em nenhuma fantasia /
nem no algo mais./ nem em tinta pro meu rosto / oba oba, ou melodia/
para acompanhar bocejos / sonhos matinais / eu não estou interessado
em nenhuma teoria / nem nas coisas do oriente / romances astrais / a
minha alucinação é suportar o dia-a-dia / e meu delírio é experiência com
coisas reais. (BELCHIOR, 1976 a)

¹ Doutor em Educação (UFBA). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Departamento de Filosofia e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Pesquisador do Museu Pedagógico Padre Palmeira (UESB) no qual coordena o Grupo de Pesquisa: Estudos Histórico-Críticos em Educação (GPEHC). Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação. Endereço eletrônico: cefelix2@gmail.com



O materialismo histórico é uma perspectiva de análise, interpretação e tradução da realidade visando a apreender o movimento do real para buscar a maior fidedignidade ao objeto estudado. Neste sentido busco me aproximar da obra de Belchior tentando captar a obra e depoimentos do mesmo a relação entre memória e geração como elementos da crítica social e da estética deste artista.

Na pesquisa em desenvolvimento tomo como fontes de pesquisa os discos gravados nos anos 1970 e 2008, entrevistas concedidas por ele a programas de televisão e artigos em revistas e blogs produzidas sobre o mesmo. Neste texto em particular a referência são canções do disco “Alucinação”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste resumo, para expor a relação entre memória e geração, escolhi o Disco “Alucinação” que foi lançado em 1976. Com 41 anos de história esse LP é um trabalho tão marcante que muitas das canções ali gravadas² acompanham a carreira do autor e de várias gerações até os dias de hoje, o que faz de Belchior uma referência no meio musical e um clássico contemporâneo.³

O professor Pasquale Cipro Neto ao entrevistar Belchior no ano de 1999 apresentou o referido compositor da seguinte forma: “(...) você fez a minha cabeça quando explodiu na década de 1970 com aquelas obras primas. Cruz credo, ave Maria! **Nossa geração** deve muito a você, a essa capacidade de entender todo esse flash back do Brasil, da cultura... de trás para a frente” (NOSSA LÍNGUA PORTUGUESA).

Pela forma e conteúdo que o apresentador se refere ao convidado, trata-se de um elogio e reconhecimento a um artista que conseguiu expressar os conflitos, os anseios, os dramas da juventude pertencente a uma determinada geração.

De acordo com Magalhães (1999), uma das mais sutis expressões de mudanças e diferenças sociais são as decorrentes das relações entre as gerações. A referida autora observa que geralmente a sociedade não questiona o forte reflexo que estas diferenciações provocam sobre o curso da vida das pessoas, de como a idade é um mecanismo fundamental que determina a maioridade civil, o início da vida escolar, a entrada no mercado de

2 Estão neste álbum as canções: Apenas um rapaz Latino Americano, Velha roupa colorida, Como nossos pais, Alucinação, A palo seco, fotografia 3x4.

3 Um exemplo para ilustrar essa afirmação foi gravação das músicas do disco “Alucinação” - por meio do projeto “ainda somos os mesmos” - com versões de jovens músicos brasileiro no ano de 2016 tendo por produtor Jorge Wagner.



trabalho, etc.

Geração está associada a pertencimento e o que a define são as similaridades temporais ou as diferenças temporais vinculadas coetaneamente o que faz com que em um dado período de tempo os integrantes de uma geração vivenciem as similaridades da cultura, transformando-a ou conservando-a. (idem).

Uma geração, de certo, produz e reproduz suas memórias marcada pelas condições materiais de produção da existência que se desdobram nas subjetividades e individualidades. Neste universo, a memória é produzida baseada nas experiências, nas lembranças, nas visões de mundo tendo na história – entendida como produção social da vida no tempo - o terreno material, saturado de contradições e lutas que dão base para a construção da imagem por evocação daquilo foi atentado, sentido e percebido pelo indivíduo ou pelo grupo social ao qual pertence.

Segundo Luria (1991, p. 39) a memória enquanto “o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior” dá aos seres humanos a capacidade de “acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios”.

A memória, enquanto função psíquica e fenômeno histórico-social, é profundamente marcada pelos aspectos afetivo e cognitivo. Se por uma lado ela se configura como dispositivo de acesso aos vestígios da experiência anterior que possibilita desenvolver o conhecimento objetivo do mundo; por outro, quando falamos das experiências sociais e culturais, a carga de emoção que afeta a experiência de quem vive pessoalmente ou teve contato com a experiência pela interpretação de outros, deixa marcada na “parede da memória” lembranças que machucam, que confortam, que impulsionam ou estancam atitudes e sentimentos individuais e coletivos. Na arte e no artista isso é algo bastante presente.

Ouvir Belchior, percorrendo a trajetória de sua obra, lendo suas letras e tocando suas melodias me levaram a formular a seguinte proposição: Belchior é um dos compositores da música brasileira que melhor conseguiu e consegue expressar os dramas de uma geração de jovens e da própria classe trabalhadora mesclando muitas experiências e lembranças pessoais guardadas na “parede” da sua memória - e da de parcelas de jovens da década de 1970 - captando e traduzindo em forma de poesia-cantada a subjetividade das relações sociais enredadas no interior de um modo desumanizador de produção da vida.

O compositor elabora a sua arte mediada por uma visão crítica de mundo que se expressa, como canta Belchior (1976 b), num “canto torto (que) como faca corta a carne de vocês”. Essa perspectiva se explicita, por exemplo, neste depoimento:



O que vejo no mundo não posso gostar por ser uma pessoa atenta, uma pessoa consciente e uma pessoa com uma sensibilidade mais a flor da pele. Eu tenho uma dificuldade muito grande de reconhecer no mundo como o de hoje um lugar adaptado, adequado para que o homem, principalmente o homem comum, possa desenvolver suas qualidades, sua sensibilidade, as suas possibilidades (BELCHIOR, 1983).

Essa afirmação acompanha a percepção clara tanto da natureza da alienação, quanto do momento sócio-histórico que o Brasil vivenciava em meados da década de 1970.⁴

Minha hipótese de trabalho é que Belchior utiliza as “memórias comuns” como uma de suas marcas e recursos para criticar as relações alienadas e alienantes do mundo e se aproximar do público por meio de sua arte. A noção de memórias comuns é típica do período da massificação da comunicação, que no Brasil tem na década de 1970 um forte impulso. Segundo Sá (2007, p. 293), essas memórias são como “coleções de muitas memórias pessoais acerca de um objeto, construídas independentemente uma das outras”. Por força da vivência, em um mesmo tempo, pessoas diferentes, que não fazem parte de um mesmo grupo, classe, etnia são expostas aos fatos e deles guardariam aproximadamente as mesmas lembranças. Os meios de comunicação de massa têm tido um importante e decisivo papel na homogeneização das memórias e na criação de memórias comuns.

Acredito que a canção “Como nossos pais” é uma expressão dessas memórias comuns. Segundo Belchior essa música surgiu da vontade explícita, direta, e mesmo amarga de desenvolver uma reflexão sobre a condição sempre mutante do jovem **na era da comunicação** e com todo o comprometimento político que essa mudança acarreta. (BELCHIOR, 1983).

A referida composição ultrapassa a mera narrativa do conflito de gerações (intergeracional) provocando o próprio conflito intrageracional e individual do jovem que vive num mundo cada vez mais esvaziado. Neste sentido ele provoca: “Já faz tempo eu vi você na rua / cabelo ao vento, gente jovem reunida”. E na sequência faz uma excepcional construção metafórica: “na parede da memória / essa lembrança é o quadro que dói mais”. (BELCHIOR, 1976 c). Interessante como ele trabalha com o conceito de memória para além da lembrança. A lembrança é um quadro, uma parte de um conjunto da memória comum de uma geração que, em algum momento lutou, mas que por algum motivo “está

4 A luta conta a ditadura, o processo de luta pela reabertura política, a crise econômica, a intensificação da migração de nordestinos e nortistas para o sudeste do país, o aumento da urbanização, o acesso e a luta pela escola pública, a arte; os primeiros movimentos de massa de reorganização da classe trabalhadora no âmbito sindical, popular e na política partidária.



em casa / guardada por Deus / contando seus metais”.

A parede da memória, onde estão expostas e guardadas as lembranças e inspirações do compositor se configura enquanto dispositivo de conhecimento do passado que não se esgota no próprio passado como um enquadramento. Apesar do amargor e da dureza das letras deste compositor, há centelhas de esperança, uma síntese positiva que Belchior expressa em versos como estes:

Você me pergunta pela minha paixão / Digo que estou encantado com
uma nova invenção / Eu vou ficar na cidade, não vou voltar pro sertão /
Pois vejo vir vindo no vento o cheiro da nova estação. / Eu sinto tudo na
ferida viva do meu coração. (...) / “Mas é você que ama o passado e que
não vê que o novo sempre vem”. (BELCHIOR, 1976 c).

Em outra canção do disco *Alucinação* há uma referência a experiência do compositor que se incorpora a parede da memória de uma geração (memórias comuns). Em *Fotografia 3x4* ele declama:

eu me lembro muito bem do dia em que eu cheguei/ jovem que desce do
norte pra cidade grande / Os pés cansados e feridos de andar légua tirana/
E lágrima nos olhos de ler o Pessoa e ver o verde da cana.”(BELCHIOR,
1976 d)

Esta música traz uma marca profunda em termos de experiência e memória comum de uma geração de jovens que migravam do Nordeste trazendo em sua forma um conteúdo intencional de identificação do autor com esses jovens:

a minha história é talvez igual a tua / jovem que veio do norte, que no sul
viveu na rua / e que andou desnorteado, como é comum no seu tempo
/ e que ficou desapontado, como é comum no seu tempo / e que ficou
apaixonado e violento como você / eu sou como você / eu sou como você
/ eu sou como você que me ouve agora. (idem)

CONCLUSÃO

A conclusão parcial é de que a obra de Belchior realiza uma construção estética da mais alta qualidade. Nessa investigação exploramos dois temas muito caros a esse autor: a geração e a memória as quais, a meu ver, se articulam à luta política do artista em seu



esforço por provocar reflexões contra a opressão do ser humano e seu esvaziamento em um mundo marcado pela alienação (desumanização). Um artista com notas dissonantes em relação ao senso comum da música comercial e mesmo daqueles que se reivindicam progressistas ou críticos. Não se trata de um compositor e cantor de canções de protesto ou meramente romântico, mas de um artista/artesão da música que exerce seu ofício lançando mão de letras profundas e melodias que produzem, de fato,“(…) uma arte viva. Uma arte que tente chegar até as pessoas. (...) uma arte que tenha categorias estéticas agressivas, fortes. Canções que entrem pelos nossos ouvidos. Palavras, formas que entrem pelos nossos olhos” (BELCHIOR, 1983).

Palavras-chave: Memória. Geração. Música. Belchior.

REFERÊNCIAS

BELCHIOR, Antônio Carlos Gomes. Alucinação. In: BELCHIOR. **Alucinação**. São Paulo: Polygram, 1976a.

_____. A Palo seco. In BELCHIOR. **Alucinação**. São Paulo: Polygram, 1976b.

_____. Como nossos pais. In: BELCHIOR. **Alucinação**. São Paulo: Polygram, 1976c

_____. Fotografia 3x4. In: BELCHIOR. **Alucinação**. São Paulo: Polygram, 1976d

_____. Entrevista. In: **Vox Populi**. São Paulo: Tv Cultura, 1983. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TO9bMJP8-rw>. Acesso em 10/10/2016.

NOSSA LINGUA PORTUGUESA. Apresentação Pasquale Cipro Neto. São Paulo: Tv Cultura, 1999.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral: atenção e memória**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. (Volume 3).

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. **A trajetória das gerações brasileiras nascidas entre 1926 e 1975; um estudo sociodemográfico**. 1999. 288f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, São



Paulo, 1999.

SÁ, Celso Pereira de. **Sobre o campo de estudo da memória social:** uma perspectiva psicossocial. Disponível em www.scielo.br/prc. Acesso em 02/02/2017.

SARTORELI, Alberto. **O belchior que a crítica vulgar não viu.** In: Pragmatismo Político. 23 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/09/belchior-critica-vulgar.html>. Acesso em 09/04/2017.



A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E DOS CURSOS DE LICENCIATURAS NO BRASIL

Cláudio Wilson dos Santos Pereira¹
Leila Pio Mororó²

INTRODUÇÃO

A Lei de criação dos Institutos Federais – IFs - (Lei 11.892/08) determina em seu artigo 7º, alínea b, que entre seus objetivos está a viabilidade da oferta de cursos de licenciatura, de modo particular, para as áreas de “ciências e matemática”, estabelecendo no artigo 8º, o percentual de 20% do total de vagas ofertadas para as licenciaturas. Com a expansão, portanto, dos Institutos Federais nos anos que se seguiram a sua criação, a interiorização dos cursos das licenciaturas se constituiu em uma particularidade da política dessas instituições de ensino técnico federal e da própria política de formação de professores no país.

A decisão em atrelar a formação de professores aos Institutos Federais tem como fonte, entre suas origens, o estudo realizado por conselheiros da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB/2007), o qual aponta para o problema do *déficit* do número de professores para o Ensino Médio e recomenda nas proposições finais precedência emergencial na formação de professores, de modo particular, nas áreas de ciências naturais e exatas, nas quais a deficiência de formação era, naquele momento, mais acentuada (BRASIL, 2007).

Para Freitas (2007), essa escassez não pode ser caracterizada como um problema conjuntural ou apenas emergencial, mas sim como um problema estrutural, crônico que tem, na sua materialidade histórica, a desresponsabilização do Estado com a educação pública e com a formação de professores, os programas emergenciais de formação como complementação pedagógica aos bacharéis, bolsas para estudantes de pós-graduação atuarem nas escolas públicas, flexibilização e aligeiramento da formação. Na análise

1 Mestre em Educação Pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2017). Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IFNMG - Campus Januária, Brasil. Endereço eletrônico: claudiowilson.cba@gmail.com

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



de Frigotto (2010, p.190), “Esses mecanismos estão inter-relacionados com outros decorrentes da forma de capital monopolista ao articular a escola de acordo com suas necessidades e interesses”. Aproveitando, dessa forma, da estrutura organizacional das instituições que deram origem aos Institutos Federais, a partir de 2008, o governo federal instalou o que poderia ser classificado como um *novolocus* de formação de professores, na tentativa de corrigir as distorções em relação à política educacional em geral, e, de modo particular, em relação à política de formação de professores.

Vale a pena ressaltar que desde 2004, antes, portanto da criação dos Institutos Federais, já era permitido que várias unidades da Rede federal ofertassem cursos de licenciaturas. Desta forma, foi identificada a existência de 103 cursos de licenciaturas desde 2008 nos IFs. Comparando a 2016, essa quantidade de cursos preexistentes à criação dos IFs, corresponde a 21% do total, indicando que, após a criação dos Institutos Federais, houve um crescimento de aproximadamente 400% em oito anos.

O presente trabalho apresenta os números de crescimento da formação de professores a partir da expansão dos cursos de licenciaturas nos Institutos Federais de educação. Esses dados foram produzidos a partir da pesquisa realizada sobre a implementação da política de formação de professores e a inserção dos cursos de licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia realizada no âmbito do mestrado em educação.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que tem como método de interpretação o Materialismo Histórico Dialético - MHD. Os instrumentos para coleta de dados foi a entrevista e a análise documental. Os sujeitos da pesquisa foram os professores que participaram do processo de implantação e elaboração dos projetos dos cursos de licenciatura do IFNMG nos campi de Januária e Salinas, estado de Minas Gerais. No universo de sujeitos que atuam nas licenciaturas, foram ouvidos 14 professores que atenderam aos critérios estabelecidos.

Este texto recorta apenas os dados levantados a respeito da expansão dos cursos de licenciatura, dando destaque ao que pensam os sujeitos envolvidos na investigação sobre essa questão em específico.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao todo no país, entre os anos de 2008/2009 foram criados 38 Institutos Federais distribuídos em todos os estados. De acordo com os dados da Rede Federal³, vinculados a esses 38 institutos, até o ano de 2016 eram 644 campi em funcionamento. Em 2002 existiam no Brasil apenas 140 escolas técnicas. A reorganização em Institutos Federais, portanto, representou um salto, ao menos quantitativo, com a construção de mais de 500 novas unidades até 2016. É neste contexto de criação e de expansão dos Institutos que a política de formação de professores se insere. Segundo o sítio eletrônico do MEC, disponibilizado pelo acesso ao Sistema e-Mec. Existem quatrocentos e noventa e três (493) cursos de licenciaturas distribuídos pelos 38 Institutos Federais. Desses, foram identificados cinquenta cursos de licenciatura profissional (um percentual de 10%) e quatrocentos e quarenta e três (443) cursos de formação de professores para a educação básica (correspondente a 90% do total).

A formação de professores para a educação básica nos IFs apresenta outras variáveis, como, por exemplo, o atendimento às modalidades de ensino da educação no campo, educação indígena e a pedagogia bilíngue, no total de dezesseis cursos (o que representa 3,2% da oferta dos cursos de licenciatura dos Ifs). Além dessas, oferece dois (2) cursos de dança como segunda licenciatura, dois cursos de complementação pedagógica, dois cursos de formação docente para a educação básica, dois cursos que se configuram programa em formação pedagógica para a educação básica e sete cursos de formação pedagógica para a educação profissional. Todos estes cursos são direcionados para os professores da Educação Básica e Educação Profissional que já atuam em sala de aula. Tais cursos (15 no total) constituem 3% dos cursos de licenciatura.

Tem ainda os cursos relacionados à expressão cultural e artística (13) que correspondem a 2,6%. Compõem este quadro: Artes Cênicas/Visual (4), Dança (3), Música (4) e Teatro (2).

Na área de linguagem, além da pedagogia bilíngue, já mencionada acima, constatou-se uma quantidade significativa da oferta destes cursos, são vinte e nove (29) cursos, 5,9% do total (Letras Português são catorze cursos; Letras Espanhol, oito cursos, considerando Letras Português/Espanhol; Letras Inglês sete, levando em consideração Letras Português/Inglês). Nas áreas de ciências humanas e sociais contabilizam no total

3 Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br>: acesso em 19/10/2016.



vinte e sete (27) cursos, 5,7% da totalidade dos cursos ofertados pelos Institutos Federais, sendo: onze cursos de Geografia, onze de Educação Física, quatro de Ciências sociais e um (1) de História.

As áreas consideradas prioritárias e que foram determinadas como tais em lei, contam com trezentos e dezessete (317) cursos (64,3%), sobrepondo-se, assim, às demais áreas e apresentam diferentes arranjos e nomenclaturas, seja em subáreas integradas ou interdisciplinares: Ciências da Natureza (5); Interdisciplinar em Ciências Naturais: Química, Física e Biologia (7); Ciências Naturais: Química (1); Ciências Naturais: Biologia e Química (1); Ciências da Natureza e Matemática (1), com um total de quinze cursos, 3%. Os cursos dessas áreas no formato tradicional (Biologia, Matemática, Física e Química) somam o quantitativo de 302 cursos, assim distribuídos: Biologia/Ciências Biológicas, com 64 cursos (13% do total), presente em 30 IFs, o que corresponde a 79% das instituições; o curso de Física, presente em 30 Institutos (79% dos IFs, com sessenta e oito cursos), o que corresponde a 13,8% de todos os cursos; o curso de Matemática com a mesma representação dos cursos de Física e Biologia nos IF (em 30 institutos) tem 90 cursos, com um percentual de 18,2%. O curso de química tem oitenta cursos (16,2%), é o que está mais bem distribuído entre os IFs, pois está presente em trinta e cinco (35) instituições, com um percentual equivalente a 92%.

Na perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, entre os fatores de implementação dessas licenciaturas nos Institutos Federais estaria a expansão do ensino técnico e tecnológico. Do mesmo modo, a implementação dos cursos de licenciatura no IFNMG foi uma determinação legal da política de formação de professores nestas instituições que trouxe desafios para os implementadores locais. Nestes, no jogo de disputa, tiveram que superar a barganha, o dissenso e os desafios que passaram pela rotatividade de professores, falta de profissionais capacitados, falta de estrutura, acervo bibliográfico, alterações de matrizes, ausência de pessoal técnico administrativo, morosidade nos processos licitatórios e nos concursos públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura desses dados nos possibilita compreender a relação da inserção das licenciaturas com a expansão da educação profissional tecnológica. Verifica-se, a partir de 2006, iniciou um processo de expansão desta modalidade de ensino, culminando



a partir de 2008 com a criação dos Institutos Federais e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, técnica e tecnológica, o qual veio a ampliar a oferta de cursos, em nível de graduação para os cursos de licenciatura, bacharelado e tecnologia.

Por fim, cabe ressaltar que a determinação legal de inserir os cursos de licenciaturas na política de criação dos IFs constitui como uma tentativa do governo de querer aproximar os lugares historicamente relegados à exclusão, ao abandono e ao esquecimento das políticas de educação do Estado dos centros de formação e de expansão tecnológica e profissional. No entanto, essas medidas apriorísticas são apenas estratégias de corrigir defeitos da ordem estabelecida, sem se comprometer com as determinações estruturais da sociedade que permanecem intactas e inalteráveis sob a lógica de um sistema de produção.

Palavras-chave: Política de formação de professores. Licenciaturas. Institutos Federais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Escassez de Professores no Ensino Médio:** Propostas estruturais e Emergenciais. Brasília: CNE/CEB, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutividade:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista / Gaudêncio Frigotto. – 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.



CONSTRUÇÃO DE SABERES AMBIENTAIS A PARTIR DAS MEMÓRIAS DO RIO POXIM

Claudionete Candia Araujo¹
Letícia Menezes Santos²
Sônia de Souza Mendonça Menezes³

INTRODUÇÃO

Os primeiros registros da Educação Ambiental (EA) são de meados da década de 60, porém só foi reconhecida internacionalmente em 1977 na Conferência Intergovernamental sobre EA, em Tbilisi, na Geórgia, União Soviética. Sendo essa conferência um marco importante para as primeiras reflexões sobre o papel educativo dessa temática para o desenvolvimento da sociedade (BRASIL, 2014).

As discussões acerca deste assunto surgem carregadas de críticas ao capitalismo, pois trazia consigo reflexões sobre as práticas e transformações mundiais que o homem estabelece nas suas relações socioespaciais com o meio no qual vive.

No Brasil a EA somente surge em 1973 a partir do Governo Federal com a primeira Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema), mas no início dos anos 70 professores, estudantes e algumas escolas já realizavam algumas ações educativas de forma isolada. Somente em 1981 é que surgem as políticas públicas e incentivo a ações coletivas, sendo estabelecido a Lei 6.938 no qual a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) determina “a necessidade de inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade, com o objetivo de capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 2014, p. 15).

Ainda com ações e debates voltados para a conservação dos recursos naturais em 1984 é criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), ao longo dos

1 Mestranda do curso de Pós-Graduação em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Endereço eletrônico: claudionetecandia@hotmail.com

2 Graduanda em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe, Brasil. Endereço eletrônico: let.turismo@gmail.com

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



anos vários encontros nacionais e internacionais são realizados com pautas voltadas para as questões ambientais e debates dentro das academias fomentaram na ampliação e produção acadêmicas sobre as questões ambientais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 passa a propor “uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (BRASIL, 1997, p. 12). Surgindo assim os temas transversais e dentre eles sugere-se trabalhar o Meio Ambiente, no qual devemos proporcionar aos alunos momentos de reflexão e discussão sobre o seu papel de agentes transformadores no espaço no qual vivem.

A educação ambiental é definida por Loureiro (2003) como sendo,

Uma práxis educativa que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes capazes de possibilitar o entendimento da realidade devida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Contribui para a implementação de um padrão civilizacional distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza. (LOUREIRO, 2003, p. 38).

Para o autor se faz necessário que a educação incentive o sujeito a uma análise reflexiva sobre as reais condições no qual vivemos, como nossos hábitos consumistas e de apropriação do meio de forma desgovernada, em que tem levado a destruição da natureza e conseqüentemente a do homem.

Nesta perspectiva o grupo de pesquisa formado por 15 alunos distribuídos entre o Ensino Fundamental e Médio do Colégio Estadual Professor Joaquim Vieira Sobral, acompanhados da professora regente da disciplina de Geografia turno matutino, tem realizado estudos sobre as memórias do Rio Poxim. O objetivo do trabalho é compreender a percepção da comunidade sobre a temática do meio ambiente no passado e no presente a partir do estudo fundamentado em informações coletadas dos moradores mais antigos e do olhar geográfico dos discentes no bairro Jabotiana em Aracaju/SE.

Este estudo justifica-se pela importância de conduzir no âmbito escolar debates que despertem nos alunos o interesse em compreender as relações socioespaciais, que ocorrem no seu cotidiano e sua relação com o passado associado às memórias e sentimentos dos moradores com a problemática acerca dos impactos ambientais no rio Poxim.

O rio Poxim, que é considerado um dos principais cursos d'água da bacia hidrográfica do rio Sergipe, se torna vítima das intervenções humanas,



principalmente no trecho do bairro Jabotiana, situado na zona oeste da cidade de Aracaju. A destruição da vegetação natural, o lançamento de efluentes domésticos, o despejo de resíduos sólidos e o aterramento dos mangues na região do estuário, em virtude principalmente da ocupação habitacional desordenada, representam sérios impactos ao meio natural” (DALTRO FILHO *et al.*, 2014, p. 1).

Daltro Filho et al. apontam as principais causas que contribuem para a degradação ambiental no entorno do Poxim, aspectos esses que estão presentes no cotidiano dos discentes e da população que ali vivem. Desses fatores percebemos que o crescimento urbano desordenado e as atividades antrópicas são os principais causadores dos impactos ambientais neste espaço, alterando consideradamente a paisagem natural.

Os estudos realizados visam proporcionar um diálogo de saberes entre o passado aqui representado pelas memórias dos moradores mais antigos do bairro Jabotiana e o presente pela observação e compreensão dos espaços geográficos dos alunos.

A partir das histórias oralizadas dos moradores mais antigos é possível permitir a construção do conhecimento acerca da educação ambiental, neste processo esses moradores “são portadores da memória e possuem o olhar do processo de construção histórica. Tais marcadores são fundamentais para a compreensão da realidade local” (SANTOS, 2008, p. 2961). Ou seja, a relação que existe entre o homem e a natureza é perceptível nas histórias, na memória e nas práticas dos moradores, onde é possível aos alunos identificarem as mudanças ocorridas ao longo dos anos.

O diálogo é uma das condições para a EA, pois assume o papel de conectar saberes e sujeitos, independentemente do gênero, idade ou classe social daqueles que dele participam. Mas também instiga os cidadãos a assumirem a responsabilidade com o próximo, em um contexto no qual se estabelece uma relação de cuidado com as gerações futuras. (SANTOS, 2008, p. 2962)

Os diálogos e as vivências socioeducativas ligadas ao meio ambiente não depende das características dos sujeitos envolvidos, mas do vínculo estabelecido entre o homem e a natureza, permitindo assim a EA no âmbito escolar e sendo responsável pela formação e autonomia dos alunos envolvidos e a sua capacidade crítica no exercício da cidadania.

METODOLOGIA



A pesquisa envolve um grupo de alunos distribuídos entre o Ensino Fundamental e Médio do Colégio Estadual Professor Joaquim Vieira Sobral, bolsista do PIBID, professora regente e professora orientadora do departamento de Geografia da Universidade Federal de Sergipe. No primeiro momento foi feita uma pesquisa documental, revisão teórica, histórico por meio de livros, artigos, jornais, revistas, monografias, dissertações e teses vinculadas a temática. Em seguida foi realizado um trabalho de campo no bairro Jabutiana com os alunos envolvidos, possibilitando aguçar o olhar geográfico da paisagem local às margens do rio Poxim e seu entorno.

Como parte da pesquisa, houve a participação da comunidade escolar no evento “Caminhada Ecológica” que acontece há 15 anos no bairro, onde envolve sociedade formal e não formal do bairro, com o objetivo de sensibilizar a população para a problemática ambiental e para a retomada de hábitos sustentáveis.

Em virtude dos dados apresentados até o momento da pesquisa, estão sendo estudadas ações educativas de sensibilização à comunidade escolar, dentre elas vale citar uma dinâmica onde envolva morador antigo do bairro (preferencialmente um parente como pais ou avós) para uma roda de conversa objetivando criar um canal de diálogo entre as diferentes gerações através dos saberes nas diferentes temporalidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostraram até o momento, a relação distante entre as gerações pesquisadas, onde o morador mais jovem (aluno) tem uma visão do ambiente onde vive como um espaço transformado e degradado com pouca ou nenhuma possibilidade de recuperação. Enquanto isso, para o morador antigo (pais e avós) a relação com o rio e seu entorno, é recheada de lembranças e histórias de um passado que foi formado a partir de uma proximidade entre as famílias e dessas com o ambiente onde dele era retirado apenas o necessário para sobrevivência. Mesmo que a lembrança corresponda a um acontecimento distante no tempo, o contato com as pessoas que também viveram aquelas situações, ou com os lugares em que elas aconteceram permite a rememoração daqueles fatos, numa relação entre memória individual e memória coletiva. Isso mostra que “a representação das coisas evocadas pela memória individual não é mais que uma forma de tomarmos consciência da representação coletiva relacionada às mesmas coisas” (HALBWACHS, 2006, p. 61).



Nesse sentido, ficou destacado que o espaço era utilizado para o cultivo de coco da bahia, plantações de subsistência das famílias e criação de animais. Como destaque frequente às entrevistas, percebeu-se que na memória dos moradores antigos estão enraizados os momentos de lazer, descontração, sustento e religiosidade com relação ao rio Poxim. Famílias eram reunidas nos finais de semana para banhar-se nas águas límpidas do rio sendo compartilhada tal atividade por grande parte dos moradores locais. Há também evidências de lendas e contos sobre o local envolvendo a religiosidade de um povo. “A água lava e limpa a alma” conforme relato de morador.

Cabe ressaltar a importância da pesquisa para resgatar memórias caladas/abafadas pelo processo de ocupação desordenada em um ambiente que fora no passado motivo de alegrias e sentimentos.

CONCLUSÕES

As lembranças e sentimento impressos pelos sujeitos da pesquisa, remetem às memórias construídas no seio familiar e que estão sendo apagadas pela falta de interação entre jovens e população mais velha. O processo de urbanização acelerada tem levado a sociedade a colocar vendas invisíveis sob o olhar dessa nova geração, que acaba deixando de lado sentimento de pertencimento com o seu local de morada.

Construir uma identidade, é também (re)construir sua história. Levando em consideração os relatos e resultados adquiridos na pesquisa, conclui-se que há uma necessidade de ressignificar o passado resgatando memórias dos moradores mais antigos do bairro relacionando esses saberes a realidade vivida, proporcionando assim uma troca de conhecimentos para que o aluno, sujeito desse processo compreenda as transformações ao longo do tempo.

Palavras-chave: Educação ambiental. Memória. Rio Poxim. Geografia.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. **Educação Ambiental:** por um Brasil sustentável. Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental, Diretoria de Educação Ambiental. 4. ed. Brasília, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DALTRO FILHO, J.; FONSECA, L. M.; NOU, G. C. G.; NOBRE, F. S. M. Aspectos gerais sobre a qualidade ambiental e sanitária de um rio urbano: o caso do trecho urbano do rio Poxim, situado no bairro Jabotiana, Aracaju – SE. In: Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental. **Anais eletrônicos.** Belo Horizonte – Minas Gerais: IBEAS, 2014. Disponível em: <http://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2014/VIII-016.pdf>. Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006

LOUREIRO, Carlos F. B. (org.). **Cidadania e meio ambiente.** Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003. (Construindo os Recursos do Amanhã; v. 1). Disponível em: https://guilhardes.files.wordpress.com/2008/08/cidadania_e_meio_ambiente.pdf. Acesso em 15 de abril de 2017. Acesado em 10 de março de 2017.

SANTOS, Franciely R. Educação ambiental, memória e a construção de saberes ambientais. VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Edição Internacional. III Congresso Ibero – Americano Sobre Violência nas Escolas – **CIAVE.** Temática: Formação de Professores. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 06 a 09 de outubro de 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/568_744.pdf. Acesso em 15 de abril de 2017.



