



O DIÁLOGO SOBRE A ESCOLA POLITÉCNICA ENTRE PISTRAK E SHULGIN NOS ANOS INICIAIS DA RÚSSIA SOCIALISTA

Elaine Cristina Melo Duarte¹
Leandro Sartori Gonçalves²
Marta Loula Dourado Viana³

INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem por objetivo fazer uma reflexão sobre a educação politécnica verificando as aproximações e divergências no modo como Moisey M. Pistrak e Viktor Shulgin concebem a relação entre educação e trabalho.

Na atualidade, as traduções das obras de Pistrak e Shulgin tem vínculo intrínseco à produção de Luiz Carlos de Freitas, para o qual as contribuições pedagógicas dos autores têm maior significado para o processo de construção da pedagogia socialista. Neste sentido, os trabalhos dos autores têm sido bastante utilizados no âmbito dos movimentos sociais de esquerda como contribuição para o desenvolvimento teórico e experimental de uma pedagogia socialista no Brasil.

Pistrak e Shulgin, após a Revolução de 1917, vincularam-se as experiências educacionais de formação do “novo homem”, homem socialista. Este contexto foi marcado por problemas diversos, os quais dividiam(em) interpretações e análises. Levantamos o contexto histórico em que os autores estão inseridos e a relação que a escola politécnica por eles pensada tem com o contexto concreto.

1 Mestranda em educação da Universidade Estadual de Campinas. Bolsista Capes. Atualmente é integrante do grupo de pesquisa História e Sociedade da Educação no Brasil- Histedbr. Têm experiência como docente na Educação infantil e Series Iniciais do Ensino Fundamental. – UNICAMP – Brasil - Endereço eletrônico: elaynemellog@hotmail.com

2 Mestrando em Educação, vinculado a linha Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente participa como estudante no grupo HISTEDBR/Campinas, HISTEDBRAL e é bolsista da Capes. Endereço eletrônico: leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br

3 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e pesquisador da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil. Endereço eletrônico: mldviana@yahoo.com.br



METODOLOGIA

Entre os livros traduzidos daremos destaque a “Ensaio sobre a Escola Politécnica” de Pistrake “Rumo ao Politecnismo” de Shulgin, os quais dialogam intensamente sobre, não apenas a incorporação do trabalho na escola, mas a incorporação do trabalho de natureza politécnica na escola.

O destaque nestas duas obras necessita de duas observações: o diálogo das obras entre si e com a história da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Dessa forma, tentaremos responder as questões sobre a escola politécnica colocadas num determinado contexto histórico, buscando os avanços e limites dessa experiência.

DISCUSSÕES

O desenvolvimento histórico do capitalismo na Rússia se dá de modo a conciliar formas desiguais e combinadas de diferentes modos de produção. A agricultura é preponderante atividade econômica do país e carregada de desenvolvimento atrasado em relação às técnicas de produção e em relação ao modo organizatório de relações sociais. Ao mesmo tempo, há desenvolvimento industrial, onde são agregadas determinadas técnicas avançadas de produção.

O descompasso assinalado engendra condições de vida díspares à população, já que em termos econômicos tal situação delegava as massas duras condições. O avanço das contradições viabiliza a emergência grevista já nos primeiros anos do século XX.

Se o refluxo social é refreado nos primeiros anos do século. No entanto, a piora das condições de vida e a perda da base social das classes dominantes durante a Primeira Guerra são a janela para que os setores de vanguarda da esquerda se pusessem a orientar as massas no sentido do estabelecimento da democracia proletária. A revolução acontece em fins do ano de 1917.

O governo popular tem de enfrentar duras condições para se estabelecer. Destacamos, pelo menos os aspectos: a necessidade de se sobrepor e enfrentar a contrarrevolução em suas manifestações interna e externa; premência do desenvolvimento econômico como condição de robustecimento da socialização dos bens sociais, enfrentando os desafios postos pela materialidade Russa e pela condição de não revolução em países mais



avançados; formação do novo homem que se vinculasse a essas condições; entre outras. (BAMBIRRA, 1983)

No fim dos anos de 1920, época em que os autores que selecionamos escrevem, pululam os desafios enumerados. Em termos econômicos temos um país majoritariamente agrário que ainda carrega relações capitalísticas no campo e esta na pauta do dia a premência do desenvolvimento industrial nacional que pressupõe, mais que o estabelecimento e construção das indústrias, a formação de mão de obra para atuar consoantes os objetivos socialistas neste setor.

Davies (1998) dispõe nos anos de 1928-1930 as seguintes tarefas econômicas são imediatas: coletivização da agricultura em substituição das relações mercado⁴ e propriedade privada estabelecida junto aos Kulaks; aumento da produção industrial e capitais de construção; existência de sabotagem na produção pela existência de trabalhadores especializados “burgueses”. Estes tempos de expansão são garantidores do incremento de índices sociais, sobretudo os educacionais.

Neste contexto que devemos ler entender a produção da pedagogia.

O livro de Pistrak “Ensaio sobre a Escola Politécnica” publicado em 1929 na URSS apresentou-se como culminância de uma série de palestras sobre a escola politécnica realizada em cursos nas diferentes instituições científicas e educacionais após 1925. Nestas evidenciou-se que a escola politécnica não se tratava de algo futuro, mas de uma política possível no período de transição.

Para Pistrak (2015), a politécnica seria uma forma de impulsionar a consolidação do socialismo, uma vez que a articulação da educação com o trabalho produtivo seria o incremento para o desenvolvimento da indústria ao mesmo tempo em que se formava o novo homem socialista. Neste sentido, afirmava que independente do atraso em relação ao desenvolvimento da grande indústria, do sistema fabril capitalista em algumas regiões da URSS, as possibilidades da escola politécnica estavam latentes.

As possibilidades de efetivação da escola politécnica se interpunham também no campo, primeiro porque a produção no campo apesar de mais simples, é variada e

⁴ A política de coletivização concorre para garantia das condições de industrialização, na medida em que as fazendas coletivas minavam o poder das classes burguesas no campo. Subsidiavam cidade em termos de oferecimento de grãos, minando os boicotes ou aumento de preços praticados pelos kulaks. Nesse período observa-se o: “(...) lançar campanhas de alfabetização, criar bibliotecas, organizar formação para os kolkosianos e cursos por correspondência, realizar a escolarização dos jovens e a difusão maciça de conhecimentos agrícolas, a intensificação do trabalho cultural e político entre as mulheres e a organização de creches e cozinhas públicas para lhes facilitar a vida, construir estradas e centros culturais, introduzir no campo o rádio e o cinema, os serviços de telefone e do correio, publicar uma imprensa geral e uma imprensa especializada destinada aos camponeses e etc. (MARTENS, 2003, p. 102).



acessível a diferentes idades. Há envolvimento de toda a família no processo. Depois, porque a escola no campo poderá alavancar o processo de industrialização no campo de modo mais consciente., o que minoraria a diferença cultural entre regiões.

Ao contrário deste entendimento, Shulgin (2013), defendia que a escola politécnica somente poderia se realizar de forma efetiva no comunismo e vinculada ao universo fabril. Deste modo, somente no comunismo consolidadoseriam superados os limites e as contradições da formação profissional na sociedade burguesa, aproximando-se “o trabalho físico e o intelectual”, diminuindo-se “o abismo entre a cidade e o campo” e, “pela primeira vez começa a se tornar uma possibilidade real o problema do homem plenamente desenvolvido” (SHULGIN, 2013 p. 178).

Para o pedagogo, é através das fábricas que surge a premissa para o politecnismo, nas fábricas que deve ser implantado. Assim, somente faz sentido o politecnismo quando o trabalho nas fábricas não tiver mais os limites impostos por um modo de produção capitalista, ainda que mesclado com a construção do socialismo.

Shulgin (2013) faz críticas ao errôneo entendimento que fazem acerca do politecnismo, principalmente no que se refere às oficinas de artesanato, pois, para ele, as oficinas são usadas com objetivos práticos e artesanais chamando isso de politecnismo.

Sendo este um ponto de discussão com Pistrak o qual considerava esta teoria muito radical. Havia uma inadaptação das fábricas e usinas às tarefas da educação de escolares. Assim, as oficinas poderiam cumprir um papel formativo, já que estas seriam úteis no sentido de aproximar os estudantes do trabalho e técnicas de produção através do trabalho. Pistrak acreditava que isso é decisivo no sentido de politecnizar as escolas.

O pedagogo russo propõe que a escola deveria ser dividida em três núcleos: Primeiro, o propedêutico que abrange a escola inicial e onde vão dominar a organização por complexos com o trabalho infantil elementar e multivariado. O segundo, o prático onde o estudante conhece de modo planejado e sistemático os ramos principais da produção com a reestruturação do material educativo das disciplinas ligadas por meio do eixo politécnico. E o terceiro, o teórico-ideológico, no qual refere-se as generalizações em algumas disciplinas escolares e ao material educativo da produção.

Pistrak propõe o método de projetos, afirmando que “à medida que a escola caminhe em direção ao politecnismo, o trabalho socialmente necessário será, em grande medida, construído pelo método de projetos, pelo método de organização e construção do conhecimento” (PISTRAK, 2015, 157). As excursões estariam ligadas com o trabalho na fábrica ou oficina e com os temas das disciplinas.

No que se refere a relação entre trabalho e educação ambos autores compreendem



enquanto um princípio que articularia a escola à realidade de luta pela socialista. *Trabalho socialmente necessário* e *escola do trabalho* entendem que a escola deveria responder às necessidades da vida das pessoas, fazendo avançar o socialismo. Os autores criticavam a escola distante da realidade social, sendo essa distância superada pelo engajamento da escola no enfrentamento dos problemas cotidianos.

Nessa perspectiva, a aprendizagem escolar é intrinsecamente ligada a participação das novas gerações no trabalho. O conhecimento real e concreto aproximaria a escola dos trabalhos que necessitam solução, porém esse trabalho não deve ser somente feito pela escola, mas em conjunto com outras organizações sociais.

Para os autores era necessária a transformação da escola. O trabalho seria a melhor forma de introduzir as crianças na vida laboral, ligando-as a classe trabalhadora, não apenas entendendo-a, mas vivendo sua ideologia e lutas coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso ter em vista que os autores escreviam no contexto de uma luta gigantesca na URSS para ampliação das forças produtivas. Num momento em que a ideia de progresso estava intimamente associada à industrialização, desenvolvimento econômico. O domínio da técnica e o incremento da produção justificavam-se como um ponto básico para distribuição da riqueza. A escola cumpre um papel nesse sentido.

Pistrak tencionava compreensão de que educação e trabalho poderiam se dar assentadas sobre premissas politécnicas já naquele momento histórico, onde o desenvolvimento das forças produtivas não havia atingido a totalidade do país. Era tarefa imediata trabalhar com as contradições dadas fazendo avançar na politecnização da escola, visando formação multilateral do homem.

Shulgin defendia o trabalho socialmente necessário na escola. O trabalho socialmente necessário articularia o ensino com o trabalho produtivo desde a educação infantil. A partir de então ele formulou o conceito de avançar rumo ao politecnismo. Segundo ele é na fábrica que surge a premissa para o politecnismo.

Ambos os autores põem centralidade no trabalho como elemento articulador da realidade formativa da escola. A face da “velha escola” é mudada substancialmente a partir de sua ligação com a realidade e com o trabalho.



REFERÊNCIAS

BAMBIRRA, Vania. **A Teoria Marxista da Transição e a Prática Socialista**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

DAVIES, R. W. **Soviet Economic Development from Lenin to Khrushchev**. Cambridge University Press, 1998.

MARTENS, Ludo. **Stalin, um novo olhar**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

PISTRAK, Moisey M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnismo**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2013.



A POÉTICA DO ESPAÇO DA INFÂNCIA EM MANOEL DE BARROS

Elaine da Silva Carvalho Donato¹
Ricardo Martins Valle²

INTRODUÇÃO

A presente proposta de trabalho apresenta uma discussão acerca do “espaço da infância”, na obra poética de Manoel de Barros (1916-2014), especialmente no livro *Exercícios de Ser criança* (1999), a partir da consideração desta temática sobretudo nas obras finais de Gaston Bachelard (1884-1962), particularmente *A Poética do Espaço* (1957) e *A Poética do Devaneio* (1960), mas atravessando também, outras obras do filósofo francês como *A água e os Sonhos* (1942) e tendo como fundo os estudos de Janusz Korczak (1929-1984) e Sigmund Freud (1988) dentre outros, para se pensar a infância. Com Bachelard e Barros, pensamos a infância como condição de existência mediante a qual o adulto entra no mundo. As imagens poéticas presentes na obra de Manoel de Barros, atestam a manifestação da infância como estado durável, imóvel, que permite ao homem o reencontro com sua natureza primitiva, ontológica. Ao fazer sua escrita afeita à linguagem da criança, permeada de construções linguísticas de cunho infantil, que aproximam o poeta e brincar, seu exercício poético se faz ludicamente como um jogo a propor um certo modo de ser no mundo e uma determinada concepção de linguagem. Com isso, busca uma aproximação da *alma* da criança e um distanciamento do *espírito* do adulto, conforme as distinções de Bachelard (1960, p.01-26). Destarte, nosso objetivo é fazer uma reflexão teórica que aborda a infância como condição subjetiva fundamental e espaço de criação poética, livre das centralizações, totalizações e hierarquizações do universo adulto, reavivada pelo texto poético através das experiências imaginárias, pois só a linguagem dos poetas é capaz de colocar o adulto novamente em sintonia com o estado de permanente maravilhamento, intrínseco à natureza infantil.

1 Mestranda em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB, Campus Vitória da Conquista) e tem como objeto de pesquisa, a temática da infância na poética de Manoel de Barros (1916-2014). Endereço eletrônico: lanedonato@hotmail.com

2 Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: rimavalle@yahoo.com.br



EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A presente proposta tem como principal fundamento os estudos de Gaston Bachelard, em *A Poética do Espaço* e *A poética do Devaneio*. O objetivo é navegar entre os devaneios poéticos da filosofia de Gaston Bachelard e descortinar a *infância sonhada*, que na teoria do filósofo francês, é acessada por meio do devaneio poético e, através da memória, ultrapassa a categoria temporal tomando o espaço como centro de referência.

A infância bachelardiana é afeita a diálogos e escutas, silêncios e solidões. É ativa, criadora. É naturalmente poética. Nas *Poéticas do Devaneio* e *do Espaço*, Bachelard sutilmente nos dá indícios de que apesar da infância não ser inteiramente feliz, são os momentos felizes, os momentos sonhados, os momentos de solidão do ser consigo mesmo que importam para a sua teoria poética. Em Bachelard, a criança é a figura central de entrada do ser no mundo. É o ser cósmico em totalidade, o ser capaz de aflorar os sentidos tal como o sujeito humano tem capacidade de conhecer.

É para essa infância sonhada, cósmica, poética, que Manoel de Barros nos transporta em seus poemas. É ela que nos interessa, haja vista que a proposta filosófica de Bachelard é consonante à poética de Manoel de Barros, já que o universo poético manoelino esteia-se ludicamente nas construções linguísticas de cunho infantil, que aproximam o ato criativo do poeta à brincadeira da criança. Assim como a filosofia final de Gaston Bachelard, a obra de Manoel de Barros faz da infância fundamento da compreensão da linguagem e da existência humanas, um espaço de memória e criação que, ao ser acessado pelo devaneio poético, salva o adulto do metafísico, do transcendente, e lança-o na imanência muito sensorial e livre do olhar da criança.

DISCUSSÃO

Diferentemente dos conceitos tradicionais da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento, que compreendem a infância como uma categoria temporal, no presente trabalho a infância é estudada como categoria de espaço, trata-se de “uma *infância imóvel*, uma *infância sem devir*, liberta da engrenagem do calendário.” (BACHELARD, 2009, p.111).



Espaço de memória, que acessado através da linguagem poética, torna-se um espaço de rememoração da própria infância e também lugar poético e criativo.

Como período da vida em que a existência ainda não foi corrompida pelo toque hierarquizado do mundo, a infância sonha com os fundamentos da vida material. Tem curiosidade pelas origens. Vasculha as coisas ínfimas, os resíduos, os seres e a vida por imagens, pela via dos sentimentos mais do que pelos conceitos pré-estabelecidos de maneira arbitrária e abstrata. A criança é o único ser que conhece a liberdade do pensamento não-verticalizado, o ser que possui o “espírito democrático”, como afirma o pedagogo polonês, Janusz Korczak (1984, p. 27).

A maneira como a criança compreende o infinito e o ser, por intermédio do ínfimo e o modo descontraído de lidar com a finitude de cada coisa, estabelecendo um só sentimento de comunhão com todas as coisas e seres que existem, revelam a forma poética com a qual a criança descobre a vida — quando toca as origens, de forma desavisada, espontânea, sem hierarquias. Esse toque leve, livre de amarras, é o que faz a infância permanecer num constante estado de ingenuidade. Não aquela ingenuidade simplória, desatenta, mas a ingenuidade daqueles que conseguem sentir o gosto do primitivo em todas as coisas.

Essa ingenuidade, inerente à natureza infantil, parece ser o passaporte para um imaginário fértil que emana criatividade. A magia que o habita e o torna tão fluído e concreto reside na habilidade de maravilhar-se perante o mundo. A infância é imensamente poética porque suas experiências buscam retornar continuamente às origens. E em Manoel de Barros, fomenta a invenção, o devaneio. Possibilita por meio da brincadeira com as palavras e da força lúdica da linguagem, o questionamento, a comunhão com o cosmo e com o ser em profundidade. O poeta renova a linguagem, escava a palavra atrás “de seus clamores antigos”, até chegar ao seu estado primordial, despreendida dos veios academicistas. Quando se tocam as origens da palavra, nessa busca constante do estado da infância, a poesia faz ressoar não só a potência poética da linguagem, mas também a do ser.

Reinventar a infância através da poesia é, então, um gesto cósmico de retorno às origens: “os poetas nos arrastam para cosmos incessantemente renovados.” (BACHELARD, 2009, p. 24). E esse poder de renovação cósmica atribuído à poesia está na base do que Bachelard chama de “uma filosofia ontológica da infância”, que põe de parte o caráter durável da infância. (2009, p. 20).

Para Bachelard, a infância está diretamente ligada ao princípio da vida. É sempre possibilidade de origem, “permanece em nós como um princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar” (BACHELARD, 2009, p. 119). Da



mesma forma, Barros, através do ato instaurador da escrita poética, concebe a infância como estado perpétuo, fazendo dela uma infância potencialmente permanente, e conforme Bachelard (2009, p.95), “um germe de poema”.

Essa potência poética do espaço da infância anunciada nas obras filosóficas de Gaston Bachelard (1988, 1990, 2009, 2013) é consonante a toda obra poética de Manoel de Barros. Tratamos aqui, particularmente do livro *Exercícios de Ser Criança* (1999), que é composto por três poemas enlaçados por um tema comum — o poder imaginativo da criança sobre a linguagem. Os poemas tratam do exercício poético visto através do brincar. No primeiro, define-se a criança como ser-poético, capaz de desequilibrar a linguagem com conjecturas até então, inimagináveis para a racionalidade adulta, mais afeita à praticidade do que à imaginação. A criança é o ser capaz de se harmonizar com todas as coisas e manter com elas uma relação livremente democrática, ou melhor, desierarquizada.

O livro *Exercícios de Ser Criança* (BARROS, 1999), desde o título, sugere ao leitor uma aproximação entre infância e poesia enquanto dimensões contínuas da existência humana, como extensão ou contraface uma da outra. O próprio título, contudo, dá indícios de uma fratura que pela poesia se quer reconstituir.

Não são “exercícios infantis”, “exercícios *de* crianças”, ou “*para* crianças”. Não se trata de uma subordinação genitiva ou dativa do substantivo “criança”, em que a criança torna-se objeto de um registro de observação adulta ou alvo de uma pedagogia. Trata-se de exercícios *de ser* criança. Não falam *delas*, nem *para elas*, mas a partir delas, como de uma espécie de núcleo ôntico. A criança, contudo, não é também o sujeito dessa enunciação poética, assim como essa poética não pretende fazer da criança sujeito de conhecimento algum: a criança é um modo de existir, uma modalidade de ser, que, na poesia de Manoel de Barros como na filosofia de Bachelard, se deseja recuperar.

CONCLUSÃO

Manoel de Barros (2013) além de dar à infância lugar central na sua poesia, toma-a como dimensão subjetiva que acompanha o adulto em toda a sua existência. E nesse sentido, sua poética se aproxima da filosofia bachelardiana. Para Gaston Bachelard (1988), nossas lembranças de infância nos transportam para um núcleo de infância, centralizado na psique humana, onde as dimensões do ser e da poesia são evidenciadas. Esse núcleo, latente em nós, une dialeticamente, numa só intimidade, memória e imaginação e faz da



infância um signo de eterno retorno.

Como condição subjetiva, a criança, ou o ser criança, é um espaço-tempo absoluto, e perdido para o adulto. Mas não definitivamente. Um tempo que se pode buscar, como nos anuncia o poeta no livro *Exercícios de Ser Criança* (BARROS, 1999): por meio de exercícios, exercícios de ser. Algo no título indica, pois, que os textos que compõem o livro põem a criança no cerne de uma ontologia, no centro de uma busca existencial. Uma dialética inversa em que, ao invés de se buscar ascender a um Ente infinito como nas ontologias de caráter teológico que constituíram espiritualmente o assim chamado Ocidente, busca-se descender ao finito transitório na eternidade do presente.

A poética da infância de Manoel de Barros parece ser assim, um esforço de reconstituição da substância do mundo, um exercício de reativação da liberdade dos sentidos, entorpecidos pelas demandas do “amadurecimento” intelectual que, sempre com algum grau de violência, física ou simbólica, expulsam a criança do seu espaço. Quando retomamos a posse desse território perdido, por meio do devaneio e da poesia, reocupamos o espaço de um mundo esvaziado, de um vazio muitas vezes sentido e reportado pela criança latente em toda alma humana.

Palavras-chave: Manoel de Barros. Poesia brasileira; Poética moderna. Infância.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. In: **Os pensadores**. Trad. Antônio da Costa Leal. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **A poética do devaneio**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneio. In: **“Gradiva” de Jensen e outros trabalhos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1988. v. IX, p. 131-143. (Edição Standard



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud).



**POLÍTICA E EDUCAÇÃO NA ZONA RURAL DE GUANAMBI, BAHIA: UM ESTUDO
SOBRE A MEMÓRIA COLETIVA DE PROFESSORES LEIGOS DURANTE A
DITADURA CIVIL-MILITAR (1964 A 1983)**

Elane Marcia Silva Viana¹
Cláudio Eduardo Félix dos Santos²

INTRODUÇÃO

O espaço geográfico e social no qual se alicerça esta pesquisa são as comunidades rurais do município de Guanambi, localizado no alto sertão da Bahia. Comunidades estas, que nas décadas de 1960, 1970 e princípio de 1980; encontravam-se distantes dos “grandes acontecimentos nacionais”; uma vez que os meios de comunicação eram limitados na roça. Verifica-se, também, um isolamento geográfico significativo entre o campo e a cidade, já que as estradas vicinais de ingresso a estas regiões possuíam acessos difíceis em virtude de não serem asfaltadas. Para, além disso, os camponeses não dispunham de transportes motorizados para estarem fazendo o deslocamento rotineiro para a cidade, sendo utilizados para este fim: ônibus escolares, quando passavam pelas localidades, caminhões de frete ou o lombo de animais. Diante dessa situação, o professor leigo atuava como divulgador das notícias exteriores às comunidades rurais, pois possuía um acesso mais constante à cidade.

Mas afinal, quem era esse professor leigo? Denomina-se por leigo, na presente pesquisa, aquele educador que não possuía uma formação em nível técnico (magistério) ou superior para trabalhar nas escolas. Geralmente eram indivíduos que viviam no meio rural, mas que possuíam uma escolaridade maior do que a de outras pessoas que conviviam com ele no mesmo tempo e espaço. Tinham no mínimo o ensino primário completo, no entanto não chegavam a finalizar a formação básica formal para se legitimarem enquanto docentes.

1 Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB) e membro dos Grupos de Pesquisa: Estudos Histórico-Críticos em Educação (GPEHCE) e Núcleo de Pesquisa Paulo Freire (NEPE) E-mail: elaneviana1987@gmail.com

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



A presença de professores leigos na educação brasileira sempre foi recorrente, entretanto ela se torna extremamente comum a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Esta LDB ampliou o tempo, em 8 anos, que cada indivíduo deveria permanecer na escola, todavia o Estado burguês não assegurou infraestrutura técnica e profissional de acordo com o que estava prescrito nela. Assim sendo, o “número de professores leigos aumentou entre 1973 e 1983, fato que se mostrou mais grave na região do Nordeste, onde 36 % do quadro docente tinha apenas o 1º grau” (ASSIS, p.336, 2012).

É imperioso observar que se escolheu estudar a atuação de professores durante o período da instauração da ditadura civil-militar no Brasil, buscando compreender como esse contexto político nacional chegava aos sertanejos do campo. Elegeu-se a figura do professor leigo para ser o centro de análise dessa pesquisa por acreditar que ele era o grande mediador entre as políticas de governo e o homem do campo. Portanto, vale-se nessa pesquisa dos testemunhos de oito professores leigos, que atuaram em comunidades rurais do município de Guanambi-BA durante a ditadura civil-militar, com a finalidade de recompor as memórias desse período.

METODOLOGIA

A memória, fundamental nos depoimentos orais, é uma fonte ilimitada, onde múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas – interagem entre si. Muitas vezes despontando recordações de maneira explícita, outras vezes de forma sublimada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela proteção que o próprio indivíduo institui ao conjecturar, inconscientemente, que assim está se resguardando das angústias, dos traumas e dos anseios que assinalaram a sua vivência. Ademais,

No processar da memória estão presentes as dimensões do tempo individual (vida privada – roteiro biográfico) e do tempo coletivo (social, nacional, internacional). Os sinais exercidos são referências e estímulos para o afloramento de lembranças e recordações individuais que constituem o substrato do ato de rememorar (DELGADO, p. 16, 2010).

Contrapõe-se testemunhos orais com fontes documentais escritas. Desse modo, leis, decretos, pronunciamentos políticos, históricos escolares, e reportagens provenientes de jornais e revistas, são utilizados como instrumento para recompor a memória coletiva



em um dado período pesquisado. Portanto, além da memória oriunda da oralidade; fundamenta-se esta pesquisa na “memória objetivada” em documentos oficiais e jornalísticos. Fica claro que, “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, p. 57, 2002).

Os testemunhos dos professores leigos foram colhidos em diversos momentos, sendo que cada coleta possui características próprias. Chegou-se aos nomes dos professores leigos por meio do contato direto com antigos professores do município de Guanambi-BA e ex-alunos, esta busca foi facilitada em virtude de a autora da pesquisa ser professora da rede municipal de ensino e ser, também, filha de uma professora que tem mais de trinta anos dedicados à educação do município (ela contribuiu de maneira decisiva para a busca e o encontro com professores leigos). Assim, através das relações interpessoais desenvolvidas no ambiente de trabalho alcançou-se o nome de alguns professores leigos. Esta foi a estratégia possível para encontrá-los, já que a Secretária de Educação do Município ou o Sindicato de Servidores Municipais não contam com nenhum registro desse professorado. Foram realizadas dez entrevistas, entretanto foram escolhidas para esta pesquisa cinco destas em virtude das delimitações impostas pelo objeto de estudo: a temporalidade em que se exerceu o trabalho docente, a prática de ensino ter acontecido somente na zona rural e a participação em cursos de capacitação. Portanto, os sujeitos desta pesquisa são os professores leigos: Sérgio, Vanda, Nalva, Lita e Lurdes (nomes fictícios para preservarem as suas identidades).

CONSIDERAÇÕES

A escrita desse trabalho requereu da autora da pesquisa o acesso as suas próprias memórias. Foi por meio das lembranças ouvidas ainda em sua infância, contada por seus familiares, que se aventou sobre o estudo da estrutura educativa no município de Guanambi-BA durante o período ditatorial (1964-1985). Assim, por ser proveniente de uma família de educadores, facilitou-se a conjectura do “fazer” docente em outras épocas. Essas memórias de histórias contadas por outrem, e que assim não foram vivenciadas pela autora, necessitaram ser escutadas novamente. Portanto, no presente, deu-se voz àqueles que são os protagonistas desse estudo: os professores leigos guanambienses que atuaram entre 1964-1983.



Um dos aspectos importantes desta pesquisa é justamente evidenciar estes sujeitos pouco enfatizados pela História da educação. Colocou-se os professores leigos como sujeitos históricos em um período relevante para a educação brasileira – a ditadura civil-militar – demonstrando quais foram os impactos que as mudanças ocorridas neste período implicaram nas trajetórias destes docentes. Caminhou-se na direção de apreciar os aspectos importantes da trajetória docente dos cinco professores analisados, desde o seu início na docência em escolas rurais, indo ao encontro de informações que demonstrassem o desenvolvimento do processo de formação profissional, bem como a participação na comunidade rural como figura atuante e influente naquele espaço.

Através dos relatos de experiências e perspectivas dos professores abriu-se a possibilidade de entender a edificação do processo formador de cada um dos educadores. Seus “testemunhos” possibilitaram a descoberta de experiências de aspectos/elementos preciosos da profissionalização docente, da formação profissional e, sobretudo, da construção da identidade do seu eu professor. O fato de narrar suas histórias permitiu-lhes expressar sentimentos e representações alicerçados em seu processo de formação e também, expressar imagens que revelaram condutas, padrões, valores, posturas profissionais e pessoais.

Para, além disso, compreendeu-se que o ofício educativo dos professores leigos não estava isolado das práticas educativas vislumbradas em uma esfera maior de poder. Este ofício se conectava com o ideal pedagógico que estava sendo fomentado a nível nacional. Como todos os professores ouvidos nessa pesquisa lecionaram em um Brasil que estava sob o regime civil-militar (1964-1985), interpretou-se em suas “falas” a vinculação de sua docência com a política orquestrada pelo Estado ditatorial.

Percebeu-se a intensa repressão que foi aplicada ao espaço rural brasileiro durante o regime civil-militar, haja vista que para os dirigentes do Estado de exceção havia uma obsessão no que diz respeito a ideia de milhões de camponeses brasileiros representarem uma ameaça a manutenção do Estado ditatorial. Logo, criar mecanismos de silenciar e controlar estes agricultores de forma implícita interessava ao poder de outrora. Nessa perspectiva, verifica-se os currículos propostos nos cursos de capacitação para os professores leigos promoveram a difusão do discurso hegemônico proposto pelo governo. Importante ressaltar que toda esta organização foi pensada a partir de intervenções norte-americanas, e como exemplo máximo pode-se citar os acordos MEC-USAID entre Brasil e Estados Unidos. Assim,

Os acordos MEC-USAID tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar



um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas que se seguiram e serviram de fundamento para a principal das comissões brasileiras que completaram a definição da política educacional: a Comissão Meira Matos. (ROMANELLI, p. 197, 1978)

Em síntese, o exercício de explorar as memórias dos educadores leigos e entrar em contato com a sua subjetividade fornece vestígios de que muitos outros estudos podem ser realizados futuramente. Reforça-se, então, aquilo que é tratado como um clichê, mas que carrega uma grande verdade: é preciso conhecer o passado para compreender o presente e pensar o futuro. Isto é relevante, pois demonstra que é valiosa a trajetória de um professor e que este, na sua singularidade, edifica o seu próprio processo de formação.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Renata Machado de Assis. A Educação Brasileira durante o Período Militar: a Escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2002.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral: Memória, Tempo, Identidades**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda. 1978.



FORMAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES: UM OLHAR PARA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS ESCOLAS

Elder Jeferson da Silva¹
Silvia Regina Marques Jardim²

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade apresentar resultados da pesquisa que se encontra em fase inicial cuja finalidade é, por meio de estudo bibliográfico, investigar os limites e as possibilidades da formação de novos professores para lidarem com o fenômeno da violência de gênero no ambiente educacional.

A literatura especializada do campo das ciências humanas, estudos sobre gênero e educação que se debruçam sobre o fenômeno da violência e violência nas escolas, tais como Abramovay (2004), Ristum (2008), Seffner(2011), Borges (2011), e instituições como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e a Organização Mundial da Saúde – OMS apontam que a violência nas escolas é um tema que é estudado há muito tempo, como afirma Abramovay (2004, p.29) “O fenômeno da violência no cenário escolar é mais antigo do que se pensa. Prova disso é o fato de ele ser tema de estudo nos Estados Unidos desde a década de 1950”.

Com o intuito de melhor entender o papel dos professores a respeito dos limites e possibilidade do enfrentamento dessas formas de violência no ambiente educacional, acredita-se ser indispensável compreender, entre outras coisas, a função que o currículo desempenha na formação professores e nos conteúdos dirigidos a seus alunos.

METODOLOGIA

1 Bacharel em Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Especialização em Fundamentos Sociais e Políticos da Educação, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: elderjs08@gmail.com

2 Professora Doutora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Correio Eletrônico: silvia.jardim@hotmail.com



A pesquisa procurou seguir uma abordagem qualitativa para coleta e interpretação dos dados e optou-se pelo levantamento bibliográfico para melhor compreender o fenômeno da violência de gênero no ambiente escolar em seu próprio contexto histórico, social e subjetivo dos sujeitos envolvidos (LAKATOS; MARCONE, 2007). Esse recurso possibilita uma melhor análise dos fenômenos que se pretende estudar e contribui para a construção de uma base de dados de estudos publicados nos últimos dez anos com intuito de auxiliar no desenvolvimento de estudos posteriores.

O levantamento consistiu em busca em sites como: *Scielo*, BVS-PSI, BIREME-LILACS por meio do uso de descritores: gênero e escola, gênero e violência ou apenas gênero entre os anos de 2005 a 2015. Buscou-se também trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho, GT23 – Gênero, sexualidade e educação das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao direcionar o olhar para a violência de gênero em ambientes educacionais, compreende-se que as relações estabelecidas na escola é uma relação marcada pelo poder que o professor exerce e direciona para o aluno; o poder que a coordenação pedagógica exerce e direciona para o professor; o poder que o aluno “mais forte” exerce e direciona sobre os demais e, por fim, o poder que as identidades de gênero exercem umas sobre as outras.

Para entender o fenômeno da violência de gênero na escola, precisa-se olhar atentamente para a história e para os conceitos de violência, gênero e violência de gênero.

Segundo Borges, as problematizações que estão em volta da educação, do gênero e das possíveis formas de violências que possam surgir a partir das interações entre professor, aluno e instituição de ensino evidenciam que “As formas de violência enquanto fenômeno sempre existiu, mas as formas de suas manifestações são agora mais radicais” (BORGES, 2011, p.29).

Dahlberg e Krug (2006, p.1165) definem a violência como sendo o “uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, a outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação”.

O gênero para o desenvolvimento deste trabalho é compreendido como “um



elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT J. 1990, p. 21). Assim, entendemos que os problemas em torno da violência nas escolas não é algo novo, muito menos algo de fácil compreensão, visto que sua complexidade é constituída por diversos aspectos: sociais; psíquicos; educacionais, além das interferências ideológicas governamentais.

Para que se possa perceber o significado dos elementos presentes no conceito de violência de gênero, torna-se indispensável que seja compreendida a identidade social de seus sujeitos, bem como o desenvolvimento das relações estabelecidas entres eles. (MARABEZZI, 2010, p.67).

Nesse sentido, identificou-se pelas leituras realizadas que a violência de gênero na escola é interseccionado pelo saber-poder, sendo este o objeto de estudo das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Estas teorias podem auxiliar na compreensão desse fenômeno e suas manifestações nas escolas, bem como nos posicionamentos tomados por alunos e professores.

Percebe-se também, no levantamento realizado, que os conceitos de gênero, educação e violência são trabalhados de forma distinta, ora como gênero e educação, ora como violência e educação ou escola e violência. Isso pode ocasionar uma limitação dos estudos desenvolvidos. Ferreira e Nunes (2010) confirmam a necessidade de novas pesquisas voltadas para o gênero e educação. Elas observam que as produções científicas relacionando o gênero, educação e a violência de gênero em ambientes escolares estão mais concentradas nas regiões Sul e Sudeste do país.

A regionalização desse tipo de produção científica justifica a necessidade de novos estudos envolvendo os diferentes aspectos da educação, desde as políticas educacionais, formação de professores e a própria função do currículo e seus desdobramentos nas relações de gênero estabelecidas entre professor e aluno no ambiente escolar.

Embora seja perceptível que, no transcorrer do tempo, as análises envolvendo gênero e educação venha crescendo, existem características recorrentes identificadas nesses estados da arte, algumas delas expressando limites da produção: autoria predominantemente feminina; centralização da produção nas regiões Sudeste e Sul [...] (FERREIRA; NUNES, 2010, p.3).

Nesse sentido, entende-se a importância de se pensar novos questionamentos sobre



a noção de currículo, formação e atuação de professores e da própria função da educação na desconstrução de preconceitos e violência de gênero nas escolas que trabalharem. Para que isso aconteça, as universidades precisam, entre outras coisas, repensar o currículo para formação de novos professores, inserindo temáticas que envolvam discussões sobre gênero e educação, partindo da ideia que

O currículo é selecionado dentro de um campo social, se realiza dentro de um campo escolar e adota uma determinada estrutura condicionada por esquemas que são expressão de uma cultura que podemos chamar de psicopedagógico. Por trás de todo currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma filosofia curricular, ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais. (SACRISTÁN, 2000, p.13)

Repensar o currículo pode contribuir para tomada de decisões dos professores quando estiverem diante de inúmeras formas de violências, as quais são em grande parte atravessadas pelo gênero e sexualidade, sendo estas, vivenciadas nas escolas e salas de aula por professores e alunos.

Dessa forma, algumas problematizações precisam ser feitas, tais como: quais violências de gênero pode-se identificar no ambiente escolar? Como essas violências afetam as relações entre professor e aluno? Seria o professor da rede pública de ensino habilitado para lidar com a violência de gênero na escola?

Para alcançar essas e outras respostas, acreditamos que o currículo é uma importante ferramenta que permitirá entender as abordagens que melhor versem sobre o fenômeno da violência de gênero nas escolas e as relações de poder construídas nesses espaços.

Palavras-chaves: Gênero. Violência. Formação de Professor. Currículo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; AVANCINI, Marta; OLIVEIRA, Helena . **Violência Escolar:** O Bê a Bá da



Intolerância e Discriminação. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf, acessos no dia 12 de setembro de 2015.

BORGES, Celma. **A banalização da vida, suas consequências e seus condicionantes**, Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/cmbio/article/viewFile/4414/3272>, Acesso em 21 Maio de 2014.

FERREIRA, Márcia; NUNES, Georgina. **Panorama da produção sobre gênero e sexualidade apresentada nas reuniões da ANPED (2000-2006)**. In 33^o reunião anual da ANPED. 2010. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6147- -Int.pdf> Acesso em 20 de junho de 2016

FOUCAULT, Michel. **A História da sexualidade I. A vontade de saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. Do original em francês: Histoire de la sexualité: la volonté de savoir. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1226/foucault_historiadalsexualidade.pdf. Acessado 10 de Outubro de 2015

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7^a ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARABEZZI, Natália Montezori. **Direitos Humanos e Violência Contra a Mulher: um estudo de gênero sobre o homicídio passional no Código Penal Brasileiro, 2010.202p**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito – Universidade Metodista de Piracicaba.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A seleção cultural do currículo In: SACRISTÁN, J. GIMENO. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEFFNER, Fernando. Um Bocado De Sexo, Pouco Giz, Quase Nada De Apagador e Muitas Provas: Cenas Escolares Envolvendo Questões de Gênero e Sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011. Disponível em: <http://www.readcube.com/articles/10.1590%2FS0104-026X2011000200017> acessos em 11 de novembro de 2015

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3^o edição. Editora Autêntica. 2010.

SCOTT, Joan. **Gender: a useful category of historical analyses**. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989. TRADUÇÃO: Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acessado em 20 de junho de 2016.



**PROINFO EM ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA
CONQUISTA- BA**

Eliane Nascimento dos Santos¹
Fátima Garcia²

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento, desenvolvida em parceria entre o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo/ GEPEC (UESB) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas/ CEPECH (UESC), que trata da pesquisa: “Políticas Públicas Educacionais do PAR em Municípios da Bahia”. A partir de dados até o momento levantados nessa pesquisa, este recorte tem o objetivo de analisar os impactos das políticas educacionais do campo na relação com a implementação dos Laboratórios de Informática do Proinfo³, montados em escolas do campo, o programa é uma Política Pública que ainda não contempla de forma satisfatória as demandas dessa Escola.

Para o desenvolvimento desta análise, inicialmente objetivou-se identificar como vem sendo implementada essa política pública, no sentido de verificar se a mesma está sendo executada na íntegra como prevê o Programa. Entende-se que há essa necessidade de pesquisa para apontar os limites e possibilidades em torno de como vem sendo implementado o Programa e dessa forma ser feito um acompanhamento mais rigoroso em relação a Educação do Campo. Encontramos ainda nesta modalidade o descaso dos gestores públicos, que entre tantas demandas para a qualificação da escola do campo, obviamente, os laboratórios de informática possuem relevante importância pedagógica-tecnológica. Como afirma Arroyo (1999), continuamos a vivenciar momentos difíceis,

1 Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, Graduada em Pedagogia/ UESB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo - GEPEC/CNPQ. Endereço eletrônico: lika_enascimento@hotmail.com

2 Professora Titular na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo - GEPEC/CNPQ. Professora e orientadora no Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB e no Mestrado Acadêmico em Ensino Básico da UESB. Endereço eletrônico: fmg.2009@hotmail.com

3 Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, lançado em abril do ano de 1997, pela Secretaria de Educação à Distância (SEED) e pelo Ministério da Educação (MEC).



mesmo após diversas ações dos movimentos sociais em busca de melhorias para as escola do campo o esvaziamento curricular, a má formação de professores, entre tantos outros ainda é uma realidade para essa modalidade da educação.

ASPECTOS METODOLOGICOS

A metodologia tem grande relevância para a realização de uma pesquisa, como afirmam Ludke e André (1986), a mesma é o caminho a ser percorrido para se chegar aos objetivos apontados, sendo, portanto, esse caminho que norteia as ações a serem desenvolvidas. Para dar conta desse processo optou-se pela pesquisa de campo de cunho exploratória com ênfase na análise documental e entrevistas. E através destes mecanismos buscar conhecer e compreender a política pública que defini a organização da escola do campo no Município de Vitória da Conquista. Para este recorte da pesquisa estamos priorizando dados estatísticos sobre escola do campo e dados de entrevista, especialmente com a Gerência Técnica do Núcleo de Tecnologia da Informação- NTI- da Secretaria Municipal de Educação- SMED⁴, ao trazer informações relevantes para este momento da análise, que se volta para a implementação do Proinfo no município.

ESCOLAS DO CAMPO E O PROINFO

O município de Vitória da Conquista, situado na Bahia, atendeu no ano de 2016, segundo a SMED, a um total de 13.907 alunos na educação do campo, sendo 204 destes educandos de uma creche da zona rural. O município fez adesão ao Programa de Ações Articuladas- PAR, e este faz parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, é um programa do PDE e foi instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, um programa estratégico, um novo regime de colaboração, envolvendo primordialmente a decisão política que busca a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando uma melhora nos indicadores educacionais. Dentro deste contexto contempla-se o Programa Proinfo.

Sabe-se que o Proinfo prevê é a instalação de computadores com acesso à internet

4 O Núcleo de Tecnologia da Informação – NTI, é um setor da Secretaria Municipal de Educação- SMED, que responde por todas as demandas das tecnologias da educação municipal.



em escolas públicas, para que os educadores e educandos tenham acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), é contemplado na Dimensão 4 -Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos-, na área 2 - Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública -, do PAR. Segundo site do Governo⁵ o Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE, foi uma ação apresentada pelo Ministério da Educação em 2007, o que vem oportunizando aos gestores públicos instrumentos que possibilitam avaliar e implementar políticas de melhoria da qualidade da educação, principalmente a educação básica pública.

A partir dos dados encontrados na entrevista, foi possível destacar informações preliminares que estão contribuindo para análise geral da temática, sendo que inicialmente apontamos para dados que revelam objetivamente a realidade da implementação dos laboratórios de informática nas escolas do campo do Município de Vitória da Conquista, dados que revelam uma significativa demanda de laboratórios de informática nas escolas do campo:

Quantidade de escolas no Campo.	Quantidade de escolas no Campo com Laboratório de Informática.	Quantidade de escolas no Campo sem Laboratório de Informática.
117	08	109

SMED, adaptados pelas autoras, 2017.