ESCOLA BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS): RESPEITO À CONSTITUIÇÃO E AO CIDADÃO SURDO

Cleide da Luz Andrade¹
Lucas Santos Campos²

INTRODUÇÃO

Este projeto consiste em uma leitura prospectiva sobre a inserção dos Surdos no ambiente escolar, denominado de inclusivo. Tem como objetivo registrar as principais dificuldades vivenciadas por sujeitos surdos nos seus primeiros anos de escolaridade. A relevância do tema reside no fato de que a língua do surdo é diferente daquela empregada na rede escolar. Dessa forma, o estudante surdo não tem acesso às informações veiculadas nas aulas por meio de sua língua natural. Mesmo nas classes em que há intérprete, visto que, muitas vezes, a tradução não é simultânea, e o estudante surdo não consegue interpelar o professor no momento em que lhe ocorre alguma dúvida, o acesso do discente surdo ao conteúdo da aula é precário e caótico. O ideal seria que as escolas fossem bilíngues, conforme determina o Decreto 5626/05, Artigo 22, Alínea I e II e no Parágrafo 1º, tendo em vista que a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é um dos idiomas oficiais do Brasil. Se as aulas para esse estudante fossem ministradas nesse idioma, sem dúvida, isso possibilitaria oportunidade de aprendizagem do aluno surdo, condizente com a dos alunos ouvintes. O referencial teórico que abalizará a pesquisa parte de Perlin (2006), autora que defende um jeito surdo de ensinar, para que os surdos tenham o jeito surdo de aprender; Carlos Skliar (1997), que propõe uma pedagogia própria para os surdos, com um currículo que contemple as suas particularidades, entre outros teóricos que destacam o quanto é imprescindível que o surdo tenha contato com a sua língua natural para que possa ter acesso a uma educação eficaz. Além desse suporte, lançaremos mão também do escopo da legislação sobre o reconhecimento da LIBRAS, como segunda língua oficial do Brasil e sobre o processo de educação do surdo. Tendo em vista que a implantação

1 Discente do Programa de Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Brasil. Endereço eletrônico: andradeleide1601@gmail.com

2 Doutor em Letras e Linguística, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Brasil. Endereço eletrônico: camposacademico@gmail.com



da escola bilíngue demandará ainda algum tempo, esperamos que a apresentação formal das principais dificuldades vivenciadas por sujeitos surdos nos seus primeiros anos de escolaridade, possa instrumentalizar os estabelecimentos de ensino para que esses possam atender com mais eficiência esse docente enquanto a escola bilíngue estiver em fase de implantação. Os dados serão levantados através de entrevista semiestruturada. Os informantes serão 10 estudantes surdos que hoje se encontram cursando o ensino médio da Educação Básica. O questionário visará, basicamente levantar quais as principais dificuldades vivenciadas por eles nos seus primeiros anos de escolaridade. O estudo contempla a ideia de que os métodos, técnicas e recursos de aprendizagem possam ser adaptados às necessidades do educando surdo, ao invés de esses estudantes se adaptarem ao sistema concebido e voltado para os ouvintes.

METODOLOGIA

A pesquisa que se configura como de cunho descritivo, de abordagem qualitativa, também apresenta traços etnográficos, tendo em vista que se volta para descrição da cultura de determinada comunidade e tem como característica o estudo do sujeito “em seu próprio ambiente mediante a utilização de procedimentos como entrevistas em profundidade e observação participante” (GIL, 2010, p. 40).

Os trabalhos vêm sendo desenvolvidos a partir do Colégio Estadual Abdias Menezes, localizado no município de Vitória da Conquista, cidade do sudoeste da Bahia. Os informantes são estudantes surdos, maiores de 18 anos, selecionamos indivíduos que declararam ter domínio da LIBRAS. Nesse processo de seleção, fizemos o primeiro contato, utilizando a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, com os informantes, na sala de recursos multifuncionais; identificamos os discentes que correspondiam aos critérios estabelecidos para este estudo, ser surdo, maior de 18 anos, estudante da Rede Estadual de Ensino regular e usuário da LIBRAS.

Através da técnica da entrevista semiestruturada, desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais da Instituição de Ensino anteriormente referida, buscamos recolher informações sobre as principais necessidades que esses discentes sentiram quando estudaram as séries iniciais da Educação Básica. O sujeito desta pesquisa compreende o estudante adulto por já apresentar uma consciência de Si e uma ampla vivência escolar, podendo reconhecer, de modo mais explícito, a organização da vida na escola, sendo capaz



de relatar algumas necessidades suas, no momento da sua fase inicial de escolarização e que não tenham sido devidamente atendidas pela escola.

A opção pelo recurso da entrevista semiestruturada foi baseada na indicação de Triviños (2009) de que esse é um dos principais meios de se trabalhar a coleta de dados em estudos qualitativos, pois, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece ferramentas para que o entrevistado alcance a liberdade necessária para a qualidade da informação. A entrevista consistiu de 04 perguntas, feitas em Libras: Como foi a sua experiência escolar inicial? Ao ser inserido na sala regular de ensino, como se deu a relação com professor e colegas ouvintes? Como você avalia as estratégias utilizadas pelo professor e escola para favorecer a sua aprendizagem? O que você sugere para melhorar o acesso do surdo ao sistema educacional vigente?

Os sujeitos foram convidados a participar do estudo tendo a sua anuência mediante TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido), já aprovado e com parecer consubstanciado do Comitê de Ética, sob CAAE 64573316.8.0000.0055, conforme rege a Resolução 466/12, garantindo os direitos e deveres da comunidade científica e da população do estudo (BRASIL, 2012). O TCLE foi apresentado pelo pesquisador em Libras ao sujeito, esgotando suas possíveis dúvidas para a anuência à pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento de dados, a partir da entrevista semiestruturada, nos permitiu visualizar as lacunas presentes no processo de escolarização do estudante surdo.

Os dados parciais apontam para um desencontro entre o que o estudante surdo pleiteia para uma aprendizagem significativa e o que tem sido ensinado na escola inclusiva. Os estudantes surdos apresentaram algumas lacunas que os estabelecimentos em que estudaram no início de sua educação formal, apresentaram, entre elas: professores que não tinham conhecimento de Libras, sala de aula sem instrutor surdo, recursos didáticos que não contemplavam a especificidade da sua língua espaço-visual, entre outras.

Quanto à sugestão para melhorar o sistema educacional vigente, os estudantes surdos apontaram para a necessidade de implementação de escola bilíngue, com professores surdos ou professores com domínio da LIBRAS, em que a língua de instrução seja a LIBRAS e a língua portuguesa seja ensinada na modalidade escrita, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Quanto ao ensino nos



anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, no qual se exige professores das diversas áreas do conhecimento, não havendo o professor surdo, admite-se a ministração de aulas por parte de docente habilitado para sua área de conhecimento com o auxílio de tradutores e intérpretes de LIBRAS- Língua portuguesa, no entanto o docente deve estar ciente das singularidades linguísticas e culturais do estudante surdo.

Para a implementação da escola bilíngue seria necessária oferta de cursos de LIBRAS nos níveis básico, intermediário e avançado para toda comunidade escolar com vistas a melhor atender as especificidades do sujeito surdo, para que a LIBRAS não seja usada apenas em âmbito restrito e determinado da sala de aula, mas em todos momentos em que os pares interacionais precisassem se comunicar.

A educação de surdos deve primar pelo conhecimento transmitido por meio da língua de sinais, preferencialmente por professor surdo ou professor com domínio da LIBRAS, e pelo uso de estratégias de ensino com recursos visuais, que possam envolver o estudante surdo, que defende o jeito surdo de ensinar, para que os surdos tenham o jeito surdo de aprender (PERLIN, 2006).

CONCLUSÕES

Os dados parciais desse estudo demonstram que os estudantes surdos tiveram dificuldades substanciais no início de sua escolarização, por ingressarem em escolas que não atendiam as suas especificidades linguísticas e culturais, tendo como língua de instrução a língua portuguesa e não tendo seus direitos respeitados quanto ao Decreto 5626/05, artigo 22, que garante ao cidadão surdo na alínea I “escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2005). Quando negado ao estudante surdo a garantia de seus direitos, o mesmo teve uma escolarização caótica, com dificuldades de aprender o conteúdo apresentado pelo professor ouvinte, que não adequou suas aulas e disseminação do conhecimento ao meio ideal de aprendizagem do surdo, que é por meio de sua língua espaço-visual, a LIBRAS.

Palavras-chave: Educação do cidadão surdo. Escola bilíngue. Escola inclusiva.



REFERÊNCIAS

BRASIL, 2005. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, dezembro de 2005.

BRASIL, 2002. **Lei n. 10436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Libras - Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Abril de 2002.

PERLIN, G. T. SURDOS: cultura e pedagogia. In: THOMA, A. S., LOPES, M. C. (org.) **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagens na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 63-84.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócioantropológicas em educação especial**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. -1. ed. -18 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.



**A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA POBRE E ABANDONADA DA CIDADE DE
VITÓRIA DA CONQUISTA: MEMÓRIA, MÍDIA E REGRAS DE CONTROLE SOCIAL**

Corália Thalita Viana Almeida Leite¹
Carlos Alberto Maciel Públio²
Lívia Diana Rocha Magalhães³

INTRODUÇÃO

Os meios de comunicação vêm se revelando em poderosos veículos de articulação do conhecimento que a sociedade constrói sobre o seu meio, uma vez que transmitem visões de mundo sobre a realidade. Desse modo, tem sido cada vez mais evidente que o processo de interação da sociedade com a sua realidade é bastante dependente da conversão da notícia em verdade aceita pelo público, já que a mídia proporciona um conhecimento e valorações sobre um dado fato e as interpelações que decorrem do mesmo. Contudo, isso não é um fato novo. Embora a literatura mais recente chame a atenção para a interferência da mídia no comportamento social, poderíamos dizer que, certamente em menor alcance, o jornal impresso, principal veículo de informação no Brasil, até os anos de 1950 que, além de ser lido, era também comentado por aqueles que liam junto aos não letrados, já pronunciava sua intervenção sobre a memória da sociedade. Nessa perspectiva, podemos considerar os estudos de Boldt (2013) que analisam as interferências que a massiva fixação midiática em torno do delito vem causando sobre as instituições sociais, em especial, o sistema penal.

1 Professora Assistente Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito Milton Campos, Pós-Graduada em Direito Processual pela Faculdade Independente do Nordeste, Mestre e Doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Grupo de pesquisa: Museu Pedagógico: a educação escolar, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: ctvalmeida@hotmail.com

2 Professor Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bacharel em Direito pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em Ciências Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e Doutorando em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Grupo de pesquisa: Museu Pedagógico: a educação escolar, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: carlospublio108@hotmail.com

3 Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu/Orientadora, Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia doutora em educação pela UNICAMP, com pós-doutorado em Psicologia Social pela UERJ e estágio na Universidad Complutense de Madri. Coordenadora Geral do Museu Pedagógico da UESB e do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB. Endereço eletrônico: lrochamagalhaes@gmail.com



A forma narrativa empregada para noticiar certas condutas, principalmente da criança e do adolescente em situação de rua, tem agravado, ao longo dos anos, a sensação de insegurança na sociedade, porquanto, na imensa maioria dos casos, a notícia delitiva vem denunciando a ineficiência do poder estatal, o que faria nascer, na coletividade, a impressão de potencial exposição à violência, sobredimensionando-se a sua gravidade e frequência, muita vezes, fazendo surgir o denominado pânico moral, que é “[...] uma reação social exagerada causada pelas atividades de determinados grupos e/ou indivíduos” (MARSH; MELVILLE, 2011, p.1, tradução nossa).

Nesse contexto social, registram que nas praças, avenidas, becos, logradouros públicos são travadas lutas pelo Estado contra as populações ociosas, vítimas da exclusão social, entre elas, crianças e adolescentes, que, nos projetos arquitetônicos de cidade moderna, saneadora e ordeira, não são contemplados, ao revés, são apresentados como ameaça ao progresso. Os processos de criminalização dessa situação e de enfrentamento reclamam, no campo estatal e jurídico, uma grande variedade de leis, normas, portarias e hábitos de convivência com o objetivo único e exclusivo de regular o *modus vivendi* desses indivíduos.

As metas desse projeto de sociedade são definidas pela prevenção (afastar as pessoas pobres do ambiente de rua), educação (moldá-las para a inserção no mercado de trabalho), recuperação (reabilitá-las do vício e do ócio) e repressão (conter a delinquência e a marginalidade). O discurso que dar sustentação às ações de intervenção na vida das pessoas socialmente excluídas perpassa pela concepção de uma sociedade organizada e de salvação da criança e do adolescente inseridos nos contextos de desajuste da urbe.

Dito isso, nosso objetivo é analisar as repercussões das narrativas midiáticas de eventos tidos como “perigosos” para a população de Vitória da Conquista, praticados por crianças e adolescentes em situação de rua, denunciados pelos jornais que circularam durante o período de 1940 a 1990, exigindo da administração local ações mais efetivas, mais rigor da polícia, assim como atuação Poder Judiciário atribuído do exercício do poder punitivo do Estado.

METODOLOGIA

Para a realização do nosso estudo, selecionamos cinco importantes jornais que circularam em Vitória da Conquista (Diário do Sudoeste, O Combate, O Jornal de



Conquista, Tribuna do Café e Jornal do Sudoeste) nos anos compreendidos entre 1940 e 1990, buscando analisar saber por meio de reportagens como o sentimento moderno de infância, engendrado internacionalmente e adotado nacionalmente como proposta de um projeto civilizatório para o Brasil, alcançou a cidade de Vitória da Conquista, a ponto de influenciar os métodos de controle social elaborados pelos poderes locais para crianças e adolescentes pobres em situação de rua.

Nessa perspectiva, examinamos como o processo de controle social e legal de crianças e adolescentes foi sendo moldado, em Vitória da Conquista, a partir de interesses e expectativas sociais fomentadas pela mídia jornalística impressa, a partir de 1940, conforme apontaram as fontes manuseadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tomando as referências dos quadros sociais da memória de Halbwachs (2004) que se baseia na ideia de que há um “sistema de representação” que garante a memória de uma sociedade, diríamos que as notícias jornalísticas apreendem as noções de cristandade, caridade, desvios sociais e perigo e responsabilidade social que circunda a construção da memória social, individual, coletiva em sua dialética.

Por meio das matérias em jornais locais, encontramos relatos informativos de que as crianças e o adolescentes em situação de rua são perigosos, constituindo-se uma memória social na população conquistense, nas décadas compreendidas entre 1940 a 1990, cuja construção teve como referência um quadro de anomia provocado pelos indivíduos, pela pobreza e/ou fatores de outra natureza humana genérica, de pecado, de interpeleção humanitária que deve ser socorrido pela filantropia da pública e privada, com o efeito de produzir o sentimento de piedade e cristandade, com o fito de clamor para a implantação de diversas instituições e ações social voltadas para o controle social das crianças e adolescentes em situação de rua, como a Escola de Menores, para as crianças e adolescentes envolvidos com os atos infracionais e o Lar Santa Catarina de Sena, para as meninas abandonas.

Em 20 de outubro de 1943, por exemplo, o jornal *O Combate* publicou matéria em que denunciava a presença de mendigos e delinquentes no centro da cidade e enfatizou a necessidade de métodos de controle social.



Aos menores qualificados, deve vir também a correção a vadiagem, à malandrice dessa garotada sem freio que enchem as praças públicas, especialmente, a praça 09 de Novembro, onde dão ao visitante da nossa terra uma triste impressão. Esses pequenos vagabundos precisam também ser contemplados. Não podem ser esquecidos, para o bem deles e do meio social em que vivem (O COMBATE, 1943, s.p.).

Os fatos citados no fragmento retirado do jornal *O Combate* revelam as ambiguidades de uma cidade em processo de desenvolvimento, mas que, aos olhos dos visitantes, poderia parecer perigosa ou desestimulante para permanecer. O texto jornalístico, também, já apresenta clamor por uma política social de ajustamento, principalmente, para reprimir as ações das crianças e adolescentes que viviam pelas cidades praticando pequenos furtos.

Encontramos nas fontes manuseadas, na década de 40, indícios do sentimento moderno de infância e de adolescência quando Vitória da Conquista passava por transformações sociais, econômicas e políticas, e as fontes selecionadas se pronunciaram acerca do assunto. Encontramos ações construídas por filantropos, especialmente médicos, advogados, comerciantes e senhoras da elite conquistense.

Já nos finais dos anos 80 e início dos anos 90, as reações sociais são redirecionadas, possivelmente também acionadas por outras memórias agora de caráter propriamente mediático, característico de nosso tempo, por seus diversos meios, jornalístico falado e escrito, principalmente televisivo, permitiu que os métodos de controle social de crianças e adolescentes tradicionalmente desenhados fossem contestados pelos movimentos sociais, que se mobilizavam por demandas em torno de direitos à cidadania, expressando os valores de liberdade, dignidade e direito a ter direitos, instruindo formas inéditas de ações de mobilização social.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Ao trazer à tona determinadas versões propagadas sobre a criança e o adolescente no município de Vitória da Conquista, Bahia, no período de 1940 a 1990, por meio de jornais escritos, a chamada mídia já impulsionava setores da sociedade para a constituição de ideias, concepções e valores que permeiam o seu interior e que são demarcações de memórias que, uma vez transvertidas de emancipatórias, colaboraram e ainda colaboram para reforçar mais situações de exclusão social do que a independência de grupos aliados



dos seus direitos humanos fundamentais. Memória que reforça ainda mais a condição desses indivíduos como excluídos socialmente e revalida as práticas ostensivas propagadas pelo Estado de resguardar a sociedade da presença incômoda desses indivíduos.

Assim, neste contexto, temos em conta que a os meios de comunicação tem se valido da memória social unívoca construída e reafirmada ao longo dos anos – do passado ao presente - de que crianças e adolescentes pobres em situação de rua são perigosos e que necessitam de regras cada vez mais dura de controle social.

REFERÊNCIAS

BOLDT, Raphael. **Criminologia Midiática: Do Discurso Punitivo à corrosão simbólica do Garantismo**. Curitiba: Juruá, 2013.

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

_____. **Los Marcos Sociales de la Memoria**. Barcelona: Rubí; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

LEITE, Corália Thalita Viana Almeida. **Memória, Mídia e Pensamento Criminológico: enfoque em casos brasileiros (1988-2016)**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Tese (doutorado). Vitória da Conquista, Bahia, 2013.

MARSH, Ian; Gaynor, MELVILLE. **Moral Panics and the BritishMedia – A Look at some contemporary 'Folk Devils'**. In: Internet Journal of Criminology, Nottingham, England: New University Press. 2011.

O COMBATE, 20 out. 1943. (Arquivado no Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista, Bahia).

PÚBLIO, Carlos Alberto Maciel. **Memória social e coletiva da institucionalização de crianças e adolescentes no município de Vitória da Conquista, Bahia, e seus reflexos na Casa de Acolhimento (1997 a 2015)**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Tese (doutorado). Vitória da Conquista, Bahia, 2016.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.



**MEMÓRIA, MÍDIA E PENSAMENTO CRIMINOLÓGICO: ENFOQUE EM CASOS
BRASILEIROS (1988-2016)**

Corália Thalita Viana Almeida Leite¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho se destina a apresentar o resultado da pesquisa de doutoramento intitulada: “Memória, Mídia E Pensamento Criminológico: enfoque em casos brasileiros (1988-2016)”, onde se analisou o impacto dos discursos midiáticos, por meio da chamada Criminologia Midiática, sobre o sistema penal, potencializando a elaboração de leis que confirmam tratamento mais gravoso ao crime e/ou a imposição de penas mais severas aos acusados, por ocasião da condenação.

A relação entre a divulgação de delitos na mídia massiva e o seu impacto no sistema penal brasileiro se constituiu o foco de nossa pesquisa.

Os meios de comunicação vêm se revelando em poderosos veículos de articulação do conhecimento que a sociedade constrói sobre o seu meio, uma vez que transmitem visões de mundo sobre a realidade. Desse modo, tem sido cada vez mais evidente que o processo de interação da sociedade com a sua realidade é bastante dependente da conversão da notícia em verdade aceita pelo público, já que a mídia proporciona um conhecimento e valorações sobre um dado fato e as interpelações que decorrem do mesmo.

Ainda que a notícia criminal implique comunicar o acontecimento de condutas desviantes, chamando, assim, a atenção para um grave problema social, pesquisas (BARATA, 2003, 2007; BOLDT, 2013; FRANCO; LIRA; FELIX, 2011; GOMES, 2013; OSÓRIO, 2005; ZAFFARONI, 2013) têm indicado as interferências que a massiva fixação midiática em torno do delito vem causando sobre as instituições sociais, em especial, o sistema penal.

A forma narrativa empregada para noticiar o delito tem proporcionado uma sensação de insegurança na sociedade, porquanto, na imensa maioria dos casos, a notícia delitiva vem denunciando a ineficiência do poder estatal no combate ao crime, o que faria nascer,

¹ Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestre e Doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Grupo de Pesquisa: Museu Pedagógico: a educação escolar. Endereço eletrônico: ctvalmeida@hotmail.com



na coletividade, a impressão de potencial exposição à violência, sobredimensionando-se a sua gravidade e frequência, muita vezes, fazendo surgir o denominado pânico moral, que é “[...] uma reação social exagerada causada pelas atividades de determinados grupos e/ou indivíduos” (MARSH; MELVILLE, 2011, p.1, tradução nossa).

Essa percepção da realidade vem ocupando uma grande parte dos estudos de um ramo da criminologia, denominando-se de Criminologia Midiática, cujo fundamento parte do pensamento de que o maior rigor penal significaria automaticamente menos crimes (GOMES, 2013).

Dito isso, nosso objetivo foi analisar as repercussões das narrativas midiáticas de eventos criminosos na expansão do controle penal, considerando tanto a atividade legislativa – que estipula os eventos definidos como crime e as regras do processo penal –, assim como a atuação Poder Judiciário atribuído do exercício do poder punitivo do Estado.

METODOLOGIA

Para a realização do nosso estudo, selecionamos quatorze casos criminais, ocorridos no Brasil, que foram intensamente divulgados pelos meios midiáticos e acabaram sendo motivo de legislação de direito penal, e processual penal, incluindo projetos de lei, ou de um tratamento processual penal mais rigoroso levado a efeito pelo Estado por meio do Poder Judiciário por ocasião da condenação.

Os eventos escolhidos aconteceram após o advento da Constituição da República de 1988 (CRFB), tendo em vista que foi nela que se consolidou um novo regime democrático que garantiu a defesa dos direitos humanos.

Do ponto de vista metodológico:

A) Procedemos à análise de 410 reportagens escritas dos impressos Folha de São Paulo, O Estadão, Jornal do Brasil, Veja e no Portal G1, e 200 minutos de acesso em material proveniente dos canais Globo, Record e AXN, disponíveis no sítio Youtube, resultando no relato de 14 casos: 1. Sequestros dos empresários Abílio Diniz e Roberto Medina; 2. Assassinato da atriz Daniella Perez; 3. O escândalo da fraude medicamentosa do Microvlar; 4. A violência no trânsito – O Código de Trânsito Brasileiro e a Lei Seca; 5. O caso Richthofen; 6. O Caso Liana Friedenbach e Felipe Caffé; 7. Fernandinho Beira Mar e o Regime Disciplinar Diferenciado; 8. Maria da Penha; 9. O assassinato de João Helio; 10. O



caso Isabella Nardoni; 11. A Operação Arcanjo; 12. O caso Carolina Dieckmann; e; 13. Um novo projeto: a corrupção e os crimes hediondos.

Assim, foi apresentada, a cada um deles, a versão construída pelos meios de mídia e as discussões relacionadas ao sistema penal.

B) Catalogamos, a partir do site do Palácio do Planalto, qual a natureza das leis penais e processuais penais que surgiram após o advento da Constituição de 1988, visando verificar se houve uma real expansão do sistema normativo penal.

C) Recorremos à teoria da memória em Halbwachs (1990, 2004), seguida da hermenêutica de Ricoeur (1993, 1997) na tríplice mimese, para adentrarmos particularmente no âmbito da chamada memória de *flash* (memórias *flash/flashbulb memories*) (BELLELLI; LEONE; CURCI,1999; BROWN; KULIK, 1977; CONWAY, 1995; PENNEBAKER; PÁEZ; RIMÉ,1997), para, então, analisarmos como a influência de notícias pontuais, carregadas de recursos de informação midiática, tem chamado a atenção dos poderes públicos para eventos criminais que pareciam incólumes aos seus olhares ao longo do tempo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A frequente exposição do fato criminal, por intermédio da mídia, tem constituído memórias *flash*, cujos sentimentos envolvidos vêm provocando repercussões fóbicas na consciência coletiva, pois, devido às qualidades de narração espetacularizada e dramatizada da notícia, aliadas ao clima de denúncia da ineficiência da segurança pública, teriam o efeito de interferir em campos emocionais e comportamentais que instigariam no coletivo a fixação de uma imagem de criminalidade violenta e a necessidade de proteção da sociedade.

CONCLUSÕES

O grau de intenso compartilhamento dos eventos de grande comoção proporcionado



pelos meios de mídia permitiu que a ciência psicossocial tratasse sobre apreensão de memórias detalhadas e vivas baseadas nos relatos noticiados, denominando-as de *flashbulb memories* (CONWAY, 1995).

Embora vários eventos sejam focos de manchetes e notícias, apenas alguns deles serão lembrados pela sociedade nos anos subsequentes.

Isso se deve à intensidade das emoções e sentimentos que são compartilhados em determinados fatos que os elevam a um acontecimento social de grande impacto.

As imagens indiscriminadas e repetitivas dos crimes, construídas e divulgadas nos meios, tendem a propiciar a vulnerabilidade do estado de equilíbrio social, impactando de modo bastante negativo à consciência coletiva, pois, ainda que o mundo dos fatos retrate a evidência de menos violência, o mundo das notícias, oferecendo uma realidade percebida num sentido oposto, passaria a ser um forte elemento de legitimação das políticas criminais mais gravosas de grande adesão pública.

Dez, dos casos examinados, mediaram alterações legislativas penais repressivas:

Quadro 1 – Quadro descritivo dos eventos criminais noticiados nos meios de mídia que mediaram a elaboração de leis do sistema penal

Acontecimento	Lei
Os sequestros de Abílio Diniz e Roberto Medina	Lei de Crimes Hediondos - Lei nº 8.072/90
O assassinato da atriz Daniella Perez	Lei nº 8.930/94
O escândalo fraude medicamentosa do Microvlar (Schering do Brasil)	Lei nº 9.695/98
A violência no trânsito	Código de Trânsito Brasileiro (Lei nº 9.503/97) e a Lei Seca (Lei nº 11.705/2008 e 12.760/2012)
Fernandinho Beira Mar e o Regime Disciplinar Diferenciado (RDD)	Leis nº 10.792/2003 e 12.012/2009
Maria da Penha	Lei nº 11.340/06
Assassinato de João Helio	Lei nº 11.646/2007
A Operação Arcanjo	Lei nº 12.015/2009
O caso Carolina Dieckmann	Lei nº 12.737 de 2011
Um novo projeto: a corrupção e os crimes hediondos	Projeto de Lei do Senado 204/2011

Fonte: Código Penal (BRASIL, 1940), Código de Processo Penal (BRASIL, 1941), Lei nº 8.072 (BRASIL, 1990), Lei de Execuções Penais (BRASIL, 1984).

O homicídio contra Liana Friedenbach e Felipe Caffé reativou a memória social em direção aos debates da delinquência juvenil e a redução da maioridade penal.

Muitas vezes, ação repressiva estatal, além disso, pode se revelar como um dos resultados da formação de um juízo paralelo no âmbito da mídia. De acordo com Barata (2007), o contexto detalhado das notícias na forma de reconstituições criminais, a



exposição dos envolvidos antecipando sua culpa, as narrativas de dor, perda e tristeza das vítimas, podem converter-se numa pressão negativa para os promotores e juízes encarregados do crime.

Isso pôde ser visto em dois casos em especial, o julgamento dos assassinatos cometidos por Suzane Von Richthofen contra seus pais e o casal Alexandre Nardoni e Anna Carolina Jatobá contra Isabella Nardoni.

Intensamente publicados, os pontos de vista ofertados pelas narrativas desses crimes formaram, em torno da opinião pública, juízos de valor os quais acabaram por influenciar os comportamentos das instâncias de julgamento dos seus réus.

Palavras-chave: Mídia. Memória. *Flashbulb memories*. Criminologia.

REFERÊNCIAS

BARATA, Francesc. Los medios, el crimen y la seguridad pública. In: **Violencia y Medios**, vol. 3, 2007, p. 23-42. Disponível em: <http://violenciaymedios.org.mx/Coleccion_VM/VyM%20Tomo%203%20Los%20medios%20el%20crimen%20y%20la%20seg.%20p%C3%BAblica-%20Francesc%20Barata.pdf>. Acesso em 19 abr. 2016.

_____. Los mass media y el pensamiento criminológico. In: BERGALLI, R. (coordinador). **Sistema penal y problemas sociales**, Tirant lo Blanch: Valencia, 2003. Disponível em <www.ub.edu/penal/libro/barata.rtf>. Acesso em 09 ago. 2016.

BELLELLI, G.; LEONE, G; CURCI, A. Emocion y Memoria Colectiva (El recuerdo de acontecimientos públicos). In: **Psicología Política**, València, nº 18, 1999, p.101-124. Disponível em <<http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N18-6.pdf>>. Acesso em 07 mai 2012.

BOLDT, Raphael. **Criminologia Midiática: Do Discurso Punitivo à corrosão simbólica do Garantismo**. Curitiba: Juruá, 2013.

CONWAY, Martin A. **Flashbulb memories**. East Sussex, UK: Lawrence Erlbaum Associates. 1995.

FRANCO, Alberto Silva; LIRA, Rafael; FELIX, Yuri. **Crimes Hediondos**. 7ª ed, São Paulo,



SP: Revista dos Tribunais, 2011.

GOMES, Luiz Flávio. **Criminologia Midiática e os exageros da nova Lei Seca.**
Disponível em: <<http://institutoavantebrasil.com.br/19681/>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

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

_____. **Los Marcos Sociales de la Memoria.** Barcelona: Rubí; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

MARSH, Ian; Gaynor, MELVILLE. Moral Panics and the British Media – A Look at some contemporary ‘Folk Devils’. In: **Internet Journal of Criminology**, Nottingham, England: New University Press. 2011. Disponível em <http://www.internetjournalofcriminology.com/marsh_melville_moral_panics_and_the_british_media_march_2011.pdf>. Acesso em 27 abr.2016.

OSORIO, Juan L. Fuentes. Los Medios de Comunicación y el Derecho Penal. In: **Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología**, nº 07,

Universidad de Granada: Granada, 2005. Disponível em <<http://criminet.ugr.es/recpc/07/recpc07-16.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

PENNEBAKER, James W; PÁEZ, Dario; RIMÉ, Bernard. **Collective memory of political events: social psychological perspectives.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. Ebook.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa (Tomo I).** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **A questão criminal.** 1. ed., Rio de Janeiro: Revan, 2013. Ebook.



ENSINO DE LÍNGUAS: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NOS TEMPOS MULTICULTURAIS¹

Cremilton de Souza Santana²

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa no Brasil iniciou-se com a chegada da Família Real Portuguesa ao país citado acima no ano de 1808, no entanto, a implementação da Língua Inglesa nas escolas brasileiras como disciplina obrigatória conforme explica Santos e Oliveira (2009) tinha o objetivo de capacitar os estudantes para se comunicarem oralmente e por escrito. Nessa época, os professores utilizavam o único meio de ensino que conheciam, isto é, o Método Gramática-tradução. Leffa (1999) aponta que, a partir de 1931, houve mudanças nas questões metodológicas, quando o Método Gramática-tradução deu espaço para o uso do Método Direto, isto é, o ensino da língua por intermédio da própria língua que levava em consideração as contextualizações do cotidiano.

Mais de dois séculos depois da implementação da língua inglesa no Brasil, muitas mudanças incidiram na cultura de aprender e ensinar o idioma de lá para cá. Atualmente, o Inglês assume o legado de língua internacional. Congruente a isso, propomos neste trabalho uma investigação de cunho bibliográfico com natureza qualitativa para responder a problemática: até que ponto o professor de Língua Inglesa (doravante LI) perderia ou agregaria valores à sua identidade e à sua cultura ao adquirir formação neste idioma? Para tanto, buscamos as noções de identidades a partir do sociólogo Zygmunt Bauman (2005), ao explicar que as identidades surgiram a partir da “crise do pertencimento” entre o “deve” e o “é”, reconstituindo a realidade semelhante às ideias e padrões sociais situados na história.