Foi confirmado pelo Gerente Técnico do NTI - SMED que as unidades que possuem os Laboratórios de Informática são os Círculos Escolares, localizados nas sedes dos distritos ou Localidades rurais, que atendem as escolas e alunos circunvizinhos, obedecendo a uma das exigências apontadas pelo Proinfo, instalar os laboratórios em escolas que tenham acima de 150 alunos matriculados. Nesse sentido o Gerente Técnico faz a seguinte afirmação:

Agora que assumimos o setor, efetivamente, estamos fazendo o mapeamento para nos inteirarmos da situação da rede. Estamos em período de transição e vivenciamos os problemas do transporte e recursos humanos, formado por estagiários vindos do curso técnicos do IFBA. Foi planejada a realização de manutenção preventiva dos laboratórios, pelo menos em 3 vezes ao ano, após formação técnica da equipe.

Através de análises, até o momento realizadas, os documentos apresentados pelo Gerente Técnico do NTI-SMED, bem como pela visão deste profissional, no sentido de

⁵ <http://portal.mec.gov.br/par>.



compreender como vem ocorrendo a instalação e funcionamento dos Laboratórios de Informática nas escolas do campo se pode constatar que a política pública vem sendo executada de forma extremamente tímida, demonstrando que com o passar dos anos muito pouco foi feito por esta modalidade.

Outro dado encontrado nas análises dos documentos refere-se à instalação de internet, como exposto no quadro abaixo:

Escolas no campo:	Escolas no campo com internet:	Escolas no campo com internet e com computador sem laboratório:	Escolas no campo sem internet e sem computador:
117	15	10	92

SMED, adaptados pelas autoras, 2017.

Diante dos dados apresentados, e outros que estão ainda sendo analisados, já é possível identificar várias limitações na atual política implementada nas escolas do campo neste Município. Entre elas a falta de valorização das escolas do campo pela SMED e ausência de estrutura para a implementação dos Laboratórios de Informática e a falta de profissionais para o trabalho pedagógico nessas salas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas até o momento, tendo como fonte entrevista com a coordenação do NTI-SMED e dados estatísticos sobre o número de escolas do campo e de laboratórios de informática, pode-se concluir que no quesito cumprimento da política pública a Instalação de Laboratórios de Informática pelo Proinfo, o município de Vitória da Conquista encontra-se numa situação extremamente crítica, afinal é a terceira maior cidade do Estado da Bahia, apresenta uma população de alunos desta modalidade correspondente a mais de 31% do seu total (42.067), que ainda se encontra sem acesso às TICs, ou seja, pode-se observar que mesmo depois de lutarmos pela efetivação das políticas públicas, acesso igualitário aos direitos educacionais, respeito à modalidade educacional constatamos que a Educação do Campo continua relegada ao descaso político, social e educacional.

Outro questionamento que fazemos é sobre o fato das escolas receberem os computadores e não possuírem os espaços, salas específicas para que os Laboratório de



Informática sejam montados. Identificamos através deste primeiro momento de análises que há uma negligência da administração para com os recursos públicos destinados a esse fim, assim como, sobre a efetivação dessa Política Pública.

Como essa pesquisa esta em andamento, pretendemos através do aprofundamento dos dados que estão sendo analisados responder a esta pergunta: Como estão sendo conduzidos os recursos públicos à Educação do Campo no Município de Vitória da Conquista?

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo.** Coleção por uma educação Básica do Campo, nº 02. 1999.

BRASIL, Ministério da Educação, Plano de Ações Articuladas. <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acessado em, 16 de Abril de 2017.

BRASIL, **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)**, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>. Acesso em: 08 de maio de 2016.

_____. **Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso 13 de Março de 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 de março de 2017.

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

Ludke, M.; André, M. E. D. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU. 1986.

PMVC. **Dados estatísticos.** Disponível em: <<http://www.pmvc.ba.gov.br/dados-estatisticos>> Acesso em: 26 jan. 2017.

Relatório das Unidades Escolares: Instalação de Laboratórios de Informática em Escolas do Campo. **Secretaria Municipal de Vitória da Conquista**, 2017.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493



AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM VITÓRIA DA CONQUISTA/BA¹

Elisângela Andrade Moreira Cardoso²

Arlete Ramos dos Santos³

Niltânia Brito Oliveira⁴

INTRODUÇÃO

Esse texto tem como objetivo identificar e analisar as políticas públicas educacionais do Plano de Ações Articuladas – PAR – implementadas no município de Vitória da Conquista, localizado na região Sudoeste do Estado da Bahia, obedecendo ao recorte temporal de 2010 a 2016.

A Educação do Campo é resultado das lutas dos movimentos sociais que filtraram, na conjuntura neoliberalista, as possibilidades de lutas para a melhoria dos povos do campo, através de uma nova proposta para a educação rural, como prática social, vinculando a luta por terra, trabalho e educação como direito, numa perspectiva de igualdade social. (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004).

De acordo com Santos (2013), a Educação do Campo tem como Marco a LDB, Lei nº 9.394/96 e, após muitas lutas sobre as ausências de políticas públicas para o meio rural, constata-se a existência de avanços quanto às políticas públicas educacionais direcionadas à Educação do Campo, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, as Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e CNE/CEB nº 2/2008, o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, o Decreto nº 6.094/2007 que institui o Plano de Ações Articuladas – PAR- o qual está regulamentado no Art. 9º do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que estabelece

1 Este resumo apresenta o resultado parcial de um projeto de pesquisa em andamento intitulado “As políticas públicas educacionais do PAR em municípios da Bahia”, o qual é financiado pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e conta com a participação de bolsistas da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB).

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

3 Doutora em Educação pela FAE/UFMG com Pós-doutorado pela UNESP. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC - BA). Endereço eletrônico: arlerp@hotmail.com

4 – Mestranda do PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil. Endereço eletrônico: africa.niltania@gmail.com



a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 encaminhada a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), e o Decreto nº 12.960/2014, que dificulta o fechamento das escolas rurais, indígenas e quilombolas.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória. Utilizamos como metodologia a revisão bibliográfica para analisar as políticas públicas conquistadas pelos Movimentos Sociais do Campo e suas contribuições para a qualidade e os avanços na Educação do Campo, sobretudo, no município de Vitória da Conquista/BA, além de autores que investigam o tema, como Arroyo (2004), Gentili (2007), Santos (2013), Hage (2014) e Mészáros (2014) entre outros, bem como fontes documentais como as legislações referentes à temática em questão.

Os dados foram coletados por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas com o Secretário Municipal de Educação, as Coordenadoras do Núcleo Pedagógico da modalidade da Educação do Campo e a Assessoria da Educação do Campo da Secretaria Municipal da Educação (SMED) e analisados com base na metodologia dialética visto que “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1997, p. 20).

A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM VITÓRIA DA CONQUISTA⁵

Vitória da Conquista é a terceira maior cidade do Estado da Bahia e a quarta do interior do Nordeste. A educação é um dos principais eixos de destaque do município, sendo que a SMED é composta por 202 unidades escolares, assim distribuídas:

⁵ O município de Vitória da Conquista está localizado na região Sudoeste da Bahia, distante há 509 km da capital baiana, Salvador, e possui, aproximadamente, 343.230 habitantes, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015).



Tabela 1 - Escolas Municipais em Vitória da Conquista/BA

	Zona Urbana	Zona Rural	Total
Educação Infantil	21	01	22
Ensino Fundamental Anos Iniciais	41	139	180
Total Geral	62	140	202

Fonte:Dados fornecidos pelo Setor de Estatística e Legalização da SMED, 2016.

Diante do exposto, nota-se que o município de Vitória da Conquista pode ser considerado como um cenário de educação campesina, uma vez que das 202 (duzentas e duas) unidades escolares, 140 (cento e quarenta) encontram-se localizadas na zona rural. No geral, são mais de 41 (quarenta e um) mil alunos atendidos por 1.785 (hum mil setecentos e oitenta e cinco) professores, entre contratados e efetivos na rede municipal de ensino. Vale ressaltar que a Zona Rural é formada por 18 (dezoito) Círculos Escolares Integrados (CEIs), a saber: Assentamento Chapadão, Assentamento Sede, Bate pé, Cabeceira, Campo Formoso, Capinal, Cercadinho, Dantelândia, Estiva, Gameleira, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Limeira, Pradoso, São João da Vitória, São Sebastião e Veredinha que atendem 93 (noventa e três) escolas e 2 (dois) Círculos de Nucleadas com 47 (quarenta e sete) escolas acolhidas. As turmas nas Escolas Nucleadas são todas multisseriadas e nos CEIs, das 209 (duzentas e nove) turmas do Segmento I, 127 (cento e vinte e sete) são multisseriadas. (SMED, 2016).

No que se refere às políticas educacionais federais do PAR, o município de Vitória da Conquista implementa alguns programas nos espaços educativos campesinos, como Escola Ativa, Mais Educação, Educação Inclusiva, Educação para a Diversidade, Pró-Letramento, Pró-Gestão, Proinfantil, Brasil Alfabetizado, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Transporte Escolar e Cisterna na Escola, dentre outros. Em âmbito estadual encontram-se os Programas Todos Pela Alfabetização (TOPA) e o Pacto pela Educação.

No tocante às conquistas e os avanços, tanto no cenário nacional quanto no município de Vitória da Conquista, as políticas públicas para a Educação do Campo ainda não são satisfatórias. Ainda é preciso pensar novas ações políticas que se direcionam para uma total universalização do ensino público que assegurem a qualidade da educação no meio rural, haja vista que muitos jovens, adolescentes e crianças ainda estão fora da escola. A educação infantil caminha a passos lentos no meio rural, sendo que existe apenas uma creche em todo o espaço campesino do município pesquisado. Concomitante a isso, Mészáros (2014) assegura que o capitalismo concede estratégias de dominação,



reproduzindo trabalhadores alienados que somatizam o insucesso, devido às lutas que se constituem de forma isolada, fragmentária e excludente, quando deveriam unir força em oposição à hegemonia do capital.

Em Vitória da Conquista existem muitas escolas que ainda funcionam em prédios escolares mal iluminados e pouco ventilados, com mobiliários velhos e estragados ou mesmo inadequados para alunos que apresentam algum tipo de deficiência, principalmente as que funcionam com classes multisseriadas, um grande problema observado nas escolas rurais do município em questão, além da dificuldade de acesso em muitas escolas que se encontram em regiões distantes, na própria zona rural. (HAGE, 2014). Esta realidade indica que não basta criar e fazer funcionar escolas, é preciso ir além da construção do espaço arquitetônico da escola, sendo necessário, portanto, maior atenção ao âmbito político e pedagógico das escolas camponesas. Antunes-Rocha e Martins (2009) salientam que a perspectiva é construir uma organização pedagógica administrativa e financeira com o efetivo protagonismo dos movimentos sociais, bem como articulada ao projeto de desenvolvimento popular do campo.

CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto, que ainda existem lacunas que precisam ser preenchidas, no que se refere à Educação do Campo, apesar dos avanços e conquistas ocasionadas pelas lutas dos movimentos sociais. Não se pode negar que a ideologia da Educação Rural é ainda marcante no país, o que dificulta a implementação de um projeto político pedagógico articulado com as Diretrizes Operacionais nas redes de ensino, para legitimar a Educação do Campo protagonizada pelos movimentos sociais.

Contudo, nota-se que não bastam as iniciativas políticas, mas que haja, sobretudo, a consciência voltada para a importante dimensão do campo, enquanto território político, como ponto de equilíbrio entre o campo e a cidade, por parte das esferas governamentais, com vistas nas transformações da realidade do homem do campo, pois dessa forma a Educação do Campo poderá ser vista como a máquina propulsora para a transformação da realidade social. Carece, portanto, de maior atenção por parte dos gestores estaduais e municipais com a finalidade de criar diretrizes e programas de ensino que atendam as necessidades da Educação do Campo.

Todas estas demandas apresentadas necessitam de esforço político entre todos os



envolvidos nesse processo social e por acreditarem que existe um paradigma diferenciado entre os espaços do campo e da cidade, cujos modelos de ensino também devem seguir essa realidade distinta.

Palavras-chave: Educação do Campo. Plano de Ações Articuladas. Políticas Públicas.

REFERÊNCIAS

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

BOGDAN, Robert. C. & BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Vozes. 1982.

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

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

_____. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**. Dias Letivos para a aplicação da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Brasília, 2006.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007.

_____. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Ministério da Educação Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, 2008.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010.

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

_____. **Lei nº 12.695, de 25 de Julho de 2012**. (Conversão da Medida Provisória nº 562, de 2012). Brasília, 2012.



_____. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014.

GENTILI, Pablo A.A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 12. Ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Revista Educação e Sociedade:** Campinas, v. 35, nº 129, p. 1165-1182, out-dez., 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Censo Demográfico 2015/IBGE.** Vitória da Conquista, BA, 2015.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia.** Tradução Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. 1 ed. 5 reimpr. São Paulo: Boitempo, 2014.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação.** O MST e a burocracia estatal: Negação e Consenso. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

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



**“ISSO NÃO É PALAVREADO PARA UMA MOCINHA” – ANALISANDO A
AVALIAÇÃO DO USO DE PALAVRÕES POR MULHERES DO GÊNERO FEMININO**

Elisângela Gonçalves da Silva¹

INTRODUÇÃO

Seguindo Freitag (2015, p. 18), assumimos que, uma vez que a Sociolinguística se volta para o estudo da relação entre língua e sociedade e que as relações estabelecidas pelos indivíduos em sociedade são dinâmicas, modificando-se com o tempo, segundo as necessidades / interesses desses indivíduos, a visão da Sociolinguística precisa acompanhar essas mudanças.

No que se refere, especificamente, à noção de gênero/sexo, “a explicação de as mulheres preferirem as formas padrão ou não estigmatizadas, por conta de seu papel como mães e educadoras, talvez fosse válida e pertinente nos anos 1960; hoje, não se pode dizer que é este o papel das mulheres na sociedade”. Um fator que chama a atenção com relação à diferença entre a linguagem/comportamento “esperados” (muitas vezes, exigidos) de mulheres (meninas) em oposição a de homens (meninos) é o fato de os brasileiros não julgarem socialmente adequado o uso de palavrões por aquelas. Frases como “Você não acha que fala palavrão demais para uma mulher?”; “Isso não é palavreado para uma mocinha”; “Não fala isso; você é mulher” atestam essa afirmação.

Será que as adolescentes da chamada geração Y (segundo alguns autores, pessoas nascidas após 1980 e, segundo outros, de meados da década de 1970 até meados da década de 1990) veem problema no uso de palavrões? E aquelas da geração Z (é a definição sociológica para definir geração de pessoas nascidas da metade da década de 90 até o ano de 2010) faziam uso de palavrões? Como os membros da sociedade de ambas as gerações viam o uso de palavrões por mulheres? As respostas a serem dadas a questões como essas justificam a consecução desse estudo. Para respondê-las, analisamos comentários de adolescentes do gênero masculino e do gênero feminino sobre o uso de palavrões pelas

¹ Orientadora. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuando como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB). Endereço eletrônico: elisangela.silva@uesb.edu.br



últimas.

Considerando nossa assertiva inicial de que as relações sociais mudam, temos por objetivo analisar o comportamento social e linguístico de adolescentes do gênero feminino no que diz respeito ao emprego que fazem de palavrões e a reação da sociedade com relação a esse uso pelas mesmas.

METODOLOGIA

Este trabalho está relacionado ao Projeto de Pesquisa “Dados Orais da Microrregião de Vitória da Conquista, Bahia: construção de um *corpus* oral digital anotado”, no que diz respeito à variável independente “gênero”. Com base nos pressupostos metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2006 [1966], 2008 [1972]), para a determinação dessa variável, o grupo da pesquisa tem realizado uma vasta revisão bibliográfica e entrado em contato com pesquisadores de diferentes instituições brasileiras que têm empreendido estudos sobre o tema.

A fim de alcançarmos o objetivo proposto, consultamos sites na internet em que a questão do uso do palavrão é debatida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das definições encontradas para o vocábulo “palavrão” no Dicionário Aurélio é “palavra obscena ou grosseira” (<https://dicionariodoaurelio.com/palavrao>). Para muitas pessoas, a função do uso do palavrão está ligada a fatores emocionais, ou seja, o indivíduo sente a necessidade, sobretudo, de manifestar raiva, o que é retratado no seguinte comentário de um internauta:

Acho que pessoas de todos gêneros podem xingar, mas palavrão perde a função e o significado quando usado o tempo todo, tipo usar palavrão como se fosse virgula.

A maior utilidade do palavrão é extravasar a raiva, então quem usa muito palavrão por modismo acaba perdendo isso.



Nosso foco não consiste em analisar a função “emocional” do uso de palavrões, mas analisar, a partir de comentários postados em sites, o que mulheres do gênero feminino – adolescentes e adultas – pensam sobre o uso de palavrões e como aquelas que os utilizam são avaliadas socialmente.

Começamos pelos comentários das próprias adolescentes deixados em um site, em que se realiza uma enquete a respeito do fato de garotas falarem palavrão:

- (1) a. FALO MUITO PALAVRAO TODA HORA MAS MEUS AMIGOS E EX NAMORADOS NUNCA SE INCOMODARAM ISSO SÓ MEUS PROFESSORES. NUNCA TIVE PROBLEMAS E ESPERO NUNCA TER.
- b. Eu odeio falar palavrões, prefiro ser mais feminina, mais recatada. Acho ridículo meninas (meninos também) que falam vários palavrões, me sinto até ofendida quando estou perto de alguém que fala. Que horror!
- c. No começo eu até falava abeça. mais hj em dia nem perco mais meu tempo.acho isso ridículo pra homem ee ainda mais pra menina [...]
- d. eu sempre falei palavrão e sempre vou falar...Já viirou parte do cotidiano...mas tbm não falo demais.

Com relação a essa enquete, chama-nos a atenção o fato de se pedir a opinião dos **garotos** sobre o que acham de **garotas que falam palavrão**. Por que o comportamento **delas** deve ser avaliado e não o dos meninos, por exemplo? Não estamos aqui diante de um comportamento que já demonstra um preconceito com relação ao fato de garotas falarem palavrão? Vale ressaltarmos que o que motivou essa enquete foi este comentário de uma adolescente: “Sou uma garota bem descontraída e às vezes solto uns palavrões no meio da conversa. Sempre fui assim. Mas agora, sempre que meu namorado está junto, ele me dá uma bronca e fala que isso não é bacana em uma garota. Só que esse é o meio jeito e não quero mudar. Todos os caras pensam dessa forma?”.

Os três adolescentes do gênero masculino que responderam à enquete apresentaram uma avaliação negativa sobre meninas que falam palavrões. Segue um desses comentários:

- (2) Algumas meninas falam palavrão com frequência, mas não quer dizer que sejam ruins ou mal-educadas. Tem gente que fala mais, gente que fala menos. Agora, se ela fala muitos palavrões e também é mal-educada, isso me incomoda. Mas se ela for uma menina legal e que eu gosto, a deixaria ser do jeito que ela realmente é.

O espaço não nos permite tecer muitos comentários sobre essa citação, a avaliação desse adolescente quanto a garotas que falam palavrões com frequência. Destaquemos o fato de ele afirmar que “deixaria” a menina ser o que é – uma visão extremamente machista



que vai se perpetuando de geração para geração entre homens desse gênero.

Em outro site, algumas mulheres adultas (ou seja, da geração Y) deixaram os seguintes comentários:

- (3) a. Prefiro mil vezes dizer os piores palavrões em pensamentos olhando bem meigamente pra pessoa do que falar, é muito melhor.
- b. Eu falo palavrão pra caralho mesmo (não foi de propósito), especialmente pra enfatizar as coisas, aí quando tô com a família eu fico tentando descobrir como falar certas coisas sem palavrão e normalmente acabo parando a frase no meio porque não consigo achar nada melhor.
- c. Quando minha mãe tá aqui – minha mãe linda que a gente senta pra beber, fumar e falar sobre qualquer coisa - ela sempre fala que eu falo palavrão demais.

Ainda com relação a representantes da geração Y, Maria Leda Moraes Chini, autora do livro “O julgamento do palavrão”, que tem sido utilizado inclusive em escolas para combater o uso de palavrões, julga esse uso como negativo:

Venho de uma geração que não falava palavrão. De vez em quando, podia até escapar um ou outro, mas raro e sem intenção. De repente, começo a ficar cansada de só ouvir palavrão. Nossos jovens e crianças falam palavrões demais. De cada cinco palavras ditas por nossos jovens, três são palavrões”

Chama-nos a atenção também uma discussão mantida em outro site sobre o uso de palavrões por mulheres do gênero feminino, quando uma internauta responde a um homem que discorda da existência de preconceito linguístico para com aquelas que falam palavrões da seguinte forma: “É que tu não é mulher então não teve que ouvir isso a vida inteira”, o que vem reiterar a ação negativa em relação às mulheres que falam palavrões.

Os excertos apresentados nos mostram que, apesar de sermos levados a pensar que entre as adolescentes do gênero feminino haja mais liberdade e menos preconceito quanto ao uso de palavrões, isso não é confirmado, observando-se que sua avaliação se assemelha à de sua mãe e até de sua avó, o que mostra que a linguagem não está dissociada da sociedade, visto que se trata de uma avaliação social.

CONCLUSÕES



Com esta breve análise de comentários postados em sites da internet que versam sobre o uso de palavrões, sobretudo por mulheres do gênero feminino, concluímos que, independentemente da geração, a avaliação negativa quanto a pessoas desse gênero que falam palavrões é negativo, até mesmo por parte de tais pessoas. Os indivíduos julgam os palavrões como algo imoral, prejudicial e até ofensivo, porém essa avaliação se torna mais branda se são homens do gênero masculino que os empregam; inclusive isso é visto como questão de virilidade, como nos mostra este trecho retirado de uma rede social “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”.

Palavras-chave: Identidade de gênero. Sociolinguística Variacionista. Palavrão.

REFERÊNCIAS

FREITAG, R. M. K. (Re)Discutindo Sexo/Gênero na Sociolinguística. In: ____.; SEVERO, C. G. (Org.). **Mulheres, Linguagem e Poder** - Estudos de Gênero na Sociolinguística Brasileira. São Paulo: Blucher, 2015, p.17-74.



**O MOVIMENTO ESTUDANTIL NA UFBA E A RESISTÊNCIA À DITADURA CIVIL
MILITAR (1964-1985): LEIUSADA PARA PERSEGUIR**

Elpídia de Menezes Pires¹
Fábio Viana Santos²
Lívia Diana Rocha Magalhães³

INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos o resultado parcial do projeto “Educação, memória, e história da Bahia: Processos autoritários e ditadura militar (1964-1985)” desenvolvido pelo grupo de pesquisa “História e Memória das Políticas Educacionais e Trajetórias Sociogeracionais” do Museu Pedagógico da UESB.

Para efetivação da pesquisa, recompomos documentos da Comissão “Milton Santos de Memória e Verdade” da Universidade Federal da Bahia (UFBA), priorizando-se fontes que retratam a repressão da ditadura civil-militar brasileira a participantes do Movimento Estudantil.

A pesquisa prioriza, então, os relatos orais de ex-alunos da UFBA disponibilizados em formato audiovisual no site da Comissão “Milton Santos de Memória e Verdade”. Dos 29 depoimentos coletados pela Comissão, 25 correspondem a estudantes e os outros 4, a professores. Para a elaboração deste texto, selecionamos e transcrevemos depoimentos de dois estudantes, tendo em vista que, sobretudo, o campo do Direito (suas leis e práticas) foi apropriado para legitimar ações do regime e, particularmente, para coagir

1 Graduada do curso de Direito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Colaboradora do Museu Pedagógico da UESB. Bolsista de Iniciação Científica pelo projeto: Educação, memória e história da Bahia: Processos autoritários e Ditadura Militar (1964-1985). Integrante do grupo de pesquisa do Museu Pedagógico “História e Memória das Políticas Educacionais e Trajetórias Sócio-geracionais” (UESB/Brasil. Endereço eletrônico: elpi.pires.ep@gmail.com

2 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Colaborador do Museu Pedagógico da UESB. Bolsista de Iniciação Científica pelo projeto: Educação, memória e história da Bahia: Processos autoritários e Ditadura Militar (1964-1985). Membro do grupo de pesquisa Museu Pedagógico: a Educação Escolar com a linha de pesquisa: História e Memória das Políticas Educacionais e Trajetórias Sócio-geracionais (UESB), Brasil. Endereço eletrônico: fabio.dirpe@yahoo.com.br

3 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 professora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da UESB. Endereço eletrônico: lrochamagalhaes@gmail.com



esse público. Consultamos também as atas do Conselho Universitário (CONSUNI), à época 1964-1969, obtidas no site da Comissão Permanente de Arquivos – CPARq da UFBA, as quais evidenciaram a subserviência da UFBA ao governo militar.

No que corresponde ao diálogo com a bibliografia relativa ao tema, apoiamos-nos em Halbwachs (2006), para quem, a memória, mesmo que individual, é necessariamente coletiva, analisamos o contexto e as relações construídas por estudantes, seus pertencimentos em um dado percurso e a destituição de seus direitos de expressão pelos setores e instrumentos repressivos da ditadura. Também recorreremos a outros autores que nos aproximam da discussão sobre o poder da legislação em contexto de exceção

Pretendemos, pois, apresentar uma primeira evidência de como o campo jurídico foi, direta e indiretamente, utilizado durante a ditadura civil-militar para violar direitos humanos de estudantes, no caso, da UFBA.

O MOVIMENTO ESTUDANTIL NA UFBA E A RESISTÊNCIA AO GOLPE

Analisando o contexto histórico da ditadura, observamos que a partir de 1964 os militares, com o apoio e financiamento dos empresários e do capital internacional, passaram a empreender uma série de medidas para sustentar o regime e legitimá-lo. Para tanto, foram editados dezessete Atos Institucionais (que ficaram conhecidos como AI's). Respalado no AI'5, foi emitido, em fevereiro de 1969, o Decreto 477, que, visando desarticular o movimento estudantil:

[...] punia estudantes e professores que se envolvessem em manifestações de caráter político-partidário. Aos estudantes que o desobedecessem, o Decreto determinava o impedimento de se matricular por até 3 (três) anos numa Faculdade. (BRITO, 2009)

A partir do levantamento realizado, observamos que a maioria dos estudantes da UFBA que sofreu processos e perseguições durante a ditadura civil-militar estava vinculada ao Movimento Estudantil, sendo a cassação de matrículas, a prisão, bem como a tortura, uma das principais medidas utilizadas para desarticular esse público. Assim, como é inerente a regimes dessa natureza, a repressão e coação ideológica exercida pelo Estado para coibir a manifestação política dos estudantes se constituíram em violência pública organizada. (POULANTZAS, 1985).



No âmbito local, observou-se a subserviência da UFBA ao governo militar. A Universidade, seja por meio da reitoria, do Consuni, ou das diversas congregações, manifestou apoio ao golpe, apresentando moção nos seguintes termos:

S. Magnificência fez registrar em ata o manifesto às Forças Armadas assinado pelo Senhores Conselheiros cujo teor é o seguinte: “O Conselho Universitário da Universidade da Bahia reunido pela primeira vez após a vitória da democracia contra o comunismo, expressa o seu regozijo patriótico e congratula-se com as gloriosas Forças Armadas pela nobre e serena atitude que assumiram na preservação dos legítimos anseios do povo brasileiro. Nesta oportunidade dirige uma calorosa saudação aos Comandantes Militares que atuam em nosso Estado significando-lhes o seu apoio à orientação salutar de garantir a ordem democrática e defender as nossas instituições políticas. Salvador, 9 de abril de 1964. (ATA CONSUNI, 09/04/1964)

Além do apoio manifesto ao golpe, a UFBA utilizou-se do aparato repressivo do Estado a fim de conter as manifestações estudantis, coibindo “legalmente” qualquer resistência à ditadura. Eduardo Saphira, ex-aluno do curso de economia, em seu relato à Comissão “Milton Santos de Memória e Verdade”, que selecionamos para o estudo, retrata bem essa realidade:

A partir do AI’5, nós, cerca de 90 estudantes da Universidade Federal da Bahia, fomos cassados. A primeira senha era exatamente todos os que estavam no Congresso da UNE, em Ibiúna. Fomos cassados de uma maneira assim: totalmente por debaixo do pano. Simplesmente, nós fomos avisados na hora de fazer a matrícula, em 69, que nós estávamos proibidos. Então, eu e vários colegas ficamos dois anos afastados da faculdade. (SAPHIRA, depoimento, 2014)

Maria Liege Rocha, outra estudante selecionada pela pesquisa, ex-aluna de biblioteconomia e documentação da UFBA, relata que após o endurecimento do regime pelo AI’5 foram criados e implementados diversos órgãos do Estado para vigiar e perseguir os estudantes, dispensando qualquer referência das leis a direitos humanos. Em decorrência da sua militância, em 1982 Liege foi presa na Associação dos Funcionários Públicos da Bahia, no lançamento do livro sobre a guerrilha do Araguaia. Na ocasião, ela relata que “o tenente, furioso, puxou meu cabelo e disse: não aponte mais meus homens! Isso porque eu tinha feito um sinal com os olhos para Loreta Valadares avisando que tinha um cara nos ouvindo” (ROCHA depoimento, 2014).

Portanto, o movimento estudantil teve um protagonismo fundamental contra o regime,



muito embora tenha sido alvo de esfacelamento, líderes e participantes perseguidos, torturados e maltratados, podemos observar, pelos depoimentos, que o passado de luta continua presente na memória desses estudantes. Fazendo-nos recorrer a Halbwachs (2006, p.58) quando ressalta que é “difícil dizer em que momento uma lembrança coletiva desapareceu, e se decididamente deixou a consciência do grupo, precisamente porque, basta que se conserve numa parte limitada do corpo social, para que possamos encontrá-la sempre ali”.

UMA CONCLUSÃO PRELIMINAR

Aqui apresentaremos apenas a aproximação de uma realidade que ainda está sendo revelada e discutida em nosso país. Nosso objetivo central foi apresentar um panorama sobre a repressão política praticada no interior das universidades, especialmente, o controle exercido pelos poderes estabelecidos por meio da ditadura civil-militar (1964-1985) com base em leis e atos construídos com a finalidade de controlar o movimento estudantil, no caso, na UFBA. De fato, foram criados e implementados diversos órgãos do Estado para vigiá-los e castigá-los, dispensando qualquer referência das leis a direitos humanos.

Desse modo, os relatos são peças importantes para a discussão sobre a importância da memória, tanto do ponto de vista legal, como político, pois possibilitam a compreensão dos processos de incorporação de valores democráticos e de rejeição absoluta a qualquer tipo de violação de direitos humanos no devir da história, uma discussão que iremos aprofundar e discutir até o término da pesquisa e para mais adiante.

REFERÊNCIAS

BRITO, Antonio Mauricio Freitas. Salvador em 1968: um breve repertório de lutas estudantis universitárias. In: ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro (org.) **Ditadura militar na Bahia: novos olhares, novos objetivos, novos horizontes**. Salvador: EDUFBA, 2009, vol. 1, pp. 89-113.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro,



2006.

POULANTZAS, Nicos. **O estado, o poder, o socialismo.** 2^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FONTES CONSULTADAS

ATA CONSUNI, 1964. Disponível em <<https://cparq.ufba.br/ata-da-sessao-do-conselho-universitario-realizada-em-5-de-marco-de-1964>>. Acesso em 19 de fev. de 2017.

ROCHA, Maria Liege Santos Rocha. Depoimento prestado à Comissão Milton Santos de Memória e Verdade. Salvador, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BN61dQ2W5mw>> Acesso em 03 mar. 2017

SAPHIRA, Eduardo. Depoimento prestado à Comissão Milton Santos de Memória e Verdade. Salvador, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t_vHYV4bi8&list=PLSIGD7rHf2VB1KteRZtOAHhUpmrdCrua&index=16> Acesso em 23 de fev. 2017.



**REFLEXÕES SOBRE A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO
ARQUITETÔNICO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

Emanuela Dantas Neves¹
Argemiro Ribeiro de Souza Filho²

INTRODUÇÃO

Em cada período, a arquitetura é criada e executada de uma forma única que a difere e a torna importante de ser preservada para que se conheça a história de seu tempo. Por meio dela podemos conhecer a cultura, as necessidades e o modo de vida da época, identificando de que maneira o passado influenciou na evolução da cidade ou civilização. A esse tipo de arquitetura é dado o nome de Patrimônio Histórico. O vocábulo patrimônio está diretamente ligado à ideia de pertencimento e apropriação. Ele representa uma produção simbólica carregada de diferentes valores e capaz de expressar a vivência dos antepassados. Por meio dele, é possível conscientizar e proporcionar a humanidade conhecimentos para a compreensão da história local, com a transmissão de emoções de um passado ainda vivo na memória, que recorde acontecimentos que em seu coletivo possam ser significativos e assim, preservados. Essa memória incessante está em todos os indivíduos que se identificam com esse passado, despertada por lugares e edificações capazes de relembrar histórias vividas e trazer sentimentos de identidade e pertencimento àquele lugar. “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, [...]” (Jaques Le Goff, 1990, p.410). Quando coletiva, a memória contribui para escrever e reescrever a história juntando fragmentos de um passado comum a todos (HALBWACHS, 1990).

Visto assim, preservar a memória de uma comunidade não quer dizer resguardar

1 Graduada do curso de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade Independente do Nordeste-FAINOR, pesquisadora do grupo de Iniciação Científica: Mapeamento e Identificação dos Principais Patrimônios Históricos da Cidade de Vitória da Conquista-BA e bolsista PIVIC/FAINOR. Endereço eletrônico: emanuela-dantas@hotmail.com

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



somente um grupo de objetos ou edificações antigas, mas também uma trajetória percorrida pela sociedade em constante processo de transformação. Nesse contexto, a pesquisa busca estabelecer alguns pontos que influenciam na preservação, em especial na cidade de Vitória da Conquista. O desbravamento da região onde hoje está localizado o município teve início na época das incursões bandeiristas no final do século XVIII, quando João Gonçalves da Costa tomou a região em confronto com os índios que ali viviam (SOUSA, 2001). Muitas transformações marcaram a história da cidade ao longo do tempo, tanto no âmbito econômico quanto social e, atualmente, podem ser encontrados traços dessa história principalmente em edificações localizadas no centro, nos arredores da Praça Tancredo Neves, onde a cidade começou a tomar forma. Infelizmente, algumas edificações já foram demolidas para dar lugar à novas construções. Diante disso, objetivamos alertar a comunidade de Vitória da Conquista para que ela se aproprie melhor do seu bem, de forma que incentive a preservação dos mesmos reintegrando esses imóveis ao dia a dia da comunidade.

METODOLOGIA

A princípio, o estudo se fundamentou em revisões bibliográficas exploratórias para refinamento do tema proposto. Foi elaborada uma pesquisa qualitativa, juntamente com uma coleta de imagens de fachadas, previamente selecionadas, de edificações com potencial para futuro tombamento, com o intuito de mapear esses imóveis e observar sua atual situação arquitetônica. Ao final dessa etapa, foram produzidos textos em forma de comunicação para posteriormente ser encaminhado e publicado em periódico científico. Na segunda fase, foi solicitada e assegurada a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, para que possamos ir a campo aplicar os questionários objetivos e subjetivos já elaborados, aos moradores/proprietários das edificações e aos representantes dos órgãos públicos com a finalidade de se mapear e catalogar estes bens e elaborar hipertextos com QR Code para fixação nas edificações selecionadas ao final da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES



Infelizmente, a preservação patrimonial vem enfrentando, ao longo dos séculos, grandes problemas no que se refere à modernização, quando no pós-guerra (1945) a destruição de monumentos tornou-se percebida e assunto de discussão, naquele momento os monumentos eram destruídos em forma de protesto, de reivindicação contra o governo e a necessidade de mudança.

Menciona-se também, a necessidade de inovar e as dialéticas da destruição que, ao longo dos séculos, fizeram novos monumentos se sucederem aos antigos. [...] considerando apenas a França, basta lembrar as centenas de igrejas góticas destruídas no século XVII e XVIII, para fins de “embelezamento”, e substituídas por edifícios barrocos ou clássicos (CHOAY, 1925, p.15).

No Brasil, a preocupação com os bens históricos nacionais começa a ter maior foco na década de 1920, quando a própria degradação e falta de manutenção os comprometiam (TOMAZ, 2010). Os intelectuais da época começaram a se preocupar com a degradação dos monumentos e a discussão tornou-se de interesse público, quando o poeta e escritor Mario de Andrade (*1893 - †1945) desenvolveu um anteprojeto a pedido do ministro Gustavo Capanema (*1900 - †1985) com o objetivo de criar um órgão responsável pela proteção dos bens nacionais. Apesar do anteprojeto não ser aprovado serviu para fundamentar a história do patrimônio histórico brasileiro. Essa iniciativa deu origem à proteção regulamentada dos bens patrimoniais com a criação do antigo Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN, atual IPHAN) em 1937 no governo de Getúlio Vargas, e ligado ao órgão, a lei do tombamento.

O Decreto-Lei Federal nº 25 é a primeira norma jurídica de que se dispõe objetivamente sobre patrimônio, faz referência acerca da limitação administrativa ao direito de propriedade e define patrimônio histórico e artístico da União como “conjunto de bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico” (CARVALHO, 2011, p.118).

O instituto surgiu para dar ao estado o direito de tomar edificações particulares. Porém, o decreto não agradou completamente a população, mas já conseguia resguardar traços do que começava a caracterizar a identidade brasileira. A lei não foi alterada, mas complementada de acordo as necessidades e, à apenas 50 anos, é utilizada para proteção dos patrimônios nacionais dando garantia legal de conservação. Essa proteção pode ocorrer em três instâncias: federal, estadual, e municipal e todas obedecem as mesmas



leis. O ato de tombar se torna importante à medida que proíbe a descaracterização ou destruição do bem, preservando seus traços originais. Entretanto, ainda que toda e qualquer obra deva ser previamente aprovada pelo órgão que efetuou o tombamento, o imóvel em questão pode, sim, ser reformado e até mudar de uso, o que será considerado é a harmonia entre a preservação das características do edifício e as adaptações necessárias ao novo uso, sendo que inúmeras edificações antigas cuja função original não mais existe são readaptadas para uma nova utilização.

Para o grandioso arquiteto e escritor Viollet Le Duc (2000, p. 65) “[...] o melhor meio para conservar um edifício é encontrar para ele uma destinação, e satisfazer tão bem todas as necessidades que exige essa destinação, que não haja modo de fazer modificações”. Nessa perspectiva, a historiadora Françoise Choay (1925) acreditava que a utilização como residência torna o edifício menos propício a deteriorações sendo mais vantajoso também por ser a melhor maneira de reduzir custos, já que não precisa de adaptações e a intervenção seria a menor possível, porém, o uso comercial além de proteger a edificação contribui para o crescimento econômico e cultural da cidade de forma extremamente satisfatória. Cabe ao responsável pelo imóvel encontrar uma utilidade que não necessite de tantas modificações. Logo, convém realçar que o patrimônio histórico pode vir a contribuir para o crescimento comercial e urbano da cidade agregando valor ao comércio e ao turismo do local se reintegrado ao cotidiano do município.

Atualmente, a destruição é motivada por outros fatores. A verticalização dos centros, o crescimento do comércio, a demanda de moradias, as novas necessidades das cidades e a busca pela modernização levam à descaracterização e até a destruição dos antigos prédios, sem considerar o grande papel que essas edificações exercem como herança histórica e identitária para a sociedade (TOMAZ, 2010). Em Vitória da Conquista, por exemplo, algumas edificações antigas já foram demolidas para dar lugar a estacionamentos mesmo existindo a Lei Municipal nº 707/93, que é responsável por instituir normas sobre tombamento de bens móveis e imóveis situados no território do município. Apesar de ter sido aprovada há mais de 20 anos, atualmente conta apenas com um imóvel tombado: o prédio da antiga Câmara de Vereadores (localizada próximo à Praça Barão do Rio Branco).



Figura1: Antiga Câmara de Vereadores Fonte: Blog Conversas de balcão



Figura2: Casa de Dona Zaza. Fonte: Acervo pessoal

Vale ressaltar ainda, que existe na cidade a Casa de Dona Zaza (localizada na Praça Barão do Rio Branco, tombada pelo Governo do Estado da Bahia) e alguns imóveis apenas preservados pela administração e pelo poder privado, como o Solar dos Fonseca, Casa Régis Pacheco, Casa Henriqueta Prates, a Prefeitura Municipal e a Catedral Nossa Senhora das Vitórias. Diante de uma história de desenvolvimento e com o grande número de visitantes que a cidade recebe em nossos dias, é importante que se dê uma atenção especial aos bens que representam essa trajetória, reavivando na memória o passado herdado para que não se perca a identidade desse povo e desta forma, transmitam aos visitantes a riqueza histórica e cultural local.

CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos observados nesse estudo, percebemos que a noção de patrimônio vai muito além de preservar a materialidade dos bens e sim seu contexto histórico e identitário. Esses bens devem ser mantidos porque são reflexos de um passado que em sua coletividade são significativos à memória da sociedade. Infelizmente, não é isso que ocorre, as novas necessidades das cidades e a falta de informação da população acaba dificultando a preservação dos patrimônios levando à descaracterização ou à destruição dos bens para darem lugar a estacionamentos ou construções mais contemporâneas e arrojadas, como já aconteceu em Vitória da Conquista, por exemplo. Dessa forma, esperamos instigar uma reflexão na comunidade de Vitória da Conquista para que ela se aproprie melhor do seu bem, de forma que incentivem e fiscalizem a preservação dos mesmos e despertar o olhar dos órgãos públicos para que reintegrem esses imóveis ao dia



a dia da comunidade.

Palavras-chave: História da Arquitetura. Patrimônio Histórico. Vitória da Conquista.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Antônio Carlos de. Preservação do patrimônio histórico no Brasil: estratégias. **PPG-PMUS Unirio | MAST** - vol. 4 no 1, 2011. Disponível em <<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/195/158>>. Acesso em: 22 agosto 2016, 18h20min.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do Patrimônio**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

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

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Tradução de Bernardo Leitão ... [et al.]. Campinas, SP: UNICAMP, 1990.

SOUSA, Maria Aparecida Silva de. **A Conquista do Sertão da Ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia**. Vitória da Conquista: UESB, 2001. p.18-70.

TOMAZ, Paulo Cesar. A preservação do patrimônio cultural e sua trajetória no Brasil. Vol. 7 Ano VII nº 2. Fênix – **Revista de História e Estudos Culturais**, 2010. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF23/ARTIGO_8_PAULO_CESAR_TOMAZ_FENIX_MAIO_AGOSTO_2010.pdf>. Acesso em 10 nov. 2016, 17:20.

VIOLLET-LE-DUC, Eugène E. **Restauração**. Tradução: Beatriz Magayar Köhl. Cotia: Ateliê Editorial, 2000. 70 p. (Restauração)

Imagem 1: Antiga Câmara de Vereadores. Disponível em <<http://conversadabalcao.com.br/wpcontent/uploads/2014/07/camara.jpg>>. Acesso em 23 de março de 2017, 10h15min.



**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E A
NECESSÁRIA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Emília Gomes Santos¹
Ana Cristina Santos Duarte²

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema atual e relevante, considerando o aumento do número de matrícula de alunos com necessidades especiais na escola regular. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2, art. 3º (2001) a educação inclusiva,

é um processo educacional que assegura recursos e serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente para apoiar e complementar os serviços educacionais comuns, a fim de promover e garantir o desenvolvimento das potencialidades do educando com necessidade educacional especial, em todas as modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p.1).

Sendo assim, a formação do professor, é um fator crucial, principalmente no que se refere a inclusão pois, o professor deverá ter um olhar atento para toda e qualquer diferença dentro da sala de aula. No art. 59. §3 da LDB diz que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p.25).

No inciso primeiro da Lei de Diretrizes e Bases (1996) fala que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades dos alunos que necessitam de educação especial. Observamos que não

1 Discente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: milgomes9@hotmail.com

2 Professora do Departamento de Ciências Biológicas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: tinaduarte2@gmail.com



há, nesta lei, distinção de tipo de deficiência, simplesmente, pede-se que a escola preste serviços, que se adeque as necessidades especiais dos alunos com deficiência.

Os desafios em relação a inclusão são imensos, considerando as particularidades e capacidade de cada aluno com deficiência. Em relação a estes desafios a UNESCO ressalta que as “escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades” (BRASIL, 1994, p. 5).

Apesar de sabermos a importância da efetivação da lei, muitas escolas sofrem com a falta de recursos, tanto pessoal quanto estrutural. A maioria das escolas não possuem espaços adequados, salas multifuncionais, materiais apropriados, professores capacitados para lidar com as especificidades de cada aluno.