O escopo teórico utilizado é fruto da interação transdisciplinar entre Análise do Discurso (doravante AD) francesa, tendo como base os pensamentos do filósofo Michel

1 Este trabalho faz parte de minha pesquisa de mestrado que se encontra em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil. Tenho como orientador o professor Dr. Kanavillil Rajagopalan.

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil; participante do grupo de pesquisa AUDiscurso/ CNPq – Laboratório de Estudos Audiovisual e Discurso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB DCH VI). Endereço eletrônico: niltoncte@hotmail.com



Foucault e da Linguística Aplicada (doravante LA). Neste quadro, buscamos os laços que aproximam esses dois campos, uma vez que eles investigam e interpretam as práticas dos sujeitos que permitem a manifestação da linguagem por estes inseridos na história. No nosso caso, a construção da identidade do professor de Língua Inglesa (doravante LI).

Nesse contexto, o objetivo principal da nossa pesquisa é explorar como a identidade do professor de Língua Inglesa está sendo constituída na contemporaneidade, visto que a língua não se compõe apenas de suas estruturas gramaticais, ela ultrapassa as fronteiras sociais e acompanha a política, a evolução histórica do mundo, tendo em vista que assim como a sociedade muda, a língua também se transforma por ser um fator social. O ato de ensinar e aprender uma língua estrangeira na atualidade mescla vários valores culturais e ideológicos, pois como enfatiza Rajagopalan (2003, p. 26), as interações entre culturas trazem “consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos”.

Deste modo, a construção social do professor de LI de forma interacional com seus alunos e o mundo em sua volta contribui para a história do conhecimento do ser humano como ser social apreendido no tempo e no espaço historicamente situado, tendo em vista que a aprendizagem em uma língua estrangeira possibilita contatos com várias culturas, civilizações e valores diferenciados que constituem os sujeitos professores de línguas na atualidade a partir de discursos e enunciados ideologicamente marcados na sua historicidade das pluralidades linguísticas e das múltiplas identidades no mundo globalizado. O aprendizado de um novo idioma de forma crítica e reflexiva só vem a somar na identidade cultural do aprendiz.

A interação cultural só foi possível pelo processo de globalização que segundo Bauman (1999, p. 7), “é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira”. Diante disso, vamos problematizar “o sujeito como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2008, p. 26), isto é, perceber como o sujeito professor de LI é constituído no processo de difusão cultural advindo da globalização que se expandiu pelo mundo através das tecnologias digitais, principalmente pela internet que se tornou, como esclarece Kumaravadivelu (2006, p. 130), “o traço mais distintivo da fase atual da globalização”. Assim, a rede possibilita a interação com outras culturas e identidades linguísticas que se imbricam e se transformam rapidamente.

Desse modo, um dos motivos pelos quais as identidades linguísticas estão em fases de transformações e renegociações é o contato entre diferentes sujeitos, com pensamentos



e culturas distintos propiciados pelo processo de globalização, tomando as palavras de Rajagopalan (2003, p. 69): “quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”. Isto é, as identidades se constroem passo a passo, não é algo dado ou estático, elas estão em constantes movimentos e a língua/linguagem acompanham essas mudanças por terem características sociais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa está em desenvolvimento e faz parte de minha futura dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil. Esse trabalho tem natureza bibliográfica, mas voltada com perspectiva de cunho qualitativo que tem por método a revisão da literatura. Para Gil (202, p. 45), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Desse modo, a pesquisa bibliográfica pode ser compreendida como um processo de levantar e analisar um determinado tema a partir do que já foi publicado por outros autores. Nessa perspectiva, conforme relatam Lakatos e Marconi (1991, p. 183), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Assim, as pesquisas bibliográficas apontam caminhos para diferentes formas de análises sobre os saberes em favor da vida humana.

Sobre as pesquisas qualitativas, Denzin & Lincoln (2006, p.23) argumentam que “as pesquisas qualitativas têm o intuito de tentar entender a natureza socialmente construída da realidade e buscar soluções para questões que realçam como a experiência social é criada e como esta experiência adquire significado”. Nesse quadro, buscamos investigar como as identidades dos professores de LI são constituídos em meio à globalização.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação de professores é amplamente discutida na atualidade, no entanto, é preciso reafirmar que falar sobre a construção da identidade do professor de LI jamais



será prescindível, visto que, na modernidade líquida de Bauman (2005) os sujeitos contemporâneos estão suscetíveis a mudanças e em constantes transformações históricas. Assim, as identidades do professor de línguas também passam por estas transformações e propiciam o surgimento de um sujeito em devir, pois este é percebido em uma posição de poder em sala de aula e produzido pela interação com o outro através da sua historicidade social e cultural.

Estamos vivendo em uma sociedade com características globalizadas, com informações veiculadas por todo lado e a dinâmica do mundo moderno também subjetiva o processo de construção da identidade do professor de línguas, por conseguinte, precisa acompanhar tais nuances, buscando formações continuadas para melhorar sua prática pedagógica para que o ensino fique mais contextualizado com a realidade atual e do aluno, partindo dos pressupostos destes lugares de mudanças que foram subjetivados pela globalização.

Neste sentido, aprender uma nova língua é construir e transformar a cultura e a identidade dos sujeitos contribuindo para a história do conhecimento da humanidade de forma positiva, desde que seja de maneira crítica/reflexiva e contextualizada com a realidade atual. É pensar de forma reflexiva sobre “[...] o ensinar uma língua estrangeira e, particularmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas” (CELANI, 2010, p. 61). Desta forma, é por meio de enunciados de um mundo globalizado que o professor de LI se constitui enquanto sujeito no exercício da sua função.

CONCLUSÕES

Dentro deste cenário, a construção da identidade do professor de línguas é orientada para a reflexão sobre sua prática inserida na sua historicidade, essa reflexão não é uma busca por simples modelos a serem imitados, mas é uma busca que traga significados aos alunos a partir de contextos específicos. Isto é, as discussões em sala de aula iniciadas através dos conteúdos com contextos sociais e culturais abordados pelo professor permitirão que o aluno reflita sobre o lugar do outro e o seu lugar no mundo, trazendo uma reflexão crítica sobre a sua história. O educando não precisa concordar com o educador, mas o discordar nesse caso se torna uma reflexão fundamentada com temas referentes à vivência do aluno. Dessa forma, entendemos que ao alcançar fluência em um novo idioma, nem o professor e nem o aluno perderão valores de sua identidade ou de sua cultura, pois quem aprende um novo idioma se reconstitui como



um novo sujeito.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Ensino de língua inglesa. Identidade. Linguística Aplicada. Professor de Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **O planejamento das pesquisas qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOUCAULT, Michel. As Damas de Companhias. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III:** Estética: literatura e pintura, música e cinema. Tradução, Inês Autran Dourado Barbosa. 2. Ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2008, p. 195 – 209.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

KUMARAVADIVELU, B. Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada (In) disciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.129-148.

RAJAGOPALAN, K. A. **Por uma linguística Crítica:** Linguagem, identidade e a questão ética: São Paulo. Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, J. A.; OLIVEIRA, L. A. Ensino de Língua Estrangeira para jovens e adultos na



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

escola pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas São Paulo**: Parábola Editorial, 2009. p.21-30.



**O USO DAS FERRAMENTAS *FACEBOOK* E *WHATSAPP* NA COMUNICAÇÃO DOS
BOLSISTAS DO PIBID DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA**

Crislane da Silva Oliveira¹

Nádia de Sousa Silva²

Adriana de Mello Amorim Novais Silva³

INTRODUÇÃO

A sociedade está conectada em uma troca contínua de dados, em que as informações chegam até os indivíduos de maneira rápida e se espalha em apenas alguns segundos. O estudo ora apresentado é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a importância do uso das ferramentas *Facebook* e *Whatsapp* na comunicação entre os bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

A discussão acerca das redes tem ganhado uma ampla dimensão, sendo necessário compreender o conceito e a sua utilização. Diante do exposto Parente (2010, p.31) enfatiza que “A rede é uma estrutura de interconexão instável, composta de elementos em interação, e cuja variabilidade obedece a alguma regra de funcionamento” A proposta de estudo aqui apresentada constitui-se, então, como um campo extremamente relevante nos debates sobre a importância das Redes Sociais no processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

1 Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente do Ensino Fundamental I na instituição Nova Escola. UESB, Brasil. Endereço eletrônico: crisoliveirageo@gmail.com

2 Mestranda em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). É membro do grupo de pesquisa intitulado: Núcleo de Análise em Memória Social e Espaço (CNPq), UESB, Brasil. Endereço eletrônico: naddyasousa@hotmail.com

3 graduada com Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Endereço eletrônico: drica-novais@hotmail.com



Para viabilizar esse estudo, bem como alcançar os objetivos propostos foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: a *priori* realizou-se um aprofundamento teórico conceitual para fundamentar as questões a serem estudadas, no qual foram consultados *blogs* e artigos de autores que contribuíram para o suporte dessa abordagem. Assim, as principais referências nessa pesquisa são Parente (2004), Castells (2006), Tomaél (2005) entre outros.

Em seguida, foram realizados questionários com os alunos bolsistas do PIBID/ Geografia/UESB afim de identificar os elementos mais significativos no que diz respeito ao uso dessas ferramentas para a comunicação, compreender como esses discentes utilizam as ferramentas do *Whatsapp* e do *Facebook*, e como as mesmas auxiliam o seu cotidiano, incluindo a sua vida acadêmica.

Esse estudo ora apresentado foi realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia com os licenciandos matriculados no III, IV, V, VI, VII e VIII semestres, turnos matutino e noturno, bolsistas do Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação a Docência (PIBID).

Após esse procedimento foram realizadas as tabulações e análises dos resultados obtidos e a escrita do resumo expandido.

RESULTADO E DISCUSSÃO

As últimas décadas do século XXI têm sido marcadas, por profundas transformações e avanços nas redes técnicas. As redes são espaços valorizados para o compartilhamento da informação e para a construção do conhecimento e interligam fios entrelaçados. Diversos autores debatem sobre o conceito de redes, dentre eles, Manuel Castells afirma:

A rede é um conjunto de nós interligados. As redes são formas muito antigas da atividade humana, mas actualmente essas redes ganharam uma nova vida, ao converterem-se em redes de informação, impulsionadas pela Internet. As redes têm enormes vantagens como ferramentas organizativas, graças à sua flexibilidade e adaptabilidade, características fundamentais para sobreviver e prosperar num contexto de mudança permanente (CASTELLS, 2004, p.15).

As redes são abstrações de caráter material e social, e podem exercer várias funções: comunicação, informação, afeto e redes sociais. A relação existente entre todas essas redes



é a forma como os elementos se integram. Assim, sabe-se que as redes desenham uma base invisível e são distribuídas espacialmente no território, representam a sociedade em movimento, possuindo uma determinada configuração, uma dimensão e uma flexibilidade própria. Nessa perspectiva, Castells (2000) afirma:

Redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social (CASTELLS, 2000, p. 497).

As redes também podem ser definidas, como organizações que se articulam com estruturas, conectadas de ponto a ponto, entre instituições e pessoas. O homem vive em contato diário com as redes, seja pagando um ônibus, ou somente se relacionando com outras pessoas, sendo assim, as redes dão suporte ao seu cotidiano, se movimentando em diferentes sentidos, como um sistema vivo e dinâmico na sociedade.

Todos os entrevistados utilizam-se do *whatsapp* e/ou *facebook*. 53% são do sexo feminino e a idade varia desde 19 anos até 35 anos. Ao serem questionados sobre como avaliam as ferramentas – *Facebook* e *Whatsapp* – 54 % dos bolsistas responderam que essas ferramentas são consideradas boas, 17 % disseram que as consideram excelente e 8% optaram como sendo regulares. Nesse viés, é importante ressaltar que os graduandos estão satisfeitos com o uso dessas ferramentas para a sua comunicação. Dessa maneira, em seus relatos os bolsistas esclarecem que o uso dessa ferramenta por um lado contribui e por outro prejudica. O bolsista A, salienta:

É uma integração rápida com a equipe em geral e com os grupos por colégio, pois cada bolsista pertence a uma escola parceira, para tanto nem todos os dias os bolsistas se encontram e/ou se veem, porém com essas ferramentas facilita bastante a comunicação. Dentro do negativo, nota-se um perca total do foco de alguns estudantes que centram bastante em usar o celular e nem percebem que o tempo está passando (Entrevista realizada em 2015).

As redes sociais ganharam uma importância significativa para a educação, pois as mesmas facilitam o processo de integração desses indivíduos. Ao avaliarem o uso das ferramentas para a formação, os bolsistas consideram o seu uso como sendo muito importante. Para compreender essa afirmação, o bolsista C enfatiza:



Essas ferramentas são muito importantes para a comunicação dos grupos, no entanto, as mesmas são dispensáveis e não são essenciais, pois se elas não existissem, iríamos suprir essa necessidade de outra forma. O uso *do facebook e whatsapp*, virou uma “febre”, as pessoas cada vez mais se tornam mais e mais dependentes (Entrevista realizada em 2015).

Atualmente, as redes sociais têm desempenhado um papel fundamental na sociedade, as pessoas estão conectadas o tempo todo e em todo lugar. Além de entretenimento, as redes começam a se tornar ferramentas de interação que são importantes para auxiliar no processo ensino e aprendizagem, desde que bem utilizadas. As narrativas dos sujeitos apontam para a contribuição que essas ferramentas trazem para o seu processo formativo. Nessa perspectiva, quando questionado sobre a importância dessas ferramentas para a formação, um entrevistado relata:

Para o meu processo de formação essas ferramentas são boas no sentido de promover esse ambiente virtual que pode facilitar o desenvolvimento de atividades em grupo, por exemplo, para trocas de mensagem. O uso dessas tecnologias com certeza nos dá acesso a uma variedade de coisas tais como: pesquisas e outras tantas coisas (Entrevista realizada em 2015).

Assim, ficou evidenciado que os bolsistas utilizam as ferramentas *facebook* e *whatsapp*, no entanto, ponderam para que o uso desses instrumentos seja feito de maneira consciente, para que esses aplicativos sirvam mesmo como auxílio e meio de comunicação e interação, ajudando no processo de aprendizagem.

CONCLUSÕES

Esse estudo leva-nos à reflexão de que a existência das Redes proporciona aos bolsistas do PIBID de Geografia da UESB, o exercício dessa atividade de comunicação, na qual eles se utilizam dessas ferramentas para a comunicação. É nesse momento que se oportuniza de modo mais efetivo a investigação e a reflexão no sentido de integrar as redes sociais com a teoria e a prática, por meio de situações reais vivenciadas no cotidiano escolar. Dessa forma, o uso das redes sociais é essencial na realização de determinadas atividades, assim, é imprescindível que o aluno se utilize destas ferramentas com muita



responsabilidade, não permitindo que as mesmas ocupem demasiado espaço na sua rotina de estudos.

Refletir sobre as Redes Sociais é compreender esse recurso como um mecanismo essencial na construção dos saberes e aprendizagens na formação docente, uma vez que, por meio desses instrumentos esses bolsistas se mantem conectados, repassando informações através dessa comunicação.

Palavras-chave: Comunicação. Ensino e aprendizagem. Redes Sociais.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **A Galáxia Internet, Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade**. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2004.

PARENTE, André. **Tramas da rede**. Ed. Sulina, Porto Alegre, 2010.



**CORDEL – UMA FORMA DE PROPAGAR INFORMAÇÕES: UM COMPARATIVO
ENTRE A LEI 11.340 E A LEI MARIA DA PENHA EM CORDEL**

Crislene Lisboa Girardi¹
Marcus Antônio Assis Lima²

Mostrar como o cordel, que é uma narrativa oral de linguagem acessível, pode transmitir conhecimento/conteúdo. Para ilustrar/exemplificar a afirmação foi utilizado um Cordel postado no canal do youtube³ do CNJ (Conselho Nacional de Justiça)⁴ intitulado de “A lei Maria da Penha em Cordel⁵” com a própria lei 11.340 de 7 de agosto de 2006⁶, conhecida como Lei Maria da Penha.

O artigo expõe a origem do cordel no território brasileiro que foi trazido pelos colonizadores portugueses na primeira metade do século XVI. O cordel se desenvolveu no nordeste do Brasil, onde foi iniciada a colonização, mais precisamente na Bahia, na capital Salvador. De acordo com Academia Brasileira de Literatura de Cordel só depois é que essa literatura foi propagada/disseminada para os outros estados do nordeste. Na dissertação de mestrado de Maria Helenice Barroso intitulado de *Os cordelistas no D.F.: dedilhando a viola, contando a história*, a autora relembra esse início da literatura de cordel ao Brasil.

Penso que o hábito de decorar histórias, dos cantos de trabalho, as cantigas de embalar e toda sorte de narrativas orais trazidas pelos colonizadores vão sedimentando, na cultura brasileira, o costume de cantar e contar histórias, de guardar na memória os acontecimentos da vida cotidiana. Assim, pouco a pouco, foi se desenvolvendo junto ao homem brasileiro, mais especificamente na região Nordeste, onde se deu o início da colonização, uma poesia oral com características muito peculiares (BARROSO, 2006, p. 22).

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (UESB). Endereço eletrônico: jor_crisgirardi@yahoo.com.br

2 Professor titular. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (UESB). Endereço eletrônico malima@uesb.edu.br

3 É um site que permite que os seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital. Pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/>

4 É um dos órgãos do Poder Judiciário no Brasil. Sua competência está disciplinada no art. 103-B, &4º, CRFB (Constituição da República Federativa do Brasil).

5 Disponível no canal do CNJ do youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=aK8-WRehLBI>

6 Disponível no site do Palácio do Planalto da Presidência da República que pode ser acessado no endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm



Uma das primeiras formas de cordel foi a cantoria de viola, no final do século XVIII. As sextilhas - a classificação dada aos folhetos com seis versos em cada estrofe - foram criadas pelo grupo Serra do Teixeira, no Estado da Paraíba. Agostinho Nunes Costa (1797-1858), poeta, foi o primeiro cantador do grupo.

No século XIX as primeiras publicações impressas de folhetos de cordel são de Leandro Gomes de Barros (1868-1919). Esse grande poeta popular nasceu em Pombal na Paraíba, em 1868. Seu primeiro folheto é de 1893. Ele escreveu cerca de 1000 folhetos. Viveu dessa publicação e vendas dos folhetos até sua morte em 1918 (CURRAN, 1986). Esse pioneirismo de Leandro quanto às impressões foi dividido com o poeta Silvino Pirauá (1848-1913), que é considerado precursor da poesia cantada no Brasil.

[...] Outro grande pioneiro
É Silvino Pirauá,
E entre ele e Leandro
Sempre se perguntará
Quem foi que editou primeiro,
E a dúvida persistirá [...] (HAURÉLIO; SÁ, 2007, p. 18).

O artigo ainda explica, em linhas gerais, sobre a classificação de folhetos que depende do número de páginas e as técnicas para ilustração utilizadas na época. Lembra, também, que foi com o nascimento da imprensa que a literatura de cordel passou a ser impressa. Outro ponto comentado foi o potencial informativo disseminador da cultura que a literatura de cordel proporciona. O impasse é que uma gama de autores tem tentado conceituar esse termo tão amplo e diversificado que é a cultura. Um dessas definições é do cordelista, poeta e compositor Moreira de Acopiara⁷ (2006, p.2), que traduz cultura:

[...] Em tudo você vai ver
Uma dose de cultura;
Nas roupas que nós vestimos,
Na nossa literatura...
Os cocos e as emboladas
São a cultura mais pura.
[...] E pra concluir: cultura
É algo bem natural;
São lendas, crenças de um povo,
É território atual.
São histórias, são costumes,
E é progresso social

7 Nome artístico de Manoel Moreira Júnior. Ele nasceu em 1961 no distrito de Trussu, município de Acopiara, sertão central do Ceará. Nesse distrito teve os primeiros contatos com a literatura de cordel. É autor de centenas de folhetos. Texto retirado do site: <http://www.moreiradeacopiara.com/>.



Antes da análise do cordel e da lei, um panorama de informações que situaram o leitor quanto ao repentista Tião Simpatia autor do cordel com dados/elementos mais técnicos de produção desse material que tem servido como uma ferramenta pedagógica. “A lei Maria da Penha em Cordel” faz parte de uma de uma das 13 faixas do DVD Mulher de Lei, do cantor, compositor, repentista e arte educador - Tião Simpatia⁸. O DVD reúne todo o material produzido, em torno da Lei Maria da Penha, desde a sua sanção, em 07 de agosto de 2006. Foi gravado ao vivo no teatro do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, em Fortaleza no Ceará. Com legendas em português, espanhol e inglês, o DVD reúne música, cordel, poesia e repente, um material que tem servido de ferramenta pedagógica de trabalho entre grupos de mulheres, Organismos Governamentais de Políticas para Mulheres, Escolas, ONG’s e empresas que trabalham a questão de gênero em seus departamentos. A Iniciativa é do Instituto Maria da Penha - IMP, em parceria com a Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres do Estado do Ceará, com o patrocínio da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará – SECULT⁹. Esse cordel foi reconhecido pela ONU como obra de grande relevância sociocultural¹⁰.

Na análise propriamente dita, foram retirados versos do cordel “A lei Maria da Penha em Cordel que se referem aos artigos da lei 11.340 de 7 de agosto de 2006. Para exemplificar, utilizar-se-á a primeira estrofe do cordel que distingue o homem do agressor dizendo:

A Lei Maria da Penha
Está em pleno vigor
Não veio pra prender homem
Mas pra punir agressor

O homem como um ser racional, com capacidade plena de respeitar os direitos das mulheres, já o agressor aquele que agride verbal ou fisicamente, ou como está disposto no dicionário¹¹ aquele que ataca sem ser provocado.

Na segunda estrofe, o autor relembra a importância de denunciar:

8 Poeta popular, alfabetizado aos 15 anos por meio da literatura de cordel na zona rural de Granja, no Ceará.

9 Texto disponível no canal do youtube de Tião Simpatia (com pequenas adaptações): <https://www.youtube.com/watch?v=8G9Ddgw8HaQ>.

10 Parágrafo retirado da reportagem: <http://www.compromissoeatitude.org.br/campanha-laco-branco-sensibiliza-mais-de-1-500-homens-pref-de-teresina-12062016/>

11 Conteúdo retirado do dicionário online. Acessado: <https://www.priberam.pt/dlpo/agressor>.



Pra que a mulher de hoje
Não seja uma vítima amanhã

A terceira estrofe do cordel é inspirada no art. 2º da Lei:

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

Toda mulher tem direito
A viver sem violência
É verdade, está na lei.
Que tem muita eficiência
Pra punir o agressor
E à vítima, dar assistência (Cordel).

Em seguida, o cordel cita explicitamente os artigos primeiro e segundo da lei, e até os direitos do artigo terceiro formam elencados. Uma forma de aprender repassando informações de forma lúdica. Tanto no cordel quanto na lei foram sublinhadas as palavras chaves com o intuito de ajudar na localização dos termos citados.

Tá no artigo primeiro
Já o artigo segundo
Todas gozam dos direitos
E que direitos são esses?
Eis aqui a relação:
À vida, à segurança.
Também à alimentação
À cultura e à justiça
À saúde e à educação.
Além da cidadania
Também à dignidade
Ainda tem moradia
E o direito à liberdade.
Só tem direitos nos “as”,
E nos “os”, não tem novidade?
Tem! tem direito ao esporte
Ao trabalho e ao lazer
E o acesso à política
Pro Brasil desenvolver
E tantos outros direitos
Que não dá tempo dizer.



Comparando:

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Dentre as várias manifestações da cultura popular encontra-se a literatura de cordel, com uma linguagem acessível e uma quantidade variada de temas abordados. Nesse sentido, a literatura de cordel tornou-se um potencial informativo disseminador da cultura.

Palavras-chave: Literatura de Cordel. Lei Maria da Penha. Cultura Popular. Narrativa Oral.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **História de cordéis e folhetos**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

ACOPIARA, Moreira de. **O que é cultura popular**. Xilogravura de Erivaldo da Silva. São Paulo: [s.n], 2006

AMARAL, Amadeu. **Tradições Populares**. São Paulo, HUCITEC, 1976.

ASSARÉ, Patativa. **Patativa do Assaré**: uma voz do Nordeste, 2011, edição 3, editora Hedra ano 2011

BARROSO, Maria Helenice. **Os cordelistas no D.F.**: dedilhando a viola, contando a história. Dissertação de Mestrado pela Universidade de Brasília – UnB, 2006.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Cultura e saber do povo: uma perspectiva antropológica. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, p. 1-11, out./dez. 2001.



Disponível em: <http://www.cnfcp.gov.br/pdf/Cultura_e_Saber/CNFCP_Cultura_Saber_do_Povo_Maria_Laura_Cavalcanti.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2011.

CURRAN, Mark J. A sátira e a crítica social na literatura de cordel. In: DIÉGUES JR, Manuel e outros. **Literatura popular em verso: estudos**. Belo Horizonte: Itatiaia/São Paulo EDUSP/Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1986.

DÍEGUES JÚNIOR, Manuel. **Literatura de Cordel**. Cadernos de Folclore. 2.ed. Rio de Janeiro: v.2, 1977.

HAURÉLIO, Marco; SÁ, João Gomes de. O cordel: sua história, seus valores. **Revista Cultura Crítica**, São Paulo, p. 17-21, jul./dez. 2007.

LUYTEN, Joseph M. **O que é Literatura de Cordel**. São Paulo, Brasiliense, 2005.

PINHEIRO, Helder; LÚCIO, Ana Cristina Marinho. **Cordel na sala de aula**. São Paulo, Duas cidades, 2001.

SOUTO MAIOR, Mário. **Painel Folclórico do Nordeste**. Recife: - UFPE - Editora Universitária, 1981.

SOUZA, Liêdo Maranhão de. **O folheto popular: sua capa e seus ilustradores**. Recife: Massangana, 1981.

VASQUEZ, Pedro Afonso. O universo do cordel. In: INSTITUTO CULTURAL BANCO REAL. **O universo do cordel**. Recife: Banco Real, 2008.



DISPUTAS DE MEMÓRIAS SOBRE A DITADURA MILITAR NO BRASIL

Cristiane da Silva Oliveira¹
José Alves Dias²

INTRODUÇÃO

O presente resumo refere-se a uma pesquisa que vem sendo desenvolvida, a nível de mestrado, no Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, e tem o objetivo de analisar como a tortura foi utilizada pela burguesia na construção de uma memória institucionalizada pelo Estado de Segurança Nacional - ESN, no período entre 1969 e 1973, no Brasil, com a finalidade de silenciar os opositores.

O interesse pela temática ora apresentada, tem origem na leitura de diferentes obras a respeito da ditadura militar brasileira, entre elas, está *Brasil Nunca Mais*, publicada em 1985, que consiste no resumo oriundo da pesquisa elaborada pelo Projeto Brasil Nunca Mais, na qual, especialistas se dedicaram, durante oito anos, a reunir cópias de diversos processos políticos que tramitaram pela Justiça Militar, entre abril de 1964 e março de 1979 e que desempenha um importante papel para a memória do período ditatorial por revelar a dinâmica da repressão e o emprego sistemático da tortura contra os opositores do Estado de Segurança Nacional.

Em contraponto a obra supracitada, destacamos o *Brasil Sempre*, publicada em 1986 e escrita pelo tenente Marco Pollo Giordani, o qual se apresenta na obra como um modesto homem do exército, de valores inabaláveis, e à serviço da pátria, e que se considera possuidor da coragem, da determinação e da integridade de um homem de informações, com vários anos de DOI-CODI, anos esses dedicados, segundo o autor, a libertar o país da subversão e aponta a publicação de Brasil Nunca Mais uma das principais motivações para escrever seu livro. Giordani esclarece que não é sua intenção contestar a obra *Brasil Nunca*

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Endereço eletrônico: crishumano@gmail.com

2 Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Professor Titular do Departamento de História e Permanente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Endereço eletrônico: jdiashistory@gmail.com



Mais, justificando que esse ato seria tão insignificante quanto recomendá-la. Afirma, enfim, que sua real intenção é falar da parte esquecida pelo *Brasil Nunca Mais. Brasil Sempre*, nas palavras do autor, imprime uma marca nova “a da verdade e do consenso” e ainda, lamenta as manifestações contrárias aos “sublimes objetivos da Revolução de 1964”, posicionando-se contra a tortura, entretanto, considera que por lei natural da vida cada ação remete a uma reação.

METODOLOGIA

O método aplicado busca apurar as disputas de memórias como resultantes de uma sociedade estratificada, na qual, o Estado opera para garantir os interesses da classe dominante. Ademais, o referido Estado utiliza-se da ideologia no intuito de ocultar a divisão classista, ao passo que, emprega a violência contra todos os indivíduos que o contradizem dentro dessa estrutura social. Deste modo, verifica-se, ainda, que a institucionalização da memória pelo Estado e as narrativas memorialísticas dos opositores operaram, intencionalmente, na construção de memórias que evidenciam seus lugares sociais e são, conseqüentemente, conflitivas sobre o período da ditadura brasileira.

O percurso teórico-metodológico a ser traçado por este trabalho parte dos seguintes direcionamentos, a relação entre Estado e Sociedade; a construção da memória por meio da perspectiva social e sua manipulação, ideológica, pelo Estado e a análise do campo da memória como palco de conflitos de classes sociais.

Diante do exposto, Maria Helena Moreira Alves (1989) ao analisar as relações estabelecidas entre o Estado de Segurança Nacional e a sociedade civil, no contexto do regime militar brasileiro, constatou que a efetiva edificação do referido Estado foi resultado de um confronto dialético com seus opositores. Sendo, necessário uma contínua reformulação de planos e normas e uma expansão da força coercitiva. Alves (1989), pontua, ainda, que na pretensão de solidificar o Estado de Segurança Nacional, o Brasil tornou-se cenário de guerra, onde o inimigo ou os inimigos estavam, segundo o Estado, infiltrados na sociedade e representavam o espectro do comunismo.

Portanto, por meio do discurso de Segurança Nacional todos os cidadãos eram considerados responsáveis diretos pela segurança da nação. Por outro lado, o Estado se organizava e se estruturava, por meio de bases legais expressas nos Atos Institucionais, nos decretos, nas leis e na Constituição de 1967 com o intuito de se legitimar e, possivelmente,



construir uma memória, ao tempo que todo um aparato repressivo operava para controlar e combater as tentativas populares de contradizer as decisões do Estado, assessorado por uma eficaz rede de informações, inaugurada com a criação do Serviço Nacional de Informação-SNI.

Assim, ao verificarmos as instruções contidas no Manual Básico da ESG (1992), constata-se que de acordo com os ideais militares, no intuito de defender internamente a nação, o governo poderia adotar atitudes, medidas e ações de caráter preventivo, repressivo e operativo, no intuito de eliminar a “subversão”. À vista disso, todo um sistema foi estabelecido no Brasil na luta contra a “subversão”, no qual a DSN foi à base responsável pela condução da “ordem” e pela propagação do discurso de Segurança Nacional.

De acordo com a reflexão acerca da DSN, elaborada por Eliézer Rizzo de Oliveira (1976), o autor verificou que o pensamento imperante na referida doutrina era processado pela passagem das considerações econômicas para as considerações políticas como ponto central da análise. E foi no âmbito do político que a DSN internalizou o conceito passando da “agressão externa” para a “interna”, promovendo no seu corpo doutrinário a submissão das atividades básicas da Nação à sua política de segurança, tendo nos Objetivos Nacionais Permanentes – ONP e nos Objetivos Nacionais Atuais – ONA os pilares que definem a segurança nacional, sendo os primeiros resultado da interpretação dos interesses e aspirações nacionais e os segundos derivados da análise conjuntural dos impedimentos ou oposições à realização dos primeiros.

Pode ser verificado na obra *Brasil Nunca Mais* (1985) que enquanto o aparelho repressivo montado em nome da segurança nacional fez da tortura uma rotina, levando a implicações outras, como a assassinatos e desaparecimentos, o país vivia o período do “milagre econômico” e que começara dá sinais de declínio no segundo semestre de 1973. Mas, a partir de 1974, teve início uma regressão do processo em vigor, dentre os motivos estavam as divergências entre os diferentes grupos militares diante da necessidade dos organismos de segurança de se adaptarem aos novos tempos.

A partir da revogação do AI 5, em dezembro de 1978, Dreyfus e Dulci (1984), aferiram que as Forças Armadas se viram num emaranhado de dificuldades para lidar com uma sociedade tão plural e problemática que elas próprias ajudara a modelar, dentre elas, a própria questão interna da instituição militar, pois toda a estrutura construída para manutenção do sistema imposto estava ruindo, fazendo-se necessário, politicamente, uma redefinição de papéis e funções numa pluralidade social que predominava. Era o momento de se despolitizar e buscar uma redefinição e uma legitimação de seus papéis e funções dentro da corporação, ou melhor dizendo, era a hora de voltar aos quartéis.



Diante deste contexto sócio/político, a questão da memória será analisada de acordo com a dimensão social da mesma, averiguada, primeiramente, pelo sociólogo Maurice Halbwachs (2006) que cunhou o conceito de memória coletiva e desdobrada, posteriormente, por teóricos que se debruçaram sobre o conceito de memória social, dentre eles, ressaltamos que segundo Fentress e Wickham (1992), a memória nacional pode ser manipulada, visto que, as nações não se recordam de modo coletivo e espontâneo, e que em sociedades capitalistas a memória nacional tem como portadores as classes médias altas e a *intelligentsia*. Para os autores, essa memória é internamente divisível e combatível, entretanto sua articulação tem como protagonistas as elites políticas, o que dificulta sua contestação por meio de outros grupos sociais.

À vista disso, tanto a memória institucionalizada pelo Estado, aos moldes da ideologia contida na DSN, quanto as memórias opositoras serão analisadas levando em consideração o lugar social onde essas memórias foram construídas, observando as seletividades dos fatos, os interesses do presente em que as lembranças do passado foram reconstruídas e as inter-relações entre a memória individual e as memórias de dois grupos sociais que atuavam no período, ou seja, os militares e os opositores.

O levantamento feito acerca das narrativas opositoras verificou que as primeiras publicações se deram na década de 70, entretanto estas publicações se alargaram com a promulgação da Lei da Anistia, em 1979, formulada com um conteúdo limitado, que não atendia as expectativas da sociedade da época, pois, ao passo que a anistia devolveu aos opositores o direito de retorno à pátria, isentou, também, de qualquer punição os militares ligados a repressão. Estas narrativas têm como ponto comum, a denúncia da extrema repressão imposta aos que se insurgiram contra o Estado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste sentido, pressupomos que a prática da tortura, na ditadura, no período entre 1969 e 1973, foi utilizada pela burguesia a partir de uma política repressiva de Estado, o qual atuou como representante de seus interesses, tendo como finalidade aniquilar seus opositores e, concomitantemente, silenciar suas memórias, ao tempo que empregou um discurso, baseado na ideologia de segurança nacional para escamotear e/ou justificar os fatos ocorridos no bojo da sua política, manipulando ideologicamente a construção de uma memória social burguesa, institucionalizada pelo Estado



Inferimos que a importância desta pesquisa é ressaltar que, no âmbito social, existem confrontações de memórias, sendo relevante aprofundar o conhecimento sobre a existência de memórias do Brasil ditatorial, em vez de uma memória única do referido período. Assim, esta pesquisa pretende contribuir para o conjunto de estudos dedicados a análise da ditadura militar brasileira, partindo de uma perspectiva memorialística, a qual, oferece meios de analisar presenças e sentidos do passado.

Enfim, as produções memorialísticas opositoras emergiram em contradição a um dos objetivos do Estado de Segurança Nacional - ESN, ou seja, a memória que estava sendo produzida, pelo referido Estado, em consonância com a Doutrina de Segurança Nacional - DSN, desde a tomada do poder em 1964.

CONCLUSÃO

O resumo abordou a prática da tortura no processo de construção da memória social burguesa acerca do período ditatorial brasileiro, manipulada, ideologicamente, e institucionalizada pelo Estado. Para tanto, foram selecionadas obras nas quais se pôde verificar a existência de diferentes testemunhos sobre o período em questão tendo em vista que os lugares sociais de produção da memória são distintos e conflitivos. Sendo assim, pode-se afirmar que o ESN atuou coercitivamente, sobretudo por meio da tortura, aniquilando seus opositores e silenciando suas memórias. Em contrapartida, o confronto com as narrativas memorialísticas dos militantes torturados comprova a existência de uma memória opositora que, mesmo diante das mazelas provocadas pela tortura, resistiu e subverteu ao silenciamento imposto por seus algozes.

Palavras-chave: Estado. Memória. Ditadura Militar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. 5ª ed.,



Petrópolis: Vozes, 1989.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil Nunca Mais**. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

BRASIL, Escola Superior de Guerra. **Manual Básico**. Rio de Janeiro: ESG, 1992.

DREIFUSS, René Armand e DULCI, Otávio Soares. As Forças Armadas e a Política. In: **Sociedade e Política no Brasil Pós-64**, 2^a ed., São Paulo: Brasiliense, 1984, p.87-117.

FENTRESS, James e WICKHAM, Chris. **Memória Social**: novas perspectivas sobre o passado. Lisboa: Editorial Teorema, 1992.

GIORDANI, Marco Pollo. **Brasil Sempre**, Porto Alegre: Tchê! Editora Ltda, 1986.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Editora Centauro, 2006.

OLIVEIRA, Eliézer Rizzo de. **As Forças Armadas**: Política e Ideologia no Brasil (1964-1969). Petrópolis: Vozes, 1976.



**MEMÓRIA DO MOVIMENTO MUNICIPALISTA NO SUL DA BAHIA/BRASIL E DA
POLÍTICA DE CRIAÇÃO DE ESCOLAS SECUNDÁRIAS GINASIAIS NA REGIÃO
CACAEIRA ENTRE AS DÉCADAS DE 1940 E 1950**

Daisy Laraine Moraes de Assis¹

Este estudo discorre sobre o movimento municipalista e a política de criação de escolas secundárias ginasiais na Região Cacaueira do Sul da Bahia entre as décadas de 1940 e 1950, fruto de uma pesquisa em andamento sobre a política de expansão do ensino secundário na Região, durante o período. Considerou-se, neste trabalho, a existência do movimento municipalista na Bahia e a presença de movimentos reivindicatórios pré-escolarização secundária ginasial nos Municípios de Itabuna e Ilhéus, entre as décadas de 1940 e 1950, como consequência de um processo mais amplo que já vinha acontecendo no Brasil, em torno da educação sob a forma de movimentos por escolas, desde décadas anteriores (ASSIS, 2016).

Nesse processo, destacou-se o movimento municipalista na Região Cacaueira da Bahia e a presença do “movimento cenegista” – denominado, naquela época, de Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG) – no Sul do Estado. Assim, com base nos testemunhos presentes na memória social e textos que versam sobre a memória e a história da CNEG e sobre a expansão da educação secundária ginasial no Brasil e Região, nas décadas de 1940 e 1950, além de documentos que tratam de maneira específica sobre o tema, elaborou-se uma narrativa histórica sobre como esse processo ocorreu nos Municípios de Itabuna e Ilhéus na Região Cacaueira. Aqui a memória também é visualizada como fonte do conhecimento histórico (FENTRESS; WICKHAM, 1992) e considerada como um dado objetivo da realidade social no momento em que os fatos aconteciam (HALBWACHS, 2004).

Com o movimento municipalista instaurado no Brasil a partir da Constituição de 1946, as lideranças políticas buscavam alternativas para promover o desenvolvimento econômico e sociocultural nos seus municípios, como também, nos setores locais da região (A TARDE, 19 jan. 1952). No campo político, o movimento municipalista representava a defesa efetiva da autonomia política das instâncias administrativas municipais, como

¹ Doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atualmente é professora assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: daisy.assis@superig.com.br



também, da autonomia na utilização dos recursos financeiros, conforme as necessidades de cada município. No campo educacional, aconteciam os debates em torno oferecimento e da gratuidade do ensino e a organização do sistema escolar, dentre outras diretrizes. A discussão em torno da Constituição baiana de 1947 focalizava a necessidade de retirar o Estado do seu atraso educacional e social e de investimentos na educação das populações. Era preciso “oferecer educação post-primária, ou secundária, a uma porcentagem apreciável da população escolar” (TEIXEIRA, 1948, p. 12). Na época, a CNEG – originária do movimento estudantil de Pernambuco de 1943, inspirada na ação do líder político peruano *Haya de la Torre* – articulava-se com a política do Estado e, sob a liderança de Felipe Tiago Gomes, começava a divulgar e difundir a sua proposta de criação dos “ginásios gratuitos” pelos Estados da Federação. Esse fator possibilitou a instalação dos “ginásios gratuitos” e sua disseminação em todo o país. Na ocasião, acontecia toda uma efervescência política no Sul do Estado da Bahia causada pelo movimento municipalista, com a defesa do desmembramento territorial dos dois municípios mais importantes da Região Cacaueira e de criação de novos municípios. Fator que concorreria para intensificar, ainda no início dos anos de 1950, o movimento pró-criação de ginásios públicos e/ou gratuitos em suas localidades. Em Itabuna, a falta de uma estrutura educacional compatível com o desenvolvimento do município era destacada como um dos fatores responsáveis pela migração de fortunas acumuladas, como também, pelo o êxodo de famílias abastadas que para longe se transferiam em busca de conforto e educação (O INTRANSIGENTE, 9 jun. 1952, s.p.). Em Ilhéus, ocorria o movimento em prol da descentralização do ensino médio e os debates em torno da instalação de sucursais do “Colégio Municipal Eusínio Lavigne” nos seus três principais distritos: Itajuípe, Coaraci e Uruçuca (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 26 ago. 1952, s.p.). Cunha (1991), ao situar os movimentos sociais por escola pública, assinala que a denominação de movimentos sociais tem sido atribuída às ações reivindicativas de segmentos de populações urbanas (principalmente) que se caracterizam por reagirem às desigualdades na distribuição dos recursos públicos nos serviços oferecidos que tem a ver com o que se convencionou a chamar de qualidade de vida, e dentre os quais, se encontra os movimentos reivindicatórios pela educação (CUNHA, 1991, p. 62). Na Bahia, a proposta educacional da CNEG foi bem aceita no Sul do Estado (CNEG, 1953) concorrendo para a criação do primeiro núcleo dos “ginásios gratuitos” sob a responsabilidade da CNEG na Região Cacaueira, ainda na primeira metade da década de 1950. Na ocasião, a Campanha transformava-se numa alternativa política que possibilitava a articulação de interesses privados e os interesses do Estado e contava com o recebimento de subvenções e recursos públicos que financiavam as suas ações, além de donativos da comunidade. A CNEG passou



a despertar o interesse em certos políticos, à medida que enxergavam no movimento uma via alternativa para resolver o problema da educação secundária em “seus” Estados e Municípios (HOLANDA, 1981, p. 42-3). Dessa forma, também foram criados os “ginásios cnegistas” na Região Cacaueira da Bahia: o “Firmino Alves”, em Itabuna; o “14 de Agosto”, em Ibicaraí; o “Henrique Alves”, em Buerarema; o “7 de Setembro”, em Itajuípe; e, o “Ginásio Ubaitabense”, no Município de Ubaitaba (GOMES, 1965). Nesse processo, aconteciam as lutas políticas em torno do desmembramento dos territórios dos Municípios de Itabuna e Ilhéus e, a criação dos novos municípios: Ibicaraí, originário de Itabuna; e Itajuípe, Coaraci e Uruçuca, desmembrado de Ilhéus (1952), fruto do movimento municipalista no Sul do Estado. Assim, a CNEG além de articular o entusiasmo pela educação (NAGLE, 1974) articulava o interesse do Ministério da Educação em despende o menos possível com a educação secundária, com a simpatia da iniciativa privada e dos políticos interessados em promover-se por seu intermédio (CUNHA, 1991, p. 390-1). Embora a CNEG tenha sido destacada por exercer um papel importante no processo de expansão do ensino secundário na Região Cacaueira da Bahia, durante o período, considera-se que a política municipalista adotada e o apoio a tais iniciativas, ao mesmo tempo em que atendia, em parte, aos anseios da população em ter, de maneira imediata, o acesso à escola secundária, isentava o Estado de adotar uma política educacional voltada para o oferecimento de um ensino secundário verdadeiramente público, gratuito e de qualidade, em atendimento às reais necessidades da grande maioria da população carente dos serviços educacionais.

Palavras-chave: Educação Secundária e Municipalismo na Região Cacaueira (entre 1940 e 1950). Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG). Memória Educacional.

REFERÊNCIAS

ASSIS, D. L. M. **Entre a História e a Memória:** Felipe Tiago Gomes e o movimento pela criação dos Ginásios Gratuitos na Região Cacaueira do Sul da Bahia entre as décadas de 1940 e 1950. 2016. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2016.



A TARDE. A Maioridade dos distritos. Salvador, 19 jan. 1952.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCANDÁRIOS GRATUITOS (CNEG). **Relatório dos primeiros dez anos de lutas em favor do ensino gratuito.** Salvador: CNEG, Jul. 1953.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1991.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Alegria e entusiasmo nos novos municípios. Tristeza e desapontamento em Ilhéus com a notícia das emancipações. Os novos municípios poderiam adotar a ideia de criação de secções do colégio. Salvador, Bahia, 26 ago. 1952.

FENTRESS, J.; WICKHAM, C. **Memória Social.** Lisboa: Teorema, 1992.

GOMES, F. T. **História da CNEG.** Rio de Janeiro: 29 de julho Publicações, 1965.

HALBWACHS, M. **Los marcos sociales de la memoria.** Traducción de Manuel A. Baeza y Michel Mujica – Rubi (Barcelona): Anthonopos Editorial; Concepción: Universidade de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

_____. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2004.

HOLANDA, I. C. **CNEC um estudo histórico.** João Pessoa, PB: UFPb-CNEC, 1981.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república.** Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

O INTRANSIGENTE. **Um Ginásio para Itabuna.** Itabuna, Bahia, ano XXVI, 9 jun. 1952.

TEIXEIRA, Anísio. Educação. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, SAÚDE DO ESTADO DA BAHIA. **Educação, saúde e assistência na Bahia:** trechos do relatório apresentado ao sr. Governador do Estado para a sua Mensagem à Assembléia Legislativa. Bahia: Imprensa Oficial. 1948. p. 3-20.



ESTADO, GENOCÍDIO E ACUMULAÇÃO PRIMITIVA DE CAPITAL

Daniel Santos Mota¹

José Rubens Mascarenhas de Almeida²

INTRODUÇÃO

Este resumo estendido é fruto das pesquisas levadas a cabo durante o Trabalho Monográfico Orientado no curso de História na UESB, que resultou em projeto de Mestrado aprovado no Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade.

Durante a disciplina de História da América I (IV Semestre do Curso de Graduação), nos demos contas do genocídio perpetrado no processo de conquista da América e da participação, indispensável, dos Estados nacionais neste processo, especialmente os Estados português e espanhol.

O processo de conquista do Novo Mundo se relaciona com dois processos gerais na história, a acumulação primitiva de capital e o mercantilismo. Sendo que o processo de acumulação primitiva foi, segundo Marx (2013), o que permitiu séculos depois o desenvolvimento do modo de produção capitalista, e o mercantilismo também foi parte deste processo. Tal qual estes processos se constituíram em etapas históricas do desenvolvimento capitalista, o Estado absolutista fundado em fins da Idade Média também trazia consigo os embriões do moderno Estado burguês que irrompe da história no século XVIII. Portanto, para compreender o alcance histórico da conquista e do genocídio dos povos nativos do Novo Mundo e sua relação com a modernidade, é necessário relacioná-la à uma determinada forma estatal e uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas.

O genocídio causado no processo de conquista e colonização da América não tem precedentes na história, iniciado com a chegada de Colombo, quando cerca de 80 milhões de pessoas habitavam a América (TODOROV, 1982 p. 156), e teve como seu último

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

2 Orientador. Doutor em Ciências Sociais pela PUCSP, docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pesquisador do Museu Pedagógico/UESB e do Núcleo de Estudos de Ideologia e Lutas Sociais – PUCSP. Bolsista da Capes, BEX 6825-14-1. E-mail: joserubensmascarenhas@yahoo.com.br



grande pico de extermínio na conquista do Oeste dos EUA durante o século XIX, com uma população minúscula. Se pegarmos apenas o primeiro século, temos uma redução para menos de 10 milhões de habitantes nativos. O recorte temporal do resumo estendido é entre os séculos XVI e XVIII, e seu recorte espacial, a América Latina. Com isto definido, nos propomos a articular este genocídio com a gênese do Estado nação, a acumulação primitiva de capital, vejamos então como se deu a relação entre esses processos.

METODOLOGIA

Nosso estudo acerca da relação do genocídio da conquista da América com os Estados nação português e espanhol do início do século XVI é calcado no materialismo histórico e dialético enquanto referencial teórico. Partimos do pressuposto de que para alcançarmos a compreensão do nosso objeto é necessário investigá-lo em suas variadas determinações, de tal sorte, que ao estudarmos o processo de conquista da América temos sempre em vista as condições materiais, ideológicas e históricas dos povos envolvidos no processo e as ligações do fenômeno da conquista em relação aos acontecimentos gerais na Europa e no mundo daquele período.

Investigar tendo como referencial teórico o materialismo histórico e dialético, significa necessariamente que nosso ponto de partida é sempre as relações reais que os homens estabelecem entre si e com a natureza, não que acreditemos que os aspectos políticos e ideológicos sejam secundários, mas que eles têm como matriz a realidade material objetiva em que os homens vivem.

É necessário ressaltar que apesar de partirmos do materialismo histórico dialético enquanto pressuposto teórico, isso não nos impede, de forma alguma, de dialogar com autores de correntes diferentes de produção do conhecimento, e o fazemos constantemente. Utilizamos como fontes desde as produções dos homens envolvidos neste processo histórico como, Cristóvão Colombo (2005), Pero Vaz de Caminha (2015), Hernan Cortez (2008), o Frei Bartolomé de Las Casas (2008), e que nos dão os relatos de suas experiências acerca do processo.

Para além disso, trazemos também como fontes secundárias, produções historiográficas do quilate de Todorov (1978), Romano (1972), Coll (1986), León-Portilla (1991), Peregalli (1994), Maestri (1993), Sousa (2001), entre muitos outros. Estas fontes nos permitem compreender o processo de forma mais ampla, por trazerem relatos de



inúmeros documentos e até mesmo da tradição oral dos povos derrotados, elas são imprescindíveis como referencial histórico-empírico.

Do ponto de vista teórico-metodológico, que nos fornece os conceitos e categorias necessárias para articular as determinações que permitem a compreensão dos processos, temos Marx & Engels (2013), Marx (2012) e (2013), Kosik (1976), Falcon (1987), Cardoso (2004), Lukács (1967), Carvalho (2008), Gusmão (2013), etc..

A nossa investigação procede com uma rigorosa comparação das diferentes fontes, buscando encontrar as contradições em suas afirmações, como, por exemplo, fazemos com Las Casas (2008) e Cortez (2008), dois personagens históricos de lados opostos no processo do genocídio, o primeiro como defensor dos povos nativos da América e o segundo como arquiteto da destruição da Confederação Asteca, muito frequentemente encontramos uma convergência em suas narrativas, o que no caso desses personagens nos diz muito.

No que tange a análise do nosso objeto, temos sempre em vista a categoria da totalidade, que nos orienta a procurar as mediações possíveis no objeto em questão. Por exemplo, quando traçarmos um panorama histórico do contexto de conquista da América e da acumulação primitiva de capital, objetivaremos demonstrar as ligações entre esses fenômenos gerais e os fenômenos mais específicos, como a reconquista da Península Ibérica ou o genocídio dos povos americanos. Para nós, fundados em Lukács (1967, p. 240),

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

Além disto, buscaremos analisar os fenômenos em suas variadas determinações, sejam elas econômicas, políticas, ideológicas, e as conexões que elas estabelecem entre si. De tal sorte, consideramos que o processo de conquista da América está inserido em um contexto maior que é a acumulação primitiva de capital, assim como esta está relacionada ao desenvolvimento histórico das forças produtivas da humanidade.

DISCUSSÃO E RESULTADOS



Em nossa pesquisa trazemos informações sobre a conjuntura do momento histórico deste processo, tentando explicar a gênese a natureza do Estado absolutista, a condição histórica dos homens que partiram para conquistar e colonizar o Novo Mundo, assim como a dos habitantes da América. Além disso trazemos dados sobre a queda demográfica da América, sobre os mecanismos da conquista e do genocídio.

O Estado absolutista ainda não é o moderno Estado burguês, nem mesmo corresponde ao Estado fragmentado e fraco do medievo. De acordo com Falcon (1987 p, 28) este Estado é fruto dos conflitos das classes sociais nestas sociedades, e dos conflitos entre a aristocracia e a burguesia comercial nascente e os servos. O Estado é, neste período, assim como na modernidade a imposição da “lei do mais forte” conforme Mészáros (2015) aponta, de tal sorte que sendo a aristocracia a classe mais poderosa deste período histórico, o seu maior representante, o monarca, é o principal responsável pelas ações do Estado.

O Estado é o responsável principal pela conquista, desta forma, pelo genocídio. É para a rainha Isabel que Colombo envia cartas sobre o Novo Mundo. Cortez relata à Carlos V em detalhes todas as atrocidades que cometeu na Conquista do México. Quando Las Casas (2008) escreve para tentar proteger os indígenas, é à coroa que ele recorre, porém, sem muito sucesso, haja vista que era através da intensa exploração dos povos indígenas que ela extraía enormes riquezas.

A sociedade europeia de fins do século XV vivia um momento de fortes mudanças, apesar da luta de alguns setores dominantes como a Igreja, para impedir que essas mudanças ocorressem, Todorov (1982, p. 50) elucida:

[...]os conquistadores espanhóis pertencem, historicamente, à época de transição entre uma Idade Média dominada pela religião e a época moderna, que coloca os bens materiais no topo de sua escala de valores. Também na prática a conquista terá estes dois aspectos essenciais: os cristãos vêm ao Novo Mundo imbuídos de religião, e levam, em troca, ouro e riquezas.

No período estudado, o valor dos bens materiais supera crescentemente o valor dos seres humanos, e isso fica manifesto na forma como os americanos são tratados, como seres descartáveis, cuja existência se justifica apenas como ferramenta de produção de riquezas para os conquistadores e colonos.



CONCLUSÃO

Todo o processo abordado neste trabalho é na verdade a raiz da sociedade moderna, quando começaram a ocorrer uma série de rupturas necessárias para a formação da sociedade capitalista, como a acumulação primitiva de capital que séculos depois, impulsionaria a revolução industrial, e consolidaria o domínio e a hegemonia europeia em todas as partes do mundo. Esta é uma história da qual somos todos originários, um processo que afetou todo o curso que a humanidade faria ao longo dos últimos cinco séculos, pois graças à expansão europeia, o modelo de sociedade capitalista ocidental influenciaria povos de todas as partes do mundo.

Palavras-chave: Genocídio. Acumulação primitiva de capital. Estado. Conquista da América.

REFERÊNCIAS

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta ao Rei D. Manuel**. São Paulo: Editora BestBolso, 2015.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **América pré-colombiana**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

CARVALHO, Edimilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.

COLL, Josefina Oliva de. **A resistência indígena: do México à Patagônia, a história da luta dos índios contra os conquistadores**. Porto Alegre: L&PM, 1986.

COLOMBO, Cristóvão. **Diários da Descoberta da América**. Porto Alegre: L&PM, 2005.

CORTEZ, Hernan. **A conquista do México. Coleção Descobertas**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

FALCON, Francisco. **Mercantilismo e transição. Coleção Tudo é História**. São Paulo: Brasiliense, 1987



GUSMÃO, Ivanilde Morais de. **Para compreender o método dialético**: aplicação prática no pensamento marxiano. Recife: Imprima, 2013.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LAS CASAS, Frei Bartolomé. **O Paraíso Destruído**: A Sangrenta história da Conquista da América. Porto Alegre: LP&M, 2008.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. **A conquista da América Latina vista pelos índios**: relatos astecas, maias e incas. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

LUKÁCS, Georgy. **Existencialismo ou marxismo?**. São Paulo: Senzala, 1967

MAESTRI, Mário. **Terra do Brasil**: a conquista lusitana e o genocídio tupinambá. São Paulo: Moderna, 1993

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

_____. **O Capital**: Crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. São Paulo: Boitempo, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **O mercantilismo e a América**. Coleção Repensando a História Geral. São Paulo: Contexto, 1991

PEREGALLI, Enrique. **A América que os europeus encontraram**. São Paulo: Unicamp/Atual, 1994.

ROMANO, Ruggiero. **Mecanismos da conquista colonial**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

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.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América – a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.



Aprendizagens na construção de um Jogo Eletrônico Digital a partir de uma sequência didática de matemática

Daniel Souza Umburana¹
Gustavo H. Brandão Oliveira²
Tânia Cristina Rocha S. Gusmão³

INTRODUÇÃO

A educação sofre com as antigas metodologias que são utilizadas em sala de aula, as quais muitas vezes seguem buscando a memorização por meio de repetições, reproduzindo saberes, velhas práticas de aula, conteúdos isolados etc. Trabalhando nessa problemática, algumas tendências educacionais ganham força em meio a este cenário, particularmente as que fazem uso de Jogos Educacionais Digitais, doravante JED.

Os JED ganharam força devido à grande influência dos jogos eletrônicos entre as crianças e adolescentes. Buscando aproveitar essa vertente dos *games*, pesquisadores começaram a estudar os JED com o objetivo de encontrar técnicas para potencializar o seu uso na educação, conforme afirma Paz (2011):

Os jogos eletrônicos são um dos elementos centrais da indústria de entretenimento e vêm atraindo a atenção de pesquisadores que têm a intenção de compreender quais fenômenos emergem a partir da interação entre as pessoas e os games. Diante desse cenário, as pesquisas na área de games têm apresentado um crescimento exponencial no Brasil especialmente nas áreas de Educação e Comunicação, que abordam os games como um fenômeno cultural, consolidando estas mídias como relevante objeto de pesquisa pela sua demarcação significativa na cultura digital (PAZ; ALVES, 2011, p.56).

Os *games* podem ser vistos como ferramentas para auxiliar o aluno em sua performance educativa. A utilização desta nova tecnologia mudou o papel do educador, que deixa de ser o

1 Graduando em Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bolsista de Iniciação Científica com bolsa Fapesb. Endereço eletrônico: danielumburana@hotmail.com

2 Graduando em Ciências da Computação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bolsista de Iniciação Científica com bolsa Cnpq. Endereço eletrônico: gubrandao10@hotmail.com

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



transmissor e fonte de conhecimento para servir como mediador deste, trabalhando junto com os alunos (LEITE; MENDONÇA, 2013, p. 137).

Os jogos eletrônicos são potenciais ferramentas de educação, enriquecendo a experiência educativa dos aprendentes, promovendo a interdisciplinaridade e uma educação de qualidade e atrativa ao mesmo tempo (DIAS; GUSMÃO; MARQUES, 2016).

Com o interesse de levar os *games* para a sala de aula, este trabalho tem por objetivo apresentar alguns resultados do subprojeto de pesquisa *desenho de sequências de ensino para o desenvolvimento da metacognição na formação de professores*, vinculado aos projetos “Formação de professores para o desenvolvimento da metacognição em aulas de Matemática”, “Sequências didáticas para o aumento da cognição e metacognição matemática de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental” (GUSMÃO, 2009) e “Desenvolvimento e aplicação de videogames para potencializar o ensino e a aprendizagem da Matemática na Educação Básica” (GUSMÃO, 2013). Especificamente temos, em equipe, redesenhado uma sequência didática analógica⁴ sobre operações básicas da matemática com o fim de materializá-la em um jogo eletrônico digital, esperando que a sequência virtualizada contribua para o desenvolvimento da cognição e metacognição de professores e conseqüentemente de seus alunos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para alcançar o objetivo deste trabalho temos atuado como bolsista de iniciação científica, participando de reuniões semanais em conjunto com os demais membros da equipe, buscamos revisar a literatura existente a respeito de criação de sequências didáticas, de desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, de jogos eletrônicos educacionais e também sobre as operações básicas matemáticas.

Estamos trabalhando em uma sequência didática física ou analógica, visando migrá-la para o meio digital, buscando torná-la mais atrativa para o aluno e também para o professor. A sequência recebe o nome de “Fazendinha Matemática”, e conta uma história fictícia a respeito de um pequeno vilarejo que sofre uma tragédia natural e acaba sendo destruído, como podemos destacar no seguinte resumo:

Ela é baseada em uma história fictícia de um vilarejo cercado de fazendas

⁴ A sequência didática analógica se chama Fazendinha Matemática e foi validada pelo meio acadêmico e utilizada em sala de aula, com o objetivo de potencializar o ensino da matemática nos anos iniciais da Educação Básica.



e serve para ambientar os participantes em um enredo. Após a destruição desse vilarejo por uma ventania, um dos fazendeiros propõe um sistema de trocas de animais, cuja regra é dois animais (ou objetos) de menor valor por um de maior valor. Essa regra em matemática seria o sistema binário. Entre outras atividades, faz parte dessa sequência um Jogo da Memória em que se ganham pares de pintinhos (os animais de menor valor no sistema de trocas) e que os participantes/jogadores (alunos ou professores) devem jogar e ao final do jogo realizar as trocas. Esse é o ponto fundamental de toda a imersividade, da história e das atividades. As trocas servem fundamentalmente para que os jogadores percebam como funcionam as regras das operações na prática, iniciando, neste caso, com o sistema binário, por considerá-lo de fácil manipulação. (DIAS; GUSMÃO; FREDINI; GUSMÃO, 2015, p. 4201).

Estamos trabalhando com uma equipe multidisciplinar que vem desde a ciência da computação, que cuida da parte técnica do projeto, até a pedagógica e a matemática, que por sua vez trabalha nos aspectos teóricos e pedagógicos. Os trabalhos nessa equipe foram divididos em dois, buscando sempre a interação entre eles: o grupo pedagógico, que cuida da parte metodológica, didática e da elaboração de novas atividades para a sequência, tomando sempre o cuidado para que o jogo não fuja de seu objetivo educacional; o grupo de desenvolvimento, trabalhando em transformar o físico em digital, também sendo cuidadosos para que o jogo não deixe de ser uma atividade atrativa e prazerosa para a criança.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Como resultado do projeto *desenho de sequências de ensino para o desenvolvimento da metacognição na formação de professores*, está em desenvolvimento um jogo eletrônico educacional. Este jogo já apresenta uma primeira versão pronta, onde contém inicialmente um jogo de memória, uma janela onde implicitamente o aluno realiza trocas de bens adquiridos com o jogo da memória e implicitamente realiza as operações de dividir e multiplicar e, algumas atividades. O jogo também apresenta uma animação em HQ (História em Quadrinhos), que vem fazendo a ambientação do jogador em meio a história onde acontece o jogo.

A primeira versão do jogo, já revisada pelo grupo, está sendo testada com professores, buscando mostrar toda a sua versão e visando a validação do mesmo por



parte destes professores. Tais testes tem enriquecido a construção do jogo, haja vista que os professores têm apontados elementos que podem ser melhorados, como por exemplo os ícones de entrada ou saída de uma tela a outra, o tempo estabelecido para captura dos pintinhos, facilidades ou dificuldades nas fases do jogo. Os professores têm revelado que a sequência virtual tem ampliado suas aprendizagens em termos de conteúdo matemático e, também, didático ao descobrir novas formas de trabalhar o conteúdo, tem ajudado a refletir sobre suas aprendizagens e, portanto, têm experimentado/vivenciado momentos de desenvolvimento de processos metacognitivos.