Mantoan (2003) afirma que ao professor compete estar e se sentir preparado para a convivência de alunos com necessidades especiais, buscando na classe heterogênea as potencialidades inerentes a cada aluno, proporcionando crescimento, respeito, aprendizado e novos pontos de vista. Porém, Tessaro (2005), indicou a falta de preparo/capacitação dos profissionais como uma das principais dificuldades para o processo inclusivo.

Assim, destacamos a necessidade de formação de professores de Ciências, que ultrapasse a ideia de métodos e técnicas de ensino e de uma visão simplista do Ensino de Ciências, conforme discutem Carvalho e Gil Perez (2006).

Diante deste contexto, levantamos o seguinte problema a ser investigado: Como tem ocorrido a inclusão de alunos com deficiência no ensino de ciências? Objetivamos, então, identificar e traçar um perfil dos alunos com deficiência que estão sendo incluídos no ensino de ciências nas escolas regulares na cidade de Itagi.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no município de Itagi, Centro-Sul Baiano, que tem uma população demográfica de aproximadamente 13.276 habitantes (IBGE). Foram identificadas no município 07 escolas municipais e 02 estaduais, sendo 08 do ensino fundamental e 01 ensino médio. O instrumento utilizado para a obtenção dos dados foi uma entrevista não estruturada aplicada aos diretores e coordenadores das escolas. A entrevista versava sobre



o número de alunos, tipo de deficiência e série que estavam matriculados e como ocorria a inclusão no ensino de ciências. Foram detectados 60 alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares. Sendo elas: DI- Deficiência Intelectual, DF- Deficiência Física, PC - Paralisia Cerebral, DM- Deficiência Múltipla ND- Deficiência não definida, DA- Deficiência Auditiva, Autistas, Síndrome de Down e Baixa Visão.

Ressaltamos, que o Autismo é um transtorno complexo do desenvolvimento, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas que se manifesta em graus variados de gravidade (GILLBERG, 1990; SCHMIDT, 2011), entretanto na escola é indicado como deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS

Por meio de uma entrevista não estruturada com os diretores e coordenadores das escolas, verificamos que o município de Itagi tem procurado cumprir a legislação que preconiza que os alunos com deficiência devem estar matriculados na escola regular. Identificamos também os tipos de deficiência e a série em que estão matriculados, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1: Número de escolas contendo o nível, tipo de deficiência e série.

Escola	Nível de Escolaridade	Tipo de deficiência	Número de alunos com deficiência (60)
Escola 1	Fundamental I	DF, DI, PC, DOMN, DM, AUTISTA	17
Escola 2	Fundamental I	PC,DI, DOWN	11
Escola 3	Fundamental I	DI, BAIXA VISÃO, NÃO DEFINIDA	8
Escola 4	Fundamental II	DI, DOWN, AUTISTA, DA	15
Escola 5	Educação Infantil	DOWN, AUTISTA	3
Escola 6	Ensino Médio	DI, DA	2
Escola 7	Fundamental II	DI	4

Fonte: Dados da pesquisa



Quadro 02 – Tipo de deficiência e número de alunos

Tipo de Deficiência (8)	Número de alunos (60)
DI	37
DOWN	6
DA	4
DF	3
AUTISTA	3
PC	3
BAIXA VISÃO	1
DF	1
ND	2

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos acima que de um total de 09 escolas, 07 recebem alunos com deficiências e conforme a tabela 01, praticamente estão matriculados e frequentando as escolas e conseqüentemente, o ensino de Ciências, quase todos os tipos de deficiência e nas variadas séries, todavia há uma defasagem idade série, considerando, que a maioria das pessoas com deficiência começam a frequentar a escola em idade já um pouco avançada, inferimos que isso aconteça devido ao excesso de proteção dos pais em relação a seus filhos e o medo dos mesmos sofrerem discriminação na escola.

Também, de acordo com os depoentes, os alunos deficientes frequentam a sala de aula regular em um turno e no oposito recebem apoio no AEE (Atendimento Educacional Especializado), que são salas estruturadas para oferecer apoio pedagógico aos alunos com deficiência. Identificamos que existem apenas 03 salas de AEE no município para dar suporte a todos os alunos.

Ressaltamos que a maioria dos alunos com deficiência matriculados nas escolas possui laudo, apenas 05 não possuem. De acordo com o art. 2º, §1º do Estatuto da Pessoa com Deficiência,

a avaliação da deficiência, quando imprescindível, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação (BRASIL, 2015, p.1)

Vale ressaltar a importância social do aumento do número de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares, considerando o direito e o exercício da cidadania.



Por este motivo, os professores de Ciências precisam estar preparados para promover a permanência e aprendizagem destes alunos, estimulando as potencialidades, utilizando recursos didáticos adaptados e adequados a cada necessidade, da interação e colaboração de toda comunidade e sobretudo, por meio da formação e apoio ao professor. Segundo Carvalho, Gil Perez (2006), tais competência são conquistadas no processo educacional, durante as discussões, reflexões críticas, na formação continuada por meio do trabalho docente coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam que a cidade de Itagi tem tentado realizar o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, embora as escolas enfrentem muitas dificuldades devido a falta de recursos financeiros e humanos.

Os resultados apontam que foram inseridos nas escolas regulares 60 alunos com as mais diversas deficiências, distribuídos em todos os níveis de ensino.

Quanto ao ensino de Ciências, não há uma adequação para os alunos deficientes, pois os professores não estão preparados para trabalhar com a inclusão, sendo assim é necessária formação continuada, a fim de promover um ensino de Ciências que valorize as diferenças dos alunos, suas especificidades e a interação em sala de aula.

Palavras-chave: Inclusão; ensino de ciências; formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **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.



_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 11 de fevereiro de 2001.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de Professores de Ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006

GILLBERG, C. **Autism and pervasive developmental disorders**. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1990, p. 99-119.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: autismo**. (In:) PETERSEN, C. S.; Wainer, R. *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes; ciência e arte*. Porto Alegre; Artmed, 2011.

TESSARO, N. S. et al. *Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais*. **Psicol. Esc. Educ.**, v.9, n.1, Jun. 2005.



A TRAJETÓRIA POLÍTICA DE CIPRIANO BARATA E A FORMAÇÃO DO ESTADO NACIONAL BRASILEIRO (1821-1835)

Enock Edson Teixeira do Prado Filho¹

INTRODUÇÃO

Filho de Raymundo Nunes Barata (tenente) e Luiza Josefa Xavier, Cipriano José Barata de Almeida nasceu em 26 de setembro de 1762, na Freguesia de São Pedro Velho, Salvador, Bahia. Faleceu aos 76 anos de idade, no dia 1 de junho de 1838, em Natal. Em 1790, iniciou seus estudos em medicina e bacharelou-se em filosofia pela universidade de Coimbra dois anos depois. Ao retornar à América Portuguesa, ainda em 1790, passou a atuar como lavrador no engenho de Inácio Siqueira Bulcão (GARCIA, 1997, p. 9).

A entrada de Cipriano Barata para a cena pública se dá em 19 de setembro de 1798, quando foi preso e acusado de participar da Conjuração Baiana, sendo solto um ano depois. Suspeitava-se que havia integrado círculos secretos nos quais se pregava e incitava a rebeldia de seus correligionários contra o poder constituído (JANCSÓ, 1996, p.143).

Com a adesão da Bahia ao constitucionalismo português em princípios de 1821, Cipriano Barata foi eleito deputado para representar a Província nas Cortes de Lisboa. Em dezembro desse ano, tomaria posse como deputado, passando a realizar intensa atividade parlamentar, participando das comissões dos Negócios do Brasil e de Saúde. Em razão das divergências políticas com os deputados de Portugal, Cipriano Barata abandonou as Cortes em 6 de outubro de 1822, fugindo juntamente com mais seis deputados para Falmouth, na Inglaterra. Dois meses depois, em dezembro, chegaria a Pernambuco. Em 9 de abril de 1823, veio ao público a primeira *Sentinela da Liberdade*, série de periódicos que notabilizou a figura de Cipriano Barata nas décadas de 20 e 30 do oitocentos.

Nas *Sentinelas da Liberdade* e nos manifestos e dissertações que publicou, Cipriano Barata acompanhou e debateu a guerra de Independência na Bahia em 1823, noticiou informações do contexto europeu e americano, além de opinar sobre as decisões da Assembleia Constituinte do Império do Brasil e os momentos que antecederam os eventos de 1824. Na década de 1830, quando voltou a publicar, após sete anos de prisão,

¹ Mestre em História Social pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Endereço eletrônico: enockprado@gmail.com



se defendeu das acusações de promover um levante de escravos em 1831, posicionou-se contra as condições desumanas das prisões por onde esteve encarcerado, além de analisar as alterações políticas promovidas pelo Ato Adicional de 1834.

O presente trabalho investigou a trajetória política de Cipriano Barata no período compreendido entre a adesão da Bahia às Cortes de Lisboa até o ano de 1835, quando o baiano encerrou a atividade de redator. Buscou-se delinear como o periodista concebeu a organização do nascente Estado nacional brasileiro, baseando-se na defesa da descentralização política da monarquia constitucional portuguesa nas Cortes de Lisboa e no nascente Estado Imperial em 1823 e na busca por reformas federativas no período regencial.

Ao analisar a trajetória política de Cipriano Barata, procurou-se situá-lo nos debates públicos por meio da imprensa periódica nos anos iniciais do nascente Estado Imperial do Brasil, assim como indicar como aconteceu sua participação na Sociedade Federal da Bahia durante sua passagem pela Província na década de 1830.

METODOLOGIA

Durante os anos de 1823-1835, Cipriano Barata publicou manifestos e dissertações sobre fatos políticos específicos. Essa documentação foi reunida e publicada por Morel (2008) na obra *Cipriano Barata: a Sentinela da Liberdade e outros escritos (1821 – 1835)*. A referida documentação constituiu a principal fonte da pesquisa. Foram estudados os pronunciamentos nas Cortes de Lisboa em 1821-22, e os escritos publicados por Cipriano Barata entre os anos de 1823 e 1835.

Dos estudos historiográficos sobre Cipriano Barata produzidos até a atualidade, o de maior envergadura é, sem dúvida alguma, a biografia elaborada pelo historiador Marco Morel. Na obra *“Cipriano Barata na Sentinela da Liberdade”*, o autor narra a trajetória do periodista baiano, discutindo diversas questões que circundam a sua figura. Nessa obra, explora suas ligações nos fatos políticos das diferentes épocas, expressando os pensamentos e concepções, as dubiedades, as relações que Cipriano Barata mantinha com seus correligionários (MOREL, 2001).

Por se tratar de um personagem biografado em alguns trabalhos existentes, procurou-se tratar dos assuntos insuficientemente abordados sobre sua trajetória política. Dentre estes assuntos, encontra-se o estudo do vocabulário político despreendido



pelo baiano em seus escritos. Por meio da análise do conteúdo das *sentinelas da liberdade*, foram analisadas as definições que o periodista atribuiu à cidadania e aos conceitos de federalismo, nação e pátria, como também, suas considerações acerca das decisões políticas importantes ao longo das décadas de 1820 e 1830.

Para o estudo dos conceitos, foi utilizada a metodologia proposta por Reinhart Kosseleck. De acordo com o autor, entre os anos de 1750 e 1850, a linguagem passou por um processo radical de transformação que revela e configura a passagem dos fundamentos da sociedade aristocrática. Nesse processo, a semântica de conceitos tradicionais foi modificada e adaptada para nomear as novidades da experiência contemporânea (KOSSELECK, 2006, p. 48).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo da trajetória política de Cipriano Barata demonstrou como o autor das *sentinelas da liberdade* percebeu e atuou de maneira ativa frente às transformações conjunturais da sua época e se inseriu nas disputas entre distintos projetos políticos nos anos de 1821 a 1835. As alterações nas primeiras décadas do Oitocentos propiciaram intensa atividade política, um momento de contraposição de ideais e de projetos de reorganização do poder. Nesse contexto, Cipriano Barata, ao lado de outros periodistas, destacou-se pela abrangência e profundidade das posições políticas tratadas nos seus escritos.

Nos debates em plenário defendeu, dentre outras propostas, a equiparação entre os Reinos do Brasil e de Portugal, ao enfatizar a necessidade de descentralizar a justiça, a criação de um tribunal supremo de justiça independente de Portugal no Reino do Brasil e a retirada das tropas portuguesas instaladas na Província da Bahia.

Muitas vezes, suas opiniões sofreram modificações ao longo dos anos, denotando uma crescente radicalidade em seu discurso. A partir de setembro de 1822, nas Cortes de Lisboa, por exemplo, defendeu a adoção de um projeto de nação brasileira independente de Portugal, legitimando a monarquia constitucional em torno de Dom Pedro I. Em abril de 1823, continuou defendendo essa posição e apontou a necessidade de suprimir o centralismo implantado pelo governo. Com o acirramento da oposição ao ministério liderado pelos irmãos Andradas (José Bonifácio de Andrada e Silva e Antônio Carlos de Andrada), Cipriano Barata passou a criticar as decisões do Imperador, que, em sua visão,



soavam como típicas das monarquias absolutistas.

Cipriano Barata, assim como Frei Caneca e Ezequiel Correia dos Santos - ambos expoentes do liberalismo radical no início do Primeiro Reinado e nas Regências, respectivamente - representavam as pessoas que lutavam pela expansão dos direitos políticos, como médicos, pequenos artesãos, cirurgiões, oficiais de baixa patente, dentre outros.

Cipriano Barata retornou à Bahia em 17 de novembro de 1830, onde retomou a publicação de seu jornal. Os últimos números da *Sentinela da Liberdade* foram publicados no ano de 1835 em Pernambuco. Nas Regências, Cipriano Barata destacou-se na luta pela implantação das reformas federativas. Associou-se em 1834 à Sociedade Federal da Bahia, sendo um referencial para os federalistas da Bahia (OLIVEIRA, 2012, p. 74). A federação, como era entendida por Barata, previa uma maior autonomia para as províncias em relação ao governo central.

Para o autor, o Ato Adicional de 1834 não contemplou as mudanças necessárias, pois as assembleias provinciais deveriam ter o direito de criar impostos e cargos públicos, eleger os comandantes das armas e os presidentes das províncias. Além disso, o número de deputados deveria ser proporcional às regiões que integravam as províncias, de forma a evitar o conflito local. Para que as comarcas que integravam cada província fossem bem representadas e se evitasse possíveis insatisfações dos cidadãos de cada localidade, dez dos 36 deputados provinciais deveriam ser eleitos pela capital e vinte e seis pelas comarcas.

CONCLUSÕES

A passagem do século XVIII para o XIX, se destacou como um período marcado por transformações no mundo e nas Américas espanhola e portuguesa. Tais transformações decorreram da suplantação das monarquias absolutistas e do arcabouço político e cultural do Antigo Regime, resultando na separação da parte americana em relação aos impérios espanhol e português, respectivamente.

Nesse processo, emergiu uma cultura política fundada no liberalismo como ideologia, presente nos movimentos de contestação das estruturas vigentes. Com isso, os conceitos pertinentes ao campo da política mudaram o seu significado e aos homens de letra que participaram do processo de transformação cultural como agentes formuladores e transmissores da nova cultura política (como Cipriano Barata) assumiram uma missão



pedagógica de informar os “cidadãos” sobre as inovações em curso.

A documentação pesquisada possibilita inferir que a concepção de nação formulada por Cipriano Barata identifica-se com o “corpo de cidadãos”, associada à ordem política, a um conjunto de leis que rege o direito dos que são considerados cidadãos. Nessa ótica, a nação encontra-se intimamente ligada à organização do Estado, ao seu aparato de leis, distante da ideia de nação delimitada pelo território. Seus escritos expressaram o desejo de uma nação baseada no direito civil e no bem comum dos homens, com a descentralização judiciária e militar em prol das províncias, além da defesa do unicameralismo, da liberdade de imprensa, do direito de propriedade e das demais liberdades individuais. Denota, portanto, uma forte convicção na justeza dos ideais liberais característicos do período.

Palavra-chave: Imprensa. Federação. Trajetória. Primeiro Reinado/Regências.

REFERÊNCIAS

BARATA, Cipriano. *Sentinela da Liberdade e outros escritos (1821-1835)*. In: MOREL, Marco (Organizador e Editor). São Paulo: Edusp, 2008.

GARCIA, Paulo. **Cipriano Barata ou a liberdade acima de tudo**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

JANCSÓ, István. **Na Bahia, contra o Império: História do Ensaio de sedição de 1798**. Sp/Ba: Hucitec- Edufba, 1996, p. 143.

KOSSELECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora Puc-Rio, 2006.

MOREL, Marco. **Cipriano Barata na Sentinela da Liberdade**. Salvador: Academia de Letras da Bahia; Assembléia Legislativa do Estado da Bahia, 2001.

OLIVEIRA, Vinícius Mascarenhas de. **Federalistas na Bahia: Trajetórias, ideias, sociedades e movimentos (1831-1838)**. Dissertação de Mestrado, Salvador: UFBA/PPGH, Dissertação de Mestrado, 2012.



OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA: UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DE EXPANSÃO NA OFERTA DAS LICENCIATURAS

Estácio Moreira da Silva¹
Sandra Maria de Sousa Caminha²
Lívia Diana Rocha Magalhães³

É inegável que a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia por meio da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi um marco nas políticas educacionais de expansão na oferta das licenciaturas para a Educação Profissional brasileira. No entanto, questionamos como está sendo implementada essa política educacional no seio das instituições, devido à proposta de expansão acelerada dos Institutos Federais e criação de cursos pluricurriculares dentro de instituições que já existiam com oferta de cursos de nível médio, com experiências consolidadas e carregadas de memórias. Temos nos perguntado como a memória social construída acerca das escolas técnicas e a memória construída no interior tem acompanhado o processo de instalação dos IFs desde 2008. Desta forma, recorrendo a Halbwachs (2003), poderíamos dizer que a memória, construída socialmente dentro de instituições, formam-se a partir de experiências vividas no seu cotidiano, mas amparadas, na dialética com as políticas que a determinam. Se esta tem sido nossa preocupação de estudo, não há como compreender esse processo sem situar a implementação dessas políticas nos IFs. Sendo assim, no presente texto nos ateremos na análise da política educacional de expansão na oferta das licenciaturas.

A partir desse questionamento, o nosso objetivo de pesquisa foi analisar a implementação desses institutos na Bahia, tomando como estudo o caso do IF Baiano e no Maranhão o caso do IFMA. Perguntamos especificamente qual tem sido a repercussão

1 Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela UESB, Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF Baiano – *campus* Bom Jesus da Lapa. Endereço eletrônico: estaciogbi@yahoo.com.br

2 Mestranda em Memória: Linguagem e Sociedade pela UESB, Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF Maranhão – *campus* São João dos Patos. Endereço eletrônico: Sandra.caminha@ifma.edu.br

3 Doutora em Educação pela UNICAMP, com pós-doutorado em Psicologia Social pela UERJ estágio na Universidade Complutense de Madri. Professora plena da UESB, Coordenadora Geral do Museu Pedagógico da UESB e Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB. Endereço eletrônico: lrmagalhaes@gmail.com

Esse estudo brota da pesquisa de doutoramento, intitulada “Trajetória histórica e memória da educação profissional em agropecuária no Brasil/Bahia: aproximações e diferenças com Cuba”, de Estácio Moreira da Silva e da pesquisa de mestrado em andamento de Sandra sobre, A memória pedagógica como mediadora da *práxis* docente no IFMA, campus São João dos Patos-Maranhão.



dos cursos de licenciatura em áreas que na verdade não são diretamente articulada ao propósito dos IFs, ou seja, a formação de professores para as áreas técnicas e tecnológicas como está sendo implementada a política de expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com ênfase na oferta dos cursos de licenciaturas. Nesse sentido, analisamos a lei de criação dos institutos federais, a oferta dos cursos de licenciaturas dentro dos IFs, a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 a respeito da formação docente para a educação Profissional e as questões levantadas pelo Tribunal de Contas da União (TCU).

A política educacional de criação dos IFs se deu por meio da Chamada Pública do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica -MEC/Setecnº. 002 (BRASIL, 2007a) que se transformou em Projeto de Lei aprovado em 29 de dezembro de 2008 pela Lei nº. 11.892.

Nesse sentido, essa Lei criou 38 (trinta e oito) institutos federais de educação ciência e tecnologia (IFs) em todo o território brasileiro. E também, instituiu, “[...] no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação”. (BRASIL, 2008a, s.p., Art. 1º). A partir da vigência dessa Lei, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 7 escolas técnicas, 39 escolas agrotécnicas federais, e 8 escolas vinculadas a universidades federais foram transformados em *campi* do IFs.

Com a criação dos institutos federais (IFs), novos direcionamentos e configurações foram estabelecidos por meio das políticas de expansão da educação profissional, da implantação de novos cursos, de novos *campi*, reformulações, incorporações e ampliações das instituições que já existiam. Ou seja, a nova organização administrativa e pedagógica dessas instituições passou a serem, por meio do sistema *multicampi* e pluricurricular, de cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado, engenharia, cursos técnicos e, também, foi criada a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (RFEPCT).

No que se refere à oferta dos cursos de formação de professores, a Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, de criação dos IFs estabelece, na Seção II, que um dos objetivos dos institutos federais é a oferta de “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008 a,s.p. Art. 7º, linha b, grifo nosso). Essa legislação também estabeleceu um percentual mínimo de 20% (vinte por cento) da oferta de total de cursos para as vagas nos cursos de licenciatura e programas de formação de professores.



Cabe salientar que as licenciaturas para as disciplinas específicas dos cursos técnicos da educação profissional em agropecuária não foram priorizadas dentro dos *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que foram criados a partir das escolas agrotécnicas federais. Atualmente, apenas 10,26% dos 39 *campi* dos institutos federais que tiveram origem nas escolas agrotécnicas federais oferecem essas Licenciaturas: IF Baiano, *campus* Senhor do Bonfim; IF do Rio Grande do Sul, *campus* Sertão; e IF de Maranhão, nos *campi* Codó e São Luiz.

Vejamos dois casos que temos como objeto de pesquisa, o caso do Maranhão o IFMA e do IF Baiano. Nos IFs do Maranhão observamos esses fatos ao analisara 3ª fase da política do plano de expansão da Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica em agosto de 2011. Nessa expansão, o Maranhão foi contemplado com mais oito *Campiea* partir da análise dos cursos ofertados pelo IFMA, percebe-se a ausência de cursos direcionados para o setor agropecuário, o que de certa forma desvaloriza o grande potencial de toda a região noroeste do estado. A política aplicada foi a mesma que tem ocorrido no resto do país, optando por oferecer licenciaturas nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática.

Com base nesses dados, podemos salientar que a almejada integração e verticalização da educação profissional com os cursos da educação superior, estabelecida na lei de criação dos institutos federais, que, também, foi uma das justificativas na proposta de criação dos IFs, não foi relevante no que se refere à criação de cursos de licenciatura. A maioria dos institutos federais oriundos das escolas agrotécnicas federais optou por oferecer cursos de licenciaturas nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, que, atualmente, lideram o ranque das licenciaturas oferecidas nos *campi* – a Licenciatura em Ciências Biológicas é oferecida em doze instituições; em segundo lugar, a Licenciatura em Química, em dez; e em terceiro, a Licenciatura em Matemática, em sete instituições.

Cabe destacar que a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, estabeleceu, como prazo máximo, o ano de 2020, para os docentes da educação profissional técnica de nível médio em efetivo exercício, adquirir a formação pedagógica.

Segundo Lima (2012), os institutos federais foram criados em 2008 e, no ano de 2011, já ofereciam 329 (trezentos e vinte e nove) cursos de formação docente, cujo detalhamento revelou a oferta de 31 (trinta e um) cursos de diferentes nomenclaturas e finalidades. Contudo, no que se refere à atuação dos futuros profissionais, os cursos de formação de professores para a educação básica predominam em relação aos cursos de formação para a educação profissional. Nesse sentido, eram oferecidos 23 (vinte e três) cursos para as diversas áreas de atuação da educação básica do total de 290 (duzentos e noventa) cursos,



o que correspondia a 88% (oitenta e oito por cento) do total geral. Em contrapartida, eram oferecidos apenas 8 (oito) tipos de cursos para a educação profissional, no total dos 39 (trinta e nove) cursos, ou seja, os cursos da educação profissional representavam apenas 12% (doze por cento) daquela totalidade.

Nessa mesma direção, em relação ao quadro de professores dos institutos, o Relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) de junho de 2012 revelou que apenas 26,5% dos professores que atuam na rede federal têm formação para lecionar e 73% não fizeram curso de formação de professores para educação profissional (BRASIL, 2012b).

No caso específico dos IFs, a atividade docente se torna mais desafiadora no momento em que os professores atuam não só na formação de técnicos, mas, também, na de licenciados na especialidade Educação Profissional Agropecuária. Nesse sentido, na modalidade de Institutos, o professor há de estar preparado para enfrentar os desafios específicos da formação dos futuros docentes e também dos futuros técnicos. O processo educacional de formação de professores para a educação profissional deve articular os conhecimentos da formação docente, das atividades práticas nos cursos técnicos, do mundo do trabalho, do desenvolvimento tecnológico e das questões socioeconômicas relacionadas à sua formação.

Desse modo, através da pesquisa exploratória e análise documental, ficou evidente que um dos grandes desafios atuais dos institutos federais brasileiros de origem agrícola é a oferta da licenciatura. Tendo em vista que essas instituições, que, por muitos anos, se dedicaram exclusivamente aos cursos da Educação Profissional em Agropecuária. Além disso, o Art. 6º da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, prevê que uma das finalidades dos Institutos Federais é “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. (BRASIL, 2008a, s. p., Art. 6º, III).

Devemos considerar que a proposta de integração e verticalização da lei de criação dos institutos federais tem, em sua essência, uma predominância do viés econômico em detrimento do educacional, por se tratar de uma proposição de otimização da infraestrutura física, dos quadros de pessoal e dos recursos de gestão.

As propostas de expansão das instituições de Educação Profissional brasileiras estão sendo incrementadas de forma muito acelerada, e o trabalho com o sistema *multicampi* e pluricurricular é uma novidade para os Institutos Federais de origem agrícola. Essa forma de pensar as políticas educacionais interferiu no processo educacional. No IF Baiano e no IFMA isso não poderia ser diferente, pois falta experiência por parte dos gestores e professores – mais da metade dos profissionais ingressaram recentemente na Educação



Profissional. Nesse sentido, a maioria dos cursos oferecidos pelas instituições não tem uma relação com as características específicas das Escolas Agrotécnicas Federais.

Nessa perspectiva, a proposta de integração e verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior é um dos maiores desafios dos institutos federais. Tendo em vista que os IFs passaram a ter um caráter generalista, que tudo pode fazer e oferecer, uma tábua de salvação dos *déficits* educacionais, construídos para formação de profissionais técnicos, tecnólogos, engenheiros, licenciados ou apenas qualificados.

Ou seja, os institutos federais foram criados como instituições que podem oferecer todas as modalidades educacionais – agrícolas, industriais, comerciais – de nível médio ou superior ou cursos de curta duração; uma instituição educacional pluricurricular. Essa diversidade é um elemento que não favorece o processo de integração e a verticalização do curso técnico em agropecuária com a licenciatura em ciências agrárias.

Em essência, a Lei nº. 11.892/2008 cria uma instituição de educação, ciência e tecnologia segundo uma concepção burguesa que, na prática, amplia a fragmentação curricular, ao desvincular, ainda mais, a educação do trabalho produtivo e criar novos cursos sem levar em consideração as experiências existentes e a integração e verticalização entre os cursos oferecidos.

Palavras-chave: Institutos Federais. Bahia. Maranhão. Licenciaturas. Política educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008a. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 10 de abr. 2013.

_____. CNE. CEB. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012a. Define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jan. 2016.



____. Tribunal de Conta da União (TCU). **Relatório de auditoria:** rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. 2012b. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>> Acesso em: 01 mar. 2016.

HALBWACHS, Maurice, 1877-1945. **A memória Coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia:** um estudo da concepção política. 2012. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

NASCIMENTO, José Edilson do. **Apolítica de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica:** o papel do IFMA no processo de modernização do noroeste maranhense. VII CONNEPI, 2012.



**JUVENTUDE RURAL NO IFNMG – CAMPUS ARAÇUAÍ: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS DOS JOVENS RURAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA**

Fabiano Rosa de Magalhães¹

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG) – *Campus Araçuaí* encontra-se inserido no Médio Vale do Jequitinhonha. Sua proposta de criação sustentou-se nos anseios da sociedade organizada, tendo em vista, sobretudo, a perspectiva de um ensino tecnológico de qualidade e que fosse capaz, por isso, de fomentar o desenvolvimento regional. Criado oficialmente no ano de 2008 e incorporado do IFNMG em 2009, o *Campus Araçuaí*² tem sua origem associada às demandas de movimentos organizados do Vale do Jequitinhonha, numa aposta de que a chegada de universidades e Institutos Federais poderia impulsionar o desenvolvimento socioeconômico da região.

Quanto ao Vale do Jequitinhonha é preciso que se apresente uma breve caracterização, já que uma das análises que se pretende extrair da pesquisa é precisamente fazer determinadas considerações a partir do próprio propósito que vincula-se à existência do *Campus*. Consideraremos para efeito de nossas análises, os 17 municípios que integram o denominado Médio Jequitinhonha, compreendendo, portanto, a área de abrangência do próprio *Campus Araçuaí*. Em linhas gerais essa região apresenta os mais baixos índices de desenvolvimento regional do estado de Minas Gerais, apresentando uma média de 0,6³ Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), quando a média de Minas Gerais e do Brasil é de 0,7.

Dentro da dinâmica da divisão regional do trabalho, o Vale do Jequitinhonha participa enquanto ofertante de mão-de-obra. Marcado pela intensa migração inter-

1 Mestre em Ciências Sociais. Professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais /IFNMG – Campus de Araçuaí. Coordenador do projeto de pesquisa “Juventude Rural no IFNMG – Campus Araçuaí.: Desafios e Perspectivas dos Jovens Rurais no Contexto da Educação Técnica”. Endereço eletrônico: fabiano.magalhaes@ifnmg.edu.br

2 A área de abrangência do *Campus* compreende 17 municípios, a saber: Araçuaí, Berilo, Cachoeira do Pajeú, Chapada do Norte, Comarcinho, Coronel Murta, Francisco Badaró, Itaobim, Itinga, Jenipapo de Minas, José Gonçalves de Minas, Medina, Novo Cruzeiro, Padre Paraíso, Pedra Azul, Ponto dos Volantes, Virgem da Lapa.

3 O índice vai da escala de zero (pior índice) e 1 (um) o índice ideal.



regional e interestadual, seja ela do tipo sazonal, com a saída de trabalhadores para o trabalho agrícola no estado de São Paulo e nas regiões do Triângulo Mineiro e Sul de Minas; seja a migração permanente, iniciada muitas vezes com a saída dos jovens em busca de estudos nas instituições de ensino espalhadas pelo país afora. Essa dinâmica traz implicações socioculturais que podem ser avaliadas sob as mais diversas óticas. Diversos trabalhos já foram dedicados a essa temática, dentro os quais destacamos o de Maia (2000), que trata da relação entre gênero e migração, considerando as implicações socioculturais para os que vão e os que ficam.

Tal aspecto nos interessa, sobretudo quando a questão se cruza com a temática da juventude rural. De fato, o que precisamos guardar aqui é que os jovens não encontram (ou pelo menos não encontravam – eis uma questão importante a ser levantada) motivos para se fixarem no Vale do Jequitinhonha. Sem perspectivas, seja sob o ponto de vista do mercado de trabalho, seja para dar continuidade aos projetos de estudos, os jovens decidem procurar alternativas em outras regiões.

Uma questão importante se coloca: a chegada dos Institutos Federais e das Universidades – Particularmente a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – têm produzido a alteração dessa dinâmica que afeta particularmente os jovens?

Certamente a migração se coloca tanto para os jovens urbanos, quanto os jovens rurais. Com efeito, do ponto de vista sociológico, a saída do jovem rural para viver em outras regiões, coloca em evidência questões particulares associadas à reprodução social da vida no campo. E aí vale considerar alguns aspectos relacionados ao Vale do Jequitinhonha, em particular na área de abrangência que mencionamos acima.

Assim, outro dado importante acerca do Médio Jequitinhonha é que tal região é marcada pela presença de uma agricultura familiar muito significativa. Neste sentido, Graziano e Graziano Neto (1983) já identificavam nessa região os fundamentos de uma agricultura camponesa muito peculiar, com características que marcam culturalmente, politicamente e ideologicamente a vida do homem rural do Vale. Certamente é um traço que vem mudando com o tempo, não obstante ainda com a persistência da vida camponesa ou na perspectiva da agricultura familiar, em que pese as distintas definições que os dois conceitos comportam.

Feitas as considerações acima, podemos entrar agora na temática da juventude rural. Diante do exposto, gostaríamos de destacar duas questões apropriadas ao assunto. A primeira diz respeito à sucessão rural, ou mais precisamente, a perspectiva de continuação das atividades rurais pelas gerações mais novas. Essa temática permite elaborar a seguinte questão a ser pensada no âmbito da pesquisa: se o jovem rural decide sair do campo que



implicações isso trará, a médio e longo prazo para o futuro da agricultura familiar?

A outra questão diz respeito à condição de gênero. Sob o ponto de vista da migração sazonal, quem sai, na maioria das vezes, é o homem. Para efeito da nossa pesquisa junto ao *Campus Araçuaí*, considerando alunos matriculados e frequentes em julho de 2016, notamos que a imensa maioria (75%) é de jovens do sexo feminino, fato que vai em direção diferente dos dados relativos à migração para trabalho⁴.

As análises feitas com estudantes da zona rural inseridos no *Campus*, torna-se um elemento importante para os Institutos Federais, sobretudo aqueles que lidam com tecnologias ligadas à terra. É o caso de alguns *campi* do IFNMG, dentre os quais situamos o *Campus Araçuaí*. Neste, parte da formação técnica volta-se para as ciências do campo, sendo dos quatro cursos técnicos ofertados em 2016, três deles são voltados para o eixo agrário⁵.

É precisamente este o universo que nos interessa, ou seja, os estudantes oriundos da zona rural e que se encontram no IFNMG – *Campus Araçuaí*. O que nos motivou ir a campo para realizar nossas análises é necessidade de compreender o universo de inquietações e perspectivas (projeto de vida) trazidas por estes alunos e como os mesmos vão sendo reelaborados a partir da interação com o modo de vida da cidade. Movidos por algumas indagações, propusemos traçar o imaginário do jovem proveniente do meio rural, buscando perceber como esse imaginário, evidentemente povoado por suas perspectivas iniciais, vai se refazendo a partir do contato, seja do mundo urbano, representado pelos colegas oriundos da zona urbana, bem com a própria inserção no âmbito da cidade, com suas especificidades.

Nossa hipótese inicial foi que tal interação fomenta não uma perspectiva de retorno ao campo, mas sim uma abertura de possibilidades que capturam o jovem rural à sua órbita. O termo que nos vem à mente é “Campo de possibilidades”, levantado por Velho (2003). Este autor nos informa que conhecer coisas, pessoas e lugares abre um leque de possíveis trilhas para a formação da identidade de uma pessoa.

METODOLOGIA

O que se tem procurado analisar através dos questionários e entrevistas são os

4 De um universo de 197 alunos matriculados em 2015, 06 alunos eram oriundos da zona rural, destes 5 eram mulheres. Os dados de que dispomos foram fornecidos pela secretaria do *Campus*.

5 Esses cursos são: técnico em Meio Ambiente, Agroecologia e Agrimensura.



significados e impactos simbólicos e materiais da transição entre o rural e o urbano. Para captar essa passagem, a pesquisa valeu-se dos seguintes recursos metodológicos:

a) Aplicação de questionário a todos os alunos provenientes da zona rural. O universo considerado foram os 276 alunos frequentes e regularmente matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no mês de julho do ano letivo de 2016.

b) Aplicação de entrevista, baseada na metodologia de grupo focal, constituído amostralmente partir das seguintes variáveis: sexo, curso, série.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Posto que a juventude, conforme definição de alguns autores (DAYRELL 2007; PAES, 1993), guarda especificidades enquanto cultura própria, com suas formas típicas de expressão, marcadas por estilos e sociabilidade bem peculiares, então a juventude rural também pode ser analisada sob esse ponto de vista.

De início, podemos dizer que a relação homem-natureza é um elemento importante para a realização cultural do homem do campo. No meio rural a noção de espaço e tempo é distinta; Assim, a socialização do menino ou menina na roça passam a ser também marcados pelo contato amplo com o mundo físico. Não se trata de um dado fixo e imutável, já que a própria dinâmica proporcionada pelas tecnologias de informação tende a embaralhar os elementos outrora marcantes na constituição da identidade do jovem rural.

A chegada do jovem rural ao Instituto merece ser acompanhada pelo pesquisador, já que representa, em termos sociológicos, um raro momento de transição. Para o aluno rural, as primeiras semanas são marcadas por uma sensação angustiante de desamparo, conforme alguns alunos nos relatam informalmente. Encontra-se ele longe de casa e na presença de colegas estranhos, muitos dos quais de outras localidades. Mas a transição não é marcada só pela insegurança face ao novo. Também é momento em que se descortinam novas possibilidades associativas e culturais.

De toda sorte, a questão que nos prende aqui é a miríade de possibilidades que se abre para estes estudantes recém-chegados. Para o jovem rural, a inserção no ambiente urbano significa também uma incorporação de linguagens, gestos e até estilos. Tal situação de mudança nos remete ao trabalho em que Durham (1984) buscou compreender a passagem de jovens trabalhadores do meio rural para o urbano.



Esta passagem é significativa e merece ser captada através de uma pesquisa. Para nossa investigação, esta ideia parece bem adequada. Assim, a própria mudança do jovem rural para a cidade de Araçuaí, além do contato com uma vastidão de assuntos e possibilidades profissionais, por vezes chocam-se com as expectativas iniciais do jovem estudante.

Há aspectos positivos e negativos desta situação. Positivos são os aspectos ligados à construção da autonomia, fato notoriamente apresentado pelos alunos e ex-alunos. Caberá à pesquisa captar esse aspecto. O Instituto Federal representará, para muitos, uma oportunidade de conhecer lugares e pessoas, hábitos e atitudes que não estavam circunscritas na sociabilidade relacionada ao mundo rural.

Não obstante, não há como deixar de considerar os aspectos negativos. Um deles, talvez o mais impactante, diz respeito ao problema da sucessão rural, ou seja, muitos estudantes não retornam às atividades rurais, ou o que é pior, muitos não retornam às suas comunidades de origem para atuarem como técnicos cuja formação obtiveram durante a estadia na instituição.

Isso posto, a pesquisa quantitativa revela que apenas 5,8% de universo pesquisado são provenientes do meio rural. Revela-se uma proporção pequena de estudantes rurais, contrastando com a forte presença de uma população rural na área de abrangência do *Campus Araçuaí*, que, no conjunto, chega a 54% em relação à população total (BRASIL, 2010). Revela-se o baixo impacto da instituição junto à população rural, não obstante o *campus* ofereça cursos ligados à área agrária. Sendo assim o baixo número de estudantes provenientes da zona rural, pode ser inclusive revelador de dinâmicas que escapam à própria lógica dos agentes públicos e da sociedade civil organizada que demandavam a criação do *Campus*.

CONCLUSÃO

A pesquisa com jovens rurais inseridos no IFNMG – *Campus Araçuaí* não pretendeu produzir generalizações acerca do jovem rural. Todavia, dentro da perspectiva de iniciar uma reflexão sobre a juventude rural do Vale do Jequitinhonha, considerando-se ainda os princípios que fundamentaram a instalação de um Instituto Federal na cidade de Araçuaí, além das questões associadas à migração e à existência de uma agricultura familiar, tudo isso junto faz com que a temática apresente a sua vitalidade.



Assim, as informações coletadas poderão ser, ao invés de ponto de chegada, ponto de partida, já que suscitam novas perguntas para a questão do jovem rural.

Palavras-chave: Juventude rural. Escolas técnicas. Institutos Federais. Sucessão rural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: abr. 2017.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DUHRAM, Eunice Ribeiro. **A caminho da cidade**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

GRAZIANO, E. GRAZIANO NETO, F. As condições da reprodução camponesa no Vale do Jequitinhonha. **Perspectivas**, São Paulo, 6:85-100, 1983.

MAIA, Cláudia de Jesus. **“Lugar” e “Trecho”**: migrações, gênero e reciprocidade em comunidades camponesas do Jequitinhonha. Tese de Doutorado. UFV, 2000.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**. Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.



O SIGNWRITING E AS PRÁTICAS DOCENTES: UMA ANÁLISE DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM COM ALUNOS SURDOS

Fabíola Morais Barbosa¹
Maria Aparecida Pacheco Gusmão²

INTRODUÇÃO

A pesquisa *O SignWriting e as práticas docentes: uma análise do processo ensino-aprendizagem com alunos surdos* faz parte dos estudos do Mestrado Acadêmico em Ensino, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e encontra-se em fase inicial. A temática decorre de algumas motivações, a saber: a) de natureza pessoal b) de natureza profissional; b) e natureza científica e social.

A motivação de natureza pessoal diz respeito a implicação, enquanto pesquisadora e portadora de surdez profunda, desde o nascimento, que mesmo tendo o incentivo da família, o acompanhamento com fonoaudiólogo e o uso de aparelhos, nada adiantou. Na escola e na vida, submetida ao “oralismo”³ forçado até aos 11 anos de idade até que em uma escola particular foi apresentada à Língua de Sinais. Dessa forma, a linguagem tomou uma dimensão tão ampla como uma luz forte a iluminar uma área muito grande em todo o seu entorno. Assim, foi possível a conclusão do ensino básico, do curso superior, Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Polo UFBA, em 2011 e neste o conhecimento da Escrita de Sinais.

Em relação à de natureza profissional sou professora de Libras em cursos de graduação em uma universidade pública e cursar o mestrado é mais do que obter um título *strito sensu*, representa uma possibilidade de contribuir de forma ainda mais efetiva teórica e metodologicamente com as turmas que trabalho.

Quanto à natureza científica e social, os estudos que venho realizando ao longo da vivência acadêmica permitiu-me consolidar alguns conhecimentos acerca do sistema

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: bibidabahia@gmail.com

2 Profa. Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Orientadora da Pesquisa. Endereço eletrônico: prof.cida2011@gmail.com

3 Oralismo se refere ao método de imitar o que é dito oralmente nos exercícios voltados para a prática de leitura labial.



de escrita, os quais passei a incuti-los e defendê-los como postulados que contribuiriam significativamente para a vida do cidadão surdo. Passarei a descrevê-los, suscintamente abaixo.

No Brasil, temos⁰³ sistemas de escrita de sinais: a) Escrita das Línguas de Sinais - ELIS; b) o Sistema de Escrita para Línguas de Sinais (SEL)⁴, e c) Escrita de Sinais no Brasil (*SignWriting*), a mais usada pelos surdos brasileiros nas literaturas.

O “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue para Surdos – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL/MEC/SECADI, 2014), em oposição a abordagem oralista, planeja uma educação com foco na leitura e escrita visual, na defesa da Língua de Sinais valorizando-a como língua natural. Essa política oportuniza ao sujeito surdo uma visão de mundo, natural e dinâmica, ou seja, uma satisfação muito intensa.

Ao defender uma educação bilíngue, em que Libras seja a Primeira Língua (L1), a de instrução e Língua Portuguesa na modalidade escrita, a Segunda Língua (L2), ensinada após a aquisição da Língua Materna (LM), o referido relatório também aborda que no ensino de Libras deve-se privilegiar a sua escrita, ou seja, a escrita de sinais⁵ visto que esta pode propiciar a aquisição da Língua Portuguesa.

É importante ressaltar que o grupo social de pessoas surdas que utilizam as línguas de sinais, tem o direito de expressar sua experiência e sentimentos na sua língua. Os surdos, devido a sua privação sensorial auditiva, têm intensificação do campo visual, seus olhos é o *input* (canal entrada para a aquisição da língua) e suas mãos o *output* (canal reprodução da língua), naturalmente, não precisa de controle ou esforços externos. Contudo, da mesma forma em que a aquisição de uma língua escrita necessita de estímulo e mediação adequada, o mesmo ocorre com os surdos. Para os surdos possam aprender a escrita de sua língua, se for necessário o ensino desta escrita desde os anos iniciais de estudo. Mas são poucas as pesquisas desenvolvidas sobre a aquisição dessa escrita no Brasil, a maioria destas, relatam apenas a experiência do sistema de escrita *SignWriting*, a exemplo das pesquisas de Barreto et al (2012 e 2015), Capovilla et al. (2013), Ribeiro (2016), Silva (2009), Stumpf (2005), Wanderley (2015), dentre outros.

SignWriting (SW) é a forma escrita das Línguas de Sinais (www.signwriting.org.br), portanto, ainda que a sua primeira língua (L1) a língua de sinais, seja oficial no país, ele utilizará, provavelmente, a escrita de sinais como suporte para escrita da sua segunda língua (L2). A SW, foi criada por Valerie Sutton - 1974, do Center for Sutton Movement Writing, da Califórnia, USA, a partir de um sistema para notação de dança chamado

4 Demais informações sobre o SEL consultar página <http://www.uesb.br/ascom/ver_noticia_.asp?id=9249.

5 É uma forma de registro que utiliza grafemas (visemas) que representam constituintes da própria língua (BRASIL, 2014, p. 10).



DanceWriting criado em 1972, adaptando mais tarde para o sistema que ficou amplamente conhecido como SignWriting.

O objeto de estudo foco deste trabalho será o ensino do sistema *SignWriting* e sua contribuição no ensino/aprendizagem dos alunos surdos.

A questão que procuraremos responder no decorrer da pesquisa será: quais as práticas docentes construídas pela professora para ensinar leitura e escrita a alunos surdos por meio do sistema *SignWriting* e as contribuições desse sistema no processo ensino-aprendizagem dos alunos?

Assim, este projeto surge com o objetivo geral de analisar as práticas docentes construídas pela professora para ensinar leitura e escrita a alunos surdos por meio do sistema *SignWriting* e as contribuições no processo ensino-aprendizagem dos alunos. E como objetivos específicos podemos elencar: a) Compreender o processo histórico, político e cultural da escrita de sinais, focalizando o sistema *SignWriting* ; b) Abordar a aquisição da Língua de Sinais como primeira língua (L1) como princípio importante para o desenvolvimento da visualidade e da aquisição da escrita de sinais; c) Relacionar as práticas docentes e os materiais do ensino da professora ao ensinar usando o *SignWriting*; d) Catalogar material pedagógico da professora e material didático dos alunos que demonstrem os procedimentos realizados com o *SignWriting em sala de aula*; e) Identificar as contribuições do ensino do sistema de escrita de sinais *SignWriting* nas educação de alunos surdos.

O *SignWriting* é o sistema de escrita das Línguas de Sinais mais usado em nosso país e em todo o mundo por muitos pesquisadores e falantes de mais de 40 Línguas de Sinais. O crescente número de adeptos ao uso da Escrita de Sinais, provavelmente, se deve a clareza visual e leitura mais inteligível, ou seja, por ser mais fácil compreender e memorizar, permitindo maior desenvolvimento na aquisição de linguagem. Por apresentar todos os parâmetros das Línguas de Sinais, na forma sinalizada (Configuração de Mão, Movimento, Ponto de Articulação, Orientação de Mão e Expressões Não-manuais), a escrita de sinais aproxima mais seus usuários, transmitindo para o papel o que é dito por eles, com seus movimentos e até mesmo o sentimento, o que não ocorre no caso do português na forma escrita.

Com a aquisição da leitura visual e da escrita da Língua de Sinais, acredita-se que estas facilitam na aquisição da Libras, bem como, o acesso aos registros históricos, literatura e cultura surda, dentre outros, por meio da leitura e escrita para conhecimento nas áreas diversas.



METODOLOGIA

A metodologia a ser utilizada será a abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRE; 1986; BODGAN; BIKLEN, 1994) desenvolvida por meio de uma pesquisa etnográfica (ANDRE, 1995;1997), através de entrevista semiestruturada com um docente bilíngue do Centro de Apoio pedagógico de Ipiaú-Ba e três discentes surdos(as) envolvidos no processo de aprendizagem da escrita de sinais. Além disso, analisaremos os planejamentos da professora e materiais didáticos dos alunos utilizados no processo ensino/aprendizagem do *SignWriting*. Também faremos observações na sala de aula. As aulas serão filmadas e fotografadas.

A análise dos dados será feita com base na análise de conteúdo de Bardin (2009) com categorizações organizadas com os resultados das entrevistas, das observações e todos os materiais obtidos no decorrer do processo didático em sala de aula com o uso do *SignWriting*.

RESULTADOS

Neste momento o nosso projeto se encontra no Comitê de Ética ara apreciação e após aprovação seguiremos para o trabalho de campo. Portanto, ainda não temos resultados para apresentarmos.

INCONCLUSÕES...

Também devido a fase em que se encontra a pesquisa, não apresentaremos as conclusões.

Palavras-chave: *SignWriting*. Prática docente. Ensino/aprendizagem para surdos.



REFERÊNCIAS

A ESCRITA SEL. Disponível em: <http://www.uesb.br/ascom/ver_noticia_.asp?id=9249>. Acesso em: jul. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARRETO, M. BARRETO, R. **Escrita de sinais sem mistérios**. Vol. I. Belo Horizonte: ed. do autor, 2012.

_____. **Escrita de sinais sem mistérios**. Vol. I. 2. ed. red. atual. e ampl. – Salvador, v1: Libras Escrita, 2015.

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

BRASIL/MEC/SECADI. Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. Subsídios para a **Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil**, 2014b. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>> Acesso em jan. 2017.

CAPOVILLA, F. C; RAPHAEL, W. D; MAURICIO. A. C. L. A escrita visual direta de sinais SignWriting e seu lugar na educação da criança surda, 2006. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, Walkiria, Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Vol. II: Sinais de M a Z 3.ed. São Paulo: Edusp, 2006. p. 1491-1496.

CAPOVILLA, F. C. RAPHAEL, W. D. MAURICIO. A. C. L. **Deit-LIBRAS: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Baseado em linguística e Neurociência Cognitivas. São Paulo: EDUSP, 2013. Vol. 1 e 2.

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



RIBEIRO, S. S. **Escrita de Sinais na Educação do Aluno Surdo**. Instituto Memória Editora: Curitiba, 2016.

_____. **Escrita de Sinais – Por que não?** Editora Arara Azul. 1 ed. 2007. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/86>>. Acesso em: mar. 2017.

SILVA, F. I. da. **Analisando o processo de leitura da uma possível escrita da língua brasileira de sinais: SIGNWRITING**. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2009.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting**: Língua de Sinais no papel e no computador. Porto Alegre: UFRGS, CINTED, PGIE, 2005.

WANDERLY, D. C. **A leitura de escrita de sinais de forma processual e lúdica**. 1 ed. Curitiba – Editora Prismas, 2015.



**A DESQUALIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Fábio Mansano de Mello¹
Ana Elizabeth Santos Alves²

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior (IES) privadas incorporam o modelo flexível de acumulação e o professor assiste a precarização crescente do seu trabalho por meio de contratos trabalhistas autônomos, temporários ou informais. (BRUNO, 2001; FRANÇA, 2009; CAMARGO, 2012). Apesar desse profissional não gozar de estabilidade empregatícia como um docente do ensino público, a volatilidade e a alta rotatividade do trabalho é marcante, aliada à política salarial cada vez mais achatada que compõe o cenário de sua ocupação. É exigido do trabalhador docente uma máxima produtividade e adaptabilidade das condições de trabalho (DIAS, 2006; ENGUITA, 1998; SILVA JR & SGUISSARDI, 2000). Partimos da premissa de que esse trabalhador, o docente das IES privadas, apesar das especificidades da categoria docente, é um proletário e seu trabalho está sujeito à desqualificação mediante o incremento tecnológico e à divisão do trabalho.

O objetivo central deste trabalho é apontar alguns elementos da desqualificação do trabalho docente no ensino superior privado, que está cada vez mais precarizado por meio da intensificação, rotinização e controle ao qual o mesmo é submetido pelo metabolismo do sistema do capital.

METODOLOGIA

A questão da desqualificação do trabalho que incorporamos nessa discussão

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

2 Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: ana_alves183@hotmail.com



está pautada na leitura da seção IV d'O Capital. Marx (1982a) analisa a constituição do modo especificamente capitalista de produzir, bem como as metamorfoses sofridas pelo processo de trabalho ao se subsumir ao capital: estamos tratando das reflexões do autor sobre a cooperação, manufatura e grande indústria. A ciência e a tecnologia sob a égide do capitalismo têm uma particularidade decisiva do ponto de vista da acumulação: reduzir o tempo de trabalho socialmente necessário e desqualificar o trabalhador. Tal processo tem ocorrido nas mais variadas esferas da sociedade, sejam nas empresas de ensino, nos bancos, escritórios, indústrias, etc. O desenvolvimento das técnicas acarreta, de um lado, uma minoria qualificada que ocupa as posições de comando e de outro, uma maioria de trabalhadores que executa uma atividade repetitiva devido à simplificação e universalização do trabalho.

Nessa perspectiva teórica, Braverman (1987) corrobora a concepção de que a ciência e a tecnologia, ao lado da contínua divisão do trabalho tem um papel decisivo na acumulação capitalista. Por um lado, aumenta a produtividade e a extração da mais-valia, por outro, pauperiza e desqualifica o trabalhador, que tem seu conhecimento cindido na diferenciação entre trabalho manual e intelectual. Além disso, o autor destaca que a qualificação decorrente do incremento tecnológico abrange uma minoria de trabalhadores que detém o *know-how*, um domínio sobre o processo produtivo, ao passo que a maioria executa as tarefas mais simplificadas e têm seu trabalho rigidamente controlado pela gerência científica. Braverman refuta a tendência vigente à sua época que defendia a tese de que o incremento tecnológico na produção, ao longo do século XX, exigiria uma população mais instruída, com maior nível de qualificação média; na direção oposta, afirma o autor que a qualificação do trabalhador cai tanto em níveis absolutos como relativos. Quanto maior a massa de ciência aplicada no processo produtivo, menor é o conhecimento técnico do trabalhador; quanto maior a complexidade de ciência incorporada na máquina, maior é o desconhecimento do trabalhador sobre seu funcionamento. Dessa forma,

Para o trabalhador, o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício – isto é, a combinação de conhecimento de materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para desempenho de determinado ramos da produção. O parcelamento das funções e a reconstrução da produção como um processo coletivo ou social destruíram o conceito tradicional de qualificação e inauguraram apenas um modo para domínio do processo de trabalho a ser feito: mediante e com o conhecimento científico, técnico e de engenharia do trabalho. Mas a extrema concentração desse conhecimento nas mãos da administração e suas organizações de equipes associadas fecharam essa via de acesso à população trabalhadora. O que se deixa aos trabalhadores é um conceito



reinterpretado e dolorosamente inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, “a velocidade como qualificação” etc. (BRAVERMAN, 1987, p. 375).

A despeito do caráter polêmico de suas afirmações, que fazem parte de um debate sobre a autonomia da ciência como força produtiva e a capacidade de reação da classe trabalhadora às investidas do capital, dentre outras, ficaremos com as reflexões do autor que nos possibilita pensar sobre a condição de trabalho dos docentes do ensino superior privado, especialmente: a) separação entre concepção e execução das tarefas; b) desqualificação, compreendida como a perda do conhecimento de planejar, compreender e agir sobre a produção; c) perda de controle sobre o próprio trabalho. À luz do materialismo histórico buscamos analisar as conexões entre a desqualificação do trabalho docente e sua materialização na precarização das condições de trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A desqualificação, segundo Contreras (2002), diz respeito à organização cada vez mais pontual dos currículos, das técnicas de diagnósticos e avaliação discente, das técnicas comportamentais voltadas ao controle disciplinar dos alunos, das cadernetas eletrônicas sob a responsabilidade de preenchimento do docente, dos manuais didáticos que determinam as atividades a serem realizadas, etc. Temos também a questão do controle sobre o próprio trabalho, no qual a racionalização implica a intensificação das atividades. O controle sobre o trabalho gera um estranhamento do trabalhador em relação a sua atividade, que uma vez mal remunerada, leva o docente a trabalhar em várias instituições, lecionando conteúdos diferenciados, sem tempo para pesquisa científica. O autor aponta a rotinização do trabalho como consequência dessa realidade, uma vez que impede o desenvolvimento de atividades intelectuais reflexivas e colabora com o isolamento dos sujeitos de seus pares, privando-os de trocas de experiências profissionais. A questão do controle do capital sobre a atividade docente fica aqui explícita:

No atual mundo do trabalho a face da dominação se dilui cada vez mais, quando o patrão não precisa mais estar personificado, mas, sim internalizado na ameaça constante do desemprego, da redução salarial, de punições e da subtração de direitos conquistados, gerando um clima de medo, desamparo, ansiedade e incertezas. Essa dominação vem tomando



o avanço tecnológico como um grande aliado, através do ponto eletrônico, nas câmeras instaladas nos ambientes, dos relatórios preenchidos e enviados *on-line*, do celular, etc., buscando de todas as formas o controle do trabalhador. O docente não escapa a essa conjuntura e esse texto trouxe questões do seu cotidiano, certamente, geradoras de um desconforto que vai desencadeando adoecimento psíquico e somático, conforme as circunstâncias a serem vividas (FRANÇA, 2009, p. 12).

França (2009) destaca elementos que compõem o cenário da desqualificação do trabalho docente, tais como: a) número excessivo de estudantes em sala de aula; b) participação de atividades extracurriculares sem remuneração; c) professores que não têm na docência sua atividade principal. d) o caráter dúbio da titulação docente, pois a empresa escolar exige os títulos para garantir a aprovação, reconhecimento e credenciamento de seus cursos, e por outro lado, docentes que precisam “esconder” seus diplomas porque são qualificados demais para o mercado. e) nivelamento por baixo do ensino devido ao nível qualitativo educacional dos alunos das IES privadas que, teoricamente, é inferior aos dos alunos das IES públicas.

Uma face da desqualificação do trabalho docente – a sua precarização – está materializada no produtivismo acadêmico. Trein e Rodrigues (2011, p. 780) apontam que esse fenômeno se traduz na concorrência entre os professores pesquisadores no que tange os editais, na necessidade de garantir a produtividade acadêmica – cada vez mais quantificada pelos órgãos governamentais – e concluem que “o *produtivismo* é o fantasma-fetichismo que assombra/seduz, com promessas e ameaças, a academia”. Bosi (2007) estabelece uma crítica a esse modelo de produção científica atrelada à lógica fabril, que desfigura a natureza do trabalho docente e da pesquisa científica, no momento que impõe novo padrão de financiamento da ciência – atrelado aos ditames do capital – e uma racionalidade individualista que interfere, não raro, na saúde física e mental dos profissionais. Amorim (2009) ressalta o caráter tarefeiro do docente, que está mais ligado ao ato de transmitir informações e conteúdos do que elaborar estratégias de produção do conhecimento:

Apesar de o professor ter consciência dos pontos negativos da universidade privada e saber que isso afeta as suas práticas de trabalho, ele não sabe como isso acontece de maneira objetiva. O professor não tem tempo para muitas reflexões, carrega no dia a dia as suas frustrações. Ele ensina na universidade, sem ter formação adequada para isso, para pessoas que não têm formação adequada para receber os ensinamentos relativos ao terceiro grau, não tem incentivo para completar a sua formação, não faz pesquisa, enfim, tem o seu trabalho precarizado de todas as formas



(AMORIM, 2009, p. 18).

CONCLUSÕES

Verificamos que o processo de desqualificação do trabalho docente limita cada vez mais o trabalhador em suas atividades e se apresenta de inúmeras formas, seja materializado nos tipos de contrato de trabalho, seja na questão salarial, seja na diversidade de tarefas que o docente desempenha, até o estrito controle exercido indiretamente pelo produtivismo acadêmico. Esse profissional é cada vez mais um auleiro, um tarefeiro que cumpre seu horário e atua não raro em várias instituições, o que denota rotinização/intensificação do trabalho, o que nos leva a refletir sobre a natureza desse trabalho, que se identifica cada vez menos com o trabalho intelectual.

Palavras-chave: Desqualificação. Precarização. Trabalho docente.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Eliana de Paula Silva. A docência na universidade privada: entre o trabalho e o emprego. In: **Revista Trabalho & Educação**. Vol. 18, nº 2, mai/ago 2009.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRUNO, Lucia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48, set-dez. 2011.

CAMARGO, Luís Fernando de Freitas. A condição do professor do ensino superior privado: características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho. **Tese de Doutorado** – Programa de Pós-



Graduação em Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2012.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, Adelino José de Carvalho. O ensino superior privado em Uberlândia: precarização do trabalho docente. **Dissertação de Mestrado** - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Uberlândia. 2006.

ENGUITA, Mariano Fernández. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Revista Teoria & Educação**, v. 4, p. 41-61, 1991.

FRANÇA, Polyana Imolesi Silveira de. A precarização do trabalho docente no ensino superior: o processo de mercantilização da educação e a desprofissionalização docente. Publicado nos **Anais do VIII Seminário de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil**. Unicamp, Campinas, julho de 2009.

Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/PrMv7PRq.pdf>. Acesso em 02/09/2013.

MARX, Karl. O capital, vol. I. In: **Os Economistas**. São Paulo: Abril Cultural, 1982a.

_____. O capital, vol. I, tomo II. In: **Os Economistas**. São Paulo: Abril Cultural, 1982b.

SILVA JR, João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, Valdemar (org). **Educação Superior – velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 16, n. 48, set.-dez. 2011.



**ESCREVER O QUÊ? QUESTÃO NORTEADORA PARA A CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS PARA ALUNOS E PROFESSORES NAS AULAS DE REDAÇÃO**

Fabília Laurena Sales de Souza¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho se norteia na problematização de um questionamento que até hoje está latente entre os alunos sobre a disciplina de Redação: *Escrever o quê?* Em primeira instância, poderíamos nos pautar na falta de organização das ideias e baixo desenvolvimento argumentativo das reflexões críticas exigidas em muitas temáticas pelos docentes para com o seu alunado; e logo após, as problemáticas que permeiam no campo da forma/estética, a estrutura, que induzem os discentes a uma sensação constante de frustração, principalmente quando as produções textuais se concentram no campo argumentativo, dentre elas, o gênero textual Dissertação- argumentativa. Um gênero condicionado ao âmbito escolar, que ao longo dos anos foi obtendo um caráter classificatório e eliminatório na progressão educacional dos alunos, tornando-se, de modo geral, o “bicho papão” do corpo discente nacional.

Outro ponto importante está na compreensão de que o ato de escrever é a última etapa da produção textual, como também não pode ser a única forma de construção textual, já que os textos produzidos oralmente, ou por imagens, entre outros, dotam do mesmo grau de sentido e significados para os discentes. Assim, para os nossos alunos se tornarem excelentes escritores e leitores são necessários dar-lhes **liberdade e autonomia**, possibilitando a voz singular e social que cada discente enquanto sujeito representativo detém.

E por fim, mas de maneira alguma menos relevante, o desenvolvimento do senso crítico por meio da superestrutura argumentativa, permite que “[...] o exercício da plena cidadania depende de uma boa formação que amplie a capacidade das pessoas de interpretar, criticamente, o que leem nas diferentes mensagens e textos que circulam na sociedade [...]” (EMEDIATO, 2016, p.143).

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Letras Modernas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB.



Logo, a criticidade construída ao longo das aulas de Redação por meio de temáticas das quais as marcas ideológicas, hipertextos, políticas linguísticas estão intrinsecamente interligadas, advém dos *insumossociais* que são internalizados pelos discentes a partir das correlações, *insights* que estes sujeitos produzem, mediados, claro, por outros sujeitos, que no espaço da sala de aula, é o professor.

Todavia, Emediato alega que trabalhar a argumentação nas escolas tem sido um notório problema devido ao fato de que, no Brasil, há uma fraca tradição de estudos sobre a argumentação. E acrescenta que “o problema maior se situa na prática do pensamento crítico e na apreensão dos aspectos discursivos, retóricos e lógicos capazes de dar conta de sua expressão” (2016, p. 144).

METODOLOGIA

Adentrar no mundo das dissertações- argumentativas, conhecidas, *grosso modo*, como redações, devido ao seu caráter classificatório e eliminatório é divagar, antes de tudo, na (re)construção desse gênero, retirando-o primeiramente como essência da disciplina em sua forma e conteúdo. Contrapondo a isso, a escrita deve ser entendida como espaço de produção textual, assim como, “a sala de aula é uma instância de produção e apropriação de conhecimentos” (SOUZA, 2009, p. 99), na qual a aula é um lugar de definição de papéis institucionais de professores e alunos, revelando-se as marcas ideológicas, políticas e de subjetividade que este espaço propicia e lhe é intrínseco. Como também, na visão bakhtiniana, a sala de aula é um fenômeno social, e, por isso, que as práticas de escrita devem ser contextualizadas.

Seguindo por esse viés, os textos argumentativos se tornam bastante complexos, pois são neles que os alunos tendem a vivenciar na prática e explicitamente o ser social, político e ideológico que ele representa, a partir de seu olhar para si e para o outro como um sujeito de linguagem. Compelindo a argumentação:

[...] um dispositivo de enunciação complexo, e não apenas a aprendizagem de tipologias de argumentos que possam ser usadas ou identificadas em algumas situações. A argumentação deve estar no centro de um dispositivo dialógico” (EMEDIATO, 2016, p.157).

Nesse ínterim, a argumentação se realiza por meio da instauração do discurso



polêmico, passível de troca, negociação e sentidos da linguagem. A autora Orlandi (1987) esclarece:

[professor] uma maneira de se colocar de forma polêmica é constituir seu discurso de maneira a expor-se o efeito de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como sujeito. Isto é, é deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte [...] (ORLANDI, 1987, p.33)

Notemos que antes do ato de escrever uma dissertação- argumentativa, como quaisquer outros textos, o pensamento crítico instaurado nos discursos polêmicos deve ser a premissa e a essência das produções textuais, pois, a partir daí o aluno irá (re) construir sentidos e significados que lhes darão a compreensão e confiança do que é lhe proposto a produzir seja na escrita, na oralidade e/ou nas imagens.

Em consonância com esta ideia, Emediato (2016) ressalta que:

O pensamento crítico se harmoniza com uma concepção da argumentação em que os sujeitos se instalam em posições dialéticas e dialógicas de refutação, buscando os argumentos e os contra- argumentos indispensáveis à sua justificação (p.158)

Percebemos assim que a dissertação- argumentativa enquanto conteúdo deve ser constituída por uma bagagem de insumos, correlações e vivências sociais contextualizadas, possibilitando o uso pelos alunos das modalizações e estrutura dissertativa que a forma lhes impõe em sua prática, proporcionando aulas de produções textuais interativas, dialéticas e dialógicas que:

coloquem em funcionamento as diferentes competências envolvidas na expressão do pensamento crítico, levando o aluno a perceber que um texto, antes de ser um conjunto de informações (ou de verdades) é um conjunto de opiniões explícitas ou possíveis, com fundamentos mais ou menos relevantes, expressos em uma forma lógica e linguística. (EMEDIATO, 2016, p.162)

Ao analisar um livro que tem como proposta o “Como se faz um texto: a construção da dissertação- argumentativa”, de Antônio Carlos Xavier (2016), teve em suas primeiras páginas a exposição e explicitação de todas as questões estruturais de um texto dissertativo, desde a paragrafação até as estratégias de como se escrever um bom texto. Por sinal este



era o objetivo central da obra.

Contudo, no momento que foi direcionado a uma interpretação textual, intitulada “Reflexão Prática sobre a linguagem”, baseando-se na análise da dissertação “O jovem em seu tempo”, de autoria não revelada, foi proposto os seguintes questionamentos:

1. A dissertação “O jovem em seu tempo” pode ser um texto. Por quê? Justifique.
2. O que caracteriza esse texto como uma dissertação- argumentativa?
3. Qual a tese central defendida pelo autor? Reescreva-a com suas palavras?
4. Os parágrafos 2 e 3 apresentam argumentos distintos e quase contraditórios entre si. Sintetize-os nas linhas abaixo.
5. Essa dissertação apresenta indícios de autoria? Aponte, pelo menos, duas passagens do texto que demonstram a tão desejada originalidade na abordagem de um tema.

Quadro 1: Baseado na atividade da página 18, da obra “Como se faz um texto: a construção da dissertação-argumentativa”

Fonte: Antônio Carlos Xavier, 2016

Em circunstância alguma estas questões poderiam ser levantadas, já que a sugestão era refletir sobre a linguagem. Entretanto, é notório que antes do aluno/leitor se debruçar na estrutura, há algo de muito mais valioso texto, tais como *“O jovem em seu tempo” aborda qual temática? Em qual momento do texto, você enquanto leitor se identifica em meio à problematização de cunho social levantada pelo autor? Houve algum momento que você refutaria ou manteria concordância? Justifique.*

Vejamos que o texto em seu processo de leitura se perdeu em grande parte quando pontos relevantes foram descartados em prol de uma estrutura. Sendo que se o aluno/leitor, inicialmente, não permear por um viés de fato reflexivo, dificilmente ele se sentirá seguro em responder questões que se concentram na estrutura textual. Logo, nos deparamos com um grande problema do ato de escrever e da leitura: na escola, não se escreve o que pensa, mas o que acham que devemos pensar e escrever.

Quando direcionamos o nosso aluno a um descarte do que ele construiu em seu processo de interlocução, restringido a um propósito de conceituação e características do conteúdo abordado, estamos desmerecendo o encontro do leitor para com o texto. Segundo Barreto (2009), “[...] ler é uma atividade que se insere no interior de um projeto; por isso, a leitura é, por natureza, flexível, múltipla, diversa, sem uma hierarquia pré-estabelecida que defina uma leitura melhor do que as outras” (p. 117). E o mais alarmante neste processo foia perda sensível da voz do aluno, da voz do leitor, sobressaindo um



discurso autoritário ao invés do polêmico.

CONCLUSÕES

Mediante as problematizações realizadas a partir da pergunta “Escrever o quê?”, perpassamos por entraves atenuantes e discorremos sobre estratégias que podem nortear o nosso trabalho ao ministrar a disciplina de Redação. Todavia, respaldar o ato de escrever por meio da amplitude que esta ação requer tanto dos docentes quanto dos discentes é o caminho.

Não podemos aceitar um bom escritor e/ou uma boa escrita como fator de *statuse* distinção social, quando isso acontece é a concretização do fracasso do Sistema Educacional de um país. A leitura e a escrita nos apoderam, nos constituem, nos corrompem, no direcionam, porque somos seres *da* e *na* linguagem!

Logo, vamos sim nos deter a forma, a estrutura, mas em nenhuma instância podemos desviar do que nos dar sentido e significado.

Palavras-chave: Educação. Dissertação- argumentativa. Argumentação.

REFERÊNCIAS

BARRETO, D. A. B. Os professores de português e a leitura: uma relação necessária. In: _____; SOUZA, E. M. F.; CRUZ, G. F. (Org.). **Linguagem e Ensino:** reflexão nas aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2009, p. 113-124.

EMEDIATO, W. Aspectos lógicos, críticos e linguísticos do ensino da leitura e da escrita. In: _____; CAMPOS, L.; MEIRA, V. (Org.). **Teorias linguísticas e aulas de português.** Salvador: Eduneb, 2016, p. 143-176.

MODL, F. C.; BIAVATI, N.D. F.; SOUZA, E. M. F. A noção de gênero e(em) gestos de transposição didática. In: _____; CAMPOS, L.; MEIRA, V. (Org.). **Teorias linguísticas e**



aulas de português. Salvador: Eduneb, 2016, p. 177- 192.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e o seu funcionamento. As formas do discurso.**
Campinas: Pontes, 1987.

PICARD, G. **Todo mundo devia escrever. A escrita como disciplina de pensamento.**
São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOUZA, E. M. F. A aula de Português como instância de produção e de circulação de conhecimentos linguísticos e não linguísticos. IN: _____; SOUZA, E. M. F.; CRUZ, G. F. (Org.). **Linguagem e Ensino: reflexão nas aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa.** Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2009, p. 97- 112.

XAVIER, A. C. **Como se faz um texto. A construção da dissertação- argumentativa.**
Cantaduva, SP: Editora Respel, 2016.



**AMÉRICA LATINA E LUTA DE CLASSE: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Fátima Moraes Garcia¹

INTRODUÇÃO

Para a realização deste estudo, em sua integralidade, busquei compreender as mediações presentes entre os processos históricos da classe trabalhadora geral/CTG, da classe trabalhadora do campo/CTC e da classe burguesa na América Latina. Sendo que, nesta síntese o destaque está em Florestan Fernandes (2005, 2008, 2009), em torno de suas contribuições marxistas para estudos da América Latina e Luta de Classe, em que no limite deste texto apresento reflexões sintéticas e, ao mesmo tempo, indicativas das bibliografias utilizadas como aportes do embasamento metodológico e teórico-reflexivo do estudo.

METODOLOGIA

Os aspectos metodológicos do estudo foram fundamentos em Marx (2004) e Cheptulin (2004) para a fundamentação do método do Materialismo Histórico Dialético e outros elementos vinculados a conceitos e categorias em Garcia (2012), conforme estas definições:

1. *As relações de produção* regulam tanto a distribuição dos meios de produção e dos produtos quanto a apropriação dessa distribuição e do trabalho. Elas expressam as formas sociais de organização voltadas para a produção. Os fatores decorrentes dessas relações resultam em uma divisão no interior das sociedades;

2. *O modo de produção* constitui a base do regime social e determina o seu caráter e

¹ Professora Titular na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Coordenadora da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo - GEPEC/CNPQ. Professora e orientadora no Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB e no Mestrado Acadêmico em Ensino Básico da UESB. Endereço eletrônico: fmg.2009@hotmail.com



determina a forma de organização da sociedade. Confirma-se por essa relação que a base econômica (infra-estrutura econômica) acaba por determinar a superestrutura jurídica-política e ideológica de uma sociedade;

3. As *classes como grandes grupos sociais e o trabalho* que se diferenciam entre si pelo lugar que ocupam em um sistema de produção social, ou seja, pelas relações em que se encontram com respeito aos meios de produção, assim como pelo papel que desempenham na organização social do trabalho e conseqüentemente pelo modo e a proporção em que recebem a parte da riqueza social;

Estes fundamentos colaboram para delinear as categorias mais gerais que compõem as análises teóricas decorrentes dos processos históricos da classe trabalhadora geral/CTG, da classe trabalhadora do campo/CTC e da classe burguesa na América Latina, e de forma específica no Brasil. E assim situar as contribuições marxistas de Florestan Fernandes para análises históricas e sociais sobre as mediações entre CTG e CTC.

O MARXISMO NA AMÉRICA LATINA E FLORESTAN FERNANDES: ENTRE O DIVERSO SE ENCONTRA O COMUM?

Para uma compreensão mais sintética sobre o tema apresento aqui alguns recortes do estudo de Neto (2012) sobre “Nota sobre o marxismo na América Latina”, com o objetivo de situar o enfoque teórico que estou me reportando para explicitar o contexto histórico [que aqui aparece de forma breve²] que oferece condições para a compreensão dos estudos de Florestan Fernandes.

De acordo com Neto (2012) as ideias de Marx e Engels chegam à América Latina no final do século XIX, a partir de imigrantes europeus, sobretudo italianos e espanhóis de inspiração anarquista e/ou de grupos socialistas.

A pergunta “*entre o diverso se encontra o comum?*” vai ao encontro das explicações de Neto (2012) ao tratar da identidade da América Latina, apresentando inicialmente estas constatações: Ao longo do século XX, a América Latina registrou experiências políticas muito peculiares, que a marcaram profunda e diversamente: grandes insurreições antioligárquicas, vitoriosas ou não (México, 1910; El Salvador, 1932; Bolívia, 1952), intentos mais ou menos exitosos de modernização social sob regimes ditatoriais (no

2 Estudos mais detalhados estão em organizados no tema: Pensamento marxista na América Latina.



Brasil, Vargas, 1930/1945, e, na Argentina, Perón, 1946-1955), guerra civil (Costa Rica, 1948), processos revolucionários que se orientaram ao socialismo, vitoriosos ou não, contra a ordem ou no interior da ordem (Cuba, 1959; Nicarágua, 1979; Chile, 1970- 1973), lutas guerrilheiras (em praticamente todo o subcontinente, nos anos 1960) que até hoje persistem (Colômbia), breves episódios democratizantes envolvendo as Forças Armadas (Peru, 1968; Bolívia, 1971), longas ditaduras extremamente corruptas (no Paraguai, 1954-1989, na Nicarágua dos Somoza, intermitentemente entre os anos 1930 e 1979, e no Haiti dos Duvalier, 1964-1986) e, enfim, as ditaduras do grande capital erguidas no Cone Sul sob a égide da “doutrina de segurança nacional” (Brasil, Chile, Uruguai e Argentina) entre 1964 e 1976, cujas crises diferenciadas culminaram, nos anos 1980, em movimentos de democratização muito particulares.

Quando a análise parte para o que daria ou não identidade (ou unidade) a América Latina como um todo, logo se pensa nas grandes diferenças culturais que foram construídas neste solo, como defende Báez (2010) nos conduzindo para análises desde as raízes Maias e Astecas. Neto (2012) vai dizer que é compreensível, pois, que uma efetiva unidade latino-americana só possa ser pensada como não identitária, como unidade do diverso. E por esta explicação ao pensar no que daria uma unidade no campo dos estudos marxianos na América Latina, também indica a necessidade de compreender o diverso em relação a prática social que lhe dá concretude:

Esta unidade latino-americana é um processo em construção, que possui como base objetiva o fato de as massas trabalhadoras do subcontinente terem os mesmos inimigos: o imperialismo (especial, mas não exclusivamente, o norte-americano) e as classes dominantes nativas, a ele associadas. E é, portanto, compreensível que não se possa falar sem mais de um “marxismo latino-americano”: desde os anos 1920, o desenvolvimento do marxismo (e das organizações políticas nele inspiradas) na América Latina foi e continua sendo, na entrada do século XXI, largamente diferenciado, diferenciação que não elude traços e elementos comuns (NETO, 2012, pg. 02).

É diante do avanço do pensamento marxista na América latina e ao mesmo tempo do movimento contra o Stalinismo, primeiras décadas do século XX, que mais adiante, como explica Neto (2012) pelo fenômeno próprio dos anos 1960, seja pela abertura da universidade latino-americana às demandas políticas da época, seja pela gravitação posta pela renovação do marxismo que então tinha curso, encontra-se uma relação positiva entre as ciências sociais acadêmicas e o pensamento marxista. O que então faz emergir a chamada “sociologia crítica”, que para Neto (2004, 2012) seus frutos são perceptíveis até



hoje em vários países latino-americanos.

Por este percurso, da sociologia crítica e do movimento marxista, segundo Neto (2012) três cientistas sociais se destacaram: O brasileiro *Florestan Fernandes* (1920-1995) que pela larga bibliografia a incidência do marxismo se faz sentir após 1968 com as obras: *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*, 1968; *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*, 1973; *A revolução burguesa no Brasil*, 1975; O mexicano *Pablo González Casanova* (1922), autor de *Sociología de la explotación* (1969), *Medio siglo de historia de América Latina* (1978) e *Imperialismo y liberación en América Latina* (1983); O peruano *Anibal Quijano* (1928), grande estudioso de J. C. Mariátegui, entre outros estudos relevantes como: *Nacionalismo y capitalismo en Perú* (1971) e *Imperialismo y marginalidad en América Latina* (1977). Outro nome que se destaca para Neto (s/d) nesta tradição é o Octavio Ianni (1926-2004), discípulo de Florestan Fernandes e escritor de: *Imperialismo na América Latina* (1974), *A formação do Estado populista na América Latina* (1975) e *A ditadura do grande capital* (1981), entre outras importantes obras.

Com o colapso do “socialismo real” - Polônia, 1981; a queda do Muro, 1989; a extinção da União Soviética, 1991 - sofreria o marxismo seus impactos, gerando movimentos contrários a este pensamento. Aqui na América Latina, nesse mesmo período se registra a restauração democrática nos países do subcontinente até então submetidos a regimes ditatoriais, o que, portanto, favoreceu o desenvolvimento da reflexão marxista, mas não de forma plena, devido influências vindas de acontecimento que emergiam na Europa. Explica Neto (2012) que os grandes partidos comunistas do Ocidente ao se desmantelarem corroboraram para que os partidos comunistas latino-americanos experimentassem também graves crises, a exemplo do Brasil, Argentina e México, ainda que seguidas de processos de refundação.

Entre outras conclusões Neto (2012) vai afirmar que, na trajetória da América Latina, para os pensadores marxistas, são anos, simultaneamente, de resistência e avanço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo, na íntegra, aponta que Florestan Fernandes está entre os principais percussores das ideias marxistas no Brasil, no período que se inicia na década de 40 (quando adere ao Partido Socialista Revolucionário/PSR) percorrendo o período da ditadura militar até a década de 90. Oliveira (2010) corrobora para a confirmação desse



percurso intelectual e militante de Florestan Fernandes ao trazer esta reflexão:

Essa adesão apaixonada à razão científica (ou melhor, às potencialidades de se utilizar o conhecimento científico para a galvanização dos elementos dinâmicos de transformação social), no período de sua formação intelectual, tem como pano de fundo uma luta clandestina contra o Estado Novo, quando passa a tomar contato mais profundo com o marxismo. (OLIVEIRA, 2010, pg. 26)³

O que torna ainda mais interessante a aproximação com as obras de Florestan esta em compreender exatamente a forma (talvez peculiar) com que ele apresenta suas argumentações sob a égide da ciência marxista, de forma que elabora estudos apontando para as contradições de um processo revolucionário observando tanto a movimentação da classe burguesa como da classe trabalhadora da América Latina. Seria Florestan a principal ponte do marxismo científico, por meio de seus estudos e militância, com outros estudiosos marxistas e revolucionários da América Latina do século XX, e em especial para explicar o atual fenômeno social da classe trabalhadora do campo? Portanto, se explicita a necessidade de buscar subsídios teóricos com base no Materialismo Histórico Dialético/ MHD para, assim, aprofundar a compreensão e apreensão dos engendramentos existentes entre os estudos de Florestan Fernandes, suas abordagens e os processos históricos que hoje definem um quadro epistemológico e prático para Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista**. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 2004.

BÁEZ, Fernando. **A história da destruição cultural da América: da conquista à globalização**/Fernando Baéz; Léo Schlaman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Prefácio: José de Souza Martins. 5ª Ed., São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de Cascos e subdesenvolvimento**. Apresentação de Paul Singer. 5ª Ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

3 *Estado Novo: período em que Getúlio Vargas governou o Brasil de 1937 a 1945.*



FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** Apresentação de Ricardo Antunes. 4^a Ed. rev. São Paulo: Global, 2009.

GARCIA, Fátima Moraes. *A educação do campo para os povos do campo: das contradições capitalistas às possibilidades de superar a educação rural.* In. **Estado, Políticas e Capitalismo: múltiplas interpretações.** Org.: Almeida, J. R. M. & Santos, J. D. F. dos. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

NETO, José, Paulo. **Marxismo impenitente:** contribuição á história das idéias marxistas. São Paulo; Ed. Cortez, 2004.

_____. **Nota sobre o marxismo na América Latina.** Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/07/O-marxismo-na-America-Latina-JP-Netto.pdf>.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo. 2004.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA NA MESORREGIÃO DO CENTRO SUL
DA BAHIA. HISTÓRICO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE**

Ferdinand Martins da Silva¹
Wagner Duarte José²

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos um recorte da pesquisa desenvolvida no âmbito de um curso de doutorado realizado junto a Universidad Nacional del Litoral (UNL), localizada na cidade de Santa Fé, na Argentina, cujo objetivo consiste no estudo das condições subjetivas e objetivas de trabalho dos professores de física atuantes nas escolas públicas da Mesorregião do Centro Sul da Bahia,³ levando em consideração os seus aspectos históricos, a formação acadêmica e profissional, o contexto escolar e as possibilidades existentes com vistas à superação do problema que permeia o ensino de física no Brasil e particularmente nas escolas da região. Em estudo desenvolvido por Silva, Correia, Souza Silva e Meira (2004) sobre a prática pedagógica dos professores de física em Vitória da Conquista constatou-se que poucos professores possuíam uma formação específica em física; a maioria deles utilizava o livro didático e a aula expositiva como balizadores da sua prática pedagógica, além da inexistência de laboratórios didáticos de física nas escolas. Com o intuito de aprofundarmos a investigação dessas questões, julgamos que seria relevante analisar os fatores que interferem na atuação dos professores de física da educação básica de uma forma mais abrangente, com a ampliação do universo pesquisado, visando obter resultados que problematizem alternativas para a melhoria das condições de trabalho desses professores e consequentemente da aprendizagem dos alunos.

1 Mestre em Ensino de Ciências (Modalidade Física e Química) pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Ensino de Física. Endereço eletrônico: ferdmartins@gmail.com

2 Doutor em Física pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: wagjose@gmail.com

3 A Mesorregião do Centro Sul da Bahia compõe-se de oito microrregiões: Boquira, Brumado, Guanambi, Itapetinga, Jequié, Livramento do Brumado, Seabra e Vitória da Conquista. A cidade de Vitória da Conquista é a mais importante de toda a mesorregião. A microrregião de Vitória da Conquista engloba 17 municípios, enquanto que a microrregião de Itapetinga possui 9 municípios.



METODOLOGIA

A pesquisa empírica desenvolvida foi durante os anos de 2013 a 2015. Para o levantamento do conjunto dos professores considerou-se as escolas públicas de ensino médio vinculadas aos Núcleos Regionais de Educação (NRE) sediados em Vitória da Conquista (NRE 20) e em Itapetinga (NRE 08).⁴ Foram pesquisadas 39 (58%) escolas das 67 nas quais consta das suas grades curriculares a disciplina *Física*.⁵ A amostra foi constituída por 75 (setenta e cinco) professores,⁶ sendo 49 do sexo masculino e 26 do sexo feminino, responsáveis pelo ensino da disciplina física nas escolas. As informações e dados foram registrados em questionários⁷ respondidos pelos professores, bem como em anotações, feitas pelo pesquisador, relativas às entrevistas informais realizadas com os gestores e coordenadores das escolas pesquisadas, as quais visaram identificar o perfil das escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a discussão dos resultados considerou-se os objetivos propostos e os dados à luz das suas manifestações diante dos temas abordados, bem como das contradições e conflitos com a realidade, tendo o *materialismo dialético* como método de análise etomando algumas de suas categorias, na relação com as categorias e subcategorias de conteúdo elencadas, conforme descrito a seguir.

FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS ASPECTOS RELACIONADOS AO SINGULAR, PARTICULAR, GERAL.

4 O NRE 20 sediado em Vitória da Conquista engloba 24 municípios enquanto que o NRE 8 com sede em Itapetinga é composto por 13, totalizando, portanto, 37 municípios. A pesquisa envolveu 15 (quinze) municípios, correspondendo a 40,5% desse total.

5 Desse total, 22 escolas estão localizadas no município de Vitória da Conquista, 3 em Itapetinga e as 14 restantes nos demais municípios.

6 Estimamos um universo de aproximadamente 130 professores atuantes nas 67 escolas existentes nos Núcleos Regionais de Educação pesquisados, ou seja, uma média de 2 professores por cada escola, sendo que a amostra representa, neste caso, aproximadamente 60% desse universo.

7 Para a tabulação dos dados dos questionários utilizamos o Programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).



Formação Inicial e Continuada do Professor de Física

A grande maioria dos pesquisados frequentou um curso de graduação, sendo que 48% (36) apresentam formação em Ciências ou em Física (*Licenciatura Curta em Ciências ou Licenciatura em Ciências – habilitação em Física ou Licenciatura em Física concluídas*), contra 40% (30) que possuem *Outras Licenciaturas Concluídas*, dentre as quais aparece majoritariamente a formação em Matemática seguida de Química, Biologia e História. Essa presença de quase 50% dos professores com uma formação em cursos da área de Ciências ou Física representa o caráter singular dessa área, ao mesmo tempo que contrasta, de forma positiva, com as situações anteriormente observadas (sobretudo durante as décadas de 70 até 90 -quando a física era ensinada por profissionais como engenheiros e arquitetos), demonstrando a sua particularidade; situação que começa a se modificar a partir da década de 2000, com a criação da licenciatura em Física, a qual encontra paralelo em outras localidades do estado e mesmo do país (MAGALHÃES e CASEMIRO, 2005; SILVA, CORREIA, SOUZA SILVA e MEIRA, 2004; ANGOTTI, 2012).

A Prática Educativa do Professor de Física

A prática educativa do professor está diretamente relacionada com a formação tanto inicial como continuada recebida, além das condições reais e concretas, no que diz respeito à infraestrutura, à gestão e à participação, com as quais ele se defronta cotidianamente no interior da escola. Observamos que a melhoria da formação específica dos professores teve implicações na sua prática docente, na medida em que lhes permitiu um maior domínio dos conteúdos ministrados e da sua participação nos processos cotidianos da escola, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico (PPP), um instrumento de definição dos objetivos da escola e de participação dos atores escolares, na definição das ações do cotidiano escolar e de implementação e adequação das legislações educacionais.