Sobre o conteúdo matemático, a primeira versão aborda sobretudo o conceito de divisão, utilizando o sistema de numeração binário através de trocas de cartas do jogo de memória. Com o fim da virtualização da primeira versão do jogo, os integrantes da equipe buscarão virtualizar novas atividades de conteúdos matemáticos que também fazem parte da sequência analógica e que ainda não foram virtualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo se encontra em processo de finalização de uma primeira versão, chamada de *versão Alfa*. As finalizações são feitas por meio de reuniões semanais, onde todos os integrantes tentam identificar pontos a serem corrigidos ou melhorados e também ideias prósperas para futuras versões do jogo. Com essa primeira versão, foi feito um seminário com professores e uma entrevista com alguns deles cujo objetivo foi o de observar o nível de aceitação e o potencial do jogo para desenvolver processos metacognitivos nos professores, afim de repensar a sua prática pedagógica. Durante o seminário foi possível observar momentos de euforia com o jogo e a reflexão espontânea quando estes expressavam “legal, não sabia que podia ser assim”, “o que significa isso aqui”, “isso poderia ser...”. A entrevista ainda não foi analisada, mas estimamos pelo sentimento e euforia dos que participaram do seminário que estes parecem acreditar nesta nova metodologia de trabalho.

Nas futuras versões, planejamos implantar mais fases no jogo com o objetivo de trabalhar outras operações matemáticas ou até a utilização de sistemas de numeração diferentes, cada vez mais próximos do sistema decimal. Com isso, pensamos que o projeto tem mostrado cada vez mais seu potencial, e sem dúvidas alcançar o mesmo dinamismo que os jogos analógicos apresentam em sua aplicação em sala de aula.



Palavras-Chave: Jogos Eletrônicos Digitais. Educação Matemática. Fazendinha Matemática.

REFERÊNCIAS

DIAS, Gabriel A.; GUSMÃO, Tania C. R. S.; FREDINI, P. S. R.; GUSMÃO, Humberto P. Fazendinha Matemática do jogo físico ao jogo virtual: Trabalhando as operações fundamentais da Matemática. In: **Anais do XI nacional e IV Colóquio Internacional do Museu Pedagógico**, 2015, Vitória da Conquista. Crise, conflito e conhecimento no mundo contemporâneo, 2015.

DIAS, Gabriel A.; GUSMÃO, Tânia C. R. S.; MARQUES, Marlos. De uma sequência didática a construção um jogo educacional digital: fazendinha matemática. **RBBA (Revista Binacional Brasil-Argentina)**, v.5, n1, 2016.

GUSMÃO, T.C.R.S. Sequências didáticas para o aumento da cognição e metacognição matemática de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Projeto de Pesquisa**. UESB, 2009.

GUSMÃO, T.C.R.S. Desenvolvimento e aplicação de videogames para potencializar o ensino e a aprendizagem da Matemática na Educação Básica. **Projeto de Extensão**. UESB, 2013.

PAZ, Tatiana; ALVES, Lynn. Letramento digital e games: a interação de professores com um jogo estilo adventure. **Revista Tecnologia Educacional ABT**. Ano 40, nº 195, 2011.



O ENSINO DE SEGUNDO GRAU ENTRE O PIEC E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO¹

Daniela Moura Rocha de Souza²
Mércia Caroline Sousa de Oliveira³
Lívia Diana Rocha Magalhães⁴

INTRODUÇÃO

O presente texto visa apresentar o resultado parcial da pesquisa “Educação, Memória e História da Bahia: processos autoritários e ditadura militar”, cujo recorte trata das políticas educacionais, mais precisamente das chamadas reformas educacionais durante o regime civil militar. Pretendemos ressaltar que a implementação de uma nova política educacional na Bahia a partir da implantação do PIEC em 1969 que antecede a própria reforma educacional de 1971, se tornou expressão de reordenação de controle social e político, e nesse quadro, a educação de 2º grau e/ou profissionalizante se preocupou fundamentalmente com interesses restritivos a formação de mão de obra.

Em 1968, como é sabido, iniciou-se um processo de reestruturação educacional no Brasil, proposto pelo então regime civil-militar instaurado em 1964 que propunha a reforma do ensino superior e mais tarde, em 1971, modificações em todos os níveis e

1 O presente resumo visa apresentar o resultado parcial de análise referente à pesquisa “Educação, Memória e História da Bahia: processos autoritários e ditadura militar”, coordenado pela Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães e desenvolvido pelo seu grupo de estudos e pesquisa GHEMPE.

2 Pós-doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade pela UESB. Doutora em Educação pela UNICAMP. Membro dos grupos de estudo e pesquisa: História e Memória das Políticas Educacionais e trajetórias sociogeracionais; e História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR. Bolsista da Capes. Endereço eletrônico: danyopera@yahoo.com.br

3 Discente do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista de Iniciação Científica (UESB), pelo projeto *Processos autoritários e ditadura militar: sua incidência sobre o passado e o presente da educação baiana*, sob a coordenação da Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães. Membro do grupo de estudo e pesquisa: História e Memória das Políticas Educacionais e trajetórias sociogeracionais. Endereço eletrônico: merciacaroline00@gmail.com

4 Doutora em Educação pela UNICAMP com Pós-Doutorado em Psicologia Social pela UERJ, Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Coordenadora Geral do Museu Pedagógico/Uesb. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Memória: Linguagem e Sociedade - UESB. Endereço eletrônico: lrochamagalhaes@gmail.com (orientadora).



modalidades da educação básica, sobretudo no denominado ensino de “segundo grau”⁵.

Aproximadamente meio século depois, a velha política revestida da nova comparecem outra vez, políticas que, igualmente, visam a reestruturação do ensino no Brasil visando a readequação do sistema de ensino com as transformações provenientes do mercado de trabalho.

Nos apoiamos em Luxemburgo (2015) que define o termo “reforma” indicando sua gênese na revolução francesa, sendo utilizada pela classe revolucionária que ao lutar contra as arbitrariedades monárquicas do período, lutavam em prol de uma “reforma” de Estado, uma modificação social que agregasse mais direitos aos civis. Desde então, o termo vem sendo utilizado para denominar quaisquer tipos de mudanças sócio-políticas sem necessariamente corresponder ao sentido *stricto sensu* revolucionário.

A denominada “Reforma do Ensino Médio”, “Reforma do ensino de 1º e 2º graus”, são exemplos de como o termo “reforma” vem sendo apropriado de forma ideológica na Bahia-Brasil, seja em 1969/1971 ou em 2016/17, reformar a educação tem implicado em políticas que se opõem ao sentido original garantem a redução de direitos civis e reforçam o domínio ideológico de classe.

Analisamos o conteúdo da legislação educacional na Bahia, particularmente o Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC) da Bahia, que foi a materialização das reformas educacionais neste Estado. Em seguida observamos que a realidade do passado educacional em vigência entre os anos de 1964 a 1985, reaparece em suas novas e velhas roupagens no país.

A REFORMA DA EDUCAÇÃO DE SEGUNDO GRAU MATERIALIZADA PELO PIEC

De acordo com o mapa econômico do Brasil de 1978/79, editado por Zenilton Bezerra (1980)⁶, das cinquenta maiores cidades brasileiras, Salvador ocupava a 5ª posição com a população total igual a 1.007.195 habitantes. Tinha-se a estimativa de 203.655 analfabetos, 21.493 com o curso elementar, 56.487 com o ensino médio e 12.707 com o curso superior. Da população economicamente ativa, 4.808 se encontravam no setor primário e 77.408 no setor secundário (SOUZA, 2016).

Diante desse quadro, o Conselho Estadual de Educação da Bahia aprovou, por

5 Nomenclatura adotada até a LDB 9.394 de 1996, e corresponde ao atual Ensino Médio.

6 Esse documento, localizamos no arquivo da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI-BA).



meio do art.34 da Lei nº 2.464 de 13 de dezembro de 1967, no governo Luís Viana Filho tendo como Secretário de Educação e Cultura Luiz Navarro de Britto, o Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC) para o Estado da Bahia, para ser implantado a partir do ano de 1968, como uma reforma para todos os níveis de ensino, sendo que durante o período compreendido pela ditadura civil-militar (1964-1985) se constituiu como a expressão do Estado referente à educação e à cultura (SOUZA, 2016).

O Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC), publicado em 1969 e dividido em dois volumes considerou o ensino médio como um dos pontos de estrangulamento da educação, para isso previu a criação de mais 40.800 matrículas no 1º ciclo do ensino médio e mais 25.000 para o 2º ciclo, 51 novos ginásios e 20 colégios com currículos diversificados, laboratórios, salas especiais, para diferentes técnicas (agrícolas, industriais, comerciais e economia doméstica), além de programas de treinamento para diretores e *técnicos-administrativos* e aperfeiçoamento do seu quadro docente, absorvendo 355 cargos técnico administrativos, duplicando o ensino médio gratuito estadual. Esses estabelecimentos de ensino que o plano previa estavam articulados nas cidades polos de desenvolvimento dentro de uma unidade administrativa, física e pedagógica denominada de Centro Integrado de Educação, pretendendo com isso realizar a articulação não só vertical quanto horizontal (BRITTO apud BAHIA, 1969a).

O plano trouxe como novidade a construção de Centros Integrados de Educação organizada e elaborada por Navarro de Britto, nas cidades aptas a atenderem às necessidades do desenvolvimento econômico e social do Estado da Bahia.

Implica numa opção corajosa do sistema baiano que pretende, através do segundo ciclo de suas escolas, atender às necessidades do desenvolvimento econômico e social do Estado, atitude realista que não pode desconhecer as naturais vinculações do ensino médio, nessa fase inicial, com a demanda da força de trabalho secundária e terciária. Deu-se assim uma maior amplitude e funcionalidade do ensino médio. Tal orientação determina inclusive a eliminação da dicotomia dos velhos sistemas europeus – o colégio acadêmico e o técnico, já que se aproxima do sentido compreensivo que abre variadas opções ao educando para preparar-se para a vida (BAHIA, 1969b, p.6).

Como o “salvador da pátria”, ou, melhor dizendo, do Estado, o Plano apresenta que o desenvolvimento da rede de nível médio é bastante recente (na época), os matriculados no ensino médio representavam 28% da população estimada entre 12 e 19 anos, na zona urbana, o que demonstra a precariedade de atendimento existente no Estado. Dessa forma, a proposta do Plano Integral para esse nível de ensino era de aumentar os investimentos



com construção e equipamentos, implantação de 51 novos ginásios orientados para o trabalho (GOT), 2 colégios compreensivos, 18 colégios, além de propor programas de aperfeiçoamento e qualificação discente, bolsas de estudo para professores e alunos, programas especiais de atendimento profissional (BAHIA, 1969b).

O Plano novamente apresenta como um dos mais graves pontos a carência de professores qualificados para o ensino médio, ou seja, que atendessem os ginásios e colégios, sendo que no interior do Estado, os problemas se apresentavam com maior gravidade, pois, começou a haver um crescimento de escolas de nível médio com escassez de professores habilitados. Para atender essa demanda, o governo do Estado determinou a instalação de Faculdades de licenciaturas curtas de primeiro ciclo no interior, sendo a primeira instalada em 1968 em Feira de Santana com o curso de Letras e posteriormente Estudos Sociais, Ciências e Matemática, seguida de duas outras unidades para 1969 e 1970 em Vitória da Conquista e Jequié (BAHIA, 1969b).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: ENTRE O VELHO E O NOVO

Quarenta e seis anos após a implantação da reforma educacional de nº. 5692/71 e quarenta e oito anos depois do PIEC na Bahia nos deparamos com uma reforma educacional focada no ensino médio, de alcance nacional que visa novamente a sua reestruturação para sanar demandas do mercado de trabalho. Em fevereiro de 2017, mais precisamente o ensino médio, passa por um processo semelhante à reforma de n. 5.692/71, na qual o governo estabelece que o principal objetivo dessa modalidade de ensino é a profissionalização. Novamente o alavancar do tecnicismo a fim de adequar as novas exigências e demandas do mercado de trabalho, exigindo uma nova capacitação.

Para Brandão (2017), o discurso da necessidade da mão de obra qualificada foi argumentado pelo até então presidente Médici em 1971, para que a reforma do ensino ocorresse reestruturando as suas bases para uma nova perspectiva do mercado que contava com o chamado milagre econômico de aceleração industrial e expectativa de crescimento,

A reforma proposta implicava “abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento”, dizia a mensagem do ministro da Educação, Jarbas Passarinho, enviada com o



projeto que daria origem à Lei 5.692.

O ministro — senador licenciado — também afirmava que a reforma possibilitaria o abandono do ensino “meramente propedêutico” (preparatório para o ensino superior) para dar terminalidade à escola de 2º grau, formando “os técnicos de nível médio de que têm fome a empresa privada e a pública”.

A terminalidade a que se referia o ministro significava que o aluno, ao se qualificar como técnico ou auxiliar, poderia dar por encerrados os estudos e entrar no mercado de trabalho (BRANDÃO, 2017, s.p).

Adotando um discurso similar o governo de 2016-17, sanciona na representação do presidente Michael Temer, o Projeto de Lei de Conversão 34/2016, que reforma a estrutura do ensino médio na qual a criação de uma base curricular comum dividida em eixos de disciplinas sendo obrigatório ao estudante escolher um dentre os cinco, e o incentivo propagandista de que o estudante sairá da escola já preparado e capacitado para atuar no mercado de trabalho sem que para isso seja necessário ingressar em um curso superior que por sua vez também tem recebido demandas cada vez mais produtivistas, poderia ser uma incidência de que o passado recente representado pelo governo ditatorial civil-militar, não é tão passado assim.

A pergunta que se faz é se os estudos e análise do PIEC na Bahia e da 5692-71 no Brasil foram observados e considerados para não ocorrer do reestabelecimento de um passado já bastante criticado no presente. Qual é a justificativa para a reedição do velho ensino profissionalizante antecipado no ensino médio, face a conjuntura atual da educação no país, etc.? Assim sendo, nosso intuito é continuar discutindo o passado, tomando como base a política educacional na Bahia, com o intuito de observamos as suas repercussões e edições no presente com bastante acuidade e rigor sobre sua implementação.

REFERÊNCIAS

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

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

BEZERRA, Zenilton (Ed.) **O mapa econômico do Brasil 1978-79**. São Paulo: Serthel,



1980. Acervo da SEI-BA.

BRANDÃO, Tatiana. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971.**

Brasília: Senado Notícias, 2017. Disponível em <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em: abril de 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970.** Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11dez. 1970.

_____. **Decreto Nº 76.640, de 19 de novembro de 1975.** Inclui Categoria Funcional no Grupo - Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere a Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 nov. 1975.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SOUZA, Daniela Moura Rocha de. **Intelectuais, Ideologia e Política Educacional baiana durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).** 281f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Campinas-SP: UNICAMP, 2016.



A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE TREMEDAL- BA

Daniela Oliveira Vidal da Silva¹
Vera Lúcia Fernandes de Brito²

INTRODUÇÃO

A sociedade atual vive momentos de incertezas políticas e econômicas, que refletem no contexto educacional e social. Os diversos conflitos, o ritmo acelerado de produção tecnológica e as exigências do mundo globalizado, alteram as relações vividas no mundo do trabalho e conseqüentemente afetam os sujeitos envolvidos neste mundo. Portanto, a escola é um cenário onde tal problemática está presente. Estas alterações interferem diretamente na qualidade da educação escolar, pois é a intensificação do trabalho o que reflete na condição de vida do profissional docente e, por conseguinte, na qualidade do ensino.

Por isso, a presente pesquisa apresenta um recorte sobre a intensificação do trabalho docente na realidade educacional do município de Tremedal-BA. Este trabalho é fruto de resultados parciais de uma pesquisa maior que tem por objetivo analisar as condições de trabalho dos docentes de ensino fundamental deste município, considerando as especificidades das atividades dos profissionais da zona rural e urbana, as políticas públicas educacionais que são executadas e a compreensão de como ocorre o processo formativo desses professores.

Com base na reconfiguração da organização escolar é possível enumerar diversos fatores que comprometem a qualidade da educação, a definição de um “bom trabalho” e a saúde dos professores, como: a intensificação do trabalho docente, a precarização da educação, massificação do ensino, dificuldades em reestruturar o trabalho docente em demanda das novas necessidades organizacionais e pedagógicas em decorrência da ampliação e complexidade assumidas pela escola no final do século passado. Essa reconfiguração da organização escolar tem implicado a emergência de novas funções, a

1 Mestranda do PPGED, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil. Endereço eletrônico: danielaovdasilva@gmail.com

2 Mestranda do PPGED, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil. Endereço eletrônico: vlfbrito@gmail.com



reorientação de obrigações e tarefas antes destinadas a tradicionais cargos e funções no interior do processo de trabalho docente.

Porém, trataremos nesta pesquisa apenas da intensificação do trabalho docente e suas implicações na condição de vida deste profissional. Para Oliveira (2006, p. 213), “a intensificação do trabalho assume características específicas na realidade latino-americana”. Essa autora descreve três dimensões em que pode ser verificada a intensificação do trabalho docente, porém, neste momento discutiremos apenas duas das dimensões, nos resultados parciais da pesquisa.

METODOLOGIA

No que tange ao tipo de pesquisa, trata-se um estudo exploratório, bibliográfico, documental e de campo por meio de natureza quali-quantitativa. A relação entre quantitativo e qualitativo não pode ser pensada com oposição contraditória, para Minayo (2001) “é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais concretos e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa”.

Já a coleta de dados *in loco* ocorreu num universo representado através do contato direto com professores da rede municipal do ensino fundamental no Município de Tremedal, Bahia. O instrumento utilizado foi o questionário com questões fechadas aplicado aos professores, que, de acordo com Gil (2002, p. 114), é “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”.

O tratamento e análise dos dados ocorre de forma paulatina, e os resultados ainda são parciais. Utilizamos o *Excel* para fazer a tabulação dos dados coletados e extrair os gráficos necessários para análises.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira dimensão apresentada, e identificada por Oliveira (2006, p. 214) é a intensificação do trabalho que se refere à ampliação da jornada individual de trabalho em razão de o docente assumir mais de um emprego. Segundo essa autora, os professores que



trabalham em escolas públicas costumam assumir mais de uma jornada de trabalho como docentes, em diferentes estabelecimentos públicos e/ou privados. Um mesmo professor leciona em dois ou até três estabelecimentos distintos, em geral, por necessidade de complementação do salário, tendo em vista que a remuneração do magistério na América Latina é muito baixa, comparativamente a outras funções exigentes de formação profissional similar.

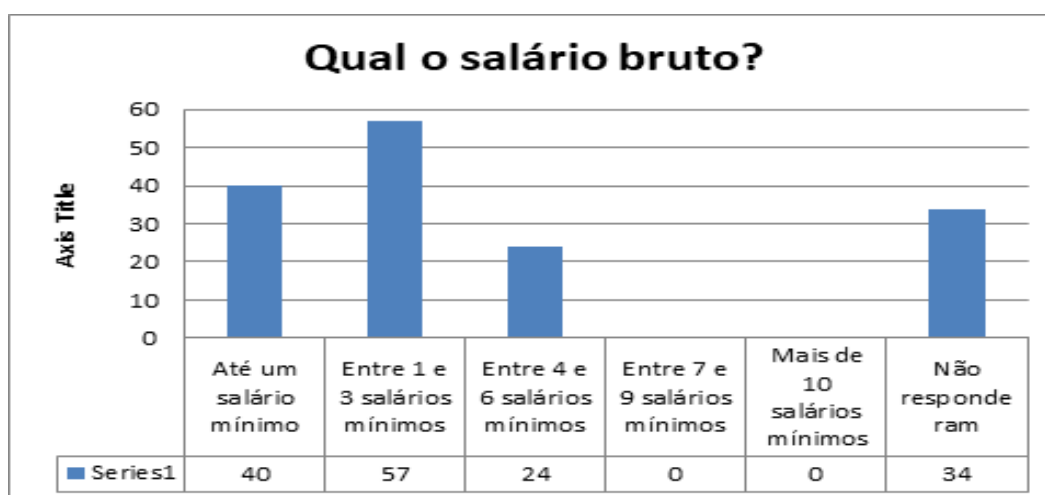


Figura 1: Salário bruto, com adicionais, se houver.

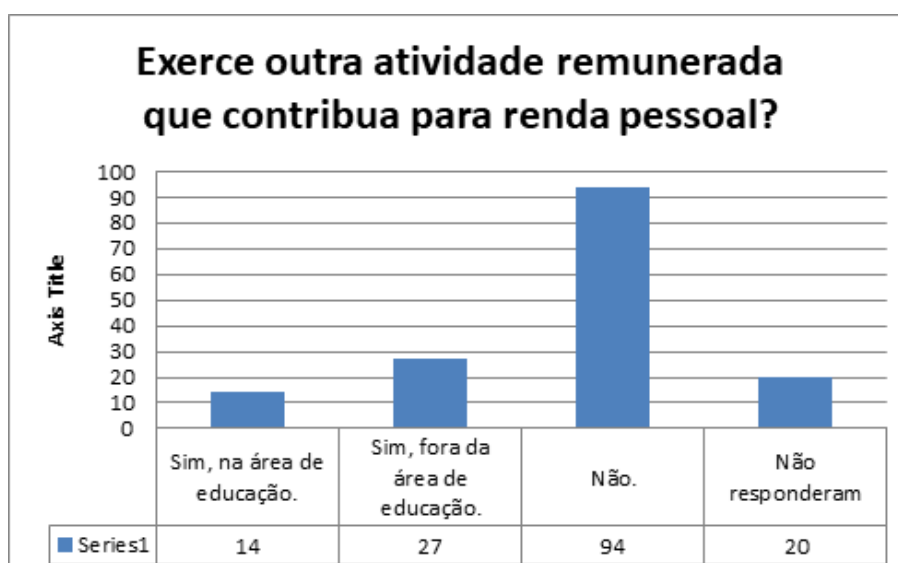


Figura 2: Outras atividades exercidas que contribuam para a renda pessoal.

Ao analisarmos os questionários, percebemos que a maior parte dos entrevistados



não exerce outra atividade remunerada, conseguindo manter suas despesas com a média de 1 a 3 salários mínimos. Observamos em outra pergunta que essa maioria tem uma carga horária de trabalho de 20h semanais.

A pesquisa preocupou-se em questionar a qualidade de vida destes profissionais, perguntando se conseguem investir em livros, lazer, viagens, cursos, capacitações. Estes dados ainda estão sendo tabulados e serão apresentados *a posteriori*.

Porém não se preocupou em analisar se a remuneração dos docentes de Tremedal condiz com a média salarial destes profissionais na América Latina, nem em comparar com a remuneração de outras funções com formação profissional similar.

Já a segunda forma de intensificação do trabalho docente, demarcada por Oliveira (2006, p. 214), “é aquela decorrente da extensão da jornada dentro do próprio estabelecimento escolar em que o profissional atua”. Trata-se de um aumento das horas e carga de trabalho, sem qualquer remuneração adicional. Ou seja, “as atividades docentes extrapolam a jornada de trabalho e o profissional é obrigado a levar trabalho para casa” (OLIVEIRA, 2006, p. 214-215).

Figura 3: Tempo destinado ao planejamento das atividades docentes.

Neste caso observamos que a maioria dos docentes do ensino fundamental de Tremedal-BA, utiliza seu tempo particular para dedicar-se às atividades que envolvem o fazer docente, realizando os planejamentos pedagógicos em casa. Vale ressaltar que essas horas dedicadas não são remuneradas e, muitas vezes, privam estes profissionais de dedicar horas de seu tempo fora do ambiente de trabalho, a afazeres domésticos, lazer, leituras informativas, estudos, cuidados com a saúde, atividades físicas, dentre outros.

CONCLUSÕES

Nos aspectos selecionados para a discussão sobre a intensificação do trabalho docente e suas implicações na condição de vida deste profissional foi possível verificar que é por causa dessas demandas e cobranças que muitos professores adoecem e se sentem únicos responsáveis pelo desempenho de seus alunos, como se, sozinhos, tivessem que resolver todas as fragilidades dos sistemas educacionais. Nesse aspecto, Fernandes e Rocha



(2008), alertam que geralmente os professores “subestimam suas necessidades de saúde e se conformam com o quadro desanimador em que se encontram, o que chama a atenção para a necessidade de ações de promoção de saúde para este grupo de trabalhadores” e de formação continuada que permita reflexões e ações modificadoras deste quadro.

Por fim, Scheibe (2010) afirma que, há um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente. Mesmo assim, as dificuldades e os embates continuam sendo inúmeros. É preciso estabelecer prioridades para superar os desafios expostos, traçar caminhos, formular estratégias e políticas que permitam aos educadores modificarem o quadro educacional brasileiro.

Palavras-chave: Trabalho docente. Condições de vida. Valorização do trabalho

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Marcos Henrique. ROCHA, Vera Maria da. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a formação da saúde do trabalhador. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**. V. 57, n. 1, p. 23-27, 2008.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul-set. 2010.



MEMÓRIA, MUSEU E PATRIMÔNIO HISTÓRICO SOB O OLHAR DA ARQUITETURA

Danielly Guimarães Nogueira Andrade¹
Argemiro Ribeiro de Souza Filho²

INTRODUÇÃO

O Patrimônio Histórico, concebido aqui como uma relação entre memória social (CARLAN, 2008, p.82) e soma dos bens culturais, agrega conjuntos de informações, cotejando memórias e documentos, além de benefícios culturais, turísticos e um legado de história que define o passado, confronta com o presente e embasa o futuro. O presente trabalho, pretende incentivar a valorização e defesa do Patrimônio Histórico, analisando e discutindo os valores e possíveis desinteresses diante os monumentos que caracterizam a história e cultura de seu lugar. Mais detidamente, os esforços desse estudo terão como enfoque o Patrimônio Histórico, Museu e Memórias, que, dentre outras finalidades, encontra-se a de preservar e aumentar o acervo sobre conhecimentos e biografia da cultura e Arquitetura.

METODOLOGIA

Para a análise patrimonial, fez-se necessário revisões bibliográficas crítica e exploratória, bem como confrontar os dados das pesquisas, com os artifícios do passado com o presente. Produção de comunicações e acúmulo teórico, visando disseminar a importância do patrimônio e a valorização da pesquisa, aspirando não somente informações, mas o despertar na sociedade o anseio por sua história.

1 Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela 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



RESULTADOS E DISCUSSÃO

No conjunto de bens culturais produzidos pela humanidade, a Arquitetura constitui um testemunho excepcional na formação da memória histórica dos povos e na formação da identidade (TRENTIN, 2005). Esta ciência é um testemunho sedimentado e acumulado dos modos de vida do homem, não só daqueles que a conceberam na origem, mas também dos que ali viveram através dos tempos e lhe conferiram novos usos e significados. Algumas obras arquitetônicas alcançam o valor de monumentos, seja por seu valor intrínseco seja por sua situação histórica. Preservá-las e incorporá-las na vida da cidade, é um desafio para os gestores urbanísticos das cidades.

A defesa de um patrimônio material ou imaterial (BARROS; BARROS; MARDEN, 2013, p.62), faz-se simultaneamente de uma preservação cultural, para que o homem tenha um passado e de tal modo a ser capacitado para decidir sobre seu futuro. Caso contrário, sua tendência será acreditar na história que lhe for contada, como sendo sua história, e sua identidade passará a ser aquela moldada por outros (BARROS; BARROS; MARDEN, 2013, p.151). Em detrimento disso, observa-se uma alteração na compreensão do patrimônio. O que antes era visto como obstáculo ao desenvolvimento, agora é visto como uma condição para ele.

O monumento histórico foi preservado durante três séculos sob a forma de ilustrações em livros. Só no século XVIII com o advento da Revolução Francesa e da Revolução Industrial é que começou a se pensar na preservação do patrimônio histórico *in situ* (CHOAY, 2001.3). Deste ponto em diante junto com o advento da cidade moderna surge o questionamento e impasse sobre a conservação do que se refere a patrimônio histórico. A preservação do patrimônio é um grande desafio, porém, a cidade atual não pode se agregar e funcionar a não ser a custa, pelo menos em parte, da pólis antiga (TRENTIN, 2005). A urben deve ser pensada em seu conjunto, antiga e moderna, não se pode admitir que, a mesma, conste de uma parte histórica com valor qualitativo, e de uma parte não-histórica com caráter puramente quantitativo (ARGAN, 1998).

Interessamos aqui discutir e analisar a concepção de museu, que, por exemplo, é retratado como um dos símbolos ao que se refere a monumento e patrimônio histórico. Estabelecido com uma função mais do que um centro de lazer e turismo, a instituição, é um local de aprendizado (CARLAN, 2008, p.82), e por meio da disponibilização das informações, de maneira acessível, o conceito de museu será desempenhado. Portanto, e de maneira geral, não se pode ver o patrimônio como algo estático e não funcional, mas



sim como algo dinâmico e inerente a sociedade. Logo, a população precisa e deve ser integrada na discussão da preservação para que a mesma construa uma identidade com o patrimônio cultural e conseqüentemente se torne aliada ao conjunto da sociedade, na proteção e na vigia dos bens. Ao ver que a participação da população é o ponto essencial para que a política de preservação tenha êxito com o tempo, Gutiérrez, considera que, só se conserva aquilo que se utiliza, e os novos usos dos espaços asseguram a continuidade de respostas adequadas às novas necessidades, dentro da evolução da cidade (1989. p.129).

A partir de 1792, após a Revolução Francesa, surge os primeiros decretos e aparatos jurídicos para proteção do Patrimônio Histórico em França. A confirmação e instauração desta legislação dar-se quando o Louvre, em 1793, é transformado em museu, com o objetivo de instruir a Nação, difundir o civismo e a história. Assim, os cidadãos teriam conhecimento do passado e, ao mesmo tempo, ocorreria uma legitimação ideológica dos Estados Nacionais (CARLAN, 2011, p.30). No Brasil, essa confirmação deu-se com o Museu Real (hoje Museu Nacional, antigo palácio de D. Pedro II), na qual o próprio monarca Pedro II, doou a primeira coleção de História Natural (CARLAN, 2011, p.31).



Figura 01: Museu do Louvre.

Fonte: Passeando a limpo³



Figura 02: Museu Nacional

Fonte: Moura Ramos⁴

Os museus, em particular, os patrimônios, em geral, e as instituições públicas, não podem ficar com as portas fechadas para a população. Assim, a cultura material prosseguirá no seu caminho, de construção, ou melhor, de reconstrução do passado histórico.

Outro fator de conservação e/ou extinção do patrimônio dar-se ao confronta-lo com o centro da cidade, que, em geral, é a origem de toda a urbanização. Nele se encontra a parte mais antiga e histórica de suas vivências. Algumas vezes, por um crescimento da cidade, o centro comercial se muda para uma outra delimitação, formando assim o centro histórico e o mercantil. A exemplo tem-se a cidade de Salvador, Bahia. Essa medida pode ter sido pensada

³ Disponível em: <<http://passeandoalimpo.com.br/2016/03/01/museu-do-louvre-paris/>>. Acesso em: 22 de Abril de 2017.

⁴ Disponível em: <<http://graficamouramos.blogspot.com.br/2016/05/18-de-maio-dia-mundial-dos-museus.html?m=1>>. Acesso em: 22 de Abril de 2017



como uma forma de preservação para as histórias, culturas e, principalmente, a Arquitetura do lugar. A ampliação desordenada e não programada do comércio, e conseqüentemente, do centro; junto a paralização, em relação a função, dos centros históricos, tem feito que os mesmos percam o seu espaço. Para muitos, essa herança em locais de grande valorização comercial é considerada uma perda de espaço.

A tendência natural do homem moderno é olhar com desprezo as construções antigas, vendo-as como bens ultrapassados e desatualizados, os quais devem ser demolidos e ceder lugar a edificações mais modernas e arrojadas, mais úteis ao desenvolvimento da cidade [...]. Não é possível preservar a memória de um povo sem, ao mesmo tempo, preservar os espaços por ele utilizados e as manifestações quotidianas de seu viver (TOMAZ, 2010).

Como visto, pode-se constatar a quase ou total extinção desses núcleos históricos em cidades sem planejamentos. Exemplo disso é a cidade de Vitória da Conquista na Bahia. Inicialmente habitado por indígenas até a chegada de portugueses, em 1750, o centro principal e sua arquitetura são traçados de fatos e acontecimentos que contextualizam as suas existências, na intrínseca relação entre cidade, arquitetura, espaço urbano e memória social. Vendo no comércio a principal fonte de renda da cidade e situando a maior parte histórica nessa localidade, a mesma tem sido extinguida e não valorizada. Infelizmente, casarões e monumentos tem sido substituído por estruturas modernas. Fotos a seguir exemplificarão esses processos:



Figura 03: Sobrado / Banco do Brasil

Fonte: Licuri⁵

5 Disponível em: <<https://licuri.wordpress.com/tag/vitoria-da-conquista/>>. Acesso em: 09 de Abril de 2017.



Figura 04: Cine Glória / Igreja Universal

Fonte: Licuri⁶

É possível, a vista de tudo isso, observar que muitas vezes, por motivos meramente comerciais, prefere-se demolir o “velho”, por considerá-lo impróprio, e substituí-lo pelo “novo”, mais contemporâneo e funcional, mais adequado às necessidades da vida moderna, sempre exigente em suas demandas (TOMAZ, 2010). As transformações são inerentes à sociedade e à evolução junto a modernização e dissociável ao processo de urbanização. Porém, seria impossível pensar em evolução do espaço se no andamento não tivesse a existência do tempo histórico. O espaço é o resultado dessa associação que se desfaz e se renova continuamente, entre uma sociedade em movimento permanente e uma paisagem em contínua evolução (SANTOS, 1979, p.43).