Trabalho Docente e seus aspectos relacionados à Práxis, à Contradição e à Totalidade.



As condições objetivas ou reais de trabalho com as quais se defrontam os trabalhadores no seu dia a dia interferem e condicionam as suas práticas e atuações enquanto profissionais vistos como uma totalidade; situação que se observa também no caso dos professores, em particular (BASSO, 1994; FERREIRA JÚNIOR e BITTAR, 2006; KUENZER, 1995). No estudo em questão, 51% (38) dos professores exercem a sua atividade docente em duas ou três escolas, normalmente situadas em regiões diferentes da cidade. A maioria dos professores (72%) possui uma carga horária de 40 ou 60 horas semanais, o que os obriga a trabalharem de dois a três turnos diários e, em níveis de ensino diferentes, com 56% (42) no Ensino Médio (EM) e 37% (28) no Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). A maioria destes docentes (59%) ministra aulas entre 06 e 15 turmas, compostas na sua maioria (61%) de 30 a 40 alunos, os quais apresentam deficiência de conteúdos escolares, desinteresse e indisciplina durante as aulas, segundo relatam os professores. Todos esses fatores interagem de forma dialética, constituindo uma totalidade e, quetêm uma influência direta na Práxis do professor, entendida como a junção entre os conhecimentos teóricos e a prática desenvolvida. Por outro lado, existe uma contradição se expressa no fato de que como a tendência atual do modo de produção capitalista é “explorar” cada vez mais o trabalhador, no caso o professor, na medida que se exige cada vez mais que ele domine os diferentes aspectos da sua profissão, porém, as condições de trabalho que lhe são impostas não permite que isso de fato aconteça.

A Mediação Entre as Políticas e Ações Públicas Educacionais e o Ensino de Física

Durante a década de 1990 foi aprovada uma série de legislações educacionais no Brasil advindas dos desdobramentos da Constituição de 1988 e que guardavam semelhanças com as reformas educativas ocorridas em vários países da América Latina, a exemplo de Chile e Argentina. Dentre elas destacou-se a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, incluindo o de Física. Nas décadas seguintes foram implementadas várias políticas públicas nacionais e estaduais, visando às mudanças no quadro atual da educação brasileira, incluindo a educação em ciências e, particularmente em física. Essas políticas envolvem a realização de programas de formação inicial e continuada de professores, de



valorização profissional, com a aprovação de planos de carreira e de políticas salariais, dotação de infraestrutura material nas escolas, com a aquisição de materiais didáticos, computadores, livros didáticos, tablet, dentre outros (ANGOTTI, 2012; ZANETIC, 2012). Essas ações possibilitaram avanços na formação docente, mas políticas estruturais como piso salarial e plano de carreira revelam que ainda há muito o que se fazer haja vista os salários que são pagos à maioria dos professores e as dificuldades de aprovação e mesmo a inexistência de planos de cargos em vários estados da federação.

CONCLUSÕES

Os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais de um país constituem uma totalidade histórica determinante das condições subjetivas e objetivas de trabalho das diferentes categorias de trabalhadores, a exemplo dos professores da educação básica no Brasil, as quais são fundamentais para um desempenho efetivo das atividades desses profissionais. O estudo mostrou que ainda são patentes as contradições entre as exigências postas aos professores pela realidade cotidiana e as possibilidades concretas para a superação da situação atual. Por outro lado, a presença de um percentual significativo de professores com formação em física e outras licenciaturas demonstra uma mudança neste quadro, quando comparado com períodos anteriores, bem como reforça a importância da UESB como lócus de formação. Quanto ao trabalho docente, muitas questões ainda são recorrentes como necessidade de fixação do professor em única escola (a maioria ainda trabalha em mais de uma escola), com a conseqüente redução da carga semanal de trabalho, do número de turmas e alunos atendidos, além da diversidade de conteúdos ministrados por um único professor.

Palavras-chaves: Ensino de Física. Formação de Professores. Trabalho Docente.

REFERÊNCIAS



ANGOTTI, J. A. P. (2012). Docentes Habilitados, Capacitados e a Nova CAPES. In: Garcia, N. M. D. et al. (Org.). **A pesquisa em ensino de física e a sala de aula: articulações necessárias**. São Paulo: Editora Livraria da Física.

BASSO, I. S. (1994). **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). São Paulo.

FERREIRA JÚNIOR, A. e BITTAR, M. (2006). **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Terras do Sonhar, Edições Pulsar.

KUENZER, A. Z. (1995). **A Pedagogia da Fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez.

MAGALHÃES, L. D. R. & CASIMIRO, A. P. B. S. (2005). O surgimento da escola pública no planalto da conquista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, p. 1 - 9, jun. ISSN: 1676-2584.

SILVA, F.M.; CORREIA, J. J; SOUZA SILVA, R. & MEIRA, J. P. (2004). A Formação de Professores de Física na Região Sudoeste da Bahia. In: **Programas e Resumos do IX Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**. Jaboticatubas (MG). São Paulo: SBF.

ZANETIC, J. (2012). Um Olhar Cético Sobre as Políticas e Ações Públicas Relacionadas à Educação Pública em Nosso País. In: Garcia, N. M. D. et al (org.). **A Pesquisa em Ensino de Física e a sala de aula: articulações necessárias**. São Paulo: Livraria da Física.



**PRESENÇA JESUÍTA NO SERTÃO DA BAHIA: INSTITUTO SÃO LUIZ GONZAGA –
CAETITÉ 1912-1926**

Fernanda de Oliveira Matos¹

“Foi de Caeteté que chegaram à Baía as
vozes do sertão que chamavam os jesuítas”

Joseph H Foulquier,

Caetité está entre as cidades mais antigas do interior da Bahia, se localiza na porção Sudoeste do estado, a mais de setecentos quilômetros da capital, numa região tradicionalmente conhecida como Sertão ou ainda Alto Sertão.

Devido a fatores climáticos e à presença abundante de água, entre outros aspectos, a região acabou ganhando importância, junto a isso ocorre a instalação de fazendas e o lugar se estabelece como ponto importante de pouso e abastecimento aos viajantes e tropeiros que passavam pela região, buscando alcançar o litoral da Bahia, a Região do São Francisco ou as Minas Gerais.

Ainda na primeira metade do século XVIII, famílias do Arraiá construíram uma capela em devoção à Senhora Sant’Ana e doam terras para a nova freguesia desmembrada da Matriz de Nossa Senhora de Rio de Contas, em 1754.

No início do século XIX, a freguesia de Caetité já se organizava para comprar da Coroa o título de Vila e depois de enfrentar forte oposição de Rio de Contas, foi elevada à categoria de Vila em 05 de abril de 1810, ocupando boa quantidade das terras do sudoeste da Bahia.

A Freguesia e depois Vila de Cayteté - apesar da grande distância da capital e dificuldade de comunicação - sempre teve papel atuante na vida econômica e política da província e sempre foi tida como referência entre as demais vilas da região no que se refere à civilidade e à educação.

É com estas características, de políticos influentes, de trânsito intenso, de economia

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação de Memória: Linguagem e Sociedade. Atua como professora de História - Ensino Fundamental II e na Secretaria de Educação do Município de Caetité no setor de Coordenação das Atividades de Educação Patrimonial na rede municipal e no Museu do Alto Sertão da Bahia. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil. Endereço eletrônico: fernanda.om@hotmail.com



tradicional, de religiosidade aflorada e instrução cultuada, Caetité chega ao século XX

Com o iniciar do novo século, com o sistema republicano, com as tendências positivistas de progresso, o Estado Brasileiro proibiu, desde então, qualquer tipo de parceria com qualquer grupo religioso; ao mesmo tempo em que dá liberdade de ensino - o que deixa brechas para a atuação de ordens religiosas no Brasil.

É neste contexto que os jesuítas retornam ao Brasil, à Bahia e à Caetité. O arcebispo da Bahia acolhe os jesuítas na Bahia e a pedido vigário de Caetité, solicita uma escola jesuíta na cidade e justificava seu pedido acerca da fundação da escola com base em preocupações de ordem religiosa.

Assim, em 16 de julho de 1912, é fundado o Instituto São Luiz Gonzaga em Caetité, instituição de ensino importante para o lugar mas até agora pouco estudada.

METODOLOGIA

Considerando a variedade e especificidade das fontes usadas na execução dessa pesquisa, optou-se pela análise de conteúdo compreendendo-a como:

Uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, p. 08, 1999).

Nesta perspectiva foi feita uma revisão bibliográfica para aprofundamento teórico considerando estudiosos e pesquisadores da História, da Educação e da Religiosidade no Brasil e a catalogação das fontes primárias. Depois do acesso às fontes, o processo da análise de conteúdo, foi executado em cinco etapas: Preparação das informações; Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; Categorização ou classificação das unidades em categorias; Descrição; Interpretação. (MORAIS, p. 12, 1999)

RESULTADOS E DISCUSSÕES



O colégio para meninos intitulado São Luiz Gonzaga abriu suas portas em 16 de junho de 1912 com cinco padres, neste caso professores. Segundo Madureira (1929), pelas suas limitações, as matérias de ensino se resumiam a três cursos de instrução primária e aos três primeiros anos do curso Gynasial.

Com o decorrer do tempo os padres foram organizando a escola, as condições de estadia e acomodações foram melhoradas e, à mesma proporção, quantidade de alunos foi crescendo ao longo da década.

O número de alunos aumentou consideravelmente e isso permitiu aos jesuítas dispor de maior qualidade em relação aos trabalhos escolares, à estrutura física e ao seu próprio sustento.

O Pe. Antônio Gonçalves, em suas cartas, faz uma avaliação dos trabalhos da escola a partir do resultado do ano letivo de 1915.

O anno correu bem, graças a Deus, e os exames foram bons, ainda que houve algumas reprovações, o que não fez nada mal à fama do colégio, antes pelo contrário, pois o systema cá no Brazil é aprovar toda a gente com distinção, ainda que não saibam nada. (GONÇALVES, 1915 apud AZEVEDO, 1986, p.44)

A partir dos resultados dos primeiros anos de funcionamento, pode-se observar a necessidade de melhoramentos nas estruturas do prédio e das acomodações do internato.

Ele ainda descreve a boa vontade dos alunos em relação à prática religiosa, o que foi sendo construído a partir da característica mais marcante da Companhia de Jesus – a ação missionária. Enquanto alguns padres e irmãos ficavam no colégio responsabilizando-se pelas atividades educacionais, os outros saíam em missão pelo sertão com intuito de fazer-se expandir a fé católica e tornar o Instituto São Luiz Gonzaga mais conhecido entre os sertanejos.

Eram objetivos dessas missões, aproximar os sertanejos de Deus e da religião católica a partir da “distribuição” dos sacramentos básicos da Igreja – o batismo e o casamento religioso – e de práticas de arrependimento – a confissão.

Em relação à formação educacional oferecida pela escola, é sabido que ela seguia os preceitos e os objetivos da Educação Inaciana que visava uma “Educação de excelência” e a formação de líderes.

Para a Companhia, a busca pela excelência se dá num contexto amplo de “excelência humana” determinada pelas circunstâncias de lugares e pessoas, pautada na formação integral do indivíduo dentro da comunidade humana, sem esquecer a dimensão religiosa



que perpassa toda a educação e o diálogo entre a fé e a cultura.

O Jornal A PENNA, periódico da cidade, traz também algumas informações sobre o cotidiano da escola como a abertura e encerramento das aulas, premiações, resultados finais, como também sobre o currículo do Instituto, discriminando, por exemplo, os componentes que eram trabalhados, suas respectivas cargas horárias, nos dando uma ideia do funcionamento dos cursos oferecidos e suas prioridades pedagógicas. Ficou muito visível a preocupação da escola com a área das Ciências Humanas e das Linguagens. Os alunos estudavam duas línguas estrangeiras a partir do 1º ano ginásial, e apesar de não se fazerem ausentes, as ciências exatas tinham carga horária bem menor.

Quanto aos métodos de ensino, tinham características do Ensino Intuitivo e da Rátió Studiorum – Plano de Ensino e de conduta da Ordem Jesuíta

É bem provável que, pelas necessidades e particularidades do Colégio de Caetité, muitos desses métodos tenham sido readaptados à realidade local. Entre as práticas tradicionais da Rátió Studiorum, está a premiação e o estímulo aos melhores alunos ao fim de cada período letivo; este era sem dúvidas momento de solenidade para os alunos, suas famílias, para os padres e para a comunidade, dado a sua importância, sempre ficava registrado no jornal A PENNA

Mediante práticas como esta, a escola foi ganhando e ocupando lugar de destaque na educação local na primeira década de funcionamento. O aumento no número de alunos entre 1915 e 1920 foi bastante considerável e quando terminavam seus estudos ali seguiram para Salvador, onde continuavam estudando em colégios católicos.

Apesar do grande prestígio com que o Instituto adentra a década de 1920, ele não teria mais tantos anos de vida, “as dificuldades em mantê-lo, bem como as inúmeras e novas demandas para o pequeno contingente de jesuítas inviabilizaram a continuidade da obra, além de outros detalhes” (SOUSA, 2013, p.08).

Neste mesmo ano de 1925, a Ordem resolve fechar o Instituto e justifica a decisão à grande dificuldade de comunicação com a casa de Salvador, a dificuldade de conseguir bancas examinadoras - o que levava deficiência ao curso ginásial - e a maior necessidade apresentada por outros lugares da Região Nordeste.

Assim, a escola só funciona até o ano de 1925, mas os Jesuítas ainda ficaram em Caetité por mais um ano, período em que se dedicaram às atividades religiosas na capela de São Benedito em Caetité e às missionárias, nas outras cidades da diocese, despedindo-se de Caetité em 1926. Daqui eles se dispersaram entre os colégios maiores como o Antônio Vieira de Salvador e Manoel da Nobrega no Recife, que mais tarde, também, criariam uma faculdade, que se transformaria numa universidade, dando a parecer que, como os padres



professores do São Luiz de Caetité eram muito bons, seriam melhor aproveitados nestes colégios de grande porte das capitais.

CONCLUSÕES

Apesar de ter tido uma vida muito curta, o Instituto São Luiz Gonzaga, deixou em Caetité muitas sementes que germinaram cresceram e deram frutos. Entre os alunos que passaram por essa escola saíram muitos intelectuais, professores, lideranças políticas da região e profissionais liberais, dentre estes não podemos deixar de falar de Anísio Teixeira, que por muito pouco não segue a vida religiosa na própria Companhia de Jesus, mas deixou para a Bahia e para o Brasil boas ideias e iniciativas no que diz respeito a uma educação laica, gratuita e para todos.

Palavras-chave: História. História da Educação. Educação Religiosa. Jesuíta.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ferdinand. **A Missão Portuguesa da Companhia de Jesus no Nordeste (1911 - 1936)**. Recife, Fundação Antonio dos Santos Abranches-FASA, 1986.

Cartas do Padre Antônio Gonçalves, S. J. ao Padre Sócio. Caetité, 05 de fevereiro de 1915. Cartas Edificantes. Vol.06

FOULQUIER, Joseph H. S. J. Jesuítas no Norte. **Segunda entrada da Companhia de Jesus 1911 - 1940**. Baía: 1940

Jornal A PENNA, 28 de fevereiro de 1913. Disponível no Arquivo de Caetité

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de e SANTANA, Elizabete Conceição - O retorno dos Jesuítas ao Brasil: a República e a Educação na Bahia. in Cavalcante, Maria Juraci, Holanda, Patrícia Helena Carvalho, (orgs). **História da Educação: República, Escola e Religião**. Ed. UFC, Fortaleza, 2012. p. 245 a 292



MADUREIRA, I. M. de, S. J. **A liberdade dos índios. A Companhia de Jesus. Sua pedagogia e seus resultados.** Rio de Janeiro: Imp. Nacional, 1929.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. Cartas, Histórias e Educação Jesuítica: Apontamentos sobre os Primeiros Anos do Colégio Nóbrega (1917-1920). In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; ARAUJO, José Edvar Costa de. (Org.). **História da Educação:** República, Escola e Religião. Fortaleza: Edições UFC, 2012, v. 1, p. 293-306.



**AS COTAS RACIAIS, AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A MERITOCRACIA NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB**

Fernanda Dione Sales de Souza¹
Janyne Barbosa de Souza²

INTRODUÇÃO

O estudo exposto analisou a realidade da aceitação dos aspectos intelectuais e cognitivos dos cotistas negros da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista-BA, no ano de 2016. Este estudo propôs uma investigação das cotas raciais na UESB desde 2008 até os dias atuais. Diante do panorama da formação histórica social do Brasil, é compreensível que o lema da inclusão social e educacional das classes desprivilegiadas brasileiras tenha se tornado uma máxima nas discussões políticas e sociais praticadas nas instâncias acadêmicas e midiáticas. (JESUS, 2013). O ingresso das minorias nas instituições de ensino superior no Brasil se tornou uma preocupação privilegiada pelo Estado e pelas instituições públicas de ensino superior, em detrimento da preocupação com as condições de permanência e aceitação de tais minorias ao longo da realização dos cursos de graduação. Verifica-se que há um discurso preconceituoso no meio acadêmico que evidencia que o sistema de cotas facilita o acesso dos negros no ensino superior, em detrimento da devida importância a ser dada ao mérito intelectual no vestibular. A valorização do mérito e a exigência de maneira exacerbada aos cotistas negros inseridos nas universidades públicas, é uma constante no discurso de muitos no meio acadêmico e social, sobretudo, na seleção do vestibular. Costumeiramente afirma-se que os discentes cotistas escrevem mal e formulam mal as ideias. Que carregam as deficiências intelectuais e cognitivas oriundas das mazelas da educação básica pública, as quais, tais sujeitos não conseguem superar, e por esta razão, necessitam do sistema

1 Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. Especialista em Ensino de Geografia do Brasil e Educação e Diversidade Étnico Cultural. Endereço eletrônico: nandadione@hotmail.com

2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação e Diversidade Étnico Cultural, Professora da Rede Municipal de Ensino de Ipiaú. Endereço eletrônico: jany462@yahoo.com.br



de cotas³ ou de ações afirmativas para garanti-los o ingresso nos cursos superiores das instituições públicas. A meritocracia ignora as deficiências do Estado em oportunizar de maneira igualitária, gratuita e de qualidade a educação escolar e acadêmica a grande parte da população desprivilegiada socioeconomicamente, bem como aos negros, índios e deficientes no Brasil. A vinculação errônea de que as ações afirmativas são criadas para atenderem a falta da capacidade intelectual e cognitiva das minorias, isenta ao menos no discurso, a responsabilidade do Estado e de outras instituições, pela oferta de oportunidade ou de condições adequadas para que os sujeitos exerçam plenamente sua cidadania e o ingresso igualitário ao mercado de trabalho, assim como a uma educação pública de qualidade. Por tais afirmações entendeu-se que este estudo insita um relevante questionamento sobre quais seriam as condições adequadas de aceitação das capacidades intelectuais e cognitivas dos cotistas negros na referida instituição?

Quanto às ações discriminatórias e racistas na sociedade brasileira, que consistem em atos vexatórios e ofensivos a indivíduos e grupos negros, há discussões teóricas mais recentes que afirmam que muitas pessoas não reconhecem o racismo brasileiro, conceito este que “segundo as teorias mais recentes, é mais do que discriminar ou ter preconceito racial, é uma ideologia que estabelece relação hierárquica entre características raciais e culturais e dissemina ideias de que algumas raças são, por natureza, superiores a outras” (SILVA; 2007, p. 94), por entenderem que o Brasil é democrático e formado por uma população de maioria afrodescendente e diversa de culturas, e por esta razão, um país em que não se encontram casos de discriminação racial como afirma o “mito da democracia racial⁴”.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida se caracteriza como um estudo de caso descritivo de natureza qualitativa, em que entrevistas semiestruturadas, questionários fechados,

3 [...] É uma tentativa de minorar a realidade excludente da universidade brasileira, como também colocar na pauta o debate sobre a democratização do acesso a universidade brasileira fazendo uma reflexão acerca do baixo número de jovens menos favorecidos que ascendem ao ensino superior brasileiro, discutindo a ampliação desse ingresso e de mecanismo mais equânime nas políticas públicas, sem que haja perda de qualidade na formação [...] (BEZERRA e GURGEL, 2012, p.96).

4 Silva afirma acerca da democracia racial que: [...] através de teorias científicas, a ideia de um país cordial, sem discriminação racial. Porém, há um racismo camuflado, disfarçado de democracia racial, o que o torna mais perigoso, pois não se sabe de onde ele vem, dificultando as formas de combatê-lo [...]. (SILVA, 2007, p 93.).



pesquisa documental e bibliográfica foram utilizados como instrumentos de coleta de dados. O método dialético assegurou o trabalho com as contradições e a totalidade dos fatos analisados, compreendendo que os indivíduos alvo deste estudo são seres históricos e culturais. Utilizou-se de dados nem sempre mensurados numericamente e envoltos em aspectos subjetivos, mas não menos precisos, como por exemplo, as narrativas e discursos impressos nas falas dos cotistas negros e dos docentes da referida instituição. Sobre a pesquisa qualitativa Nunes (2010, p.40) afirma que a mesma [...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis [...].

Este estudo apoiou-se na adoção do estudo de caso como estratégia de pesquisa que, segundo Chizzotti (2003), constitui uma modalidade de investigação bastante utilizada atualmente na atividade educacional, esta escolha se justifica pela alternativa que o estudo de caso apresenta na descrição e compreensão da realidade estudada, além de poder encontrar “no estudo de caso condições de realização investigativa que favorecem o desenvolvimento de diferenciadas vias teóricas e metodológicas” (SARMENTO, 2003, p. 139). A aplicação de questionários fechados e entrevistas semiestruturadas se direcionaram aos docentes e cotistas negros da referida instituição. Alocados respectivamente nos departamentos dos cursos de Geografia (DG), história (DH) e Filosofia, Ciências e humanas (DFCH) e cursos de Direito, Comunicação, Física e Agronomia. Os dados recolhidos por meio dos questionários e das entrevistas inicialmente foram transformados em fragmentos de falas e posicionamentos, em que os referidos autores não foram identificados. A pesquisa bibliográfica por sua vez, foi responsável pelo embasamento teórico que acompanhou as reflexões acerca dos posicionamentos ideológicos e observações feitas pelos sujeitos desta pesquisa. Em seguida, a pesquisa documental realizada no banco de dados da Copeve (Comissão Permanente do Vestibular).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados revelaram que é necessária a adequação das políticas afirmativas utilizadas na UESB com o intuito de acentuar o desempenho dos candidatos cotistas no vestibular, bem como os aspectos étnicos raciais e sócios culturais que caracterizam



os cotistas negros⁵, tendo em vista, sobretudo, o amadurecimento dos discursos meritocráticos que rondam a instituição. Como proposto por este estudo, o maior interesse do mesmo era dar voz aos cotistas da universidade para perceber a realidade da aceitação das capacidades intelectuais e cognitivas dos mesmos. Desta forma, a vertente cotista fez críticas pertinentes à realidade da aceitação das minorias negras na Uesb por meio de falas como:

Sempre estudei em escolas públicas de periferias ou rurais, e infelizmente ambas não têm a mesma qualidade de ensino. No ensino médio eu tive que trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Por alguns meses fiz o cursinho pré-vestibular quilombola no período da noite e esta foi a primeira e única turma que teve (Entrevista com cotista, 2016)

O meu ingresso na universidade só foi possível por razão do sistema de cotas porque o ensino que obtive era diferente em relação às pessoas que viviam em outra realidade educacional, com mais qualidade. Não foi a minha incapacidade de passar no vestibular que me fez recorrer as cotas, mas sim as condições diferentes de concorrência. A qualidade do estudo, mesmo em relação aos candidatos que estudaram em escola pública e a necessidade de conciliar estudo e trabalho. (Entrevista com cotista, 2016)

O que podemos assegurar é que os estudos de natureza raciais e sobre a reserva de vagas na Uesb poderão se debruçar no número de candidatos negros que conseguem entrar na universidade todos os anos. E que previamente já podemos afirmar que não é um número expressivo tendo em vista os candidatos que desistem no meio das avaliações e os que nem conseguem chegar as avaliações do vestibular, por que se deparam com dificuldades financeiras e de acesso a uma educação de qualidade e igualitária.

CONCLUSÃO

O que se pode salientar acerca dos resultados desta pesquisa, é que o preconceito baseado na meritocracia ainda reverbera em muitas instancias sociais e acadêmicas. Na

5 [...] No ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora, como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano. [...] (GONÇALVES, 2000, p. 335).



Uesb campus de Vitória da Conquista-BA, os discentes brancos ainda se relacionam com os negros cotistas velando ou camuflando os discursos racistas e preconceituosos. É verificável que grande contribuição nos proporcionou as entrevistas semi-estruturadas e os questionários com os discentes negros cotistas, pois revelaram de maneira mais profunda e distante do senso comum o trato com as temáticas raciais e de inclusão. Eles conseguiram por meio de relatos das próprias experiências de vida e das dificuldades de ingresso à universidade e ao mercado de trabalho, revelar consistentemente as dificuldades enfrentadas no meio acadêmico e escolar. Acerca do amadurecimento teórico e conceitual dos estudos educacionais relacionados as ações afirmativas, as questões raciais e sistema de cotas, pode-se afirmar que avançaram consideravelmente quanto a observação dos obstáculos que ainda cercam a política de reserva de vagas e os avanços já conquistados pela mesma, contudo, ainda se apresentam em um número insuficiente para se tornar um debate que alcance a sociedade de maneira mais abrangente e, sobretudo, a própria academia. Podemos afirmar então, que há ainda muito que caminhar em prol de proporcional amadurecimento de pensamento quanto as questão racial e ações afirmativas para os negros e minorias nas universidades brasileiras.

Palavras-chave: Sistema de cotas. Ação afirmativa. Meritocracia.

REFERÊNCIAS

BEZERRA; Teresa Olinda Caminha, GURGEL; Claudio Roberto Marques. A política publica de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social. **Revista Pensando e realidade** Ano XV – v. 27 n° 2/2012.

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

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petropólis, RJ: Vozes, 2006.

GONÇALVES, Luís Alberto de Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliana Lima Teixeira, (org.) **500 anos de educação no Brasil.** Ed. Autêntica. Belo Horizonte, 2000.



JESUS, Stela de. SOUZA, Fernanda Dione Sales de. COSTA, Glauber Barros Alves. A formação docente de geografia diante dos anseios da educação inclusiva na contemporaneidade: **Revista Extensão & Cidadania** Vitória da Conquista v. 1, n. 2 p. 85-104 jul/dez. 2013.

NUNES, Claudio Pinto. **As ciências da educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos aos estudantes do curso de pedagogia.** Natal, 2010. Tese de Doutorado em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA; Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.



**MEMÓRIAS DO MOVIMENTO SEM-TETO EM TERESINA NA DÉCADA DE 1980:
FORMAÇÃO DAS VILAS TANCREDO E RISOLETA NEVES**

Fernanda Farias de Aguiar Lima¹
Marcones Herberte de Souza Lima Aguiar²
João Diógenes Ferreira dos Santos³

INTRODUÇÃO

O movimento sem-teto na cidade de Teresina - PI, principalmente na década de 1980, foi e continua sendo objeto de estudo de vários pesquisadores, contudo há ainda muito o quê ser explorado. Foi nesse período, final da ditadura militar, que segundo Sader (1988) “os novos personagens passam a entrar em cena”. No caso teresinense (PI), segundo Viana (1999) é a época em que “os sem-teto teresinense passam a tecer a cidade”. Esse trabalho tem relevância, pois, contribui para o debate sobre movimentos sociais na cidade de Teresina, e tem a importante função de dar voz aqueles que por muito tempo estiveram à margem da história da cidade.

Os anos 80 do século passado (tece o processo do término da ditadura militar, no Brasil) representam nas memórias¹ de parte da classe trabalhadora, anos de lutas e efervescência política. Em Teresina, esse período foi marcado pela luta por moradia e por enfrentamentos com o Estado, especificamente, na figura da polícia militar. Foi na experiência vivida por esses indivíduos sem-teto e na sua luta por moradia que homens e mulheres redefiniram seu lugar na sociedade. Thompson afirma que “A classe constituiu-se no seu fazer-se, num movimento ativo que articula ação humana e condicionamentos sociais” (THOMPSON apud: MARTINS, 2006, p.119). Logo, foi na experiência coletiva do movimento, no ato de ocupar, na solidariedade dos ocupantes na época de acampamento, nas orações diárias, entre outras praticas politicas e culturais, que se forma a consciência dos sem-teto em Teresina.

A experiência chega sem bater na porta e anuncia mortes, crises de subsistência,

1 Especialista em Serviço Social (FAR) – BRASIL. E-mail: fernandafaguiar@hotmail.com.

2 Mestrando em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB) – BRASIL. E-mail. marcones.lima@ifma.edu.br.

3 Docente do Programa de Memória; Linguagem e Sociedade (UESB) – BRASIL. E-mail: jdiogenes69@gmail.com.



guerras, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas passam fome: os que sobrevivem pensam o mercado de outra forma.

Pessoas são presas: na prisão meditam sobre a lei de novas maneiras [...]. Dentro do ser social ocorrem mudanças que dão origem a uma experiência transformada: e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e oferece grande parte do material com que lidam os exercícios intelectuais mais elaborados (THOMPSON, 1987, p.17).

É a partir dessa perspectiva thompsoniana, que procuramos com esse trabalho, analisar o movimento sem-teto em Teresina na década de 1980. Deste modo, é adotando como referências as experiências e memórias daqueles indivíduos que construíram as vilas Tancredo Neves e Risoleta Neves, que tentamos entender como se formavam as vilas e favelas, na cidade de Teresina. E também nos propomos com esse trabalho, conhecer os sujeitos participantes desse processo, como se formava as redes de solidariedade, os mecanismos de resistência e as dificuldades enfrentadas por aqueles que lutavam por um lugar para morar.

É importante ressaltar, que o surgimento de vilas e favelas dentro do sistema capitalista se constitui como elemento intrínseco do mesmo, as leis de utilização social da terra, dentro das cidades, obedecem a uma regra pautada no processo de acumulação de propriedades urbanas, por uma minoria, em detrimento ao direito à moradia de uma significativa parcela da população (VIANA, 1999). As ocupações de terras urbanas realizadas pelos sem-teto na década de 1980, mesmo que quase de forma espontânea, transformaram o espaço urbano da cidade, possibilitando a construção de memórias coletivas, na perspectiva de Halbwachs (2003), referenciadas no movimento de luta por moradia.

METODOLOGIA

O materialismo-histórico-dialético, enquanto método de pesquisa pensado por Marx e Engels, fundamenta as bases metodológicas dessa proposta de trabalho. Este método nos possibilitará compreender não só a sociedade, como também as categorias e conceitos a serem aqui trabalhados a partir da compreensão que nada foge aos movimentos do processo histórico, pautados na materialidade das vivências humanas, construindo dialeticamente as constantes transformações na sociedade. Esse pensamento



converge com o que pensava Thompson, sobre o fazer-se dialeticamente dentro de contextos históricos a partir das experiências materiais no seio de uma classe ou grupo social (THOMPSON, 1987).

Uma das estratégias utilizadas para o desenvolvimento desse trabalho, partiu da pesquisa bibliográfica (estudo e fichamento de obras pertinentes ao tema pesquisado). A Pesquisa bibliográfica apreendida como um importante procedimento metodológico para definir objetos de estudos e subsidiando a análise dos dados obtidos, constituindo-se numa ferramenta importante na construção do conhecimento científico (LIMA e MIOTO, 2007).

Realizamos também, pesquisa documental junto aos acervos das Secretarias de Planejamento e Habitação do município de Teresina, onde analisamos censos, projetos, planos diretores. Isto nos possibilitou compreender o papel do poder público municipal perante a problemática da moradia em Teresina. Foi praticada também uma pesquisa a partir do Jornal O DIA, correspondente ao período de 1980-1989, entendendo como as ideias e informações eram construídas pelos meios de comunicações hegemônicos.

Por ultimo, foi possível contar com fontes orais, por meio da história. Tornou-se, assim, possível a produção de testemunhos históricos que contribuem para a construção da consciência histórica individual e coletiva. Foi utilizado à técnica de entrevistas semi-estruturadas com os integrantes do movimento sem-teto que participaram da ocupação urbana das vilas Tancredo e Risoleta Neves, ao todo foram ouvidas 08 pessoas que fizeram parte do processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a execução da pesquisa observamos que a problemática da moradia faz parte da realidade teresinense, praticamente desde sua fundação, entretanto, é com os grandes fluxos migratórios a partir da segunda metade do século XX que essa questão vai tornando-se mais visível. O movimento sem-teto a partir da década de 1970, e principalmente 1980, torna-se um grande símbolo de luta na cidade, e passa a fazer parte do processo de construção e reconfiguração do espaço urbano teresinense (LIMA, 1996).

Diante de tal realidade, o Estado mostra-se altamente autoritário, assumindo uma postura antidemocrática com relação aos movimentos sociais que lutavam por moradia na cidade. Nesse sentido, o Estado se aproxima ao que afirma Karl Marx como sendo



um instrumento de dominação de classes, que dentro da sociedade capitalista obedece aqueles que detêm o capital (MARX Apud: CARNOY, 2003).

Segundo os documentos e bibliografias pesquisadas, o Estado apresentava como única alternativa para as ocupações urbanas, o despejo das famílias. E de acordo com as entrevistas colhidas, as ações de despejos realizadas, eram quase sempre com a utilização de força e violência excessiva, através da polícia militar, que constituía o principal aparelho repressor do Estado.

A polícia chegou aqui, no momento do almoço que nós tava almoçando largaram os pés nas comidas, teve o soldado Viturino que na época se irritou e puxou o facão pra própria polícia, foi até, assim uma coisa engraçada, eh, um rapaz que hoje é falecido, seu Valdir, ele também foi preso na época, que foi né, de encontro com a polícia e a Dona Zenaide, esposa dele, desmaiou e, foi uma zorra total (SOUSA, ENTREVISTA, 2008).

Notamos com o relato acima como a polícia enquanto aparelho repressivo do Estado atuava diante dos sem-teto. Com o levantamento feito com os jornais observamos que os mesmos se reportavam aos sem-teto de forma negativa, essas ideias construía um discurso que legitimava a ação do Estado diante o movimento. Essa ideologia², por sua vez, estava a serviço da classe dominante, e possibilitava a construção de uma memória coletiva da cidade, que excluía o movimento sem-teto do processo de reconfiguração do espaço urbano teresinense.

Nesse sentido a ideologia funcionava como aliada do Estado e da classe dominante, que era “proprietária” dos terrenos ocupados. Contudo, a luta dos sem-teto, ganhou um alento com a formação das Vilas Tancredo e Risoleta Neves, pois, a mesma foi emblemática, por se tratar da primeira grande ocupação que conseguiu permanecer no local ocupado. E por fim, observamos a partir das entrevistas, como as memórias coletivas e individuais dos sem-teto foram se reproduzindo e se reatualizando com as transformações da cidade e do próprio movimento sem-teto.

CONCLUSÕES

Logo, é a partir da análise de como se constituiu as vilas Tancredo e Risoleta Neves, que compreendemos parte do processo da luta por moradia em Teresina na década de 1980. E é através dessas experiências que conhecemos as batalhas travadas pelos sem-teto na busca do sonho da casa própria, pois, segundo o entrevistado Domingos Rosa (2008),



“Rapaz, a moradia hoje é muito difícil, uma pessoa que tenha seu terreno ou sua casinha providencie de ficar”. Isso mostra como a questão habitacional permanece presente e assustando aqueles que conquistaram a “duras penas” um lugar na cidade.

Dessa maneira, por meio das memórias coletivas construídas pelo movimento dos sem-teto, essa pesquisa nos possibilitou entender como o Estado se apresentava como mediador da luta de classes no interior da cidade de Teresina, e como o mesmo faz uso dos seus aparelhos ideológico e repressivo, diante dos movimentos sociais que atuam na cidade. Mostrando que o Estado não representa igualmente o interesse de todos, mas predominantemente, os interesses daqueles que detém o capital.

Palavras-chave: Sem-Teto. Ideologia. Memória. Experiência.

REFERÊNCIAS

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 8ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

LIMA, Antônia Jesuíta de. Favela. **COHEBE**: uma história de luta por habitação popular. Teresina: EDUFPI, 1996.

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina Célia T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Rev. Katal**. Florianópolis, vol. 10, n° esp. 2007, p. 37 – 45.

MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. In: **Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC**. Vol. 2 n° 2 (4), agosto-dezembro/2006, p. 113-126.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2010.

ROSA, Domingos Fernandes. **Entrevista sobre os sem-teto de Teresina-PI na década de 1980**. Concedida a Marcones Herberto de Souza Lima Aguiar. Teresina-PI, 12 ago. 2007.



SADER, Éder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001, 329p.

SOUSA, Cecília de. **Entrevista sobre os sem-teto de Teresina na década-PI de 1980**. Concedida a Marcones Herberto de Souza Lima Aguiar. Teresina-PI, 20 nov. 2007.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária: Árvore da Liberdade**. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 204p.

VIANA, Masilene Rocha. **E os sem-teto também tecem a cidade: as ocupações urbanas de Teresina (1985-1990)**. São Paulo: PUC, Teresina: UFPI, 1999. Dissertação Mestrado.



PARTICIPAÇÃO DO PRECONCEITO E DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA VIDA ESCOLAR DE ALUNOS NEGROS

Fernanda Lima Lemos¹
Carmem Virgínia Moraes da Silva²

INTRODUÇÃO

O preconceito racial é nocivo para uma sociedade democrática e que prega a diversidade. Com a divulgação dos índices que envolvem as questões raciais e de gênero pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (BRASIL, 2015), apresentou-se um acentuado desfavorecimento da população negra no que se refere à educação: distorção idade-série, analfabetismo, evasão. Diversos pesquisadores da educação e das questões raciais já apontaram a relevância do racismo no desenvolvimento da vida escolar de alunos negros (CARVALHO, 2004; HERINGER, 2002; MAGGIE, 2006; STOCCO e VALVERDE, 2009; ZAMORA, 2012). Mesmo que as diferenças percentuais para os alunos brancos tenham diminuído com o passar dos anos, a desvantagem ainda é significativa.

Para entender o porquê dessa desvantagem, é interessante o conhecimento da história dos negros na educação. Nos remetemos ao século XIX, quando ainda existia escravidão e essa população era privada do acesso à educação formal. Mesmo depois do fim da escravidão, a segregação da população negra continuou, já que estavam em condições socioeconômicas desfavoráveis e o preconceito ainda era latente. Os negros tiveram que encontrar alternativas para estudarem e adquirirem conhecimentos considerados científicos e, para isso, criaram suas próprias associações que funcionavam também como escola de alfabetização e de séries iniciais (DOMINGUES, 2008).

Hoje, a maioria da população analfabeta do Brasil é negra, informação que, traduzida em números pelo IPEA, revela que das 12.771.640 pessoas analfabetas, 9.161.529 são negras (BRASIL, 2015), provando que a escravidão deixou suas cruéis marcas no desenvolvimento da nação brasileira. A população marginalizada, moradora de bairros

1 Graduada do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: nandalleemos10@hotmail.com

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



periféricos, empregada em péssimas condições, também é majoritariamente negra. Isso é uma pista de para onde vão os alunos negros que abandonam a escola ou que são expulsos dela por mais de uma repetência.

O mundo do emprego informal, do subemprego, do crime e da violência são destinos quase certos para quem não tem apoio e é tratado como inferior. Sobre o crime e a violência, por exemplo, 67% da população carcerária do Brasil é negra, segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN (BRASIL, 2014), dado que pode servir para corroborar a hipótese de que se não há uma educação adequada para uma população que é rejeitada socialmente pela cor da sua pele, a probabilidade de cometerem atos hediondos e serem presos aumenta consideravelmente.

A inquietação gerada por todos esses dados serviu para que esta pesquisa fosse realizada. A busca pela compreensão das causas da disparidade escolar entre brancos e negros é a força motriz que conduz este estudo sobre as relações étnicas no ambiente escolar e como se dá a interferência no desempenho de alunos negros. Objetiva-se com a revisão bibliográfica de artigos que tratam desta temática, a construção histórica do lugar do negro na educação, a percepção de como esse aluno é representado nos livros didáticos, além da reflexão de como essas questões se constituem como um entrave para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária.

METODOLOGIA

Para este estudo, utilizou-se o método de revisão de literatura integrativa, que “tem a finalidade de reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado” (MENDES, SILVEIRA e GALVÃO, 2008, p. 759). O levantamento dos artigos foi feito na *Scientific Electronic Library Online* – biblioteca eletrônica SCIELO e foram selecionados artigos de acordo aos descritores: desigualdade racial e educação, negro e educação, preconceito racial e educação e, por fim, racismo e educação, conforme pode ser visto na Tabela 1.



Tabela 1 – Descritores e número de artigos encontrados.

Descritores	Número de artigos encontrados
Desigualdade racial e educação	12
Negro e educação	44
Preconceito racial e educação	16
Racismo e educação	49
Total	121

Fonte: SCIELO

Vale ressaltar que alguns artigos foram encontrados em mais de um descritor.

Após o levantamento foi feita a leitura dos resumos da totalidade de artigos encontrados, com o objetivo de identificar aqueles que abordavam a construção histórica do lugar do negro na educação e a representação dos negros nos livros didáticos. Assim, foram selecionados dez artigos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A leitura de artigos que discutem as questões raciais no âmbito educacional evidencia a influência que o primeiro, questões raciais, exerce sobre o segundo, âmbito educacional. A história do negro na educação é marcada por impedimentos ilustrados em forma de preconceito e discriminação. Desde a escravidão a ideia de raças inferiores e superiores habita a sociedade brasileira, fazendo com que a população negra, tida como inferior, sofresse com a exclusão em todos os âmbitos. A escolarização do povo negro se dava de maneira informal e por meio de organizações próprias, como acontecia na década de 30, quando a Frente Negra Brasileira criou associações que ofereciam educação formal para os associados negros – e depois para pessoas de todas as cores (DOMINGUES, 2008).

Mesmo após a abolição da escravatura, em 1888, os negros eram vistos como seres mais próximos de animais do que dos humanos, observadas pelas descrições do corpo do negro e do branco e também pela inferiorização do negro no que tange ao seu intelecto, reduzindo-os a contadores de histórias e ao misticismo (GOUVÊA, 2005). Aliado a isso, chama-se atenção para a questão econômica, já que os negros não possuíam títulos, propriedades e, conseqüentemente, dinheiro para estudarem nas boas escolas particulares das cidades. A necessidade de trabalhar para se sustentar era latente, e o tempo e a oportunidade para se dedicar aos estudos, escasso.



Essa situação de precarização da educação da população negra e todas as consequências que esta traz parece ter deixado as suas marcas nos dias atuais. O IPEA divulga, desde 1995, dados da educação do país relacionados às questões raciais e de gênero. A última atualização foi em 2015, e por mais que a diferença entre negros e brancos tenha diminuído, os negros continuam com índices piores em todos os quesitos.

O estudo da história dos negros pode ajudar a esclarecer os dados desfavoráveis das pesquisas realizadas nos últimos 20 anos, mas a questão de porquê essas estatísticas, mesmo depois de tanto tempo, ainda apontarem para uma maior dificuldade do negro no sistema de ensino, deve ser tratada com olhar minucioso. O Brasil prega o discurso do país da diversidade, da miscigenação, querendo a imagem de que é um país de todos e onde todas as raças vivem harmonicamente. O que não é a realidade. Os negros sofrem diversos preconceitos, sejam relacionados à estética ou ao intelecto (ZAMORA, 2012), e a desconstrução desses estereótipos caminha em passos lentos.

A escola como instituição inserida na sociedade e que incorpora os seus valores, reproduz os seus preconceitos. Os livros didáticos, por exemplo, material tido como essencial na trajetória escolar, ajudam a contribuir para que o estereótipo branco europeu seja tido como modelo em um país majoritariamente negro, além de não ajudar a desconstruir os preconceitos raciais (GOUVÊA, 2005; SILVA, TEIXEIRA e PACÍFICO, 2013). A presença de negros nos cartazes de propaganda, nos livros, nas histórias em quadrinhos é escassa e quando existem em posição de coadjuvantes. A própria ocultação da história negra na construção do país é um indício do que a sociedade e a escola fazem com essa cultura. Por isso, a lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que obriga o ensino da história da África e dos africanos no ensino médio e fundamental, em escolas públicas e particulares, foi sancionada, sublinhando o reconhecimento da importância do estudo da história, cultura e tradições do povo negro para o erguimento da sociedade brasileira. Negros não representam apenas escravidão; eles possuem uma história rica que deve ser trabalhada constantemente para que os alunos negros se sintam identificados, representados, e para que o processo de superação do preconceito contra os negros e a sua cultura, aconteça.

CONCLUSÕES

As análises e discussões dos artigos selecionados evidenciam a necessidade de



continuidade da reflexão sobre a temática racial associada à educação. Com o presente trabalho, pôde-se verificar as inúmeras forças que transpassam o âmbito educacional e de como a escola se torna cada vez mais eixo central na vida das pessoas e na superação dos preconceitos da sociedade. É dever da escola ajudar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e, para isso, novas metodologias devem ser pensadas, planejadas, discutidas e aplicadas.

A dívida do Brasil com a população negra só aumenta, e mesmo depois de tanto tempo, dos maus tratos e de tantos acontecimentos cotidianos que corroboram a preocupação com a população negra, algumas pessoas ainda acreditam no mito de que o Brasil é um país de e para todos.

Palavras-chave: Discriminação. Educação. Preconceito. Escola. Racismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

_____. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Ver. Bras. Euc.**, n. 28, Jan/Fer/Mar/Abr, p. 77-96. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

DOMINGUES, P. **Ações afirmativas para negros no Brasil**: o início de uma reparação histórica. **Rev. Bras. Educ.RJ**, n. 29, p. 164-176, Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a13.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2017.



____. Um “templo de luz”: frente negra brasileira (1931-1937). **Ver. Bras. de Educ.**, v. 13 n. 39, p. 517-534, set./nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

GOUVÊA, M. C. S. de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educ. Pesqui.**, SP, v. 31, n. 1, p. 79-91, Mar. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a06v31n1.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 18(Suplemento): 57-65, 2002.

MAGGIE, Y. Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 739-751, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.** Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, Dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/18.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

SILVA, P. V. B. da; TEIXEIRA, R.; PACIFICO, T. M. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, Mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

VALVERDE, D. O.; STOCCO, L. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 909-920, Dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

ZAMORA, M. H. R. N. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 563-578, Dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.



**A FEIRA COMO LUGAR DE MEMÓRIA: TRADIÇÕES E RELAÇÕES SOCIAIS NA
PRODUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO**

Fernanda Ramos Lacerda¹
Geisa Flores Mendes²

INTRODUÇÃO

A história de cada lugar se constitui sobre espaços repletos de relações sociais que se desenrolam em todas as direções, ela se faz pela síntese de elementos próprios que se relacionam no cotidiano dos sujeitos sociais. É no dia a dia que os costumes são reforçados, os traços culturais construídos, os valores e as tradições repassados, e dessa forma, essa multiplicidade possibilita a construção da memória dos sujeitos sociais que compartilham ou compartilharam desse mesmo espaço, como um elo entre o tempo passado e o tempo presente. Para Delgado,

As cidades são cristais de múltiplas faces espaciais e temporais, cristais de variadas luzes, entre elas as da memória, que, com sua temporalidade sempre em movimento, reencontra os lugares de ontem com os sentimentos do presente (DELGADO, 2010, p.117).

Esse reencontro dos lugares de ontem com os sentimentos do presente reafirma que os espaços das cidades estão em constante movimento, não só em sua produção, mas em suas relações. Nesse sentido, a feira se constitui como lugar de encontro, de vivências, de práticas, fazeres e saberes que reforçam significados à medida que os sujeitos sociais se apropriam do espaço produzido. Carlos enfatiza que,

São os lugares que o homem habita dentro da cidade que dizem respeito a seu cotidiano e a seu modo de vida onde se locomove, trabalha, passeia, flana, isto é, pelas formas através das quais o homem se apropria e que vão ganhando o significado dado pelo uso (CARLOS, 2007, p.18).

1 Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Possui Especialização em Educação, Cultura e Memória (UESB). Professora e vice-diretora da Rede Estadual de Ensino. UESB, Brasil. Endereço eletrônico: nandarlacerda@gmail.com

2 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



Deste modo, os espaços se ressignificam e as relações sociais são estabelecidas ao passo que se desenvolvem atividades que modificam o lugar e reforçam as tradições das comunidades que o vivenciam. As relações humanas que se materializam no lugar integram o processo de produção do espaço, com essa compreensão, Mendes considera que, “[...] a categoria lugar é essencial à análise do espaço geográfico” (2015, p.971).

Diante dessas proposições, o estudo tem o objetivo de refletir sobre a feira como lugar de memória e relações sociais que revela sua importância para se compreender a produção do espaço na cidade. Santos afirma que “[...] cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (2006, p.213), sendo assim, por toda a sua dinâmica social, cultural, econômica e territorial, a feira é este espaço de representação do mundo.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos incluem a realização de um levantamento histórico bibliográfico e pesquisa documental sobre o surgimento das feiras na cidade de Vitória da Conquista, com pesquisas no Arquivo Público Municipal, com consultas no acervo jornalístico, documental e iconográfico. Além disso, a realização de entrevistas e questionários semiestruturados com os sujeitos sociais que se relacionam ou se relacionaram com as feiras.

As narrativas desses sujeitos se constituem em material de análise para a compreensão da produção da feira como lugar de memória e de reafirmação das manifestações culturais, sociais e econômicas em que a sociabilidade se estabelece e ressignifica o espaço. Fazem parte do aporte teórico na discussão sobre as categorias utilizadas na pesquisa, autores como Delgado (2010), Carlos (1996) e Massey (2000; 2008) para discutir sobre o Lugar; Halbwachs (1990), Nora (1990) e Mendes (2009) para refletir sobre a memória social e o espaço. Vedana (2004) que embasa as leituras sobre as Feiras-livres e, ainda, Harvey (2006) e Santos (2006) que tratam do aprofundamento sobre a produção social do espaço.

A FEIRA COMO LUGAR DE MEMÓRIA



A feira livre resiste no tempo como lugar de manifestações sociais, culturais e econômicas, e contribui diariamente para o fazer da cidade no que diz respeito a produção do espaço. Ela normalmente é definida como o lugar onde ocorre a negociação ou a comercialização de produtos, mas para além da forma explícita do capitalismo, a feira é um lugar de negociação social, que nos modifica, como afirma Massey, “[...] o lugar, em outras palavras, nos modifica não a partir de um pertencimento visceral, mas a partir da prática do lugar; da negociação das trajetórias que se intersectam” (2008, p. 219-220). A afirmação de Massey possibilita a compreensão de como a feira livre potencializa a oportunidade de vivenciar o saber substancial, contudo esquecido, de que compartilhamos os espaços dentro da cidade.

A experiência de compartilhar o espaço da feira é sentida por meio dos cheiros, dos gestos, da audição e das percepções apresentadas pelo lugar àqueles que circulam sobre ele, nos modificando pelas marcas das diversas trajetórias que se intersectam. Essa negociação ocorre entre articulações nos olhares, nas falas, nos gestos e nos fazeres. Uma negociação permeada de confiança e de entrega, presente no momento da comercialização de produtos, como o ato do feirante, de oferecer ao freguês a oportunidade de experimentar o sabor da fruta, ainda que este não goste e não compre. Sobre as feiras Vedana afirma:

[...] foi a partir dos espaços de feiras-livres e das relações e interações estabelecidas entre seus frequentadores que passei a me indagar sobre estas formas de vida diversas que compõe a dinâmica urbana, na qual um ato, aparentemente simples, como a compra de alimentos, pode estar carregada de significados que ultrapassam a razão que envolve no que tange a tessitura das relações sociais presentes à sociedade contemporânea (VEDANA, 2004, p.11).

Por meio da reflexão sobre as vivências desses grupos sociais, surge o reconhecimento da feira como lugar de memória para os sujeitos que se relacionam ou se relacionaram com este espaço, e permite uma análise considerando os cenários onde são tecidas histórias individuais e coletivas, combinações de experiências e relações sociais, ou seja, permite o reconhecimento do *constructo* social da memória (HALBWACHS, 1990) capaz de revelar o que as práticas cotidianas dizem sobre este espaço.

A reflexão sobre o espaço ocorre por meio da vivência do sujeito social e como ele vê e o que ele diz sobre esse lugar. Para Nora “[...] o lugar de memória é um lugar duplo; um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade, e reconhecido sobre seu nome, mas constantemente aberto a extensão de suas significações” (1993,



p.21). Deste modo, a feira apresenta-se ao mesmo tempo fechada em si mesma e aberta como lugar de multiplicidade de relações que se manifestam na medida em que os saberes e fazeres se incorporam no cotidiano. Silva compreende que,

É no lugar que se tem dinamicidade, ocorre à experiência vivida, cheia de conteúdos, onde se faz e refaz o cotidiano, onde acontece a reprodução da vida. (privada, lazer, trabalho). Diante da unicidade aparente, falseia-se o peso do lugar, espaço privilegiado das manifestações, das solidariedades, do cotidiano. Reconhece que é no lugar que a vida se realiza em todas suas dimensões (2007, p.6).

Quando essas relações são vividas, estabelecem-se identidades, afloram-se os vínculos afetivos, promovem-se rugosidades dentro de um determinado espaço constituído socialmente. Para Santos, o espaço “[...] é um testemunho; ele testemunha um momento de um modo de produção pela memória do espaço construído” (2004, p.173), surge então, as rugosidades, que são o tempo histórico, intrínseco ao espaço. Essas rugosidades também estão presentes nas relações sociais que resistem, mesmo com a insistência das transformações da modernidade, produzindo os espaços de formas diversas. Segundo Harvey, “[...] através das rotinas materiais cotidianas compreendemos o funcionamento das representações espaciais e construímos espaços de representação para nós mesmos” (HARVEY, 2012, p.20), por tudo isso, o sentimento de pertencimento é exposto, sentido, materializado.

A feira é o lugar de micro espaços que são determinados, onde a ordem econômica é condicionada a padrões estruturados, a exemplo das definições dos locais específicos para a comercialização de frutas, separado logisticamente do local de comercialização de carnes, mas também, é o lugar dos afetos, da comunicação, da espontaneidade, da confiança e da criatividade, e o conjunto dessas manifestações diversas permite o acesso à memória social e à reflexão sobre a produção do espaço.

CONCLUSÃO

Esse estudo, que ainda se encontra em desenvolvimento, permitiu a compreensão de como as feiras livres na cidade vão se resignificando à medida que se desenvolvem nelas atividades culturais, econômicas e sociais. Entende-se que a feira reforça as tradições e as relações sociais, tornando-se forte como representação de lugar de memória para os



sujeitos sociais que se relacionam ou se relacionaram com ela.

Entre os sujeitos sociais que circulam e vivenciam o espaço da feira é possível perceber o sentimento de pertencimento e identidade, que revela a importância que eles atribuem a este espaço como lugar de memória social da cidade.

Palavras-chave: Espaço. Feira. Lugar. Memória Social.

REFERÊNCIAS

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 2007.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. (Org.) **História oral: memória, tempo, identidades**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 117

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

HARVEY, D. O espaço como palavra chave. **Geographia**, Niterói-RJ, vol. 14 nº 28, p. 8-39, 2012.

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MENDES, Geisa Flores. **Sertão se traz na alma? Território/lugar, memória e representações sociais**. 2009. 250f. Tese (Doutorado em Geografia) – Núcleo de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2009.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, v. 10, 1993.

SILVA, Mary Anne Vieira. Cotidiano e Lugar: interpretações conceituais numa leitura geográfica para uma prática de ensino. Anais: II EDIPE II **Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino** 04 a 06 de novembro de 2007 – Anápolis – GO. p. 6. Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/IIedipe/pdfs/cotidianoelugar.pdf>> Acesso em: Novembro de 2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. ed.2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica.** 6^a ed. São Paulo: EDUSP, 2004.



**ÉTHOS E PÁTHOS NA RETÓRICA: A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO PERSUASIVO
EM MATERIALIDADES AUDIOVISUAIS**

Fernanda Vilas Bôas Batista¹
Larissa Souza Lima da Silva²
Layane Dias Cavalcante Viana³

INTRODUÇÃO

O termo retórica pode evidenciar várias significações, de certo modo até divergentes. Na tentativa de esclarecer o seu significado para este trabalho, parte-se do conceito proposto por Reboul (2004). Segundo esse autor, retórica é, basicamente, a arte de persuadir pelo discurso. E numa reflexão sobre o assunto, de acordo com Tomasi e Medeiros (2010, p. 177) “[...] quando se estuda retórica, a preocupação fundamental tem sido com o *logos*, o discurso”, enquanto um dos elementos que compõe a retórica. Vale ressaltar que nem todos os discursos se valem da retórica, apenas os que visam persuadir, conforme, definição apontada por Reboul (2004).

Ao partir do pressuposto de que a retórica diz respeito ao discurso persuasivo, levar alguém a crer em alguma coisa e, muitas vezes, modificar o seu comportamento é uma atitude de persuasão, sendo importante diferenciá-la do ato de “convencer”, já que persuadir é mais que convencer; é levar o outro a fazer o que você quer que ele faça (REBOUL, 2004).

Além do *logos*, é importante trazer à tona outros dois elementos que compõem a retórica, o *éthos* e o *páthos*. Segundo Reboul (2004), o termo *éthos*, comumente traduzido por caráter, é compreendido como a imagem que o enunciador transmite ao colocar-se diante do enunciatário, por outro lado, o *páthos* refere-se à imagem do enunciatário. Diante da relevância dessa temática, compreende-se que a assimilação dos elementos

1 Graduada em Nutricao pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil. Endereço eletrônico: nandavbnutri@gmail.com

2 Discente do Curso de Direito da Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR), Brasil. Endereço eletrônico: larysl@live.com

3 Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Bahia, Brasil. Atualmente leciona na Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR) e na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação - GPLLED/CNPq/ UESB. Endereço eletrônico: layviana84@gmail.com



compositivos da retórica é essencial para o aperfeiçoamento e percepção do discurso persuasivo.

Dessa forma, este trabalho objetiva analisar materialidades linguísticas audiovisuais, a fim de demonstrar o alcance que o conhecimento desses elementos (éthos, *páthos* e *logos*) sugere para a eficácia das relações persuasivas estabelecidas entre enunciador e enunciatário tendo o discurso como palco dessas relações.

METODOLOGIA

Para analisar a retórica, foram realizadas pesquisas qualitativas e bibliográfica crítica exploratória, realizando um levantamento a partir de livros, e artigos científicos de revistas. Para melhor percepção técnica de aplicação do tema e aproveitamento prático, foram analisadas materialidades audiovisuais, que se apresentam como recortes de programas da TV aberta e uma propaganda televisiva, a saber: o *Programa do Jô* e o programa *Casos de Família* e uma propaganda de bebida alcoólica, com o objetivo de demonstrar como os elementos da retórica “acontecem” nessas materialidades e como o enunciatário percebe esse discurso persuasivo. A motivação para a produção desse estudo surgiu ao evidenciar a relevância da temática tratada e suas aplicações práticas à retórica, especificamente no que diz respeito a sua influência no discurso persuasivo enquanto ferramenta norteadora da própria argumentação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o entendimento de que todo discurso pressupõe uma imagem daqueles que estão envolvidos no processo interativo, compreende-se que todo discurso persuasivo está interligado a um caráter e a uma corporalidade do enunciador, que proporcionará assim a legitimidade da “fala”, (TOMASI & MEDEIROS, 2010). A imagem que é formada do autor e leitor deve ir além das ideias que se têm acerca de autor e leitor reais em sua estrutura física, todavia a imagem que se deve ter seria aquela construída através do texto. De certo, a imagem que é formada pelo enunciador é o resultado do seu próprio discurso, portanto, o éthos do autor é evidenciado no decorrer do texto falado



ou escrito, ou seja, a imagem vai sendo “esculpida” pela forma como organiza as ideias, ligadas aos seus traços de caráter.

Para esta primeira análise, foi selecionado um recorte do *Programa do Jô*. No trecho analisado, o apresentador Jô Soares entrevista Deltan Dallagnol (Procurador da República e coordenador da força tarefa da Operação Lava Jato). A entrevista tem como tema central o combate à corrupção e o entrevistado argumenta sobre a importância da Operação Lava Jato. O discurso empregado na situação em questão demonstra que existe um cuidado por parte do enunciador, nesse caso, o entrevistado, ao considerar características comuns daquele público-alvo, o que de fato o direcionará em sua postura e construção da fala. Nesse sentido, é possível observar que apesar da utilização pelo enunciador da linguagem técnica, incluindo aqui o uso de vocabulário específico da área em que atua, há predominância da linguagem comum, mais acessível, cujo objetivo é a comunicação clara e eficaz, visando justamente o público-alvo, sem tantas formalidades ou requintes gramaticais. A observação como um todo do trecho destacado, permite o entendimento de que a materialidade do discurso se constrói a partir da análise do seu receptor (considerando se tratar de um público que apesar de diversificado é seletivo), o que orientará o enunciador na escolha do tema e em sua construção linguística, em termos de níveis de linguagem e escolhas lexicais.

Na concepção de Aristóteles (2007), é o *éthos* que leva a persuasão, partindo disso, pode-se entender que o enunciador inspira confiança, que deve ser resultado da força do seu discurso, assim o *éthos* pode ser identificado no texto através de suas escolhas linguísticas, temas abordados, construção de personagens, entre outros elementos estruturais do discurso.

Para evidenciação desse conceito, selecionou-se uma propaganda de bebida alcoólica de uma determinada marca de cerveja em que a protagonista é uma famosa cantora. Essa análise se encaixa pertinentemente, pois ao utilizar a imagem de uma pessoa de notório conhecimento de toda uma geração, a Sandy, que carrega consigo uma imagem pré-formada, que foi sendo moldada desde a infância, quando teve início sua trajetória musical. Uma garota com comportamento exemplar, a qual por onde passava deixava evidente a imagem de “boa menina”. Em seus trabalhos na TV, em entrevistas ou mesmo nas letras das músicas interpretadas por ela, em que sempre procurou mostrar seu comportamento diferenciado, considerado por muitos como “certinho demais”. Essas características de Sandy, sempre vêm à mente das pessoas numa construção do seu perfil como pessoa, uma garota de exímio comportamento, “meiga”, “delicada”, “angelical”.

A intenção da propaganda na construção do slogan: “Todo mundo tem um lado



devassa” é explorar justamente esse contraste existente entre a imagem pré-formada de uma pessoa e uma nova postura que não é esperada pelo público. Pode-se observar que o papel exercido por Sandy na propaganda, a partir de sua postura (atuação), vestimentas (cores fortes, remetendo a ideia de mulher atraente) e do próprio texto utilizado, traçam um éthos que não é necessariamente verdadeiro, mas que tem pretensão de gerar convencimento ao público. Essa mudança de percepção faz com que o enunciatário, ao receber esse discurso, contrarie o que anteriormente se esperava a respeito da imagem dessa pessoa, deixando evidente que a escolha por Sandy como protagonista foi inteiramente proposital, já que o intuito é gerar um impacto nos receptores da mensagem e, assim, trazer uma atenção maior para o produto, como estratégia de convencimento ao público para o consumo do produto anunciado.

De acordo com Reboul (2004), *páthos* é o conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o orador deve suscitar no auditório com seu discurso. Todo orador, enunciador utiliza o éthos para que haja convencimento do enunciatário, porém, para ter o poder e a técnica de persuasão, é necessário que o enunciador conheça o auditório. Como ele faz isso? Simples. Assim como no éthos, que o leitor produz a imagem do autor; no *páthos* o autor faz uma leitura superficial das pessoas a quem se refere, para que assim, saiba que linguagem utilizar, qual tema abordar e de que forma poderá comovê-las.

A partir desse conceito, foi feita uma breve análise de um trecho do programa *Casos de Família*, exibido na TV aberta. Em seu enredo existe simplicidade na abordagem dos temas, envolvendo questões cotidianas e polêmicas, geradas a partir de conflitos interpessoais que provocam emoções nos participantes, plateia e também em seus telespectadores. O tema proposto: “Casar com você foi a maior besteira que eu fiz na vida!” apresentado na análise do trecho selecionado, reitera a temática descrita, ao mostrar uma discussão entre um casal insatisfeito com o matrimônio, e que a partir disso utiliza de vários argumentos em sentido de desmoralizar o outro e se defender. O desenrolar desse conflito, dentre tantos outros que são comumente apresentados é utilizado propositalmente pelo programa como atrativo para o público ao qual é direcionado.

Traçando um breve paralelo com o *Programa do Jô*, é possível notar que a escolha dos temas abordados nesses programas propõe claramente atingir públicos-alvo diferenciados, e isso é notado através da postura dos apresentadores enquanto mediadores, do nível de linguagem utilizada e reações que visam “causar” em seus telespectadores, já que o enunciatário não é displicente quanto às informações que ouve, ele julga, avalia e tira suas próprias conclusões, podendo aceitar ou rejeitar o conteúdo expresso.



CONCLUSÕES

Em consonância aos aspectos analisados a partir dos vídeos, conclui-se que *éthos*, *páthos* e *logos* são fundamentais para a construção do discurso persuasivo e, conseqüentemente, da argumentação, ressaltando assim a influência da postura do enunciador perante o enunciatário, que na recepção e compreensão do texto irá gerar os sentimentos pelos quais vai esculpindo a imagem do enunciador e que interfere diretamente na acepção de suas ideias. Sendo assim, é relevante que o sujeito tenha domínio do público e de si, visto que a confiança no enunciador é notável para que haja o poder de convencimento. Além disso, é necessário que exista o conhecimento prévio do auditório, pois cada um carrega consigo conhecimentos de vida, experiências e convicções daquilo que crê como verdade.

Palavras-chave: Discurso. Éthos. Materialidades linguísticas. *Páthos*. Persuasão.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Rideel, 2007. 191 p. (Biblioteca Clássica). Tradução Marcelo Silvano Madeira.

BRASIL, Sandy Leah. **Sandy – 2º Comercial Cerveja devassa**. YouTube, 04 mar. 2011. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=WtgqwT3utX4>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

FIORINDO, Pricila Peixinho. *Ethos*: Um percurso da retórica à análise do discurso. **Revista pandora Brasil**. n.47, p. 1-8, out. 2012. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/ethos/priscila.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. **A propósito do ethos. Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, p. 11-29, 2008.

NET, Casos de Família. **Casos De Família - “Casar Com Você Foi a Maior Besteira Que**



Eu Fiz Na Vida!” - 18/05/2015. YouTube, 12 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2Hdy77CD7Z8>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

PIRIS, Eduardo Lopes. A dimensão subjetiva da argumentação e do discurso: focalizando as noções de *ethos* e de *pathos*. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.2, p. 52-62, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista2/05eduardo.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 253 p. Tradução Ivone Castilho Benedetti.

TOMASI, Carolina; MEDEIROS, João Bosco. **Português Jurídico**. São Paulo: Atlas, 2010.

VELIAGO, Rosana. **Deltan Dallagnol no programa do Jô**. YouTube, 22 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l8il4QgTeI8>>. Acesso em: 06 jan. 2017.



ACERVO DIDÁTICO COMUNITÁRIO: UM ENSAIO EM TECNOLOGIA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO MUSEOLÓGICA NO ENSINO DA HISTÓRIA

Fernando Antonio da S. Sestelo¹

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo demonstrar uma experiência na utilização de acervo tecnológico em ambientes museológicos, como estratégia didática e metodológica no ensino da História, a partir de aspectos colaborativos como aprendizagem dos alunos do Ensino Médio. A motivação surgiu da inquietação diante das reiteradas demandas e desafios que envolvem a utilização dos habituais recursos didáticos e pedagógicos nas aulas, aliado aos questionamentos em relação à prática docente ao deparar com questionáveis práticas pedagógicas adotadas em unidade de ensino da rede pública estadual a partir da observação da conduta e interesse dos alunos frente aos temas abordados em História, em situações do cotidiano da sala de aula. A percepção apontava recursos didáticos utilizados atrelados aos conteúdos pouco significativos ao cotidiano dos colegiais nesse mundo de ponta cabeça. Por consequência disso, em muitos casos, gera distanciamentos entre os conteúdos da disciplina e os processos históricos vivenciados pelos colegiais, que não se veem representados em muitos dos materiais pedagógicos empregados. Este cenário provocador foi indutor da instigante procura por instrumentos pedagógicos que produzissem aulas mais dinâmicas e interativas visando à melhoria da aprendizagem em História.

Intuíva-se ser imperativo cogitar formas mais cativantes para apresentar o conteúdo de História a partir do uso de inovadora abordagem metodológica, tendo a premissa do ensinar/aprender e o sujeito que aprende como possibilidade do uso da memória preservada dos acervos didáticos comunitários, testemunha da História local, entendida como forma de existência social nos seus diversos aspectos e o seu processo de transformação, como instrumentos na construção do conhecimento de forma atrativa, prazerosa e desafiadora. Pressupondo, com isso, a possibilidade de dinamizar o ensino aprendizagem estabelecendo o imbricamento entre o tema abordado em sala de aula e as necessidades dos atores envolvidos.

¹ Professor de História na Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia. Mestrando do Programa do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Educacional (GESTEC), da UNEB. Endereço eletrônico: fernando_sestelo@hotmail.com



Como nos ensina Veiga (2007, p. 35) o professor criativo, de espírito transformador, está sempre buscando inovar sua prática e um dos caminhos como tal fim seria dinamizar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Assim, no percurso da inquietante procurei utilizar técnica mais eficaz voltada à criatividade e inovação, o que vislumbrou a necessidade de promover um plano de intervenção em colaboração com o grupo do PIBID História da UFBA, do qual atuo como supervisor desde 2014 no Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior, situado em Salvador no bairro de Itapuã.

Por conseguinte, no encadeamento de eventos advindos do ato de preservar apresenta-se a memória como liame imprescindível na construção da História. Ulpiano (1984, p. 33) destaca que exilar a memória do passado é deixar de entendê-la como força viva do presente. Neste sentido a ação proposta na intervenção recaiu na utilização da memória guardada no acervo do Museu Didático Comunitário de Itapuã (MDCI) depositado na unidade escolar estadual. O contexto permeado de pertencimento pelo sujeito, aqui é percebido como favorável ao uso de metodologias atrativas, reforçando a aprendizagem através da utilização de instrumentos pedagógicos conectados ao lugar, dialogando com o cotidiano e a referências de identificação.

Desta forma considerando a dinâmica socioespacial que a conexão dos sujeitos com o seu lugar traz na construção simbólica deste, depreende-se como uma Geotecnologia, e conforme Hatkowvski (2010, p.6) afirma, “geotecnologia representa a capacidade criativa dos homens através de técnicas e de situações cognitivas”. Assim a utilização de técnicas geotecnológicas para tornar mais atrativas e viáveis as ações interventivas devem permear a elaboração dos fundamentos da intervenção a respeito do uso de tecnologias computacionais que convergem em adotar soluções criativas em um momento em que as dificuldades e carências da rede pública se sobressaem, em especial referência ao manuseio seguro das fontes de memória do acervo. Este é um percurso que hoje se insere também como investigação na pesquisa em curso no mestrado profissional, que irá ser posteriormente ampliado após esse ensaio que teve seu início motivador com os estudos no grupo do PIBID História da UFBA.

A trilha deste percurso passa pela tríade do percorrido, ocorrido e incorporado (LEÃO, 2016), na preservação da memória como de fundamental importância, pois visa a proteger as fontes de prováveis deteriorações que o acervo venha sofrer. Fator este que foi determinante por optar no uso do acervo de um museu didático comunitário: a constatação imperiosa em demonstrar a utilidade do acervo, para fins pedagógicos como um tipo de gatilho para instigar a aprendizagem dos colegiais. O problema da pesquisa esteve na verificação de como a educação museológica possibilitou a repercussão no desempenho dos alunos em História no Ensino Médio.

As intervenções apontaram para o uso do acervo museológico como instrumento



lúdico, ao mesmo tempo em que se concebe como uma alternativa, a partir das adaptações, para o conteúdo do ensino da História. Nesta perspectiva é que se vislumbra em complementar e conectar o contexto global e a realidade local, de forma mais atrativa e significativa na sociedade contemporânea.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida trouxe a pesquisa com abordagem qualitativa e utilizando procedimentos participativo-colaborativo. Cabe uma maior reflexão sobre a educação museológica como metodologia, em especial como instrumento inovador da aprendizagem. Mas como este processo realmente ocorre? Um melhor entendimento da viabilidade e limitações do seu uso no ensino da História pressupõe uma maior fundamentação teórica. Portanto, com vista a esse suporte teórico metodológico às ações propostas foi efetuada revisão bibliográfica, com a leitura de artigos e livros. Assim a literatura pesquisada ajunta textos de Levy (2010), ao afirmar que um dos principais agentes da atual sociedade é a técnica, entendida sob seus distintos usos, formas e as implicações acerca do cotidiano, atividades e como influencia diferentes processos de nossa sociedade.

Relevante apontar Lima Junior (2007) ao trazer a reflexão que o contexto tecnológico atual exige a transformação da prática docente pedagógica e na esteira destas tecnologias a sua característica hipertextual, indica pistas para a elaboração de projetos e políticas educacionais não tecnicistas e não mecanicistas.

Igualmente, a obra de Santos (1990), cujo trabalho aponta para a educação museológica como instrumento de preservação da memória e seu uso para a História, através da prática pedagógica no cotidiano da escola, ações voltadas a utilizar coleções expostas e acervos de museus e a memória social local como recurso didático propiciando que suscitem o questionar, o refletir e a criatividade em busca de um novo fazer.

Outra importante contribuição que lastreia a pesquisa é ter como produto a análise do percurso do processo a partir da experiência da prática docente aplicada na intervenção articulando História e Memória, vivenciada por este professor com alunos das turmas do ensino médio na unidade escolar do *locus* de pesquisa que é o Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior, localizado no bairro de Itapuã, na cidade de Salvador. Tendo como fio condutor a preservação da memória se articulou estratégias ao ensino-aprendizagem de História, com ênfase na memória como fundamental para produção e



difusão do conhecimento.

A intervenção proposta foi concebida com o viés na aprendizagem com conteúdo museológico a fim de promover, incentivar a pesquisa e a produção de trabalhos a partir do material existente naquele que irá se tornar o acervo do Museu Didático Comunitário de Itapuã (MCDI) guardado no colégio. Entre as premissas da intervenção está a de disponibilizar no ambiente virtual, o material integrante do acervo do MCDI com vistas a despertar no aluno o papel de produtor de conteúdo a partir destas fontes de pesquisa eivadas de representatividade. Por conseguinte, estrutura-se a ação de visitas aos museus a fim de que os colegiais visualizassem na prática a operacionalidade de um espaço museológico e a importância da preservação da memória e patrimônio. A relevância desta ação foi provocar a conscientização da educação através das visitas aos espaços de museus e podem motivar o pertencimento em relação à história do local (bairro e cidade), demonstrando ao colegial que o espaço museológico também é ambiente de aprendizagem. Por conseguinte, a ação foi de incentivar a produção e apresentação de trabalhos pelos colegiais a partir do material do acervo do museu didático comunitário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os trabalhos produzidos e apresentados a posteriori pelos colegiais pode-se afirmar como resultado obtido notório aumento da participação e interesse demonstrados nas aulas de História, constatação feita pela significativa manifestação em pesquisar o conteúdo do acervo no que diz respeito à história do lugar. Observada no envolvimento desses colegiais nas aulas e também nas avaliações auferidas nas etapas onde a educação museológica foi aplicada como ferramenta de motivação, de suporte e revisão de conteúdos. Desta forma, a presunção da pesquisa é beneficiar aos colegiais e a comunidade através da educação museológica, como uma estratégia didática assertiva, integrando o sujeito ao seu local a partir da disponibilização de acervo virtual construído de maneira colaborativa e espontânea extrapolando os muros da escola.

CONCLUSÃO



Em síntese, espera-se deste ensaio que a pesquisa traga melhor instrumentalização no aprendizado da História, configurada como produto o percurso do processo de criação participativa-colaborativa de acervos tecnológicos. Embora, mais do que certezas se busca por respostas que possam contribuir de forma inovadora, dinâmica e reflexiva as aulas de História nesse mundo de diferentes meios e possibilidades de acessibilidade. Além de diversificar o processo de ensino aprendizagem, ressignificar o papel do docente, instigar os sujeitos investigados a buscar o protagonismo do processo e propiciar a aprendizagem colaborativa utilizando as geotecnologias de baixo custo como impulso da criatividade a partir da própria prática.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; História; Tecnologia; Educação.

REFERÊNCIAS

HETKOWSKI, T.M. **Geotecnologia:** como explorar educação cartográfica com as novas gerações? In: XV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Anais, Belo Horizonte, MG, UFMG, 2010.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência – o futuro do pensamento na era da informática.** 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LEÃO, José Antônio Carneiro. **Saber Brincante:** cosmovisão e ancestralidade como processo educativo. Tese de Doutorado no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação – PPGED da Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2012.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação:** da dialética ao virtual. 1ª ed. Salvador: Eduneb, 2007.

MENEZES, Ulpiano Bezerra de. **Identidade cultural e arqueologia.** Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. n.20. p.33, 1984.

MOREIRA, Raimundo Nonato Pereira. **História e memória:** algumas observações.

2005. Disponível em: <<http://pablo.deassis.net.br/wpcontent/>



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

SANTOS, Maria Célia T. Moura – **Repensando a Ação Cultural e Educativa dos Museus.** Salvador, Centro Editorial e didático da Ufba. 1990.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas-SP: Papyrus Editora, 2007a.



O MERCADO EXIBIDOR NA BAHIA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Filipe Brito Gama¹

INTRODUÇÃO

A indústria cinematográfica e audiovisual é constituída por três setores principais, que são interdependentes: produção, distribuição e exibição. Cada um desses setores é composto por diversas empresas especializadas em suas atividades específicas criando acordos comerciais para circulação do produto. A exibição é o setor da cadeia que vende o ingresso e exhibe o filme para o público, que deseja consumi-lo. Além disso, compreende-se que uma determinada obra audiovisual pode ser exibida nos outros segmentos de mercado, como o *homevideo*, a TV por assinatura, a TV aberta, o Vídeo sob demanda (VOD) e demais janelas de exibição, fazendo com que o filme circule durante um longo período, permitindo que o consumidor tenha contato com as obras de distintas maneiras em diferentes telas. Nota-se nas últimas duas décadas, mesmo com a concorrência de diversas outras formas de consumo do conteúdo audiovisual, o crescimento no número de salas de cinema no mundo, especialmente graças aos complexos no formato *Multiplex*, com alto padrão de qualidade técnica e de conforto, salas estas digitais e em sua maioria localizadas nos *shoppings centers*, provocando também um novo padrão econômico para o setor.

Apontando para algumas questões históricas, o pesquisador Luiz Gonzaga de Luca (2010) indica que mercado exibidor brasileiro de cinema sofreu significativas mutações ao longo de sua história, com intensas transformações no tocante as dinâmicas comerciais, ao número de empresas atuantes, as relações com produtores e distribuidores e também o diálogo com o Estado. A década de 1970 é o período com o maior número de complexos e salas no Brasil, com “um mercado segmentado, com 3.276 salas (1975) espalhadas pelo país” (DE LUCA, 2010, p. 58). Esta mesma década marca também a forte presença do cinema brasileiro em seu próprio mercado, com a ocupação de cerca de 30%, favorecido pela expansão do circuito de salas de exibição independentes (IKEDA, 2015), fazendo com

¹ Mestre em Imagem e Som pelo Programa de Pós-Graduação em Imagem e Som (PPGIS), Universidade Federal de São Carlos (2013). Endereço eletrônico: filipebgama@gmail.com



que existissem salas de cinema em boa parte das pequenas e médias cidades do país. Mas na década seguinte este circuito exibidor sofreu intensas transformações, iniciando um ciclo de fechamento das salas nas pequenas cidades, nos subúrbios e nas cidades médias (DE LUCA, 2010). O mercado de cinema no Brasil enfrentou no início dos anos 1990 uma de suas mais graves crises, com o fechamento de cinemas principalmente no interior: “Cidades pequenas que tinham apenas 1 ou 2 telas ficaram sem nenhuma, a ponto de apenas 7% dos municípios brasileiros possuírem salas” (ALMEIDA; BUTCHER, 2003, p. 55) Este declínio pode ser observado nos números, passando de 3.276 salas em 1975 para 1.033 em 1995. A partir de 1997 o parque exibidor brasileiro sofreu novas transformações com a implantação de complexos cinematográficos *multiplexes*, proporcionadas por grupos estrangeiros como o UCI e o Cinemark (BARONE, 2008; DE LUCA, 2010). Compreendendo este cenário, esta pesquisa tem como objetivo observar e realizar um mapeamento preliminar do mercado exibidor baiano e os vários segmentos de mercado existentes no Estado, especialmente o de salas de cinema, percebendo assim as formas de consumo audiovisuais possíveis para os espectadores locais. Como será apontado adiante no texto, os mercados audiovisuais costumam ser concentrados tanto do ponto de vista econômico quanto no aspecto geográfico, realidade esta presente no Brasil e também na Bahia.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como intenção uma observação contextual do campo do cinema e do audiovisual, olhando para os processos culturais e o contexto que envolve a indústria audiovisual. Baseando-se nos aportes metodológicos apresentados por Metz, busca-se uma análise do *fato cinematográfico*, considerando o cinema como um “complexo mais vasto que o filme, dentro do qual predominam aspectos tecnológicos, econômicos e sociológicos” (BARONE, 2009, p. 24). Inicialmente, é fundamental o levantamento bibliográfico acerca dos temas relacionados para pesquisa, observando, compreendendo a escassez de estudos específicos sobre mercados locais. O segundo momento da trajetória da pesquisa exige um aprofundamento nos dados relacionados ao mercado audiovisual no Brasil e na Bahia, etapa esta ainda em andamento. Assim, devem-se buscar em fontes, tais como: o site do Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual (OCA); o portal *Filme B*, uma das principais referências sobre o mercado audiovisual no Brasil; os relatórios apresentados pelas associações do universo da televisão, como os realizados pela Associação Brasileira



de Televisão por Assinatura (ABTA) e pela Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT), entre outras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Barone (2008) aponta que “com o advento dos sistemas do tipo *multiplex*, o circuito de salas foi concentrado nas capitais e nas grandes cidades, principalmente nos shoppings. Cerca de 92% dos municípios brasileiros não estão equipados com salas de exibição”. Esta concentração também é percebida nos grupos com maior arrecadação, tendo os três principais grupos exibidores do período (Cinemark, UCI e Severiano Ribeiro) 37% das telas e 60% dos valores (IKEDA, 2015). O crescimento das salas pode ser observado em números, passando de 2.278 em 2008 para 3.013 em 2015. Ampliaram-se também o número de complexos cinematográficos de 2009 para 2015, passando de 647 para 755². A utilização da tecnologia digital acompanha esse crescimento, com a grande maioria dos novos empreendimentos utilizando destes equipamentos de projeção digital. O público total do cinema no Brasil também cresce (assim como a renda bruta), passando de 89 milhões de espectadores em 2008 para 172,9 milhões em 2015, mas se observarmos os números de público do filme brasileiro, este crescimento não se aplica, com variações significativas de ano para ano. Ampliou-se, nesse mesmo período, o número de Serviços de Vídeo Sob Demanda, com 25 empresas atuantes (o Netflix se destaca, superando os 06 milhões de assinantes em 2016). O mercado de TV Paga também aumenta, com uma quantidade cada vez maior de assinantes (de 06 milhões em 2008 para mais de 18,6 em 2017) e de canais disponíveis (de 106 para 200 neste mesmo período). Com relação a TV por assinatura, a ABTA diz que existem cerca de 60 milhões de pessoas alcançadas em 2017, com uma penetração de aproximadamente 31% dos domicílios com aparelho de Televisão. Porém, outros mercados retraíram, em especial o de vídeo doméstico, com a redução significativa na quantidade de títulos em DVD e Blu-Ray lançados. Mais especificamente sobre o mercado de locação de vídeo, em 2010 existiam cerca de 5 mil pontos de locação de vídeo especializada³, após o fechamento de aproximadamente 7 mil estabelecimentos. Hoje, mesmo com a fragilidade de dados sobre o setor, é notório seu declínio, com a ausência de locadoras de vídeos na maior parte das cidades.

2 Dados do *Informe Preliminar de Distribuição, Exibição e Lançamentos: Informe Anual Preliminar 2015* realizado pela Ancine e publicado no Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual.

3 Dados da Ancine/OCA – Mapeamento: Vídeo doméstico 2010.



Com relação as salas de cinema, o crescente preço dos ingressos faz com que o público frequentador seja majoritariamente das classes A e B. A maior parte desses complexos está nas cidades grandes: todas as cidades com mais de 1 milhão de habitantes (atingindo 44.547 milhões de pessoas) possuem salas, a maioria nos *shoppings*. De acordo com os relatórios do OCA, referente a 2014, dos 5.570 municípios existentes no Brasil, apenas 392 cidades possuíam salas de cinema em 2013. A concentração dos complexos permanece nas cidades com mais de 500 mil.

Com relação à concentração geográfica (dados de 2015), a grande quantidade dos complexos se encontra na região Sudeste, mais especificamente nos estados de São Paulo (947) Rio de Janeiro (325) e Minas Gerais (241). Ao observar a região Nordeste, o número de salas foi ampliado entre 2007 e 2014 em quase todos os seus estados federativos, porém ainda é bastante reduzida se comparado a região supracitada. Em 2015, o Nordeste possuía apenas 403 salas, equivalentes a 14,2% do total no Brasil, e a Bahia 83 salas, o representando 2,9% do total do país. Percebe-se ainda a concentração de salas na capital, com 59 salas em Salvador e as outras 24 distribuídas em 13 municípios da metropolitana e do interior. A presença majoritária das salas nas capitais é uma realidade nacional, podendo ser percebida em todos os estados do Nordeste, por exemplo. A Bahia possui a peculiaridade de ser o estado da região com mais municípios com salas de cinema naquele ano, totalizando 14 cidades, porém deve-se ressaltar que é o estado com o maior número de habitantes no total, além de ser o maior em dimensão geográfica. Observando os últimos anos, o número de salas cresceu de 68 em 2007 para 83 em 2014. A maior parte das salas nas cidades do interior é de grupos independentes, com exceção das cidades de médio porte, como Teixeira de Freitas, Vitória da Conquista e Feira de Santana. Portanto, com relação aos grupos estrangeiros, eles atuavam apenas em Salvador. No ano de 2016, um complexo com quatro salas do *Cinemark* foi aberto em Juazeiro.

CONCLUSÃO

Observando este quadro, percebe-se que as maiores empresas exibidoras não veem no interior um mercado forte, provavelmente pela desconfiança do retorno financeiro nessas localidades. As cidades de pequeno porte têm nos cinemas independentes a possibilidade de existência de espaços de exibição comercial, inclusive cidades pouco populosas. Esta observação inicial possibilita ressaltar os aspectos mais gerais deste



parque exibidor, mas é preciso maior aprofundamento nos números para perceber como se deu o crescimento dos cinemas, onde estes são localizados, quais as empresas e como elas atuam. Ao observar os outros segmentos de mercado, esses dados se tornam mais escassos. De acordo com o Mapeamento – TV Aberta – 2010 publicado no OCA, a Bahia possuía em 12 emissoras comerciais e 4 emissoras educativas, 05 em Salvador e as demais em Vitória da Conquista, Juazeiro, Barreiras, Itabuna, Feira de Santana e Teixeira de Freitas, divididas nas Redes Globo, Bandeirantes, Record, Padre Anchieta, Rede Mulher, SBT e uma Independente, com uma penetração no estado de 90,6% dos domicílios, um índice abaixo da média nacional que era de 95,7%. Com relação a dados específicos sobre o mercado de TV por assinatura na Bahia, os números são bastante pulverizados, mas sabe-se que a maior parte dos assinantes brasileiros (38%) reside no estado de São Paulo, e apenas 12% estão no Nordeste. A Bahia possuía em 2016, segundo dados da ABTA, 3% dos 19,6 milhões de domicílios assinantes, com aproximadamente 588 mil domicílios. Mas ainda é preciso pensar no perfil dos assinantes e a presença dos serviços clandestinos, além da concentração geográfica dos mesmos. Os dados de VOD no Brasil são bastante escassos, especialmente porque as empresas não divulgam periodicamente seus balanços, e por ser um segmento de mercado sem regulamentação específica, dificultando sua regulação por parte da Ancine.

Palavras-chave: Cinema e Audiovisual. Mercado. Exibição. Bahia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Sergio; BUTCHER, Pedro. **Cinema, desenvolvimento e mercado**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2003.