CONCLUSÃO

Analisado durante o trabalho conceitos, origens e trajetória do que se entende por Patrimônio Histórico, observamos muitas vezes a extinção gradual de alguns desses bens em contraponto com as suas importâncias para a formação da sociedade. Visto que, o patrimônio imaterial junto a memória coletiva faz-se concreto no espaço, é materializado, carregado de símbolos e significados que fazem sentido no coletivo do espaço, na identidade do lugar, na memória da cidade. Pelo que se constatou aqui, a cultura então é materializada em forma de patrimônio. Logo sua revitalização e preservação é mais do que conservar edificações antigas, mas sim toda herança de cultura e tradições da história e dos antepassados.

⁶ Disponível em: <<https://licuri.wordpress.com/tag/vitoria-da-conquista/>>. Acesso em: 09 de Abril de 2017.



Palavra-chave: Patrimônio Histórico. Memória Cultural. Museus. Vitória da Conquista.

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio C. **História da Arte como História da Cidade**. Martins fontes, 1998, p.13-72.

BARROS, Júlio Cesar Victoria.; BARROS, Alzira Costa Rodrigues.; MARDEN, Sanzio. **Restauração do Patrimônio Histórico:** uma proposta para a formação de agentes difusores/ Júlio Cesar Victoria, Alzira Costa Rodrigues Barros, Sanzio Marden. São Paulo: SENAI-SP Editora, 2013.

CARLAN, Claudio Umpierre. Os Museus e o Patrimônio Histórico: uma relação complexa. **História**, v.27, n.2, p.75-88, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v27n2/a05>

v27n2.pdf>. Acesso em 20 de Abril de 2017.

_____. **Patrimônio e arqueologia:** Os acervos museológicos e a memória nacional. Unifal – MG / Fapemig, p.29-36, 2011. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/snmuseus/files/file/ANAIS%20IIISNMUSEUS%20MUSEU%20E%20MEMORIA.pdf>>. Acesso em 20 de Abril de 2017.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Editora Unesp/Estação Liberdade, São Paulo, S.P., 2001.

GUTIÉRREZ, Ramón. **Arquitetura latino-americana:** textos para reflexão e polêmica. São Paulo, Nobel, 1989

SANTOS, Milton. **Metamorfoses Do Espaço Habitado, fundamentos Teórico e metodológico da geografia**. Hucitec. São Paulo 1988.

SILVA, Fábio E. **Gráfica Moura Ramos**. Paraíba- PB. 18 de maio de 2016. Disponível em: <<http://graficamouramos.blogspot.com.br/2016/05/18-de-maio-dia-mundial-dos-museus.html?m=1>>. Acesso em: 22 de Abril de 2017.

TOMAZ, Paulo Cezar. **A preservação do patrimônio cultural e sua trajetória no Brasil**. v.7, n.2, 2010.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

TRETIN, Patrícia. O patrimônio cultural edificado e sua gestão: A preservação e conservação do patrimônio histórico na cidade moderna. **Drops**, v.012, n.05, 2005. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/drops/06.012/1660>>. Acesso em 09 de Abril de 2017.



**A HOMOSSEXUALIDADE MASCULINA NA CONCEPÇÃO DA LIGA BRASILEIRA
DE HIGIENE MENTAL (1925-1947)**

Danilo Gomes de Oliveira¹
Ana Cláudia Rocha Tomagnini Igurrola²

INTRODUÇÃO

A homossexualidade foi pouco investigada pelas ciências humanas, naturais e biológicas até o final do século XIX, principalmente por duas razões: era vista como assunto de tabu na cultura ocidental cristã e um tema bastante laborioso de ser pesquisado em decorrência da “diversidade maniqueísta das opiniões dos diferentes estudiosos do assunto” (MOTT, 1988, p 20). No entanto, sob a luz do século XX, entre as décadas de 1960 e 1970, impulsionadas pelos movimentos feminista e homossexual, a homossexualidade, anteriormente ignorada pela produção historiográfica, tornou-se tema de grande investigação no campo de estudo das ciências humanas.

Nessa perspectiva, o novo campo do saber histórico fomentou insígnias investigações que podem ser entendidas em duas vertentes que, em momentos, divergem por seus objetos e interrogações, mas que nem sempre são opostos. De um lado, a vertente que teve como horizonte, em seus estudos, descortinar as “vivências e do cotidiano da sexualidade, priorizando o estudo dos comportamentos reveladores dos variados usos do corpo” (ENGEL, 1997, p 298) e, por outro lado, traçar a história dos discursos sobre o sexo, apropriado pelas considerações do pensador francês Michel Foucault. Dessa forma, o presente trabalho se inscreve nessa última vertente de análise, tendo por objeto os discursos da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) das décadas de 1925 e 1947 referente à homossexualidade masculina.

Os discursos sobre a sexualidade se transformam e se moldam conforme sua temporalidade, influenciado pelo contexto histórico e modelo político, social e econômico vigente da época. E, para investigar esse tema é preciso recuar aos séculos XVIII e XIX. Naqueles

1 Graduando da licenciatura plena em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Endereço eletrônico: danilogomesoliveira@gmail.com.

2 Professora Assistente do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, doutoranda em Estudos Interdisciplinares de Gênero, pela Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha. Endereço eletrônico: anacitrica@gmail.com.



séculos, grande parte das sociedades ocidentais vivenciaram várias transformações sociais que foram desde a forma de pensar racional da sociedade e de suas instituições, a urbanização e avanços tecnológicos, bem como, no século XIX, a necessidade de buscar respostas ao sentido da vida e inquietações do espírito. Dessa forma, tais implicações cotidianas foram os pressupostos para a medicina legitimar seu lugar no mundo ocidental. A cidade passou a ser vista como um ambiente patogênico, de modo que a transmissão de doenças e o surgimento de epidemias prejudicavam a circulação da água, a qualidade do ar e a aglomeração de pessoas (FOUCAULT, 1979). É neste contexto que o sexo foi posto no discurso do saber médico, no qual “a medicina social vai dirigir-se à família citadina, procurando modificar a conduta física, intelectual, moral, sexual e social dos seus membros com vistas à sua adaptação ao sistema econômico e político” (COSTA, 2004, p. 33). Não são por coincidência que a homossexualidade e o sexo reprodutivo foram os primeiros a serem investigados.

A família burguesa preocupada em reproduzir descendentes saudáveis, tratou de educar e controlar sua prole por meio de uma ordem médica e uma norma familiar que fossem capazes de assegurar sua hereditariedade. A “moralidade burguesa, especialmente no tocante à sexualidade, fazia duras exigências e impunha tensões sem precedentes às classes médias” (GAY, 1988, p. 51). É nesse sentido que a instituição médica, entre a passagem do século XVIII para o século XIX, tratou o sexo como dispositivo de poder; dispositivo esse, bio-poder do qual fala (FOUCAULT, 1977), responsável pela manutenção da família citadina legitimada pela instituição médica.

Esboçada no ensejo das discussões do século XIX, a teoria da degenerescência foi tida como revolucionária para época, propagando-se para além do âmbito científico e inserindo-se nas camadas sociais. Precursor dessa teoria, o psiquiatra francês Benedict Augustin Morel afirmava que as práticas mundanas como o vício, anormalidades e perversões sexuais poderiam ser transmitidas hereditariamente, levando a degeneração racial das famílias citadinas. Com a aceitação e propagação dessa teoria, a medicina voltou seu olhar para indivíduos de sexualidade considerada desviante e comportamento visto como anormal, que ameaçavam o melhoramento de raça. Nessa sequência, em meados do século XIX, tendo como modelo normativo a homossexualidade, os médicos passaram a diagnosticar e categorizar “leprosos, idiotas, epiléticos, nefrolíticos e deficientes mentais”, como indivíduos que colocavam em risco o futuro da raça. É, justamente nesse cenário, que a homossexualidade começa a ser objeto de investigação.

Nossas fontes se inscrevem também neste cenário de investigação e medicalização do sexo, no qual a homossexualidade era vista como prática de “grandes degenerados,



toxicômanos e desajustados de psiconeuroses”. Os Arquivos Brasileiros de Higiene Mental, órgão oficial da LBHM, tinham como finalidade divulgar periódicos que pudessem orientar e potencializar as ideias de higiene mental e eugenia, objetivando:

[...] a) prevenção das doenças nervosas e mentais pela observância dos princípios da higiene geral e especial do sistema nervoso; b) proteção e amparo no meio social aos egressos dos manicômios e aos deficientes mentais passíveis de internação; c) melhoria progressiva nos meios de assistir e tratar os doentes nervosos e mentais em asilos públicos, particulares ou fora deles; d) realização de um programa de Higiene Mental e de Eugênia no domínio das atividades individual, escolar, profissional e social (BRASIL, 1925, p. 223).

Este trabalho investiga a concepção da homossexualidade masculina segundo o ideário higienista e eugenista disseminado pela Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), mais especificamente analisaremos artigos contidos nos Arquivos Brasileiros de Higiene Mental, periódicos esses, publicados entre 1925 e 1947. Nesses artigos, percebe-se que a LBHM, por um lado, defendia uma postura eugênica radical, que visava o melhoramento racial por meio da esterilização e exclusão dos “grandes degenerados”, por outro, esboçava o alcance da higienização da população através da construção de hábitos saudáveis e a reinserção desses “degenerados” ao meio social por meio de uma ordem médica e norma familiar especificamente da educação higiênica.

METODOLOGIA

O ponto de partida para trabalhar o tema proposto consistiu na busca por um amplo referencial teórico com o objetivo de conhecer as principais discussões sobre assunto e embasar a análise das fontes. As fontes primárias analisadas foram os periódicos dos Arquivos Brasileiros de Higiene Mental entre as décadas de 1925 e 1947.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos periódicos do ABHM, a patologização da homossexualidade tratada por várias



das perspectivas. Neste trabalho, apresentaremos, de forma breve, os pensamentos do Dr. Renato Kehl, do Dr. Cunha Lopes e do prof. Adauto Botelho, membros efetivos da LBHM.

Dr. Renato Kehl defende a ideia de esterilização como medida complementar da política eugênica, uma vez que sendo concebida essa prática, concretizaria a ideia de indivíduos regenerados, possuidores de características ótimas, transmissíveis por herança e, ao mesmo tempo, promoveria a eliminação de anomalias e degenerados. Nessa perspectiva, Kehl salientava a necessidade de implantar tal prática na sociedade brasileira, visto que a ideia de esterilizar os degenerados era uma prática já antiga, de modo a exemplificar que o primeiro país a se submeter essa ideia foi à Suíça apresentando o caso que:

Tratava-se dos seguintes indivíduos: uma moça de 25 anos, epileptica e nymphomaniaca, uma mulher de 36 anos, idiota, sujeita a crises de agitação e de excitação genésica, um homem de 31 anos, degenerado alcoolista, um homem de 32 anos, homo-sexual recidivista e immoral (KEHL, 1925, p 73).

Dessa forma, Renato Kehl ressalta a importância de considerar a esterilização como um processo de valor eugênico, mas não um recurso capaz de, por si só, sanar os problemas da elite brasileira.

Dando seguimento ao debate, Dr. Cunha Lopes, defende que os toxicômanos usuários da cocaína, tinham em seus efeitos colaterais, em específico na ordem dos instintos, um apetite e necessidades tidos como anormais, uma afinidade eletiva, orgânica e mental, do psicopata para o tóxico, pois “esta apetência é tanto mais uma perversão instintiva quanto tem ella por habitual cortejo de toda a serie de depravações constitucionaes: o espirito da mentira, a mythomania; - as perversões genitaeas, notadamente a homo-sexualidade” (LOPES, 1925, p 123).

Segundo o prof. Adauto Botelho, em seu artigo “Os perigos do alcool” vinculada à semana antialcoólica, defendia que o álcool se estende à delinquência moral e às alterações pejorativas do caráter.

As substâncias alcoólicas desequilibram o psiquismo “revelando” ou “sensibilizando” seus apasiguados para as doenças mentais – Quanta vez uma inferioridade psíquica que resiste à queda para a psicopatia, recebe do álcool o impulso fatal para a loucura! [...] Homossexuais frustrados em sua adaptação biológica, mergulha no alcool suas tendencias e se desenvolvem cronicidade da doença mental (BOTELHO, 1947, p 84).



Estes recortes dos periódicos do ABHM têm por finalidade apresentar a concepção da patologização da homossexualidade pela Liga Brasileira de Higiene Mental, que era compreendida como uma doença proveniente de outras patologias e pelo uso de substâncias como álcool e cocaína.

CONSIDERAÇÕES

A sexualidade, segundo a educação higiênica, conseguiu em grande parte moldar mulheres e homens em reprodutores e defensores de proles sãs, na medida em que as práticas sexuais masculinas e femininas se reduziam apenas no papel do pai e da mãe. No entanto, esta mesma educação proporcionou um surto de opressão sexual no interior familiar. O homossexual tornou-se emblema de repressão, indivíduo de comportamento desviante, portador de distúrbio psíquico revelado e impulsionado por outras patologias como o vício em drogas e álcool.

Palavras-chave: Homossexualidade. Arquivo Brasileiro de Higiene Mental. Toxicômanos. Álcool. Psiconeuroses.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Adauto. Os perigos do álcool. **Arquivos Brasileiros de Higiene Mental**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 83-85, 1947.

BRASIL. Decreto-lei n. 4.778. Estatutos da Liga Brasileira de Higiene Mental. Capítulo I: denominação, organização, sede e fins da Liga. **Arquivos Brasileiros de Higiene Mental**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 223-234, 1925.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2004.

ENGEL, Magali. História e Sexualidade. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo



(org.) **Domínios da história:** ensaios de teoria e metodologia. Campus. Rio de Janeiro, 1997.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber.** Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.

_____. **O Nascimento da Medicina Social** In: Microfísica do poder. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.

GAY, Peter. **A experiência burguesa:** da Rainha Vitória a Freud. A educação dos sentidos. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

KEHL, Renato. A Esterilização dos Grandes Degenerados e Criminosos. **Arquivos Brasileiros de Higiene Mental**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 69-74, 1925.

LOPES, Cunha. Prophylaxia social das toxicomanias. **Arquivos Brasileiros de Higiene Mental**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 117-129, 1925.

MOTT, Luiz. **Escravidão, Homossexualidade e Demonologia.** São Paulo, Ícone, 1988.



AUTOPERCEÇÃO E EMPATIA EM COMUNIDADES DE PRÁTICA GAYS EM SALVADOR, BAHIA

Daniel Carvalho¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho examina a produção linguística de dois informantes homossexuais² cis³ masculinos de diferentes regiões socioeconômicas da cidade de Salvador, Bahia, a fim de verificar a reinterpretação promovida pelos falantes de expressões tradicionalmente depreciativas, como *bicha*, *viado*, *passiva*, mas geralmente empregadas como marcas de referência específicas de identidade, e com isso analisar como a autopercepção autoriza sua filiação a comunidades de prática homossexuais. A autopercepção seria, portanto, responsável pelas escolhas lexicais dos falantes e sensação de filiação às comunidades de prática. Entendemos aqui a noção de autopercepção como definido por Bem (1972, p. 2): indivíduos passam a “conhecer” suas próprias atitudes, emoções e outros estados internos parcialmente através de suas inferências a partir de observações de seus próprios comportamentos explícitos e/ou das circunstâncias em que esses comportamentos ocorrem. Assim, na medida em que pistas internas são fracas, ambíguas ou não-interpretáveis, o indivíduo passa a estar funcionalmente na mesma posição de um observador externo, um observador que deve necessariamente confiar nas mesmas pistas externas para inferir os estados internos do indivíduo. Dessa forma, o indivíduo homossexual passa a perceber-se da mesma forma que um observador externo

1 Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Atualmente é professor associado da Universidade Federal da Bahia.

2 Assumiremos neste trabalho uma distinção entre *homossexual* e *gay*, sendo o primeiro conceito relativo ao desejo sexual e afetivo de indivíduos do mesmo sexo (FRY; MACRAE, 1985, p. 7), isto é, a orientação afetivo-sexual entre indivíduos do mesmo sexo biológico; enquanto o segundo conceito tem relação ao universo cultural que circunda (mas não se restringe a) os indivíduos homossexuais. Por questões de análise, manteremos a expressão *comunidade homossexual*, mas somos conscientes de sua limitação.

3 *Cis-* é um prefixo latino que significa “do lado de cá” e se opõe ao prefixo *trans-* (*Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/cis-> [consultado em 02-09-2016]). Assumiremos para nosso estudo a definição de *cis-* extraída de Crethar e Vargas (2007, p. 61) para os estudos da sexualidade: *Cisgênero* é a expressão usada quando a identidade de gênero de um indivíduo corresponde ao seu sexo nativo (por exemplo, homens masculinos e mulheres femininas). Consequentemente, *cisnormatividade* é a assunção e/ou crença de que todo homem é/deve ser masculino e toda mulher é/deve ser feminina.



e, assim, delimita suas atitudes e escolhas pessoais, inclusive as linguísticas da forma que acredita ser a mais aceitável dentro de um grupo ao qual pretende filiar-se.

METODOLOGIA

A presente pesquisa traçou, a partir do embasamento teórico dos estudos de Robert J. Podesva (2002), os de Janny Cheshire (2005) e os trabalhos de Ronald B. Mendes (2011). Raquel Freitag *at al.* (2012) e Carvalho e Almeida (2016), um paralelo entre as divergências e as aproximações pragmáticas que apareceram nas falas desses informantes durante a coleta de dados orais (entrevistas e conversa entre amigos). Para tanto, fizemos uso do quadro teórico-metodológico da Teoria da Variação Linguística (cf. LABOV, 2001), lançando mão de vertentes da chamada terceira onda dos estudos sociolinguísticos, preconizada por Eckert (2000) e Podesva (2002), assim como dialogamos com produções pós-estruturalistas, ressaltando as contribuições sobre a compreensão de gênero trabalhada por Butler (1990). O tratamento dos dados foi realizado sob o arcabouço teórico-metodológico da terceira onda sociolinguística, considerando a variação, sobretudo, como recurso para a construção de significado social dentro de uma rede (ECKERT, 2012). Pretendeu-se, portanto, verificar a produção linguística de dois informantes, ambos da faixa etária entre 18 e 25 anos, frequentadores de regiões diferentes (Orla e Centro) da cidade de Salvador, Bahia, a fim de se observar que traços linguísticos permitem identificar filiação a uma comunidade de prática. Percebeu-se a necessidade de considerar o traço [empatia] (Kuno, 1987) para analisar a fala desses informantes, sobretudo no que diz respeito à resignificação de expressões como “bicha”, “viado” e “mona”, por exemplo – considerados, vernacularmente, expressões depreciativas. A análise dos dados baseou-se na observação da filiação dos informantes em suas respectivas comunidades de prática, que foram inicialmente definidas geograficamente. Percebeu-se, entretanto, que a distribuição geográfica, uma das variáveis tradicionais da Sociolinguística, não foi suficiente para definir as comunidades de prática observadas. A noção de *indexicalização* foi essencial para a definição de comunidade aqui utilizada: na medida em que o falante faz uso de uma expressão como “bicha” em momentos específicos, ele inaugura um contexto relevante para a fixação de tal termo a um valor semântico. Este valor, para a terceira onda Sociolinguística, precisa ser compartilhado por pessoas engajadas em um empreendimento comum. Assim, partindo de estudos cada vez mais frequentes



com relação à diversidade linguística no âmbito da identidade de gênero, propomos o rompimento com os paradigmas tradicionais no estudo sociolinguístico, cujas análises não contemplam a orientação sexual do indivíduo enquanto uma variável relevante para o estudo de sua produção linguística. Compreendemos, portanto, os homossexuais masculinos soteropolitanos enquanto participantes de Comunidades de Prática – agregado de pessoas que se engajam em algum empreendimento comum (FREITAG, MARTINS e TAVARES, 2012) –, e a língua enquanto um dos elementos através do qual falantes constituem suas identidades. Para tanto, iniciamos a seleção e montagem de um *corpus* que permita o tratamento dos elementos pronominais de referência de gênero nos dados – em especial quando termos como “bicha”, “viado” ou “gay”, por exemplo, deixam de ser empregados enquanto expressões adjetivais e passam a fazer referência de pessoa, mantendo referência de gênero (social) ambígua.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais mostram que o informante que compõe e participa da comunidade de prática da Orla desenvolve um senso positivo de pertencimento [+empatia], e cuja identidade é construída também através de sua produção linguística. Expressões como *mona*, *viado* e *bicha* são indexicalizadas e funcionam como expressões referenciais específicas. Já o informante da comunidade do Centro da cidade, por seu turno, desenvolve um sentimento negativo (-empatia) e, linguisticamente, não se sente confortável em articular a construção de sua persona a termos como *viado*. Isso se deve, parcialmente, à marcação simbólica enquanto meio através do qual as práticas sociais ganham sentido: “[...] nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade” (WOODWARD, 2000, p. 56). A indexicalização, por parte do informante 1, à comunidade de prática gay da Orla, rasura expectativas de gênero. No contexto social em que ele está inserido, sua experiência linguística, assim como o seu consumo e sua postura política, o posicionam em determinado lugar social e funcionam enquanto ferramentas através das quais ele forja sua identidade e ressignifica sua experiência. O que vimos através destas produções linguísticas de nossos informantes é que o processo de autopercepção, auto-aceitação e (re)conhecimento da homossexualidade traz ainda uma carga significativa de sofrimento psíquico, como pôde ser visto no informante do



Centro. Por outro lado, assumir uma posição de sujeito diferente do que produz a norma (também linguística) significa construir resistência pessoal e política que rompe com modelos sociais hegemônicos, abrindo novas perspectivas de olhar sobre o assunto que podem gerar frutíferas discussões.

CONCLUSÕES

Blackless et al. (2000) estimam que cerca de 1% dos bebês nascem com características divergentes daquelas interpretadas como macho e fêmea. Essas crianças, para que se adequem às classificações de sexo biológico, frequentemente são submetidas a manipulações endócrinas e cirurgias de ordem estética, ou seja, mesmo algo que encaramos enquanto estritamente natural, recebe um tratamento culturalizado. Este dado ilustra o quanto a Agenda do Gênero se inscreve sobre os nossos corpos desde o momento do nascimento (ECKERT; MCCONNELL-GUINET, 2003). Gênero, por conseguinte, não é algo com o qual nascemos ou algo que temos: é algo que performamos (BUTLER, 1990). Desde crianças, apreendemos como ser menino ou menina a partir das referências que nos são lançadas – da cor da roupa às brincadeiras permitidas. Conforme internalizamos essas informações, não só as reproduzimos como nos tornamos parte fundamental no agenciamento da performance de gênero de outras crianças. Adquirida certa independência dos nossos pais, torna-se importante que perguntar o nosso gênero não se faça necessário, pois este precisa ser um aspecto facilmente identificável de nossa persona. Outras identidades, inclusive a gay, são marginalizadas na medida em que não correspondem à expectativa hegemônica que atribui ao pênis uma identidade masculina, e à vagina uma identidade feminina. O gênero, portanto, não é natural, é construção social. Do contrário, por que se faria necessário que fôssemos agenciados a performá-lo? A nossa proposta de rasura no significante “gay”, por consequência, dá-se com base na noção de Butler de que performamos gênero. A prática estilística, portanto, noção que tanto interessa à terceira onda Sociolinguística, é parte fundamental da maneira como os homossexuais masculinos constroem sua participação em um agregado de pessoas. Esta discussão é pertinente na medida em que nosso projeto se interessa pela produção linguística dos homossexuais soteropolitanos levando em consideração sua identidade de gênero, sua performance. A seleção lexical dos informantes, por consequência, seria uma maneira consciente de indexicalizarem, às suas falas, o pertencimento à comunidade de



prática gay.

REFERÊNCIAS

BEM, D. J. Self-Perception Theory. In L. Berkowitz (Ed.), **Advances in Experimental Social Psychology**. New York: Academic Press, 1972, p. 1-62.

BLACKLESS, Melanie; CHARUVASTRA, Anthony; DERRYCK, Amanda; FAUSTO-STERLING, Anne; LAUZANNE, Karl; LEE, Ellen. How sexually dimorphic are we? Review and synthesis. **American Journal of Human Biology**, 12, 2000, p. 151-166.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

CARVALHO, D.S.; ALMEIDA, R.G. *Empatia como traço de filiação a comunidades de prática gays em Salvador (Ba): considerações iniciais*. Ms. Universidade Federal da Bahia, 2016.

CHESHIRE, J. Age and generation-specific use of language. In AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K.; TRUDGILL, P. (eds.) **Sociolinguistics: An Introductory Handbook of the Science of Language and Society**. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 1552-1563, 2005.

ECKERT, P. **Linguistic Variation as social practice**. Oxford: Blackwell, 2000.

ECKERT, P. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, n.41, 2012, p. 87-100.

ECKERT, P.; MCCONNELL-GUINET, Sally. **Language and gender**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

FREITAG, R.M.K.; MARTINS, M.A.; TAVARES, M.A. Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. **Alfa**, São Paulo, n. 56, v. 3, 2012, p. 917-944.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. Coleção Primeiros Passos, n. 26. São Paulo: Abril Cultural Brasiliense, 1985.

KUNO S. **Functional syntax: Anaphora, discourse, and empathy**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.



LABOV, W. **Principles of linguistic change: social factors**. Oxford: Blackwell, 2001.

MENDES, R. B. Gênero/sexo, Variação linguística e intolerância. In: BARROS, D. L. P. de. (Org.). **Preconceito e intolerância: reflexões linguístico-discursivas**. São Paulo: Mackenzie, 2011, pp. 1-30.

PODESVA, R. J. Phonation type as a stylistic variable: the use of falsetto in constructing a persona. **Journal of Sociolinguistic**, Hoboken, v.11, 2002, p.478-504.

Priberam da Língua Portuguesa [online], 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: HALL, Stuart (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 7-72.



**“FALE COMO HOMEM, VIADO” - INTOLERÂNCIA LINGUÍSTICA CONTRA
HOMENS GAYS**

David Lisboa de Oliveira¹
Elisângela Gonçalves da Silva²
Kércia Rosario Fiuza Oliveira³

INTRODUÇÃO

Mendes (2009) associa performance linguística à construção de uma identidade social, visto que “a linguagem é portadora de significados simbólicos e sociais, e os falantes se dão conta de tal propriedade, valendo-se de sua linguagem para fins sociais”. É possível acessar as variantes linguísticas e as funções sociais por elas representadas por meio da variação no estilo de linguagem.

As variantes linguísticas estão comumente associadas ao grupo de indivíduos por quem são utilizadas; todavia, Labov (1966) amplia essa noção ao propor que as variantes caracterizam também indivíduos cujo propósito é o de fazer-se reconhecer como pertencente a certa comunidade (ideia compartilhada por Bell, 2001), o que é demonstrado por Trudgill (1974) que constatou essa hipótese ao estudar a linguagem de homens, concluindo algumas variantes constituem marca de prestígio social. Seu estudo colabora, assim, para a compreensão da linguagem como meio de construção de identidade.

Um outro conceito fundamental a ser discutido neste trabalho é o de intolerância linguística. Leite (2012) faz referência à noção de tolerância negativa, que consiste “indeferida exclusão do diferente” (BOBBIO, p. 211 apud LEITE, p. 24) por meio de “comportamentos violentos, agressivos, que atingem o outro na sua integridade física, moral ou racial”. Na língua, a intolerância “é ruidosa, explícita, porque, necessariamente, se manifesta por um discurso metalinguístico, calcado em dicotomias” (LEITE, 2012, p. 24).

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

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

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



Com base nesses pressupostos, propomos uma análise preliminar sobre quais características da linguagem de um gay contribuem para a expressão de sua identidade e que são reconhecidas como tal por pessoas que as rechaçam/rejeitam por meio de manifestações de intolerância linguística contra os mesmos. Discutir manifestações de intolerância linguística contra os gays consiste no objetivo do presente trabalho.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa, na internet (por meio do site de busca Google), de frases muito empregadas na sociedade brasileira que demonstram a intolerância linguística com relação à linguagem dos gays. Trata-se de frases que “atacam” o modo de falar desses indivíduos, reprovando-o, já que o coloca como negativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde criança, meninos e meninas são ensinados sobre como se portarem socialmente - existem comportamentos que são próprios de um gênero e de outro, entre os quais estão o modo de se vestir, com o que brincar, como andar, como falar.

Conforme Frada (2007), numa cultura falocêntrica, como a brasileira, colocações como “Endireite-se e fale como homem!”, “Para de agir como menina!”, “Não seja mulherzinha!”, entre outras servem como um meio para estabelecer distinção entre os gêneros, sobrepondo um ao outro.

Essas frases retratam o que a sociedade contemporânea concebe como o ser “homem”. Neste trabalho, concentramo-nos em como a linguagem exerce um importante papel nesse ideário do que venha a ser um “homem”, mais que isso, de quais características um indivíduo deve ter para ser considerado um “homem”. Aquele que não atende a tais exigências é rechaçado, é discriminado, é vítima da intolerância linguística. Detemo-nos às expressões indicadas em (1) a seguir, comumente ouvidas da boca de brasileiros e brasileiras.

- (1) a. Macho que é macho se cumprimenta com palavrão.
b. Não suportava bichas que falam mole.



c. Fale que nem homem, seu gay!

A frase “Macho que é macho tem que falar palavrão” se encontra no que, segundo o próprio autor, deveria ser um “trabalho de faculdade”, em que ele relata as divergências entre ser gay e ser hétero (homem e mulher), e conta, do ponto de vista de um homem gay, a discriminação que vivencia, em particular, por parte de seu pai, e a pressão que um indivíduo sofre por parte da sociedade para que se comporte como “macho”. De acordo com o mesmo, a fala grosseira, chula e “recheada” de palavrões, vista negativamente por ele, é característica da linguagem de homens héteros em nossa sociedade:

(2) Olha, o homem: tem que fazer xixi – mijar, fala direito rapaz, diria meu pai – em pé. Se eu fosse homem como minha família insiste, eu teria que dar bom dia falando um palavrão. Palavrão parece que foi feito por e para homens. Se não fala palavrão é porque não é macho. Macho que é macho se cumprimenta com palavrão.

Todavia, ele, como gay, vai contra os valores da sociedade e prefere utilizar uma linguagem oposta à dos homens héteros: “Até gosto de mulher. Mas não pra chamar de gostosa, não pra chamar de vagabunda. Eu gosto de mulher pra chamar de miga, poderosa.

Percebemos, assim, que a linguagem é um dos fatores que ajudam na distinção entre homens gays e homens héteros, sendo que é a conduta dos últimos a esperada e desejada para as pessoas “nascidas num corpo de homem”.

Vale ressaltarmos que a análise aqui desenvolvida não se estende a toda a sociedade; contudo essa concepção é compartilhada por muitos brasileiros.

Em outro site da internet, encontra-se um texto cujo autor afirma que “a busca pela masculinidade absoluta faz com que muitos gays se privem das tantas possibilidades que a homossexualidade oferece”. Isso porque este “vive sob constante patrulha, pois qualquer escorregão [...] pode marcá-lo como gay enrustido”. Discorre sobre o comportamento daqueles que denomina “gays machões”, isto é, aqueles que se esforçam no sentido de não serem reconhecidos como gays. Isso é demonstrado neste comentário de outro internauta sobre si mesmo no período em que resistia a assumir-se gay:

(3) Usar qualquer pronome feminino relacionado à minha pessoa era expressamente proibido. Me chamar de “bicha”, então, simplesmente inaceitável. Não suportava bichas que falavam mole, e mal conseguia disfarçar o orgulho quando alguém vinha me dizer que eu nem parecia gay.