AUTRAN, Arthur. O pensamento industrial cinematográfico brasileiro: ontem e hoje. In: MELEIRO, Alessandra. (org.). **Cinema e mercado**. São Paulo: Escrituras Editora, 2010. p. 15-36.

BARONE, João Guilherme. **Sessões do Imaginário**. Exibição, crise de público e outras questões do cinema brasileiro. Porto Alegre, n° 20, Dez. 2008.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

BARONE, João Guilherme. **Comunicação e indústria audiovisual**: cenários tecnológicos e institucionais do cinema brasileiro na década de 90. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LUCA, Luiz Gonzaga Assis de. Mercado exibidor brasileiro: do monopólio ao pluripólio. In: MELEIRO, Alessandra. (org.). **Cinema e mercado**. São Paulo: Escrituras Editora, 2010. p. 53-73.

IKEDA, Marcelo. **Cinema brasileiro a partir da retomada**: aspectos econômicos e políticos. São Paulo: Summus, 2015.



**ESTADO DE EXCEÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA: A EDUCAÇÃO NO
PROCESSO DE DESMANTELAMENTO DO ESTADO SOCIAL**

Filipe Lima Brito¹
João Reis Novaes²

O presente trabalho tem por objetivo analisar a educação enquanto garantia fundamental prevista nas constituições do Brasil e da Argentina, bem como a sua efetivação através das políticas públicas educacionais, no momento em que nestes países esteve vigente o Regime Militar³. A análise, realizada através do método comparativo, bem como por meio de revisão teórica (CASTRO; GUERRA, 1992), buscará evidenciar as semelhanças e diferenças presentes no campo das políticas públicas educacionais desenvolvidas por aqueles dois países. O estudo recairá, majoritariamente, sobre a forma como foi tratada a educação superior durante os Estados de exceção, ainda que, em um ponto ou outro, buscar-se-á apresentar um panorama geral da educação naqueles contextos.

Será levado em consideração, outrossim, o conflito que emerge da efetivação de um direito social, a educação, sob uma perspectiva emancipatória, diante dos interesses autoritários do Estado de exceção que colaboravam com os ideais neoliberais. Estes, por sua vez, são analisados enquanto componentes dos discursos que, mesmo que de maneira sutil, contribuíram no processo de desmantelamento do estado social no âmbito das políticas públicas educacionais, com vistas à livre circulação do capital através da mercantilização do direito à educação.

A educação tem um papel fundamental na análise que se segue, afinal, tanto no Brasil quanto na Argentina, além das fortes repressões diretas perpetuadas pelos Estados de exceção dentro e fora das instituições educacionais, este campo foi alvo de importantes modificações formais e essenciais que geravam e transmitiam à sociedade um conjunto de valores capazes de legitimar os interesses dos regimes militares, contribuindo para o fornecimento de conhecimento e mão de obra necessária à expansão do capital (MÉSZÁROS, 2006).

A desigualdade estrutural expandida pelo sistema capitalista marca a história da

1 Graduado em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Membro do Grupo de Pesquisa Direito e Sociedade – GPDS. Endereço eletrônico: filipelibrito@gmail.com

2 Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Doutorando em História Social pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Endereço eletrônico: joaoreisnovaes@gmail.com

3 No Brasil a vigência do Regime Militar foi de 1964 a 1988 e na Argentina foi de 1976 a 1983.



América Latina. Na década de 1990, o Brasil obteve a pior distribuição de renda do mundo. De acordo com Helene (2015), esta foi uma das consequências das políticas estabelecidas durante o período ditatorial, associadas à crise econômica iniciada no final da década de 1970. A miséria; a dívida externa; o elevado índice de desemprego provocado pela mecanização das etapas produtivas; o processo histórico de concentração fundiária e de especulação imobiliária, principais causas dos conflitos rurais e urbanos; bem como o aporte de capital estrangeiro para o desenvolvimento de indústrias estrangeiras em território nacional, agravaram-se após os efeitos da globalização neoliberal e suscitaram urgência na elaboração de alternativas que favorecessem uma classe trabalhadora cada vez menos assistida pelo Estado burguês.

As distâncias geográficas tornaram-se cada vez menores uma vez que as fronteiras reais se diluíam diante dos avanços tecnológicos que alcançavam a comunicação e os transportes, favorecendo a integração econômica, marcada pela criação/hierarquização da Organização Mundial do Comércio e a financeirização dos mercados. A esfera pública perdeu lugar para a iniciativa privada diante do recrudescimento do mercado do capital. Como consequência, há uma desestruturação da esfera sócio-política, mediante uma distribuição mundial desigual dos custos e oportunidade, com uma disparidade crescente entre as nações ricas (norte global) e pobres (sul global), originando os bolsões de miséria dentro de um mesmo Estado (CHAUÍ; SANTOS, 2013).

Neste sentido, a política educacional preconizada pelo Brasil e pela Argentina nos períodos de ditadura civil/militar pressupôs um modelo organizado segundo o paradigma neoliberal, que tinha como referência para sua reorientação o modelo norte-americano de universidade, centrado na racionalização da estrutura e dos recursos e, contraditoriamente, na ampliação do ensino através do incremento da matrícula em instituições privadas⁴, com notável redução da qualidade (SAVIANI, 2008) e sem qualquer perspectiva emancipatória. No Brasil, a reorganização ocorre especialmente de acordo com as instruções propostas no Relatório Rudolph Atcon e materializadas mediante a assinatura do acordo MEC-USAID⁵.

Na Argentina, o rearranjo educacional articulado e aliado ao discurso neoliberal promoveu jornadas universitárias nas quais os ideais do regime estavam presentes;

4 Segundo TEDESCO (1991), em 1960, a Argentina possuía 2% das matrículas de ensino superior em instituições privadas, enquanto o Brasil apresentava 44%. Em meados da década de 1980, o percentual do referido índice na Argentina sobe para 21%, enquanto o índice brasileiro, na mesma década, aumenta para 64,3%.

5 Acordo estabelecido entre o Ministério da Educação do Brasil e a *United States Agency for International Development*, implementado através da Lei 5.540 de 1968. Dentre as alterações propostas pela lei, destaca-se: departamentalização, matrícula por disciplina, curso básico e institucionalização da pós-graduação (RIBEIRO, 2000, p. 193).



valorizou autores de obras clássicas de onde poderiam ser aproveitadas noções que estavam de acordo com princípios autoritários em detrimento de pensadores que representariam algum tipo de ameaça à ordem social imposta; constituiu equipes de pesquisadores, comissões e grupos acadêmicos, bem como um Plano Nacional de Aperfeiçoamento Docente alinhado ao governo militar (KAUFMANN; MARTINS, 2009, apud MARTINS, 2014).

As políticas educacionais adotadas pelos governos militares assumiram, dentre outros papéis, o objetivo de disciplinar e ordenar a sociedade. A ordem almejada deveria ser alcançada a partir de um processo de homogeneização social (MARTINS, 2014) conquistada através de uma pedagogia de caráter autoritário desenvolvida pelos Estados de exceção.

A atenção especial voltada para as políticas educacionais decorria, de acordo com ambos os regimes, da suposta ameaça comunista existente no meio estudantil. Em entrevista publicada por D'Araujo e Castro (apud MARTINS, 2014) o General Ernesto Geisel, Presidente do Brasil (1974 - 1978), propagou que o comunismo estava presente entre os estudantes e que, por isso, seria necessário maior controle e preocupação com a educação. Da mesma forma pensou o coronel Ferdinando de Carvalho, crítico "linha dura" que escreveu sobre a presença do comunismo no Brasil, conforme esclarece Sintoni (apud MARTINS, 2014), ao afirmar que era no setor da educação que os ideais de esquerda estavam mais presente.

Postura semelhante é observada no regime argentino. A pesquisa realizada por Palermo (2003) para o desenvolvimento da obra *La ditadura militar, 1976-1983: del golpe de estado a la restauración democrática*, revela que, em nota publicada pelo jornal *La Prensa* em janeiro de 1976, o Exército reafirmou a predominância dos jovens no meio revolucionário, bem como a origem comum daqueles, a saber: estudantes secundaristas e do nível terciário da educação, reclamando, assim, a necessidade de efetivo controle no setor educacional do país.

Um estudo desenvolvido por Kaufmann e Martins demonstra que o Brasil e a Argentina, no ímpeto de exercerem o referido controle sobre a educação, colaboraram na instituição de disciplinas que privilegiassem a ordem, o civismo e a obediência. Como por exemplo, no Brasil: a Educação Moral e Cívica - EMC, nas séries iniciais do atual ensino fundamental, a Organização Social e Política do Brasil - OSPB, no atual ensino médio e os Estudos dos Problemas Brasileiros - EPB, disciplina obrigatória em todos os cursos da educação superior. Através de conteúdos curriculares, aqueles países convergiram na construção de um ensino fundamentado nos seguintes objetivos: "formar, cultivar e



disciplinar” (KAUFMANN; MARTINS, 2009, apud MARTINS, 2014).

As disciplinas relacionadas à formação moral e cívica foram estruturadas de modo que possibilitassem o estabelecimento de uma suposta sociedade homogeneizada. Os indivíduos deveriam ser educados a partir da imposição de um discurso que defendia a existência de valores essenciais e universais com bases cristãs (ONGHERO, 2007, apud MARTINS, 2014). O ideal da Segurança Nacional, propagado na América Latina, que via no comunismo o inimigo comum a ser combatido, não só defendia a imposição do terror como forma de evitar o fortalecimento da guerrilha, como também dissipava os princípios da pátria, família e propriedade defendidos pelo Estado brasileiro de então.

Nesta perspectiva, Mészáros (2006) afirma que processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente relacionados aos processos educacionais, incluindo-se aqui as políticas públicas educacionais desenvolvidas pelos países em tela. Os governos ditatoriais do Brasil e da Argentina orientaram a educação de maneira a respaldar projetos neoliberais que vinham, em meados do século XX, exercendo forte influência na América Latina, especialmente no âmbito das políticas públicas educacionais.

A pesquisa que vem sendo realizada almeja encontrar a relação existente entre os governos ditatoriais do Brasil e da Argentina no campo das políticas públicas educacionais e a forma como a educação contribuiu para a perpetuação do Estado de exceção naqueles países. É importante salientar que alguns dos mecanismos desenvolvidos pelos regimes militares são semelhantes às atuais propostas do governo brasileiro, como a Reforma do Ensino Médio, sancionada pela lei nº 13.415 de 2017, bem como com o Projeto de Lei 867 de 2015, que prevê o “Programa Escola sem Partido”. Tal retorno justificaria a continuidade deste trabalho, que se desenvolveria, também, com o intuito de verificar o seguimento do Estado de exceção no âmbito das políticas públicas educacionais, mesmo diante da resposta da constituinte à ditadura brasileira e da alegada redemocratização do país.

PALAVRAS-CHAVE: Estado; Ditadura Militar; Educação Superior.

REFERÊNCIAS



CASTRO, Nancy Campos de; GUERRA, Martha de Oliveira. **Como fazer um projeto de pesquisa**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1992. p. 83.

CHAUI, Marilena; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

HELENE, Otaviano; Concentração de renda no brasil: educação e desigualdade. **Le monde diplomatique**. Fevereiro, 2015. Disponível em <<http://diplomatique.org.br/concentracao-de-renda-no-brasil-educacao-e-esigualdade/>>. Acesso em abril de 2016.

LEVADOS, Jaime. Reflexiones sobre laeducación superior chilena. In: TRINDADE,

Hélgio; BLANQUER, Jean-Michel (organizadores). Os desafios da educação na América Latina. Petrópolis – RJ : Vozes, 2002.

MARTINS, M. C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar. **Educar em Revista**, Curitiba - PR, Editora UFPR, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

MÉSZAROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006 (Mundo do Trabalho).

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**. 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. Campinas: **Cad. CEDES**, v. 28, n. 76, p. 291-312, Dec. 2008. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em abril de 2017.

TEDESCO, Juan Carlos. Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 23-44, Aug. 1991. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200003>. Acesso em abril de 2017.

TRINDADE, Hélgio; BLANQUER, Jean-Michel. Introdução: Apostando na educação. In: TRINDADE, Hélgio; BLANQUER, Jean-Michel (organizadores). Os desafios da educação na América Latina. Petrópolis – RJ : Vozes, 2002. p. 7-11.



FAMÍLIA E LEGISLAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DOS QUADROS DE REFERÊNCIA DA MEMÓRIA

Flávia David Vieira¹
Edvania Gomes da Silva²

INTRODUÇÃO

A finalidade do presente artigo é fazer uma breve análise do aparato legislativo, Constitucional e Infraconstitucional, sobretudo aqueles publicados após a Lei do Divórcio, datado de 1977, que tratada família. Trata-se, mais especificamente, de verificar os desdobramentos que tais leis viabilizaram no campo social, a fim de verificar se há convergência entre mudanças legislativas e mudanças sociais.

Contudo, antes de avaliar qualquer modificação legislativa acerca do(s) tema(s) família(s), é importantepensar a importância desses institutosna sociedade que os amparam. Trata-se, portanto, de verificar qual memória circula em torno da tradição familiar, e, ainda, em quais valores, comportamentos e padrões morais ela se alicerça, a ponto de poder ser estudada como quadro de referência que antecede a própria memória. Nessa perspectiva, nossa proposta aqui é analisar a família com base na teoria dos quadros de referência da memória, conceito esse proposto por Maurice Halbwachs.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada foi a bibliográfica e a abordagem qualitativa, com ênfase na discussão e reflexão acerca do referencial teórico produzido sobre a temática

1 Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Brasil). Atualmente é Procuradora da Fazenda Nacional lotada na cidade de Vitória da Conquista/BA. Endereço eletrônico: faudavid@hotmail.com

2 Doutora em Linguística pela Pós-doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bahia, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (CAPES / UESB) e docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (CAPES / UESB). Endereço eletrônico: edvaniagsilva@gmail.com



– a aplicabilidade do material legislativo produzido pós lei de divórcio acerca da família e do casamento -, com base nos estudos de Maurice Halbwachs, especialmente no livro *Los marcos sociales de la memoria*, publicado em 1925. Por meio da pesquisa bibliográfica, buscamos possibilitar a releitura da memória sob a perspectiva da temática proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora o interesse deste artigo seja verificar o lugar da família na sociedade que a acolhe, analisando qual(is) memória(s), valores, comportamentos e padrões morais estão na base do discurso acerca da tradição familiar, iniciamos demonstrando a pertinência de estudar o tema com base nos quadros de referência da memória, propostos por Halbwachs.

Partindo dos trabalhos de base durkheimiana, Halbwachs desenvolve sua abordagem sobre a memória firmando na premissa de que o comportamento do indivíduo é determinado por fatores que se impõem a ele no meio em que está inserido.

Assim, para Halbwachs, a memória consiste num fenômeno eminentemente coletivo. É, pois, uma construção social, já que se constitui a partir das relações estabelecidas entre indivíduos e grupos. Ainda segundo o referido autor, o indivíduo só é capaz de recordar na medida em que pertence a algum grupo social. Neste sentido, escreve Halbwachs (1925):

Todo recuerdo, por personal que sea, incluso aquellos de los acontecimientos de los cuales hemos sido los únicos testigos, incluso aquellos de pensamientos y de naciones que muchos otros también poseen, com personas, grupos, lugares, fechas, palabras y formas del lenguaje, también com razonamientos e ideas, es decir com toda la vida material y moral de las sociedades de las cuales formamos o hemos formado parte (1925, p. 55)

Os quadros sociais, por sua vez, antecedem e determinam a memória e formam as recordações dos indivíduos. Deste modo, a relação entre os indivíduos e os quadros sociais podem ser compreendidas como meio de manutenção de estruturas já postas.

Assim, é possível verificar que o autor insiste no caráter relacional da memória, buscando mostrar que os indivíduos não recordam sozinhos, já que as recordações resultam dos quadros adquiridos na convivência social, em inúmeros contextos, a exemplo do profissional, religioso e, o caso que mais nos interessa neste estudo, a relação familiar.

O ponto chave do estudo de Halbwachs sobre a memória está na constatação de



que quaisquer que sejam as lembranças do passado que um indivíduo possua, e por mais que elas pareçam resultado de experiências exclusivamente pessoais, elas resultam, antes disso, dos quadros sociais da memória, que, por sua vez, estão alicerçados nas estruturas simbólicas e culturais dos grupos de pertencimento deste indivíduo.

Mais adiante, o autor se vale desse caráter relacional da memória para associação entre memória e tradição. A noção de Tradição, neste caso, está associada à ideia de solidariedade, no sentido de manter vivo vínculos passados, se recusando deixá-los morrer. Neste sentido:

La tradición es, a la razón, la determinación, la necesidad que el pasado de los muertos ejerce sobre el presente de los vivos. La solidaridad es, em esse sentido, una relación donde los vivos reconocen em su vínculo com el pasado: el vínculo social y el vínculo moral son términos idénticos y relacionados com la memoria original (HALBWACHS, 1925, p. 349).

A família, nesse caso, é tratada como um dos grupos em que a memória coletiva desempenha uma das funções mais importantes, responsável por uma espécie de “adestramento³” do indivíduo, que se adequa às tradições familiares postas a ele como naturais. Vejamos:

De cualquier manera que se entra em uma família, por nacimiento, por matrimonio o de outro modo, se passa a formar parte de um grupo donde no son nuestros sentimientos personales sino, antes bien, reglas y costumbres que no dependen de nosotros y que existían mucho antes que nosotros las que fijan nuestro lugar (HALBWACHS, 1925, p. 176 - 177).

Embora seja possível coexistirem tantas memórias quantos grupos sociais existentes, estabelecemos um recorte teórico para estudar especificamente a família, enquanto quadro de memória, e sua dimensão simbólica na vida social e legislativa do Estado, concebendo os códigos sociais (informais) e os códigos legais (formalmente estabelecidos) como materialidades significantes que materializam essas relações familiares. Representam, portanto, um conjunto de símbolos, socialmente elaborados, que dotam de significados conceitos que envolvem tradição familiar, casamento, filhos, divórcio, regime de bens, e outros objetos relacionados ao tema.

Ademais, ao pensar a família com base neste contexto de quadros de referência, nos deparamos com o fato de que, desde a História Antiga dos povos, já existiam discursos

3 Halbwachs usa o termo “adestramento” quando trata das manifestações afetivas de natureza coletiva no âmbito familiar (HALBWACHS, 1925, p. 178).



acerca da tradição familiar, os quais circulam atrelados a um conjunto de valores agregados à referida instituição. É natural que, com o decorrer do tempo, haja sobreposição de memórias, no entanto, embora sofra adequações e variações - visto que memória é tempo, embora não do ponto de vista cronológico ou político - mantém-se impregnada com os valores e comportamentos nos quais os quadros se amparam, uma vez que, como já dissemos, esses valores e comportamentos antecedem à própria memória.

Essa raiz ancorada na memória familiar, assegura que não haja rompimento abrupto de uma realidade em razão de uma mudança legislativa, bem como impede que um novo diploma legal que legitime novas configurações e núcleos familiares possa ser considerado um marco, capaz de assegurar que algo seja de um modo antes da lei e passe a ser de outro depois da publicação desta. Isso porque, como bem afirma Halbwachs, “La sociedad, inclusive cuando evoluciona, vuelve al pasado: es nun conjunto de recuerdos, tradiciones e ideas familiares que em marca los nuevos elementos que coloca en primer plano” (HALBWACHS, 1925, p. 220).

Assim, é possível verificar que a Lei 6.515/1977 (Lei de Divórcio); a Lei 11.441/2007 (que autoriza o divórcio e a separação extrajudicial - em cartório, sem a presença do Juiz); a Resolução n. 175 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), de 14 de maio de 2013 (que dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo), além de outros atos normativos sobre a matéria podem até indicar, sob o ponto de vista legislativo, um novo efeito de sentido para a família, mas esse suposto “novo” efeito não implica, necessariamente, mudança da memória coletiva em torno do assunto.

Numa análise superficial do texto constitucional de 1988 (no sentido formal), verificamos uma ampliação no conceito de família, com menção expressa para as uniões de fato (união estável), que, até então, não figuravam em nenhum texto constitucional anterior.

Ainda, de acordo com Diniz (2005; p. 17-24), o direito de família, marcado pela Constituição de 1988, passou a adotar inúmeros princípios inovadores, que instaura nova fase ao Direito, diversas vezes denominado de “Direito de Família Moderno” ou “Direito de Família Inovador”. Entretanto quando analisamos a família sob o ponto de vista da Memória Coletiva Familiar, verificamos que não há, de fato, uma sociedade ou um sistema jurídico realmente moderno e inovador.

Um exemplo prático é o Projeto de Lei 6583 de 2013, que pretende a criação do Estatuto da Família, e que tramita na Câmara dos Deputados. O texto desse projeto tenta estabelecer um conceito de família no Brasil, que exclui, por completo, as uniões



homoafetivas, dispondo, em seu artigo 2º que, define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

Esse seria apenas um indício, dentre inúmeros outros que ainda merecem ser estudados, que demonstra que por traz da pretensa modernidade social e da “abertura” de valores, existe uma série de comportamentos e tradições nos quais os quadros da memória se ancoram. Tais comportamentos se encontram arraigados nas relações sociais e nas memórias individuais, intimamente relacionadas à memória coletiva, e asseguram a sobreposição de ideias tradicionais em torno do casamento, da moral, e do padrão de família com os quais a sociedade reconhece legitimidade, para além dos “avanços” legislativos sobre o assunto.

CONCLUSÕES

A relação entre a teoria dos quadros sociais da memória, proposta por Halbwachs, e o funcionamento da sociedade brasileira contemporânea no que diz respeito às mudanças propostas em leis acerca do instituto “família” nos permitiu verificar como a relação entre os indivíduos e os quadros sociais pode ser compreendida como meio de manutenção de estruturas já postas. Nesse sentido, as análises mostraram, sobretudo, como certa memória familiar funciona como base ou marco que constitui a estrutura tradicional da família, conservando valores e tradições que, por vezes, não espelham o pretensão “avanço” legislativo em torno do assunto, pois, embora o aparato legislativo tenda a buscar uma roupagem mais moderna para as relações familiares, o assunto esbarra em tradições e valores que constituem os quadros sociais da memória.

Palavras-chave: Família. Quadros Sociais. Memória.

REFERÊNCIAS



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro**, vol. 5: Direito de Família. 20 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

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

____. **Los marcos sociales de la memoria**. Barcelona. Anthropos. 2004 [1925].



OS DIREITOS REPRODUTIVOS DAS MULHERES INDÍGENAS: RELAÇÃO ENTRE DIREITOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Flávia Maria de Souza¹
Julliana Correia²
Maria Helena Ferraz³

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da mulher enquanto sujeito de direito foi conquistado por meio de inúmeras lutas que também possibilitaram a discussão sobre os direitos reprodutivos como um direito humano e fundamental. Sabe-se que nem sempre a aplicação de direitos se dá de maneira isonômica, envolvendo-se nisto fatores étnico racial e de classe. É visível a disparidade desses direitos, também, na questão de gênero, os quais foram negados à mulher ao longo dos séculos. Foi por meio das lutas de movimentos feministas que a mulher passou a ser reconhecida enquanto sujeito de direito e não mais como objeto de direito. Esse reconhecimento proporcionou a introdução das discussões a cerca dos direitos inerentes às especificidades do gênero feminino, como o direito à saúde, intimamente ligado ao direito reprodutivo. Sendo esse último objeto de estudo do presente trabalho que pretende analisar o direito reprodutivo da mulher indígena no Brasil enquanto um direito humano e fundamental e sua relação com os direitos humanos de terceira dimensão (direitos coletivos) tendo por base a denúncia de esterilização em massa das indígenas Pataxó Hãhãe no ano de 1998.

É sabido que os povos indígenas no Brasil ainda são tratados de forma discriminatória e muitas vezes desumana. A sociedade ainda é permeada por ideias que oprimem esses grupos, como dispôs Inês do Amaral Büschel (2014) “é impressionante constatar como as pessoas indígenas brasileiras, tornaram-se invisíveis para uma grande parte do povo brasileiro. E esse fenômeno contribui para sua desumanização”. Essa invisibilidade

1 Graduanda em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB; Brasil. Endereço eletrônico: fmsouza4@hotmail.com

2 Graduanda em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB; Brasil. Endereço eletrônico: jullianacorreia@hotmail.com

3 Orientadora: Docente do curso de Direito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB; Brasil. Endereço eletrônico: mhf.oliveira@uol.com.br



apontada por Büschel não é somente social, mas também política e jurídica. Entende-se então a necessidade de discutir sobre o direito reprodutivo das mulheres indígenas que possuem uma dupla invisibilidade, primeiro por serem mulheres e segundo por serem indígenas. A análise realizada pretende compreender o discurso do grupo em questão com base na sua cultura e classe, não valorando os aspectos aqui abordados como certo ou errado. Busca-se ainda dar visibilidade a essas mulheres mostrando seu protagonismo frente a esses direitos.

METODOLOGIA

Para a produção do presente trabalho foi realizado um levantamento bibliográfico utilizando o método indutivo por meio de uma análise qualitativa sobre o tema. O artigo foi dividido em dois capítulos, no primeiro realizou-se uma abordagem histórico legal sobre os direitos reprodutivos no Brasil e no mundo e no segundo capítulo tratou-se do direito reprodutivo das mulheres indígenas e sua relação com os direitos coletivos. Para tanto, utilizou-se como fontes principais dados da dissertação de mestrado da antropóloga Jurema Souza que teve como ponto de partida a denúncia de esterilização em massa das mulheres Pataxó Hãhãhãe no sul da Bahia, também foram utilizados dados do IBGE (2010) sobre a taxa de fecundidade das mulheres indígenas e informações fornecidas pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) área do Ministério da Saúde responsável por coordenar a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A esterilização em massa em mulheres Pataxó Hãhãhãe do sul da Bahia por meio de laqueadura tubária na década de 90 foi considerada pelas lideranças indígenas e pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) como um ato genocida. Foi constatado um índice de 100 % (cem por cento) de mulheres esterilizadas cirurgicamente (laqueadura) na aldeia Baheté localizada em Itajúdo Colônia. As mulheres teriam sido induzidas por agentes da campanha política do médico e deputado Dr. Roland Lavigne. Constataram também que as intervenções cirúrgicas haviam sido realizadas sem os exames médicos prévios, sendo



afirmado por líderes das comunidades que as laqueaduras teriam sido também realizadas em menores de 18 (dezoito) anos e em uma mulher grávida. As esterilizações além de terem ferido direitos coletivos, feriram também os direitos individuais das indígenas devido a clara violação da dignidade da pessoa humana.

A análise do evento nos permite identificar a influência dos fatores de raça e classe na configuração do crime, quando os agentes utilizaram da condição dessas mulheres para fundamentar o seu discurso, levando-as a acreditarem que aquele método seria a melhor alternativa “contraceptiva”. A falta de informação e a vulnerabilidade em que se encontravam estas se encontravam favoreceram as circunstâncias que possibilitaram a realização das esterilizações. Dentro deste aspecto podemos constatar a responsabilidade da União, devido a sua omissão perante a competência para a proteção das comunidades indígenas e a preservação de seus direitos, pois não ofereceu a estes nem informações necessárias sobre a saúde reprodutiva e tão pouco condições materiais para a efetivação do seu direito reprodutivo. Entretanto, conforme afirma Souza (2007) apesar da violação dos direitos difusos e individuais, algumas das mulheres que se submeteram ao procedimento de esterilização revelaram não terem se arrependido da decisão. Percebeu-se que essas mulheres passaram a invocar “o seu direito a decidir sobre matéria relativa aos seus corpos, ao tamanho da prole e aos pesados encargos de assisti-la e provê-la”. (SOUZA, 2007, p.58). As consequências advindas da esterilização suscitaram novas discussões sobre as relações sociais nessas comunidades, tanto nas questões entre seus membros quanto na relação destes com o Estado.

O último censo do IBGE do ano de 2010 permitiu constatar que as mulheres indígenas possuem taxas de fecundidade mais elevadas que as observadas em mulheres não indígenas no Brasil. No entanto, entre aquelas também há diferença a esse respeito, a taxa de fecundidade das mulheres indígenas que residem em reservas oficialmente reconhecidas pela Funai é mais alta que as daquelas que moram nas áreas urbanas e rurais. Essa diferença na taxa de fecundidade entre as áreas pesquisadas pode estar relacionada ao fato de que as mulheres indígenas que vivem nas reservas possuem pouco acesso aos meios de informação e conseqüentemente a diferentes métodos de contracepção. Todavia, foi identificado outro fator, a aquisição e garantia de direitos coletivos para a manutenção e fortalecimento da cultura, pois as indígenas que residem nas reservas vivem em constante incerteza gerada pela não demarcação de suas terras fazendo com que haja a necessidade do crescimento demográfico, pois quanto maior o número de indígenas, mais resistente serão seus movimentos de lutas. Observando, então, por meio desta análise uma intrínseca relação entre os direitos reprodutivos dessas mulheres e os direitos coletivos dos povos a



que pertencem.

CONCLUSÕES

Baseando-se no que foi discutido foi possível concluir que o direito reprodutivo da mulher indígena poderá, em certas circunstâncias, ser condicionado a questões materiais, pois em muitos casos, dependerá da efetivação dos direitos coletivos, compreendendo que a intrínseca relação entre esses direitos não se dá de maneira impositiva de um direito sobre o outro, mas em determinados momentos poderá estabelecer uma relação de dependência, o que torna essa matéria ainda mais complexa quando se percebe a responsabilidade da União na supressão dos direitos individuais dessas mulheres, pois a partir do momento em que esta nega a esses povos a concretização dos direitos coletivos, não lhes dando as condições essenciais de existência e preservação da cultura, suprime também o direito dessas mulheres em poder realizar o seu planejamento familiar de maneira efetiva.

Os dados do IBGE (2010) fundamentaram essa afirmativa quando evidenciamos que nas reservas indígenas, locais onde existem constantes conflitos territoriais, bem como uma constante insegurança para a conservação de direitos e fortalecimento da cultura, as taxas de fecundidade são maiores em relação às mulheres indígenas que residem em áreas rurais ou urbanas, pois uma maior população dentro das comunidades indígenas é indispensável no processo de luta para a garantia e conservação de direitos.

Ao discorrer sobre os direitos reprodutivos demonstrando a dupla invisibilidade às quais são sujeitas as indígenas no Brasil, procurou-se em problematizar a questão discutindo o protagonismo dessas mulheres enquanto detentoras desses direitos num cenário de escassez de estudos que abordem as especificidades desses grupos reconhecendo as diferenças étnicas e culturais e a incidência do direito de reprodução. Por todas as questões abordadas reconhecemos a importância do presente trabalho como ponto de partida de uma discussão de suma importância para o campo jurídico, não como simples objeto de análise, mas como meio de dar visibilidade a problemas sociais raramente abordados, buscando possibilitar a garantia de direitos a aqueles que sempre tiveram seus direitos usurpados ao longo do processo de 'formação' do país.



Palavras-chave: Direitos reprodutivos. Mulheres indígenas. Relação entre direitos individuais e coletivos.

REFERÊNCIAS

BÜSCHEL, Inês. **Preconceito e discriminação contra pessoas indígenas, no Brasil**, 2014. Disponível em: <<https://blogdaines.wordpress.com/2014/10/06/preconceito-e-discriminacao-contrapessoas-indigenas-no-brasil/>> Acesso em: <07/04/2017>.

OLIVEIRA, Nielmar de. **IBGE lança Atlas Digital com Caderno Temático especial sobre indígenas**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-06/ibge-lanca-atlas-digital-com-caderno-tematico-especial-sobre-indigenas>> Acesso em: <03/04/2017>.

SOUZA, Jurema M. A. **Trajetórias femininas indígenas: gênero, memória, identidade e reprodução**. 2007. 129 f. **Dissertação (mestrado em Ciências Sociais)** - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.



**PERFIL DE MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO - EUNÁPOLIS-BA,
2013**

Flaviane Ribeiro Nascimento¹
Ivanildo Antônio dos Santos²
Marco Ferreira Santos³

INTRODUÇÃO

Identificar o perfil de mulheres vítimas de violência de gênero é tarefa política de denunciar um fenômeno que se dissemina por meio da ideia de dominação de um suposto sexo forte sobre um suposto sexo frágil em situação potencial de violência/vulnerabilidade, e possibilita produção de dados que permita uma avaliação das políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres.

Tendo em vista a construção do perfil das mulheres vítimas de violência em Eunápolis-Ba, no ano de 2013, quando o município figurava entre os mais violentos (número de homicídios) do Estado do Bahia e do Brasil (MAPA, 2014), considerou-se o conceito de violência adotado no âmbito das políticas públicas para as mulheres, que foi construído na Convenção de Belém do Pará no ano de 1994. A dita Convenção considera como violência, para fins de estudos contra a mulher, qualquer ação ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado (CONVENÇÃO, 2015).

O conceito de gênero é uma ferramenta analítica importante, haja vista a compreensão de que às relações desiguais e sulbaternizadoras entre mulheres e homens se justapõem as relações de gênero, porque um elemento, historicamente, constitutivo de

1 Mestre em História Social do Brasil pela Universidade Federal da Bahia IFBA, campus Eunápolis/GEICES – Brasil. É professora de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), onde desenvolve atividades sobre a temática da diversidade étnica e cultural e de enfrentamento ao racismo, bem como acerca da diversidade de gênero vinculadas ao Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Sociedade (GEICES/IFBA). Endereço eletrônico: flavianeodara@gmail.com

2 Pós-doutorando no IPEN-USP na área de termodinâmica computacional e diagramas de fases. Atualmente é professor EBTT com Dedicção Exclusiva no Instituto Federal da Bahia - IFBA-Campus Eunápolis, Bahia, Brasil. Endereço eletrônico: iasantosif@yahoo.com.br

3 Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus Eunápolis, Bahia, Brasil. Endereços eletrônicos: profmfsantos@outlook.com



relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos que se expressam na forma de violência (SAFFIOTI, 1995; SAFFIOTI, 2004). Assim, para os objetivos deste estudo, entende-se que a violência que atinge as mulheres é uma manifestação da violência de gênero, posto que praticada contra o sujeito do sexo feminino, tem lastro nas desigualdades sexuais e de gênero e somente inteligíveis à luz das relações entre homens e mulheres, bem como dos contextos sociais, políticos e culturais da(s) masculinidade(s) e da(s) feminilidade(s).

METODOLOGIA

Para realizar a construção do perfil das vítimas de violência e, portanto, quem são essas mulheres, construiu-se uma ficha de coleta de dados sócio-econômicos, étnico-raciais, etários, dentre outros. Esses dados foram colhidos nos Boletins de Ocorrência (B.O) junto aos registros do Departamento de Polícia Civil de Eunápolis (DPCE). As informações foram tabuladas no Microsoft Excel®, visto que o mesmo possibilita a construção de tabelas e gráficos de conteúdo estatístico que permitiram uma análise comparativa e estatística, possibilitando leituras e inferências à luz de bibliografia especializada sobre o tema e de outros levantamentos estatísticos, como o mapa da violência.

Para o tratamento estatístico dos dados foi de fundamental importância a análise, à luz do conceito de violência de gênero, dos dados encontrados para o município de Eunápolis-Ba comparando-os a outras realidades de perfis sócio-históricos semelhantes e diferentes, possibilitada pelo Mapa da Violência, que, por outro lado, também contribui na leitura, interpretação e significados das informações obtidas para o município no universo da violência praticada contra a mulher no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O perfil das mulheres vítimas de violência em Eunápolis, no primeiro semestre de 2013, foi construído por meio dos dados colhidos na DPCE, os quais se referem à violência física, psicológica, moral e patrimonial, em grande medida realizadas em âmbito doméstico. Esses dados foram provenientes dos registros de ocorrência gerados de queixas-crime



procedidas pelas vítimas e decorrentes de denúncias de outrem. Para o período citado foram coletadas e tabuladas quinhentas e dezoito (518) fichas referentes a quinhentas e dezoito (518) mulheres, a partir das quais foram gerados gráficos, objetos das análises que seguem. De modo que serão apresentadas as variáveis e suas incidências, além da discussão dos seus respectivos significados.

Com relação à variável a Idade, foi identificada a faixa etária das vítimas e, para melhor visualização e análise gráfica, os dados obtidos foram subdivididos em faixas etárias por meio da distribuição em intervalos de classes considerando a fórmula de Sturges (FONSECA e MARTINS, 1996), utilizada para determinar a quantidade de classes a serem analisadas. O gráfico da Figura 1 apresenta os resultados obtidos para essa variável. Ressalta-se que a barra ">38" é resultante da junção de todas as classes com idade maior que 38 (trinta e oito) anos (oito classes no total).

Por meio do gráfico da Figura 1 observa-se que as faixas etárias mais incidentes são dos 18 a 22 anos até 33 a 37 anos, que somam 73% das vítimas. Nessa faixa-etária a mulher está no ápice de sua juventude e da sua vida sexual. É provável que nesse período ela já possua vínculos afetivos de alguma natureza (namoro, casamento, união estável, ou relações sexuais-afetivas esporádicas). É, justamente, nessa faixa-etária que a mulher está mais vulnerável a ser vítima de violência. Esse dado concorda com o mapa da violência do ano de 2012 (MAPA, 2014) que também identifica essa incidência.



Figura 1. Faixa etária das mulheres que registraram B.O., ou que foram encaminhadas a Delegacia por meio de flagrantes ou denúncias. Fonte. B.O do DPCE.

Sobre o estado civil dessas mulheres, observa-se pelo gráfico da Figura 2 que a maior predominância está na variável Solteira, embora isso não signifique que elas não possuam vínculos afetivos-sexuais com alguém, um suposto companheiro-agressor.

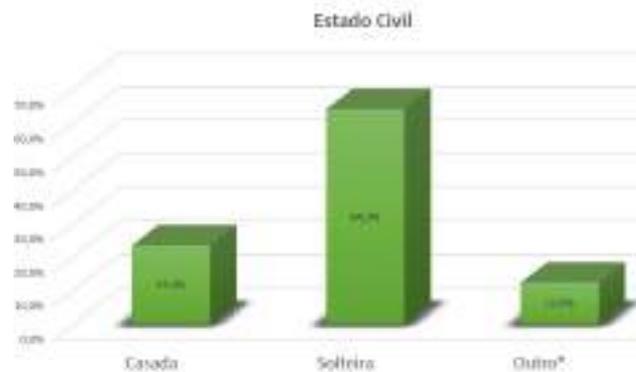


Figura 2: Estado Civil das mulheres que registraram B.O., ou que foram encaminhadas a Delegacia por meio de flagrantes ou denúncias. Fonte: B.O do DPCE.

Ao identificar o/a agressor/a temos que em 44,3% dos casos são Companheiros/Ex-companheiros e 22,0% contabilizam Amigos/Conhecidos do sexo masculino. O que sugere que os companheiros e ex-companheiros foram, na maioria das vezes, o agressor, sobretudo se cruzarmos essas informações com os dados do gráfico da Figura 2. Além disso, conforme apresenta o Mapa da Violência (2014), o Companheiro/Ex-companheiro é, na maioria dos casos, o agressor, porém, existe também um número considerável de casos para a variável Amigo/Conhecido. Ao observar essa co-incidência para Eunápolis, bem como realizar o cruzamento dessa informação com outras, como a idade das vítimas, por exemplo, observa-se que a violência de gênero é constituinte de um determinado idioma de masculinidade que se expressa (va) de forma mais efetiva em determinadas circunstâncias.

Os dados sobre escolaridade foram analisados ao lado das informações sobre ocupação, pois entende-se que o grau de escolaridade condiciona o ingresso no mundo de trabalho (empregabilidade e salário, notadamente), e, portanto, nos permitirá especular se o fato de a mulher possuir ou não independência financeira a faz vítima potencial de violência ou não. Dos dados sobre Escolaridade temos que, das mulheres vítimas de violências nos registros da DPCE em 2013, 89% frequentaram a escola, das quais apenas 2,9% são analfabetas (0,5% não informa), 47,4% têm ensino médio completo ou incompleto e 11,1% têm ensino superior completo ou incompleto. Esse dado sugere que, decerto, a escolarização das vítimas tenha potencializado a denúncia, tanto por conta do acesso à informação relativa ao debate de gênero e de direitos, quanto pelas chances de a mulher (e o homem) ingressar no mundo do trabalho, ampliadas pelo capital educacional. Esse último aspecto pode ser observado a partir das variáveis Emprego/Ocupação e



Renda, já que 92,9% das mulheres vitimadas estavam empregadas ou possuíam alguma renda. Sendo assim, é provável que essa mulher-vítima-denunciante - maioria dos casos encontrados na DPCE - em situação (ou com possibilidade) de autonomia financeira, seja a que mais denuncia o companheiro-agressor.

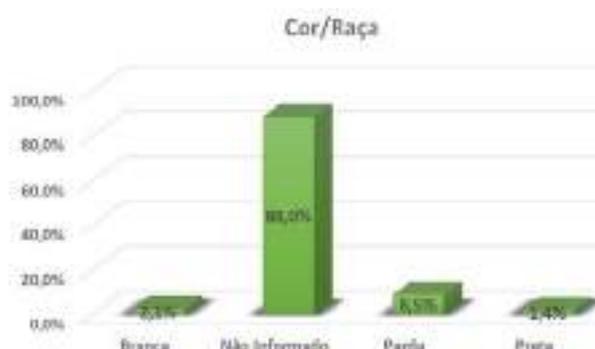


Figura 3: Faixa etária das mulheres que registraram B.O., ou que foram encaminhadas a Delegacia por meio de flagrantes ou denúncias. Fonte: B.O do DPCE.

A respeito dos dados de Cor/Raça das vítimas houve dificuldades em determinar a incidência dessa variável, visto que na maioria dos boletins de ocorrência não consta essa informação, gerando, assim, um grande número de Não Informado, como mostrado na Figura 3. No entanto, ao se analisar as variáveis que aparecem, as mulheres negras e pardas somam, exatamente, 9,9%, um número aproximadamente 5 (cinco) vezes maior que o número de mulheres brancas que foram vítimas de violência (2,1%). Esses números indicam que mulheres negras e pardas estavam mais vulneráveis a serem vítimas de violência de gênero. Conforme o mapa da violência do ano de 2013 (MAPA, 2015), as mulheres negras/pardas também são, proporcionalmente, as maiores vítimas de homicídios. Nesse ano, na Bahia, morreram 41 brancas e 360 negras, numa curva ascendente ao longo dos anos, quando para as primeiras é descendente. Esses dados nos levam a inferir que as mulheres negras estão, historicamente, em maior número em situação de violência.

Os poucos dados de violência que geraram registros na DPCE nos limitam, porém, a fazer deduções mais assertivas sobre essa variável, mas sugerem que, se as mulheres negras são as que estudam menos e ganham salários menores, se comparado às mulheres brancas, são também as que menos casam formalmente, as que em maior número moram afastadas do centro ou nas zonas periféricas, distantes dos equipamentos de assistência, saúde e delegacia, como indicam vários estudos, são elas as mulheres em maior situação de vulnerabilidade, inclusive, à violência de gênero. Um aspecto a ser destacado com relação a essa variável é o grande número de não registro nos boletins de ocorrência, que sugerem



não haver uma rotina seguida por todos os profissionais envolvidos ou/e, quiçá, tentativa de invisibilização/silenciamento deliberado dessa variável, inferências que ainda carecem de maior investigação.

CONCLUSÕES

De acordo com os dados coletados e tabulados provenientes dos autos da DPCE, concluímos que as mulheres que foram vítimas de violência em Eunápolis-Ba, no primeiro semestre do ano de 2013 - que denunciaram a violência ou estiveram envolvidas em casos de flagrante delito -eram, em sua maioria, pardas e negras, estavam na faixa etária entre 18 a 37 anos, possuíam ensino médio completo, tinham renda ou estavam empregadas, eram, em grande medida, solteiras, mas, provavelmente vivendo em relações afetivas consensuais. Ressalta-se, no entanto, que esse perfil contempla, sobretudo, as mulheres-vítimas-denunciantes.

Palavras-chave: Violência de Gênero. Mulheres. Perfil. Eunápolis-BA.

AGRADECIMENTOS: Os autores agradecem ao IFBA e a FAPESB pelo apoio.

REFERÊNCIAS

CONVENÇÃO Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher. (Convenção de Belém do Pará). Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/convencao_belem_do_para.pdf>. Acesso em 24/01/2015.

SAFFIOTI, H.I.B. Gênero, Patriarcado e Violência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, H; ALMEIDA, S.A. Violência de Gênero. Rio de Janeiro, Revinter, 1995.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

WAISELFIZS, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2012. Homicídio de Mulheres no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2014.

WAISELFIZS, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2014. Homicídio de Mulheres no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2015.