Ao contrário do gay machão, que vive em uma “amarra”, o gay “assumido” possui vantagens como a liberdade e criatividade quanto ao uso da linguagem:

(4) Ao conhecer mais e mais viados, descobri um mundo em que as bichas se chamam carinhosamente de biscate; que tem a criatividade para criar expressões geniais como “fazer a egípcia”, “dormir de Chanel” e “vir de vinagrete” [...]

O autor da terceira frase, apresentada em (1c), discute expressões que distinguem “machudos” de gays, bem como suas vozes e jeito de falar, como podemos observar nesta citação:

(5) Se “Coé bróder” está para os machudos assim como “Nhái bunita” está para as pintosas, fica claro que a linguagem tem papel importante na definição entre o que é firmeza e o que é lacre. Tanto nas conversas digitadas quanto na língua falada, os graus de masculinidade e de feminilidade atribuídos às palavras e ao timbre de voz ou ao jeito de falar denunciam o teatro de gênero que representamos em nossas identidades e até mesmo em nossos desejos.

Todas essas colocações nos remetem às noções de preconceito, machismo, homofobia, intolerância linguística, conforme acreditamos atestar esse comentário de um internauta:

(6) Será que os manos que falam ou escrevem “coé”, “blz”, “fmz”, “suave” e afins realmente utilizam essas palavras no dia a dia ou dentro de seus recortes de classe e região, ou de repente esse linguajar “mais macho” quer projetar uma masculinidade idealizada? [...] Quantos desses gays que hoje rejeitam quem “fala miando” escutaram, na infância, um “fala que nem homem” em forma de esporro? É nessa espiral de ação e reprodução de preconceitos que a homofobia atinge seu objetivo mais cruel: nos matar por dentro.

CONCLUSÕES

Os exemplos analisados neste trabalho apontam para o fato de que o ser reconhecido como homem hétero vs. homem gay perpassa pelas expressões linguísticas empregadas por cada um dos gêneros. Todavia, essas diferenças não são respeitadas, mas a fala dos



primeiros se impõem à dos segundos, que contam com muita discriminação de grande parte da sociedade, quando esta tenta impor-lhes, por exemplo, que “ falem como homem”, a ponto de alguns homens gays se esforçarem por serem reconhecidos como homens héteros e se orgulharem disso.

Muitos homens héteros, desde a infância e a adolescência, sofrem violência verbal e física por parte de seus pais, professores, colegas de escola, vizinhos, de modo a manterem um comportamento socialmente típico de homens héteros. Esses constituem casos em que pessoas manifestam ódio, rejeição, violência contra os gays por não aceitarem, entre outras coisas, o seu jeito de falar, tido como feio, irritante, efeminado, de mulherzinha (colocando a mulher heterossexual numa categoria de ser inferior ao homem heterossexual). Tudo isso consiste em intolerância linguística.

Palavras-chave: Heterossexualismo. Homossexualismo. Intolerância linguística. Sociolinguística Variacionista.

REFERÊNCIAS

BELL, A. Styling the other to define the self. **Journal of Sociolinguistics**, v. 4, p. 523-541, 2001.

FRADA, M. **O que é ser homem?**. Andaluzia, nov. 2008. Disponível em: <<https://andaluzia.wordpress.com/2008/11/09/o-que-e-ser-homem/>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

LABOV, W. **The Social Stratification of English in New York City**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

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

MENDES, R. B. O que significa falar como “gay” em São Paulo. **Diversitas**, jun. 2009. Disponível em: <<http://diversitas.fflch.usp.br/node/2187>>. Acesso em: 02 abr. 2017.



**PAISAGENS NA MEMÓRIA: O SIMBÓLICO NO CURSO DAS ÁGUAS DA BACIA DO
RIO COISA BOA – CHAPADA DIAMANTINA, BAHIA**

Débora Paula de Andrade Oliveira¹
Edvaldo Oliveira²
Geisa Flores Mendes³

PALAVRAS INICIAIS

Sente-se na amplidão da paisagem, na agressividade
de sua beleza, (...) a força telúrica de um mundo
construído em épocas remotas pela violência
incontida de todos os elementos naturais.
Existiram. Viveram. Lutaram. Sofreram. Amaram e
se odiaram na paisagem [...].

Walfrido Moraes

As palavras de Moraes (1963), em evidência, têm o propósito de instigar o leitor a adentrar nesse difícil, porém prazeroso desafio de romper com as fronteiras do pensamento disciplinar para uma melhor compreensão do lugar e da paisagem, na geograficidade que perfila nosso entendimento e o estar no mundo, pois como compreende Santos “[...] cada lugar é a sua maneira, o mundo” (2008, p.314). Nessa direção, a multiplicidade do olhar geográfico ao desvelar-se, sob o prisma da memória, torna possível vislumbrar novas abordagens para a compreensão da paisagem e do lugar, no encontro inevitável entre a memória e a Geografia. Como considera Holzer “[...] Qualquer trabalho que se refira à

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

2 Orientador. Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Professor adjunto do Departamento de Geografia da UESB e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UESB – PPGeo, Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: edvaldocartografia@gmail.com

3 Co-orientadora. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia., UESB/BRASIL. Endereço eletrônico: geisauesb@yahoo.com.br



espacialidade humana deve referir-se à memória” (2000, p.111).

Mendes compreende que “[...] tanto a memória quanto as representações são fenômenos socialmente construídos e estão sempre em curso, produzindo sentidos e territorialidades” (MENDES, 2009, p.54) que integram a geograficidade das relações entre os sujeitos sociais e o espaço.

Decifrar as paisagens que integram a bacia do Rio Coisa Boa, para além da simples contemplação, significa reconhecer a dimensão simbólica e humana da paisagem. Os sujeitos sociais que a vivenciam constroem suas representações e histórias de vida a partir da relação com a paisagem, compreendida como heranças construídas no encontro entre os tempos curtos e os tempos longos da relação sociedade e natureza (SUERTEGARAY, 2002). Ancorado nessa compreensão o propósito desse estudo consiste em compreender a dimensão simbólica e humana das paisagens da bacia do Rio Coisa Boa, em Igatu, na Chapada Diamantina, no Estado da Bahia - Brasil.

As águas dos rios dessa bacia imprimem significados e representações sociais na vivência dos sujeitos em relação às paisagens, uma vez que a memória social destes é marcada pelo intenso convívio com esse elemento tão emblemático na paisagem. De Melo (1983) aborda, com singular beleza, reflexões sobre o significado das águas dos rios:

Ser capaz, como um rio que leva sozinho a canoa que se cansa, de servir de caminho para a esperança. E de lavar do límpido a mágoa da mancha, como um rio que leva e lava. Crescer para entregar na distância calada um poder de canção, como o rio decifra o segredo do chão. Se tempo é descer, reter o dom da força sem deixar de seguir. E até mesmo sumir para, subterrâneo, aprender a voltar e cumprir, no seu curso, o ofício de amar. Como um rio, aceitar essas súbitas ondas feitas de águas impuras, que afloram a escondida verdade nas funduras. Como um rio, que nasce de outros, saber seguir junto com outros sendo noutros se prolongando e construir o encontro com as águas grandes do oceano sem fim. Mudar em movimento, mas sem deixar de ser o mesmo ser que muda. Como um rio (DE MELLO, s/p, 1981).

O movimento das águas dos rios de uma bacia é eivado de geograficidade que (re) desenha os meandros da memória da sociedade que a vivencia (MOREIRA, 2007). As paisagens evidenciam as temporalidades impressas no lugar, uma vez que nelas existem distintas nuances da espacialidade e da memória social. Concorde-se com Ab'Saber, ao reconhecer a paisagem como herança, em suas significações plurais, pois, “[...] a paisagem é sempre uma herança. Na verdade, ela é uma herança em todo o sentido da palavra: herança de processos fisiográficos e biológicos, e patrimônio coletivo dos povos que



historicamente as herdaram como território de atuação de suas comunidades” (AB’SABER, 2003, p.9).

Compreender a paisagem como herança possibilita reconhecer a memória que lhe é intrínseca. Assim, interpretá-la, desafia o curso dos tempos sob o limiar fecundo dos segundos, as fagulhas de vida memoráveis expressas em paisagens vividas e experienciadas pelos sujeitos sociais, essenciais à compreensão da Geografia do lugar.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Compreende-se que a abordagem metodológica, pautada no viés de análise qualitativo, é o que melhor se adéqua às questões delineadas na pesquisa. Isso não implica em negligenciar os aspectos quantificáveis da realidade, pois entende-se que, sua análise é imprescindível, uma vez que os fatores quantitativos dão suporte à interpretação da realidade.

Assim, optou-se pela discussão teórica com base na articulação entre a dimensão social da memória e as categorias geográficas Lugar e Paisagem. Paralelamente, foi realizada a pesquisa de campo e o registro fotográfico, com o propósito de conhecer melhor as paisagens e os sujeitos sociais que vivenciam a bacia do Rio Coisa Boa. Além disso, fez-se necessário a sistematização do projeto cartográfico para o mapeamento da área de estudo. As reflexões presentes no estudo integram os resultados na primeira fase da pesquisa que, embora não esteja finalizada, apresenta um olhar inovador sobre a paisagem em análise.

MEMÓRIAS NO CURSO DAS ÁGUAS DA BACIA DO RIO COISA BOA

Na perspectiva da hierarquia hidrográfica, a bacia do Rio Coisa Boa integra o alto curso da bacia do Rio Paraguçu, na Chapada Diamantina, mais precisamente no município de Andaraí. Todavia, ao vivenciar o lugar, percebe-se que a noção de bacia hidrográfica tem pouco significado para os sujeitos sociais pois, apesar de constituir-se concretamente no espaço, a bacia consiste num conceito geográfico abstrato e distante da realidade destes.

No entanto, a interpretação da paisagem do lugar, a saber, a bacia hidrográfica,



permite reconhecer como o modo de vida das pessoas é influenciado pela sua Geografia. O conceito de bacia hidrográfica pode ser sintetizado como um conjunto de terras drenado por um rio principal (GUERRA, 2008). A bacia do Rio Coisa Boa possui uma pequena extensão territorial, com aproximadamente 60 km², com um relevo peculiar, muito inclinado em algumas áreas, o que viabiliza a formação de cachoeiras, *canions* e serras. O Rio Coisa Boa, principal canal fluvial da bacia, além de atravessar a vila de Igatu, integra também a memória social dos sujeitos que constroem suas vidas nesse lugar.

Os moradores mais antigos da vila de Igatu, principal núcleo de povoamento da bacia, têm suas histórias de vida marcadas pelo trabalho no garimpo de diamante nas margens, nos leitos dos rios e nas serras da bacia. O material de refugo do garimpo era utilizado para construção das casas de pedra na vila e segundo alguns relatos orais dos moradores, toda a paisagem da bacia sofreu interferência do garimpo artesanal.

Historicamente, no século XX, a vila de Igatu conheceu o auge e o declínio do garimpo de diamantes. Em decorrência disso, em 1970 ocorreu o esvaziamento populacional da vila. De acordo com os relatos orais dos moradores viviam aproximadamente 150 pessoas na vila nesse período. Atualmente, de acordo com o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, vivem aproximadamente 300 pessoas.

Na atualidade, o turismo ecológico é a principal atividade econômica desenvolvida em toda a bacia. Destaca-se o trabalho dos guias locais, pois a memória e o conhecimento deles permitem decifrar a paisagem, uma vez que esses sujeitos sociais conhecem as trilhas e as memórias ocultas na Geografia do lugar.

Torna-se evidente a relação entre as águas e o cotidiano dos sujeitos sociais que vivem em Igatu, e as cachoeiras têm se constituído nos novos diamantes do lugar. Essas águas são carregadas de representações que integram a memória social e a dinâmica das paisagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vila de Igatu configura-se como lugar de memória e encontro para os sujeitos que a vivenciam, tanto para a comunidade local, quanto para turistas e aventureiros que visitam e muitas vezes regressam ao lugar. Se constitui como lugar do encontro, da partida e da chegada para quem deseja vivenciar as paisagens da bacia do Rio Coisa Boa.



Considera-se as paisagens como heranças dos processos naturais, históricos e sociais do lugar. Compreendê-las, para além do visível, implica em reconhecer as suas múltiplas dimensões para aqueles que delas se apropriam. A dimensão socioambiental se manifesta de forma complexa, e considerar as experiências dos sujeitos em relação à natureza humanizada das paisagens possibilita compreender o sentimento de pertencer ao lugar.

Palavras-chave: Geografia. Memória Social. Paisagens. Representações.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil:** potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

DE MELO, Thiago Amadeu. **Como um rio.** Disponível em: <http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=12333&poeta_id=313>. Acesso em março de 2017.

GUERRA, A. T. **Dicionário Geológico-Geomorfológico.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

HOLZER, W. Memórias de viajantes: paisagens e lugares de um novo mundo. **GEOgraphia.** Niterói, ano 2, n. 3, p. 111-122. 2000. Disponível em:

<<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/32/30>>. Acesso em: novembro de 2016.

MENDES, Geisa Flores. **Sertão se traz na alma?** território/lugar, memória e representações sociais. Tese de doutorado. UFS: São Cristóvão, 2009.

MORAES, Walfrido. Jagunços e Heróis. A Civilização do Diamante nas Lavras da Bahia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963. 212p.

MOREIRA, Ruy. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. In: **Revista etc**, espaço, tempo e crítica Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais e outras coisas. Nº 1(3), vol. 1, 2007. Disponível em < http://www.uff.br/etc/UPLOADS/etc%202007_1_3.pdf > Acesso em: setembro de 2016.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnicas e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2008.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Tempos longos... tempos curtos... na análise da natureza. **Geografares**, Vitória, nº 3, jun. 2002.



**ENTRE O CONFLITO DA LEI E AS MEDIDAS SÓCIOEDUCATIVAS: A
PARTICIPAÇÃO DAS ADOLESCENTES NOS ATOS INFRACIONAIS NO MUNICÍPIO
DE JEQUIÉ-BA**

Dyanne Gomes Santos¹
João Diógenes Ferreira dos Santos²

INTRODUÇÃO

O presente texto é baseado em uma pesquisa em andamento, que tem como objetivo analisar a memória dos/das adolescentes infratores (ras) desde o cometimento do ato infracional até o acompanhamento pelo CREAS/Jequié. Neste trabalho será feito um recorte da pesquisa referente às adolescentes infratoras em acompanhamento pelo Centro de Referência, em estudo.

A análise de algumas questões que se referem a aplicar a justiça voltada as adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas³ sob a ótica educativa e com foco nas questões de gênero é um tema, que muitas vezes, não é estudado. Aqui, por gênero entendemos, conforme Saffioti (2002) quando destaca que, o conceito de gênero diz respeito à construção social do masculino e do feminino.

Assim, considerando a necessidade de compreensão da seletividade do sistema penal em razão do gênero das adolescentes, buscou-se, neste estudo, apresentar algumas questões relacionadas às adolescentes acompanhadas pelo CREAS da cidade de Jequié/BA.

De acordo com o previsto na Política Nacional de Assistência Social – (NOB/SUAS,

1 Mestranda em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Brasil. Endereço eletrônico: dybertoldo@gmail.com

2 Orientador. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Católica de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Brasil. Endereço eletrônico: jodiogenes69@gmail.com

3 A medida socioeducativa é a resposta sancionatória do Estado quando o autor de um delito é um adolescente, conforme art. 112 e seguintes do Estatuto da Criança e do Adolescente. Dessa forma, corresponde a uma sanção jurídico-penal, com o objetivo, assim como, as penas de controle social, visando evitar a prática de novos atos infracionais por adolescentes atrelando-se, ao mesmo tempo, o papel de buscar a diminuição da vulnerabilidade do próprio adolescente autor de ato infracional frente ao sistema tradicional de controle. SPOSATO, Karyna Batista. **Passo a Passo da Municipalização - Guia de orientações para a municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto**. Documento Técnico. Brasília: UNICEF, 2007.



2005), o Governo Federal, em 2008, por meio do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, e posteriormente com a Resolução 109/2009 do Conselho Nacional de Assistência Social, passou a cofinanciar os municípios para implementar o serviço de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de prestação de serviço à comunidade (PSC) e liberdade assistida (L.A). E este serviço passou a ser realizado pelos CREAS (FUNDAC, 2011).

Este trabalho, assim, se restringirá as políticas públicas de aplicação de medidas socioeducativas em meio aberto, que são, conforme o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, acompanhadas pelos municípios, quais sejam: liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade (RAMIDOFF, 2012).

Nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu art.117, a medida de prestação de serviços à comunidade consiste na realização de tarefas gratuitas por período não excedente a 06 (seis) meses junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais (BRASIL, 1990). Já a liberdade assistida “deve ser aplicada aos/às adolescentes reincidentes ou habituais na prática de atos infracionais e que demonstrem tendência a reincidir, já que os primários devem ser advertidos, com a entrega aos pais ou responsável” (NOGUEIRA, 1991, p.153).

A questão norteadora do presente estudo é a influência das questões de gênero como determinante da punição no sistema penal e assim compreender o universo que envolve o cometimento dos atos infracionais das adolescentes “em conflito com a lei”. Dessa forma, indaga-se: que atos infracionais são realizados pelas adolescentes no município de Jequié? Quais as medidas com maior incidência aplicadas as adolescentes?

METODOLOGIA

O estudo está sendo realizado no Centro de Referência Especializado em Assistência Social - CREAS, localizado no município de Jequié, interior da Bahia. O CREAS da cidade de Jequié foi criado no ano de 2006, conforme determinado pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), oferecendo o Serviço a família e indivíduos em situação de ameaça ou violação de direitos e, formalmente somente a partir do ano de 2014 com a Resolução 12 do Conselho Municipal de Assistência Social é que foi deliberado para que o CREAS começasse o acompanhamento de adolescentes em cumprimento de



medidas socioeducativas em meio aberto.

Os participantes do estudo são as adolescentes, que estão sendo entrevistadas conforme dados já mencionados abaixo e também pela coleta realizada nos prontuários de entrevista psicossocial. A pesquisa também enfoca seus familiares acompanhados pela Instituição. Até março de 2017, o CREAS está atendendo cinco jovens do sexo feminino. Neste caminho metodológico, estamos utilizando a História oral, pois se constitui como um procedimento destinado a pesquisas de natureza qualitativa (LOZANO, 2006, MEIHY, 1996).

RESULTADO E DISCUSSÃO

Ao identificar o número de adolescentes do sexo feminino que cumpriram e que estão em acompanhamento da medida socioeducativa em meio aberto entre os anos de 2014 a março de 2017 no CREAS detectamos o total de 10 adolescentes.

De acordo com senso comum, as adolescentes cometem menos infrações do que os adolescentes do sexo masculino e isso pode ser confirmado pelo Sistema Penal, por meio de uma seletividade em razão do gênero, que vai penalizar as mulheres em razão do seu comportamento considerado inadequado dentro de uma cultura androcêntrica que se propõe a relegar o espaço privado, o doméstico, como natural para as mulheres.

Por outro lado, algumas pesquisas apontam o aumento do número de adolescentes do sexo feminino cometendo atos infracionais (ZAFARRONI, 2001, BARATTA, 2002). Ainda de acordo com a afirmação de Arruda (2011, p.72) “a seletividade em razão do gênero dorme abraçada com a ideologia patriarcal, alcançando as questões ligadas à sexualidade feminina e insistindo em colocar as mulheres adstritas ao espaço privado e no exercício da reprodução”.

Dentro desta perspectiva e considerando as adolescentes que estão em acompanhamento pelo CREAS em 2017 destacamos o total de 05 (cinco) adolescentes, sendo que 04 (quatro) destas respondem o processo por associação ao tráfico de drogas, em auxílio a seus companheiros, namorados, sogros que também estão envolvidos em processos criminais desta natureza. E daí, por estarem desempenhando atividades que não deveriam ser suas, é que são penalizadas (ALMEIDA, 2006).



CONCLUSÕES

Pelo exposto é possível concordar com Arruda (2011) quando ela afirma que “há no sistema penal uma seletividade em razão do gênero que captura sua clientela também em razão do comportamento considerado inadequado e desviante do esperado de uma conduta feminina”. E ainda, conforme o pensamento de Elena Larrauri (2008) um dos motivos que as mulheres cometem menos delitos pode ser atrelado ao fato do controle social informal exercido sobre as meninas ser bem menor do que aos meninos.

Neste estudo, pôde se perceber que os atos infracionais mais cometidos pelas adolescentes é o tráfico de drogas, que se correlaciona, na grande maioria dos casos, no processo de transporte para auxiliar os seus companheiros e outros homens ligados ao tráfico, conforme relatos nos prontuários de entrevista psicossocial do CREAS. Não se percebeu o papel das adolescentes enquanto chefes ou líderes e sim como coadjuvantes. Dessa forma, tem sido aplicada com maior número a medida socioeducativa da modalidade de liberdade assistida⁴.

Palavras-chave: Adolescentes. Ato infracional. Gênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Lúcia O. **Vozes de dentro... de mulheres... e de muralhas**: um estudo sobre jovens presidiárias em Salvador, Bahia. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2006.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**: introdução à Sociologia do Direito Penal. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

4 De acordo com Nogueira (1991, p.153) a liberdade assistida “deve ser aplicada aos adolescentes reincidentes ou habituais na prática de atos infracionais e que demonstrem tendência a reincidir, já que os primários devem ser advertidos, com a entrega aos pais ou responsável”.



BRASIL. **Lei 8.069/90** - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017

CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO EM ASSISTÊNCIA SOCIAL – CREAS.
Relatórios 2014/ 2017. Jequié, 2017.

FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - FUNDAC. **Plano Estadual de atendimento socioeducativo 2011/2015**. Salvador, 2011.

FRASSETTO, F. A. *et al.* Gênese e desdobramentos da Lei n. 12.594/2012: reflexos na ação socioeducativa. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, n. 6, p. 19-72, 2012.

HALBWACHS, M. **La Memória Coletive, Zaragoza**: prensas Universitárias de Zaragoza, 2004.

LARRAURI, Elena. **Mujeres y sistema penal**: violência doméstica. Buenos Aires: B de F, 2008.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa em história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

NOGUEIRA, P. L. **Estatuto da criança e do adolescente comentado**. São Paulo: Saraiva, 1991.

RAMIDOFF, Mario Luiz. **SINASE**: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. São Paulo: Saraiva, 2012.

SAFFIOTI, H.I.B. Violência contra a mulher e violência doméstica. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Org). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**.

São Paulo. Editora 34, 2002.

ZAFFARONI, Raúl E. **Em busca das penas perdidas**: a perda de legitimidade do sistema penal. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2001.



THE HOWLING REBORN: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO FILME DE HORROR

Edilane de Jesus Gomes¹
Janaina de Jesus Santos²

INTRODUÇÃO

A investigação deste trabalho toma referenciais teóricos da Análise do Discurso de origem francesa e seus estudos no Brasil, para analisar os discursos presentes nos monólogos do filme *The Howling Reborn*, (Gritos de Horror: O Renascimento, EUA, 2011, Joe Nimziki). Tem como objetivo compreender como se dá à constituição do sujeito transgressor a partir das práticas discursivas materializadas no filme. Dessa forma observamos o enredo fílmico, partindo do enunciado sonoro. Tomamos como *corpustreze* monólogos de Will, pois um entrelaça no outro para evidenciar a constituição do sujeito. O estudo procura identificar os discursos que constituem o sujeito transgressor, descrever como o processo de transgressão acontece a partir dos enunciados sonoros e analisar de que forma estes discursos reafirmam a condição de sujeito lobisomem dentro do filme.

A escolha do estudo a partir do campo da Análise do Discurso se deve por a mesma permitir análises de diferentes tipos de materiais e sustentar por si só os resultados. O filme foi escolhido pelo mesmo se tratar do horrífico e ao mesmo tempo trazer em sua narrativa a história dos lobisomens, a qual nos instiga um desejo de análise. Por fim a preferência por analisar os monólogos se deve pelo mesmo conter características que evidenciam o sujeito transgressor, onde mostra suas angústias, dúvidas e medo. Uma situação vivenciada pela maioria dos adolescentes dessa idade, que são criados somente pelo pai, mãe ou ainda por um parente.

Para tanto tomamos base da Análise do Discurso para desenvolver a pesquisa sendo que a AD “apoiava-se mais em conceitos foucaultianos” (SARGENTINE, 2014, p.164)

1 Graduada do curso Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas; ex bolsista IC participante do grupo AUDiscurso/ CNPq – Laboratório de Estudos Audiovisual e Discurso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB DCH VI) Endereço eletrônico: lannyedigomes@gmail.com

2 Professora assistente do curso Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia DCH campus VI; coordenadora do AUDiscurso/CNPq- Laboratório de Estudo Audiovisual e Discurso/UNEB, no qual desenvolve o projeto de pesquisa “Discursos, subjetividade e narrativas fantásticas, práticas analíticas e interdisciplinares”. Endereço eletrônico: janainasan@gmail.com



para análise dos objetos, uma vez que “O discurso para Foucault, é a descrição mais precisa, mais cerrada de uma formação histórica” (SARGENTINE, 2014, p.173), já que são acontecimentos que reafirmam o sujeito na história.

Para isso, tomamos embasamento de Foucault (2005) para compreender as noções de enunciado, discurso e sujeito reforçadas pelas reflexões de Fernandes (2008) e identificar a partir do enunciado fílmico o discurso que torna o sujeito transgressor. Vamos compreender as noções de enunciados, pois para esse filósofo o enunciado não é livre, neutro ou indefinido, sempre faz parte de uma série ou conjunto e desempenha um papel no meio dos outros. Pensando nisso, observamos que os monólogos confirmam o sujeito transgressor dentro da narrativa fílmica.

Fernandes (2008, p.12) articula que “discurso não é língua, nem texto, nem fala, mas necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material”, por isso a necessidade de materializar o sujeito através dos enunciados sonoros.

Esse sujeito é compreendido por Foucault (2005, p.85) como “um sujeito que questiona, seguindo certa grade de interrogações explícitas ou não...; é o sujeito que observa segundo um quadro de traços característicos”. O sujeito não é um ser social, uma pessoa individualizada, o sujeito discursivo é aquele que ocupa um lugar social, ou seja, um sujeito materializado dentro de um contexto social, o sujeito no filme é um sujeito anormal que transgrediu as normas da sociedade.

Compreendemos o sujeito a partir dos monólogos, que de acordo com o dicionário Houaiss (2009) é «uma cena de peça em que o autor, achando-se só, fala consigo mesmo ou se dirige ao público, expressando seu pensamento... peça escrita para um único personagem». Então, monólogo se trata de uma pessoa só conversando ou discursando consigo mesmo ou para um público determinado, dentro do filme percebemos que os enunciados sonoros mostram claramente a dúvida do personagem Will.

Os discursos presentes produzem sujeitos marcados dentro do filme. Nessa perspectiva analisamos a linguagem sonora presente no filme, pois para Foucault o discurso é como uma rede de signos que se conecta a outros discursos.

METODOLOGIA

Para a construção deste trabalho descrevemos a narrativa fílmica, recortamos os treze monólogos e em seguida exploramos a materialidade dos enunciados sonoros,



em consonância disso, tomamos a base teórica da Análise do Discurso de acordo com os princípios foucaultianos. Nessa perspectiva, analisamos a linguagem de um adolescente de dezoito anos, que vive uma história conturbada, pois quando sua mãe estava grávida sofre um ataque surpresa na galeria e é dada como morta, ele foi criado pelo seu pai que desde o suposto falecimento da esposa não se relacionou de novo.

Recortamos os monólogos e analisamos cada parte buscando as evidências que reafirma o sujeito transgressor dentro da narrativa fílmica. Partindo desses pressupostos vamos à fala em questão.

Quem sou eu? Acho que não tenho uma boa resposta pra essa pergunta³.

O texto evidencia os elementos de linguagens, que são permeados por ele, a dúvida de sua existência. No trecho “quem sou eu?” ele não se sente parte do mundo, pois há uma grande dúvida, essa é uma pergunta frequente aos adolescentes, mas é pertinente pensar no caso de Will, por não saber realmente a sua história. A Análise do Discurso introduz no núcleo dos estudos do sujeito e expande as problematizações ao redor da materialidade linguística e oferece suporte ao sujeito e oportunidade de entender o que acontece consigo no interior desse percurso do qual é possível investigar o corpo ao encontro de uma problematização que inquieta, e reconfigura o sujeito.

Porém, a frase que nos instiga a procurar evidencia é quando ele pergunta.

*Mas será que eu sei como sobreviver no mundo real?*⁴.

Um adolescente criado pelo pai acreditava-se ser órfão de mãe, aos dezoito anos comos hormônios aflorados vive a intensidade da adolescência descobrindo novas emoções o que aumenta seu extinto animal. Foucault (2006, p. 294-295) articula que “o homem é um ser pensante. A maneira como ele pensa tem relação com a sociedade... porém o pensamento e as relações sociais são bem diferentes...”, pois o pensamento é a natureza da mente e a dimensão social é o sentido da matéria.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

3 Who am I? I think that I don't have a good answer to that question.

4 But do I know how to survive in the real world?



Diante das discussões podemos sustentar que os resultados foram obtidos, a partir da nossa pesquisa percebemos que os elementos contidos nos monólogos evidenciam o sujeito anormal por meio do discurso verbal. Pois, através da linguagem percebemos o medo e a dúvida que permeavam o sujeito, uma vez que ele reconhecendo que não fazia parte do mundo, se preocupava como seria sua sobrevivência nele, gerando assim, uma preocupação, se vai assumir como lobisomem ou se vai continuar a viver como humano.

A partir das reflexões teóricas da Análise do Discurso e os conceitos de sujeito que embasam essa pesquisa podemos perceber através dos enunciados os discursos que evidenciam sujeito transgressor, uma vez que esse discurso é conjunto de enunciados que apoiam numa mesma formação discursiva onde possui uma história, não apenas uma verdade ou um sentido (FOUCAULT, 2005).

CONSIDERAÇÕES

De acordo as leituras e análises propostas, chegamos à conclusão que o sujeito transgressor se dá a partir de suas atitudes e através da linguagem. O sujeito discursivo não conhecendo a sua história, não sabe que faz parte de uma linhagem de lobisomem, mas sempre soube que não se encaixava no mundo, essas práticas apontam através de questionamentos feitos para ele mesmo, esses questionamentos visam que o sujeito transgressor revela conhecimento do seu corpo anormal.

Palavras-chave: Discurso. Enunciado. Sujeito.

REFERÊNCIAS

AUMONT, J.; MARIE, M. **Dicionário Teórico e Crítico de Cinema**. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: 2. ed. Papirus, 2006

FERNANDES, C, A. **Análise do discurso: Reflexões introdutórias**. São Carlos: Clara Luz, 2008. 2. Ed. 112p.



FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Coimbra: EDIÇÕES ALMEDINA S.A, 2005.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso**: diálogos e duelos/ Maria do Rosário Gregolin.- São Carlos: Clara Luz, 2004

HOUAISS, Antônio (1915-1999) e VILLAR, Mauro de Salles (1939). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa** / Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar, elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de lexicografia e bancos de dados da Língua portuguesa S/C Ltda.1.ed.-Rio de Janeiro: objetiva 2009.

MAZIÈRE, F. **Análise do discurso: historia e praticas**/ Francine Mazière; tradução Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.



CONDIÇÕES E RESTRIÇÕES INSTITUCIONAIS NA ATIVIDADE MATEMÁTICA: O CASO DAS FUNÇÕES QUADRÁTICAS

Edmo Fernandes Carvalho¹
Luiz Marcio Santos Farias²

INTRODUÇÃO

As transformações pelas quais passam os saberes para se adequarem ao ensino, possivelmente tem influenciado o desenvolvimento da atividade matemática – AM, no sentido de impor restrições institucionais, implicando nas dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, especialmente da matemática. Temática que tem orientado os trabalhos no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino e Didática das Ciências, Matemática e Tecnologias³, que por sua vez tem subsidiado um estudo sobre a Incompletude do Trabalho Institucional – ITI⁴.

Nesse trabalho, analisamos as condições de existência e restrições do saber função quadrática nas práticas de sujeitos de um curso de Licenciatura em Matemática. Para melhor compreensão desse problema didático – PD, delimitamos o objeto a ser abordado na investigação, dedicando atenção a translação da parábola em torno dos eixos coordenados, visto que, de modo geral, são apontadas algumas dificuldades na aprendizagem desse objeto (REZENDE; PESCO; BORTOLOSSI; 2012; SILVA, 2013).