FONSECA, Jairo Simon da; MARTINS, Gilberto de Andrade. Curso de Estatística. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.



PROFISSÃO PEDAGOGO: UMA QUESTÃO DE GÊNERO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Flaviani Nardes Moreira¹
Sílvia Regina Marques Jardim²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da pesquisa monográfica que buscou compreender, a partir da ótica da categoria gênero, a profissão pedagogo. Pretendemos abordar os desafios e as perspectivas de estudantes homens que cursam Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, Campus de Vitória da Conquista.

Um dos referenciais que impulsionou a pensar o tema foi Silva (2011) que desenvolveu uma pesquisa sobre a presença masculina na Educação Infantil, apontando que o espaço da educação infantil foi marcado pela presença das mulheres, espaço conquistado através de movimentos das mulheres que tinham como objetivos a justiça, a igualdade e o reconhecimento social de mulheres trabalhadoras.

Sayão (2005) mostra que na educação infantil, as mulheres ocupam um total de 94% como docentes, sendo apenas 6% homens atuantes nas redes públicas. Silva (2011) traz a informação de uma pesquisa inglesa que revela que os docentes homens da educação infantil sentem certa resistência e a não aceitação por parte das famílias, sendo que alguns já sofreram ameaças e agressões e, devido a esses fatos, muitos se ausentam das salas de aulas da educação infantil.

Sobre essas diferenças de gênero no âmbito das profissões, Silva (2011) cita a pesquisadora Ávila ao reforçar que:

[...] as desigualdades entre gêneros masculinos e femininos são marcadas e reproduzidas no ambiente da educação infantil, principalmente na construção da profissão docente, pois a figura feminina (...) condiciona a forma de atuação profissional, revelando um conteúdo ideológico, o mito

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Campus de Vitória da Conquista – BA. Endereço eletrônico: flavia_nardes@hotmail.com

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



da mãe-professora, que é capaz de amar incondicionalmente as crianças como se fossem seus filhos e filhas. Quanto mais ligada essa ideia de professora-mãe, mais difícil é a aceitação de homens e mais associada a características femininas a ocupação, o que explicaria essa visão de maternagem e essa resistência das famílias à presença dos homens como docentes da educação infantil (ÁVILA, 2003 *apud* SILVA, 2011, p.108 e 109).

Partindo desse pressuposto, e como estudante do curso de Pedagogia, senti a necessidade de estudar sobre o que tem motivado os homens em Vitória da Conquista a buscar no curso de Pedagogia uma profissão. O propósito foi conhecer os desafios dos discentes homens do curso no município de Vitória da Conquista; como vem sendo entendida a questão de gênero na profissão e investigar os motivos pelos quais optaram por uma profissão considerada pela sociedade como “profissão de mulher”. Portanto, pretende-se, fazer um estudo sobre como jovens do sexo masculino se sentem em um curso comumente associado às mulheres e tentar descrever seus posicionamentos diante de supostos preconceitos enfrentados diante escolha de ser professor da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma postura qualitativa e utilizamos como recurso metodológico, entrevistas semiestruturadas, compostas por 21 perguntas relacionadas ao tema com discentes do curso de pedagogia da UESB.

De acordo com Gil, a entrevista é uma técnica de pesquisa que visa obter informações de interesse a uma investigação com objetivo definido e apresenta vantagens como:

- a) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado;
- b) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista;
- c) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (GIL, 1999, p. 118).

Optamos, por questões éticas, não identificar os nomes dos entrevistados no intuito



e utilizamos, neste texto, letras e idades para distinguir cada resposta. Seleccionamos 07 alunos matriculados em diferentes semestres que aceitaram colaborar com a pesquisa. Houve um cuidado em se escolher também os diferentes turnos, pois segundo Ribeiro e Vianna (2006), existem significativas diferenças tanto no perfil social quanto escolar dos estudantes de Pedagogia, sendo que os do turno matutino expõem uma série de vantagens sociais e acadêmicas. Dos discentes entrevistados, temos: 01 aluno do segundo semestre, 01 aluno do quinto semestre, 2 alunos do sétimo semestre e 03 alunos do oitavo semestre. Do total, 01 estuda apenas no turno matutino, 03 estudam apenas no noturno e os outros 03 discentes frequentam os dois turnos.

Examinando a idade dos discentes, notamos que apenas um está na idade que poderíamos chamar de “regular” para estar matriculado no nível superior, ou seja, possui 21 anos. Três discentes possuem entre 25 e 30 anos e os demais possuem entre 34 e 39 anos. Nota-se que os homens que optam pelo curso de Pedagogia apresentam uma idade maior em relação às mulheres, confirmando Nogueira (2007) que aborda que uma das marcas dos discentes de Pedagogia do sexo masculino é o ingresso tardio no curso. Isso pode ser explicado devido à realidade socioeconômica desses sujeitos, pois a maioria vem de uma classe baixa e busca oportunidades de um melhor emprego. Observamos também que 03 alunos estudam à noite por causa de trabalho. Sobre a escolha do curso superior, quatro dos entrevistados disseram ter pensado em fazer curso superior e a pedagogia surgiu como opção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Swain (2001), nossa sociedade adota uma importante função como formadora de opiniões e procuramos agir de acordo com princípios estabelecidos e seguimos regras sociais e isso se dá, na maioria das vezes, para sermos aceitos na sociedade com aprovação. Esses padrões ficam manifestos principalmente nas relações de gênero em que homem e mulher devem adotar os padrões impostos pela cultura da sociedade para não serem julgados e até mesmo excluídos. Os diversos processos de educação formal e informal vão moldando o indivíduo a serem “meninos” e “meninas” e isso acontece, muito precocemente, poderíamos dizer, desde o ventre da mãe, com as expectativas geradas pela família quando se espera um menino ou uma menina. Destacamos, aqui, alguns depoimentos que confirmam nossa pesquisa bibliográfica:



A, 34: Ainda existe muito preconceito, não pelos homens que vem fazer, mas pelos homens lá de fora, mas se o docente tiver opinião própria ele não vai ligar para os questionamentos se ele optou por um curso onde a maioria é feminino.

G, 39: Nem todo mundo tem o dom de trabalhar com crianças, o curso de pedagogia abrange muito a área de educação infantil, tem esse viés o que torna complicado e restrito este é o medo dos homens.

Foi comum entre as respostas, os homens afirmarem que não tem a pretensão de atuar como professor de crianças pequenas, espaço marcado como feminino e que oferece baixa remuneração financeira. A pesquisa de Jardim (2011) sobre adocência no contexto dos anos 70 mostra que, naquela época, tanto os homens quanto as mulheres cresceram com desejo de estudar e adquirir uma profissão e o magistério se mostrava uma opção interessante, mas os homens o viam como uma oportunidade de direção para outras carreiras e espaços fora da sala de aula. Já para as mulheres, lecionar era visto como um instrumento de realização pessoal e emancipação.

As entrevistas demonstraram que as atividades realizadas na educação infantil não são atrativas para os discentes. Apenas dois citam o interesse em atuar na educação infantil, no entanto outros não cogitam essa possibilidade:

VIII semestre B, 35: Após conclusão do curso, pretendo atuar como pedagogo na área de gestão, administração e provavelmente se for o caso de ministrar aulas, preferia a educação de jovens e adultos.

VII semestre C, 25: Eu pretendo fazer o mestrado, almejo lecionar no ensino superior, mas se isso não der certo, irei para a educação infantil.

A educação infantil é um grande desafio e são poucos que preferem esta profissão. Ainda existe uma cultura com distinção de gênero em relação ao ensino na Educação Infantil. O que fica evidente nos relatos é que a presença masculina na educação infantil ainda provoca conflitos, dúvidas, estigmas e preconceitos.

CONCLUSÃO

Os resultados nos levam a uma reflexão sobre como se procede o processo de



formação desses futuros pedagogos bem como suas perspectivas diante da precariedade dos processos educacionais. A formação em licenciatura plena em pedagogia é arquitetada como uma forma de dispor de uma educação igualitária proporcionando a todos o direito de optar ou não pelo curso, o que falta é o despertar de interesse de mais homens neste curso, pois em nossa atualidade, ainda são mulheres em maioria que ingressam na graduação em Pedagogia.

A bibliografia estudada e as entrevistas revelam que o Curso de Pedagogia é um curso associado a mulheres; nossa sociedade é marcada pela divisão de profissões de acordo com a diferença sexual. A categoria de análise de gênero ajuda a entender essa divisão social em que mulheres e homens são preparados para assumir papéis e profissões distintas e o trabalho com crianças pequenas deve ser uma opção e função predominantemente feminina.

A realização da pesquisa possibilitou identificar que o processo de construção da identidade profissional é complexo e estudar o gênero permite visualizar as diferenças existentes. Um ambiente educacional com a presença de homens e mulheres compartilhando o cuidar e o educar poderia proporcionar uma nova cultura que valorizasse o respeito às diferenças.

Palavras-chave: Pedagogia. Gênero. Educação.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 5.Ed. São Paulo: Atlas, 1999, p.118 e 128.

JARDIM, Sílvia Regina Marques. **Gênero, educação e docência: percepções de mulheres e de homens sobre o magistério primário no contexto dos anos 1970**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Campus de Araraquara. Araraquara. SP. 2011

NOGUEIRA, Cláudio M. M. **O processo de escolha do curso superior: análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**. In: 30 Reunião Anual da Anped, 2007, Caxambu. Anped:30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007



RIBEIRO, Henrique M. F.; VIANA, Maria J. B. **Um perfil sociológico do aluno atual do curso de Pedagogia da FAE/UFMG.** Educação em Revista, v. 43. p. 111-135, jun. 2006.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil:** um estudo de professores em creche. 2005. 274f. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, Peterson Rigato. **A presença masculina na Educação Infantil:** diversidade e identidades na docência. In: Ana Lúcia Goulart de Faria; Daniela Finco. (org.). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2011, v. p. 105-120.

SWAIN, Tânia Navarro. **Feminismo e recortes do tempo presente** – mulheres em revistas “femininas”. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 67-81, 2001.



**FORMAR UMA BASE HUMANA PARA O TRABALHO E A DEMOCRACIA: ESTADO
E PROJETOS DE EXPANSÃO DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL (1946-1961)**

Flávio Anício Andrade¹
Alvaro de Oliveira Senra²

O objetivo deste trabalho é analisar o papel de espaço de irradiação de uma nova ordem social assumido pela educação escolar no período 1946-1961. Tal período histórico se inicia com a posse de Eurico Gaspar Dutra na Presidência da República, marcando a “redemocratização” da sociedade brasileira que se seguiu ao fim da ditadura varguista e, para fins do presente estudo, se encerra com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional cujo projeto inicial foi proposto justamente durante o governo Dutra.

No interior do período aqui abordado emerge fortemente a necessidade de, através da educação, disseminar a nova concepção de vivência social calcada nos valores defendidos pelo ideário liberal. Tal ideário vai configurar a orientação ideológica fundamental da ação do Estado ao longo do período em questão e terá no citado projeto inaugural de uma Lei geral para a educação do país, formulado por Clemente Mariani, empresário industrial e titular do Ministério da Educação no governo de Eurico Dutra (1946-1950), uma de seus marcos formais mais exemplares.

A análise ora apresentada se orienta teoricamente pelas proposições de Antonio Gramsci concernentes à compreensão do papel formativo das ações do Estado nas sociedades que se complexificaram em um sentido capitalista, passando este mesmo Estado a incorporar entre as suas funções a da produção de uma força de trabalho correspondente, psicofísica e ideologicamente, ao grau de desenvolvimento do conjunto das relações de produção. Tal desenvolvimento por si só coloca uma necessária mudança na atuação do próprio Estado, tendo em vista o desempenho da função acima apontada. Segundo Gramsci, o Estado cumpre uma função pedagógica na medida em que uma de suas razões de existência nas sociedades de tipo ocidental consiste na adequação dos comportamentos, hábitos e valores possuídos pela maior parte da população às

1 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professor adjunto no curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – Brasil. Endereço eletrônico: flavioandrade.ufrj@gmail.com

2 Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Desde 2004 é professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). Endereço eletrônico: alvarosenra@gmail.com



necessidades de incorporação de sujeitos produtivos conformes objetiva e subjetivamente às formas de realização do processo de produção de mercadorias (GRAMSCI, 2000, p. 23)

Metodologicamente, a pesquisa teve como objeto imediato a análise do conteúdo discursivo exposto em fontes primárias produzidas no período abordado, colocando em evidência e discutindo as concepções e valores relativos ao campo da formação escolar expostos por alguns dos principais atores políticos no interior do Estado. Tais fontes, por sua vez, constituem-se na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a partir de 1944 e as Mensagens Presidenciais apresentadas ao Congresso Nacional ao longo do período histórico acima referido.

Apesar de o regime político inaugurado a partir de 1930 ter inegavelmente representado o marco inicial do movimento de transformação da educação em política social de Estado no Brasil (a par das necessidades postas pelo próprio processo de mudança da estrutura econômica nacional que este mesmo Estado logrou iniciar), o aprofundamento quantitativo e qualitativo do acesso à educação no contexto de um país em que a maioria de sua população não era sequer rudimentarmente alfabetizada foi uma tarefa que ficou para a frente (mesmo a iniciativa de constituição de uma rede nacional de formação profissional em grande escala acabou por ser atribuída – não sem uma boa dose de coerção – às entidades corporativas dos empresários industriais). Dessa forma, o momento histórico em que realmente as primeiras iniciativas concretas de alargamento da base educacional e de tentativa de superação dos vexaminosos índices de alfabetização da população brasileira vão ocorrer será o período de governo “democrático” no marco temporal aqui abordado.

A partir da segunda metade da década de 1940, com a eleição do general Eurico Gaspar Dutra, ex-ministro do governo Vargas, aparece fortemente tanto a necessidade da incorporação de um maior contingente populacional aos mecanismos políticos clássicos da democracia liberal, dentre os quais o direito essencial de escolher seus representantes no parlamento, quanto a necessidade de, através da educação, disseminar a nova concepção de vivência social calcada nos valores do individualismo, da liberdade (no sentido dado pelo ideário liberal, isto é, como garantia formal dos direitos de igualdade, de ascensão social, etc.) e da “solidariedade social”. Ao lado de tal função política, o processo de extensão da escolarização se afirmaria como uma necessidade também tendo em vista o objetivo da melhoria qualitativa da força de trabalho nacional, bem como, até como uma consequência deste primeiro fator, a maior racionalização dos processos produtivos tanto industriais quanto agrícolas. Trata-se assim, de potencializar a contribuição da educação para o desenvolvimento econômico, o qual, por sua vez, constituir-se-ia na condição



necessária para o estabelecimento e manutenção sem agitações da ordem social. A política educacional será orientada a partir daí, portanto, pelo objetivo de formação ampliada de uma força de trabalho pronta para se inserir – tanto objetivamente, quanto subjetivamente – em um processo produtivo organizado segundo os princípios tayloristas-fordistas de realização do trabalho.

O segundo período de governo de Getúlio Vargas (1950-1954), por sua vez, mantém este mesmo entendimento acerca da importância da educação no processo de desenvolvimento econômico. Porém, a ênfase no investimento na educação de base (primária e secundária) deixa de existir, sendo mais necessário segundo a diretriz governamental voltar a atenção para o topo da pirâmide educacional, ficando o cumprimento da obrigatoriedade constitucional de acesso ao ensino primário dependendo da existência anterior de um crescimento econômico que permita ao Estado disponibilizar um maior volume de recursos para este nível de ensino, além de depender da constituição de uma infraestrutura que possibilite a chegada da escola às regiões mais interioranas. Dessa forma, a ação do Estado deveria privilegiar o desenvolvimento da base econômica, o qual, por sua vez, é que possibilitará o alargamento da base educacional do país.

A superação do quadro de atraso no campo educacional brasileiro, no entanto, apesar dos planos e promessas constantemente alardeados tanto no governo Dutra quanto no segundo período presidencial de Vargas, permanecerá como tarefa a ser realizada.

A segunda metade da década de 1950 verá o aparecimento de um projeto de industrialização mais agudo, calcado na implantação de um parque industrial tecnologicamente mais avançado e no bojo do qual o setor automobilístico aparecia como a ponta de lança de uma almejada nova etapa do processo de desenvolvimento econômico do país. Neste contexto, a necessidade da preparação para o exercício de uma atividade produtiva do maior número possível de indivíduos vai adquirir um caráter de urgência efetivamente maior posto que se tratava da implantação de setores de produção e processos de trabalho totalmente novos.

Eleito para a Presidência da República empunhando a bandeira dos “50 Anos em 5”, Juscelino Kubitschek de Oliveira, desde o primeiro momento de exercício de seu mandato (1956-1960), deixará claro seu entendimento de que a necessidade da melhoria dos índices educacionais do país apresentava-se essencialmente como uma das condições indubitáveis do desenvolvimento industrial. A consecução do projeto de complexificação da base industrial do país, para além da estratégica atração de novos setores fabris caracterizados pelo uso intensivo de tecnologia em seus processos de produção, passava necessariamente pela elevação da produtividade da força de trabalho nacional. Trata-se



neste momento de, no que diz respeito à educação formal básica, melhorar a qualidade da formação escolar da população (pelo menos daquela parte que fazia usufruto efetivo do direito à educação constitucionalmente assegurado) através do aumento do tempo de permanência na escola, dando simultaneamente um caráter de primeira instância de preparação para o trabalho à etapa inicial do processo de escolarização. Apontava-se assim o distanciamento entre a escola primária e as novas necessidades trazidas pelo desenvolvimento econômico-social do país como o grande problema a ser resolvido no que se refere à organização daquele nível de ensino em particular e, mesmo, da educação nacional de modo geral.

Dessa forma, da escola primária esperava-se que cumprisse um duplo papel: formar, por um lado, aqueles destinados a compor a base humana conformada pelas necessidades do processo de trabalho industrial que então se alargava quantitativa e qualitativamente e, por outro, os relativamente poucos que, tendo passado identicamente pela etapa inicial de formação escolar, possuiriam as qualidades pessoais indicadas para as tarefas de liderança e coordenação, em todos os níveis, do processo de desenvolvimento econômico-social do país. Expandir e melhorar a qualidade da escola primária significava assim a condição básica para a formação do contingente populacional de onde sairiam simultaneamente os futuros operários industriais e os futuros “condutores”, nas fábricas e fora delas, dos processos de trabalho e de participação na vida político-social.

Conclui-se que o período analisado será marcado por uma renovação do dualismo anteriormente presente na organização educacional brasileira – qual seja: a existência, por um lado, de uma formação escolar destinada aos fadados a tornar-se parte dos que vão cumprir disciplinadamente as ordens superiores tanto no espaço do trabalho quanto no da convivência social de maneira geral, e por outro lado, de uma formação escolar destinada justamente aos que vão cuidar da elaboração e do cumprimento das diretrizes reguladoras do ambiente da produção e das relações constituidoras da vida em sociedade. Em que pese ter havido avanços reais em termos do acesso à educação formal, com o alargamento da possibilidade de acesso tanto aos anos iniciais de escolarização quanto aos graus superiores de ensino para os concluintes do nível primário. Na prática, porém, poucos eram os que, oriundos dos extratos mais empobrecidos da população, efetivamente alcançavam o ensino secundário ou quiçá, mais raramente ainda, o nível superior de ensino.

Todavia, assume importância aqui o fato de que o aprofundamento da necessidade da formação escolar básica do conjunto da população que nesse momento ocorre, faz com que aquela seja pensada como uma etapa comum de preparação daqueles dois



tipos de sujeitos sociais. Na escola primária os futuros membros da sociedade deverão ser formados tanto para dominar com uma razoável propriedade o rol de conhecimentos que vão adquirindo uma cada vez maior importância no contexto do aprofundamento da sociedade urbano-industrial, quanto para adquirirem aquela atitude mental condizente com as novas formas de organização do trabalho de molde taylorista-fordista cuja aplicação então se ampliava a passos relativamente largos – tendo a indústria automobilística à frente – no âmbito do setor fabril nacional.

Palavras-chave: Estado. Escola primária. Trabalho.

REFERÊNCIAS

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000, v. 3. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho.



PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL BRASILEIRO: A QUEM REPRESENTA, A QUEM INTERESSA?

Flávio Antônio Cruz e Ávila¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultante da Monografia intitulada “Patrimônio Cultural Brasileiro: uma análise histórico-constitucional face aos direitos humanos e fundamentais” sob a orientação do Prof^o Ruy Hermann Medeiros, a ser apresentada na segunda quinzena de maio/2017, como requisito de conclusão do cursode Direito, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

O trabalhomonográfico aborda sobre a construção do patrimônio cultural brasileiro e os processos sociais, históricos e jurídicos que embasaram e delimitaram o citado tema a partir dos anos 1930 até a atualidade, sob a ótica do Direito Constitucional e dos Direitos Culturais; tem como estudo de caso o município de Vitória da Conquista e sua constituição histórico-cultural, fomentando a discussão acerca a potencialidade do município no que concerne à proteção e salvaguarda de bens culturais materiais e imateriais.

Entretanto, para a presente proposta de trabalho, será dado enfoque ao patrimônio cultural imaterial, classificado pelo Artigo 2 da Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da Unesco (2003) - sendo o Brasil país signatário - da seguinte forma:

Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimento e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos

¹ Graduando Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil. Endereço eletrônico: avila.flavio@gmail.com



humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável.

A Constituição Federal de 1988, através do Artigo 216 e seus incisos e parágrafos, denominam e classificam o patrimônio material e imaterial brasileiro, citam as formas de preservação e acatamento e prescrevem sanções em caso de danos causados aos citados patrimônios. Todavia, qual a eficácia que possui o texto legal, frente às ameaças que comunidades quilombolas, indígenas e outras demais, detentoras de usos, saberes e costumes, vem sofrendo frente aos de intolerância religiosa, incitações de ódio e práticas de injúria racial crescentes e preocupantes, motivados por agentes sociais e políticos que propagam discursos racistas, sexistas e fascistas?

Atualmente o estado brasileiro encontra-se imerso a uma instabilidade social e política, onde a supressão de direitos de povos e comunidades tradicionais tem sido recorrentes, onde a sociedade presencia o aumento de terreiros de Umbanda e Candomblé depredados, comunidades quilombolas invadidas, indígenas expulsos de terras originárias.

Grande parte destas comunidades são detentoras de usos, costumes e saberes guardados e transmitidos há séculos, resistentes à ação do tempo e aos “avanços da modernidade”. Logo, questiona-se o grau de proteção e tutela que é dada aos grupos étnicos, comunidades indígenas e quilombolas, diante de fatores como perseguições de fundo político-ideológico, intolerância religiosa e violência racial.

Nos encontramos em um grave momento político no que se refere à preservação do patrimônio em nosso país, onde a autonomia dos órgãos responsáveis pela sua tutela vem sendo ultrajada e as tentativas de enfraquecimento das instituições da área em todos os níveis de governo tem sido recorrentes, diante de uma política regressiva, que ameaça destruir o patrimônio nacional e todo o esforço construtivo de um aparato jurídico-administrativo elaborado desde os anos 1930.

Entretanto, a proteção legal dada às citadas manifestações não tem sido suficiente, uma vez que os próprios órgãos responsáveis pela tutela e salvaguarda desses bens culturais, vem sofrendo ataques à sua estrutura e funcionalidade, seja em âmbito federal, estadual e municipal. *Não obstante, casos recentes demonstram* o quanto as próprias instituições responsáveis encontram-se imersas em aparatos que visam interesses particulares em detrimento dos reais propósitos de proteção, resguardo e salvaguarda dos patrimônios materiais e imateriais da nação.

Atrelada ao discurso de “crise”, a iniciativa privada surge como um remédio paliativo para a solução de todos os problemas que o Estado não consegue ou “finge” não conseguir.



Direitos trabalhistas e previdenciários conquistados por anos e que se esvaem em segundos; intolerância religiosa, especulação imobiliária que segrega e beneficia os mais ricos e patrimônios naturais e ambientais entregues ao capital estrangeiro praticamente de forma gratuita. Diante disso, questiona-se qual o real valor dado aos nossos bens culturais, naturais, históricos, arquitetônicos e materiais, mas principalmente, alerta-se sobre o risco crescente que comunidades tradicionais e detentores de bens culturais materiais estão sujeitos.

Além disso, mesmo com todas as políticas de preservação e salvaguarda dos bens culturais tombados e/ou registrados, entende-se que a consciência coletiva da sociedade acerca a importância da preservação é rasa, onde os investimentos em cultura são escassos. Assim, o trabalho ainda suscita o questionamento acerca o sentimento de pertencimento e representatividade por parte da sociedade brasileira face aos patrimônios material e imaterial existentes no território brasileiro.

OBJETIVOS

Tem-se como objetivo relevante levantar a discussão sobre a real proteção que deva ser dada aos grupos detentores, acreditando que seja de extrema importância o trabalho interdisciplinar em prol da formulação de políticas públicas e conscientização acerca os Direitos Culturais; somente o direito não é capaz de formular soluções, tampouco figurar como a salvação, tendo em vista que possuímos um Poder Judiciário historicamente elitista, composto por agentes conservadores e que atende a interesses financeiros e sociais das classes abastadas, atrelado aos Poderes Legislativos e Executivos responsáveis pela destruição de direitos e garantias da população brasileira adquiridos com muita luta no decorrer da história do país.

Diante disso, é inegável que direito à cultura e o direito de preservar as manifestações populares e culturais, sob a real existência e busca da efetividade dos direitos humanos e da cidadania plena.

METODOLOGIA



Para a elaboração do presente trabalho, a metodologia consistirá em revisão bibliográfica, levantamento bibliográfico, entrevistas, coleta de dados, pesquisa quantitativas e qualitativas, em arquivos públicos, notariais e judiciais.

CONCLUSÃO

Desta forma, o trabalho pretende suscitar questionamentos, críticas, buscando ao máximo apontar soluções e diretrizes que possam contribuir de forma interdisciplinar em prol de políticas e medidas que busquem a reflexão dos valores culturais do nosso país, face à situação sócio-política atual.

Palavras chave: Direitos Humanos. Direitos Culturais. Patrimônio Cultural Imaterial.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Cláudio; RODRIGUES, Raoni. **O Direito à Cidade**. Editora Lumen Juris. Rio de Janeiro, 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e Sociedade no Brasil**: ensaios sobre ideias e formas. 3ª Ed. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 2005.

FARIA, Hamilton José Barreto de; SOUZA, Valmir de (org.). Experiências de Gestão Cultural Democrática. **Pólis**, São Paulo, nº 12. 1993

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em processo**: trajetória da Política Federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 1997

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. **História Local e Memória**. Limites e Validade. Librum Editora. Campinas/SP, 2013.

PIETROCOLLA, Luci Gati. O que todo cidadão precisa saber sobre sociedade de consumo.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

Cadernos de Educação Política. São Paulo. 1986

RAMOS, Arthur. **As Culturas Negras no Novo Mundo.** 3ª Edição. Companhia Editora Nacional – INL/MEC. São Paulo, 1979.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro:** A formação e o sentido de Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.



GESTÃO EDUCACIONAL: O CONTEXTO ATUAL DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Franciele Santos Lima¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da pesquisa monográfica que buscou compreender o plano de gestão do cotidiano escolar da unidade de ensino de uma escola pública municipal de Itapetinga- BA. Pretendemos abordar gestão escolar e permitir pensar em gestão no sentido de gerir uma instituição, estudando estratégias do cotidiano com a finalidade de uma democratização da gestão educacional.

Um dos referenciais teóricos que impulsionou um embasamento sobre o tema foi Libâneo (2005), que desenvolveu estudos sobre a importância da gestão educacional para as práticas do cotidiano escolar, apontando que a gestão favorece tanto o funcionamento físico de uma unidade de ensino bem como as relações pessoais entre os sujeitos envolvidos no processo escolar.

Luck (2006) aborda que a gestão democrática participativa no processo educacional só se modifica e se torna mais eficiente na medida em que seus participantes se conscientizam de que são responsáveis pelo mesmo. Libâneo aborda uma concepção da gestão democrático-participativa, defende uma forma coletiva de tomada de decisões, onde cada pessoa deve se responsabilizar por sua parte, admitindo a avaliação sistemática. Sendo assim a gestão democrática participativa demanda uma mudança de pensamento de todos os participantes da comunidade escolar por permitir a construção de ações articuladas e resistentes; ações de trabalho coletivo.

Segundo Lück (2000, p. 11), gestão escolar:

Constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, (UESB)/Campus de Itapetinga – BA, Brasil. Endereço eletrônico: franciellylimas@hotmail.com



Diante o exposto, buscou-se analisar o que vem a ser gestão democrática participativa, analisando não só a teoria, mas também como ela se concretiza na prática. Embora muitos gestores afirmem o tipo de gestão que utilizam para direcionar a administração do âmbito escolar em que convivem na prática verifica-se que a realidade é bem diferente. O propósito foi apresentar dados sobre o diretor e a gestão democrática participativa; o trabalho docente e gestão democrática e a visão dos funcionários sobre a escola. Portanto, pretende-se, fazer um estudo sobre da importância da gestão educacional para aperfeiçoamento do ensino e tentar descrever que a gestão escolar democrática participativa é concebida como elemento de democratização da escola, que auxilia nos processos da unidade de ensino, nos reais desafios articulando as relações sociais da qual a escola faz parte. Melhorar a educação passa a ser um fator social, esta por sua vez necessitará ser apropriado para modelar a sociedade, estimulando a economia, formando cidadãos críticos e reflexivos cientes que são os agentes responsáveis pela transformação social.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma postura qualitativa e como recurso metodológico utilizou questionários que foram elaborados com perguntas pertinentes ao tema no qual participaram da pesquisa o diretor, professores/professoras, funcionários/funcionárias de uma pública municipal da cidade de Itapetinga-Ba.

A pesquisa considera posições frente à realidade, preocupações e interesses de classes e grupos determinados. Busca ser abrangente, uma vez que a realidade se apresenta como uma totalidade, englobando assim inúmeras áreas do conhecimento. Não é estática, consiste em um processo inacabado e permanente; uma ligação entre as teorias e os dados investigados (MINAYO, 1993).

A investigação nos permite reunir pensamento, evidências, informações, conhecimento teórico. Por intermédio da pesquisa podemos confrontar dados além de contribuir com possíveis soluções em alguns aspectos da realidade.

Tendo a gestão democrática da escola como ponto de partida para melhoria dos rumos da educação pública este estudo foi executado para analisar as dificuldades de implantação de mecanismos que a tornem realmente democrática.



Buscando comparar as relações entre as idéias dos autores da área e a realidade encontrada nas escolas públicas de educação básica os entrevistados atuam numa escola da esfera municipal com um quadro de funcionários efetivos que tiveram a pretensão de cooperar com a pesquisa a fim de contribuir com os resultados sobre as implicações dessa temática. Seus nomes, por questões éticas, não serão relatados, usamos letras e números para distinguir cada resposta. Com o decorrer do tempo muitas foram às mudanças na maneira de como as pessoas direcionam uma escola faz se necessário, portanto um estudo sobre essa temática para quem sabe poder contribuir com uma nova concepção, novos conceitos e um novo olhar sobre essa prática de gestão que valoriza a dimensão participativa fundamentais para uma sociedade e democrática. Os dados recolhidos foram descritivamente analisados almejando contribuir com informações, expondo alguns dos novos paradigmas da gestão escolar das escolas municipais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Silva (1996, p.52) destaca que a escola é o lugar que representa a esperança, o desejo humano de aperfeiçoar-se, de mudar, de fazer-se e promover-se integralmente, o “lugar social no qual a expectativa de mudança é o traço mais marcante”. Buscou-se compreender o papel do gestor escolar no processo de gestão democrática e participativa. Saviani (1996) ressalta o diretor como o responsável culminante do âmbito escolar tendo a função de garantir o bom funcionamento da escola.

O diretor se vê permanentemente colocado entre dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais, reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam a melhoria do ensino; de outro, o Estado, não satisfazendo a tais reivindicações e diante do qual o diretor deve “responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações” dele emanadas, evitando, inclusive, que as ações dos primeiros venham a representar quaisquer ameaças aos interesses dominantes. (PARO, 1988, p. 133).

Quando indagamos aos entrevistados sobre “Como a escola organiza seu plano de gestão, para cumprir as necessidades originadas pelas intenções educativas”. As respostas foram:



D, 1:- Ainda se caminha para uma gestão democrática aqui em nossa unidade escolar por faltar ainda compreensão o que seja isso por parte da maioria das pessoas que deveria estar envolvidas. No momento minha principal função é informar e tentar envolver todos nesse processo.

P, 2: As intenções educativas precisam ser discutidas, debatidas, avaliadas, questionadas. [...] é preciso sempre se reunir para debater as necessidades que demanda nossa educação.

F, 03: Para melhorar e fortalecer a educação na escola é preciso uma atenção melhor das secretárias para realizar as necessidades daqui, a reforma da escola, construção de quadra de esportes, biblioteca, infocentro e valorização profissional (aumento salarial).

Diante dos dados nota-se que a gestão democrática participativa esta sendo uma luta vivenciada dentro das escolas onde os diretores, professores, alunos e comunidade anseiam por uma educação de qualidade. O que se percebe é que essa autonomia escolar poderá direcioná-las ao seu aprimoramento, pois o essencial para uma gestão escolar de sucesso é a compreensão do processo gestacional democrático que favoreça a participação coletiva para a melhoria das práticas educativas. Desta forma, a gestão democrática participativa ainda está se tornando uma realidade nas escolas públicas municipais. Para transformar essa realidade é preciso aperfeiçoar esse fazer coletivo. Esta mudança de paradigma precisa começar na escola por intermédio do gestor, buscando assim desenvolver com responsabilidade essa autonomia escolar. Essenciais para a melhoria da qualidade do ensino.

CONCLUSÃO

Os resultados nos levam a refletir como se procede ao processo de gestão democrática participativa nas unidades de ensino bem como suas perspectivas diante da precariedade dos processos educacionais. Uma das propostas do atual modelo de gestão é promover na escola uma democratização com a colaboração não só dos funcionários da instituição, mas da comunidade e órgãos responsáveis pela manutenção escolar.

Os referenciais teóricos estudados e os questionários revelam que a há uma necessidade urgente de se implantar alterações que promova uma participação ativa no modelo de gestão desenvolvido atualmente nas escolas. Diante dessa perspectiva,



que todos envolvidos nesse processo educacional possam se conscientizar dessa responsabilidade e promover a construção de uma escola que esteja compromissada em oferecer uma educação de qualidade, para que isso vire uma realidade, todos precisam repensar e analisar a sua prática seja educador, gestor ou diretor, independente da função, todos devem promover essa mudança.

A realização da pesquisa possibilitou identificar que o contexto atual da gestão escolar engloba não só mudanças administrativas, mas toda a realidade da escola. Dessa maneira que novos projetos sejam elaborados no intuito de desenvolver uma gestão que vislumbre a autonomia pautada na democratização escolar e que todos unidos conquistem um ensino público de qualidade para os seus alunos.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Autonomia. Educação.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 5ª ed. Goiânia/GO – Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHE, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCK, Heloísa; SIQUEIRA, Katia; GIRLING, Robert e KEITH, Sherry. **A escola participativa;** o gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2005.

LUCK, Heloisa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto a Formação de seus Gestores, **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 7-10, fev./jun. 2000.

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

PARO, Vitor. 1988. **Administração Escolar:** introdução crítica. 3ª. Edição. São Paulo: Cortez.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico- crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Editores Autores Associados, 1996.



XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

SILVA, J.M. **A autonomia da Escola Pública**. 3ª ed. – Campinas/SP. Papirus, 1996. –
(Coleção Práxis).



LINGUAGEM E AFASIA: DO ISOLAMENTO À REINserÇÃO SOCIAL¹

Francielly Neves Nascimento²
Nirvana Ferraz Santos Sampaio³
Brena Batista Caires⁴

INTRODUÇÃO

Com base nos estudos sobre afasia e reintegração social, o presente texto tem por objetivo discutir a importância da reconstrução da linguagem de sujeitos afásicos neste processo, através de episódios interacionais entre pesquisador-sujeito e demais participantes do ECOA (Espaço de Convivência entre Afásicos e Não-Afásicos) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Para isso, parte-se do seguinte questionamento: de que modo o restabelecimento da linguagem pode ser significativo no processo de reinserção social de sujeitos afásicos?

Segundo Coudry (2008), a afasia interrompe e/ou modifica a dinâmica entre o automático e o voluntário, havendo uma interrupção no fluxo do discurso devido a um distúrbio nas condições em que se organiza a língua (o sistema sonoro, fonoarticulatório, lexical, sintático e pragmático), fazendo com que as palavras não fiquem mais disponíveis facilmente, ou fiquem totalmente indisponíveis (COUDRY, 2008: 7-36). Consequentemente, essa interrupção causa comprometimento em todas as esferas da vida do indivíduo, promovendo abalos psicológicos (LAMÔNICA; PEREIRA, 1998), alterações no processo de interação e comunicação social, limitações cognitivo-motoras e no campo afetivo-emocional. Diante disso, percebe-se um indivíduo excluído do meio social, tendo afetada sua subjetividade e a sua percepção de si mesmo (MONTENEGRO, 2007). Considerando todo e qualquer procedimento de reconstrução da linguagem, o apoio da família é extremamente importante ao longo do difícil percurso. Apesar dos abalos inevitáveis nas relações

1 Pesquisa com apoio financeiro da Fapesb.

2 Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Vitória da Conquista, Bahia. Bolsista de IC da Fapesb. Endereço eletrônico: francielly_neves@yahoo.com.br

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

4 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Vitória da Conquista, Bahia e Mestranda em Linguística. Endereço eletrônico: brendynhacaires@hotmail.com



interpessoais, é no âmbito familiar que o afásico encontra seus maiores incentivadores ao recomeço, tornando-se colaboradores significativos no desenvolvimento da aceitação, do respeito às limitações adquiridas e do processo de abertura às novas possibilidades de comunicação e (re)inserção social. Deste modo, Bonini (1998), considera o meio familiar como fundamental para a reconstrução do sujeito, sendo que este não deve ser dissociado da sua trajetória, história de vida e família, devendo a família ser devidamente acolhida e orientada.

METODOLOGIA

A pesquisa é de ordem qualitativa e está fundamentada nos pressupostos da Neurolinguística Discursiva e da Teoria Sócio Interacionista. O trabalho constituiu-se em procedimentos linguístico-cognitivos, estimulação do uso de processos alternativos de significação, estratégias de interlocuções e interações sociais. As atividades foram desenvolvidas em oito acompanhamentos individuais e cinco encontros coletivos no ECOA, direcionados sempre em consonância com as especificidades do sujeito e suas limitações, assim como “seu nível de educação e a extensão do seu déficit afásico” (LAMÔNICA; PEREIRA, 1998, p. 108). Sobre as atividades estabelecidas em grupo, Souza e Sampaio (2015) consideram complementares às sessões individuais, propiciando trocas de experiências e diversificadas práticas de linguagem subjetiva, colaborando na reconstituição da linguagem e no processo de reintegração social. Dentre essas práticas, encontra-se o exercício de leitura e interpretação de textos, que trabalha o raciocínio e memória; a colagem, o desenho e a pintura, formas lúdicas de expressão e comunicação, além de serem fatores contribuinte na reabilitação motora do sujeito; e a música, vista como um recurso efetivo no exercício da oralidade e expressividade linguística.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As práticas desenvolvidas com o sujeito NS⁵, sendo elas: atividades de associação envolvendo colagem, complementação de frases orais relacionadas a situações cotidianas

5 Afásico de 77 anos identificado como NS, cuja afasia é resultante de um acidente vascular cerebral, apresentando como sequelas dificuldades de escrita e de evocação verbal, tendo a leitura preservada.



e exercícios de letramento, sempre respeitando as limitações cognitivas e motoras apresentadas pelo sujeito, foram consideradas bastante satisfatórias no que se refere à dinâmica e interação. Percebe-se um indivíduo cada vez mais ativo, destacando o interesse em atividades que envolvem o lúdico, como as dinâmicas de expressividade no desenho/pintura, que, segundo Freitas, Marlise e Braga (2012), constituem-se como um meio utilizado inicialmente pelo afásico na organização de sua linguagem e interação tornando-se, posteriormente, um caminho possível para alcançar sua oralidade perante a sociedade letrada.

Com a identificação quanto à música-canto, os sujeitos com dificuldades expressivas reforçam memórias articulatórias favorecendo, dessa maneira, a produção da fala. Na afasia motora, por exemplo, mesmo tendo preservada a compreensão, há uma dificuldade - muitas vezes angustiante - na maneira de se expressar, fazendo com que o afásico se sinta prisioneiro, sendo o canto uma possibilidade de libertação e uma maneira de ele dizer o que quer e ser entendido (SILVA, 2004). Trabalhando desta forma, estabelece-se a significação da linguagem em suas mais diversas formas de expressão, o que possibilita o desenvolvimento linguístico desse sujeito para que ele se faça compreender diante dos demais; assim, há a motivação para a realização dos exercícios de maneira positiva, fazendo com que ele esteja cada vez mais presente nas interações sociais e nas relações interpessoais, o que no final se traduz em um claro quadro evolutivo positivamente no processo de reintegração social do sujeito afásico participante do processo. Abaixo, inseri umas amostras de atividades:

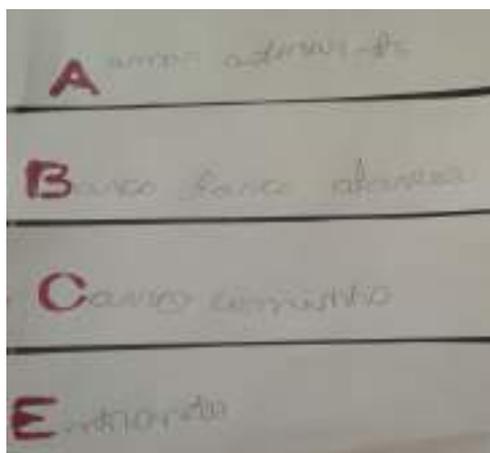


Figura 1: Solicitou-se ao sujeito NS que associasse, em forma de colagem, as palavras que relacionavam as situações do dia-a-dia presente nas imagens. Fonte: Banco de dados do LAPEN.



Figura 2: Solicitou-se ao sujeito NS a pintura de algumas letras do alfabeto, com auxílio de régua-letras-vazadas, logo após as reflexões sobre as palavras que se remetiam às letras iniciais ali representadas. Fonte: Banco de dados do LAPEN.



CONCLUSÕES

Durante o processo constituído por intervenções linguísticas e observações no contato direto com o sujeito afásico, via acompanhamento longitudinal de NS, bem como participações efetivas nas reuniões/encontros do grupo no (ECO), foi possível obter conclusões acerca da proposta de demonstrar a importância do restabelecimento da linguagem de sujeitos afásicos para a reinserção no meio social. A partir do momento em que o sujeito desenvolve formas de se comunicar, a reinserção social se torna possível. O processo de reinserção se dá devido às práticas na relação pesquisador-sujeito e nas interações grupais com outros afásicos e não afásicos, estabelecendo, assim, a reintegração social, a retomada dos vínculos nas relações interpessoais e a readaptação da vida em sociedade.

Palavras-Chave: Afasia. Linguagem. Reintegração.

REFERÊNCIAS

- BONINI, Daniela. **O papel da família na reabilitação do paciente afásico**. 1998. Disponível em: <<http://www.cefac.br/library/teses/27146675c67fa052d898c13cdd5734b2.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.
- COUDRY, M. I. **Diário de Narciso**: afasia e discurso. Martins Fontes, 1988.
- FREITAS, Maria Cristina de Almeida et al. **O uso do desenho como comunicação nas afasias**. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/9585/7419>>. Acesso em: 08 dez. 2016.
- LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin; PEREIRA, Ana Cristina Musa Minervino. **Implicação da afasia no âmbito afetivo-social**. 1998. Disponível em: <http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v19_n2_1998_art_05.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.



MONTENEGRO, Aline Porto do Amaral. **A inclusão social no processo de reconstrução da linguagem e constituição do sujeito na afasia.** 2007. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=243>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

SILVA, Rosana Saldanha. **A canção como recurso terapêutico na reabilitação da afasia.** 2004. Disponível em: <[http://biblioteca-da-musicoterapia.com/biblioteca/arquivos/artigo/2004 Rosana Saldanha Silva A cancao como recurso.pdf](http://biblioteca-da-musicoterapia.com/biblioteca/arquivos/artigo/2004%20Rosana%20Saldanha%20Silva%20A%20cancao%20como%20recurso.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2016.

SOUZA, Raiane Silva; SAMPAIO, Nirvana Ferraz Santos. **Subjetividade e afasia: a reconstrução da linguagem de um sujeito afásico.** 2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/0141.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.