Nesse resumo nos detendo ao conhecimento das condições e restrições atinentes a um modelo epistemológico Dominante – MED (BOSCH; GASCON, 2010), o que implica dizer que olhamos para as praxeologias matemáticas desenvolvidas na instituição investigada.

O contexto da pesquisa foi composto por doze estudantes de um curso de

1 Professor Substituto do Departamento de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Feira de Santana. Doutorando em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana. Endereço eletrônico: edmofc@gmail.com

2 Professor Adjunto do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos – IHAC, da Universidade Federal da Bahia. Endereço eletrônico: lmsfarias@ufba.br

3 Grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia.

4 Esse tem sido o tema que abarca nossas investigações, envolvendo uma tentativa de conceituação, mapeamento e construção e análise de dispositivos didáticos que possam mitigar os efeitos desse fenômeno, ver mais aspectos em Farias e Carvalho (2016).



licenciatura em Matemática de uma universidade do interior do estado da Bahia, que cursavam a componente curricular Pré-cálculo. A abordagem metodológica foi de natureza qualitativa, que traz elementos da didática de investigação codisciplinar (CHEVALLARD, 2009) e alguns elementos de uma análise praxeológica.

O referencial teórico-metodológico, adotado foi a Teoria Antropológica do Didático – TAD (CHEVALLARD, 1999), desta tomamos a noção de praxeologia, que auxilia no projeto de desconstrução e reconstrução das praxeologias dos participantes. Ela é uma ferramenta fundamental para que seja realizada a descrição e interpretação da atividade matemática (AM) e em particular, os sistemas e modelos que intervêm no problema didático (FARRAS; BOSCH; GASCÓN, 2013).

METODOLOGIA

Para a investigação ampla, a abordagem metodológica pretendida é a Engenharia didática do Percurso de Estudo e Pesquisa - PEP (ALMOULOU; SILVA, 2012), que se apoia na proposta original de Chevallard (2009). Como este instrumento serve para analisarmos certas restrições que dificultam o desenvolvimento de uma AM, ressaltamos que as análises prévias realizadas já constituem atividades de estudo e investigação (AER), integrando o referido PEP.

Nesse recorte, a questão diretriz é: como tornar a AM uma ação reflexiva do sujeito na instituição integrante da pesquisa? Dando conta da dimensão econômica do PD, que se refere as formas de desenvolver a AM numa determinada instituição. Complementa-se com análises dos aspectos históricos e epistemológicos do saber funções quadráticas para compreendermos as práticas institucionais. Nesse trabalho, apresentamos estudos preliminares a partir das respostas produzidas por estudantes para uma tarefa sobre propriedades gráficas da Função Quadrática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos inicialmente uma análise a priori da situação. Esperávamos que os estudantes utilizassem a linguagem natural, e a linguagem matemática com o uso de



registros gráfico e algébrico, ancorados no quadro da análise. A tarefa foi analisar a translação vertical da parábola de acordo com um dos coeficientes da expressão algébrica (equação da parábola) que representa a função, de onde vem uma Tarefa T_1 específica: *consideremos uma função quadrática dada pela expressão onde a é uma constante real, com . Observemos que, se $a = 0$, a função obtida não será do segundo grau, pois será a função constante nula. Qual a ação do coeficiente k quando comparamos o gráfico de ao da função ?*

Para resolvê-la, os estudantes poderiam, considerar alguns valores para k ($k = -2$, $k = -1$, $k = 0$, $k = 1$ e $k = 2$), para verificar o que aconteceria com o gráfico de em relação ao gráfico de de . Para $k = 1$ cada ponto do gráfico de tem ordenada igual a uma unidade a mais do que a ordenada do ponto de mesma abscissa no gráfico de $. O$ gráfico de $é$ o resultado de uma translação vertical de uma unidade da parábola que é a representação gráfica de $. O$ processo para os demais valores de k é análogo.

Quanto as estratégias, de fato utilizadas na experimentação da situação, destacamos a de uma estudante que não apresentou resposta alegando dificuldades na compreensão do que fora solicitado. Seis erraram a tarefa (ideia equivocada quanto ao tipo de translação), a exemplo da solução do estudante (E1): *(...) o gráfico se desloca para cima k unidades.*

Tal afirmação indica a translação vertical para cima, e assume implicitamente que , ou que , a translação ocorrerá no mesmo sentido. Ele fez generalizações a partir do esboço do gráfico de de . Inferimos que o significado de k não está bem definido para o estudante. Os demais participantes que erraram a tarefa, indicaram em suas repostas a possibilidade de outras formas de translação, o que estava de acordo com tarefas do livro didático de referência, a exemplo, temos: *independentemente do valor de k , o gráfico vai se mover [...] no caso de $k=3$ o gráfico (parábola) vai se mover para cima e para a direita. Se o valor de k for negativo a parábola vai para direita e para baixo.*

Recomenda-se que o estudo da função quadrática seja realizado na educação básica estabelecendo-se relações entre os coeficientes da equação polinomial quadrática e a forma do gráfico, por meio da exploração da forma fatorada $f(x) = a \cdot (x-n)^2 + k$. Mas isso tem sido outro entrave significativo na aprendizagem dessas funções, visto que, surge a necessidade de compreensão do papel dos coeficientes: a , n e k .

Na análise das estratégias corretas, identificamos uma lacuna no que se refere ao rigor na apresentação da solução (indicador da IAI, ausência de elementos constituintes dos quadros da análise, álgebra e geometria), e a ausência de respostas pautadas em pelo menos dois registros de representação. Quanto a semântica, algumas respostas utilizaram a expressão: *“o gráfico da função (mesmo que considerando diferentes valores para k) é o*



mesmo da função [...]”. Para estas soluções sintetizamos no quadro a seguir os elementos que identificamos até o momento, nos blocos técnico-prático e tecnológico-teórico, que compõe uma praxeologia regional no quadro gráfico:

Quadro 1 – Conjunto praxeológico

Tipo de Tarefa: Transladar o gráfico da função quadrática		
Tarefa (T ₁): transladar verticalmente a parábola após análise do valor de um dos seus coeficientes.		
Técnica (τ)	Tecnologia (Θ)	Teoria (Θ)
Fazer variar o valor de k () e observar o efeito dessa variação esboçando o gráfico de .	Propriedades da Translação da parábola.	Conceito de variabilidade em função do coeficiente analisado.

Fonte: Dados da pesquisa

O aspecto mais forte da IAI vem da coluna elementos teóricos. Isso implica diretamente na compreensão do conceito de variabilidade associado ao conceito de função, este tem sido um entrave no ensino desse objeto. Normalmente, as funções são compreendidas enquanto relações estáticas entre grandezas (REZENDE; PESCO; BORTOLOSSI, 2012), lacuna que pode ser transposta para a noção necessária à resolução de T₁.

Com foco em elementos que denotem condições e restrições institucionais (CHEVALLARD, 2009), destacamos o trabalho no campo numérico, também considerado um indicador da IAI, o que nos impõe a necessidade de estudar a passagem da aritmética a álgebra.

A variação de uma grandeza que depende da variação da outra, tem implicações no estudo do conceito global de função. Daí destacamos outro indicador da IAI: compreensão de função enquanto relação estática entre os valores das variáveis “x” e “y”, o que será incorporado no MER dessa investigação e consequentemente no PEP, visando atuar na IAI.

Da análise do MED, identificamos alguns aspectos importantes. Na evolução do conceito de função, ele saiu, gradativamente, do âmbito do Cálculo, enquanto relação entre quantidades variáveis, para o âmbito da Teoria dos Conjuntos, e foi possível identificar istona prática dos participantesincentivado pelo desenvolvimento da álgebra simbólica e pela extensão do conceito de número (BUENO; VIALI, 2009).

CONCLUSÕES



Nessa etapa da investigação, iniciamos uma categorização de indicadores que são importantes para o mapeamento da IAI no contexto investigado. Isso implica na estruturação do MER, expresso pelo PEP que é o dispositivo que utilizaremos na continuidade da pesquisa para realizar a desconstrução e reconstrução praxeológica de modo que possamos apresentar elementos que contribuam para mitigar a referida IAI. Desse modo, acreditamos que um trabalho que esteja pautado na experimentação de percursos de estudo e pesquisa (CHEVALLARD, 2009) e que considere diferentes registros de representação semiótica (DUVAL, 1995), auxiliarão no direcionamento da atenção do sujeito para algumas características específicas dos conceitos matemáticos permitindo perceber um caso geral a partir de casos particulares, como foi o caso da tarefa proposta aos futuros professores de Matemática e a razão de ser dos saberes estudados, especialmente se o trabalho ocorrer no contexto codisciplinar.

Palavras-chave: TAD. Praxeologias matemáticas. Gráfico de funções quadráticas.

REFERÊNCIAS

ALMOULOUD, S. Ag; SILVA, M. J. F. Engenharia didática: evolução e diversidade. **Revemat**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 22-52, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2012v7n2p22>. Acesso em: 05 fev. 2017.

BOSCH, M. GASCÓN, J. Fundamentación antropológica y las organizaciones didácticas: de los “talleres de practicas matemáticas” a los “recorridos de estudio e investigación”, IN: Bronner, A. et al. **Apports de la théorie anthropologique du didactique**: Diffuser les mathématiques (et les autressavoirs) comme outils de connaissance et d’action. IUFM de l’académie de Montpellier 2010, p.55-90.

BUENO, R.W.S., VIALI, L. Aconstrução histórica do conceito de função. **EMR-RS - ANO 10 - 2009 - número 10 - v.1 - pp. 37 a 47.**

CHEVALLARD, Y. El análisis de las prácticas docentes em la teoría antropológica de lo didáctico. **RDM**. Vol. 19, nº 2, 1999.



_____. La notion d'ingénierie didactique, um concept à refonder. Questionnement et éléments de réponse à partir de la TAD. 15e École d'Été de Didactique des Mathématiques Clermont-Ferrand, 16-23 août 2009. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/>. Acesso: em: 10 jan. 2017.

DUVAL, R. **Sémiosis et pensée humaine**: registres sémiotiques et apprentissages intellectuels. Berne: Peter Lang, 1995.

FARRAS, B. B., BOSCH, M. GASCÓN, J. Lastres dimensiones del problema didáctico de la modelización matemática. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.15, n.1, pp.1-28, 2013.

REZENDE, W. M.; PESCO, D. U.; BORTOLOSSI, H. J. Explorando aspectos dinâmicos no ensino de funções reais com recursos do GeoGebra. **Anais da 1ª. Conferência Latino Americana de GeoGebra**. 2012, pp.74- 89.



**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PRÁTICA DE ENSINO: BREVES
APROXIMAÇÕES**

Edna Furukawa Pimentel¹
Jhenifer Vieira da Silva²
Raniceli Lima Felix³

INTRODUÇÃO

Este texto trata-se de uma breve sistematização a respeito de uma pesquisa qualitativa realizada com quatro professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola da zona rural do município de Vitória da Conquista, em 2016. A pesquisa foi realizada através das seguintes etapas: a) Partiu de um diagnóstico preliminar junto às professoras dos anos iniciais, do ensino fundamental, com o objetivo de identificar o conhecimento das mesmas em relação as teorias pedagógicas, seus fundamentos e métodos de ensino; b) Implementou-se um grupo de estudo e aprofundamento a respeito das teorias pedagógicas; c) Buscou-se identificar a (im) possibilidade de implantação da Pedagogia Histórico-crítico.

Iniciou-se os encontros de estudo com a apresentação da proposta jesuítica. Elaborada e publicada na obra denominada de *Ratio Studiorum*, predominava o ensino individual, a linguagem verbal, a ênfase na formação em latim, grego, filosofia e teologia. Quanto a sua base filosófica, estava fundamentada no idealismo, no dogmatismo, no argumento de autoridade e no distanciamento da observação empírica. No que se refere ao método, apresentava cinco passos: Preleção (exposição); análise; Emulação (aprofundar); Memorização; Expressão (composição) e Imitação (reprodução). (Franca, 1952).

Outra importante proposta educacional apresentada e discutida foi a Comeniana, publicada na *Didática Magna*. Em um contexto de pleno século XVII, com acesso limitado ao

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, EJA e Formação de Professores. Professora Adjunta do DFCH/UESB. Brasil. Endereço eletrônico: furukawa_loanda@hotmail.com

2 Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Endereço eletrônico: jhenifer13@hotmail.com

3 Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Brasil. Endereço eletrônico: lfrani.felix@gmail.com



livro clássico (escassez quantitativa e elevado custo); poucos professores; infraestrutura física incipiente e improvisada, Comenius tratou de simplificar e objetivar o trabalho didático.

Sob forte influência do Empirismo de Bacon, do Racionalismo de Descartes propôs a divisão do trabalho didático em níveis de ensino: séries, áreas e etapas de escolarização. Ao elaborar o manual didático (programa de conteúdos disposto em uma ordem dada por seqüência e relacionamento), rompe com a utilização dos livros clássicos, passando então a apresentar os conteúdos com uma linguagem acessível. Na Didáctica Magna, um método universal de ensinar tudo a todos, de forma, rápida, sólida, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução.

A proposta Hebartiana também teve forte influência na educação brasileira. Para Saviani (2007), se Comênio (1592-1670) tentou unificar a finalidade ética, orientadora da atividade educativa, reforçando a importância do aspecto metodológico, foi só com Herbart (1776-1841), dois séculos depois, que esses dois aspectos da tradição pedagógica foram identificados como distintos e unificados num só sistema: os fins da educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; quanto aos meios educacionais, a mesma pedagogia elabora com base na psicologia (SAVIANI, 2007).

Ainda segundo Saviani (2007), a proposta educacional herbartiana apresentava sintonia com os interesses do grupo dominante da época. Atribuindo rigor e certa cientificidade ao método, fomentou uma proposta de ensino bastante específica, disciplinar, caracterizada por um método de ensino objetivo, rigoroso, com cinco passos bem definido: preparação; apresentação; assimilação; generalização e aplicação.

Fazendo certa contraposição a proposta de Herbart, o norte-americano John Dewey (1859-1952), foi um importante representante da educação pragmática, voltada para a preparação dos cidadãos para o trabalho, para o exercício prático e para a competição. Ele elabora o método ativo de ensino, organizado em cinco passos: atividade, problema, dados, hipótese e experimentação.

Observa-se que ao longo da história da educação, especialmente a partir do advento capitalista, a classe dominante vem impondo a heteronomia aos indivíduos, dificultando que outras concepções e propostas divergentes sejam instituídas e assumam posições de crítica aos modelos postos. Neste sentido, também se destacaram, no século XX, propostas contra-hegemônicas de educação, dentre elas, a da Pedagogia Histórico-crítica.

Saviani (2000), maior expoente dessa proposta e teoria educacional explícita sua posição de aderir ao materialismo histórico. Ele compreende a história a partir do desenvolvimento material, isto é, da determinação das condições materiais na existência



humana.

Neste sentido, a escola e seus professores precisam valorizar e transmitir os conteúdos clássicos, por ser esta a sua atividade nuclear. Quanto ao estudante, eles precisam assimilar criticamente os conteúdos, se apropriando do conhecimento sistematizado, clássico, erudito, na medida em que estes o instrumentalizam para sua inserção na sociedade.

Destacou-se a importância do professor em buscar compreender o processo transmissão-assimilação dos conteúdos, através de métodos que estimulem a apreensão crítica dos conteúdos historicamente situados. Neste sentido, Saviani (2000) propõe cinco momentos para a orientação da prática de ensino: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Ressaltou-se que a especificidade da escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. “[...] Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola” (SAVIANI, 2000, p. 23). Para o autor, o professor é fundamental nesse processo, especialmente quando ele entende que os conteúdos escolares têm vínculos com a prática social e que a escola é ponto de referência para a democratização de conhecimentos, dentro de uma perspectiva crítica da sociedade.

METODOLOGIA

A opção pela pesquisa abordagem qualitativa com procedimentos de pesquisa-ação se deu em razão de sua importante contribuição para o campo da formação continuada do professor. A intenção foi de desenvolver uma pesquisa que permitisse contribuir de forma efetiva com a formação teórico-metodológica das quatro professoras partícipes da pesquisa.

A pesquisa-ação empregada na área educacional é uma estratégia para o desenvolvimento de pesquisadores e professores de modo que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005).

A pesquisa foi realizada em quatro etapas, durante o ano de 2016. A primeira, um diagnóstico preliminar, realizado já no primeiro encontro com as professoras dos anos iniciais. O objetivo foi de identificar se elas conheciam as teorias pedagógicas, seus



fundamentos e métodos de ensino.

A segunda etapa foi composta por cinco encontros com as quatro professoras, para discussão e aprofundamento das teorias pedagógicas. Durante os encontros de estudo e formação, buscou-se romper com a perspectiva de transmissão acrítica, a-histórica, apolítica, abstrata das teorias pedagógicas e das metodologias de ensino. A abordagem foi orientada pelo tensionamento, conflitos e contradições presentes nas teorias e práticas de ensino. A intenção foi a de construir uma percepção mais próxima possível do trabalho das professoras no interior da sala de aula.

A terceira etapa ocorreu na escola. Houve observação das práticas pedagógicas das professoras e em seguida, discussão a respeito do planejamento de ensino.

Na quarta etapa, ocorreram às análises e encaminhamentos acerca da (im) possibilidade de aproximação e implementação da Pedagogia Histórico- crítica na prática pedagógica das professoras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após quatro meses de formação, com encontros quinzenais com as professoras, entendemos que era o momento de um passo seguinte na pesquisa, o de estreitar a distância entre a formação e a escola/sala de aula. Inciou-se então as idas quinzenal à escola para a realização do planejamento. Nessa fase as dificuldades começaram a surgir de forma mais objetiva: a) as professoras não estavam acostumadas a serem observadas em sala de aula, o que as deixou um pouco apreensivas; b) dificuldade em entender como os princípios e fundamentos da PHC orientariam o planejamento, a seleção do conteúdo e a forma como eles seriam trabalhados e apreendidos pelos alunos. Depois de duas visitas a escola, identificou-se um obstáculo maior: as professoras não conseguiam implementar o planejamento realizado em virtude do município adotar a proposta do ciclo de formação humana/concepção construtivista.

A Secretaria de Educação Municipal planejava quinzenalmente com as professoras e nós, na quinzena seguinte. Logo as professoras observaram o distanciamento entre as duas propostas, o que levou a avaliação conjunta da possibilidade de se restringir o estudo as áreas de Geografia, História e Ciências. Ainda, colaborativamente se decidiu que não iríamos realizar o planejamento quinzenal na escola, mas elaborar e apresentar para a apreciação das professoras um módulo didático que possibilitassem a aproximação com



os princípios e fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica. As professoras elegaram não terem disponibilidade de tempo para participar efetivamente da produção e construção do módulo. Dos quatro módulos, apenas o primeiro volume foi apresentado, discutido e aprovado pelas professoras no final de 2016.

CONSIDERAÇÕES

É imprescindível a realização de estudos que favoreçam a compreensão histórica do processo que determina a construção da realidade social, que longe de ser linear, a-histórica, é delineada por conflitos, contradições e lutas pela manutenção de interesses políticos, econômicos e culturais que tem beneficiado apenas uma minoria da população. Assim, houve o entendimento que é um desafio para o professor problematizar a escola, identificando-a como uma aliada na reprodução da semicultura, cujo objetivo é oferecer uma pseudo- formação para as camadas populares.

No entanto, não é um desafio intransponível. Ao contrário, deve-se evidenciar porque a proposta referendada em princípios marxistas, contra-hegemônicos, encontra tanta dificuldade de ser implementada no sistema oficial de ensino, o que justifica, de certa forma, a continuidade e persistência de pesquisas nesse campo.

Palavras-chave: Formação de Professores. Pesquisa Colaborativa. Pedagogia Histórico-crítica.

REFERÊNCIAS

FRANCA, Leonel S.J. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro. Agir Editora, 1952.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 7.ed. Campinas, Autores Associados, 2000



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, p. 443-466, set./dez. 2005.



**CONFLITOS NO USO DOS RECURSOS NATURAIS NO BAIRRO LAGOA DAS
FLORES - VITORIA DA CONQUISTA, BA**

Edvaldo Oliveira¹
Rozinélia Jesus da Silva Macena²
Débora Paula de Andrade Oliveira³

INTRODUÇÃO

A relação sociedade natureza se manifesta de forma complexa, pois configura-se como o cerne dos conflitos socioambientais, especialmente na disputa pelos recursos naturais, indispensáveis à manutenção da vida humana (DREW, 1989). Nesse contexto, situa-se o Bairro Lagoa das Flores, caracterizado pelo desenvolvimento de atividades tipicamente da orelicultura, num espaço de interface rural-urbana da cidade de Vitória da Conquista, BA. O bairro apresenta conflitos latentes, diante do processo de produção social do espaço (LEFÈBVRE, 1991) que envolve variáveis tais como: do uso da terra, no que tange ao processo de ocupação, de estrutura fundiária, de uso agrícola do solo e, recentemente, em razão da redução da baixa recarga do aquífero subterrâneo, o surgimento do conflito pelo uso da água.

Os estudos de referência no Bairro Lagoa das Flores, na sua maioria, remetem ao processo de ocupação e dinâmica social, sem um levantamento do meio físico que leve em conta a produção agrícola e a gestão espacial e sua relação com a disponibilidade dos recursos hídricos e do solo. Diante desse quadro, o propósito da pesquisa consiste em analisar os conflitos socioambientais decorrentes da utilização dos recursos naturais no bairro Lagoa das Flores, especificamente relacionados aos conflitos quanto ao uso

1 Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Professor adjunto do Departamento de Geografia da UESB e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UESB – PPGeo, Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: edvaldocartografia@gmail.com

2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGeo/UESB). Brasil, UESB. Endereço eletrônico: rosaj.silva@hotmail.com

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



ocupação do solo e em especial, dos recursos hídricos.

O projeto geral está dividido em etapas que devem apresentar resultados, finalizando com o mapa de síntese dos problemas apontados. No caso desse estudo, apresenta-se resultados consistentes da primeira etapa que implica no mapeamento do uso do solo, com destaque para as áreas loteadas, as áreas degradadas, o distrito industrial e principalmente os setores produtivos e expansão dos reservatórios de água.

As discussões teóricas que têm norteado a pesquisa pautaram-se nas reflexões sobre os recursos naturais, a agricultura familiar e o manejo e conservação do solo e das águas para produção agrícola.

De acordo com Venturi (2006), os recursos naturais integram a paisagem geográfica e sua origem independe das práticas sociais. Historicamente, a sociedade atribuiu valores econômicos, sociais e culturais a esses recursos, que só podem ser analisados a partir da dimensão sociedade natureza.

No que concerne a reflexão sobre a agricultura familiar, Maia (2012) destaca que esta, “[...] encontra-se integrada, de forma variada, aos sistemas de produção ‘modernos’ da agricultura”. Todavia, considera-se que a produção nesse sistema ocorre em escalas reduzidas, cuja mão de obra consiste no apoio da família. Embora já bastante estudada por diversos enfoques analíticos, a agricultura familiar carece de levantamentos locais, daí, a carência de produtos cartográficos, utilizando os recursos das geotecnologias.

De acordo com a EMBRAPA (2017), o manejo do solo deve basear-se no seu potencial produtivo, em que é necessário considerar suas propriedades físicas, a exemplo da aeração, da retenção de água, da compactação e da estruturação. Quanto às propriedades químicas, considera-se a reação do solo, a disponibilidade de nutrientes, e as interações entre estes. No que tange às biológicas destaca-se o teor de matéria orgânica, a respiração, a biomassa de carbono e de nitrogênio, a taxa de colonização e espécies de microrganismos. O potencial produtivo do solo deve considerar o sistema ambiental em que este se insere, uma vez que a ruptura desse limiar compromete seu equilíbrio, enquanto recurso natural.

A análise do uso da terra implica em abordar as formas de utilização das águas, pois o seu manejo adequado permite a manutenção das atividades produtivas, sobretudo as agrícolas. Além disso, sua escassez inviabiliza o desenvolvimento das atividades humanas, principalmente a agricultura.

METODOLOGIA



No corpo geral do Projeto, adotou-se os procedimentos metodológicos através de etapas distintas, mas que, em seu resultado final, apresenta produtos que demonstram os problemas apontados na pesquisa.

Para a etapa em discussão buscou-se o apoio imagem de satélite para a elaboração da carta imagem temática. Utilizou-se imagem Digital Globe, 2017, com resolução espacial de 1,00m, georeferenciada pelo Sistema de Referência de Coordenadas (SRC) Sirgas 2000 UTM 24S, lastreada pela base cartográfica urbana da cidade de Vitória da Conquista, atualizada pelo Laboratório de Cartografia e Fotointerpretação (LabCart).

Foi utilizado o software *Global Mapper 15* para mosaicamento das 69 *frames* de imagens e exportado no formato *Erdas Imagine*. O trabalho de vetorização foi executado no software *MapViewer 8.5*, em oito *layers*, com destaque para os setores produtivos, as Áreas Loteadas, as áreas degradadas, o Distrito Industrial e os reservatórios de água. Os cálculos de áreas e contagem de vetores foram obtidos através do módulo *Report*, e tratados em planilha Excel para somatória das áreas.

O produto cartográfico, nessa etapa, resultou na carta imagem temática, com as representações espaciais e de uso da terra. Nesse caso, algumas áreas como solo exposto, pastagens, áreas urbanizadas, áreas de matas, entre outras, não entraram no computo das áreas em razão do objeto de estudo.

AS ÁREAS DE CONFLITO DE USO DA ÁGUA E DO SOLO NO BAIRRO LAGOA DAS FLORES

A produção agrícola no bairro Lagoa das Flores consiste numa atividade cuja mão de obra é predominantemente familiar, desenvolvida em pequenas propriedades. Essa atividade vem enfrentando sérias dificuldades, pois a expansão da urbanização que envolve as áreas industriais, loteadas e degradadas influencia a disponibilidade, a quantidade e a qualidade da água e do solo, considerados imprescindíveis para a manutenção das atividades agrícolas desenvolvidas no bairro.

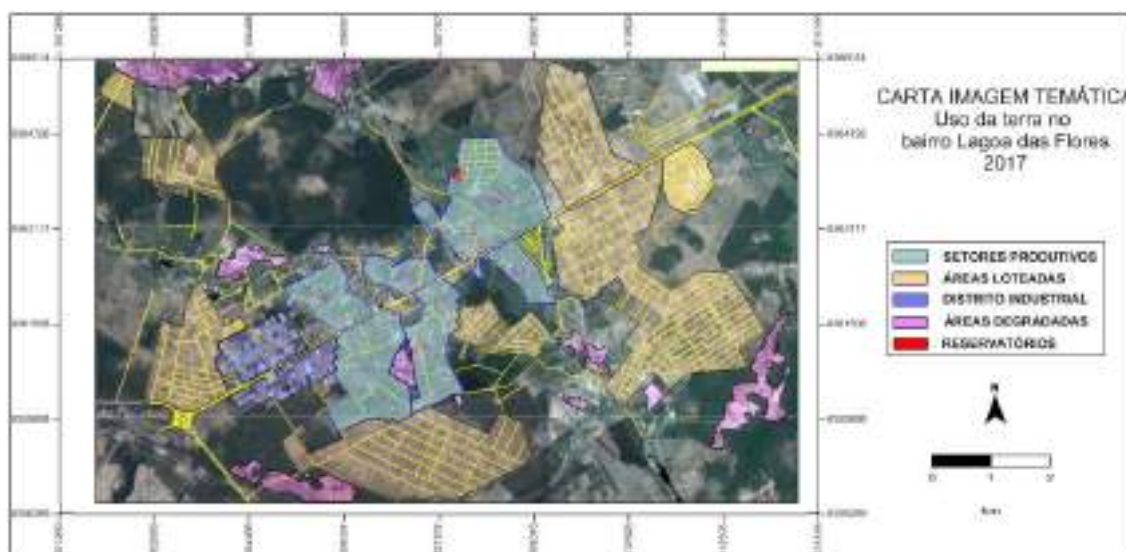
A água utilizada para o manejo das distintas atividades é predominantemente de fontes subterrâneas e de reservatórios superficiais com águas captadas das chuvas. Para fins de cadastramento, foram mapeados 120 reservatórios na área de estudo, escavados no solo e revestidos com lonas, sem cobertura. Por iniciativa dos produtores, alguns reservatórios contêm espécies de peixes para evitar a proliferação de larvas e insetos.



Algumas propriedades do bairro recebem água tratada. Contudo, verificou-se que o saneamento básico no local é precário, uma vez que os detritos são descartados em fossas subterrâneas, muitas vezes próximas aos poços tubulares, o que pode provocar a contaminação das águas. Essa situação destoia da Resolução 396/2008 do Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) que aborda as diretrizes ambientais para o enquadramento das águas subterrâneas.

Para a análise do uso da terra resultante do projeto cartográfico buscou-se, apoio da planta urbana atualizada e da imagem de satélite de alta resolução para delimitar os seis setores produtivos, as áreas loteadas, as áreas de degradadas, o distrito industrial e a pontuação dos reservatórios, conforme a carta imagem temática, apresentada na Figura 1.

FIGURA 1 – CARTA IMAGEM TEMÁTICA DA ÁREA DE ESTUDO, 2017.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Foram delimitados seis setores produtivos de orelicultura, cuja área corresponde a 7,48 km². Foram mapeadas treze áreas degradadas por atividades antrópicas que somam 3,76 km², em que se verifica a extração de areia e argilas, além do desmatamento para a implantação da agricultura.

Identificou-se sete áreas de loteamentos, cujo total corresponde a 17,79 km² indicado como principal variável que compromete os problemas levantados para as atividades agrícolas, no bairro. As atividades industriais abrangem duas áreas de ocupação que, apesar da pequena extensão territorial, 1,89 km² apresentam grande impacto, pois possui um elevado consumo de água no processo produtivo.



As pesquisas de campo na área de estudo permitiram a verificação *in loco* dos principais conflitos que, de forma sintética, se relacionam como o uso da terra, a estrutura fundiária e a expansão de loteamentos, além da qualidade, da disponibilidade e das disputas pela água. Os desdobramentos da pesquisa envolvem a análise da evolução do uso da terra via exame de documentos cartográficos, geração de mapas de campo, mapas físicos, de cadastro urbano e a análise mais detalhada dos setores de produção.

CONCLUSÃO

A ocupação do espaço e sua forma de produção pelos loteamentos e empreendimentos via mercado imobiliário, sem estudos prévios de um cenário de sustentabilidade, já aponta para uma crise de produção das famílias do bairro Lagoa das Flores em razão da vulnerabilidade ambiental e produtiva.

Com ampliação do consumo de água, de uso do solo enquanto condicionante edáfico, da estrutura fundiária marcada pela fragmentação da propriedade familiar, da expansão dos loteamentos e das áreas degradadas, implica em um futuro de insustentabilidade diante da baixa oferta de água, que começa a ser sentida pelos produtores, da degradação do solo pelo uso intensivo e da estrutura fundiária particionada pelas famílias, gerando conflito de uso que influencia na produção agrícola e na produção do espaço como um todo.

Dessa forma, estudos mais aprofundados do bairro, proposto no projeto mais amplo, reverterá em cenários que admita um planejamento ambiental mais efetivo, no bairro.

Palavras chave: Conflitos socioambientais. Uso do solo. Recursos hídricos.

REFERÊNCIAS

DREW, D. **Processos interativos homem-meio ambiente**. 2.edição. Rio de Janeiro:



Bertrand Brasil, 1989.

EMBRAPA. **Manejo e conservação do solo**. Disponível em <http://www.cpatsa.embrapa.br:8080/sistema_producao/spuva/manejo.html>. Acesso em 10 de abril de 2017.

MAIA, M. R. **Sustentabilidade e Agricultura Familiar em Vitória da Conquista**. Tese de doutorado. UFS: São Cristóvão, 2012.

MMA. **Conselho Nacional do Meio Ambiente**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=562>>. Acesso em 10 de abril de 2017.

LEFÈBVRE, H. **The production of space**. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers, 1991. [1974].

VENTURI, Luis Antonio Bittar. Recurso Natural: a construção de um conceito. **GEOUSP: Espaço e Tempo (Online)**, n. 20, p. 09-17, 2006.